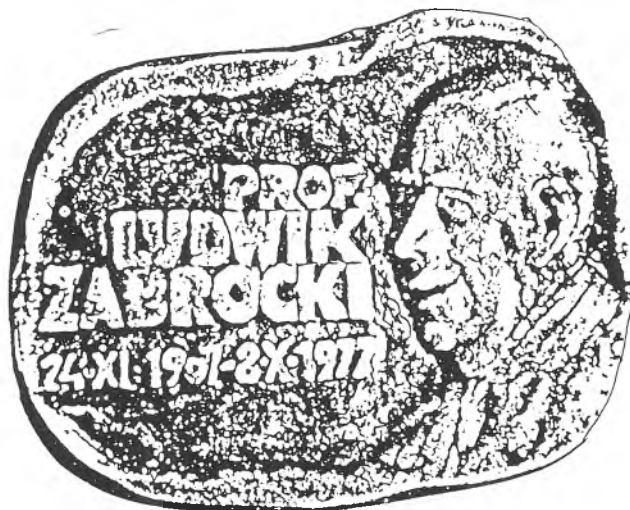
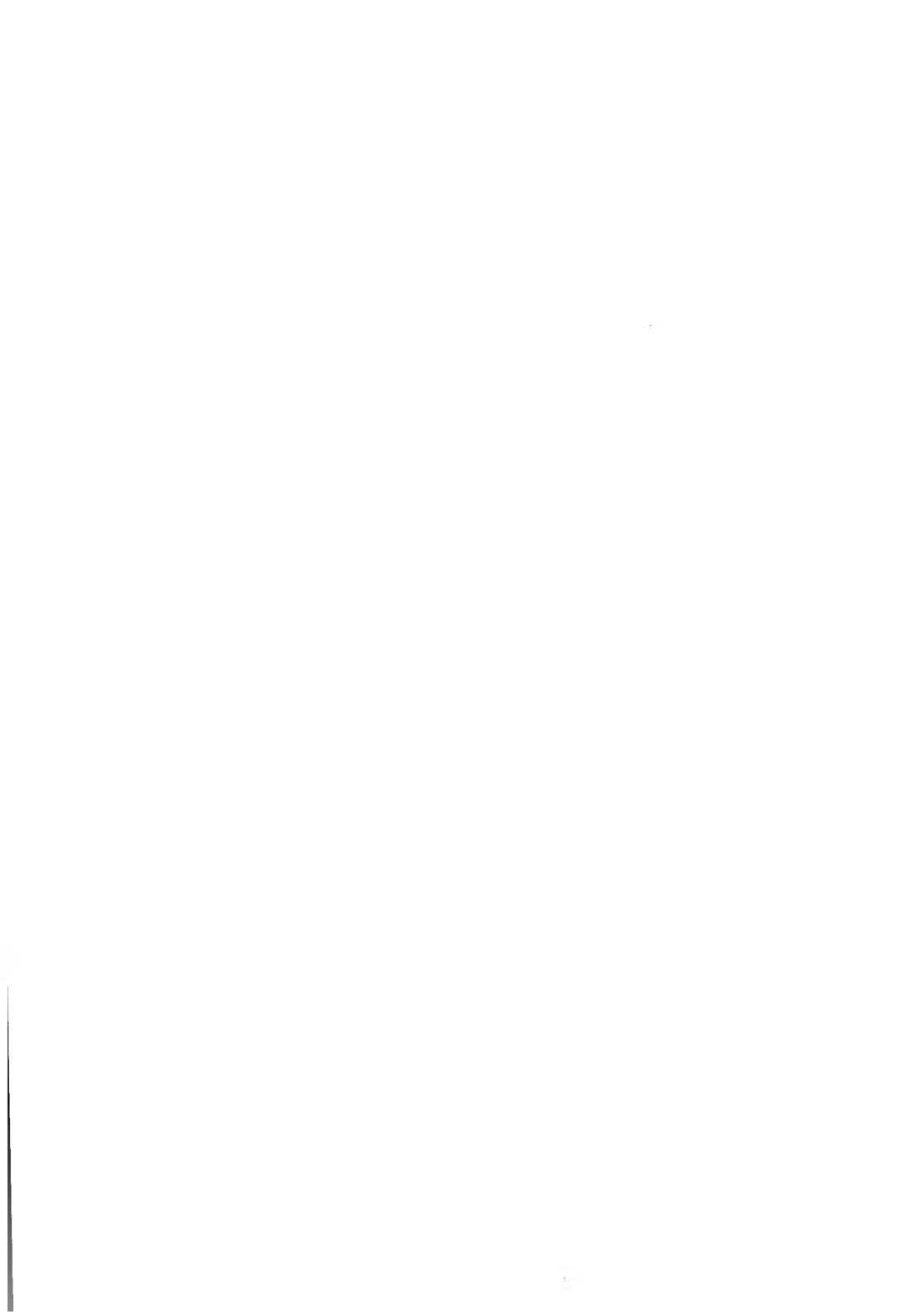


neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 8



Poznań, 1994



NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 8

Poznań, 1994

Redaktorzy:

Teresa Siek–Piskozub

Weronika Wilczyńska

Skład komputerowy:

Łukasz Piskozub

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji o objętości ok. 10 str. maszynopisu. Artykuły dodatkowo zapisane na dyskietce w ASCII (DHN, Latin2, Mazovia) oraz edytorach Word, WordPerfect (4.3; 5.0; 5.1), WordStar, Windows Write lub TAG przyjmowane będą w pierwszej kolejności. Informacje edytorskie zamieszczono na końcu biuletynu.

Adres redakcji – PTN, ul. Mielżyńskiego 27/29. 61–725 Poznań

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych.
Numer sponsorowany przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

SPIS TREŚCI

Od redakcji	5
Sylwetki odznaczonych medalem prof. Ludwika Zabrockiego	6
Artykuły	
1. Czynniki motywacyjne uczenia się języka rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich – Krystyna Iwan, Krystyna Janaszek	8
2. Psychological aspects of the problem of revitalization of linguistic competence – an outline – Adam Skibiński, Katarzyna Petryniak	14
3. Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych – Anna Niżegorodcew	20
4. English studies: changed or not? – Przemysław Kaszubski	27
5. Développer les stratégies de communication en le: le rôle des attitudes et représentations de type culturel – Weronika Wilczyńska	32
6. Hörverstehen – Leseverstehen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten – Kazimiera Myczko	39
7. Wielojęzyczność pejzażu informacyjnego – Włodzimierz Szymaniak	46
8. Testing Standardisation in Respect to Speaking Tests – Peter Preston	53
9. Expanding language learning possibilities with technology: an Australian perspective – Denis Cunningham	57
10. Jak być uprzejmym Polakiem czyli o funkcji tekstu w glottodydaktyce – Waldemar Żarski, Piotr H. Lewiński	77
11. O dzisiejszej roli Olimpiady Języka Niemieckiego – Hubert Orłowski	83
Sprawozdanie z XVIII Kongresu FIPLV Hamburg'94 – Teresa Siek-Piskozub	87

OD REDAKCJI

Obecny nr 8 jest drugim z trzech poświęconych I Konferencji Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV, która odbyła się 24–26 września 1993 r. w Poznaniu (zob. sprawozdanie w nr 7). W numerze tym zgromadziliśmy teksty referatów dotyczące pewnych ogólnych zagadnień glottodydaktycznych dość bogatych by, jak sądzimy, dostarczyły inspiracji nauczycielom poszczególnych języków obcych.

Ponadto jak zwykle przedstawiamy kolejną sylwetkę nagrodzonych medalem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz sprawozdanie z udziału delegacji PTN na kongresie FIPLV/FMF w Hamburgu.

UWAGA!

Wszystkie teksty drukujemy w wersji nadesłanej przez autorów, bez wprowadzania jakichkolwiek zmian redakcyjnych.

**SYLWETKI ODZNACZONYCH MEDALEM PROF. LUDWIKA
ZABROCKIEGO (PREISTRÄGER DER LUDWIK-ZABROCKI-MEDAILLE):**

WALDEMAR PFEIFFER

Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer wurde am 30.10.1938 in Poznań geboren, einer Stadt, der er sich eng verbunden fühlt. Er besuchte hier Schule und Universität. An der Mickiewicz-Universität zu Poznan promovierte er 1970 und habilitierte 1975, beides bei Professor Ludwik Zabrocki, als dessen Assistent er tätig war.

Seit 1984 ist er Außerordentlicher, seit 1992 Ordentlicher Professor.

Von 1971 bis 1979 war Prof. Pfeiffer Generalsekretär des Polnischen Neuphilologenverbandes, von 1979 bis 1986 dessen dritter Präsident (nach Prof. Zabrocki und Prof. Fisiak). Durch seine Tätigkeit im P.N.V. ergab sich seine Zusammenarbeit mit dem Internationalen Deutschlehrerverband, zu dessen Vorstandsmitglied er bereits 1977 gewählt wurde. Drei Jahre später, 1986, wählte ihn die Vertreterversammlung in Bern zum Präsidenten des Internationalen Deutschlehrerverbandes. Diese Funktion hatte er bis 1993 inne.

Von seinen zahlreichen anderen Funktionen seien hier nur noch die wichtigsten genannt. Seit 1986 ist Prof. Pfeiffer Ausschußmitglied der Internationalen Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaften. In den Jahren von 1991 bis 1993 war er eines der 14 Mitglieder des Gründungssenats der Europa--Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Er ist Initiator und Gründungspräsident der Societas Humboldtiana Polonorum, die, 1989 gegründet, Stipendiaten der Alexander-von-Humboldt-Stiftung vereint. Prof. Pfeiffer ist weiterhin Präsident der Societas. Auch ist er Mitglied der Neuphilologischen Kommission der Polnischen Akademie der Wissenschaften in Warschau.

Als Wissenschaftler befaßt sich Prof. Pfeiffer mit der Fremdsprachendidaktik und angewandten Linguistik. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Allgemeine Methodologie der Fremdsprachendidaktik, die Theorie und Praxis des Lehrmaterialaufbaus und der Lehrmaterialkritik sowie der Sprachenpolitik und der Effizienz des fremdsprachlichen Unterrichtsprozesses. Seine Forschungen sind grundsätzlich auf das Fach Deutsch als Fremdsprache bezogen. Unter den über hundert Publikationen von Prof. Pfeiffer sind zwei Monographien, fünf Sammelbände, neun Lehrbücher Deutsch als Fremdsprache (mit zwei Mitautoren) sowie über 40 vorwiegend im Ausland veröffentlichte Artikel. Seit 1977 ist er Herausgeber der internationalen Zeitschrift "Glottididactuca". Bei ihm promovierten zehn Doktoren, er betreute zahlreiche Magisterarbeiten.

Groß ist die Zahl der von Professor Pfeiffer organisierten Symposien und Kongresse, zahlreich sind die wissenschaftlichen Veranstaltungen, an denen er an vielen Universitäten in über zwanzig Ländern mit Referaten und Vorträgen teilnahm.

Gastprofessuren führten ihn in die USA und nach Deutschland. Gegenwärtig leitet er Lehrstühle an den rsitäten in Poznan und an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Neben dem Lehrstuhl für Fremdsprachendidaktik, den er dort innehat, ist er gleichzeitig wissenschaftlicher Leiter des Collegium Polonicum, das auf seine Initiative zurückgeht. Es wird als eine gemeinsameEinrichtung der beiden Partneruniversitäten Poznan und Frankfurt/Oder aufgebaut.

Neben Wissenschaftspreisen von Ministerien und Rektoraten wurde Professor Pfeiffer mit der Ehrenmitgliedschaft des Polnischen Neuphilologenverbandes und der Ludwik-Zabrocki-Medaille geehrt (1986). Er erhielt den Jacob-und-Wilhelm-

Grimm-Preis der DDR (1986), das Kavalierkreuz des Polonia-Restituta-Ordens (1987), die Ehrenauszeichnung der Stadt Poznan (1989) sowie die Medaille für Nationale Bildung (Medal Edukacyj Narodowej) Polens (1993).

CZYNNIKI MOTYWACYJNE UCZENIA SIĘ JĘZYKA ROSYJSKIEGO I JĘZYKÓW ZACHODNIOEUROPEJSKICH

Celem badań było ustalenie relacji między czynnikami motywacyjnymi uczenia się języka rosyjskiego oraz języków zachodnioeuropejskich – niemieckiego, angielskiego i francuskiego u uczniów klas starszych szkół średnich.

Wyboru problematyki badawczej dokonano na podstawie istniejącej na temat motywacji literatury psychologicznej (Reykowski 1977), pedagogicznej (Putkiewicz 1971), szczególnie zaś glottodydaktycznej (Marton 1976, Szałek 1992) oraz na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń.

Problematyka ta obejmowała następujące czynniki:

Subiektywne czynniki motywacyjne

1. Stosunek emocjonalny uczniów do języków zachodnioeuropejskich i języka rosyjskiego.
2. Stosunek uczniów do języków zachodnioeuropejskich i języka rosyjskiego jako obiektów uczenia się.
3. Opinia uczniów na temat przydatności w życiu języków zachodnioeuropejskich i rosyjskiego.

Obiektywne czynniki motywacyjne

1. Wpływ procesu glottodydaktycznego prowadzonego w ramach języków zachodnioeuropejskich i rosyjskiego na kształtowanie się u uczniów czynników motywacyjnych.
2. Wpływ czynników środowiskowych na motywację uczniów.

Materiałem źródłowym, który stanowił kanwę refleksji na temat w/w problemów, były wyniki statystyczne badań empirycznych przedstawione przez studentki Instytutu Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego w pięciu pracach magisterskich, napisanych pod kierunkiem autorki artykułu i obronionych w 1993 roku. Dla zrealizowania celu badawczego posłużono się ankietą (Zaczyński 1968: 153 – 159). Jej część merytoryczna obejmowała przeciętnie 20 pytań skategoryzowanych, którym towarzyszyły zestawy wariantów odpowiedzi w granicach 1–11. Pytania odnoszące się do języka rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich, jak i warianty odpowiedzi były identyczne. Badaniami objęto 182 osoby uczące się zarówno języka rosyjskiego, jak i języków zachodnioeuropejskich, w tym 63 osoby uczące się języka niemieckiego, 69 osób uczących się języka angielskiego i 50 osób uczących się języka francuskiego. Obiektywizacji wyników badań sprzyjał szeroki ich zasięg, obejmujący uczniów klas III i IV z pięciu liceów ogólnokształcących mieszczących się w Szczecinie, Policach, Gryficach, Kostrzynie n. Odrą i Goleńcowie. We wszystkich w/w szkołach tak języka rosyjskiego, jak i języków zachodnioeuropejskich uczyli nauczyciele z wyższym wykształceniem, głównie uniwersyteckim z jednym wyjątkiem, tj. nauczycielem języka angielskiego, który legitymował się egzaminem państwowym. Pośród nich przeważały osoby ze stażem pracy liczącym powyżej 10 lat.

Populację uczniów także charakteryzowały cechy wspólne – dobra atmosfera wychowawcza panująca w klasach, stwierdzane przez wychowawców klas i nauczycieli–neofilologów umiarkowane zainteresowanie uczniów nauką, o czym

świadczyły średnie ocen za ostatni przed badaniami semestr uzyskane z języków zachodnioeuropejskich, mieszczące się w przedziale 3,2 – 3,8 z języka rosyjskiego w przedziale 3,4 – 3,8. Badania nie pretendują do czynienia na ich podstawie szerokich uogólnień, ponieważ dotyczą konkretnego środowiska. Mogą stanowić fragment badań szerszych, przedmiot porównań i refleksji.

Wyniki uzyskane w ramach pierwszego problemu badawczego, określające stosunek emocjonalny uczniów do danych języków wypadły korzystniej dla języków zachodnioeuropejskich, aniżeli języka rosyjskiego. Na pytania "Czy bardzo lubię? i – Czy lubię dany język?" 60,9% badanych potwierdziło swój pozytywny stosunek do języków zachodnioeuropejskich i tylko 29,1% do języka rosyjskiego. Omawiany czynnik motywacyjny działał intensywnie pośród uczniów uczących się języka francuskiego (76,0% odp. poz.) i angielskiego (68,1% odp. poz.), słabo pośród uczniów uczących się języka niemieckiego (41,2% odp. poz.) i bardzo słabo pośród uczniów uczących się języka rosyjskiego (29,1% odp. poz.). Niekorzystną dla języka rosyjskiego relację łączą nieco odpowiedzi na podane wyżej pytanie "Czy lubisz dany język?" bez przysłówka "bardzo". Odpowiedzi pozytywne na to pytanie wynoszą dla języka angielskiego – 21,7%, dla języka niemieckiego i rosyjskiego kolejno po 23% i 23,8% odp. poz.

Wyniki badań udowodniły zdecydowaną chęć uczenia się przez respondentów języka angielskiego (86,3% odp. poz.), w drugiej kolejności języka niemieckiego (60,6% odp. poz.), w trzeciej – języka francuskiego (52% odp. poz.) i w czwartej kolejności języka rosyjskiego (3,9% odp. poz., tylko 59,8% odp. zdecydowanie negatywnych).

W ramach drugiego problemu badawczego traktującego o danym języku obcym, jako o obiekcie uczenia się badaniom poddano następujące, mieszczące się w ramach motywacji integrującej opinie uczniów: ocenę trudności, czy też łatwości uczenia się danego języka, ocenę własnych zainteresowań oraz ocenę wartości poznawczo–kulturowych, którą dany język prezentuje.

Badania wykazały, że ocena trudności, czy też łatwości uczenia się danego języka stanowi dla większości badanej populacji czynniki działające słabo i w sposób zróżnicowany.

Z punktu widzenia kryterium trudności i łatwości przyswajania poszczególne języki zajmują w opinii uczniów następujące miejsca:

<i>Kryterium trudności</i>	<i>Kryterium łatwości</i>
1. Język niemiecki – 76,6% odp.	1. Język rosyjski – 49,9% odp.
2. Język francuski – 56% odp.	2. Język francuski – 34% odp.
3. Język angielski – 43% odp.	3. Język angielski – 24,6% odp.
4. Język rosyjski – 18,6% odp.	4. Język niemiecki – 19,9% odp.

Analiza ankiet wykazała, że znaczna większość młodzieży oceniła swoje zainteresowanie językami obcymi, jako umiarkowane. Opinię taką wyraziło 68% uczniów uczących się języka francuskiego i niemieckiego oraz 54,1% uczących się języka rosyjskiego. Tylko w zakresie języka angielskiego znaczna większość populacji określiła swoje zainteresowanie tym językiem jako duże (65,9%).

Bardzo słabo działały pośród badanej populacji takie czynniki subiektywne, jak chęć rozwijania swoich zainteresowań literaturą i muzyką oraz ogólne zainteresowanie nauką języków obcych. Pragnienia takie potwierdzili tylko uczniowie uczący się języka angielskiego w nieznaczącej liczbie 31,8% – 37%. W procesie

uczenia się języków francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego czynnik ten prawie nie działał, o czym świadczy procent wypowiedzi respondentów mieszczący się w granicach 2% – 6% odp. poz.

Korzystnie działał pośród badanej populacji subiektywny czynnik motywacyjny, którego egzemplifikację stanowiła ocena wartości poznawczo–kulturowych rzeczywistości prezentowanej przez dany język. Biorąc pod uwagę ilość oraz relacje odpowiedzi "wartości duże", "wartości umiarkowane" z przewagą tych pierwszych, najkorzystniej zostały ocenione wartości poznawczo–kulturowe rzeczywistości prezentowane przez język francuski (94% odp.poz.) oraz język angielski (93,1% odp. poz.). Mniej korzystnie uczniowie ocenili te wartości w zakresie języka niemieckiego (75,7% odp. poz.).

W sposób pozytywny oceniło wartości poznawczo–kulturowe rzeczywistości prezentowane przez język rosyjski 65,3% populacji.

W sposób zróżnicowany kształtowało się pośród respondentów działanie grupy czynników subiektywnych typu instrumentalnego mieszczących się w zakresie problematyki przydatności języka obcego w życiu.

Wyniki badań wykazały, że młodzież motywowała do uczenia się języków zachodnioeuropejskich głównie dwie wartości przydatność tych języków w przyszłej pracy zawodowej i kontaktach międzynarodowych. Najkorzystniej czynniki te działały w zakresie języka francuskiego (łącznie 96% odp.poz.) i angielskiego (83,9% odp.poz.), mniej korzystnie w zakresie języka niemieckiego (łącznie 79,3% odp.poz.) oraz słabo w zakresie języka rosyjskiego (łącznie 38,8% odp.poz.).

Wszystkie czynniki motywacyjne związane z awansem szkolnym, tj. chęć uzyskiwania wysokich ocen, chęć przejścia do następnej klasy, zdania matury oraz chęć zdania egzaminu wstępnego na studia działały pośród badanej populacji słabo lub bardzo słabo. Świadczą o tym wyniki uzyskiwane w zakresie w/w czynników, mieszczące się w przedziale 2,9 – 24% odp.poz. Wyjątek stanowią w tej grupie wyniki nieco wyższe potwierdzające chęć zdania egzaminu maturalnego z języka francuskiego przez 46% – oraz z języka rosyjskiego przez 30,7% uczniów. Ponadto dla 42% respondentów motyw uczenia się języka rosyjskiego stanowiła chęć przejścia do następnej klasy.

Prawie zupełnie nie działały pośród badanej populacji takie czynniki motywacyjne, jak chęć uzyskania dobrej opinii nauczyciela, kolegów i opinii człowieka wykształconego. Wskaźniki określające zakres ich działania nie przekroczyły 10% odp.poz. Oznacza to, że interakcje ze środowiskiem szkolnym, jak też pozycja w nim danego ucznia w znikomym stopniu zależą od tak ważnej sfery wykształcenia, jaką stanowi znajomość języków obcych.

Kolejną omawianą grupę stanowią czynniki obiektywne, dotyczące procesu glottodydaktycznego. W grupie tej badaniami objęto takie czynniki, jak osoba nauczyciela, lekcja języka obcego, stosowane środki dydaktyczne.

Badania wykazały słaby lub bardzo słaby wpływ osobowości nauczyciela na motywację uczenia się języków zachodnio – europejskich i rosyjskiego, z wyjątkiem nauczyciela języka francuskiego. Świadczą o tym wyniki pozytywne mieszczące się dla języków angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego w przedziale 22,7% – 31,8% odp.poz.

W zakresie języka francuskiego pozytywny wpływ osobowości nauczyciela potwierdziło aż 60% uczniów, negatywny – tylko 12%.

Równie słabo i bardzo słabo wypadła dokonana przez respondentów ocena cech i właściwości nauczycieli motywujących do uczenia się języków obcych.

Badania ujawniły szczególnie słabe, motywujące oddziaływanie na uczniów takich cech i właściwości nauczycieli, jak: sympatyczny sposób odnoszenia się do uczniów, inteligencja i orientacja w sprawach kultury, poczucie humoru, sprawiedliwość w ocenie. Świadczy o tym niska ilość odp. pozytywnych, mieszcząca się w przedziale 2% – 22%.

W badaniach odnotowano bardziej korzystne oddziaływanie na uczniów takich właściwości nauczycieli, jak dobra znajomość języka i umiejętność prowadzenia lekcji. W sposób szczególny podkreślano w ankietach dobrą znajomość języka przez nauczyciela języka francuskiego (68% odp.poz.) i nauczycieli języka rosyjskiego (63% odp.poz.).

Badania wykazały, że również lekcje wywierały słaby wpływ na motywację uczenia się języków obcych. Badano działanie następujących właściwości lekcji: zaspokajanie potrzeb poznawczych, zapewnianie poczucia sukcesu i możliwości dobrego opanowania języka, stwarzanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się. W przeważającej większości w/w czynniki motywacyjne działały pośród badanej populacji słabo tak na lekcjach języków zachodnioeuropejskich, jak i języka rosyjskiego. Świadczy o tym przeważająca większość odp. poz. mieszcząca się w niższych, aniżeli 50% przedziałach, wynoszących 20% – 28% oraz 34% – 43%. Odnotowano tylko dwa wypadki, kiedy ilość odp.poz. przekroczyła 50%. Ponad połowa uczących się (52%) potwierdziła zaspokajanie swoich potrzeb poznawczych na lekcji języka francuskiego i nieco więcej, bo 59,4% uczniów określiło atmosferę panującą na lekcjach języka angielskiego jako sprzyjającą uczeniu się.

W zakresie języków zachodnioeuropejskich uczniowie najkorzystniej ocenili atmosferę panującą na lekcjach (47,1%), mniej korzystnie – zaspokajanie na tych lekcjach potrzeb poznawczych (34,2%) oraz niekorzystnie warunki służące opanowaniu języka (26,7%) oraz warunki zapewniające poczucie sukcesu (26,1%).

W zakresie języka rosyjskiego respondenci za najbardziej motywujące uznali stwarzanie na jego lekcjach warunków dobrego opanowania języka (43,3%). Mniej korzystnie ocenili panującą na nich atmosferę sprzyjającą uczeniu się (34,6%) oraz możliwości zaspokajania potrzeb poznawczych (37,6%). Tylko nieznaczna liczba – 17,8% respondentów stwierdziła, że na lekcjach języka rosyjskiego odczuwa poczucie sukcesu.

Zaznacza się, że w zakresie języka rosyjskiego wskaźniki określające działanie takich czynników, jak możliwość dobrego opanowania języka, stwarzanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się i zaspokajanie potrzeb poznawczych są nieznacznie wyższe, aniżeli analogiczne wskaźniki odnoszące się do języków zachodnioeuropejskich. Oznacza to, że nie w przebiegu lekcji należy doszukiwać się przyczyn słabego zainteresowania młodzieży językiem rosyjskim.

W sposób interesujący kształtują się wyniki badań stwierdzające używanie środków dydaktycznych. Na lekcjach języków zachodnioeuropejskich szeroko stosowany jest magnetofon z kasetami, co potwierdziło 92,9% badanych. Bardzo wysoka liczba respondentów potwierdziła używanie na lekcjach języka angielskiego i rosyjskiego tablic gramatycznych (odpowiednio: 88,6% i 65,3%), plansz, obrazów, reprodukcji (79,5%; 65,3%), a także filmów video na lekcjach języka francuskiego (70,0%). Prawie zupełnie nie korzysta się na lekcjach języków obcych z takich

środków dydaktycznych, jak: tablica flanelowa z elementami, grafoskop, audycje radiowe, projektor filmowy, filmy, audycje telewizyjne, komputery.

Problem wpływu środowiska na stosunek uczniów do uczenia się języka obcego obejmował badanie wpływu środowiska rodzinnego i koleżeńskiego. Badania wykazały zdecydowanie dodatni wpływ wywierany przez rodzinę na stosunek uczniów do języków zachodnioeuropejskich, co potwierdziło ponad 56,6% respondentów. Wskaźnik ten stanowi przeciętną dla tych języków. Tylko znikoma ilość rodziców wywiera pozytywny wpływ na stosunek uczniów do języka rosyjskiego (8,8%). Należy podkreślić, że nie występuje tutaj także wpływ negatywny. 79,1% badanych stwierdziło, że rodzina nie wywiera na ich stosunek do języka rosyjskiego żadnego wpływu.

Słaby jest także wpływ środowiska koleżeńskiego na stosunek uczniów do języka rosyjskiego (6,4% odp.poz.), a także do języków zachodnioeuropejskich z wyjątkiem języka angielskiego, w zakresie którego pozytywny charakter tego wpływu potwierdziło 56,6% respondentów. Badania wykazały bardzo dużą popularność języka angielskiego wśród badanej młodzieży i rodziców.

Wyniki badań upoważniają do wysnucia następujących wniosków:

1. Tak w zakresie języków zachodnioeuropejskich, jak i języka rosyjskiego stwierdzono zdecydowaną przewagę działania motywacji instrumentalnej nad integrującą. W ramach języków zachodnioeuropejskich najintensywniej działały takie czynniki, jak przydatność języka w przyszłej pracy zawodowej i kontaktach międzynarodowych. W ramach języka rosyjskiego bardziej intensywnie działały motywy awansu szkolnego. Można stwierdzić, że wśród badanej młodzieży właściwie nie występują czynniki motywacji integrującej. Wynika z tego, że młodzież traktuje uczenie się języków obcych jako środek do osiągnięcia celów bliższych lub dalszych, a nie możliwość zaspokojenia potrzeb intelektualno-kulturowych.
2. Niekorzystny stosunek uczniów do uczenia się języka rosyjskiego wynika przede wszystkim z działania niektórych czynników subiektywnych, głównie przekonania o małej przydatności tego języka w życiu. Nie przeszkadza to jednak w wyrażaniu pozytywnego stosunku emocjonalnego do języka rosyjskiego. W sposób pozytywny w zakresie tego języka zadziałały czynniki związane z procesem glottodydaktycznym, zwłaszcza przebieg procesu lekcyjnego, który oceniony został lepiej, aniżeli tok lekcji języków zachodnioeuropejskich.
3. Podkreślić należy, że w porównaniu z językami zachodnioeuropejskimi w zakresie języka rosyjskiego w sposób niesprzyjający uczeniu się działały czynniki motywacyjne związane ze środkami dydaktycznymi. Na lekcjach języka rosyjskiego prawie zupełnie nie stosuje się takich pomocy audialnych i audiowizualnych, jak magnetofon z kasetami oraz filmy video, które są w powszechnym użyciu w procesie nauczania języków zachodnioeuropejskich.
4. Odnotowano zasadnicze różnice w oddziaływaniu środowiska rodzinnego i koleżeńskiego na motywację uczenia się języków zachodnioeuropejskich i języka rosyjskiego. Tak rodzina, jak i środowisko koleżeńskie w sposób zdecydowanie pozytywny wpływają na motywy uczenia się przede wszystkim języka angielskiego, nie prezentują jednak negatywnych postaw w stosunku do języka rosyjskiego.
5. Badania prowadzone w Polsce nad czynnikami motywacyjnymi przyswajania języków obcych dowodzą, że zapotrzebowanie na naukę określonego języka w dużej mierze warunkowane jest społeczno-polityczną sytuacją w kraju. Potwierdzają to niniejsze badania oraz te, które były prowadzone w latach wcześniejszych. M. Kliś

(Kliś 1982) i T. Lewowicki (Lewowicki 1977) badali motywację uczenia się języka rosyjskiego w latach 70– i 80–tych. Wykazali pozytywny stosunek młodzieży do nauki języka rosyjskiego, jej przekonanie o potrzebie uczenia się tego języka oraz jego praktycznej przydatności w podróżach, korespondencji, kontaktach międzynarodowych. Podobne wyniki uzyskał w swych badaniach nieco później W. Figarski (Figarski 1984). Ankietowana przez niego młodzież, nie powołując się na przymus szkolny, deklarowała chęć uczenia się języka rosyjskiego, choć podobnie jak poprzednio decydowały tu głównie motywy instrumentalne, szczególnie zaś przydatność języka w życiu. Przeobrażenia społeczno–ustrojowe i zmiany w polityce ekonomicznej przełomu lat 1980/90 zmieniły status języka rosyjskiego. Młodzież przestała dostrzegać wartości płynące z jego uczenia się. Jej zainteresowania zwróciły się ku językom zachodnioeuropejskim, gdyż to one w odczuciu młodzieży dają perspektywę lepszego startu w dorosłe życie. Zmieniły się też nieco motywy, którymi kierują się uczniowie w nauce tych języków, choć oczywiście, zmiany te nie są tak istotne, jak w przypadku języka rosyjskiego. Z badań H. Komorowskiej prowadzonych w latach 70–tych nad motywami uczenia się języka angielskiego wynika, że u uczniów klas licealnych dominowała motywacja mieszana, integrująco–instrumentalna (Komorowska 1978). Powyżej opisane badania dowodzą, że objęta badaniami grupa młodzieży podejmując obecnie naukę języków zachodnio–europejskich, motywowana jest prawie wyłącznie względami praktycznymi.

BIBLIOGRAFIA:

- Figarski, W.**, 1984. Wyznaczniki powodzenia w szkolnej nauce języka rosyjskiego. Warszawa, WSiP.
- Kliś, M.**, 1982. "Motywy uczenia się języka rosyjskiego u uczniów klas V–VIII". *Język Rosyjski* 5, 290–298.
- Komorowska, H.**, 1978. Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego. Warszawa, WSiP.
- Lewowicki, T.**, 1977. Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa, WSiP.
- Marton, W.**, 1976. Nowe horyzonty nauczania języków obcych. Warszawa, WSiP. Prace magisterskie studentek Instytutu Filologii Słowiańskiej w Szczecinie, 1993.
- Putkiewicz, Z.**, 1971. Motywy szkolnego uczenia się młodzieży. Warszawa, PZWS.
- Reykowski, J.**, 1977. Z zagadnień psychologii motywacji. Warszawa, WSiP.
- Zaczyński, W.**, 1968. Praca badawcza nauczyciela. Warszawa, PZWS.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF REVITALIZATION OF LINGUISTIC COMPETENCE – AN OUTLINE

1. INTRODUCTION

The very idea of revitalization of any knowledge acquired in earlier periods of life seems to be strictly connected with the psychological problems of forgetting and retention or, in other words, with the problem of attrition of memory traces with time. This interpretation of the question of revitalization makes us consider a problem very essential for the psychology of memory – i.e. what actually happens to the initially inviolable and easily accessible memory trace in our enormous reservoir of Long Term Memory? This is, then, a question of the psychological concept of forgetting. Throughout the history of the psychological sciences there have been at least a few attempts of answering. One of those, DECAY THEORY OF FORGETTING, said, that a memory trace simply declines with time (Flagg, Reynolds 1983). According to another theory, memory traces encoded within the sphere of Long Term Memory disturb one another; more exactly, the interference consists either in rivaling of various in–formation while being retrieved (McGeoch: after Najder 1992) or in an irreversible loss of earlier contents as the new infor–mation is being absorbed. Generally, this sort of concept of forgetting states that memory traces decline with time (regard–less of the mechanism which determines the process) and there exist neither indirect or direct ways to retrieve them later on. This opinion is seriously contradicted by certain other concepts which believe in stability and inviolability of memory traces, theoretically through the whole life of an individual; they namely ascribe the process of forgetting to difficulty in reaching those traces, which is due to the defective and inefficient retrieval strategies, lack of any appropriate retrieval cues (Tulving: after Najder 1992), loss of functiona–lity of the retained information due to the cognitive activities of an individual or, at last, their structural transformation due to the influence of the new experiences of similar character. As we see, in this concept one assumes a situation where a person registers and memorizes **everything** which is accessible to his/her cognition; on the other hand, only a slight fragment of the memorized supplies is likely to be retrieved. Within this very theoretical paradigm there occurred an idea of revitalization of linguistic competence, i.e. **facilitation** of the secondary language acquisition or rather a practical continuation of foreign language learning commenced in early childhood. The FROZEN LINGUISTIC COMPETENCE interpreted in this way is nothing else than entire retention of the memory traces connected with the former Language2 competence. There remains a problem, then, of de–freezing it.

The above–mentioned theoretical attitude will constitute a basis for the conditions facilitating and blocking the process of revitalization from the standpoint of cognitive processes of a human being.

2. REVITALIZATION OF LINGUISTIC COMPETENCE AS A CONSEQUENCE OF THE PROCESS OF FORGETTING

In the light of the concept presented above the problem of revitalization of linguistic competence is a problem of retrieving from the memory of a person those skills and knowledge which he/she managed to master while learning a foreign

language when a young child. Retrieval here means actualization and practical application of a given kind of knowledge. We have to assume, however, that after a few years or longer of isolation the person will have direct access to merely limited vocabulary, even if the primary acquisition has at one time reached a considerable level. Moreover, the primary acquisition has most likely taken place in a situation different from this a person faces today, i.e. on a different level of cognitive development, with a different, much poorer supply of individual experiences and in a different context of the teaching situation: a different teacher, different requirements etc. We, then, put forward a hypothesis that revitalization of linguistic competence is first of all **reconstruction** of the linguistic knowledge and skills through a **dynamic interaction** of the proper memory resources and current process of the foreign language learning. It is definitely not a mere continuation of the former linguistic knowledge, as it has already undergone a far-reaching transformation during the in-dividual's cognitive development. That transformation consists not only in gradual skill attrition but also in the decrease of their functionality for a given person, according to the well-known rule, that an organ which is not used declines. Linguistic skills in the L2, particularly those not fully automatized and not developed any more, also undergo certain gradual structural changes within the cognitive processes of a person, i.e. the changes in the ways of categorisation of new information or gradual changes in his/her memory strategies (Włodarski 1986). As we learn from the research on Long Term Memory (Włodarski 1986, Kurcz 1992), one remembers best the material which is well mastered, organized in a certain structural system, having a particular meaning for a person and, which is particularly im-portant considering the specific way of learning with children and teenagers – stabilized through repetition and games. This kind of information seems to have the best chances of being successfully reconstructed and applied with secondary learning. In the process of children's learning a foreign language up to the eleventh or twelfth year of life we find that the acquisition is much easier and quicker in the case of this information which requires automatization, frequent repetitions, makes use of rhythm and also considers the motoric activities typical of this period of life. Therefore, one usually remembers best short rhythmical poems, songs, (even if they are not understood!), names of objects from the nearest surroundings etc.(Brzeziński 1987).

Let us now consider some theoretical premises in cognitive psychology which could account for the possibility of decoding the above mentioned linguistic competence. Among a number of theoretical concepts of retention and forgetting (Kurcz 1992, Najder 1992), the closest one to our epistemologic perspective is the concept of cue-dependent forgetting, developed by Tulving (Deese et al. 1980, Najder 1992). As it states, the difficulty or entire impossibility of retrieving a particular piece of information, (which, as we assume, is memorized by a person) does not imply that it has disappeared from the Long Term Memory storage, but a temporary lack of a proper retrieval cue, which makes it impossible to reach it at a given moment. As Tulving has it, every bit of information is introduced to Long Term Memory in a definite situational context, and, similarly, retrieved in another context. The encoding context, then, in-cludes a certain set of cues – the so-called **retrieval cues**. Thus, at the very moment of memorising a particular bit of information, those cues participate in the process of memorization. If next, none of the cues, i.e. none of the encoding elements, is present either physically or symbolically, the information will not be retrieved. Actually, we don't know where to seek it, since we don't know how to do it; we still lack the necessary means. The rule saying that to retrieve information successfully

from Long Term Memory the presence of the cue used in the coding situation is necessary, Tulving called **Encoding Specificity Principle**. His concept Tulving tried to confirm in a sequence of skillfully designed experiments (Najder 1992, Deese et al. 1980, Bourne et al. 1986) one of which we'll try to report briefly. Tulving asked a group of 18 testees (exclusively scientists with at least Ph.D.) to name 12 months as quickly as possible in natural order. The average time of the attempt was 5 seconds. Next the testees were asked to name 12 months as quickly as possible but in alphabetical order. This time the best result was 55 seconds, with the average result 2 minutes (after Bourne et al. 1986, p.165). There emerges a simple conclusion that the cue in the form of the natural sequence of the names obviously facilitated or even automatized the retrieval from Long Term Memory, whereas the constraint of alphabetical order, not included in LTM, made it so difficult that none of the testees managed to solve the problem without making a mistake. The retrieval from LTM, then, follows the strictly defined principle, determined at the moment of encoding. To find or to reconstruct the coding principle, i.e. the retrieval cues, would mean to retrieve the whole or almost whole knowledge absorbed and structuralised with aid of those cues.

The practical implications of the above opinion for the question of revitalization are obvious, particularly for an experienced teacher of a foreign language. The process of teaching a language to **adult** learners, even those who claim to be beginners, ought to start from diagnosing their knowledge, defining at least approximately the kind of sources of their skills, method applied, handbooks etc. This is supposed to identify the context, in which the primary learning has taken place in order to formulate current requirements and stress particular skills in an appropriate way. In teaching of foreign languages, regardless of the methods applied, there appears a tendency to present particular linguistic items according to a certain definite order, e.g. "natural order" (Krashen 1981), which recommends first to teach simple grammatical tenses, preferably the present ones, then more complex tenses, present cardinal numbers first and then ordinal ones, from the smallest to the biggest, and so on. For the problem of revitalization this regularity in teaching foreign languages is of considerable importance. Any regularity in early acquisition of a foreign language, to which we may appeal while teaching secondarily, lets us hope that the time designed to a foreign language acquisition in childhood, even after a long isolation, will not be wasted.

As we have mentioned before, to reconstruct the knowledge of a foreign language becomes possible when a person comes across a linguistic material similar to that from any earlier individual experience. There occurs an interaction between the seemingly "new" words, phrases and sentences and the similar or identical structures, encoded deeply in our Long Term Memory, which is rather like learning to walk after a long period of immobility, than learning to make first steps by a young child. Everything becomes somehow familiar, there appear associations caused by the very fact of secondary learning. That is the moment when we can expect the phenomenon of transfer to occur. The learning situation is not quite new, and, consequently, a learner will subconsciously try to search for similarities between the former situations and the one he/she faces currently. This state of things brings about both positive and negative consequences. The former we have enumerated already, whereas we haven't managed to mention the latter ones. They namely consist in inevitable application of a learner's experience either from a native language or from another foreign language typologically similar to that he currently learns. We, then, may speak about transferability of some languages, e.g. German and English. Another obstacle the

negative transfer causes for an efficient reconstruction of linguistic competence is the fact that some linguistic mistakes, if not eliminated in time, get naturally stabilized in the earlier phases of the learning situation. Revitalization will certainly have no sense if it helps to retrieve incorrect accent! Generally, however, we may definitely state that any earlier linguistic experiences, particularly those with systematic and structural character, which are not a mere incidental contact with a foreign language, – will considerably contribute into the efficiency of secondary language learning.

One of some important theoretical consequences of the reason–ing presented above is that a foreign language (like, most probably, many other activities that remain beyond our interest here) acquired, even partly, in early childhood and "lost", i.e. forgotten, is doubtless much easier to relearn at a later age than the same language would be for an adult when acquired for the first time in his life. In other words, we assume that for an adult learner reacquisition of a foreign language is a process incomparably faster, easier and more effective, which concerns to all subsystems of a language: lexis, syntax and phonology (Patkowski 1980) than the process of learning for the very first time. The question of the possible advantages resulting from this method was already mentioned as long ago as in 1966 by J.B. Carroll, although only occasionally, while considering the effects of teaching foreign languages to very young learners. For many reasons, mainly of methodological nature, Carroll seems to be pessimistic about this superiority, unless such observations are conducted separately for particular linguistic skills: reading, writing, speaking and comprehension. For all we know today, this kind of research was actually carried out later on and its results, despite many attempts, proved to be very difficult to impair.

Trying to interpret the results of Kirch (1956), where various groups were taught the same linguistic material, Carroll admits that the earlier a child starts learning the better and faster results it is likely to obtain. However, according to his psychological comment, it is so only because a very young child does not face the higher barrier of native reflexes, which is natural for older children. On the other hand, Carroll appeals to his own experiment (1964), where he tested 3000 English–speak–ing adult learners off French, German and Spanish. With regard to all four language skills, those who started learning at early stages of elementary school, turned out to be strikingly better. There, then, remains a question of interpreting those apparently unambiguous effects: as Carroll finds out, it is still an open question whether early teaching proves superior only because of potentially longer period of learning or whether it may be an opportunity for easier relearning at a later age?

Wode (1981) tries to provide an answer. Incidentally, his own research project seems so far to be the only one concerning the process of relearning a frozen linguistic competence. He namely observed the progress that his own children (at the ages from 4 to 8) made on their second longer stay in the US. All the children seemed to have totally forgotten the English language which, on their first stay they used to speak equally fluently as their native German. In his experiment, Wode mainly confronted English negative sentences, trying to verify the view that such structures resulted from universal linguistic strategies, independent of age. However, the general conclusions of this research seem to confirm the assumption we have made, although in his experiment the period of isolation was relatively short (2 years). The children, specially the older ones, within a very short time started producing astonishingly few negative sentences typical for the German syntax. As he admits, very soon it proved impossible to continue the observations as they developed so incredibly fast that in no way he could catch up with their pro–gress in English (1981).

To sum up, let us appeal again to Carroll's suppositions concerning the process of secondary learning of a foreign language. Although so far there exists no homogeneous methodo-logical perspective of this psycholinguistic phenomenon, what we know of cognitive psychology allows us to suppose that – there must be a certain essential advantage for a grown up learner of a foreign language which he took up in early childhood and for some reason lost later on (excluding, of course, the cases of mechanic or functional brain pathology). Whatever, then, is our opinion on the processes of transfer and forgetting, we definitely have to consider the fact that early learning will in no case be a waste of time for a child who, as Carroll puts it, is very likely to need it in future. Moreover, according to Wode, secondary learning should be regarded as one of five equally efficient acquisitional types, with monolingualism, bi- and multilingualism, natural (untutored) acquisition and formal (tutored) foreign language teaching, and as such it deserves a separate methodological and theoretical perspective.

REFERENCES

- Bourne L.F., Dominowski R.L., Loftus E.F., Healy A.F., 1986.** Cognitive Processes. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Brzeźński J. , 1987.** Nauczanie języków obcych dzieci. Warszawa: WSiP.
- Carroll, J.B., 1969.** Psychological and educational research into second language teaching to young children; in: Languages and the Young School Child , H. H. Stern (ed.), Oxford University Press.
- Deese J., Egeth H., Hulse S.H., 1980.** The Psychology of Learning. Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha, Ltd.
- Flagg P. W., Reynolds A. G. , 1983.** Cognitive Psychology. Boston: Little, Brown & Co.
- Fledge, J., 1987.** A critical period for learning to pronounce foreign languages? Applied Linguistics 8/2.
- Frohlich-Ward E. et al., 1978.** English for Mopsy and me: Englischkurs für Schulkinder, Gesellschaft für fremdsprachliche Frühförderung.
- Kirch, M. S., 1956.** At what age elementary school language teaching?, Modern Language Journal 40
- Klein K., 1993.** Teaching young learners, Forum 31/2.
- Krashen S.D. , 1981.** Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen S. et al, 1982.** Age, rate and eventual attainment in second language acquisition, in: Child-Adult Differences in Second Language Acquisition, Rowley, Mass.; Newbury House
- Kurcz I. , 1992.** Pamięć, uczenie się, język . Warszawa: PWN.
- Lenneberg E., 1967.** Biological Foundation of Language, New York, Wiley
- Najder K. , 1992.** Wprowadzenie do teorii pamięci. W: Materska M., Tyszką T. (Eds.) . Psychologia i poznanie. Warszawa: PWN.
- Norman D.A. , 1976.** Memory and Attention. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Nosal Cz. , 1990.** Psychologiczne modele umysłu. Warszawa: PWN.
- Patkowski M., 1990.** The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language, Language Learning 30/2 .
- Penfield W. and Roberts, 1959.** Speech and Brain Mechanisms, Princeton, N.Y.: Princeton Univ. Press
- Selinker L., 1972.** Interlanguage, International Review of Applied Linguistics 10

- Sharwood-Smith M., 1983.** On first language loss in the second language acquirer: problems of transfer, in: Gass S., L. Selinker (ed.) *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House
- Włodarski Z. (ed.) ,1986.** *Psychologiczne problemy pamięci.*
- Wode H., 1981.** *Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition*, Tübingen: Gunter Narr Verlag .

KONSERWATYZM I INNOWACJA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

WSTĘP

Wyjaśnienia wymagają pojęcia użyte w tytule: "konserwatyzm" i "innowacja". Choć słowo "konserwatyzm" kojarzy się przeważnie z przywiązaniem nauczycieli do przestarzałych zasad i metod nauczania, tutaj oznacza ono tyle co "działania i postawy nauczycieli oparte na dotychczasowych zasadach nauczania". Również słowo "innowacja" nie przypisuję z góry pozytywnego znaczenia. Oznacza ono tyle co "działania i postawy nauczycieli oparte na innych zasadach niż dotychczasowe".

W podejściu tym różnię się od Johannesesa Wagnera (1991), który w swym artykule "Innovation in foreign language teaching" określa warunki jakie muszą spełniać innowacyjne działania pedagogiczne, równocześnie zakładając, że same innowacyjne działania są z reguły pozytywne. Mogą one jedynie napotykać na opór nauczycieli i instytucji pedagogicznych. Wagner wyciąga bardzo celny wniosek, że innowacyjność metody nauczania musi skupić się na poziomie konkretnego zadania w określonym społecznym kontekście, tj. w kontekście klasy szkolnej. Konkluduje on również, że kształcenie nauczycieli musi rozpocząć się od analizy złożonej rzeczywistości instytucji pedagogicznych i postrzegania ich przez nauczycieli. Przywodzi mnie to do określenia kontekstu omawianych zagadnień.

W tym miejscu pragnę określić zakres tytułowego "nauczania języków obcych". Mowa będzie o nauczaniu języków obcych na przykładzie języka angielskiego nauczanego jako język obcy w Polsce w roku szkolnym 1992/93. I jeszcze raz ograniczę zakres moich spostrzeżeń – przedstawię niektóre wyniki dwóch projektów badawczych, w których ukazę aspekty konserwatywne i innowacyjne postaw nauczycieli i studentów.

Pierwszy projekt badawczy, w którym wykorzystałam kwestionariusz dotyczący preferencji studentów kolegium nauczycielskiego, skonstruowany częściowo przez Daniela Blackmana (1993), skupiał się na zagadnieniu akceptacji przez studentów kolegium nowego sposobu uczenia się języka angielskiego. Drugie badanie, wchodzące w zakres pracy magisterskiej Pawła Rudka (1993), dotyczyło oceny dawniejszych i najnowszych podręczników do nauki języka angielskiego z punktu widzenia ich przydatności w procesie dydaktycznym. Oceniającymi były dwie grupy nauczycieli języka angielskiego: nauczyciele z kilkuletnim stażem pracy pedagogicznej oraz studenci starszych lat i ubiegłorocznisi absolwenci filologii angielskiej.

Sądzę, że na podstawie powyższych badań można wyciągnąć bardziej ogólne spostrzeżenia i wnioski dotyczące konserwatyizmu i innowacyjności postaw i działań nauczycieli oraz studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języków obcych. Wśród prac, które szczególnie zainspirowały mnie do myślenia o tym aspekcie procesu glottodydaktycznego, pragnę wymienić artykuł Michaela Breana (1991) "Understanding the Language Teacher".

Instytucjonalne formy kształcenia nauczycieli języków zachodnioeuropejskich w Polsce

Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych (otwarte po raz pierwszy w roku 1990 na skutek zmian w polityce edukacyjnej, idących za zmianami politycznymi w Europie

Środkowej i Wschodniej) mają na celu przygotowanie do zawodu nauczyciela języków obcych (obecnie wyłącznie zachodnioeuropejskich) jak największej liczby młodzieży po maturze, w cyklu trzyletnich zawodowych studiów licencjackich oraz przekwalifikowanie jak największej liczby nauczycieli języka rosyjskiego i absolwentów innych kierunków studiów (w tym nauczycieli innych przedmiotów), nie mogących obecnie znaleźć pracy w szkole w swoim kierunku. Przekwalifikowanie nauczycieli ma dokonywać się w dwutorowym kształceniu – w doskonaleniu językowym, prowadzącym do uzyskania jednego z certyfikatów znajomości danego języka, wydawanych przez zachodnioeuropejskie instytucje przeprowadzające egzaminy językowe (np. Instytut Goethego z języka niemieckiego) oraz w kształceniu metodyczno-pedagogicznym, prowadzącym do uzyskania uprawnień do nauczania języka obcego w Polsce.

Aby nie komplikować dodatkowo obrazu, pomijam tutaj różnice pomiędzy kolegiami prowadzącymi zawodowe studia licencjackie (przy uczelniach wyższych) oraz kolegiami założonymi przez kuratoria, afiliowanymi przy uczelniach wyższych. Pomijam również istniejące kolegia niepaństwowe, stanowiące bardzo niewielki procent wszystkich kolegów.

Do roku 1990 kwalifikacje nauczyciela języka zachodnioeuropejskiego można było zdobyć zasadniczo jedynie kończąc pięcioletnie nauczycielskie studia neofilologiczne i otrzymując stopień magistra filologii (w Warszawie również językoznawstwa stosowanego). Wobec braku nauczycieli języków zachodnioeuropejskich (szczególnie zaś angielskiego) dopuszczano do nauczania języków w szkole również osoby, które zdały tzw. egzamin państwowy z danego języka. Egzaminy państwowe zostały obecnie zniesione i zastąpione wyżej wymienionymi podwójnymi kryteriami zdobywania kwalifikacji nauczyciela języka obcego.

PREFERENCJE STUDENTÓW KOLEGIUM NAUCZYCIELSKIEGO

W badaniu wzięło udział 86 studentów I i II roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kwestionariusz dotyczył m.in.:

1. częstotliwości zachowań studentów na zajęciach doskonalących sprawności językowe, Świadczących o ich większej samodzielności i odpowiedzialności za własną naukę języka, takich jak: pytanie nauczyciela o nieznanne słownictwo, samodzielne podejmowanie w dyskusji nowych tematów (przy rozwijaniu sprawności mówienia), aktywność podczas zajęć w grupach i posługiwanie się na zajęciach językiem obcym i ojczystym,
2. preferowanej zależności od nauczyciela – wymagania tłumaczenia przez niego zagadnień gramatycznych i leksykalnych oraz wskazywania i poprawy błędów,
3. preferowanych wzorców interakcyjnych w klasie: z nauczycielem kierującym całą grupą lub pracy w mniejszych grupach z nauczycielem pełniącym jedynie rolę doradcy,
4. znaczenia dla studentów kursu gramatyki w nauczaniu języka,
5. znaczenia dla studentów podejścia bilingwalnego lub podejścia wykluczającego użycie języka ojczystego.

Odpowiedzi studentów wskazują na pewne ciekawe tendencje. Studenci kolegium, przyszli nauczyciele języka obcego, przyjęli bez oporu od swoich nauczycieli nowe wzorce interakcyjne (praca w grupach i parach). Dla większości z nich kurs gramatyki

prze stał mieć większe znaczenie. Uważają, że zdobędą wystarczającą wiedzę o języku poprzez wykonywanie zadań mających na celu rozwijanie zintegrowanych sprawności językowych. Prawie połowa respondentów nie chce, aby nauczyciele posługiwali się językiem polskim przy tłumaczeniu gramatyki lub słownictwa.

Powyższe preferencje można uznać za tendencje innowacyjne w stylu uczenia się języka, występujące prawdopodobnie pod wpływem praktykowanych w kolegium wzorców interakcyjnych (praca w parach i grupach) oraz stosowanych komunikacyjnych technik i materiałów nauczania.

Z drugiej strony, jednakże, wyniki kwestionariusza nie wskazują na integralną w podejściu komunikacyjnym samodzielność i autonomię uczących się. Chociaż znaczna większość preferuje pracę w grupach, dla prawie połowy z nich praca w grupach nie stanowi "prawdziwej" nauki języka. Większość studentów uważa, że uczy się najczęściej języka słuchając nauczyciela. Wyniki badania wskazują na silną zależność od nauczyciela większości studentów. 71% chciałoby, aby nauczyciele wyjaśniali im wszystkie trudności gramatyczne i leksykalne, 64% woli zapytać nauczyciela, aniżeli sprawdzić znaczenie nieznanego wyrazu w słowniku, 62% chciałoby, by nauczyciel wskazał im wszystkie błędy. Ponad 1/4 studentów uważa, że tłumaczenie na język ojczysty pomaga im w nauce języka angielskiego.

Powyższe poglądy studentów można z kolei uznać za tendencje konserwatywne, oparte na ich dotychczasowym doświadczeniu wyniesionym z kursów języka angielskiego w szkole, które nie uległy zasadniczej zmianie poprzez stosowanie w kolegium innowacyjnych wzorców interakcyjnych i technik nauczania opartych na najnowszym komunikacyjnych materiałach nauczania.

Wyniki badania kwestionariuszowego dotyczącego preferowanych stylów uczenia się studentów kolegiów nauczycielskich, uzyskane rok wcześniej przez Blackmana (1993), są zbieżne z powyższymi wynikami.

OCENA PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO PRZEZ DOŚWIADCZONYCH I NIEDOŚWIADCZONYCH NAUCZYCIELI

W badaniu kwestionariuszowym wzięło udział 60 nauczycieli języka angielskiego, 30 doświadczonych i 30 niedoświadczonych. Nauczyciele ci uczyli w państwowych szkołach średnich lub/i uczyli młodzież i dorosłych w prywatnych szkołach językowych i udzielali prywatnych lekcji języka. Wszyscy respondenci podawali z jakich podręczników uczą, uzasadniali swój wybór oraz przedstawiali cechy idealnego podręcznika.

Ograniczając się do interesującego mnie zagadnienia innowacyjności i konserwatywności w nauczaniu języków obcych, stwierdzić należy, że ocena podręczników przez bardziej doświadczonych nauczycieli może być bardziej wszechstronna, bowiem większość z nich uczy w różnych instytucjach oświatowych, w tym w państwowych szkołach średnich i w prywatnych szkołach językowych, podczas gdy niedoświadczeni nauczyciele uczą przeważnie jedynie w szkołach językowych.

Te dwa typy instytucji oświatowych egzemplifikują niejako dwa podejścia do nauczania – bardziej konserwatywne w państwowych szkołach średnich i bardziej innowacyjne w prywatnych szkołach językowych. Wydaje się, że łączenie przez wielu bardziej doświadczonych nauczycieli pracy w szkole średniej z nauczaniem w szkole językowej może rozszerzyć zakres podręczników używanych w szkole średniej i związanych z nimi sposobów nauczania. Z kolei organizowanie w szkole średniej egzaminów maturalnych z języków obcych i przygotowywanie młodzieży do

egzaminów wstępnych z języka na wyższe uczelnie, wpływać może na techniki nauczania i podręczniki używane na kursach językowych. Osobnym problemem jest zakres swobody pozostawiony nauczycielowi przy wyborze podręcznika, a więc od pewnego stopnia i sposobu nauczania.

Największy procent respondentów z obu grup nauczycieli uczy z dwóch najnowszych brytyjskich podręczników: J. i L. Soars'ów "Headway" i P. i K. Viney'ów "Grapevine" – odpowiednio 37% i 46%. Wśród starszych brytyjskich podręczników pewną popularnością w obu grupach respondentów cieszy się O'Neil'a "Kernel" i Abbs'a i Freebairn "Strategies" – odpowiednio 24% i 26%. Niecałe 20% nauczycieli używa jeden z najnowszych brytyjskich podręczników Swan'a i Walter "The Cambridge English Course". Jedynie 8% nauczycieli w obu grupach uczy z polskiego podręcznika o długiej tradycji Smólskiej i Zawadzkiej "We Learn English" i "We Use English". Inne podręczniki używane są jedynie przez pojedyncze osoby. Poradniki dla nauczycieli (tzw. Teachers' Books) używają częściej, bardziej doświadczeni nauczyciele (odpowiednio 78% i 68% respondentów).

W państwowej szkole średniej wybór podręcznika zależy prawie wyłącznie od nauczyciela, w szkołach językowych przeważnie dyrekcja szkoły narzuca nauczycielowi określony podręcznik. W obu typach szkół uczniowie mają znikomy wpływ na dobór podręcznika. Część nauczycieli uczy z podręczników, które ocenia negatywnie, lecz które zostały im narzucone przez dyrektorów prywatnych szkół językowych. Szkoły państwowe i uczący w nich nauczyciele mają w tym względzie większą niezależność. Z drugiej strony, jednak, mogą być oni ograniczeni w doborze podręczników ich zbyt wysokimi cenami. Pomijam tu sprawę dostępności poszczególnych tytułów. Choć w wielkich miastach w Polsce można kupić prawie każdy brytyjski podręcznik, sytuacja w mniejszych miastach i we wsiach jest znacznie trudniejsza i wybór książek znacznie mniejszy.

Krytyczne uwagi o podręcznikach najpełniej spełniających oczekiwania nauczycieli podało ponad 60% bardziej doświadczonych i niecałe 40% niedoświadczonych nauczycieli. Wśród tych uwag na pierwsze miejsce wysuwa się samowystarczalność podręcznika. Dobry podręcznik powinien rozwijać wszystkie sprawności językowe oraz powinien posiadać nagrania audio i video. Ponadto, dobry podręcznik powinien być przejrzysty metodycznie i jasno określać co uczeń ma umieć po określonym fragmencie kursu, powinien więc posiadać poradnik dla nauczyciela, ćwiczenia konsolidujące i testy. Dobry podręcznik powinien być również atrakcyjny wizualnie (kolorowy, mający interesującą szatę graficzną). Dobry podręcznik nie musi natomiast podawać szczegółowych objaśnień gramatycznych i odwoływać się w tym celu do języka ojczystego. Nie musi on również uwzględniać realiów kulturowych kraju ojczystego. Natomiast wielu niedoświadczonych nauczycieli uważa, że objaśnienia gramatyczne powinny być podane w podręczniku w ojczystym języku.

Wyniki kwestionariusza wskazują na akceptację przez obie grupy nauczycieli innowacyjnych materiałów nauczania i co za tym idzie sposobów nauczania. Badanie kwestionariuszowe nie pozwala stwierdzić, czy szeroka akceptacja nowych brytyjskich podręczników oznacza również relizację w klasie sposobów nauczania języka zgodnych z zasadami, na których te podręczniki są oparte. Pewne obawy budzi twierdzenie większości bardziej doświadczonych nauczycieli, że dobry podręcznik nie musi zawierać szczegółowych objaśnień gramatycznych ani komentarza w języku ojczystym. Pomimo tych twierdzeń podczas obserwacji lekcji prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli i nauczycieli–praktykantów stwierdzono, że obie grupy

nauczycieli wprowadzają szczegółowe objaśnienia gramatyczne, używając przy tym języka polskiego (por. Puchała 1993, Świszczowska 1993). Widać tu wyraźną nieśpójność słów i działań nauczycieli. Inowacyjność w sferze głoszonych poglądów idzie w parze z konserwatyżmem działań.

CZY REWOLUCJA EDUKACYJNA?

Obecna sytuacja nauczania języków zachodnioeuropejskich w Polsce, a zwłaszcza języka angielskiego, przypomina rewolucję edukacyjną. W ciągu ostatnich lat, w ślad za zmianami politycznymi, pojawiła się na rynku księgarskim olbrzymia liczba najnowszych materiałów nauczania – podręczników i towarzyszących im nagrań audio i video. Materiały te są przede wszystkim ogromnie atrakcyjne wydawniczo (papier, szata graficzna) i umożliwiają nauczycielom i uczniom kontakt z językiem angielskim (lub niemieckim czy francuskim) w wykonaniu jego rodzimych użytkowników ("native speakers").

Jak świadczy przeprowadzone przeze mnie badanie kwestionariuszowe (Nizegorodcew 1993), dla polskich studentów kolegium nauczycielskiego kontakt z autentycznym językiem angielskim poprzez nauczyciela – rodzimego użytkownika tego języka, jest najwyższą ocenianą wartością w procesie nauczania języka. Autentyczny język budzi zaufanie studentów (zapewne również i nauczycieli). Według opinii jednego ze studentów: "po prostu przyswajają się taki język". Wydaje się, że nie negując wartości samego języka w wykonaniu jego rodzimych użytkowników, dla polskich studentów forma językowa przekazu językowego "native speaker" przesłania przekazywane przez niego treści i spełniane funkcje. Podobnie forma najnowszych materiałów nauczania wydaje się dominować w ich percepcji przez nauczycieli (i zapewne studentów).

Kolejna rewolucyjna zmiana w nauczaniu języków zachodnioeuropejskich w Polsce spowodowana została poprzez utworzenie na podstawie zarządzenia MEN kilkudziesięciu nauczycielskich kolegiów językowych (języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego), wspomaganych finansowo przez rządy Wielkiej Brytanii, Niemiec i Francji oraz do pewnego stopnia USA i Kanady (głównie w zakresie kształcenia polskich nauczycieli języków i wyposażenia kolegiów w sprzęt dydaktyczny i materiały nauczania).

Stworzone zostały w Polsce zachodnioeuropejskie koordynująco-konsultacyjne struktury organizacyjne, nadzorujące do pewnego stopnia sposób kształcenia nauczycieli, poprzez sieć ośrodków regionalnych przy kolegiach uczelnianych i Centralnych Ośrodkach Metodycznych, nadzorujących kolegia kuratorskie i lokalne ośrodki metodyczne, poprzez zachodnioeuropejskich, kanadyjskich czy amerykańskich konsultantów w poszczególnych regionach.

Następną, niemniej rewolucyjną zmianą, była możliwość otwierania prywatnych i społecznych szkół językowych, co w nowej sytuacji politycznej przyciągnęło do nich wielu rodzimych użytkowników języka jako nauczycieli (przeważnie bez pełnych kwalifikacji do nauczania swego języka ojczystego jako obcego) i organizowanie przez te szkoły kursów języka prowadzących do uzyskiwania zachodnioeuropejskich certyfikatów znajomości języka, uznanych przez MEN jako zasadnicza część składowa kwalifikacji potrzebnych do nauczania języka w polskich szkołach.

Powyższe instytucjonalne zmiany (czyli w rozumieniu tego artykułu "innowacje"), miały w założeniu ich twórców doprowadzić do zmian jakości procesu nauczania języków zachodnioeuropejskich w Polsce, miały poprzez innowacyjne formy

kształcenia nauczycieli, w tym stosowanie tzw. podejścia komunikacyjnego, przeobrazić nauczanie i uczenie się języków obcych.

Przeobrażenie to miało polegać na odejściu od kognitywnego przekazywania i przyswajania wiedzy o systemie językowym, ze znaczącą rolą objaśnień gramatycznych i udziałem języka ojczystego, w kierunku uczenia się poprzez porozumiewanie się, bez udziału języka ojczystego i za pomocą przekazywania i przyswajania reguł gramatycznych *implicite*. Miało ono również polegać na odejściu od kierowanego przez nauczyciela procesu, w którym rola ucznia jest bierna i wyraźnie podporządkowana nauczycielowi, w kierunku procesu dydaktycznego, w którym uczniowie stają się samodzielni i podejmują odpowiedzialność za swoją naukę.

Jak dowodzą wyniki omówionych poprzednio badań, te przeobrażenia rzeczywiście nastąpiły, chociaż nie w pełni w warstwie bodaj najistotniejszej, czyli w sferze samodzielności uczniów i spójności poglądów i działań nauczycieli. Opinie nauczycieli o podręcznikach wskazują, że podręczniki przyciągają ich głównie na skutek swej atrakcyjności i łatwości korzystania z nich. Brak w ocenach głębszej refleksji nad sposobami wykorzystania podręczników, również tych dawniejszych. Nieco niepokojąco wygląda deklarowany brak potrzeby odniesienia treści przekazywanych przez brytyjski podręcznik do polskiej rzeczywistości. Razi obserwowana niespójność deklarowanego odejścia od nauczania gramatyki *explicite* i użycia języka polskiego na lekcji z rzeczywistą praktyką.

Badanie preferencji studentów wskazuje z kolei, że zaakceptowali oni bardziej powierzchowne warstwy nauczania komunikacyjnego – wzorce interakcyjne i swobodne porozumiewanie się w klasie w obcym języku. Nie rozumieją oni natomiast w pełni celu tych działań. Nauczyciel nadal stanowi dla nich całkowity autorytet i źródło języka. Tradycyjne spozostreganie nauczyciela pozostało właściwie nietknięte, autorytetem stał się jedynie bardziej nauczyciel – "native speaker".

Innowacyjne działania w nauczaniu języków obcych mogą więc współzystawać z konserwatywnymi poglądami. Wydaje się, że aby doprowadzić do rzeczywistych zmian w sferze przekonań dotyczących nauczania i uczenia się języków obcych, trzeba zrobić więcej niż dać nauczycielom podręczniki i zorganizować warsztaty metodyczne. Nie wystarczy również prowadzić ze studentami zajęcia rozwijające sprawności językowe metodą komunikacyjną.

Trzeba również wzbudzać refleksję, u jednych i u drugich, co jest celem zadania językowego na zajęciach czy w podręczniku, do czego ma doprowadzić w zamyśle wykładowcy i autora podręcznika. Konieczna jest refleksja nad złożoną rzeczywistością instytucji, w jakich nauczanie się odbywa i wzięcie pod uwagę złożonego kontekstu społecznego klasy szkolnej. Konieczne jest również uwzględnienie całego kontekstu społeczno-politycznego zmian zachodzących w oświacie. Uczeń uczy się bowiem języka, jak twierdzi w swym artykule Breen (1991) p o r z e z subiektywne nadawanie znaczeń działaniom i słowom nauczyciela i innych uczniów. O ile techniki nauczania, które w zamyśle nauczyciela mają prowadzić do przyswajania języka, nie są odbierane przez studentów jako właściwy sposób nauki języka, ich innowacyjność jest jedynie powierzchowna. Jeśli materiały nauczania, które w założeniu mają ułatwiać komunikację językową w danym języku obcym, używane są przez nauczycieli, którzy nie umieją stosować w praktyce metody komunikacyjnej, ich innowacyjność zostaje sprowadzona do ich atrakcyjności wizualnej i fonicznej.

U podstaw głębokich innowacji w nauczaniu leży konieczność pobudzenia refleksji u obecnych i przyszłych nauczycieli. W obrębie tej refleksji muszą się znaleźć również i elementy konserwatywne nauczania języków obcych. Należą one do całości obrazu i zbyt pochopne próby ich usunięcia nie dają spodziewanych rezultatów. Mogą natomiast doprowadzić do silnej, arefleksyjnej reakcji, która odrzucić może z kolei wszystko to, co jest innowacyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Blackman, D.** 1993. "Feedback from the customers". *The Polish Teacher Trainer*, 1/1,8–13.
- Breen, M.** 1991. "Understanding the language teacher". W:R.Phillipson et al (red.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, Clevedon: *Multilingual Matters*, 213–233.
- Niżegorodcew, A.** 1993. "EFL teacher trainees' learning preferences and their perception of NS and NNS teachers". Referat na X Kongresie AILA, Amsterdam, 8–14.08.1993
- Puchała, D.** 1993. "EFL classroom uses of Polish (L1) and English (L2) by non-native teachers of English". Nieopublikowana praca magisterska, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Rudek, P.** 1993. "EFL textbook evaluation by experienced and inexperienced teachers of English". Nieopublikowana praca magisterska, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Świszczowska, M.** 1993. "English only spoken here?". *The Polish Teacher Trainer*, 1/3,8–9.
- Wagner, J.** 1991. "Innovation in foreign language teaching". W:R.Phillipson et al (red.) *Foreign/Second language Pedagogy Research*, Clevedon: *Multilingual Matters*, 288–305.

ENGLISH STUDIES: CHANGED OR NOT ?

In April 1993 a survey was carried out among 57 Poznań School of English (I.F.A.) teachers, lecturers and professors. The following questions were asked:

1. Did the fall of the Iron Curtain have any noticeable effect on *your teaching* at I.F.A.?
2. What do you consider personally the most meaningful change?
3. Did the political changes affect the *subject matter* of your main specialisation?
4. Give 1–3 examples to show what and how has changed (preferably in a hierarchy).
5. What more changes can you foresee that will affect the quality of your teaching at I.F.A.?
6. Do you think students need teachers as much as they needed them before 1989?
7. Is teaching at I.F.A. as hard / easy as it was before 1989?

I. PERSONAL BACKGROUND.

The environment in which English Studies operate in Poland has changed significantly since 1989. The changes are seen everywhere, from the extensive use of English-based terminology and commercial slogans to the development of sisterhood links between learning institutions here and abroad.

The spread of English has consolidated the whole ELT structure, on top of which English Studies sit. New students have poured in. For these valiant, demanding and critical young people, the University has ceased to be an English "enclave" in Poland, since there are more and more attractive alternatives to it. Thus, we are slowly, but inevitably, falling into a form of inter-dependence with the "student-customer": we need to learn how to be competitive and how to ensure that our criteria of teaching are constantly improved. Because of this, the position of the English teacher can be said to have become less comfortable, if not simply stressful.

The awareness of such conditions filled me with some unease; therefore, I designed a questionnaire to find out how others were reacting to the situation.

II. The survey: Basic facts.

Distributed		Questionnaires		Returned		Questionnaires	
57		100%		22		39%	
57		=100%		22		=100%	
Experienced 75%		New 25%		Experienced 65%		New 35%	
Men 67%		Women 33%		Men 67%		Women 33%	

The 22 people (under 39%) who returned their questionnaires fall into two major categories: "experienced" ones, or those whose teaching at I.F.A. began before 1989, and "new" ones (like myself) Figures have shown that 32% of senior staff decided to take part in the survey, as opposed to 50% of their younger colleagues.

III. ANALYSIS OF THE ANSWERS.

In 1992, H. Bonheim, of the University of Cologne in Germany, after conducting a bibliographic survey of 28 leading Polish scholars in the field of English studies, made this notable comment:

The present lack of books and periodicals means that Polish scholars are necessarily unaware of much that has happened in the West in recent years, *except in a few fields, modern linguistics being one of them*: here opportunities for travel have been greater and the kind of well-stocked libraries developed over generations such as a student of history or literature requires are not as essential to research (my italics, P.K.)

Would this indicate that one was more likely to experience the impact of the opening to the West if one were not a specialised linguist? Before we can illuminate this problem, a prior question has to be tackled, namely, exactly how large is the percentage of those I.F.A. teachers who have noticed some change in their work.

A. Changed or not? (Questions 1 and 3)

Question 1				Question 3			
22 = 100%							
Can't tell	Change	Change	None	Can't tell	Change	Change	None
14%	4.5%	32%	45.5%	4.5%	4.5%	18%	73%
Question 1 and				Question 3			
Change (or)				No change			
29.5%				59%			
Change / No				Change Ratio			
"linguists" = 4:14				"non-linguists" = 11:13			

The largest group of a little under 45.5% (10 people) replied no change was observable in their teaching at our Institute. Similarly, a majority of 16 respondents (nearly 73%) subscribed to the answer "c) No" in Question 3. Taking Questions 1 and 3 jointly, as many as 59% of the teachers denied any change has affected their work since 1989.

To check how these data represented "linguists" and "non-linguists" I devised a ratio of the number of "Yes-es" (both positive and negative) over "No-s" in combined Questions 1 and 3. The results (see table) showed that, first, in both groups more people deny rather than admit that English studies at I.F.A. have changed, and, secondly, that the perception of the change is far less widely spread among teachers of linguistic subjects. This latter conclusion confirmed the earlier statement made by Bonheim.

For one thing, the reason why the staff of the Poznań School of English displayed a rather low level of change-awareness may be an indicator of the quick pace with which the teachers have adapted to the new conditions; however, it may also be related to the predominantly linguistic orientation of the Poznań Institute.

Although the prevalent view was that not much had changed at I.F.A., there were nearly 30% of those who said the contrary and provided examples which strongly supported their stand

B. What has changed? (Questions 2 and 4)

One of the goals of the survey was to establish a list of "hottest innovations" that the 1989–1993 period has brought. The range of examples collected on Questions 2 and 4 were difficult to segregate and rank, so they will be presented in a two-step fashion. Coming first are those which were repeated most, and, after that, the individual answers. Note that some of these latter ones may contradict others.

1. Changes most commonly registered.

i. There is easier and faster access to more and better sources and developments in various fields of specialisation. Both traditional resources, like books, as well as specialised equipment, such as personal computers and cable television, were given as examples.

ii. Students are more interested, more demanding and more concerned about their futures (however, also more confused: see the discussion of Questions 6 and 7 below.)

iii. The political, economic and cultural opening to the West, unrestricted travel opportunities and the diminishing of the differences between Poland and other countries have become excellent stimulants of better academic work.

iv. A more independent teacher has emerged, who is more capable of performing research and evaluation tasks, relying solely on his or her own resources.

v. According to the survey findings, the gravest disappointment is related to finances. There is less overseas aid (e.g. in June 1993 the TEMPUS Project was to be brought to an end); reductions have affected other exchange programmes. The withdrawal of American and other assistance has seriously limited the possibilities for research in the Institute.

2. Other individual remarks.

Positive outcome of the 1989 political transformation was also individually distinguished in:

i. A general growth of interest in the English language.

ii. The raising of the standards of ELT in Poland.

iii. The development of student exchange programmes (an opinion at odds with point 5 above).

iv. Teaching of English becoming an important and lucrative occupation.

v. The establishment of reliable media as a source of genuine information.

vi. The foundation of the Polish branch of IATEFL.

Interestingly, many I.F.A. academics supplied exhaustive answers to Questions 2 and 4 in spite of choosing "No" or "Cannot tell" in the antecedent Questions 1 and 3. Perhaps, then, they did notice changes in their professional environment but they were not prepared to admit them when specifically asked. If this hypothesis is true, it may mean that, currently, it is the teachers' ability of *direct positive thinking* that needs adjusting most: many of us may be able to experience novelties but refuse to immediately and decisively identify with them.

3. What about teaching? (Questions 6 and 7)

Question 6				Question 7			
22 = 100%							
Can't tell	Less	More	As much	Can't tell	Less	More	As much
4.5%	9%	27%	50%	32%	4.5%	18%	45.5%
Question 6 and 7							
Less				More			
7%				23%			

An interesting discrepancy occurred between answers "More" and "Cannot tell". While in Question 6, 27% thought the need of teachers has become more essential and only one person abstained, in Question 7 nearly 32% refrained from evaluating the working conditions at I.F.A., and 18% described the present ones as harder. The figures unmistakably show that there is a large body of those University teachers who know well, probably from other schools, how the general student-teacher relationships have been developing, but who are too young to be able to draw parallels between the qualities of academic teaching before and after the fall of the Iron Curtain. On the other hand, as the participation statistics prove, it is precisely this younger group that displays more interest in comparing the past and the present.

In any case, people now seem to view their jobs as rather more than less demanding (23% vs 7%). The following factors were described by the respondents as contributors to the teachers' heavier work-load:

i. The students have become more troublesome. They seem to be less independent or sometimes even show no interest in serious studying. The teacher has to devote more time and energy to "counselling", or, as one of the respondents put it, to "spoon-feeding". Teachers' guidance was thought to be most required in providing effective strategies of knowledge discovery and selecting best learning (and teaching) materials.

ii. The western standards were found difficult to adjust to.

iii. Low salaries, low satisfaction level and the overall lowering of educational standards undermine effectively the good work done at I.F.A. and other schools at large.

At the other end, some voices expressed the opinion that a teacher's job has now become easier thanks to the freer access to English (available materials, travel opportunities) and to the increasing number of good, self-reliant students (note, looking back to 1.ii. above, how opinions clash on this point).

The total number of people who decided to write out comments on Questions 6 and 7 was ten. Of these, as many as seven were tutors and lecturers in general English subjects, and this distribution lends further support to the earlier hypothesis that linguistic departments and their staff are less prone to distinguish the importance of the 1989 political re-orientation in the current functioning of English studies.

C. Into the future. (Question 5)

Question 5			
22 = 100%			
No response	Pessimists	Neutral	Optimists
32%	36%	14%	18%

The positive changes that people expect to see should reflect further tightening of our contacts with the EEC and the growing availability of valid professional material. This should, according to one respondent, help us find a psychological cure for the persistent inferiority complex felt by Poles towards the West.

The "neutral" consequences-to-come have been called so only because of the impartial tone in which they were presented. What is expected here is a gradual transformation of the quality of the Polish coursebooks, examinations, lecturing styles, etc., to meet the common European standards. By extension, more room will be made for innovation and independent learning. Finally, the form and content of teaching a foreign language will be likely to put more responsibility on the teacher's shoulder.

Unfavourable developments of change are expected in the financial sphere. Teachers' salaries are expected to drop; further dwindling of the foreign interest in Poland is predicted, too. Moreover, teachers fear that a lowering of their social status and of educational standards will take place, which might result in stagnation and hampering of the current drive for change.

IV. CONCLUSION.

It is hard to assess to what extent the results of the survey are still valid, half a year later. One could question its generalised reliability on the basis of the rather low percentage of the submitted questionnaires. On the other hand, it would not be unjustified to claim that the lack of response from a large proportion of particularly senior I.F.A. teachers has an inherent meaning: that they simply were not interested enough in the issue to feel obliged to participate. In that case, their votes could almost be taken for hidden support for the "no-change" faction of the Poznań I.F.A.

What this survey did not fail to show was that the perception of change in English studies as a consequence of the political liberalisation is, perhaps surprisingly, rather low. The group that is most likely to notice a "new order" are junior employees teaching non-linguistic subjects. Possibly, it is among them that the change has been the most influential; the other, in particular linguistics-related, areas of study at I.F.A. do not appear to have been as seriously affected.

DEVELOPPER LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION EN LE: LE RÔLE DES ATTITUDES ET REPRÉSENTATIONS DE TYPE CULTUREL¹

0. REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Il existe un consensus quasi général pour admettre que la capacité de communication verbale correspond à une compétence implicite dite de communication (désormais CC). Reconnue comme l'un des termes clés de la didactique actuelle, cette dernière notion peut se définir dans l'une des deux perspectives suivantes:

- a. la production / compréhension d'énoncés: on tend alors à rattacher les comportements effectifs à un système intériorisé (donc le plus souvent inconscient) de règles; cet ensemble est alors représenté comme organisé selon les niveaux d'analyse (du phonétique au pragmatique), et il est censé "générer" les énoncés donnés, ou encore les "traiter" en vue de la construction du sens;
- b. la corrélation entre les énoncés donnés et ce qu'il est désormais courant de désigner comme les "paramètres communicatifs"; la CC est alors située au niveau des "résultats", et définie comme l'utilisation de la langue "conformément à la situation"², c.-à-d. en respectant les caractéristiques sociolinguistiques de la situation de communication (telles que: les statuts respectifs des interlocuteurs, le type de rapports plus ou moins officiel entre eux, le type de situation plus ou moins ritualisée). Autrement dit, il s'agirait de disposer d'un répertoire de moyens linguistiques où l'on puiserait en fonction de la situation, ce qui revient à faire correspondre un savoir linguistique et un type de situation.

Il nous semble que la diversité des pratiques de classe pourrait être assignée à la dominance de l'un ou l'autre de ces deux aspects. Or, si l'enseignement / apprentissage en milieu scolaire oblige effectivement à rester économique (ce qui semble possible avec des règles explicites), encore faudrait-il que l'apprenant identifie correctement les conditions de leur application dans des environnements communicatifs riches, et donc qu'il acquière de l'aisance à manier des données multiples et à les structurer correctement.

Si l'opposition compétence / performance a certainement un intérêt théorique, pour le sujet communiquant les deux sont difficilement séparables. Pour cette raison, nous défendons par la suite l'opinion selon laquelle la didactique des langues aurait tort de trop dissocier les deux aspects. Au contraire, il conviendrait d'appuyer les approches et les techniques qui visent à promouvoir l'intégration de différentes données composant le savoir de l'apprenant, notamment en adoptant une perspective d'activités authentiques.

1. L'IMPORTANCE DES MODÈLES CULTURELS DE COMMUNICATION

Les recherches psycholinguistiques des années quatrevingts nous ont amené à considérer les activités linguistiques (et communicatives, en général) en termes de **stratégies**. En dépit des problèmes de définition et d'analyse (que l'on rencontre également dans d'autres activités intellectuelles complexes), cette notion possède l'avantage de mettre en valeur la démarche personnelle du sujet comprenant, avec tout ce qu'elle peut contenir d'invention, de créativité, et de mise à contribution de ressources multiples. Mais, surtout, les stratégies sont des suites d'opérations dont le dynamisme se justifie par leur orientation sur un objectif, caractéristique importante pour la didactique de la communication.

En outre, on s'accorde pour expliquer l'aisance que l'on éprouve en communication endolingue par le recours à des structures prototypiques, formule qui intègre le savoir linguistique et général au sein de la mémoire. Une fois le schème textuel (ou communicatif) identifié, il est possible de déterminer la "base de données" pertinente et de l'exploiter selon la structure de référence. On pourra ainsi prévoir la suite de l'échange, formuler des hypothèses interprétatives ou encore porter un jugement d'ensemble.

Pour des situations hautement stéréotypées, ce qui semble être le cas d'un grand nombre d'échanges quotidiens, on postule la référence à des cadres (ang. *frames*) qui offrent des scénarios complets, avec des ramifications à utiliser en cas de perturbations, elles aussi cataloguées.

Or, il ne faut pas oublier de tels systèmes de référence linguistiques et culturelles sont spécifiques à chaque communauté, bien qu'ils puissent aussi avoir, à un certain degré, un caractère individuel. Plus précisément, les acquis de l'ethnographie de la communication ont mis en évidence le caractère culturel de ce qui compose le rituel de communication, significatif pour les membres de la communauté, mais prêtant à des malentendus sur un plan interculturel. L'expérience prouve que ce genre de disparités peuvent donner lieu à des problèmes de communication très variés et souvent beaucoup plus graves que des déficits de compétence à un niveau strictement linguistique.

Nous aimerions l'illustrer ici avec un exemple³ particulièrement significatif, à savoir la longueur des silences tolérable dans une conversation amicale. Nous savons tous que, au bout d'un laps de temps, la pause dans la conversation commence à être ressentie comme pesante, au point que l'on se croit obligé de dire quelque chose afin d'éviter que le silence ne soit perçu comme éloquent. Or, ces laps de temps sont spécifiques selon les cultures. En communication exolingue, il peut donc arriver que le participant pour lequel la durée de la pause est plus courte estime que son partenaire ne trouve rien d'intéressant à dire, voire qu'il n'a pas envie de continuer la conversation. Son "impatience" lui vaudra d'être perçu comme quelqu'un qui s'efforce de soutenir la

conversation ou encore comme quelqu'un qui ne veut pas laisser son partenaire s'exprimer...

De nombreux exemples de couples mixtes confirment la gravité de ce problème qu'ils attribuent mutuellement à la personnalité du conjoint. Une fois classé, le malentendu ne s'amenuise pas au cours des années, à défaut de la conscience qu'il recèle quelque chose d'inconnu à explorer.

Or, cette difficulté à nous distancier de ce que nous sommes sur le plan social est peut-être également responsable de l'état peu avancé d'investigation au niveau des systèmes sémiotiques, tels qu'ils sont spécifiques à différentes cultures. Mais, si la pénurie d'études constitue certainement un obstacle réel pour mettre en place une pédagogie explicite de la "spécificité culturelle" de la communication, il y va également de nos présupposés généraux à ce sujet. Nous commencerons donc par une analyse critique de ce qui semble sous-tendre les pratiques actuelles dans ce domaine.

2. LE PRÉSUPPOSÉ DE SIMILARITÉ

Il serait inexact d'affirmer que la pédagogie d'inspiration communicative nie ou ignore l'existence des différences communicatives. Cependant, on leur réserve souvent le rôle d'"épices" destinées à ajouter de l'exotisme à des pratiques foncièrement similaires, du moins en ce qui concerne les langues et les cultures dites apparentées. Si donc on reconnaît en même temps l'utilité de s'appuyer sur des modèles de communication, il va de soi que ceux-là seront censés faire déjà partie du bagage de l'étudiant. Le présupposé de similarité se trouve consolidé par deux principes pédagogiques: selon le premier il faudrait procéder du simple au complexe, et le second voudrait que l'on réduise le nombre des éléments à acquérir en vue d'une meilleure appropriation.

De l'avis de nombreux chercheurs, il serait faux de supposer l'universalité de tels modèles. Il suffit de dire que dans un domaine aussi exploré que celui des actes de parole, on n'est toujours pas parvenu à proposer une taxonomie interculturellement⁴ valable. Sur ce plan, l'équivalence des actes en apparence correspondants prête à de nombreux doutes (extension et conditions d'emploi, exposants linguistiques, valeur pragmatique, etc.).

De même, il serait difficile de soutenir que les règles de communication seraient plus générales que celles de langue (cf. les exemples de conversations téléphoniques cités dans Besse 1981:277). Même si, quelquefois, cela semble être le cas, de telles règles paraissent trop générales pour suggérer des solutions linguistiques concrètes (p.ex.: comparons "Ça va?" et "How do you do?")

Or, de nombreux manuels présupposent implicitement de se référer au bagage de modèles de l'apprenant. Il y aurait un paradoxe dans l'approche communicative: d'un côté on se proposait de faire acquérir la vraie compétence de communication, mais de l'autre, on supposait l'identité des données extra-linguistiques. Il s'ensuivrait que ce qui est à acquérir est en quelque sorte déjà connu (Besse 1981).

Ajoutons encore que la référence aux similarités ne pourra favoriser l'apprentissage qu'à l'étape initiale. Plus tard, la généralisation de cette conviction risque d'entraver les progrès pour ce qui est d'acquérir la vraie compétence de communication.

3. LA CORRESPONDANCE SITUATION / ÉNONCÉ

Dans la pratique pédagogique, cette correspondance sera largement exploitée sous une double forme:

- en réception, on pratiquera l'observation guidée, en faisant reconnaître et analyser les interdépendances; l'interdépendance entre un type d'énoncé et les "paramètres situationnels";
- en production, on fera tenir compte des "paramètres" préétablis, en appliquant les régularités observées.

Certains didacticiens iront encore plus loin en essayant de promouvoir une vision approfondie et bien documentée de ces différences. A notre avis, une telle approche est certainement intéressante en soi, y compris pour analyser la communication en LM. Il est cependant difficile de s'attendre à une généralisation de telles pratiques, à défaut du bagage socioculturel nécessaire⁵. Or, il s'agit d'un domaine très riche, où les travaux dépendent en plus des tendances et des modes. Tout cela rend difficile de structurer les données d'une manière adéquate, pour ne rien dire de l'accessibilité des documents sociologiques pertinents.

Mais, plus grave encore, un ensemble de "paramètres situationnels" souvent ne suffit pas pour épuiser la liste des facteurs en oeuvre, notamment pour ce qui est des règles culturelles de communication. Il s'agit de ne pas voir dans un "comportement communicatif" le résultat pur et simple d'un ensemble de paramètres, mais de certains principes qui décident quoi dire et comment le dire (en rapport avec un ensemble de valeurs esthétiques et éthiques de la communauté donnée). Dans le domaine des compliments, par exemple, il conviendra d'acquérir tout un microsystème qui règle leur objet, la façon de les formuler, les conditions qui y président, le savoir qui consiste à les accepter ou à les rejeter, voire à faire comme si on était hésitant.

Pour cette raison, certains psycholinguistes⁶ soulignent l'importance des repères clairs de type normatif dans ce domaine, ce que l'apprenant ne peut pas par définition établir lui-même avec certitude. Précisons que, dans la plupart de ces cas, il s'agit d'éléments prédéterminés sur le plan culturel.

4. LA DIFFICULTÉ À ACQUÉRIR LES MODÈLES CULTURELS DE COMMUNICATION

En dépit du grand essor des recherches dans ce domaine, les différences communicatives de type culturel restent toujours peu documentées. Leur domaine, la "sémiotique sociale"⁷, indique qu'il s'agit de données intégrées dans le système de valeurs (associé à une charge émotionnelle) propre à une communauté donnée. Mais, à part des recherches plus ou moins hermétiques, il serait vain de chercher des

précisions p.ex. dans des dictionnaires destinés aux étrangers.

E.Hall mettait un signe d'égalité entre la communication et la culture, opinion qui ne saurait guère surprendre dans la perspective que nous venons d'évoquer au début de cet article. En effet, si nos comportements communicatifs sont sous-tendus par un ensemble de règles implicites, ou par notre compétence de communication, le chemin le plus court mènerait à leur "intérieurisation". Il est très probable que la prise en compte des règles culturelles spécifiques constitue la clé du succès. Cependant, comme on l'a dit au début de cette section, la didactique des langues manque cruellement de travaux susceptibles d'inspirer des matériaux et des procédés adéquats.

Or, le manque de descriptions satisfaisantes n'est pas la seule barrière qui empêche des progrès significatifs dans ce domaine. On sait que la difficulté notionnelle se trouve accrue par deux autres obstacles:

- il s'agit de phénomènes difficilement perceptibles, et qu'une vision ethnocentriste aura tendance à assimiler à des traits de personnalité;
- même dans le cas où les phénomènes en question seraient perçus comme une caractéristique propre à la "mentalité" d'une communauté, ils subiraient une appréciation valorisante avec une explication psychologique (nations sympathiques, gaies, de contact agréable, etc.), et celles qui sont dépourvues de ces caractéristiques...).

Ainsi, la sensibilisation aux phénomènes de la communication ne devrait pas se limiter à une étude en série de "cas spéciaux". Au contraire, il s'agirait de l'aborder en interaction avec d'autres facteurs en jeu lors d'activités authentiques. D'ailleurs, la recherche psychogénétique a mis en valeur le rôle des éléments non verbaux pour ce qui est d'établir par l'enfant les valeurs culturellement déterminées⁸. Ceci revient à tenir compte du fait que le caractère intégré des comportements communicatifs présuppose des liens avec d'autres systèmes contenus dans la structure cognitive de l'individu. Or, celle-ci est formée, en partie au moins, par la structure de l'outil d'acquisition de connaissances qu'est la LM, tout en entretenant des rapports avec le système de valeurs, d'opinions, etc.

Il convient aussi de mentionner les stratégies individuelles en jeu. Pour cette raison, il est essentiel - comme le remarque Sharwood Smith (1986) - de ne pas opposer de manière trop radicale les notions de compétence et de performance. Ce chercheur et didacticien postule l'existence d'un chafnon intermédiaire sous forme de savoir procédural. Celui-ci serait intégré dans le savoir général de type factuel, ce qui constituerait un argument pour promouvoir une attitude active de l'apprenant dans la gestion de son apprentissage. Les deux aspects (savoir et savoir-faire) apparaissent comme également importants, ceci aussi bien dans la perspective de pratique immédiate que dans celle des progrès à venir. Notons que les recherches sur l'acquisition du langage sont unanimes pour mettre en valeur le rôle actif de l'enfant dans une telle double exploitation des éléments de l'"exposition linguistique".

Il semble qu'une telle pédagogie devrait admettre l'existence d'un continuum des fonctions cognitives et communicatives. Elle devrait également tenir compte du caractère culturel des stratégies de communication (pour ce qui est d'argumenter, de convaincre, et même de mener une banale conversation de société), et qui par la nature des choses échappent à la perception de l'étranger. Nous sommes convaincue qu'il ne serait pas possible de progresser de manière significative dans le domaine en question sans miser sur une action intégrée de tous les facteurs au niveau des stratégies de communication.

5. REMARQUES TERMINALES

Notre analyse semble indiquer qu'il faudrait utiliser davantage les procédés de conscientisation appliqués à la communication endolingue. Nous y verrions un potentiel qui pourrait favoriser aussi le développement de la compétence stratégique, essentielle en situations de déficits de moyens.

Sur un plan encore plus général, on pourrait y voir l'avantage non négligeable d'élargir nos horizons pour ce qui est de saisir ce qu'est l'homme dans ses comportements sociaux, le rôle et les limites de notre culture et ses relations avec d'autres, se présentant alors plutôt comme alternatives qu'étrangères. Nous sommes convaincue qu'il y a là de quoi promouvoir des attitudes de tolérance en général, tout en servant de cadre intellectuel pour cultiver sa propre curiosité des autres cultures. Il semble que cela constitue des valeurs de formation valables en soi et qu'il faudrait ne pas les limiter aux personnes particulièrement motivées pour les LE.

RÉFÉRENCE

1. Les problèmes ébauchés ici seront développés dans deux articles à paraître prochainement.
2. Szulc (1984); cette tradition remonte à des théoriciens comme: Habermas, Hymes, Jakobovitz, Halliday.
3. Exemple relevé par Tannen (1984).
4. Cf. Flowerdew (1988).
5. Nous avons développé cette idée dans Wilczyńska (1990).
6. Tel est l'avis de Brown (1989).
7. Terme proposé par Halliday.
8. Cf. Guberina (1987).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Brown, G. 1989. "Expression and contextual information". *Applied Linguistics* 1. 97-108.
- Besse, H. 1981. "Pour une didactique des différences communicatives". *Revue de Phonétique Appliquée* 59-60. 269-292.
- Flowerdew, J. 1988. "Speech Acts and language Teaching". *Language Teaching* 21/2. 69-82.
- Guberina, P. 1987. "Fonctionnement universel du cerveau: Facilitations et difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde". *Revue de Phonétique Appliquée* 82-83-84. 135-148.
- Sharwood Smith, M. 1986. "Comprehension versus Acquisition: Two Ways of Processing Input". *Applied Linguistics* 7/3. 239-256.

- Szulc, A. 1984. Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Warszawa: PWN.
- Tannen, D. 1984. "The pragmatics of cross-cultural communication". Applied Linguistics 5/3: 189-195.
- Wilczyńska, W. 1990. "Avez-vous vu la m³me chose que les Français?" Le Français dans le Monde 236. 73-77.

HÖRVERSTEHEN – LESEVERSTEHEN. UNTERSCHIEDE UND GEMEINSAMKEITEN.

0. Der moderne Fremdsprachenunterricht formuliert als Zielsetzung, die von den Bedürfnissen der Kommunikation abgeleitete Entwicklung der rezeptiven und der produktiven Sprachausübung.

In den gegenwärtigen Konzeptionen der Fremdsprachenmethodik geht man davon aus, daß die Entwicklung der einzelnen Zieltätigkeiten eine besondere Spezifik aufweist. Recht selten wird darauf eingegangen, daß diese Entwicklung auch gemeinsame für die Unterrichtspraxis nicht zu unterschätzende Züge aufweist.

In bezug auf das Hörverstehen und das Leseverstehen ist man eher bestrebt die Unterschiede zu betonen, als auf die Gemeinsamkeiten einzugehen. Man weist oft darauf hin, daß der Hörverstehensprozeß ganz anders verläuft als der Leseverstehensprozeß, ohne jedoch diese Spezifik genau zu bestimmen und ihr demzufolge auch bestimmte Grenzen zu setzen.

Im folgenden Beitrag möchte ich sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten der beiden rezeptiven Fähigkeiten bestimmen. Um diesen Problembereich konkreter erscheinen zu lassen, werde ich meine Ausführungen auf den Prozeß der auditiven und der visuellen Rezeption beziehen, die in den Fremdsprachenunterricht einbezogenen Textsorten berücksichtigen, sowie die Stufe der Fremdspracheneignung heranziehen.

1. DER PROZEß DER AUDITIVEN UND DER VISUELLEN REZEPTION.

Es mutet als ein Wagnis an, wenn man versucht auf einigen Seiten den komplizierten Prozeß der Sprachrezeption darzustellen. Von vorn herein ist somit zu betonen, daß dem Anspruch, die Prozesse der visuellen und der auditiven Rezeption in ihrer Vollständigkeit aufzufassen, hier nicht nachgegangen werden kann.

Im folgenden werden wir nur einige wichtige Ergebnisse in bezug auf das formulierte Thema vom gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaft darstellen.

Bekanntlich ist der wichtigste Unterschied zwischen Leseverstehen und Hörverstehen auf die Rezeptionsbedingungen zurückzuführen. Hörverstehen ist auf den Ton angewiesen, und der Ton ist immer ein zeitliches Ereignis. Demzufolge ist die auditive Information "über die Zeit verteilt" (Neisser 1974:253). Die dargebotene Information ist nur punktuell vorhanden. Rohrer (1978:39) betont, daß "der Rezipient von vornherein gezwungen wird, die wesentlichsten Bedeutungsmerkmale der gehörten Information zu abstrahieren und dabei die Träger der Information, die Laute und Wörter, die Sätze und die grammatischen Bezüge in Bruchteilen von Sekunden wieder zu vergessen". Der Aufnahme- und Verarbeitungsprozeß wird also im Wesentlichen durch das Darbietungstempo des Hörtextes bestimmt. Unter normalen Kommunikationsbedingungen (z.B. beim Verfolgen einer Radiosendung) kann der Rezipient nicht an einer bestimmten Stelle seinen Bedürfnissen nach entsprechend lange verweilen, um z.B. die notwendigen Semantisierungsprozesse einzusetzen, da offensichtlich der inzwischen nachfolgende

Die Unterschiede zwischen dem Leseverstehen und dem Hörverstehen sind jedoch im Übungssystem nicht zu verkennen: vor allem dort, wo die spezifischen Perzeptionsbedingungen einbezogen werden, z.B. scanning (kursorisches Lesen), bei dem der Leser den Text unter einem bestimmten meist inhaltlichen Gesichtspunkt durchsuchen soll, ist bei der auditiven Rezeption nicht denkbar.

3. DIE REZEPTIVEN ZIELTÄTIGKEITEN UND DIE EINBEZOGENEN TEXTE.

Eines der möglichen Kriterien, die in den Fremdsprachenunterricht einbezogenen Texte einzuteilen, ist das der Situativität. Nach diesem Kriterium sind situative und situationslose Texte zu unterscheiden.

Wenn man von gravierenden Unterschieden zwischen dem Hörverstehensprozeß und dem Leseprozeß spricht, bezieht man sich hauptsächlich auf situative Texte, die durch das Bild begleitet werden. Offensichtlich werden bei diesen Texten die gebildeten Inferenzen nicht nur durch die Sprache stimuliert, sondern grundsätzlich durch den dargebotenen situativen Kontext. Auch die Mimik und Gestik lassen oft die Mehrdeutigkeit der Sprache eindeutig erscheinen.

Die Grundlage für die Entwicklung des Hörverstehens bilden dennoch insbesondere auf der Fortgeschrittenenstufe auch die sog. situationslosen Texte. Zu diesen Texten gehören vor allem geschriebene Texte, die für das Vorlesen verfaßt wurden. Die Verarbeitungsprozesse, die während der Rezeption dieser Texte verlaufen, fußen auf der Relation zwischen dem sprachlichen Kontext und den Wissensschemata, die auf das Textstrukturwissen sowie auf das Weltwissen zurückzuführen sind. Demzufolge sind die Unterschiede bei der auditiven und der visuellen Rezeption derartiger Texte wesentlich geringer als bei den situativen Texten.

In der von uns im vierten Semester des Germanistikstudiums durchgeführten Stichprobe haben wir einen situationslosen Text, der einer Gruppe von Studenten auditiv dargeboten, der anderen dagegen in der geschriebenen Form vorgelegt. Der Text wurde aus dem Lehrwerk von Adler/Steffens "Deutsch für die Mittelstufe" gewählt.

Beispieltext:

Nach dem 1. Weltkrieg hatte Deutschland die wichtige Aufgabe, ein demokratisches Staatswesen zu begründen. Nach dem Ort der ersten Nationalversammlung erhielt die am 11.8.1919 verabschiedete Verfassung den Namen "Weimarer Verfassung". Für die geistige Entwicklung stellte die Weimarer Zeit eine Spanne größter Freizügigkeit dar. In Bezug auf Literatur, Kunst und gesellschaftliches Leben spricht man heute vielfach von den "Goldenen Zwanziger Jahren". Sonst aber war die Weimarer Republik reich an politischen und wirtschaftlichen Krisen. Die Währung sank, und die Inflation machte das Geld wertlos. Alle wurden betroffen, besonders hart jedoch die Rentner, Witwen und Arbeitsunfähigen, deren Ersparnisse sich in nichts auflösten. Da Deutschland die Reparationszahlungen nicht einhalten konnte, kam es 1923 zur Besetzung des Ruhrgebiets durch französische Truppen. Die Weltwirtschaftskrise von 1929 verursachte ein katastrophales Ansteigen der Arbeitslosigkeit. Die Vielzahl der Parteien erschwerte die Regierungsführung. Ihre politischen Kämpfe bereiteten der Diktatur den Boden und führten schließlich zum Zusammenbruch. Am 30.1.1933 kam Hitler an die Macht. Nach dem Tode des Reichspräsidenten machte er sich zum Saatsoberrhaupt und errichtete den Führerstaat.

Bedeutungseinheiten:

1. Nach dem ersten Weltkrieg: Deutschlands wichtige Aufgabe ein demokratisches Staatswesen zu begründen
2. "Weimarer Verfassung" – 11.8.1919 verabschiedet
3. Nach dem Ort der Nationalversammlung – Bezeichnung "Weimarer Verfassung"
4. Weimarer Zeit = Zeit größter Freizügigkeit für die geistige Entwicklung
5. "Goldene zwanziger Jahre" für Literatur, Kunst und gesellschaftliches Leben
6. Die Weimarer Republik – reich an politischen und wirtschaftlichen Krisen
7. Die Währung sank
8. Das Geld – durch Inflation wertlos
9. Besonders hart betroffen – Rentner, Witwen und Arbeitsunfähige
10. Die Ersparnisse der Rentner, Witwen und Arbeitsunfähigen – ins nichts aufgelöst
11. Deutschland konnte die Reparationszahlungen nicht einhalten = Grund zur Besetzung des Ruhrgebiets durch französische Truppen 1923
12. Folge der Weltwirtschaftskrise 1929 – katastrophales Ansteigen der Arbeitslosigkeit
13. Regierungsführung erschwert durch die Vielzahl der Parteien
14. Politische Kämpfe der Parteien bereiteten der Diktatur den Boden
15. Politische Kämpfe führten zum Zusammenbruch
16. Am 30.1.1933 kam Hitler an die Macht
17. Hitler machte sich zum Staatsoberhaupt nach dem Tode des Reichspräsidenten
18. Hitler errichtete den Führerstaat

Beide Gruppen hatten die Aufgabe nach zweimaligem Hören bzw. Lesen eine Textwiedergabe zu schreiben. Ausgewertet wurden nur je acht Arbeiten, wobei solche gewählt wurden, die die größte Zahl der Bedeutungseinheiten enthielten. Bei der Auswertung der Arbeiten konnten wir feststellen, daß sowohl in der "auditiven" als auch in der "visuellen" Gruppe die Zahl der richtig wiedergegebenen Bedeutungseinheiten durchschnittlich 10,4 betrug. Ein Unterschied war allerdings in bezug auf die nicht genau reproduzierten Einheiten zu verzeichnen. In der "auditiven" Gruppe waren es insgesamt 15 Bedeutungseinheiten, in der "visuellen" nur 8. In bezug auf die nicht korrekt wiedergegebenen Bedeutungseinheiten war ein signifikanter Unterschied festzustellen.

Aus dem bereits Gesagten könnte man u.a. folgern, daß die auditive und die visuelle Verarbeitung ähnlich verliefen. Das Bild ändert sich aber, wenn man die Wiedergabe der einzelnen Bedeutungseinheiten berücksichtigt. Die Bedeutungseinheit 1. wurde in der "auditiven" Gruppe von allen Studenten richtig wiedergegeben. Die gleiche Bedeutungseinheit wurde in der "visuellen" Gruppe in sechs Fällen richtig und in zwei Fällen nur annähernd richtig wiedergegeben. Ein noch größerer Unterschied bestand bei der Wiedergabe der 4. Bedeutungseinheit, die in der "auditiven" Gruppe in fünf Fällen berücksichtigt wurde, in der "visuellen" Gruppe dagegen nur in einer Textwiedergabe zu verzeichnen war. Der Unterschied bekräftigt, die in der Fachliteratur vertretene Auffassung (z.B. Desselmann 1983:11f), daß der Anfang des auditiven Textes besonders einprägsam ist.

Ein Unterschied trat auch bei der Wiedergabe der 15. Bedeutungseinheit auf. Diese Bedeutungseinheit wurde in der "auditiven" Gruppe einmal richtig wiedergegeben, in einem Falle war es eine falsche Wiedergabe, in der "visuellen" Gruppe dagegen, wurde der Versuch diese Einheit wiederzugeben sechsmal unternommen, wobei zweimal die Bedeutungseinheit völlig richtig wiedergegeben wurde, zweimal annähernd richtig und zweimal falsch. Der Unterschied in der

Informationsfluß nicht verarbeitet oder zumindest nicht in einem entsprechenden Ausmaß verarbeitet wird.

Der Rezipient eines auditiven Textes muß den Lautstrom selber segmentieren. Bekanntlich ist die Einteilung in Wörter nicht im Stimulus gegeben, sondern wird durch die aktive Verarbeitung des Hörers in den Rezeptionsprozeß hereingebracht (Neisser 1974:241). Auch die Einteilung in Phrasen und Sätze bzw. in Textabschnitte gehört meistens zu der Aufgabe, die der Hörer bewältigen muß. Offensichtlich sind in diesem Zusammenhang bestimmte Strukturierungshilfen nicht zu unterschätzen. Zu diesen Mitteln gehören zweifellos: Stimmhöhe, Lautstärke, Wortbetonung, Intonation und nicht zuletzt auch Pausen am Satzende oder vor dem anschließenden Textabschnitt.

Beim Hörverstehen sind auch die Emotionen, die durch die darbietende Stimme hervorgerufen werden, nicht zu unterschätzen. Untersuchungen ergaben, daß die Stimme eher sympathisch oder eher antipatisch bezeichnet werden kann, was natürlich nicht ohne Einfluß auf die Verarbeitung bleibt. Nach den Untersuchungen von (Grewe-Partsch 1986) werden z.B. die Sprecher einer Tonaufnahme sympathischer und angenehmer empfunden als nach der Präsentation der Videoaufnahme.

Beim Leseverstehen wird die Rezeption, wie bereits mehrmals in der Fachliteratur betont, durch die Fähigkeiten des Lesers gesteuert. Er kann an einer bestimmten Textstelle verweilen, um die zum Verständnis notwendigen Verarbeitungsprozesse beliebig lange zu vollziehen.

Die in einem geschriebenen Text vorhandenen optischen Strukturierungsmittel also die Einteilung in Wörter, Sätze, das Layout bewirken, daß Lesetexte einfacher wahrzunehmen und zu verarbeiten sind. Hinzu kommt die bereits oft in der Fachliteratur betonte Tatsache, daß die Kanalkapazität des optischen Analysators 6,5 mal größer ist, als die des akustischen.

Die eben genannten Unterschiede auf der Rezeptionsebene sind von einer nicht zu unterschätzenden Bedeutung.

Die Verarbeitungsprozesse des Hörverstehens und die des Leseverstehens weisen jedoch bereits auf der Ebene der Rezeptionstechnik wesentliche Gemeinsamkeiten auf, die sich natürlich aus der Spezifik der Sprache im allgemeinen ergeben. Ein Hörverstehenstext wird verstanden, auch wenn nicht alle Laute identifiziert werden. "Die meisten lesekundigen Erwachsenen greifen nur dann auf einzelne Wörter zurück, wenn das Material sehr schwierig oder die Sicht sehr schlecht ist" (Neisser 1974:175). Diese Haltung des Rezipienten erfolgt aufgrund der Redundanz der Sprache, die sowohl dem Hörer als auch dem Leser ermöglicht, die rezipierte Information auf der Basis der durch die Erfahrung angesammelten Informationen zu ergänzen (Neisser 1974:175). Das Wissen des Rezipienten bildet also die Basis für das Sprachverstehen. Die Aktivierung des Wissens während des Verarbeitungsprozesses wird in der Fachliteratur als Inferenzbildung bezeichnet. Im Zusammenhang mit dem bisher Gesagten ist also zu schlußfolgern, daß die Inferenzen den Rezeptionsprozeß beschleunigen.

Die Inferenzen sind aber auch deshalb für den Sprachverarbeitungsprozeß so wichtig, weil sie die eingegeben Information eindeutig erscheinen lassen. Der natürliche Sprachgebrauch enthält nicht immer exakte und vollständige Informationen. Oft sind die vermittelten Informationen sowohl mehrdeutig als auch unvollständig. Der Sprecher/Schreiber geht also davon aus, daß der Hörer/Leser auf der Basis seines

Wissens das implizit Mitgemeinte aus dem Text und die eventuellen zusätzlichen Informationen inferiert (Rickheit/Strohner 1990:533).

Auch in anderen Arbeiten wird darauf hingewiesen, daß das Hörverstehen und das Leseverstehen sich in einem nicht zu unterschätzenden Maße überlappen (z.B. Karcher 1988:116). In Anlehnung an die vorhandenen Untersuchungen von Hockett (1969) Vernon (1962) und Kinsch & Kozminsky stellt auch Groeben (1982:24) fest, daß die erforderlichen Fähigkeiten beim Lesen mit denen beim Hören weitgehend übereinstimmen.

Die genannten Verfasser, die eine weitgehende Überlappung der Fähigkeiten im Bereich der auditiven und der visuellen Rezeption betonen, stellen in den Vordergrund ihrer Betrachtungen die kognitiven Operationen, die beim Rezeptionsprozeß durchgeführt werden.

Je weniger Probleme auf den niedrigeren Ebenen der sprachlichen Rezeption entstehen z.B. bei der Rezeption der sprachlichen Laute/Zeichen, bei den subsemantischen Prozessen, desto mehr rücken die satz- und textübergreifenden Prozesse in den Vordergrund, die auf die Gemeinsamkeiten dieser beiden Zieltätigkeiten hindeuten.

2. STUFE DER FREMDSPRACHENANEIGNUNG.

Die Relation zwischen den beiden rezeptiven Zieltätigkeiten auf der Anfangsstufe ist in der Fachliteratur längst festgelegt worden. Man betont im Anfängerunterricht vor allem die Entwicklung des Hörverstehens, wobei diese vordergründige Stellung durch die Förderung der Teiltätigkeiten u.a. durch die Entwicklung des phonematischen Gehörs bestimmt wird. Bekanntlich bildet die Entwicklung dieser Teiltätigkeit die Voraussetzung für das Sprechen (Dieling 1983:107).

Das Lesen eines Textes erfolgt in der Regel, erst nachdem der Text auditiv dargeboten wurde, was offensichtlich durch den negativen Transfer der muttersprachlichen Gewohnheiten im Bereich der Phonation beim Lesen eines fremdsprachigen Textes in der Anfangsstufe gerechtfertigt wird.

Die geringe Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses im Anfängerunterricht und die durch den geringen Wortschatz und mangelnde Kenntnis der grammatischen Muster reduzierte Fähigkeit der Antizipation (Zawadzka 1983:16f) gehören zu den wichtigsten Determinanten insbesondere der Hörverstehensübungen. Diese Faktoren wirken sich auch negativ auf den Leseprozeß aus.

Die Forderung, im Anfängerunterricht nur bekanntes Material beim Hörverstehen und beim Leseverstehen einzusetzen, wurde in den letzten Jahren abgeschwächt. Gegenwärtig geht man davon aus, daß die Schüler dazu geführt werden sollten "über das nicht Verstandene hinweg hören zu können". Eine ähnliche Haltung wird auch in Bezug auf die Lesetexte angestrebt. Man betont also bei der Entwicklung der beiden Zieltätigkeiten, die Aktivierung der wissensgeleiteten Prozesse, die u.a. durch entsprechende Formen der Vorentlastung hervorgerufen werden sollen.

Da auf der Grundstufe gerade die graphophonische Ebene und die akustische Ebene sehr oft den Gegenstand der Übungen ausmachen, geht man eher auf die Unterschiede zwischen dem Lesen und dem Hören ein.

Auf der Fortgeschrittenenstufe, auf der der Rezeptionsprozeß auf den niedrigeren Verarbeitungsebenen wesentlich weniger gehemmt wird, können eher die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Zieltätigkeiten betont werden.

Verarbeitung ergibt sich daraus, daß die 15. Bedeutungseinheit das Verstehen kausaler Beziehungen erforderte. Diese gedankliche Operation verlangte die richtige Zuordnung des Pronomens "ihre". Sie war also mit einer höheren Beanspruchung des Kurzzeitgedächtnisses eng verbunden ist, was für das Hörverstehen besonders gravierend ist. Einen weiteren Unterschied konnten wir bei der Zahl der Inferenzen verzeichnen. Die Zahl der Inferenzen in der "auditiven" Gruppe war wesentlich höher als in der "visuellen" Gruppe. Man kann die Behauptung formulieren, daß ein auditiver Text die wissensgeleiteten Prozesse zumindest bei der Textwiedergabe stärker erfordert.

Die recht oberflächliche Analyse der Textwiedergaben läßt darauf schließen, daß es neben den genannten qualitativen Unterschieden dennoch Gemeinsamkeiten gibt. Die Rezeption der 15. Bedeutungseinheit stellte auch an die "visuelle" Gruppe hohe Anforderungen und wurde nur von zwei Studenten richtig wiedergegeben. Das Ergebnis läßt folgern, daß die kognitive Fähigkeit, die Bezüge zwischen den Wörtern über den Satzrahmen hinaus richtig zu erkennen, bei den Studenten noch nicht entsprechend ausgebildet worden ist, was sich offensichtlich auf beide Arten der Rezeption negativ auswirkt.

Die Aufnahme des auditiven Textes ist mit einem recht hohen Automatisierungsgrad der erforderlichen Fähigkeiten im Bereich der Analyse und Synthese, des Vergleichens und Verallgemeinerns, der Selektion und der Konstruktion verbunden. Um die Arbeit an den Strategien des Hörverstehens zu intensivieren, ist es zu empfehlen, diese kognitiven Fähigkeiten am Lesetext, gestützt durch Introspektion zu üben und dann den bewußten positiven Transfer in bezug auf den Hörverstehentext zu fördern.

4. ABSCHLIEBENDE BEMERKUNGEN.

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Hörverstehen und Leseverstehen können in einem so kurzen Beitrag nicht gründlich dargestellt werden, was wir mit unseren Erwägungen auch nicht bestrebt haben. Wir wollten dennoch dieses vielleicht in Praxis und in Theorie doch zu wenig berücksichtigte Problem zur Diskussion stellen.

Seit einem Jahrzehnt ist man bestrebt die Probleme des Leseverstehens besonders gründlich zu untersuchen. Die erschienenen Arbeiten werfen auch in Anbetracht der vorhandenen Gemeinsamkeiten ein Licht auf die Hörverstehensprozesse, zumal die Fachliteratur, die die Probleme der Hörverstehensentwicklung anbetrifft, geringer ist.

Die Erarbeitung der Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb der rezeptiven Zieltätigkeiten kann zu einer bewußten auch auf die Bezüge orientierten Übungsgestaltung führen und somit zu einem effizienten Fremdsprachenunterricht beitragen.

BIBLIOGRAFIE:

- Desselmann, G.** 1983. Innere und äußere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, 4-14.
- Dieling, H.** 1983. Mehr Hörtraining im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 2, 28-36.
- Grewe-Partsch, M.** 1986. Emotionale Medienwirkungen. In: Unterrichtswissenschaft 2, 139-153.

- Groeben, N.** 1982. *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorf Verlag.
- Karcher, G.L.** 1988. *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Heidelberg. Julius Groos Verlag.
- Neisser, U.** 1974. *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Rickheit, G., Strohner, H.** 1990. Inferenzen: Basis des Sprachverstehens. In: *Die neueren Sprachen* 6, 532–545.
- Rohrer, J.** 1978. *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Ferdinand Kamp Verlag.
- Zawadzka, E.** 1983. Ausgewählte psycholinguistische Faktoren des fremdsprachigen Hörverstehens und ihre Auswirkung auf die didaktische Praxis. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 14–26.

WIELOJĘZYCZNOŚĆ PEJZAŻU INFORMACYJNEGO

1.0.

Problem wielojęzyczności społeczeństw oraz kontaktów językowych od dawien dawna interesował językoznawców i humanistów. Równie często zajmowano się komparatystyką, komunikacją literacką oraz problematyką przekładu. W naszych czasach *Babel języków i idei* (sformułowanie Anny Sobolewskiej, 1984 p.131) dotyczy w równym stopniu literatury co środków masowego komunikowania. Jest interesujące, że liczne opracowania na temat kontaktów międzyjęzycznych w tak niewielkim stopniu uwzględniały rolę kulturotwórczą i cywilizacyjną mass–mediów. Pracą dziś już klasyczną z dziedziny dyglosji i kontaktów między językami jest książka Uriela Weinreicha *Languages in Contact (New York, 1953)*. To cenne opracowanie uwzględnia w niewielkim stopniu takie czynniki zewnątrzjęzykowe jak edukacja, religia, czy różnorodne formy przekazu. Monografia Weinreicha bogata w spostrzeżenia dotyczące zapożyczeń, kalek językowych czy zjawiska dwujęzyczności (lub czasem wielojęzyczności) pozostawia innym badaczom wiele problemów dotyczących tego zagadnienia. Wydaje się, że zwłaszcza w dobie obecnej, czyli w momencie ożywionych kontaktów międzynarodowych (czyli w konsekwencji międzykulturowych i międzyjęzycznych) wskazane byłyby badania w zakresie *Languages in Contact in International Communication*. Przedmiot moich rozważań w tym artykule będzie jednak skromniejszy i ograniczę się do szkicu typologii językowej środków masowej komunikacji. Pewną inspiracją do niniejszej typologii były badania "sytuacji socjolingwistycznej" przeprowadzone przez Ch.A. Fergusona oraz typologia poszczególnych odmian bilingwizmu, jaką zaproponował A. Boukous (A.Boukous, 1985 p.50). Zadaniem proponowanej typologii jest ułatwienie orientacji w przebogatym świecie mediów.

1.1.0.

Wielojęzyczność na ogół jest definiowana jako "rzeczownik od wielojęzyczny– w zn.1 napisany, wydany, mówiony w wielu lub kilku językach; w zn.2 mówiący wieloma lub kilkoma językami" (M.Szymczak(red),1981 str.705).

Nieco szerszą definicję podaje W.Doroszewski (1967, p.1044): wielojęzyczny– w zn. 1 posługujący się, władający wieloma (kilkoma) językami, różnojęzyczny; w zn.2 napisany, wydany w wielu językach, odnoszący się do wielu języków.

Dictionnaire de linguistique (Larousse,1973, p.381) pod redakcją J.Dubois definiuje plurilingue jako: "On dit d'un sujet qu'il est plurilingue quand il utilise a l'interieur d'une meme communaute plusieurs langues selon le type de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc.). On dit d'une communaute qu'elle est plurilingue lorsque plusieurs langues sont utilisees dans les diverses types de communication. Certains pays, comme la Suisse ou le francais, l'allemand, l'italien et le romanche sont langues officielles, connaissent le plurilinguisme d'etat."

Zauważamy, że ta definicja całkowicie pomija takie aspekty jak komunikacja naukowa, przepływ informacji, zjawisko przekładu, etc.

Aby skutecznie przeanalizować zjawisko *wielojęzyczności* należy rozdzielić przy tym dwa najczęściej łączone ze sobą aspekty, mianowicie *obcojęzyczność* przekazu jako barierę komunikacyjną oraz *różnojęzyczność* jako zabieg wiadomy umotywowany funkcjonalnie lub znaczeniowo (zob. M.Hendrykowski, 1984, p.43).

1.2. TYPOLOGIA FUNKcjONALNA-JĘZYKOWA ŚRODKÓW MASOWEJ KOMUNIKACJI

1.2.1.

Środki komunikacji masowej przeznaczone intencjonalnie dla mieszkańców danego terytorium państwowo-administracyjnego w języku państwowym danego terytorium. Przez *język państwowy* rozumiem tu język administracji rządowej. Najczęściej język państwowy jest razem *językiem narodowym*, czyli wspólnym środkiem porozumiewania się pomiędzy większością obywateli danego kraju (zob.E.Orłowska, 1993, p.55). Jest to typ mass-mediów najczęściej spotykany na całym świecie. Można tu zaliczyć np.*Le Monde* we Francji, *Życie Warszawy* w Polsce, *New York Times* w Stanach Zjednoczonych i tysiące innych czasopism, stacji radiowych i telewizyjnych we wszystkich krajach świata. Odbiorcami tego typu przekazów są nie tylko mieszkańcy danego terytorium, posługujący się danym językiem, chociaż niewątpliwie stanowią oni zdecydowaną większość. Odbiorcy zagraniczni korzystają z przekazów tego typu dzięki funkcjonowaniu eksportu (czasem przemytu) prasy i wydawnictw oraz dyfuzji programów radiowych i telewizyjnych. Jednakże dyskurs środków masowego przekazu tego typu nie bierze pod uwagę kompetencji językowej i kulturowej odbiorcy cudzoziemca. *Cudzoziemcem* może być tu zarówno przybysz z innego państwa, zamieszkujący na stałe lub czasowo dane terytorium (np.Polak czy Turek w Niemczech), lub też rodzimy użytkownik danego języka będący obywatelem innego państwa (np. Australijczyk prenumerujący *Newsweeka*).

Na marginesie dodam, że w krajach EWG obserwujemy coraz większą konwergencję informacyjną. Aktualnie mamy do czynienia z narodzinami coraz większej liczby instytucji o charakterze nie państwowym, lecz wspólnotowym. Niekiedy konwergencja informacyjna zbiega się z sytuacją językową. Przypadkiem bardzo wymownym jest pogranicze francusko-belgijskie, gdzie po obu stronach granicy używa się języka francuskiego. Identyczna symetria językowa istnieje między Belgią i Holandią (język niderlandzki). Jednym z rezultatów polityki unifikacyjnej jest coraz większe zazębianie się repertuaru nadawcy i odbiorcy (często cudzoziemca). Ten pogłębiający się proces wiąże się z coraz silniejszymi związkami między krajami członkowskimi.

1.2.2. Środki masowego przekazu nastawione intencjonalnie na odbiorcę w innym kraju i emitowane w jego języku

Na ten typ składają się programy fragmentaryczne, bądź wyspecjalizowane stacje nadawcze lub wydawnictwa. Przypadkiem szczególnie interesującym jest Radio im.Jose Marti na Florydzie nadające programy w języku hiszpańskim przeznaczone dla odbiorcy na Kubie. Pod względem językowym Radio im.Jose Marti respektuje specyfikę hiszpańszczyzny kubańskiej. Podejmowano też próby realizacji emisji telewizyjnych dla mieszkańców Kuby z przekaźnika umieszczonego na pokładzie statku. Reżim Fidela Castro kwalifikuje te przedsięwzięcia jako "dywersję ideologiczną". Zauważamy z łatwością, że ten typ zagranicznych środków komunikacji masowej nabiera szczególnej atrakcyjności i znaczenia w przypadku konfliktów politycznych, zbrojnych, czy po prostu sprzeczności ideologicznych między państwami czy blokami. środkiem przekazu szczególnie wykorzystywanym w tym

gatunku jest radio. Wiąże się to z jego możliwościami technicznymi (tzn. łatwością przekazu i odbioru) i stosunkowo niewielkim kosztem emisji. Audycja radiowa nie wymaga drogiego kolportażu, i co się z tym wiąże, przestrzegania reguł ekonomicznych i celnych. Jedyną możliwą formą ingerencji, zresztą zastrzeżoną przez prawo międzynarodowe, jest zagłuszanie poprzez bombardowanie szumami nadawanymi na tej samej częstotliwości fal. Drugą ewentualnością ingerencji jest rejestracja, a w konsekwencji ewentualna konfiskata odbiorników radiowych, tak jak czyniły niemieckie władze w okupowanej Polsce. W niedawnej historii Europy Środkowej i Wschodniej popularnością szczególnie cieszyły się audycje Radia Wolna Europa, Głosu Ameryki i BBC nadawane w językach narodowych.

Czasem odbiorca nie jest dokładnie sprecyzowany i tak największe stacje radiowe nadają programy i serwisy informacyjne najczęściej w kilkunastu językach. Na przykład Radio Exterior de Espana emituje również audycje w takich językach amerindiańskich jak keczua czy guarani, przeznaczone dla Ameryki Łacińskiej.

1.2.3. Przekazy obcojęzyczne w narodowych środkach masowej komunikacji

Innym przykładem wielojęzyczności mediów są obcojęzyczne programy, wstawki, sekwencje, ogłoszenia prezentowane na łamach narodowych czasopism czy inkorporowane w programie radiowym lub telewizyjnym. Ich funkcja może być bardzo różnorodna. Od kilku lat coraz częściej spotyka się ogłoszenia o pracy w języku innym niż język czasopisma, czyli obcym dla odbiorcy. Np. w językach angielskim, francuskim, niemieckim w takich dziennikach jak *El Pais* lub *Gazeta Wyborcza*. Różnojęzyczność pełni w tej sytuacji rolę kodu, który może być odcyfrowany tylko przez osoby znające dany język, co stanowi niejako pierwszy etap selekcji przez pracodawcę. Inną rolę pełni język obcy w postaniach reklamowych. Nie chodzi tu bynajmniej o zawężenie grupy odbiorców, lecz o przydanie reklamie elementu egzotyki, czy elegancji utożsamianej z danym kręgiem językowo-kulturowym. Np. anons z hiszpańskiego tygodnika *Cambio-16*: *Voulez-vous un Cointreau avec moi?* Język w połączeniu z obrazem ma tutaj walor konotacyjny. Chodzi o nadanie sloganowi związku z cenioną w Hiszpanii francuską elegancją oraz aspektu pewnej swobody obyczajowej. Użycie języka francuskiego jest tu w pełni uzasadnione i podkreśla dystans wobec dość rygorystycznej i tradycyjnej kultury hiszpańskiej. Cechą charakterystyczną tego typu anonsów reklamowych jest możliwość ich dekodyfikacji przez osoby nie władające językiem. Najczęściej dzieje się tak dzięki bardzo silnej redundancji piktograficznej. Typem rzadziej spotykanym jest celowe zaciemnianie komunikatu reklamy poprzez tekst w języku obcym. Chodzi w tym przypadku o przyciągnięcie uwagi odbiorcy i pewien pozór egzotyki. Na przykład *rabotchie briuki*–reklama dżinsów w Hiszpanii, kraju, w którym znajomość rosyjskiego jest bardzo nieznaczną.

1.2.4. Retransmisje i przedruki wydawnictw obcojęzycznych

Innym interesującym przykładem są nietłumaczone retransmisje programów telewizyjnych obcych stacji. I tak np. Wroclawska Prywatna Telewizja Echo nadaje codziennie serwis informacyjny BBC w języku angielskim. Drugi program TVP transmituje z kolei dziennik CNN. Przez pewien okres telewizja czeska nadawała filmy w wersji oryginalnej w ramach cyklu "Kino poliglotów". Programy tego typu adresowane są głównie do osób zainteresowanych kontaktem z językiem, kulturą, czy innym stylem pracy dziennikarskiej. Poza tym coraz liczniejszą grupę stanowią

cudzoziemcy przebywający czasowo w określonym państwie i w pewnym stopniu są również konsumentami tego typu produkcji.

1.2.5. Wydawnictwa i programy przeznaczone intencjonalnie dla cudzoziemców przebywających na danym terytorium

Typem kolejnym są czasopisma, foldery turystyczne, programy radiowe i telewizyjne nastawione intencjonalnie na turystów, imigrantów czy innych obcokrajowców. Redagowane są bądź w wielkich językach międzynarodowych (np. po angielsku, francusku, etc) lub nierzadko w bardzo wielu językach równoległe. Wymienie chociażby *The Voice of Warsaw*, *Les Nouvelles de Moscou*, *Algarve News* (Portugalia), *The Herald of Buenos Aires* i wiele innych. Istnieją również audycje radiowe przeznaczone dla przybyszy z obcego kraju, np. Radio Sewilla nadaje latem programy w pięciu językach (hiszpański, francuski, angielski, niemiecki, włoski). W pewnych przypadkach typ ten pokrywa się z typem poprzednim (1.2.4.). Często slogan reklamowy ma za zadanie zwabić konsumenta cudzoziemca i dlatego został zredagowany w jego języku. Znacznie rzadziej spotykane są teksty o charakterze propagandowym przeznaczone dla obcokrajowców. Ale np francuski Front National niektóre ze swoich sloganów rozpowszechniał w języku arabskim. Użycie języka arabskiego przez propagandystów Frontu nie wynika bynajmniej z faktu, że Arabowie mieszkający we Francji nie władają językiem francuskim wystarczająco dobrze. Język pełni tu rolę katalizatora, zmniejsza dystans i ma zadanie sprowokować poczucie osaczenia. Prawie grozi: strzeż się, jesteśmy bliżej niż przypuszczasz! Oczywiście dyskurs jakichkolwiek skrajnych ugrupowań jest bardzo silnie nacechowany ideologią i przez to może być reprezentatywny tylko jako przedmiot analiz bardzo fragmentarycznych.

1.2.6. Wydawnictwa dwujęzyczne

Przykładem szczególnym są dwujęzyczne wydawnictwa czy rzadziej programy. Najczęściej występują one w rejonach przygranicznych. Można tu wymienić np wrocławską *Gazetę Zachodnią* ukazującą się w języku polskim i niemieckim, czasopismo *Kupiec Cieszyński* – wychodzące w języku polskim i czeskim i rozprowadzane po obu stronach granicy. Wydawnictwa tego typu mogą odznaczać się "symetrią językową" (pojęcia używam w nawiązaniu do *bilinguisme symetrique* A.Boukousa, Boukous *op cit* p.42), tzn. całość materiału jest zarazem w obu językach, bądź też podziałem językowym poszczególnych kolumn czy rubryk. Taką sytuację możemy zaobserwować w tygodniku *Folks Sztyme* wydawanym częściowo w jidysz ,a częściowo w języku polskim.

1.2.7. Mass-media w językach mniejszości narodowych

Typ spotykany na wiecie i w Europie dosyć często. Najczęściej mniejszość narodowa jest zarazem mniejszością językową. Wydawnictwa i programy powstają zazwyczaj w języku narodowym (por 1.2.1 opozycja język państwowy/ język narodowy). Nierzadkie są przypadki inicjatyw dwujęzycznych, co stawia je na pograniczu typu poprzedniego. Często stanowią one niejako *orzę* propagandy politycznej i językowej jakiej grupy działaczy. Należy zauważyć, że mniejszość narodowa wcale nie musi posługiwać się językiem uznanym powszechnie za mniejszościowy. Istnieje przecież mniejszość rosyjska w Chinach, niemiecka na Śląsku czy we wschodniej Belgii, czy chińska w Stanach Zjednoczonych. Poród bardzo licznych wydawnictw czy programów wymienię chociażby tygodnik *Niwa* ukazujący się w języku białoruskim w Białymstoku,

tygodnik *Narodowiec* (płn. Francja), dziennik *L'Avui* z Barcelony, programy w języku kaszubskim nadawane przez lokalne radio i telewizję w Gdańsku.

1.2.8. Wydawnictwa i programy nastawione na odbiorcę zagranicznego, ale produkowane w języku dla niego obcym

Przypadkiem kolejnym są mass-media media przeznaczone dla cudzoziemskiego odbiorcy, lecz powstające w języku dla niego obcym lub drugim. Publikacje, audycje i programy tego typu charakteryzują się nieco uproszczonym językiem i (w większości przypadków) zwiększoną dawką informacji kulturalnych. Wyróżniają się tutaj np. Radio France International (jeden z nielicznych programów radiowych funkcjonujący bez wstawek reklamowych), BBC World Service, Radio Exterior de Espana. Wśród czasopism tego typu na uwagę zasługuje *Time International*, któremu udało się wypracować własną formułę dziennikarską.

1.2.9. Wydawnictwa naukowe i specjalistyczne

Wśród środków masowego przekazu spotykamy też czasopisma naukowe i specjalistyczne. Niektóre z nich mają charakter wielojęzyczny np. *Babel*, *Revue de la litterature comparee*, *Intercompreensao*, *The Journal of Unesco* etc. Inne wydawane są w jednym określonym języku, uznanym za międzynarodowy w danej dziedzinie. Najczęściej są to wielkie języki kongresowe. Formą przekazu coraz częściej spotykaną w komunikacji technicznej i naukowej jest dyskietka komputerowa.

1.2.10. Materiały glottodydaktyczne

Kolejnym typem językowym środków masowego przekazu są wszelkiego rodzaju czasopisma, audycje radiowe i programy telewizyjne o charakterze glottodydaktycznym (przez *glottodydaktyczny* rozumiem tu jako dotyczący nauczania w sensie praktycznym, czyli stanowiący pomoc naukową). Mogą one w równym stopniu dotyczyć języka drugiego (w sytuacji kontaktów międzyjęzycznych), jak i obcego. Wchodzą tu w grę zarówno wszelkiego rodzaju kursy językowe (np. radiowe czy telewizyjne) jak mniej lub bardziej specjalistyczne wydawnictwa. W obecnej dobie znaczną część społeczeństwa uczy się języków, a proces ten rzadko można uznać za zakończony w pełni. Trudna do oszacowania jest liczba samouków czy też *falszywych* bądź *wiecznych* debiutantów, którzy w różnym stopniu przejawiają zainteresowanie tego typu produkcją (na ten temat pisał L.Porcher, 1991,p.160–169). Programy i wydawnictwa tego typu można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: zawierające komentarz leksykalny i gramatyczny w języku odbiorcy, lub pozbawione jakiegokolwiek komentarza w innym języku niż język programu czy wydawnictwa. Jako przykład podam tu brytyjskie wydawnictwo Mary Glasgow Press publikujące czasopisma dla studiujących języki: angielski, francuski, niemiecki, hiszpański, włoski i rosyjski. Charakteryzują się one zróżnicowanym poziomem językowym i wiekowym czytelników. Znaczną część tego typu czasopism zajmują przedruki z innych wydawnictw, poddane odpowiedniej obróbce językowej i uzupełnione o glosariusz oraz komentarz gramatyczny. Odbiorcami są najczęściej uczniowie szkół średnich, oraz tzw. *grands ados*, czyli młodzież studiująca lub pracująca.

1.3. WIELOJĘZYCZNY CHARAKTER PRZEKAZU FILMOWEGO

1.3.0.

Przekaz filmowy jest zaliczany również do środków komunikacji masowej. Forma jego odbioru może być *klasyczna*, czyli projekcja w sali kinowej, emisja telewizyjna lub

kaseta video. Zasadniczo przyjmuje się obcojęzyczność utworu filmowego jako barierę komunikacyjną (cf. M.Hendrykowski op cit, p.243). Jej eliminacja następuje poprzez przekład listy dialogowej i ewentualnie innych elementów językowych. Dodatkową trudnością w odbiorze przekazu filmowego mogą być ewentualne różnice kulturowe między twórcą tekstu i widzem. W idealnym modelu komunikacji filmowej zarówno nadawca jak i odbiorca są ludźmi wychowanymi w konkretnej kulturze. Szerzej na ten temat wypowiedzieli się tacy badacze jak Sola Worth (1977, p. 25–30), czy Karina Banaszekiewicz (1987, p.39–54). Ponieważ jednak praca dotyczy aspektu językowego komunikacji przyjmuję za K. Banaszekiewicz, że "widz współczesny jest człowiekiem audiowizualnym o wysokiej kompetencji filmowej" (K.Banaszekiewicz op. cit p.53).

Jak wiadomo praktyka filmowa wypracowała trzy sposoby przekazu obcojęzycznych treści: tłumaczenie napisowe, wersja lektorska i *dubbing*.

1.3.1.

Interesującą formą adaptacji, także z glottodydaktycznego punktu widzenia, jest wersja napisowa. Jak zauważył M.Hendrykowski "wersja napisowa tłumaczenia filmowego przejawia stosunkowo najmniejszy stopień ingerencji w pierwotną postać dzieła, uchodząc przez to za metodę najbardziej neutralną" (M.Hendrykowski op cit p.245). Dla glottodydaktyki jest istotne, że napisy pośredniczą jedynie w rozumieniu znaczeń tekstu oryginalnego, nie zastępując go. Tekst elektroniczny napisów zaciemnia w stopniu nieznacznym obraz i nie sprawia na ogół kłopotów w dekodażu. Szum informacyjny jest więc minimalny. Ponad to naruszają w bardzo niewielkim stopniu walory artystyczne filmu i pozwalają na zachowanie indywidualności głosu aktora, co nie jest bez znaczenia nawet w przypadku nieznajomości (lub słabej znajomości) języka oryginału przez widza. Jako przykład podam film "Bunt samuraja" Masaki Kobayashi z Toshiro Mifune w roli głównej. *Dubbing* tego filmu na jakikolwiek język indoeuropejski znacznie zmniejszyłby jego siłę wyrazu. Mimo, iż informacje przekazywane w tłumaczeniu napisowym są często skondensowane lub wręcz wyeliminowane (dotyczyć to może zresztą wszystkich form przekładu), to jednak poprzez samą swoją formę są skazane na bezpośrednią weryfikację i na ewentualne natychmiastowe wychwycenie niuansów. Niektóre telewizje narodowe jak np. TV belgijska, czy portugalska większość filmów zagranicznych lansują w wersji oryginalnej z napisami w języku francuskim, niderlandzkim, czy portugalskim.

1.3.1.1.

Wraz z pojawieniem się programów przeznaczonych intencjonalnie dla zagranicznego odbiorcy zaistniały ciekawe próby ułatwienia ich percepcji. Praktyką na razie eksperymentalną jest proceder stosowany przez TV-5 *Chaine francophone europeenne*, polegający na umieszczaniu napisów będących powieleniem dialogów filmu. Jest ewidentne, że taki "atak" polisensoryczny (łączy zmysł wzroku i zmysł słuchu) ułatwia przyswajanie obcojęzycznych treści.

1.3.2. Wersja lektorska

Ta forma przekazu obcojęzycznych treści, szeroko upowszechniona w polskiej telewizji odznacza się dużym stopniem ingerencji w pierwotną postać dzieła filmowego. Jak zauważa M.Hendrykowski (op cit p.247) "projekt odbioru filmu zakłada w tym przypadku z reguły ścisłą korelację obu nurtów realizowania się ekranowych wypowiedzi rozdzielonych z konieczności na: 1) strefę transmisji brzmień i 2) strefę transmisji znaczeń." M.Hendrykowski pisze też, że w zestawieniu z

In principle, there seems to be no reason why the Test structure and format could not be used for other languages, since it is essentially a framework and approach for testing a spoken language.

GENERAL TEST ISSUES

Large-group Testing – Organisation and Execution

Although we have accepted this idea, in principle, in the College regions in Poland, it is probably true to say that we still need to come to terms with the sometimes unpleasant consequences involved in the execution of the idea. For example:

1. Advance planning: In the first year some decisions were made at the last moment with the result that the documents needed to have supplementary comments about use supplied. Some late changes to wording or methods of calculating scores (as was the case in the Speaking test in order to simplify the scoring method) is due to insufficient circulation of ideas and documents among executive personnel prior to the test. Like most aspects of testing, planning is dependent on several factors, e.g., is there a curriculum or syllabus that can be used as the basis for a regional test? Where different centres are doing different things it becomes necessary to wait until common elements have been established before constructing the test. This method needs little comment.
2. Punctual production of materials: Even with the best advance planning, late production of test papers and data forms and other materials can lead to non-standardisation. In order that the Test runs smoothly all documents need to be circulated among executive personnel in advance of the Test so that queries can be formulated and addressed. There is no point in producing high-quality documentation that is then misused.
3. Test validity: The main point that needs to be stressed here is that speaking and listening activities during the course work need to work on spontaneity and communicative strategies, as far as Test preparation is concerned. It must be stressed that good pronunciation is only one element of the Test and that bad pronunciation *per se* loses points on its own scale but does not incur penalty points, except in the sense that where general intelligibility is lost other scales may become difficult to evaluate and thus score low values.
4. Test trials: Although the Test has been used once and generally received with approval, it cannot be assumed that it requires no further work on it. Moreover, new teachers to the College Net need to be introduced to it before the semester examinations proper. Ideally, therefore, training sessions should be held every year prior to the Test so that all participants are familiar with the details and procedures.
5. Appointment of executives: Undoubtedly, one of the main problems in the failure to standardise any examination is the lack of executive control over the procedures. It is absolutely vital that an examination committee be formed, constituted by a chairperson having overall supervisory control and executive officers for the specific parts.
6. Professionalism: The development and maintenance of a professional attitude to creating and running any examination ultimately depends on the amount of time and money the individuals involved in the work have. In Poland, the idea of paying professionals – especially those already working in the establishment concerned – seems to be a taboo matter, no doubt partly due to lack of financial resources as well as to the unspoken principle that educators are morally obliged to perform all matters

related to, but not actually carried out in, the class teaching forum on a voluntary basis. This way of thinking does not conform to the prevailing ethos of contemporary economic life and is likely to be the cause of 'sporadic professionalism'. One might draw a parallel between a paid, professional, army and a conscript one. To use a couple more clichés: "one should put one's money where one's mouth is" or "you only get what you pay for". In short, one should not be ashamed of paying for a good examination system.

In respect to the Speaking part of the Test, it is hoped that a good initial example of what might be called a consolidated package for organising and executing speaking tests on a multi-locational and multi-personnel basis has been provided.

Reliability

Test reliability can only be assessed over a number of repetitions ('reliability' restricted to a single application of a process is a misuse) and of course the very notion of repetition implies having a fixed model. For this reason I feel it is necessary to specify as many variables as possible. One should not feel any awkwardness in comparing educational testing procedures to industrial quality control procedures. For education does 'produce' a 'product'. It transforms human intellect and character into more or less predetermined or idealised forms, forms which are not pure abstractions. In a simple sense one can say that at the beginning of a course 'subject X cannot do or is inefficient at doing action A', whereas at the end of a course the statement should not be true if one of the aims of the course was to prevent such a statement being true in respect to course participants. In such an atomistic way one can be certain of what a course syllabus should look like and how to test the successful completion of the course. At a more sophisticated level one can no doubt develop ways of testing groups of elements by implication, e.g., by efficient functioning, as in a writing test based on impressionistic scoring, or in a speaking test limited in time and requiring a successful outcome determined by some specific instructions. The human product is not so special that it cannot be tested. However, what clearly cannot be tested is a set of syllabus and examination specifications that lack definition. An aspect of reliability that should perhaps be pointed out is the repeatability of the test process compared with the results produced. It is possible that a theoretically good test may produce uneven results due to human error. In such a case, it may not be the test that needs modifying but the tester that needs training.

Test-Syllabus Fit

By having highly specified documentation for the Speaking Test it becomes much easier to ensure that at all locations the materials and questions relate to the teaching being done. And, of course, where there is a misfit at a particular location this in itself becomes a valid form of feed-back in test-syllabus design which will lead to modifications and greater uniformity (if that is what is required). On the other hand, where local executives make arbitrary changes the concept of uniformity will tend to be nullified. The implication here is that a continuous process of tester training needs to be implemented. Provided that the regional test and the regional syllabus are constantly viewed as a complementary pair of instruments there should never be a serious mismatch between them.

dubbingiem wersja lektorska ma charakter zdecydowanie mniej arbitralny. Jednakże powstający szum informacyjny praktycznie uniemożliwia konfrontację z tekstem oryginału i pozbawia widza (prawie całkowicie) ekspresji głosu aktora. Wydaje mi się, że jedyną zaletą tej formy przekazu obcojęzycznych treści filmu są stosunkowo niskie koszty i względna łatwość realizacji technicznej.

1.3.3. *Dubbing*

Ta często spotykana forma adaptacji językowej przekazu filmowego wzbudza wiele kontrowersji i polemik dotyczących nie tylko poziomu realizacji, ale też samej istoty tego "chwytu kinowego". W dyskusji brały udział autorytety tej miary co J.L.Borges, który nazywał go "przykrą anomalią" (J.L.Borges, 1976 p.57).

Jednakże chyba trudno wyobrazić sobie współczesny model komunikacji filmowej bez istnienia tej formy przekładu. Należy również zauważyć, że pomimo całego ryzyka spustoszeń (każdy przekład jest właściwie przedsięwzięciem ryzykownym) praktyka ta może również odznaczać się znacznymi walorami artystycznymi.

BIBLIOGRAFIA

- Banaszkiewicz K., 1987, "Warunki spójności dyskursu filmowego", {w} *Studia Filmoznawcze* VI, p.39–54.
- Borges J. L., 1976, "O dubbingu", *Kino*, nr 9.
- Boukous A., 1985, "Bilinguisme, diglossie et domination symbolique" {w} *Du Bilinguisme* (prac zbiorowa pod red A.Khatibi i T. Todorov), Denoel, Paris.
- Chomsky N., 1991, *Deterring Democracy*, Verso, London–New York.
- Doroszewski W., 1967, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Dubois J., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
- Hendrykowski M., 1984, "Z problemów przekładu filmowego" {w} E. Balcerzan (red.): *Wielojęzyczność literatury i problemy przekładu artystycznego*, Ossolineum, Wrocław.
- Orłowska E., 1993, "O sytuacji językowej w Republice Południowej Afryki", {w} *Studia Linguistica* nr XVI, p.49–62.
- Porcher L., 1991, "Medias d'aujourd'hui et (peut-être) de demain" {w} *Le français dans le monde, numero speciale: Recherches et applications*, p.160–169.
- Sobolewska A., 1984, "Babel języków i idei" {w} *Wielojęzyczność literatury*, op cit.
- Szymczak M., 1981, *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Weinreich U., 1953, *Languages in Contact*, Linguistic Circle of New York, New York.
- Worth S., 1977, "O poznawczych aspektach sekwencji filmowej" {w} *Kino* nr4, p.25–30.
- Wójcik T., 1982, *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, PWN, Warszawa.

TESTING STANDARDISATION IN RESPECT TO SPEAKING TESTS

INTRODUCTION

This paper considers the Speaking Test Specifications designed for the Poznań Regional Practical English Test (RPET) in 1993. Because diplomas are awarded regionally rather than locally it was necessary to create a standardised system of assessment that could be reliably applied at different locations through different administrations and examiners. The paper also considers some general test-standardisation issues.

Past speaking tests seem to have had very little documentation, with the result that the large number of variables involved (materials, format, number of examiners, assessment scales, etc...) form a random collection of specifications at each examination. Clearly, such an unstable approach to assessing speaking skills is not acceptable if it is desired to produce graduate levels of performance of the necessary quality to guarantee acceptable teaching standards in schools.

Furthermore, the results of unspecified speaking tests have very little research value, and cannot be regionally analysed or lead to valid feed-back in curriculum and syllabus design.

What the Specifications for the speaking part of the Poznań RPET do is to offer clear and concrete instructions to all colleges in the region. Additionally, the tasks and discussion topics are provided in high-quality format ready for use. Definitions are provided for the key concepts used in the Specifications and consistent use of terminology is maintained. The extensive documentation of the Specifications is intended to provide a learn-able and systematic method of testing speaking. The extensive descriptions for each level of the assessment criteria are intended to form a set of identifiable stages in each particular area of language use. Mid stages are easily dealt with by awarding half points on the equivalent numerical scale.

The specifications are not seen as finalised, but as an attempt to incorporate in one document all the features of speaking tests that need to be controlled in order to provide reliable information and data bases. In Zielona Góra, for example, one new change has already been introduced when the test is used for entrance examinations. Instead of using the picture stimulus a video clip is used. This allows the candidate more opportunity to describe both images and actions, and also allows the interlocutor to ask questions about meaning, purpose, and attitudes, among other things.

The Speaking Test is clearly meant to be a communicative test and not something that can be prepared and rehearsed in advance, as is the case very often with oral interviews. The spontaneity of the test prevents candidates from giving speeches. The lack of preparation time is an intentional feature of the Test. (As a matter of fact, since the Test has been introduced, a high degree of correspondence between the written paper and the oral paper results has become evident; i.e. there are virtually no cases of candidates being very good on one and very poor on the other, at the Zielona Góra college.) Initially at least, it seems that the Test is giving reliable information about a candidate's underlying language competence.

Error

It is clear that some local testers feel more comfortable in giving grades to their students than having them imposed by a central system. Unfortunately, locally awarded grades based on limited information, i.e., on a small number of results, cannot be compared at a regional level and constitute an obstacle to standardised grading based on statistical norms. Therefore, nowhere in the Speaking Specifications is there any recommendation to use grading notions, i.e., the Specifications *per se* cannot *pass* or *fail* a candidate. The Specifications are meant to be a positive form of evaluation only. When all candidates in a region can be evaluated according to a set of common criteria it is more likely that fair grade conversions can be awarded according to statistical analysis. The resulting grades are then meaningful outside of the college that the student attends. Such errors that occur in the interpretation of the Specifications will eventually be reduced through experience and training, and a body of reliable testers will arise. The further development of external testers will help to reduce local bias.

Quality Control

The educational process is sometimes humorously referred to as 'the sausage machine'. While I do not entirely sympathise with this viewpoint it has to be acknowledged that creating good speakers is a process with stages of progression. The final stage, in terms of the college course, is the 'finished product'. The product should be unambiguously defined and accurate methods of measuring it established. This is not depersonalising the teaching process so much as recognising that there are specific goals (as well as some non-specific ones) and economic conditions that need to be met. The goals and conditions may change over time, hence the syllabus and testing must be well documented in order not to become invisible and uncontrollable structures.

Alternatives to a Home-produced Regional Test

Imported models: An obvious major problem is the cost, since the Cambridge examinations, for example, are commercial concerns, but equally significant is the fact that they may not reflect the syllabus as taught in the colleges in Poland. Testing cannot be handed over to a remote body, but should be an integral and interactive part of the course.

On the other hand one might take the view that there is no need for a regional test, since it generates a large number of problems that would otherwise not exist. However, as Europe moves towards a more and more integrated structure such a view becomes less and less tenable if one wants to be on a par with future community partners.

FOOTNOTE:

The document referred to above is available (at a minimal service charge) in its entirety to any institute or individual that wishes to study it. Please contact the author of this paper at, ul. Witosa 14, 66-004 Racula, woj. zielonogórskie.

REVISION NOTE: (6 JULY 1994)

Some time has passed now since the first publication and use of the above mentioned speaking specification, thus, inevitably, its faults have been discovered and a revision is necessary. However, anyone wishing to inspect the specifications and original test material should contact the principal author at the address given above.

EXPANDING LANGUAGE LEARNING POSSIBILITIES WITH TECHNOLOGY: AN AUSTRALIAN PERSPECTIVE.

1. INTRODUCTION

I have been asked to address the areas of computers and technology in language learning and distance education, and how they dovetail. I felt the need to contextualize these areas within the broader reality. At the outset, I should express a personal reservation that a 'talking head' presentation is ineffectual in itself as a means of addressing the topic. What is needed is :

- a. an explanation of what the technology can do
- b. a demonstration of this
- c. the possibility for participants to have a 'hands on' workshop situation, and
- d. individual follow-up by participants in their own time and environment, with ongoing support.

The aim of this address is, therefore, to sketch the scene, as far as I know it. It must suffer, inevitably, the limitations of any perspective stemming from personal experience. To state the obvious, in the last decade of the twentieth century, technology is eclipsing our traditional interaction with reality. It is probably safe to predict that the invasion of technology into our lives will expand into the twenty-first century. Indeed, it has been asserted that multimedia will "change the world in the 1990s as personal computers did in the 1980s"¹.

This leads me to the personal admission that I cannot keep abreast of all developments and the generalization that it is unlikely that any one individual can. To research the area, we need to go beyond monographs and articles, since much of the recent data can only be obtained in brochures, newspaper items and at expositions. This address can be seen, therefore, as an introduction to technological developments for some, a confirmation to others. But, hopefully, it will not be an isolated landmark of our journey into the "Information Age". To be effective, or merely useful, it needs to be a stage, initial or transitional, between where you are and where you would like to go – or where you are heading beyond your immediate control.

This raises the apparent : *everything* covered will be relevant to *no-one*, *some* of what is covered could be relevant to *some*. It is hoped that at least something will be relevant to all. You need to decide this for yourselves, based on your teaching and learning needs, style and situation.

2. DEFINITIONS

Having set the scene in a precautionary manner, let us return to the topic proposed for this presentation. We need to have a shared understanding of what we mean before we embark upon or continue our venture into the world map of technology.

Three terms require especial attention :

Potential

If we turn to our **Chambers/Cambridge English Dictionary**, we find that *potential* derives from "potent" which, in addition to its sexual connotations, is defined as "powerful; mighty; strongly influential; cogent; . . ." The extension of adjective into noun, through "potential" ("powerful; efficacious; latent; expressing power . . ."), expands the definition to "anything that may be possible; a possibility" (p 1143). We assume the most expansive terms of the definition, dismissing the "not in reality" component, as we believe that what is the reality for some may offer potential to others.

Technology

Again, we select the broadest definition from the same dictionary, "the practice of any or all of the applied sciences that have practical value and/or industrial use " (p 1508).

Open Learning Environment

The move towards using "open" is not only national and transcends the precinct formerly patrolled by manifestations of "correspondence schools"². For example, South Australia has its Open Access College, New South Wales its Open High School – now OTEN (ie Open Training & Education Network) – while Victoria and Western Australia still have a Distance Education Centre, a term which can be seen as a coach stop between "correspondence" *per se*, and "open learning", which also encapsulates "distance education"³.

Attempts to define "open learning" vary. Allowing the terminology to have a say on its philosophy, we reject the narrow definition which excludes the face-to-face component. As an experiment, we can look at the grid prepared in the TAFE (Tertiary and Further Education) sector, "in terms of "the broad continuum of increasing openness" between "closed" and "open" (see figure 1).

While we have difficulty with the concept of "closed" – I am forced to to reflect upon the claim that if learning is taking place, the school is open – this grid does identify succinctly the variables to consider, as the barriers of not only space and time are broken down :

- | | |
|---------------------|--------|
| a. conditions | who? |
| b. curriculum | what? |
| c. method and media | how? |
| d. location | where? |
| e. time | when? |

For our definition, we turn to the first page of the draft paper from Victoria, **Towards Open Learning**⁴.

"In schools a course may be open in one or more of the following ways :

- in providing choice of content from a wide range of options
- in choice of learning method and media
- in the place at which learning can occur
- in providing frequent, varied and informative feedback on learning process
- in the numbers and backgrounds of people who can help the learner to learn and
- in providing choice of when learning may take place"

WHAT IS OPEN LEARNING?

Aspect	Closed	Broad continuum of increasing openness	OPEN
Who	Conditions must be met, eg age or qualification	-----	Anyone can enrol
What	Curriculum content is pre-determined	-----	Learners can choose content of the curriculum
How	One pathway through the content	-----	Many pathways through the content
	One method of learning	-----	Many methods of learning
	One medium	-----	Many media
	Set resources	-----	Learners are able to choose and select their own resources
Where	One place only	-----	Anywhere
When	Fixed start/enrolment	-----	Start/enrol anytime
	Fixed pace	-----	Learner's own pace
	Fixed finish	-----	Finish anytime
	Fixed academic year	-----	Learners able to learn anytime

ACTIVITY

On the continuum below rate where you think your work situation may be at present.

CLOSED Increasing Openness OPEN

You may like to discuss your rating with your colleagues.

Figure 1 : Variables in Open Learning

At this stage, we should also look at an accepted understanding of two other widely used terms : 'interactive' and 'multimedia'.

Interactive

What we mean by 'interactive' needs to be clarified. Do we mean that the media are interactive, that the learner can interact with the media, that the media interacts with the learner, or that the teacher element also plays a part in the interaction? We need to go beyond the dictionary to accept that the media may well be interactive, but it must also have the capacity to interact with the learner, possibly including the teacher element.

Multimedia

If we go to the techno-wizards, we will find that their definition is applied to the synthesis of various media – text, graphics, sound, music, images, etc – within the same medium. "Interactive multimedia is the convergence of computer, digital, graphical, audio and visual technologies into a single system" (Cardillo 1993a : 3). The comparison of possibilities has been demonstrated diagrammatically in the following continuum (Garton 1992 : 18) :

Model 1 ->>>	Model 2 ->>>	Model 3
PRINT-BASED MEDIA	NON-CONVERGED MULTIMEDIA	INTERACTIVE MULTIMEDIA
* books, magazines etc.	* books	* print
* worksheets	* videos	* converged video & audio on computer
* diagrams	* audio cassettes	
	* computers	

Figure 2 : Continuum of Media

Garton proceeds to elucidate succinctly : "From a pedagogical viewpoint, it is possible to describe past, present and future options in classroom media along a continuum , with Model 1, representing print-based media at one end, and Model 3, representing interactive multimedia, at the other. Model 2, sitting in the middle of the continuum of classroom media, is the current (in terms of technological possibilities) mix of print, video and computer media, incompletely 'converged'" (Garton 1992 : 18).

This definition is informed and sophisticated. Although most of us are not techno-wizards or even techno-heads, we will keep the above distinctions in mind, while considering the use of various media in the same learning situation.

3. HISTORICAL BACKGROUND

Messages in oral, written or visual form remain and will remain integral to the learning of languages. The media of delivery, however, have become more varied, more complex, and will continue to do so.

Alone, oral (class) interaction, the textbook, chalkboard and target language realia have been superseded in themselves, but maintain undeniable relevance in a more flexible and intergrated delivery of language. Thus, with varying degrees of experience, we have been swept up in the technological advance, and espoused it : slides, film strips, 16mm movies, reel-to-reel, cassette players, television, video

recorders, the language laboratory, perhaps all of the above. At times in the recent history of teaching languages, articles can be found which offer suggestions on their effective use, updated and reflected in the 1990s by the CILT series on information technology. These earlier technologies became banal tools of our trade, adopted effectively by most, commonplace for the young and old alike.

It is the modern crossroad proffered by the technology that confronts us in the 1990s, issuing new challenges – far more so to the older generations than to our charges growing up in this context of information technology (IT).

4. TECHNOLOGICAL AND EDUCATIONAL PATHWAYS

One can identify rather simplistically two pathways – (1) technology and (2) computers – which have had an influence or may impact upon practice in an open language learning environment, which may encompass both class teaching and learning in the distance mode. Parenthetically, we should add that we are all using various media in our teaching, although this term normally refers to less expensive, mundane (technological) media. What varies is the nature of the media and the combination thereof. One can attempt to identify the pathways diagrammatically, but establishing a timeline is extremely different because of the lag between invention and adoption and the variant interpolations occurring as new uses become available with technological advance :

Technology	Computers	Distance Education print-based	LOTE Classes print oral/aural visuals
radio		radio broadcasts	radio
projector			film strips
projector (16mm)			films
tape recorder		reel-to-reel	reel-to-reel
laboratory			language laboratory
listening posts			listening posts
television		television broadcasts/broadcast TV	TV broadcasts
video recorder		video cassettes	video cassettes
cassette recorder		audio cassettes	audio cassettes/ language laboratory
talking books			
audioconferencing systems		audioconferencing	
	computer		CALL electronic mail bulletin boards videotex
facsimile		audiographics	audiographics
NIIC whiteboard/ audioconferencing systems		telematics	telematics
* <i>bridge</i>	computer (Mac)		
* <i>DUCT</i>	(+ graphics tablet)		
* <i>Hybrid</i>			

- * *Harvard Elite*
- * *Voicepoint*
- * *Conference
master*

LCD unit		satellite programs		satellite program
satellite		interactive TV		interactive TV
	computer + CD ROM			interactive book CALL
laserdisc player	computer			interactive video
multimedia (other)	computer			desktop videoconference/ language centres/ CALL laboratory
	+ CD-I			
pads				

Figure 3 : Technological and Educational Pathways

5. TECHNOLOGY ADOPTED IN THE MAINSTREAM

We have come to espouse technology for three major reasons :

- a. because it is there as a reality of our own lives and those of our students, and/or
- b. to address a need, and/or
- c. because it has been foisted upon us

The "mainstream", used generally, refers to the reality of life and/or the classroom, which will vary according to the individual, the situation and the possibility.

We can gloss over the past, as home and classroom may have internalized everything up to computers and compact disc players. Language laboratories rose as a panacea in the 1960s, were often not used to potential, were evaluated in considerable studies, found wanting and fell into disrepute and disrepair. Many were removed but, in recent years, a resurgence of interest and confidence has led to the installation of new (multimedia) laboratories.

6. COMPUTERS AND PERIPHERALS

Undeniably a critical item of technology, the computer merits especial attention.

We have been exposed to and are well aware of the tripartite delineation of computer role – tutor, tool and tutee – described and exemplified on many occasions. In the role of tutor, the computer has been seen to contribute possibilities for : drill and practice/tutorial, games, text manipulation, problem solving, simulations and adventure games; in the role of tool : databases, communications, technology control, wordprocessing and desktop publishing (Cunningham 1990: 13–17). Some of these uses, with other specific examples, will be implied in the coverage to come. Overviews of the computer role have become rather fashionable these last years – and I must plead guilty (Cunningham 1990) – but I view these overviews as a legitimate means of crystallizing thought and mapping the journey of CALL, generated from individual experiences and providing insightful perspectives on a complex movement.

7. DISTANCE EDUCATION AND CORRESPONDENCE COURSES

Print-based initially, the audiovisual elements offered by audio and video recorders slowly emerged as a component of courses delivered in the distance mode, supplementing the occasional seminar and teleconference.

8. LANGUAGE CLASSES

Various media penetrated the languages classroom, adopted cautiously as they became household items : tape, audio and video recorders, television, also offering the possibility of individual carrels, listening posts and networked laboratories in learning institutions.

Computers led to tentative forays into the world of CALL, opening up options for electronic mail (Email), bulletin boards and videotex. But the major classroom uses of the computer remained in the use of "off the peg" programs, providing scant scope for individual input. A small number of LOTE teachers had turned to programming some years before, but the number dabbling or integrating CALL into their teaching was minimal. Despite personal adventures in programming, adding to the language programs that had existed for over a decade, the quality on the whole was still questionable, usage miniscule.

It is difficult to say precisely when language teachers could no longer turn their backs on this phenomenon of modern society. With a refreshed outlook, computer courses proliferated, became well populated as teachers turned to the user-friendly Apple Macintosh as a worthwhile tool. Courses for the IBM (and compatibles) also appeared more attractive as teachers sought to broaden their personal experience and possibilities for their students – often with the urging, encouragement and assistance of these same students. Authoring programs had offered something more than the early software, but now wordprocessing and database facilities became used more intensively and effectively.

The computer had arrived for many a language teacher as the 1980s gave way to the 1990s.

9. THE IMPACT ON OPEN LEARNING

In the 1980s, there was a renascent impetus in the relevance of languages to modern society in Australia, reflected by the revision of a national policy for languages and the spawning of various studies and policies in states and territories. (The same could be said for elsewhere across the globe). Social justice principles were identified and embraced. In this context, new solutions demanded discovery, especially for the isolated rural student. We turned to technology. Languages and music were seen as ideal curriculum areas for focus (D'Cruz 1990 : 16) because of the aural component and the difficulty of attracting teachers to rural areas.

Radio in the School of the Air had been around for some time, satellite was explored while, in South Australia, the DUCT was produced to offer audioconferencing possibilities for remote students, supplemented by NEC Whiteboards to provide the visual content. In Victoria, we took an alternative path to achieve the same goal : telematics.

Diverging from a scattergun delivery from a central point, we focussed upon local delivery within an area where interactive teaching and learning, and the necessary support, were more accessible in a distance education context. The nature of this solution has been documented and is readily available (Behrendt 1989; Conboy 1989,

1990; Cunningham 1991b, 1993; D'Cruz 1990; EkinSmyth 1988; Elliott 1990, 1991), so we don't need to dwell upon the development of this highly successful audiographics model. Suffice it to say that this replicated the wherewithal of a typical languages classroom : voice, visuals and materials.

The Correspondence School had become the Distance Education Centre (Victoria) and also took advantage of telematics to supplement courses. As the telematics model extended beyond Victorian borders, other developments were in train across the country, leading to a range of possibilities for (rural) students of languages – in many cases otherwise denied this curriculum area.

10. FROM THE PAST TO THE PRESENT

Language classrooms are characterized by three critical elements : voice, written text and visuals. While the statement is trivial, the philosophy underpins what we are about, as we explore the interplay of skills and technologies.

As we move through the 1990s, innovation and insights are providing a range of options for the learning of languages. Some of these are currently being employed for language upgrading and retraining but these, too, should be seen in the context of creating new opportunities for language learning for students, in the immediate future and beyond.

Although challenging to categorize, we will try to present some of these options in a systematic manner, reflecting the three critical elements of language classrooms identified above. What has changed and continues to evolve are the means by which they are presented and in which multimedia permutations. These are considerably affected by the need for interactivity and access. In looking at the variables, it behoves us to retrace quickly some historical trends to arrive at the state of the art.

10.1 Voice

We have progressed far from relying solely upon the teacher, or the provision of additional native speaker examples by using only radio, tapes, cassettes, listening posts and/or language laboratories. Recent developments in some of these areas, however, deserves attention.

10.1.1 Listening posts and headsets

A glance at the current *B & H Australia Brochure* informs us that the technology of listening posts has advanced, leading to listening stations for eight who can exercise individual control of their input socket. Wireless headset systems build upon the walkman, enabling free movement of students within a classroom containing a wire loop system.

10.1.2 Audioconferencing

In creating alternatives for remote students, we have moved through a series of technological developments, although some of these means are still widely used as they are both adequate and affordable. The simple telephone remains the basic tool as audioconferencing includes larger numbers through the use of the Confertel 6 Bridge and other audioconferencing units, such as the hands-free or loud-speaking phone, DUCT, Hybrid, Harvard Elite, Voicepoint or the Conference Master. All of these options allow students in various locations to enjoy oral interaction with others as the traditional barriers imposed by the classroom walls disintegrate.

10.2 Written Text

The texts – used in the generic sense of "any communication in the language"⁵ – in question here, are written. As such, they may be as short as one word or as lengthy and complex as a textbook, novel or encyclopedia.

In the distance education context, the facsimile can be used to transfer short written texts. The installation of a modem permits computer access to electronic mail, videotex, telematics content through *Electronic Classroom*, or an increasing number of bulletin boards some of which are used to advantage by language teachers and students.

10.3 Visuals

Realia – or environmental print, as we call it today – has characterized classrooms for decades. To this has been added minstrel (black and white) and felt boards. In some cases, "off the peg" software has been used in CALL, while the computer has offered some scope in videotex.

To replicate this element in the distance mode, we employ Macintosh screens and NEC Whiteboards, as a new generation relative, the NEC Mediaboard appears with multi-screen and printer facilities. Liquid Crystal Display (LCD) panels, "designed for displaying real time live computer-generated images to groups of people"⁶, are used, where necessary. In the meantime, the Kodak Datashow has modern competitors in full colour LCD projection panels, such as the Proxima Multimode. "The technology (...) is changing rapidly in terms of number of colours, ability to show fast computer "animation", ability to interface with an increasing range of computers, and the physical size of the panels."⁷

10.4 Combinations

The above are normally found in a broader, integrated context. Some permutations, often audiovisual and interrelated, will present themselves as we consider some media and multimedia below.

11. CAPITALIZING UPON PRESENT DEVELOPMENTS

As we have indicated, the timeline of past, present and future is blurred as we find ourselves at different stages in our knowledge and usage of the media which is developing at an exponential rate. Taking this into account, we will look at some of the developments being undertaken, document activities underway for languages, and prepare for a look forward.

11.1 Television

Television was used initially as classes were exposed to real time broadcasts. Video recorders allowed greater teacher input of program content, scheduling and selective use. But let's not dismiss television too quickly. It has assumed a new role.

The need to create possibilities for learners in an open learning environment has led to the adaptation of the television medium as an integral component of courses or packages. The target audience is often numerous, scattered, remote and motivated.

Thus, we have seen appear in 1992 the excellent "*French in Action* pilot program TV Open Learning (TVOL) (...) run by the federal government, in association with Monash University in Melbourne" (B Walsh 1993 : 10). Reports have been highly laudatory, enrolments considerable and success widely avowed. Key factors in its

success have been its quality, its accessibility (through the ABC) and, we believe, the fact that it has been integrated within a course based upon sound pedagogical principles. It has also addressed a need which would have been difficult to assess. The outstanding success of this pilot program sees it, in 1993, as one course offered amid a plethora of others⁸.

11.2 Videoconferencing

While the video recorder warrants further attention below, another means of audiovisual usage, adopted by the Victorian School of Languages for professional development in 1992 and 1993, is videoconferencing. Relatively inexpensive for point-to-point, this medium has been used to link visually up to four instructors at a remote location with course writers and more experienced practitioners in the metropolitan studio (of either Telecom or VISTEL). Participants can interact verbally and visually, display resources and demonstrate successful teaching strategies. Others at additional locations can have aural access to the videoconference through any of the audioconferencing means outlined above. To transfer remote participants to a central point could incur travel, meal and accommodation costs. The alternative is to ignore these professional development needs. From this model can be extrapolated some potential for student learning.

In the interim, the Olivetti Optel package appeared, providing scope for shared oral discussions between locations, supported by colour images transmitted through optical fibre. In excess of A\$20,000, it was beyond the budgets of most schools but was purchased and explored by some TAFE colleges.

11.3 Computers

While the role of the computer with its attendant peripherals will feature below in some (multi)media manifestations, some mention is valid here.

Early software packages for languages were primitive, but some appear as landmarks in a desert characterized by arrays, rote, pattern drills and repetition – which computers are good at – and based on an outmoded theory of language learning⁹. Generally speaking, computers are not very good at communicative language teaching. As the software has become more sophisticated, facilitating interaction, the computer has become more efficacious as a tool for individual, pair, group and class use. To the text and graphics content of these early programs – "off the peg", authoring, games, simulations, wordprocessing – has been added the quintessential ingredient of languages : voice . . . and not only the valuable oral interaction stimulated among learners perched in front of the monitor.

Some peripherals which emerged as partners of the computer were the audio and video players – both designed to introduce the oral element as well as the visual in the latter case – both soon superseded because of their major drawback of being linear in presentation.

In the meantime, computers have been networked in laboratory format to create the computer laboratory . . . while those of us without keyboarding skills await the widespread availability of voice-driven, touchscreen and/or stylus driven computers.

It would be an injustice to the catalytic role of computers on modern society and on language learning, to consider it merely as a discrete tool.

11.4 Desktop Videoconferencing

The Nuts Connect 918 desktop videoconferencing system "provides easy access to face-to-face communication from your desktop computer"¹⁰. Collaborative computing is facilitated by using functions such as screen sharing, file transfer and a shared drawing board, as one is able to see and communicate interactively – orally and visually – with a partner at another location.

11.5 Talking Books

Talking books or, more accurately, recordings of stories and novels, have been around for some time but there has been added recently the computer element for the learner to be able to control the pace and request repetition, if required, before continuing. Such a program is *Playbook*, supported by story book and is, consequently, a variation of computer controlled audio.

11.6 Audiographics

One relatively cost-effective pathway to expand learning possibilities for students in rural classrooms has been telematics. To replicate the wherewithal of a typical languages classroom – voice, visuals and materials – we used audioconferencing, the Macintosh for which a software program was developed and, where necessary, a LCD unit in addition to classroom materials purchased or supplied, possibly by facsimile. By the end of 1992, in excess of thirty subject areas, including seven languages, had been delivered in Victoria by this means, in many cases facilitating access to curricula otherwise denied for some students. In 1993, the software program – *Electronic Classroom* – specifically designed, trialled by practising teachers, and modified through many stages, has entered the 2.0 phase, incorporating the advantages of quicktime. ("Quicktime is a compression technology developed by Apple to manage time-based data on the Macintosh computer. It can compress audio, video, animations, text and other data along a time line which it stores in a file called a 'Quicktime movie' (Cardillo 1993a : 23)). "The advantage of quicktime technology is that it can play back digital video and audio as a motion picture sequence in a scalable window without any additional expensive hardware being required, as is the case with interactive videodisc" (Cardillo 1993a : 23).

Electroboard is an up-market variant of audiographics and brings to the field the additions of camera driver, scanner, smartboard and computer conferencing.

11.7 Synthetic Speech and Digitisation

Satisfactory oral reproductions are available on CD-ROM or through other means. The learner can interact by listening, responding and verifying input. But more on this later . . .

11.8 Hypercard

For the Macintosh, *Hypercard* has made the oral component accessible as digitally recorded sound, and allowing for "interactive navigation" (Cardillo 1993b : 4). Among the programs being developed by practitioners and commercially for different languages, *MacZ* certainly rates a mention for Chinese. Including calligraphy of the 600 Mandarin characters and the appropriate stroke order, this program, which has been trialled extensively, allows for self-paced learning for the individual or small groups desirous of becoming familiar with "the relationship between character, sound, tone and meaning"¹¹.

11.9 Satellite

We have not yet capitalized upon the availability of satellite for language teaching in Australia, although dishes have been installed in excess of 200 Victorian schools and TAFE colleges and many more in different states, one would presume.

The situation is vastly different elsewhere. In the USA and Canada, broadcast TV has also opened up possibilities to thousands in different locations, plugging in to readily available Cable TV. In Europe, satellite television is widespread and, as Jung notes "now that aerials can be made of chicken wire and the "footprint" of a transmitter expands with the diameter of the dish, the overspill swamps whole geographical regions". By way of an example, we refer to a grid of Central Europe (see figure 4) which maps the "reception pattern (...) with a relatively small dish of a diameter of less than a metre" (Jung 1992 : 27-8).



Figure 4 : Footprints over Europe¹²

As the size of the dish increases, so does the number of programs, some delivered from beyond local frontiers and in different languages. One is also aware of the large scale satellite programs such as *Olympus* and several others (Hill 1991 : 8-10).

Tapping into local or overseas television broadcasts has not been widespread for language teachers and students in Australia, but some schools with dishes installed have accessed programs from French Polynesia and Japan, for example.

Satellite is used, however, as an effective delivery means in some multimedia options.

11.10 Interactive Television (ITV)

Similar to delivery via satellite of regular programs and those for Cable TV, in Australia (and no doubt elsewhere) specific programs have been beamed out to a disperse audience situated at receiving sites. Recipients can phone – possibly through a bridge – or fax in their contributions, heard by those at all sites. This constitutes the interactive component. As the number of dishes installed for educational and other purposes in Victoria extends beyond 200, ITV becomes a significant vehicle for the provision of language upgrading, retraining and professional development for LOTE teachers. Several lessons have also been delivered in Victoria via this medium, but an exciting development is the *Open Nihongo* program of the Direct Broadcast Network with DEET supprt. The current delivery of Japanese to Year 4 students in New South Wales and northern Victoria is set to expand into the secondary sector and possibly include Chinese and Indonesian. The course, said to follow "national curriculum guidelines", is enhanced by a teacher preparation package.

In British Columbia (Canada), Michael Catchpole¹³ delivers his ITV program to an estimated audience of 20,000. Alternating weekly pre-recorded and live sessions, these deliveries support a broader program with regular telephone contact, another example of interaction.

11.11 Teleclasses

From reports from the USA, this appears to incorporate some elements of ITV and videoconferencing. Used to establish exchanges between students in the USA and Japan, Russia and Spain, the photophone becomes a means of audiovisual interaction. "The photophone works via satellite and is a desk-top device consisting of a camera, telephone, built-in loud speaker and microphone and a small screen, allowing two or more speakers to communicate while watching each other's still picture on the screen" (Ryan 1993 : 5). The package also includes satellite receipt of live LOTE programs, a CALL component and inter-session (or between unit) activities.

11.12 Interactive Books

Formerly called "talking books"¹⁴, these texts differ markedly from available recordings of stories and novels.

Initiated at the Victorian University of Technology, the interactive book gives us the oral component of especially developed print courses. Relying upon the banal barcode for immediate access to pre-recorded items (vocabulary/phrases/dialogues) on *Soundblaster Pro* for IBM, the student can interact with the program by listening, speaking, verifying and continued practice.

The first program was for Vietnamese but, since then, there has appeared a Chinese dictionary and the Victorian School of Languages has developed a course for Spanish (through the ILOTES program) and is currently creating beginner courses for Chinese, Indonesian and Japanese. Other languages are to follow as this interactive medium is portable and robust, ideal for self-access learning. A similar French program, developed independently, is almost ready for publication.

11.13 CD-ROM

As we have indicated above, CD-ROM has given us essential random access to synthetic speech, again allowing for student interaction with (commercially available) programs. In this growing field, one can draw upon programs such as the *Living Books*, *Just Grandma and Me*, *Arthur's Teacher Trouble* (for ESL, Japanese and

Spanish), on both IBM and Macintosh CD-ROM, *Le Fils d'AsiŽrix* and *Kanji Card* on Macintosh and *Playing with Language Series* (for five languages) on IBM CD-ROM.

Since CD-ROM accommodates significant storage, one can anticipate that software available on disk will be transferred to facilitate portability and access. At this stage, however, the cost of authoring a CD-ROM is quite prohibitive (Cardillo 1993b : 4), but there is always available the possibility of using commercially produced programs.

11.14 CD-Interactive (CD-I)

"CD-I has been around as a hardware platform and software format since 1986/988" (Cardillo 1993b : 6), but there has been a delay in the production "and commercial release of the full motion chip" (op.cit.).

For CD-I, what is required is a television set, a CD-I player and appropriate disk. Already a persuasive tool in marketing, it combines animation, text, graphics, still pictures, music and voice. It is also interactive. It is described effusively in one brochure as "the latest and most exciting development in modern training techniques (...) with its powerful interactive multimedia capabilities"¹⁵.

Perhaps it will become the "preferred training method for all kinds of knowledge and skill acquisition"¹⁶, but in the domain of language learning other options are emerging as competitors in the marketplace. In language learning, developments are embryonic but Neil Shaw, well-known for his work in pioneering the interactive books, has devoted his attention to this form of multimedia.

"Nevertheless, CD-I is very interesting because it has some important advantages and features over CD-ROM : it is a stand alone black box; no computer is required to drive it (cheaper platform); it connects to a standard television monitor; it is independent of NTSC/PAL standards – it is a world standard like the audio CD and CD-ROM; it uses a hand held remote to control navigation, but it can also be driven by mouse, trackball, graphics tablet, etc. Most importantly (...), its performance with high quality graphics is substantially better than CD-ROM" (Cardillo 1993b : 6).

11.15 Laserdisc and Interactive Video

The (laser) videodisc phenomenon is becoming accessible within some school budget guidelines.

"In addition to the usual amenities (slow motion, freeze-frame) interactive video in its most elaborate form gives the learner random access to : audiovisual presentations of indefinite length; two audio tracks, one for unrehearsed verbal exchanges including dialects, the other for a studio version, slowed down and dialect-free; unlimited repetition and multiple branching; a lexicon that can be called up at any time; multiple exercise types; a book-keeping facility to reroute the learner to items which caused trouble; intra- and/or interlingual subtitles" (Jung 1992 : 31).

Programs, such as *Expodisc Spanish*, have been developed in the UK, others for ESL. In Australia, the WA Distance Education Consortium has produced (with DEET funding) a package entitled *Video Japanese*, comprising a Teacher's Guide, Student Workbook and a PAL laserdisc. Containing over forty minutes of video, 250 slides and the two sound tracks, this laserdisc medium permits random access by swiping the relevant barcode. Specific frames can be called into play instantaneously, obviating the time wastage often encountered when using linear media (eg audio and video cassettes). The program encourages the study of topic-based segments, roleplay and

predictive listening by deleting one partner's dialogue input, for example. Already being trialled in some schools, this program would serve as an exciting supplement to the established syllabus or be adopted as a course *per se*.

Interactive video also "comes close to being an ideal technical configuration for the autonomous and/or self learner, especially because listening comprehension problems can be successfully overcome with the help of subtitles, which are optional" (Jung 1992 : 31). As prices continue to fall, one would anticipate the production of more programs and their usage in more language courses.

In the USA, in particular, videodisc players were made available very inexpensively, firstly in Texas (1990), and then other states so that "laser videodiscs became an affordable tool in the classroom. It wasn't long before they became indispensable as well" (Cardillo 1993b : 4).

11.16 Multimedia CALL Laboratory

The console plus reel-to-reel marriage in closed cubicles has given way to an open environment of networked CALL laboratories, such as that recently established in the Horwood Language Centre at the University of Melbourne. Beyond the scope of the average school budget, the 26 Macintosh IIVX's, networked internally and to the university's computer network, already have installed programs for Chinese, ESL, French, German, Indonesian, Japanese, Russian and Spanish. Arabic and Greek are to come. The multimedia format is fleshed out by the availability of audio and video, the latter provided through a large screen at the front of the laboratory. Multipurpose, it allows for communicative tasks, class and laboratory work.

The publicity assures us that "the laboratory is capable of true multimedia presentation and is the most advanced computer facility in Australia dedicated to the teaching and learning of (...) languages"¹⁷.

While it is an unaffordable option for most educational institutions, it is a manifestation of the priority accorded to languages at the University of Melbourne and an exciting example of the faith placed in technology to aid in language learning. June Gassin, the Director of the Horwood Language Centre, is to undertake an evaluation of its efficacy in language learning. We eagerly await these findings.

11.17 Language Centres

The multimedia centre at Bond University is an outstanding example of the use of technology to enhance language learning. Since its establishment, certain non-government schools have been setting up international language centres including, of course, a state of the art technology component. Canberra BGS has already journeyed down this path, while Scotch College in Melbourne is to establish theirs in the near future. There are bound to be others.

11.18 Pads

The Sharp Expert Pad PI-7000 and the Apple Newton MessagePad embody another exciting future direction. The keyboard is rendered superfluous as these portable electronic notepads, smaller than a video cassette, accept input data (writing, sketches, calculations, etc) and, through the on-screen stylus interface, convert "handwritten words into typewritten characters and graphic input into neat diagrams and geometric forms. All data is instantly stored for future organization and reference"¹⁸. Interfacing possibilities include fax and computer (via modem), printers and other pads through infrared technology.

11.19 Other (Multimedia) Directions

Classification is often difficult as the configurations present novel combinations.

Power Japanese, for example, is described as "an innovative software teaching system that combines sound, text and animation to teach students how to read, write and speak Japanese"¹⁹. The components of the package are : twelve program disks, headphones, sound adaptor, Japanese character flash cards, dictionary and Japanese exercise book. Available for A\$499.00, merely the description of the package, unseen to this stage, identifies the variance in the composition of items used. It is likely that it falls outside the strict taxonomy of multimedia.

"Hydra", evoking Jason's quest in Greek mythology, is "industry jargon for an office device that combines a laser printer, photocopier, facsimile machine and document scanner, all driven by a personal computer"²⁰. This option appears to be more remote for language learning environments, as does the Sensorvision Theatre, which "creates the illusion of being present at live events. Images span the entire field of vision and amazing special effects such as aromas, wind and smoke reinforce this illusion."²¹

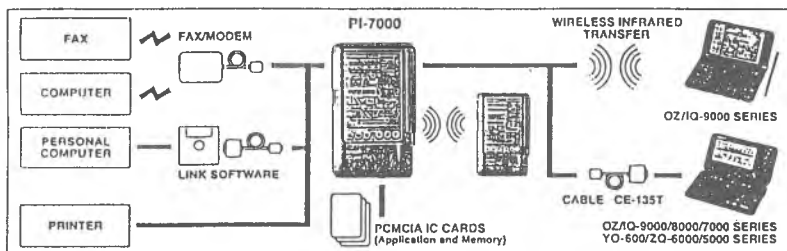


Figure 5 : System Connectivity (Multiple Communications Options)²²

12. SPRINGBOARD FOR THE FUTURE

We are influenced by bandwagons and jargon. In the market now and inevitably widespread in education, to flexible delivery and open learning can be added multimedia which facilitates interactive learning. As the media marry in a kaleidoscope of cross-cultural partnerships, potential is paramount for the intrepid language teacher and learner.

Even from my limited personal experience, some indication of future directions is possible. With the present impetus behind languages, it is patent that we cannot answer immediately the expectations and demands by using only conventional means. At the same time, technology is a reality pervading, altering our lives. Its immediacy is inexorable.

The possible permutations help define "multimedia" in our understanding of a term used broadly to encompass various composite technological options. Evidently the expression will inspire a variety of mindsets for individuals arriving from different *points de partir*, adopting different itineraries.

We can presume that the pathways afforded by technological (and computer) advances will continue to cross those of language pedagogy, practice and learning – at different times, in a range of locations and in a variety of ways. What we must control to some degree is the choice to adopt and use some elements of the *smörgåsarbord* before us. As practitioners, we are best placed, after consultation, to determine which media can enhance our teaching and the students' learning, how effectively and at what cost. We, the language teachers, must make this decision and not permit our curriculum to be technology driven as international giants apply pressure in their quest for world domination (Cardillo 1993b : 3). There is also the imperative requirement of analyzing the dynamics of language learning in a technology-assisted environment, such as the studies being conducted by Roland Sussex.

Our principles and practice have evolved from isolating language items to a holistic approach, focus upon specific skills has been broadened to reflect their interdependence in usage, just as the media we use has been combined with others. As a result, "the traditional distinction of audio, visual and audiovisual aids is misleading in many respects if a description of their function in the learning process is what we want" (Jung 1992 : 22). If this assessment of language teaching trends is deemed accurate – but not exclusive – then it reinforces our prediction of an increased usage of multimedia in our practice. In most cases, it must also facilitate interactive learning – viewed with an open mind and encompassing a range of alternatives – with the provider, the program, the medium, fellow learners and/or others.

We can also predict that current technologies at the cutting edge will reduce in cost as they meet greater demand, become commonplace, and are superseded by future developments. As administrators and colleagues in schools recognize the potential of some multimedia options, whole school and/or cross-curricular budgets will accommodate their purchase and shared use. We have already witnessed this eventuality in its evolving manifestations. At the same time, we need to be aware of the potential life-span – or 'use by date' – of the technology offerings and, while implementing diverse variants successfully (following effective professional development), reflect upon our practice in not only the application of the technology but also in the essence of our teaching. It is needless to say that supporting networks are essential for those introducing and implementing technology assisted language learning (ie TALL).

In addition to facilitating interactive learning in certain situations, multimedia will also need to complement flexible delivery, be accessible geographically and financially, and/or be portable and robust. Some of the media purchased will be school or classroom based, like computer laboratories, but also enable the receipt of curricula delivered from other locations; for example, audiographics requirements, satellite dishes, etc).

When we assess the potential of technology in language learning, we cannot ignore the advantages offered by plugging in to delivery in an open learning environment like, for example, those course components available on television or transferred specifically by satellite.

We must think laterally to capitalize upon the range of possibilities for language learning because we cannot, as we have said, teach by conventional means all those students wanting or compelled to learn languages. We just don't have fully qualified teachers in sufficient number in the right places to answer policy mandates and community expectations.

Other solutions are essential, but I would like to conclude with two important conditions :

Firstly, we must have at the foremost of our minds the quality in programs, teaching, linguistic accuracy, and outcomes. Some bean-counters may be interested in asserting that "every student in the Wine Valley is learning language X", or "language teachers can be taught another unrelated language in twenty hours to become qualified (!) to teach this language in junior secondary levels" or "a week in a country of the target language enables a secondary trained teacher to be allowed to teach this language in the primary sector" . . . Technology also assumed an inappropriate role in the telematics delivery by one teacher to a class of *circa* thirty Year 1 students at a remote location while having a Year 7 class at the delivery site, or another who thought telematics was broadcasting from one site to eight others, each containing *circa* twenty-five students! Whether delivered face-to-face, telematically or in another multimedia manner, the statistical bottom-line is irrelevant if students are being taught a brand of language unintelligible to native speakers of that language.

Secondly, the best model of language learning relies upon frequent interaction in the language. A linguistically competent, empathetic and pedagogically sound teacher often answers this requirement. The technological potential discussed above is seen in the context of enhancing effective classroom language teaching, while offering media through which other learners, otherwise deprived or disadvantaged, can have access to quality language programs in a patchwork of open learning configurations.

NOTES

1. Comsell Inc promotional brochure.
2. See also Scheil 1990a : 8.
3. "The term 'distance education' is being used more frequently by educators and legislative policy makers ... to mean the simultaneous telecommunicated delivery of instruction from a host site or classroom to distant sites, coupled with live audio and/or video interaction between teacher and students – not to correspondence study" (Scheil 1990a : 8).
4. Taken from an unpublished draft.
5. **National Languages Other Than English (LOTE) – the National Profile**, (Final unedited manuscript – June 1993), p 5.
6. B&H Australia Brochure, p 1.
7. *B&H Australia Buyers Guide to Presentation Technology*, p 13.
8. Refer *Open learning Student Handbook 1993*.
9. There exist several diachronic overviews of available software, for example Cunningham 1990a : 13–18.
10. Nuts promotional brochure.
11. The Unisearch Brochure also identifies the hardware prerequisites and prices.
12. Jung 1992 : 28
13. Refer Catchpole articles.
14. cf. 11.5 above.
15. Developing Competence Brochure, produced by CD-I Training Limited in partnership with Epic Solutions Limited.
16. *loc cit.*
17. Promotional broadsheet.
18. Sharp Newton promotional brochure.
19. *Australian Educator*, winter 1993, p 30.

20. K. Cranswick, "Japan Pursues Fantastic Office Ideas", *The Age*, (details unknown).
21. Australia Gate Sensorvision Theatre publicity.
22. Taken from an Apple Computer Australia Pty Limited promotional brochure.

REFERENCES

- Behrendt, H.**, 1989. LOTE Distance Education in the Wimmera, In I Margerita (Ed), Curriculum and Technology in Schools: Explanding Alternatives in Rural Schools. Melbourne, Ministry of Education pp 13–18.
- Brown, E.**, (Ed) 1986. CALL for the Computer: Computer Assisted Language Learning for the Modern Language Teacher. London, Council for Education Technology.
- Brown, E.**, (Ed) 1987. CALL Report 5. London, CILT.
- Brown, E.**, (Ed) 1988. CALL Report 6. London, CILT.
- Brown, E.**, (Ed) 1988. Learning Languages with Technology. London, CILT.
- Cardillo, B.**, 1993a. Interactive Multimedia : An Introduction. Linfield, Film Australia.
- Cardillo, B.**, 1993b. Interactive Multimedia : The Promise and the Realities Paper delivered at AISV Seminar, Hawthorn (August 24).
- Catchpole, M.**, 1986. A Guide to Producing and Hosting a Live–interactive Telecourse. Distance Education 7 pp 129–142.
- Catchpole, M.**, 1992. Classroom, Open, and Distance Teaching: A Faculty View. The American Journal of Distance Education 6:3 p 41.
- Conboy, L.**, *et al* 1992. Teachers Train – Students at Risk Gain. Victoria, Department of School Education.
- Conboy, I.**, 1990. LOTE and Telematics: An Evaluation of an Approach to LOTE Staff Development in the Ballart Arch and King River Valley Primary School Clusters. Victoria, LCWP, Ministry of Education.
- Conboy, I.**, 1989. Changing Technology in Curriculum Delivery in Victoria. Unpublished paper prepared for the 59th ANZAAS Congress, Hobart, Australia.
- Cunningham, D.**, 1990. CALL: Past Predictions, Current Perspectives and Future Prospects. Babel 25:2 pp 6–26.
- Cunningham, D.**, 1991. The Macintosh in Interactive Distance Education. Computerunterstützter Sprachenunterricht in Österreich: Sondernummer – Man in the Media IV, 15 Oktober pp 32–44.
- Cunningham, D.**, 1993. The Victorian Experience of Telematics Conference Proceedings of the Ninth National Languages Conference of the AFMLTA. Darwin, Australia, July 6–9 1992, pp 123–129.
- D’Cruz, J.**, 1990. Technology in Education: A Study of Policy and Practice in Rural Schools. Victoria, Ministry of Education.
- EkinSmyth, C.**, 1988. Wimmera Community Language Program: Teaching Strategies. In I Margitta (Ed). Curriculum and Technology in Schools: Communication, Learning and Wider Sharing. Victoria, Ministry of Education (Schools Division).
- Elliot, N.**, 1990b. So you Are Going to Teach by Telematics!. Instructional Video.
- Elliot, N.**, 1991a. Interactive Television. Broadsheet.
- Elliot, N.**, 1991b. Teaching and Telematics. Broadsheet.
- Elliot, N.**, 1991c. Victorian Telematics Manual (Revised Edition). Victoria, Ministry of Education (OSA).
- Garton, J.**, 1992. Learning how to Manage Text with Interactive Multimedia ON–CALL 7:1 pp 17–22.
- Hill, B.**, 1991. Making the Most of Satelites and Interactive Video. London, CILT.

- Jung, U.,** (Ed) 1988. *Computers in Applied Linguistics and Language Teaching*. Frankfurt am Mein, Verlag Peter Lang.
- Jung, U.,** 1992. *Technology and Language Education in the Twenty-First Century*. AILA Review 19 pp 21-38.
- Kane, M.,** 1993. *Thinking for Learning Conference Evaluation*. Melbourne, Victorian Open Learning Network.
- Peters, K.,** 1991. *Interactive Video – A New Medium for Applied Language Teaching*. *Computerunterstützter Sprechenunterricht in Österreich, Sondernummer – Man in the Media IV*, 15 Oktober pp 158-170.
- Ryan, S.,** 1993. *Teleclasses in the US*, Summary of a Report FIPLV World News 61, 27 pp 4-5.
- Scheil, M.,** 1992. *Rethinking the Teaching and Learning of Languages Other Than English in Distance Education, Educational Equity for the Twenty-First Century*, VOX 6 pp 33-36.
- Walsh, B.,** 1993. *TV Teaching: Fast Forward for Languages*. Lingo Magazine, 1:2 March pp 10-11.
- Wyatt, D.,** (Ed) 1993. *Talking Books Australian Educator Winter* p 30.

JAK BYĆ UPRZEJMYM POLAKIEM CZYLI O FUNKCJI TEKSTU W GLOTTODYDAKTYCE

Rola tekstu w nauczaniu języków obcych zarówno w aspekcie poznawczym jak i metodologicznym jest podkreślana od dawna przez teoretyków i praktyków, czyli lektorów. Obfita jest również literatura przedmiotu poświęcona temu zagadnieniu, chociaż w mniejszym stopniu w odniesieniu do języka polskiego. Większość polskich skryptów i podręczników, zwłaszcza na poziomie elementarnym traktuje tekst w sposób instrumentalny dla zaprezentowania lub w celu zilustrowania jakiegoś zjawiska gramatycznego lub gramatyczno – leksykalnego. Na mocy takich założeń teksty w podręcznikach nabierają często nienaturalnego czy wręcz sztucznego charakteru i to nie tylko wobec świata pozajęzykowego, ale – co ważniejsze – również wobec skomplikowanej sieci relacji wewnątrztekstowych tworzących tekst jako zjawisko metajęzykowe, a więc jako jednostkę komunikacji językowej składającą się z następujących po sobie elementów tematycznych. Tak rozumiany tekst pełni w glottodydaktyce co najmniej trzy ważne funkcje:

1. Integruje poziom gramatyczno-leksykalny, ze szczególnym uwzględnieniem semantycznej funkcji nominacyjnej, denotacyjnej i konotacyjnej.
2. Jest głównym narzędziem służącym do wyrabiania sprawności komunikacyjnej, realizowanej poprzez różnorakie ćwiczenia w pisaniu, czytaniu, mówieniu i – przede wszystkim – w rozmawianiu.
3. Jest podstawowym nośnikiem informacji o świecie pozajęzykowym, a tym samym głównym nośnikiem wartości kulturowych charakterystycznych dla społeczności, której język jest przedmiotem nauczania. Jest więc tekst środkiem i instrumentem sposobu symbolizowania, konceptualizowania i interpretowania elementów świata pozajęzykowego, które tworząc daną scenę semantyczną, są przyczyną wystarczającą do językowego zareagowania w postaci takiej a nie innej ramy językowej tę scenę uaktywniającej.

Nie wdając się w spory na temat hierarchii funkcji tak specyficznego tekstu należy podkreślić istotność funkcji informacyjnej, kształtującej modelowy obraz świata. Model ten stanowi częściowy opis świata, pojmowanego jako zbiór wszystkich możliwych stanów rzeczy i przebiegów zdarzeń. Nadawca tekstu, wyróżniając stany rzeczy dopuszczane i wykluczane, dokonuje wyboru uwarunkowanego jego wiedzą i tradycją kulturową oraz czasem i miejscem powstania komunikatu. Ponieważ zaś tenże tekst wpływa na kształtowanie stanu wiedzy o świecie u odbiorcy, oczekującego komunikatu spełniającego postulaty Grice'a, modelowy obraz świata powinien być w miarę możliwości obiektywizowany na wszystkich poziomach organizacji tekstu, co w praktyce oznacza wybór najmniej odległej od prototypu sceny semantycznej i obsługującej ją ramy językowej. Analiza tekstów podręczników wskazuje jednakże na częste nieliczenie się ich autorów z wymienionymi postulatami, czego skutkiem jest dość egzotyczny obraz Polski i Polaka oraz nieadekwatna do określonej sytuacji rama językowa.

Każdy tekst, niezależnie od stopnia skomplikowania i miejsca pojawienia się jako jednostka w podręczniku, jest manifestacją językowego obrazu świata obejmującego

utrwalony przez tradycję charakterystyczny sposób konceptualizowania i wartyściowania zjawisk świata zewnętrznego.

Termin "kultura" – tradycyjnie kojarzony przede wszystkim z dokonaniem artystycznymi i przeciwstawiany naturze – rozumiany jest tutaj w sensie antropologicznym jako system pewnej wiedzy, która jest podstawą rozumienia kultury w jej najszerszym sensie. Kulturę danej wspólnoty tworzy to, co należy wiedzieć, aby nasze postępowanie – również językowe – zyskało pełną aprobatę jej przedstawicieli. Philip Riley w swoim artykule "**Social identity and intercultural communication**"¹. rozróżnił trzy typy wiedzy, której znajomość zapewnia prawidłową interpretację kultury danego społeczeństwa:

1. wiedzieć, że (know that) – typ wiedzy stałej, przekazywanej z pokolenia na pokolenie, obejmującej systemy aksjologiczne, wychowawcze, edukacyjne i religijne.
2. wiedzieć co (know of) – wiedza dotycząca wydarzeń bieżących, aktualnych. Wykorzystywana jest przede wszystkim w interpretacji dowcipów (również rysunkowych), komentarzy politycznych czy tekstów satyrycznych. Zmienia się ona wraz z przemianami w danym *eticum*, a dobrym sprawdzianem opanowania tego typu wiedzy jest rozumienie tekstów czasopism, a zwłaszcza dzienników. Jej cechą charakterystyczną jest zmienność i szybka dezaktualizacja faktów.
3. wiedzieć jak (know how) – wiedza praktyczna, zapewniająca funkcjonowanie i porozumiewanie się w sytuacjach codziennych, np. korzystanie z telefonu, książki telefonicznej, radzenie sobie z tekstami urzędowymi czy zaproszeniem do tańca.

Umiejętność zachowania zarówno werbalnego jak i pozawerbalnego zależy bezpośrednio od znajomości kultury i jej odrębności. Przystawanie języka obcego to jednocześnie stopniowe przyswajanie jego kultury, przy czym nie chodzi tu o rywalizację typu lepsza–gorsza, lecz o jej współlistnienie i wzajemną tolerancję

Artykuł niniejszy jest próbą odpowiedzi na dwa pytania, często zadawane w odniesieniu do sposobów funkcjonowania tekstu jako jednostki glottodydaktycznej w podręcznikach do nauki języka polskiego:

1. Jaki obraz świata przekazywany jest w tekstach?
2. Jakimi środkami leksykalno–tekstowymi jest on realizowany?

Analizie poddane zostały wyłącznie teksty tworzone przez autorów doraźnie dla potrzeb danego podręcznika, z pominięciem tekstów stanowiących fragmenty literackie, próbki prozy narracyjnej, publicystycznej, poezji, felietonu itp.. Interesują nas zatem teksty tworzone doraźnie przez autorów o określonym doświadczeniu kulturowym tak indywidualnym jak i społecznym. Wybór zatem takiej a nie innej ramy językowej danego tekstu nie wynika wyłącznie z ograniczeń strukturalno–gramatycznych czy ubóstwa leksykalnego.

Teksty pochodzą z następujących podręczników:

1. B. Rudzka, Z. Goczołowa, wśród Polaków, cz.1, Lublin 1992 (RG)
2. W. Miodunka, J. Wróbel, Polska po polsku, Warszawa 1986 (MW)
3. A. Dąbrowska, R. Łobodzińska, Intensywny kurs języka polskiego dla cudzoziemców, Wrocław 1989 (DŁ)
4. W. Przywarska, M. Grala, W Polsce po polsku, Warszawa 1981 (PG)

W analizie naszej posługujemy się metodą semantycznej sceny i ramy zaproponowanej pod koniec lat siedemdziesiątych przez Charlesa Fillmore'a i potem modyfikowanej zarówno przez niego jak i innych zwolenników tej metody.²Zgodnie z założeniami semantyki prototypowej człowiek, mówiąc o jakimś zdarzeniu wybiera

taką wewnętrzną jego reprezentację, która odpowiada posiadanym przez niego wzorcom czy schematom tych zdarzeń. Schematy takie wyznaczają ramy konstrukcyjne twórczonego tekstu, czyli ramy językowe w terminologii Fillmore'a. Termin rama oznacza każdy system wyborów językowych, które mogą być połączone z prototypowymi przykładami scen, które są traktowane jako dowolne spójne fragmenty ludzkich przekonań, działań, przeżyć, doświadczeń czy wyobrażeń. Termin scena pozostaje zatem w bliskiej relacji z powszechnie używanym terminem schemat.

W omawianych podręcznikach rozkład tematów w ramach tak zwanych centrów zainteresowań jest zgodny z wynikami badań U. Żydek-Bednarczuk³ we wspomnianym artykule. Częstym pretekstem do wprowadzania informacji o otaczającym świecie jest rodzina i sprawy jej dotyczące.

Najczęściej realizowane sceny semantyczne dotyczą rutynowych czynności domowych, pracy zawodowej, studiów, szkoły, zakupów, wiedzy o Polsce i zwyczajów. Autorzy wszystkich omawianych podręczników jednoznacznie deklarują, że teksty w nich występujące dotyczą życia codziennego, że ilustrują sytuacje typowe dla cudzoziemca w Polsce, co jednocześnie zakłada wysoki stopień selektywności tematów.

Podręcznik języka polskiego dla początkujących "**Polska po polsku**"⁴ zapowiada postulowaną wyżej typowość już na okładce: *10 typical situations for the foreigner in Poland*. We wstępie szczególny nacisk położony jest na uniwersalność konstrukcji i sytuacji oraz przyjęte kryterium doboru materiału językowego – sytuacyjne, socjolingwistyczne, a nie lingwistyczne sensu stricto. Podręcznik został przygotowany z myślą o studentach zarówno w Polsce jak i poza Polskę (podkr. nasze, WZ, PL), a *"bogaty materiał zdjęciowy pozwala wszystkim tym, którzy nie mogą do Polski przyjechać, zobaczyć na własne oczy, jak żyją i uczą się obcokrajowcy w naszym kraju, jak funkcjonuje język polski w typowych sytuacjach"*.

Podobne założenia metodyczne formułują autorki w przedmowie do podręcznika "**Wśród Polaków**", w którym teksty występują tylko w formie dialogów: *"zaprezentowana w nich tematyka ma wprowadzać w atmosferę codziennego życia, i dzięki temu, o ile jest to możliwe na tym poziomie języka, ukazywać – choćby tylko do pewnego stopnia – polską mentalność. Wprowadzenie różnych związków międzyludzkich było też okazją do pokazania emocjonalnej i psychologicznej warstwy języka"*.

W uwagach wstępnych do podręcznika Dąbrowskiej i Łobodzińskiej autorki piszą, że funkcja tekstów oraz dialogów tematycznie z nimi związanych służy utrwalaniu słownictwa i konstrukcji gramatycznych oraz że tematyka dialogów związana jest z życiem codziennym. Tak więc jednoznacznie deklarowany jest taki a nie inny wybór scen semantycznych.

Zarówno wybór jak i dobór tematów przypominają bardzo często układ w opracowaniach typu "Rozmówki...", z tym, że te ostatnie niekoniecznie przewidziane są dla uczących się języka obcego, lecz służą głównie turystom do poprawienia ich komfortu psychicznego. A zatem powielają uniwersalne schematy powtarzane w wielu podręcznikach do nauki tak zwanych języków światowych, uwzględniające najtypowsze zachowania tak pozajęzykowe jak i językowe. Konfiguracja scen semantycznych wpisanych w dany temat (topik), z natury swojej zjawisk niezwykle dynamicznych, zależy w dużej mierze od autorów tekstów. Jeszcze większy wpływ mają oni jednak na uaktywnienie poszczególnych elementów sceny

semantycznej oraz jej językowej rami w postaci takich a nie innych decyzji leksykalno – gramatycznych oraz pragmatyczno – tekstowych.

I tak na przykład, uniwersalna scena transakcji handlowej ograniczana jest przeważnie do kupowania i najczęściej realizowana poprzez nazywanie i wyliczanie nabywanych artykułów, wśród których wyraźnie wyodrębniają się dwie grupy:

1. Polacy kupują najczęściej produkty pierwszej potrzeby – ojcu wełniany sweter, a Kasi spódniczkę i komplet chusteczek do nosa oraz podstawowe produkty spożywcze (DŁ,86)
2. Cudzoziemcy natomiast z reguły pamiątki i upominki, najczęściej cepeliowskiej proveniencji – rzeźbione pudełko, bursztynowy pierścionek, (RG, 274), obraz, wazon kryształowy, cukiernicę (MW, 90).

Często zakupom towarzyszą: zniecierpliwienie, kłótnia, złośliwość czy arogancja w postaci repliki dialogowej:

- Proszę stanąć do kolejki!*
- Ale ja chciałem tylko zapytać.*
- Jeden taki tu już pyta od pół godziny!*
- Proszę się liczyć ze słowami!*
- Proszę się liczyć z moim czasem!*
- Pański czas, to wie pan gdzie mam?* (MW.91)

Negatywne stany emocjonalne bywają też określane leksemami występującymi w didaskaliach, często wskazując na ich intensyfikację: *złośliwie, arogancko, jeszcze bardziej arogancko.* (RG,353)

Drugą najpowszechniejszą czynnością ludzką po mówieniu jest przygotowywanie posiłków i ich konsumpcja. W analizowanych przez nas tekstach jest realizowana tylko druga scena, która odbywa się najczęściej w restauracji lub kawiarni. Jej rama językowa zwykle ogranicza się do seryjnego wyliczenia nazw potraw, na ogół typowo polskich, dokonywanego przez zamawiających lub przez kelnera: *"Ona zamawia rosół, kotlet schabowy z sałatą, kawę i lody, a on zamawia śledzia, barszcz, kurczaka z mizerią i butelkę piwa."* (MW, 69) Zbyt schematyczna lub powierzchownie realizowana scena kulinarna doprowadza do niezamierzonych efektów komicznych:

Pan Jarecki: Na co masz ochotę?

Pani Irena: Ja zjem pizzę i pstrąga z pieczarkami, a ty?

Pan Jarecki: Dla mnie stek z polędwicy i dwie porcje nugatu. Proponuję ci ten sam deser. (DŁ.,142)

A: Chodźmy do Ali Baby na kawę.

B: A tam mają kawę?

A: Oczywiście, jaką tylko chcesz. Może być z mlekiem albo ze śmietanką, może być mrożona, może być mała lub duża. Nie mają tylko kawy zbożowej. (DŁ,241)

W określeniach jakościowych wymienianych potraw występują wyłącznie leksemy o konotacjach zdecydowanie pozytywnych: *bardzo dobry, znakomity, świeży, smaczny.*

Innym stałym topikiem, częściowo pokrywającym się z omawianą sceną semantyczną jedzenia jest celebrowanie uroczystości, w modelu podręcznikowym ograniczone do dwóch sytuacji: imienin i pożegnania osoby wracającej do swojego rodzinnego kraju. Charakterystyczna jest dysproporcja między sceną zapowiedzianą a realizowaną – rama językowa obsługuje bowiem przede wszystkim fazę przygotowań do uroczystości, a tekst kończy się z chwilą pojawienia się gości i złożenia życzeń :

Dzisiaj są imieniny mamy(...) mama w kuchni przygotowuje przyjęcie. Kasia pomaga mamie i nakrywa do stołu. Układa duże i małe talerze, widelce, noże i łyżeczki. Na środku stołu stawia kwiaty, obok sól i cukier. (DŁ,80)

Staszek: No, zakupy zrobione. Jest masło, chleb, mąka, cukier...

Pani G.: Jeszcze trzeba przynieść jajka, mleko ser, jakieś napoje, owoce...

Staszek: Kto to ma jeść? Wesele mama urządza?

Pani G.: Tylko małe przyjęcie! (RG, 91)

Jak już wspominaliśmy, świat kreowany w tekstach podręczników ma charakter modelowy. Model ten określony jest przez rozumianą dynamicznie scenę semantyczną i jej realizację językową. Z tych czy innych powodów rozpatrywane przez nas sceny mają zazwyczaj sporą część wspólną, albo też dają się tak przedłużyć, aby ją miały. Zazwyczaj kiedy rozpatrujemy jakąś małą część kosmosu, resztę świata pozostawiamy w spokoju, ale dokonując takiego a nie innego wyboru otwieramy okno, przez które oglądana jest pozostała część świata. Ujęcia modelowe nie budują stereotypów, choć mają z nimi ścisły związek; eksponując to, co wyraziste tworzą filtr prowadzący do biegunowego widzenia poszczególnych stanów rzeczy i przebiegów zdarzeń, co oczywiście sprzyja powstawaniu i utrwalaniu się stereotypów. Poniżej podajemy, kilka przykładowych modeli powielanych z niewielkimi zmianami we wszystkich podręcznikach:

A. Rodzina (DŁ)

1. Mama: dobra, słucha męża
2. Tato: wysoki i silny
3. Kasia: miła i grzeczna
4. Piotr: młody i przystojny

B. Mieszkanie (DŁ)

1. 3 pokoje, kuchnia, łazienka
2. Meble: stół, wersalka, fotel, TV, obraz.

C. Zwykły dzień (DŁ)

1. O 6³⁰ wstaje mama i robi dla wszystkich śniadanie; tato wstaje o 7⁰⁰ myje się i goli, o 8⁰⁰ idzie do pracy; Piotr wstaje o 8⁰⁰ i zwykle spóźnia się na lektorat; mama sprząta mieszkanie, robi zakupy i gotuje obiad; wieczorem rodzice oglądają TV, Piotr pisze referat, Kasia myje się i o 9⁰⁰ idzie spać.

D. Spędzanie wolnego czasu

1. Rodzice przez cały tydzień ciężko pracują, więc w wolną sobotę chętnie chodzą do ogródka; Piotr w wolną sobotę leniuchuje, a Kasia chodzi z rodzicami do ogródka. (DŁ)
2. Poza domem:
 - a. w klubie, teatrze (Dziady), muzeum, operze (Moniuszko), filharmonii, na dansingu. (MW)
 - b. w teatrze (Wesele), w klubie, na wystawie (Awangarda), na koncercie (Penderecki) (PG)

Tak więc wszyscy są mili i uprzejmi, kobiety zajmują się domem, rodzice są raczej domatorami, ludzie młodzi to przeważnie intelektualści zajmujący się wyłącznie godziwą rozrywką; dalej: nieuprzejmy i arogancki jest zazwyczaj urzędnik, recepcjonista lub kelner, a kontrolera należy się bać, bo może wymierzyć karę. Rama językowa jest bardzo bogata, bo przecież musi pomieścić jak najwięcej nowych leksemów, struktur, fraz i idiomów. Częściej znajdujemy tu scenę teatru marionetek, gdzie wszystkie postaci mają z góry zaplanowane ruchy i odtwarzają je z absolutną

precyzją, niż tak gorąco deklarowane we wstępach i przedmowach zwierciadło realnych sytuacji.

PRZYPISY.

1. [w:] Levende Talen, 1989, nr 443.
2. Ch.Fillmore, Scenes-and-Frames-Semantics, [w:] A. Zampoli (Ed.) Linguistic structures processing, Amsterdam 1977; D. Tannen, What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations, [w:] R. Freedle (Ed.) New Directions in discourse processing, Norwood, N.J. 1979
3. Terminologia stosowana przez U. Żydek-Bednarczuk, Językowy i pozajęzykowy obraz świata w tekstach dla cudzoziemców, [w:] Nauczanie języka polskiego jako ojczystego, etnicznego i obcego, Wrocław 1992
4. Władysław Miodunka, Janusz Wróbel, Polska po polsku, Warszawa 1986

O DZISIEJSZEJ ROLI OLIMPIADY JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Rolę OJN określić można na dwa sposoby: (1.) od strony oczekiwani organizatorów co do wzrostu zainteresowań uczniów, mierzonych – wedle uczestnictwa – sukcesem wyłącznie statystycznym, oraz (2.) wedle – niełatwych do wiarygodnego zweryfikowania! – motywów uczestnictwa zainteresowanych: samych uczniów, no i pedagogów. Dodam: po części zróżnicowanych w zależności od danego stopnia Olimpiady.

Wyniki pierwszej z zaproponowanych rekonstrukcji dostarczają niewątpliwie satysfakcji. W porównaniu z pierwszymi olimpiadami języka niemieckiego (I: 1977) z udziałem od 2.500 do 3.000 uczniów na poziomie eliminacji szkolnych, kolejne, a zwłaszcza ostatnie, wykazują bowiem rosnącą liczbę uczestników szczebla podstawowego oraz (odpowiednio) regionalnego: (XI: 1987/88) a ponad 4.000 i 1300, (XII: 1988/89) – ponad 4.600 i 900, (XIII: 1989/890) – 5.000 i 1.100, (XIV: 1990/91) – ponad 5.600 i 1.700, (XV: 1991/92) – 6.500 i 1.130, (XVI: 1992/93) – ponad 8.000 i 800.

Jak ma się ten statystyczny sukces olimpijski do pełnej liczby uczniów, uczących się niemieckiego w naszych szkołach? Trudno o precyzyjnie jednoznaczną odpowiedź; różne źródła podają bowiem dane rozbieżne. Strosunkowo niedawno, w poetyce sprawozdawczości 'publicystycznej', mowa była zazwyczaj o ca. 200.000 bis 250.000 uczniów. Stefan Dietrich, korespondent FAZ w Warszawie, powołując się na dane z urzędowych źródeł polskich, twierdzi, że "w roku szkolnym 1990/91 53% uczniów uczyło się angielskiego, 44% – niemieckiego..."¹ Wedle danych, uzyskanych w 1991 roku przez Komitet Główny OJN w MEN², w szkołach ogólnokształcących języka niemieckiego uczyło się 195.000 uczniów, w pozostałych szkołach ponadpodstawowych (szkoły zawodowe, technika itp.) – 197.000, natomiast w szkołach podstawowych – ponad 600.000. Tą rzeszą chętnych zajmuje się około 2300 nauczycieli.

Wedle danych, uzyskanych w 1992 roku w Ministerstwie Spraw Zagranicznych RFN przez redakcję "Informatora naukowego do badań nad stosunkami polsko-niemieckimi", w 1986 roku "453.000 uczniów uczyło się niemieckiego, co stanowi około 32% ogółu uczniów we wszystkich typach szkół. Nauki języka niemieckiego udziela(ło) ok. 3.000 nauczycieli. Należy założyć, że obecnie liczba ta jest znacznie wyższa, brak jednak aktualnych danych. Liczbę uczniów, pobierających naukę w zakresie języka niemieckiego szacować można w chwili obecnej na 560.000 osób."³

Ilościowy sukces sprawozdawczy wydaje się zatem jak najbardziej uzasadniony. A przecież rzecz nie w danych statystycznych, jeno w wyznaczeniu – za tematem mego wystąpienia – tego, co rozumieć będziemy pod sformulowaniem 'rola' olimpiady językowej. Z tytułu specjalności, jako historyk literatury, nie uważam się za uprawnionego do refleksji nad 'rolą' kwestii metodycznych, choćby wpływu charakteru testów czy treści rozmów kwalifikacyjnych na poszczególnych 'etapach' OJN, w ugruntowaniu znajomości niemieczyny pośród polskich uczniów.

Zamierzam się natomiast podzielić garścią refleksji nad motywami uczestnictwa uczniów oraz nauczycieli w OJN, nad uwarunkowaniami tych motywów oraz nad ich

powiedzmy – kontekstem 'pozagłottodydaktycznym'. Nie potrafię powiedzieć, na ile konkluzje te odnoszą się do olimpiady języka angielskiego, rosyjskiego czy francuskiego; formułuję je bowiem wyłącznie na podstawie doświadczeń, wyniesionych z blisko dziesięcioletniej pracy w roli przewodniczącego Komitetu Głównego OJN: z rozmów, prowadzonych systematycznie nie tylko z opiekunami eliminacji okręgowych (no i w finale), ale i z nauczycielami–opiekunami uczestników poszczególnych 'etapów'. (Niesposób np. wykluczyć większego znaczenia czynnika snobizmu wśród uczestników OJF, zaś wśród uczestników OJR – wagi emocjonalnego związku rodziców uczestników z kresami, z 'prywatną ojczyzną' przodków.)

W największym skrócie hipoteza moja brzmi następująco: Przyspieszonej ewolucji wydaje się w ostatnich kilku latach podlegać syndrom motywów, skłaniających uczniów do aktywnego uczestnictwa w OJN, a zwłaszcza w finale. Uczestnictwo, traktowane dotąd przede wszystkim jako cel (z uwzględnieniem 'prozaicznej' możliwości pobytu w jednym z krajów niemieckojęzycznych !), nabiera (zwłaszcza dla uczestników ze środowisk emancypujących się czy to intelektualnie czy ekonomicznie) charakteru coraz bardziej instrumentalnego. Własna satysfakcja oraz chęć zaimponowania sobie i środowisku nabiera na znaczeniu. Dotyczy to wprawdzie głównie 'wierzchołka' pełnej piramidy 'olimpijczyków', ale przecież to właśnie ona ma nie tylko pociągający, ale i, niestety, zniechęcający wpływ na zachowanie większości uczestników, nie dochodzących do wyższych stopni Olimpiady.

Nie zanika bowiem, a wręcz rośnie merytoryczny oraz deprywacyjny rozróż między grupą uczestników po dłuższym pobycie (rodziców) w jednym z krajów niemieckojęzycznych, a przyniatającą większością 'krajowców'. Ma to, oraz mieć będzie (niestety) demobilizujący wpływ zarówno na udział tych ostatnich jak i na motywację sprawujących nad nimi pieczę nauczycieli. Nie jest jednak tak, aby zmienna, nieledwie niezrozumiale 'skacząca' liczba uczestników, dopuszczonych do stopnia drugiego, była przede wszystkim rezultatem zniechęcenia opiekunów i samych uczestników. Bierze się ona z różnego w poszczególnych latach, progu trudności w dotarciu do stopnia drugiego, a więc okręgowego. Różnicowanie progu trudności ma swe źródło w krytycznych uwagach niebagatelnej grupy nauczycieli; głównie, choć nie tylko, z tzw. 'prowincji'. Grupa ta stoi bowiem na stanowisku, iż większa, przez młodzież dostrzegalna możliwość przejścia do eliminacji okręgowych, wpływa budująco na kolejne roczniki zainteresowanych.

'Rola' OJN postrzegana bywa zatem niejednorodnie. W sposób uproszczony, wedle weberowskich 'typów idealnych', da się wyróżnić dwie zasadnicze opcje. Pierwsza opowiada się za radykalnym przestrzeganiem elitarnych reguł 'olimpijskości'. Innymi słowy: zwyciężać winna wąska grupa najlepszych, niezależnie od warunków, w jakich przyszło jej opanowywać język oraz pozostałą wiedzę. Zwolennicy opcji drugiej natomiast opowiadają się za kwalifikacją relatywizującą, może nie tyle podczas eliminacji szkolnych, co regionalnych, no i w finale. W pewnym wariantcie mowa jest nawet o konieczności rozdzielenia konkurujących poprzez utworzenie dwu wyosobnionych 'lig' językowych: mieszczącej tych, co w kraju niemieckojęzycznym przebywali dwa–trzy lata albo i dłużej, oraz drugiej, gromadzącej 'normalnych' uczestników, którzy w środowisku niemieckojęzycznym przebywali co najwyżej kilka tygodni.

Zwolennicy opcji drugiej przywołują na dowód koronny fakt, iż rok w rok czołowe (w tym również i pierwsze) miejsca w finale zajmują uczniowie z określonych gimnazjów Krakowa, Wrocławia, a zwłaszcza Warszawy. Nie dzieje się

to przypadkowo. Bowiem niektóre gimnazja, głównie warszawskie, gromadzą z kilku, łatwych do zrekonstruowania przyczyn, nie tyle elitarną młodzież, co latorośle elitarnych rodziców. W przypadku olimpiady językowej, w tym przypadku OJN, sprawność językowa przesądza w stopniu znakomitym, o szansach zajęcia miejsc wysoko notowanych, co tym samym demobilizuje większość pozostałych uczestników.

Zwolennicy opcji 'czystej' olimpijskości natomiast argumentują, iż niesposób z metodycznego punktu widzenia odpowiedzieć jednoznacznie, w jakim stopniu jaki pobyt w (jakim) środowisku niemieckojęzycznym warunkuje w sposób decydujący olimpijską 'listę rankingową'. Najzwyczajsze nawet określenie 'ciężaru właściwego' samego pobytu zagranicznego w biografii olimpijczyka jest praktycznie niemożliwe. Rezultatem proponowanego dwupodziału musiałyby zatem być nieunikniona biurokratyczno-szczegółowa arbitralność decyzji.

I tak w ferworze debat i polemik, w rozmaity zresztą sposób zinstytucjonalizowanych, trwa (nie tylko) OJN w swym kształcie pośrednim, kompromisowym, mającym zadawałać wszystkim, niechby nawet tylko po części.

A jest przecież jeszcze jeden powód, dla którego 'autochtoniczna' orientacja metodyczna nie może nie być brana pod uwagę. Mam na myśli wyraziście zauważalny kryzys literatury i humanistyki, a więc malejącą, w dotychczasowym rozumieniu, rolę samej literatury oraz nauk humanistycznych. Również, a może właśnie szczególnie, w naszym kraju. A tymczasem, wedle "Informatora dla uczestników... OJN", wysokie notowania podczas eliminacji okręgowych oraz w finale winna osiągać wiedza "z zakresu literatury, kultury, historii, polityki i geografii... Austrii, Niemiec i Szwajcarii".⁴ Przecież – by przytoczyć istotny fragment "założeń programowych" OJN – "Podstawowym celem OJN jest zainteresowanie młodzieży szkół średnich językiem obcym... oraz poznanie kultury, literatury i języka krajów niemieckiego obszaru językowego".⁵ Tymczasem do Komitetu Głównego docierają sygnały, w tym nawet ze strony niektórych organizatorów szczebla okręgowego (!), że należałoby minimalizować rolę wspomnianej 'wiedzy', a tym samym i jej ocenę.

Wiąże się to niewątpliwie ze wzrostem bezpośredniego zainteresowania językiem niemieckim, nie tyle jednak jako 'językiem Goethego' czy 'Tomasza Manna', ale wyłącznie w jego funkcji 'Wirtschaftsdeutsch' czy też 'Geschäftsdeutsch'. Zbliżając się, choć jak dotąd jedynie w wymiarach uczestnictwa indywidualnego, do reguł otwartego społeczeństwa postindustrialnego, do obywatelskiej społeczności komunikatywnej ery mediów elektronicznych, porzucamy obowiązującą dotąd romantyczny dyskurs 'polonistyczny', zmieniamy paradygmat funkcji, a może nawet misji literatury, jaki miała ona spełniać, względnie jakiej się po niej spodziewano, w warunkach realnego socjalizmu. Wraz z 'normalnieniem' statusu literatury w naszym kraju, również i jej atrakcyjność podlega daleko idącej korekturze.

Z zainteresowania językiem niemieckim w funkcji 'Wirtschaftsdeutsch' bynajmniej nie musi wynikać zainteresowanie Niemcami czy Austrią jako zjawiskami kulturowymi. Indagowani ostatnio finaliści w nieznacznym jeno procencie deklarowali chęć studiowania germanistyki bądź skandynawistyki. (A przypomnę, że przez długie lata był to jeden z zasadniczych motywów udziału w OJN, choćby ze względu na 'wolny' wstęp na studia.) Są oni natomiast zainteresowani studiami ekonomicznymi, prawniczymi czy też medycyną, a więc kierunkami, stwarzającymi w nowej sytuacji polityczno-gospodarczej, właśnie przy wsparciu ze strony sprawności językowej, optymalne warunki startu życiowego. Nieprzypadkowo więc znacząca

liczba, i to nie tylko uczestników finału ale i eliminacji okręgowych, ubiegała się w tym roku o przyjęcie na jeden z trzech wydziałów Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Uczestnicy nie traktują przy tym studiowania w tym uniwersytecie jako doświadczania egzotyeczności kulturowej, jako inicjacji w obszar cywilizacji niemieckiej, ale jako nieodzownego etapu modernizacji własnej biografii. Stąd też dla tego typu uczestników nagroda w postaci kilkutygodniowego pobytu w Niemczech czy Austrii (obóz letni, ekskursje, itp), nie stanowi liczącego się per saldo bodźca dla samego uczestnictwa w OJN.

Sprawdzenie się – by odwołać się do terminologii Jürgena Habermasa – w 'racjonalności komunikatywnej', 'zaszpanowanie' w środowisku, przetarcie szlaków przyszłej kariery – oto, jak sądzę, wiązka motywów, składających wspomnianą wąską grupę do zaistnienia na pierwszej większej scenie publicznej swej biografii.

Pozostaje na koniec zatem do rozpatrzenia kwestia z pewnością nie tak znów małej mniejszości uczestników OJN, i to znaczącej, bo w miarę pracowitej, choć z różnych, dobrze znanych w naszym środowisku przyczyn, pozbawionej szans na spektakularne sukcesy w finale. Nie tyle podczas eliminacji szkolnych, co w przestrzeni działań motywujących pomiędzy 'etapem' szkolnym a okręgowym, tkwi, wedle mnie, szansa nie tyle nawet na zwiększenie, co na utrzymanie 'roli' OJN w najbliższym czasie.

Komitet Główny starał się w ostatnich latach w sposób świadomy motywować zarówno wyróżniających się uczniów, którzy docierali do szczybla okręgowego, jak też ich autentycznych opiekunów. (Dodam w tym miejscu, iż nie mała liczba finalistów nie wskazuje na swych nauczycieli jako na współdemiórgów własnego sukcesu !) Dla jednych jak i dla drugich uznanie, pod różną zresztą postacią (stypendium–pobyt zagraniczny, cenne słowniki, nagrody, dyplomy), wydaje się trudne do przecenienia.

Przed Komitetem Głównym (chyba nie tylko) OJN oraz specjalistami, z nim związanymi, stoi arcytrudne kwestia, mianowicie: Jak pogodzić – w sytuacji coraz wyraźniejszego rozdziewu szans edukacyjnych naszego ekonomicznie już dość silnie zróżnicowanego społeczeństwa – zasadę 'olimpijskości', czyli zwycięża ten, kto 'obiektywnie' lepszy, z niewątpliwą potrzebą skutecznego motywowania dość szerokiej warstwy młodzieży, nie mającej takich szans edukacyjnych, jak byśmy sobie tego życzyli. W imię mentalnego i cywilizacyjnego dotrzymywania kroku przez nasze społeczeństwo w 'zjednoczonej', jak niektórzy powiadają, Europie.

PRZYPISY

1. Stefan Dietrich: Ich war beim Bauern in Deutschland. Deutsch in Mittel- und Osteuropa: Polens Schwierigkeiten bei der Suche nach einer neuen Verkehrssprache, w: FAZ. o7. 03. 1991.
2. Dane wedle rozmowy z września 1991, przeprowadzonej przez mgra Ludwiga Lange z dyrektorką Lucyną Tarasiewicz.
3. Aleksander Kowalski: Nauka języka niemieckiego w Polsce. Stan – koncepcje –perspektywy, w: *Inter Finitimos*. Informator naukowy do badań nas srosunkami polsko–niemieckimi, Nr 2, 1992, s. 14.
4. Por. "Informator dla uczestników XVII Olimpiady Języka Niemieckiego", Poznań 1993, s 3 i n.
5. "Informator...", s. 3.

SPRAWOZDANIE Z XVIII KONGRESU FIPLV HAMBURG'94

W dniach 26–30 marca 1994 odbył się w Hamburgu XVIII Kongres Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Współorganizatorem a także gospodarzem Kongresu była niemiecka organizacja nauczycieli języków obcych Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF), która jest członkiem FIPLV, a także Institut für Didaktik der Sprachen Uniwersytetu w Hamburgu.

Program Kongresu przewidywał: 26.03. – Zebranie Światowej Rady FIPLV, 27.03. – Zgromadzenie Światowe FIPLV, 28–30.03 Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Języków Obcych.

W zebraniu Światowej Rady FIPLV, oprócz Komitetu Wykonawczego (prezydent, wiceprezydent, sekretarz generalny, skarbnik generalny, redaktor) uczestniczyło 2 reprezentantów międzynarodowych organizacji jednojęzycznych – przedstawiciele IDV i FIPF oraz 5 członków krajowych organizacji wielojęzycznych wybranych przez Zgromadzenie Ogólne w 1992 spośród reprezentantów wszystkich zrzeszonych organizacji. IATEFL i TESOL nadesłały listy usprawiedliwiające nieobecność swoich delegatów z powodu własnego Zjazdu. Nie stawili się przedstawiciele AEPE (j. hiszpański) oraz IATH (j. węgierski) a także nie przesłano żadnych informacji wyjaśniających.

Członkowie Światowej Rady wysłuchali sprawozdań Komitetu Wykonawczego, zapoznali się z dokumentacją merytoryczną i finansową organizacji i postanowili zarekomendować Światowemu Zgromadzeniu udzielenie absolutorium ustępującym władzom. Omawiano też politykę organizacji na najbliższy okres a także planowane przedsięwzięcia – opracowanie dla UNESCO dokumentu nt. "Rola języków w rozwijaniu tolerancji", zorganizowanie konferencji FIPLV/IDV w Azji nt. "Nauczania języka niemieckiego w Azji", przygotowanie kolejnej tury LINGUAPAX w Australii (wiąże się z tym konieczność uzyskania wsparcia finansowego z UNESCO). Poczyniono też przygotowania do mających się odbyć następnego dnia wyborów nowego Komitetu Wykonawczego a także członków Światowej Rady na kadencję 1995–1997.

W następnym dniu odbyło się Światowe Zgromadzenie, w którym oprócz członków Światowej Rady udział wzięli delegowani przedstawiciele organizacji członkowskich. Zebrani zapoznali się ze sprawozdaniami Komitetu Wykonawczego a także wynikami zebrania Światowej Rady z dnia poprzedniego i udzielili absolutorium ustępującemu Komitetowi. Następnie wysłuchano sprawozdań międzynarodowych organizacji jednojęzycznych i krajowych organizacji wielojęzycznych. Multilingwalne organizacje w krajach zachodnich skupiają większość nauczycieli języków obcych. Dla przykładu w 9 mln Szwecji do LMS należy ponad 4 tys. nauczycieli różnych języków obcych. Organizacja ta utrzymuje się całkowicie z wpływów ze składek a także ze sprzedaży 2 własnych czasopism. Duża liczebność członków pozwala na prężną działalność a także na wygospodarowanie funduszu, z którego opłacana jest współpraca z biedniejszymi organizacjami z krajów postkomunistycznych. Z funduszu tego dwukrotnie korzystało PTN wysyłając swojego przedstawiciela jako obserwatora na doroczne konferencje LMS (w 1993 i w 1994). W podobnie dobrej sytuacji jest też gospodarz obecnego Kongresu – FMF, który również wygospodarował pewną sumę aby umożliwić uczestnictwo w Kongresie działaczom organizacji z Europy Centralnej i Wschodniej (np. wszyscy uczestnicy – 5 osób – zgłoszeni przez PTN jako referujący otrzymali stypendia umożliwiające im pokrycie części niezbędnych kosztów uczestnictwa w Kongresie). Pomysł utworzenia takiego funduszu spotkał się z

uznaniem innych uczestników i poparli oni wniosek prezydenta Candelier, aby silne organizacje zachodnie w miarę możliwości zapraszały na swój koszt obserwatorów z organizacji biedniejszych.

Cztery z członkowskich organizacji monolingwalnych (IATEFL, IDV, FIPF i TESOL) rozwijają się prężnie i zdobywają członków w coraz to nowych krajach. Brak jest natomiast informacji o działalności światowych organizacji nauczycieli języków węgierskiego i hiszpańskiego. Ponadto organizacje te, mimo wcześniejszego zgłoszenia swojego członkostwa, nie uiszczają ostatnio należnych składek, nie wystąpiły też z wnioskiem o czasowe zwolnienie z opłat. Powstaje problem czy należy wykreślić obie organizacje ze struktury FIPLV, co spowoduje konieczność zmniejszenia liczby członków Światowej Rady rekrutujących się z organizacji krajowych o 2 osoby (dla zachowania równowagi wpływów), czy też pozostawić tę sprawę do wyjaśnienia do końca roku Komitetowi Wykonawczemu. Uczestnicy przychyliłi się do drugiego rozwiązania, argumentując to potrzebą liczniejszej reprezentacji w Światowej Radzie co wpływa na większą aktywność organizacji członkowskich. Prezydent zaapelował także do organizacji jednojęzycznych aby ściśle współpracowały z organizacjami wielojęzycznymi w danym kraju.

Następnie zapoznano się z wynikami prób regionalizacji współpracy między organizacjami członkowskimi, która ma na celu alokację środków, jakimi dysponuje FIPLV z centrum do organizacji działających w ramach regionów. Ze sprawozdań tych wynika, że dotychczas jedynie udało się ukonstytuować Region Europy Zachodniej. Trwają pertraktacje nad powołaniem Regionu Północnego, w ramach którego oprócz krajów skandynawskich przewidziana jest współpraca z organizacjami Litwy, Łotwy i Estonii, jednakże w najbliższym czasie nie nastąpi jego formalne ukonstytuowanie. Przeszkodą są zarówno pewne opory w ramach aktualnych zarządów poszczególnych krajowych organizacji jak i brak organizacji wielojęzycznych w dawnych krajach radzieckich. Ten ostatni powód przeszkadza także w utworzeniu Regionu Europy Centralnej i Wschodniej. Istnieje szansa utworzenia Regionu Europy Centralnej w oparciu o Czeski KMF, Polskie Towarzystwo Neofilologiczne i Węgierski HALT. Pewne zainteresowanie wyraża również niemiecki FMF, który jest w tej chwili członkiem Regionu Zachodniego. Problem Regionu Centralnego dyskutowany będzie na planowanych przez w/w organizacje ogólnokrajowych konferencjach we wrześniu a ostateczne decyzje zostaną podjęte na wspólnej konferencji w Pradze w listopadzie 1994, w której weźmie udział po 2 przedstawicieli HALT, KMF i PTN oraz obserwatorzy z Austrii, Niemiec, Słowacji i Słowenii.

Po części sprawozdawczej przystąpiono do wyboru nowych członków Komitetu Wykonawczego. Delegaci otrzymali nadesłane na adres biura centralnego w Zürichu nominacje kandydatów poszczególnych organizacji a także curriculum vitae każdego kandydata. Członkami Komitetu Wykonawczego FIPLV na kadencję 1995–1997 wybrani zostali:

- Prezydent – Michel Candelier (Francja),
- Wiceprezydent – Claus Ohrt (Szwecja),
- Sekretarz Generalny – Denis Cunningham (Australia),
- Skarbnik Generalny – Dieter Herlod (Niemcy),
- Redaktor – Teresa Siek–Piskozub (Polska).

Następnie przystąpiono do wyboru członków Światowej Rady na lata 1995–1997. W skład Rady, zgodnie ze statutem wchodzi nominowani reprezentanci międzynarodowych organizacji jednojęzycznych. Organizacje te muszą do końca

bieżącego roku poinformować FIPLV, kto będzie ich reprezentantem w nowej kadencji. Również ukonstytuowane regiony same wybierają swojego przedstawiciela i informują o tym FIPLV. Światowe Zgromadzenie wybrało natomiast 4 przedstawicieli krajowych organizacji wielojęzycznych nie zrzeszonych w regionach.

Do Światowej Rady weszli:

Maria Manuela Ricardo (Portugalia) – mianowana jako przedstawiciel Regionu Europy Zachodniej,
Tuula Penttilä (Finlandia),
Iva Pychová (Czechy),
Bengt Henningson (Szwecja),
Stanley Perera (Sri Lanka).

Uczestnicy Zgromadzenia Światowego poinformowani zostali o planowanych na 1995 rok działaniach a także zapoznani się z projektem budżetu, który uwzględnia owe plany. Dyskutowano ponadto nad opracowanym dla UNESCO raportem na temat Światowej polityki językowej XXI wieku. Z raportem tym nauczyciele polscy mieli okazję zapoznać się we wrześniu 1993 w czasie międzynarodowej konferencji w Poznaniu (zob. sprawozdanie w *Neofilolog* 7 i *Języki Obce w Szkole*, 1994/1:87–90). Raport opracowany jest w języku angielskim i francuskim. Aktualnie tłumaczony jest również na język włoski. Poinformowano nas też, że dwóch wydawców niemieckich wyraziło zainteresowanie publikowaniem Raportu w formie książkowej w języku niemieckim.

Zgromadzenie Światowe poinformowane zostało o niezręcznej sytuacji jaka wynikła w związku z planowanym od dłuższego czasu LINGUAPAX. Przygotowanie IV tury powierzono australijskiej organizacji AFMLTA, której UNESCO wstępnie zagwarantowało pewne środki. Spotkanie miało odbyć się we wrześniu, poczyniono już pewne przygotowania. Jednakże w międzyczasie LINGUAPAX IV odbył się w Barcelonie o czym władze FIPLV nie zostały oficjalnie poinformowane. Mimo poniesionych już pewnych nakładów AFMLTA wstrzymała dalszą organizację tego przedsięwzięcia nie chcąc drugim spotkaniem o podobnym charakterze osłabiać rangi tego poprzedniego. Jednak zagubiona została idea aby kolejne LINGUAPAX organizować w różnych regionach świata. Uczestnicy Zgromadzenia Światowego upoważnili Sekretarza Generalnego aby podjął rozmowy w UNESCO i wyjaśnił przyczyny nieporozumienia, a także uzyskał zgodę na przeniesieni obiecanych funduszy na organizację w Australii LINGUAPAX V w 1995.

Omawiany też był problem organizacji następnego Kongresu i Zgromadzenia Światowego FIPLV w roku 1997. Rozważanymi kandydatami na gospodarzy są organizacje Ameryki Środkowej. Poważnym problemem może być jednak trudna sytuacja ekonomiczna tych organizacji, która utrudnić może organizację, a także częste napięcia polityczne w tym regionie świata. Ze względu na dużą odległość od Europy ograniczony z konieczności byłby udział nauczycieli z krajów europejskich. Ostateczne decyzje nie zostały podjęte. Prezydent został upoważniony do podjęcia rozmów z przedstawicielami organizacji w Meksyku i Brazylii.

Kolejne trzy dni poświęcone były obradom naukowym, w czasie których wygłoszono około 200 wykładów, referatów lub komunikatów naukowych, którym przysłuchiwało się ponad 2000 osób. Odbyło się też kilkanaście dyskusji panelowych i wiele warsztatów. Uroczystego otwarcia części konferencyjnej w gmachu Centrum Kongresowego dokonali m.in. Rektor Uniwersytetu w Hamburgu – Jürgen Lütjhe, Prezydent FMF –Konrad Schröder oraz Prezydent FIPLV, życząc uczestnikom

owocnych obrad i miłych kontaktów osobistych. Obrady toczyły się w licznych sekcjach tematycznych zarówno na terenie Centrum jak i w pobliskim budynku Uniwersytetu. Programy, w które zaangażowani byli uczestnicy zawierały informacje uporządkowane według różnych kluczy – alfabetycznej listy referujących, programu danego dnia, tematów oraz języków. Referujący pochodzili z Algierii, Austrii, Australii, Belgii, Białorusi, Czech, Danii, Finlandii, Francji, Hiszpanii, Izraela, Japonii, Kanady, Kolumbii, Niemiec, Norwegii, Nowej Zelandii, Polski, Południowej Afryki, Rosji, Szwajcarii, USA, Węgier, Włoch i Wielkiej Brytanii.

Jednym z wydarzeń Kongresu był wykład Stephena Krashena, na który przybyło tak wiele osób, że z trudem mieścili się w dużej sali wykładowej. Krashen nie powiedział jednak nic nowego, powtórzył tylko swoją teorię akwizycji redukując ją w stosunku do wersji znanej z publikacji do 4 hipotez. Wykład wywołał żywą dyskusję oponentów tej teorii, która przeciągnęła się ponad planowany czas.

Jako ciekawe wydarzenie zapowiadał się też wykład Aleksieja Leontjewa nt. "Sprache und Kultur: Was ist hier "Kultur"?. Jednakże ku rozczarowaniu licznie zgromadzonych słuchaczy wykładowca nie przybył mimo, że nie odwołano jego wystąpienia.

Oprócz obrad odbywały się oficjalne i nieoficjalne spotkania nauczycieli z różnych krajów. Te oficjalne organizowane były przez konsulaty mieszczące się w Hamburgu, a także wydawców. Szczególnie atrakcyjny był wieczorny bankiet wydany przez wydawców na statkach pływających po porcie. Nieoficjalne spotkania, natomiast, odbywały się w barkach, kafejkach, restauracji mieszczących się w ogromnym gmachu Centrum a w przerwach także w pięknym botanicznym parku (z bogatą palmiarnią), na którego skraju mieściło się to nasze Centrum.

A oto dwie ciekawostki z kulaarów Kongresu. Spotkałam uczestnika Kongresu – Niemca, który podszedł i przywitał się pięknie po polsku. W pierwszej chwili wydawało mi się, że jest to nasz emigrant i to z ostatniej fali emigracji, tak ładnie mówił w naszym języku. Okazało się, że jego znajomość języka jest sukcesem dydaktycznym nauczycieli szkoły średniej we Frankfurcie nad Odrą a także wynikiem dobrosąsiedzkich kontaktów. W przerwie obrad zaczęła mnie też nauczycielka języka polskiego z Niemiec i apelowała, aby zainteresować się dziećmi Polonii niemieckiej. Dzieci te często nie znają już języka polskiego bo nie ma ich kto i z czego uczyć. Nauczycielka owa uważała, że Polska powinna organizować dla tych dzieci kursy języka, wakacyjne obozy językowe itp.

Teresa Siek-Piskozub







INFORMACJE DLA AUTORÓW

* Artykuły należy dostarczać na dyskietce [ASCII (Latin2, DHN, Mazovia), AmiPro, Word, Wordperfect, TAG, WordStar] plus jeden wydruk, podając imię, nazwisko, instytucję i adres, pod który należy nadesłać egzemplarz Neofilologa w przypadku wydrukowania artykułu.

* Objętość artykułu nie powinna przekraczać 12 str. (30 wierszy po ok. 60 miejsc znakowych)

* Odsyłacze należy oznaczyć numeracją ciągłą dla całego tekstu a przypisy i aneksy umieścić na końcu artykułu.

* Bibliografia wg zapisu: nazwisko, pierwsza litera imienia (kropka, przecinek), data (kropka), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/magazynu (kropka) wydawnictwo/wydawca – nazwa/nazwisko i nazwa wydawnictwa, strony.

* Do artykułu należy koniecznie dołączyć krótki abstrakt w języku angielskim, streszczający główne tezy.