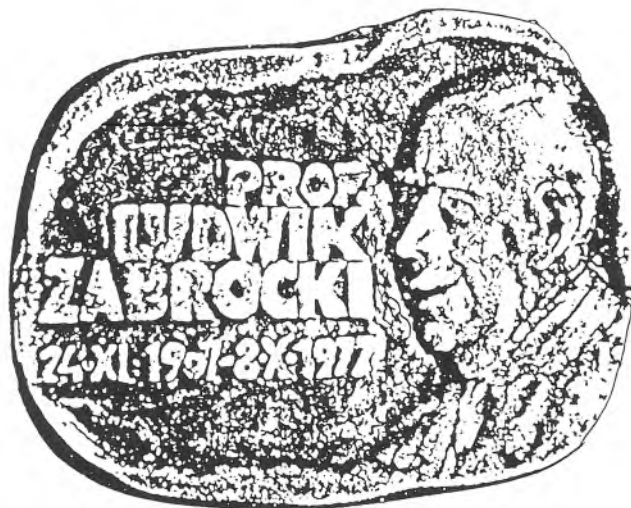


neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 7



Poznań, 1994

NEOFILOLOG

**CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 7**

**"POLITYCZNE ZMIANY W EUROPIE CENTRALNEJ
I WSCHODNIEJ A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH"**

**KONFERENCJA REGIONU EUROPY CENTRALNEJ
I WSCHODNIEJ FIPLV
24–26 WRZEŚNIA 1993 POZNAŃ**

Poznań, 1994

Redaktorzy:**Teresa Siek–Piskozub****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	4
Sylwetki odznaczonych medalem prof. Ludwika Zabrockiego	5
Artykuły	
1. Les politiques linguistiques dans le monde pour le 21 ème siècle Présentation d'un rapport – Michel Candelier	7
2. Major language issues of the Region – György Szépe	16
3. Polityka oświatowa w zakresie kształcenia językowego (propozycje) – Hanna Komorowska	21
4. New era – new language teacher education – Zsófia Radnai, György Szépe	25
5. Foreign language teaching in Latvia – Silvija Andernovics	30
6. Pour une nouvelle promotion du français langue étrangère en Pologne – Paweł Pfuśa	33
7. Innostrannyje jazyki w period obszczestwiennno – ekonomiczeskoj transformacji – Jan Zaniewski	37
8. Zbliżenie nauki języka rosyjskiego do teorii i praktyki glottodydaktycznej w krajach Wspólnoty Europejskiej – Marian Bybluk	42
9. Das Fach Glottopädagogik, ihre Aufgaben und Probleme – Vytautas Šernas	45
10. O pozycji ruskowo jazyka w postkomunistycznych stranach – Stefan Grzybowski	50
11. Stan obecny i perspektywy nauczania języka rosyjskiego w Polsce – Janusz Henzel	55
12. Children's language learning rights – Francisco Gomes de Matos	58
Sprawozdanie z I Konferencji Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV – Poznań 24–26 września 1993 – Teresa Siek–Piskozub	59
Sprawozdanie z 28 Linguistisches Kolloquium – Graz, 8–10 września 1993 – Grażyna Vetulani	65
Komunikaty	67

OD REDAKCJI

Obecny numer 7 jest pierwszym z trzech poświęconych publikacji referatów wygłoszonych w trakcie I Konferencji Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV, która odbyła się w Poznaniu. Sprawozdanie z tej konferencji oraz towarzyszących jej imprez mieści się na końcu numeru. Pierwszy zeszyt zawiera teksty związane z ogólnym tematem konferencji, którym było "Polityczne zmiany w Europie Centralnej i Wschodniej a nauczanie języków obcych". Tłem dla przedstawienia sytuacji nauczania języków obcych w naszej części Europy jest ogólna wizja polityki językowej przedstawiona przez przewodniczącego FIPLV, Michela Candelier. Choć możemy poznać sytuację nauczania języków obcych tylko w niektórych krajach naszego Regionu (Łotwa, Polska, Węgry), to można przypuszczać, że warunki i problematyka są podobne dla większości krajów post-komunistycznych. Zamieszczamy również artykuł Hanny Komorowskiej, który zawiera opracowane na zlecenie MEN propozycje odnośnie polityki oświatowej w zakresie kształcenia językowego w Polsce, a także podajemy pod rozważę rejestr praw językowych ucznia zaproponowanych przez nauczycieli brazylijskich

Ponadto w numerze przedstawiamy, jak zwykle, kolejną sylwetkę nagrodzonych medalem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, a także sprawozdania z konferencji w której uczestniczyli członkowie Towarzystwa oraz komunikaty o konferencjach.

UWAGA!

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

SYLWETKI ODZNACZONYCH MEDALEM PROF. LUDWIKA ZABROCKIEGO (A BIOGRAPHY OF THE RECIPIENTS OF THE PROF. LUDWIK ZABROCKI MEDAL).

JACEK FISIAK

Born in 1936, Jacek Fisiak began his collegic studies at the University of Warsaw, where he received his M.A. He received his Ph.D. from the University in Łódź and his doctorate in Literature at The University of Adam Mickiewicz in Poznań. Professor Fisiak has held the post of Director of the School of English in UAM since 1965. He also served as Rector (vice-chancellor/president) of UAM from 1985–88 and Minister of National Education of Poland from 1988–1989.

Professor Fisiak has remained dedicated to the study of languages, which is evident by the many posts he has held and publications he has authored. He was the president of Modern Language Association of Poland from 1976–79 and the chairman of the Committee on Modern Languages and Literatures of the Polish Academy of Sciences from 1981–93. He received an honorary doctorate from the University of Jyväskylä in Finland in 1983. In 1990, he was a member of the Academia Europea and the Academy of Finland. Professor Fisiak was the president of the International Society for Historical Linguistics from 1981–83 and the secretary general of FIPLV from 1980–83.

Professor Fisiak's influence and expertise can be seen in the United States, as well. He was a Fulbright Scholar at UCLA in 1963–64. He has been a visiting professor at the University of Kansas (1970), The University of Florida (1974), SUNY (1975), The American University (1979–80 and 1990–91).

He also lectured throughout Europe at the University of Kiel (1979), University of Jyväskylä (1987), University of Saarbrücken (1990 and 1993), University of Zürich (1984), University of Tromsø (1985) and the University of Bamberg (1994). He has shared his expertise worldwide through lectures at more than 80 universities on five continents.

Professor Fisiak's research and teaching interests are: English Linguistics, the history of English, historical linguistics, contrastive linguistics, language contact and lexicology.

Professor Fisiak has been the editor of three professional journals, *Folia Linguistica Historica*, *Studia Anglica Posnaniensia*, and *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*. He has also served on numerous editorial boards in Poland, England, U.S.A., Holland, Canada, Russia, Italy, France, Austria, Ireland, among other countries.

He has received university medals from Jyväskylä, Abo, Helsinki, Louvain, Amman, Yarmouk, Salzburg and Brno. Among the numerous decorations Professor Fisiak has received are the Commander's Cross of the Order "Polonia Restituta", Commander's Cross of the Order "Lion of Finland" and the Officer's Cross of the Order "Palme Académique". The list of awards for achievement in the area of research, training of young scholars and teachers, and academic administration is also quite numerous.

Professor Fisiak served as a consultant of the Swedish Ministry of Education, the Austrian Ministry of Higher Education, IREX, Pergamon Press and the Ford

Foundation. He has published more than 120 scholarly publications including 27 books, and has supervised 47 completed Ph.D. programs.

His name can also be found in 17 "Who's Who" publications and encyclopedias in Poland, the UK and the United States of America, e.g., Who is Who in the World (Chicago) and The International Who is Who (London).

Michel CANDELIER
Président de la FIPLV

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES DANS LE MONDE POUR LE 21ÈME SIÈCLE PRÉSENTATION D'UN RAPPORT.

0. PRÉSENTATION

Le rapport dont il sera question ici a été remis par la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes à l'UNESCO, à la demande de cette dernière, en août 1993. Il constitue une contribution aux travaux de la *Commission internationale pour l'éducation*, mise en place par l'UNESCO en 1993, présidée par Jacques Delors, et qui doit remettre ses conclusions en 1995.

Le rapport est le fruit d'un travail d'équipe auquel ont participé, outre moi-même, Edward Batley (ex-président de la FIPLV, Université de Londres), Gisela Hermann-Brennecke (Université d'Osnabrück), György Szepe (ex-secrétaire de la FIPLV, Université de Pécs, Hongrie). J'ai personnellement eu plus particulièrement la responsabilité de la partie consacrée à l'enseignement des langues étrangères.

Pour rédiger ce rapport, nous avons d'une part sollicité des contributions "d'experts" dans diverses parties du monde, et d'autre part pris connaissance d'une importante quantité de travaux relatifs à la politique des langues, et à la didactique des langues en général, concernant divers pays.

Quelques indications sur le sommaire fourniront une vue d'ensemble préalable:

L'**introduction** développe un certain nombre de principes généraux. Elle est suivie d'un chapitre intitulé **Apprentissage des langues et compréhension ethnique**, dont la perspective est également générale, et qui pose le problème de la contribution de l'apprentissage des langues à la promotion de la tolérance et de la paix. Les lignes directrices de ces deux sections seront énoncées dans les deux premières parties de ce article.

Le chapitre trois, dont le titre est **Langue maternelle et langues officielles de l'Etat**, traite des langues régionales et minoritaires, ainsi que des langues nationales du tiers monde. La quatrième partie est consacrée aux **Langues vivantes étrangères**. C'est celle sur laquelle je me concentrerai ensuite dans le présent exposé. Je renoncerai à entrer dans le détail du cinquième chapitre, intitulé **Langues et nouvelles technologies**. Je dirai quelques mots de la sixième section, consacrée au thème des Droits langagiers (**Langues et Droits de l'Homme**), mais laisserai de côté les **Recommandations** adressées à l'UNESCO et aux Etats, de même que l'énoncé des **Thèmes de recherche prioritaires**, ces deux dernières parties étant la traduction concrète des idées développées dans les chapitres précédents.

Pourquoi un intérêt d'une fédération d'enseignants pour des sujets qui, manifestement, dépassent souvent le cadre

immédiat de la classe et de l'acte pédagogique? La réponse est évidente, si nous voulons éviter que les enseignants de langues soient, au choix:

- des instruments aveugles de grandes entreprises de politique culturelle qui modèlent l'Humanité de demain, les hommes du 21ème siècle,
- des apprentis-sorciers inconscients des conséquences, toujours pour le visage de cette Humanité à venir, de ce qu'ils acceptent de faire, ou de renoncer à faire...

L'enseignement des langues a une dimension politique essentielle - politique culturelle, comme je viens de commencer à le dire, mais aussi politique tout court. Cela se joue non seulement à l'échelle d'un pays, mais aussi à l'échelle de la planète. Il s'agit donc d'une responsabilité collective. Si on accepte d'ouvrir tout grands les yeux, il faut les ouvrir à la fois sur les conséquences du nombre dérisoire d'apprenants de russe en France, et sur les conséquences de l'absence d'enseignement en langue maternelle dans de nombreux contextes du tiers monde. Tout cela concerne les enseignants, car ce sont eux qui agissent sur le terrain. Ils sont aussi des spécialistes du domaine, et perçus comme tels par le reste de leurs concitoyens.

1. LES PRINCIPES FONDAMENTAUX

La première idée est au départ bien banale: nous nous référons à la multiplication des contacts entre individus d'origine linguistique et culturelle différente, dont nous affirmons qu'elle s'est amplifiée dans les deux dernières décennies. Et bien sûr, nous parlons des transports, des nouvelles technologies de la communication, de la création de marchés internationaux... Bref, rien de très original, mais les conséquences qui en sont tirées sont peut-être moins communément acceptées.

Nous renvoyons en effet de façon explicite à la perspective dite interculturelle, telle que promue par le Conseil de l'Europe. C'est ce qui nous amène à dire, par exemple, qu'il n'y a pas de "problème de migrants", mais un problème pour des sociétés toutes entières, qui doivent apprendre à vivre de façon interculturelle. On atteint là une autre dimension de "l'acceptation de la diversité", dont tous les membres de nos sociétés ne sont certainement pas prêts à assumer les conséquences!

Une des conséquences de ces évolutions - de cette "multiplication des contacts", apparemment si innocente, c'est que le statut des langues devient de plus en plus difficile à préciser de façon univoque:

Qu'est-ce qu'une "langue étangère" quand une partie de la population installée dans un pays donné est formée de migrants dont c'est la langue maternelle? Pensons un peu au portugais en France. Les Australiens l'ont bien compris. Ils ne parlent plus de "langues étrangères". Pour eux, il y a l'anglais, et les "Langues Autres que l'Anglais" (LOTE = Languages Other Than English). Cela me semble très symptomatique, et plein de conséquences à la fois au niveau culturel et didactique.

On pourrait dire: en dessous d'un pourcentage donné, une langue sera réputée "étrangère". Mais l'artificialité de la solution est suffisamment éloquente.

Nous disons aussi - et c'est tristement banal - que l'urgence de la définition de politiques linguistiques n'a peut-être jamais été aussi grande. Nous renvoyons là aux recrudescences (au pluriel) de l'intolérance ethnique, dans tant de parties du monde.

La grande interrogation, celle qui inquiète et déstabilise, tient au fait que dans certains cas, il y a eu des politiques linguistiques antérieures, visant à la tolérance, et qu'elles n'ont pas pu prévenir les conflits inter-ethniques actuels.

L'examen global auquel nous avons procédé nous a amenés à affirmer sans ambage:

Une des leçons essentielles de l'expérience accumulée dans le domaine de la planification linguistique et de l'action éducative en faveur du multilinguisme est qu'il n'existe aucune solution généralement applicable. Les conditions particulières de chaque contexte ont une importance décisive dans le succès ou l'échec des mesures prises, qu'il s'agisse par exemple du statut économique des langues et de leurs locuteurs dans la communauté, de leur répartition géographique ou sociale, de leurs liens avec les religions ou des traditions éducatives. Les transferts de "modèles" sont à proscrire a priori.

Ce qui est visé, en particulier, c'est le transfert irresponsable, prôné ici et là, des pratiques d'immersion canadiennes à des contextes où, étant donné le statut social dominant de la langue non-maternelle, l'immersion contribuerait à faire disparaître la langue maternelle.

Cela ne contredit pas l'existence de principes généraux, dont font partie par exemple les réflexions relatives à "l'interculturel", et dont nous complétons la liste en nous référant successivement:

- à une perspective humaniste;
- à la notion d'éducation linguistique permanente;
- à des considérations d'ordre neuro-physiologique.

Pour le dernier point nous cherchons, en résumé, à promouvoir l'idée selon laquelle la confrontation du cerveau à divers systèmes linguistiques est un moteur d'enrichissement des capacités intellectuelles.

En ce qui concerne l'éducation linguistique permanente, nous développons l'idée selon laquelle, dans les faits, on ne cesse d'apprendre, ne serait-ce que sa propre langue, dans ses évolutions, jusqu'à la mort. Mais par-delà, il s'agit d'inviter les responsables éducatifs à favoriser les apprentissages continus et à prendre en compte la dimension "apprendre à apprendre" dans la définition des cursus et programmes. On y reviendra un peu plus loin.

La meilleure concrétisation de la perspective humaniste que fournit le rapport est la présentation d'un texte adopté en 1991 par la FIPLV, intitulé **Projet de Charte Universelle des Droits Langagiers Fondamentaux de l'Homme**.

Pour présenter ce texte rapidement, on peut dire qu'il s'agit d'un effort destiné à faire converger les diverses revendications relatives aux Droits langagiers des individus. Faire converger signifie ici aussi, dans une perspective pragmatiquement stratégique, éviter qu'ils s'opposent. Nous faisons ainsi se rejoindre trois niveaux:

- celui du Droit à recevoir l'enseignement de la langue avec laquelle chaque individu - ou ses parents, s'il s'agit d'un enfant - s'identifie le plus;
- celui du Droit à l'enseignement d'une au moins des langues officielles de l'Etat;
- celui du Droit à l'enseignement d'au moins une langue supplémentaire, afin d'étendre les horizons sociaux, culturels, éducatifs et intellectuels et de promouvoir ainsi la bonne entente entre gens de cultures et nations différentes.

La formulation de a) cache de réelles difficultés. On pourrait dire, pour aller vite, qu'il s'agit du Droit à la langue maternelle. Mais qu'est-ce que la langue maternelle? Une discussion entre experts de la question aboutit au recours au critère d'identification: celle à laquelle on s'identifie le plus. L'autre problème est celui de l'impossibilité, étant donné l'extrême pauvreté de pays du tiers monde dont certains abritent plusieurs dizaines de langues (jusqu'à deux-cent cinquante pour un seul pays), de réclamer l'obligation pour l'Etat de fournir cet enseignement, dont on sait pourtant toute l'importance, pour les plus jeunes, au niveau du développement affectif et cognitif.

Ces Droits constituent un minimum, valable pour tous. Si nous disons au moins une langue supplémentaire, c'est parce qu'il ne serait pas réaliste de demander plus, pour tous, dans des contextes où il existe une langue maternelle différente de la langue de l'Etat. Bien sûr, les revendications de la FIPLV sont plus grandes en ce qui concerne les situations où langue maternelle et langue de l'Etat se recouvrent mutuellement.

2. APPRENTISSAGE DES LANGUES ET COMPRÉHENSION ETHNIQUE

Dans un chapitre qui suit directement l'introduction, nous cherchons à mettre les choses au point. Le souci est, on le verra, de dépasser les affirmations générales, et dangereuses parce que mystificatrices, concernant un effet positif spontané et quasiment miraculeux de l'enseignement des langues pour "la paix et l'amitié entre les peuples".

Nous disons en substance:

- que l'apprentissage d'une langue peut favoriser le développement d'attitudes positives envers les locuteurs et leur culture. Nous disons bien peut, car rien n'est automatique, et c'est là qu'il y a à la fois des dangers et des conditions méthodologiques à respecter;
- que l'échec dans l'apprentissage des langues favorise les attitudes négatives - à chacun d'en tirer les conséquences à tous les niveaux...
- que l'information d'une part, l'incitation morale de l'autre, ne modifient pas nécessairement les préjugés.

D'où la nécessité d'une approche que nous appelons "holistique" - mais qu'on peut appeler plus simplement "globale". Approche holistique de l'individu, en s'adressant à la fois à ses dimensions cognitives et affectives, dans le but de modifier ses attitudes et comportements.

- En fait, ce que nous préconisons, c'est une approche holistique "tous-azimuts", qui s'applique non seulement à l'apprenant, mais aussi à la diversité linguistique et culturelle elle-même. L'école ne doit pas se limiter à présenter une ou deux langues et cultures dites étrangères. Elle doit être un lieu d'initiation à la diversité linguistique et culturelle, telle qu'elle existe dans le milieu proche (à commencer par la classe elle-même), et sur l'ensemble de la planète.

3. LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES ET ENSEIGNEMENT

On procédera maintenant de façon très ponctuelle, par une sorte de collage de citations.

Le monopole accordé à une langue décrétée "internationale" fait bénéficier ses locuteurs de privilèges injustes. Ils n'ont pas besoin d'autres langues pour participer à la communication internationale, où ils sont par ailleurs toujours en position de force, puisqu'ils possèdent mieux que leur partenaire l'instrument linguistique utilisé.

L'hégémonie linguistique et culturelle favorise les impérialismes économique et politique. Bien sûr, une langue n'est pas en soi "impérialiste". Ce sont les rapports de force qu'elle permet d'instaurer ou de maintenir qui le sont.

L'apprentissage d'une seule langue étrangère enferme l'individu dans une sorte de "prison" double, constituée du monde de la langue maternelle et de celui de la langue étrangère unique, considérée comme représentant à elle seule "l'étranger". Si cette langue étrangère est de plus une langue en position de monopole, on voit à quelle négation de la diversité culturelle de l'Humanité cet enfermement peut conduire dans les représentations. L'accès à une troisième langue est un pas plus décisif vers la diversité.

Pour faire progresser la diversification des langues, il faut agir à la fois sur l'offre et sur la demande...

Pour faire progresser l'offre, il faut élargir l'éventail des langues offertes, étendre l'obligation d'apprentissage (le plus souvent, rendre obligatoire l'apprentissage d'une seconde langue) et **augmenter les possibilités de langues facultatives.**

Pour développer une demande pluraliste, il faut agir sur les représentations. Les "connaissances" partielles et stéréotypées que parents et apprenants puisent dans le milieu social doivent céder la place à un savoir mieux organisé, accompagné d'une véritable acceptation de la diversité.

Dans beaucoup de pays, il existe une tradition éducative selon laquelle la confrontation avec des langues et

cultures non-maternelles ne devrait commencer qu'à partir de l'entrée dans l'enseignement secondaire. Cette restriction n'a aucun fondement pédagogique... Il n'est plus concevable que la période de l'enseignement pré-secondaire reste inemployée pour le développement d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à la société multiculturelle. il est nécessaire que les responsables des systèmes éducatifs prévoient dans chaque pays l'introduction à l'école primaire, et à l'école maternelle si possible, d'enseignements ou activités destinés à faire accéder les apprenants à des domaines linguistiques et culturels autres que maternels.

On notera la généralité de la formule: nous n'avons pas dit "introduction de l'enseignement précoce". Et nous précisons:

Diverses formules sont envisageables. Outre l'enseignement précoce, ...on peut proposer également l'enseignement bilingue ou un **éveil aux langages**, dont nous traiterons plus loin. Il est difficile de recommander a priori telle solution plutôt que telle autre. D'une part parce que les avis des spécialistes, malgré les recherches déjà effectuées, restent controversés, et d'autre part parce qu'un choix dépend en grande partie du contexte linguistique et culturel.

Par **enseignement précoce** on entend toute introduction d'une **langue étrangère comme matière d'enseignement** avant l'entrée dans l'enseignement secondaire.... Il se distingue de l'enseignement bilingue, dans lequel les deux langues, maternelle et non-maternelle, sont non seulement objet, mais aussi moyen d'enseignement.

A propos de l'enseignement précoce, nous disons, entre autres choses:... il est **indispensable d'émettre quelques mises en garde importantes**, de préciser les **précautions essentielles à prendre**, les **conditions minimales à assurer**.

Tout d'abord, le plus grand danger qui guette l'enseignement précoce ... est celui des **attentes illusives qu'il fait naître en ce qui concerne les compétences linguistiques obtenues**. D'une part, l'opinion publique ne voit pas toujours la différence entre enseignement précoce et enseignement bilingue. D'autre part, elle est convaincue que l'enfance est un moment de la vie où des "miracles" peuvent s'accomplir en matière d'acquisition linguistique. (Ce que nous mettons en doute ensuite, en nous appuyant sur la recherche).

Le rapport aborde bien sûr le problème de la formation des enseignants et du suivi, et dit aussi que l'enseignement précoce, en particulier dans sa version apprentissage systématique, **pose de sérieux problèmes en ce qui concerne la diversification des langues apprises**... Le mécanisme est simple: les écoles secondaires recrutent leurs élèves dans un nombre plus élevé d'écoles primaires. Il est donc plus difficile de mettre en place des groupes suffisamment nombreux pour l'étude de langues moins répandues lorsque cet enseignement débute dans les écoles primaires que lorsqu'il commence dans le secondaire.

La mise en place d'un enseignement précoce doit donc être accompagnée d'un ensemble de mesures structurelles solides et de campagnes explicatives destinées à promouvoir la demande en langues moins répandues...

Pour l'enseignement bilingue, le rapport prend l'exemple des Bilinguales Züge allemands:

Par la confrontation à la pratique, les filières bilingues ont réussi à définir une pédagogie souple et sensible aux besoins des apprenants.

Globalement, le bilan est positif, et il convient d'encourager le développement de ces formes d'enseignement, en cherchant à les étendre à des élèves de tous niveaux et de toutes catégories sociales... Les efforts consentis pour l'enseignement bilingue ne doivent pas être les seuls éléments d'une politique des langues étrangères, sous peine d'apparaître comme un alibi. D'autres mesures doivent être prises parallèlement, afin de développer l'enseignement des langues (qualitativement et quantitativement) pour la masse des élèves concernés.

Pour l'approche dite éveil aux langages (ou: Language Awareness), on s'efforce d'abord de bien faire comprendre ce dont ils s'agit:

Tout en se fixant des objectifs de l'ordre de "l'universel" (acceptation de la multiplicité culturelle dans toute son étendue humaine), l'enseignement des langues vivantes étrangères tel qu'il est conçu habituellement commence par concentrer ses efforts sur un exemplaire de cette diversité, avec tous les dangers d'enfermement - ou de rejet, en cas d'échec - qui en découlent. Dans les cas les plus favorables, il y ajoute une seconde langue, et très éventuellement une troisième. La démarche est cumulative: les attitudes positives recherchées vis-à-vis d'une culture, puis d'une seconde et une troisième sont censées se généraliser spontanément à l'ensemble des possibles, ce qui constitue évidemment un pari.

L'approche d'éveil aux langages cherche à prendre le chemin inverse: partir de la diversité, à l'école primaire (ou même maternelle), puis concentrer les efforts sur l'apprentissage effectif de langues étrangères. Elle s'est développée au cours des années quatre-vingt, principalement en Grande-Bretagne, mais aussi, ponctuellement, dans quelques autres pays d'Europe de l'Ouest. Elle reste actuellement très minoritaire, mais est renforcée par ses convergences avec l'approche interculturelle.

Dans toutes les expériences déjà menées, l'objectif d'un tel éveil aux langages est d'ordre cognitif et affectif: faire prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle, qu'il s'agisse des variétés présentes dans la classe même et son environnement immédiat (langues de migrants, langues régionales, dialectes) ou de langues et cultures réellement étrangères; développer des attitudes positives vis-à-vis de cette diversité. Le plus souvent s'y ajoutent des activités de découverte de quelques caractéristiques générales de la communication (humaine ou animale), ainsi que du langage et de son acquisition. L'approche est comparative et fait souvent appel à l'activité de l'élève (enquêtes).

En élargissant l'horizon linguistique des jeunes élèves, cette approche devrait contribuer à la diversification des langues apprises. Elle semble convenir plus particulièrement à des pays dont la langue est une langue de grande ou moyenne diffusion internationale et qui disposent d'une tradition monolingue, caractéristiques qui semblent contrarier la prise de conscience de la diversité, même si celle-ci est objectivement présente dans l'environnement immédiat. Elle devrait être encouragée et donner lieu à des expérimentations plus larges qui permettraient d'en évaluer les effets à court et moyen terme, dans la perspective d'une éventuelle introduction systématique.

Le titre donné au sous-chapitre consacré à l'enseignement secondaire résume bien ce que nous en disons: **Dans l'enseignement secondaire: varier les objectifs et les cursus.**

Si l'on veut multiplier les langues dans le cursus, on doit accepter que pour certaines, les objectifs poursuivis soient moins étendus. Le modèle du dialogue polyglotte (c'est-à-dire: chacun parle dans sa langue et comprend celle de l'autre) permet d'envisager de concentrer les efforts sur la compréhension. Mais ceci ne doit pas concerner toutes les langues. Parler une langue étrangère est une expérience enrichissante pour l'individu, tant du point de vue du développement des facultés globales d'expression que de celui de la personnalité. Généralement, on pourrait envisager que la concentration sur les compétences réceptives intervienne à partir de la seconde langue étrangère.

Toujours dans le sens d'une rentabilisation maximale des investissements linguistiques, l'école devrait offrir un entraînement systématique à la simple compréhension, écrite et orale, de langues voisines soit de la langue maternelle (dans le cadre même de l'enseignement de la langue maternelle, ce qui se fait déjà dans certains pays), soit, dans les dernières années de la scolarité, de langues étrangères apprises. Pourquoi ne pas utiliser la connaissance de l'italien pour comprendre l'espagnol? Vaut-il mieux consacrer une année à la poursuite de l'apprentissage d'une langue déjà en partie étudiée, ou à élargir l'éventail des accès à des langues et cultures différentes?

D'une façon générale, l'enseignement secondaire doit comporter de nombreuses possibilités d'entreprendre de nouveaux apprentissages linguistiques, à différentes étapes du cursus. **L'abandon d'une langue en cours de scolarité pour la remplacer par une autre, en fonction d'une nouvelle appréciation des besoins et intérêts, ne doit plus être lié à la notion d'échec.**

Je terminerai par un dernier sous-chapitre, qui s'intitule: **Apprendre à apprendre: d'un apprentissage linguistique à l'autre.**

La proposition faite à propos des langues voisines n'est qu'un exemple d'un principe selon lequel il convient systématiquement, pour toutes les langues et à toutes les étapes du cursus, de chercher à tirer parti des expériences

déjà faites par l'apprenant à propos d'autres langues, qu'il s'agisse de sa langue maternelle, de la langue de l'école, ou de langues secondes ou étrangères... **la capacité à traiter les données linguistiques pour acquérir ou apprendre une langue peut être développée ou perfectionnée en milieu scolaire.**

En mettant ainsi en place **une synergie entre les divers apprentissages linguistiques**, on peut gérer de façon plus rentable l'ensemble des efforts qu'un élève consacre aux langues dans le cadre d'une scolarité et favoriser la diversification des langues apprises. On peut distinguer **deux types d'apport** de l'apprentissage d'une langue à celui d'une autre langue: **d'une part les ressemblances linguistiques**, et **d'autre part**, tout ce que l'on peut rassembler sous l'expression générique **apprendre à apprendre**.

Faire apprendre à apprendre les langues est **une nécessité au regard de l'ensemble des moments de formation d'un individu**, qui pourra et devra certes suivre des cours pour adultes, mais aussi savoir perfectionner ou spécialiser ses connaissances linguistiques en lisant des documents, en utilisant des méthodes, grammaires, dictionnaires, ou en se rendant à l'étranger (auto-apprentissage). **Apprendre à apprendre constitue en fait et de plein droit un objectif de l'enseignement scolaire des langues...**

L'ambition ne pouvait être, en si peu d'espace, de résumer les cinquante pages d'un rapport lui-même très condensé. Le parcours guidé auquel j'ai soumis la lectrice et le lecteur, n'était certainement pas innocent. Certes, l'itinéraire choisi était susceptible de leur donner une vue fidèle du document, mais il cherchait aussi à les toucher, peut-être également à les heurter dans certaines de leurs convictions établies. Espérons qu'il les a parfois réconfortés...

SGFDFSF

1. La FIPLV est la seule fédération internationale multilingue de professeurs de langues vivantes. Elle regroupe d'une part les associations nationales multilingues (telle que *Polskie Towarzystwo Neofilologiczne*), et d'autre part les fédérations internationales unilingues (*Asociación Europea de Profesores de Español*, *Fédération Internationale des Professeurs de Français*, *Hungarológus Oktatók Nemzetközi Társasága*, *International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, *Internationaler Deutschlehrerverband*, *Teachers of English to Speakers of Other Languages*).

György SZÉPE

Janus Pannonius University, Pécs
and Research Institute for Linguistics
of the Hungarian Academy of Sciences

MAJOR LANGUAGE ISSUES OF THE REGION

1. THE FORMER POLITICO–GEOGRAPHICAL REGION HAS TO BE REDEFINED BOTH FROM GEOGRAPHICAL AND FROM GLOTTO–POLITICAL VIEWPOINT

There were discussions about the extension of Europe. The term "Europe" has meant the political "Western Europe" where e.g. Norway and Turkey & Greece could be included, but Poland & Hungary could not.

The only geographical dilemma is whether or not to include the Caucasus into Europe. (Another, much harder, problem is the situation of the Turkic languages in and around Russia. I am not dealing with these issues in this paper.)

The easiest way would be to accept that geography comprises the distribution of people in the most general sense; and since language can be situated at the same level, therefore it is no advantage to mix in any other viewpoint in establishing the zones of languages. Political barriers may be present, of course, aggravating the communication in many ways; but as soon as they are vanishing the natural order of things will be re-established: people will communicate with each other, and it is more comfortable to communicate with the neighbor than with partners far away. (This kind of statement does not imply the search for suitable media of communication.)

It is a gross simplification to identify the linguistic landscape of Central & Eastern Europe with the set of languages which are between German and Russian, as defined by Gyula DÉCSY, a professor of Indiana University. The "glotto–political landscape", however, could get this first sight description. One should add, of course, (a) the more or less permanent set of adjacent language communities; (b) the changing set of neighbor State languages; (c) the set of languages which are present through education and satellite tv (i.e. English and French); (d) and some other languages for quite different reasons, e.g. Latin, Italian, Spanish, Greek, Yiddish, Romany, Esperanto etc.

2. RUSSIAN IS OUT. SHOULD IT REALLY BE THAT MUCH OUT?

Russian was considered as the "language of socialism", the "language of future" etc., and it was introduced as a mandatory language into secondary and higher education in the region.

The results were different. Countries with Slavic languages had an advantage in acquiring Russian to some extent. (They did not like it, but understood it.) The cultural impact of Russian was well-known in the countries where the tradition of Greek orthodox religion has been present for a long time; this category included not only the countries with a Slavic language, but also Romania. East Germany and Hungary fell outside these sets. For Hungary it was true that the teaching Russian was the greatest pedagogical failure in the last forty years. Since Russian was the mandatory foreign language, the failure in Russian was very harmful for the entire field of foreign language teaching in Hungary.

The monopolistic situation of Russian was discontinued in Hungary in 1989 (i.e. before the decisive political changes). Children and parents practically stopped to choose Russian and to learn Russian. Two third of Russian teachers, roughly 12.000 became unnecessary and had to start a re-education program.

This trend seems gradually slowing down. In higher education almost 10 percent of students elect Russian. And this has to be greeted, because this is the minimum for Russian which is a language known by a quarter billion of people in some way or other.

Another aspect is the rediscovery of the collective importance of Slavic languages which may serve each other in various ways.

3. ENGLISH IS IN. SHOULD IT REALLY BE THAT MUCH IN?

In 1981 at the AILA Congress (held in Lund, Sweden) we could not understand why does "international language" mean – to many colleagues – just English. I operated, e.g., with the term "languages of world-wide diffusion" (or in French: "langues de diffusion mondiale"). I thought that Esperanto is – *in spe* – an international language, though I was not a partisan of Esperanto.

In 1993, however, English is Number One almost all over the globe (including Central Europe).

English even became an "only foreign language" in some countries and one of the best taught foreign languages all over the world (and in all the countries of this region). There are some international institutions where English is the sole medium of communication, e.g. in aviation and in the field of medicine and the sciences.

There is an open problem whether English should be the "first foreign language" or the "only foreign language" in a given country.

Here I have to mention that most Hungarians active in language policy still advocate for the knowledge of more than one foreign language, and the *de facto language policy of the country is multilingual*.

But the stage after the 1975 Helsinki Final Act is definitively over. French and German (and Russian) and the so-called "less taught languages of Europe" have to situate themselves in respect to English.

(From a linguistic – and not glotto-political – viewpoint the description of international varieties of English and the monitoring the development its varieties.)

4. WHAT ARE THE PROSPECTS OF THE LANGUAGE MENTIONED ABOVE?

Other European languages of worldwide diffusion (or with traditional major role in Europe): French, German, Italian and Spanish are still present. Italian and Spanish are now very fashionable in Hungary. The number of learners has increased spectacularly for all the four languages. (Other widely spread languages, e.g. Portuguese cannot cope – for the time being – with these languages.)

German has a special role in several countries (including Hungary). One of the German countries was present in the history of Central European States. Nobody knows how many Germans stayed after World War II. The geographical proximity makes cheaper trade and tourism to German speaking people. And the German satellite tvindustry fares quite well supporting German cultural diplomacy and German language industry.

French seems unable to regain its pre-war situation though Alliance Française and quite a few French institutions try to support it. It is very likely that French will reach in this region the noble position of "third language for the high level intelligentsia".

Other languages in Europe are entering higher and adult education. They are very seldom present in the schools. The teaching of such languages can expand over the borders which are unambiguously supported by a State. Finnish, Polish, Swedish, Dutch, and Hungarian should be mentioned by all means, but quite a few others are present in the colleges of all the continents.

The case of the neighboring languages is different. There is no need to regulate "popular bilingualism", i.e. the ways and modes to communicate over the borders. This, however, seldom effects public education proper. Schools usually introduce only foreign languages of high(er) prestige. If this criterion cannot be met, then the idiom in question is relegated to the set of curiosities and ranged – alongside with the oriental languages – into higher education. It is one of our greatest debts to promote the learning of languages of the neighbor countries even if they are not languages of world-wide diffusion.

The next question is whether the languages of the newly independent Central & East European countries will develop a language policy of their own (offering their idioms for teaching in other countries)? They should answer this question. My guess is that they will. And a comment for this: it would be very useful to establish some kind of international cooperation – say, within FIPLV – for the teaching of "minor languages of Europe" which could be helpful also for those who are about starting this activity.

How about the "giant" languages outside Europe? How is their presence in our zone? Chinese seems to be very much present though the thousands of Chinese traders who appeared in these countries; though these Chinese people have different habits of communication than Central & East Europeans. – A new set is getting shape: the languages of the Far East in which Japanese, Korean and all kinds of Chinese are included. The content of this set does not always coincide with the (historically organized) oriental disciplines which had been present since many years. Adult education and very few schools tend to perceive this challenge.

A further question refers to Latin (and to other classical languages): will they be able to recuperate their traditional role in education? – One cannot deny a certain tendency of "restoration" of the pre-war state of affairs in the "post-soviet" States. If the population of the given country has been Catholic or Protestant then the reinstallation of Latin belongs to the symptoms of restoration of the "ancien régime". (There may be, of course, other motivations.) Nevertheless it does not seem likely that Latin could ever reach its former status, because the panorama and the character of foreign languages has changed. Since English also contains a considerable set of the pan-European lexical stock and its corollaries, therefore English and Latin are in competition for the first position of international (European) language; and there is no doubt about the result of this competition. (This does not mean that the high prestige of sacred languages – Latin, Greek and Hebrew – will not be regained in ecclesiastic – or church bound – higher education. After having formulated this sentence on September 21, 1993 – the Hungarian Parliament included, by an special decision, Hebrew into the set of "protected languages in education".)

Esperanto is even in a worse position than Latin. Though it had for a long time a very shaky position in "socialist" States, it could not develop its new identity in these few years either.

5. WHAT IS THE ROLE OF "NATIONAL MINORITY" LANGUAGES AND OF "ETHNIC LANGUAGES" IN THE NEW SITUATION? (MODES OF "FOREIGN LANGUAGE LEARNING" AND/OR "SECOND LANGUAGE LEARNING")

The age of multilingual empires seems to be – more or less – over. A new threat: the exclusively monolingual State has emerged in our zone. The Nation–State model of the 19th century is haunting as if this were the only sound reaction to the multilingual empires.

It is clear that the former qualification of "nationality" (national minority) cannot be maintained any more; the sole criterion of appearing somewhere as a "nation" does not make any difference in the real status of the language of a group of speakers. From the viewpoint of human rights the division between "national minority group" and "ethnic" group seems to be utterly immaterial; neither the number, nor the settlement type (bloc, diaspora or mixed) appear to be fundamental.

Language rights emerge as a new chapter in this context. The individual or familial rights to use their own language and to get a decent education in mother tongue are fundamental both from legal, and from psychological viewpoints.

Mother tongue us and mother tongue education go beyond this: they may also be realized as "collective" rights (either attached to a defined geographical zone, or not).

The classical task of learning important foreign languages can be complemented by learning the other language of the environment. This is an overall chance both for the minority and for the majority. Minority learners will, of course, learn more the other ("majority") language; as "second" language (i.e. not as a "foreign language" from an alien country. Needless to say: the acquisition of the majority language of the State is not only an "obligation", but also a right for the language minority groups.

6. QUESTIONS ABOUT THE COORDINATION OF LANGUAGE POLICY FOR EDUCATION

Education is very sensitive for a combined solution of glotto–political issues. Sometimes objectives of language learning are set with a sweeping generalization as "the satisfactory knowledge of two foreign languages". But which should be those languages? And should they be the same for the whole country or for each school within a city, or for each pupil within a school? Will there be some room for variation, choice, competition?

Will be some competing longitudinal models (with good follow–up techniques), or do we reckon with masses who will never acquire the practical knowledge of more than one language, or not even of one single language? (The longitudinal models can extend over higher education or adult education.)

Children have but one head, and they have to store mother tongue, second language, foreign languages, classical idioms in that single brain structure. What is going on in a successive process of learning/acquiring a series of languages? Is this process limited to the brain? Can we achieve a "language & culture" type education for more than one idiom? Is this the task of language education alone, or is it (also) the task of the so–called "international education"?

Further more: is there any coordination between the learning of languages in the school and the rudimentary linguistics which is usually offered with the language (grammar) part of mother tongue education?

Are the textbooks of history, geography and even social studies and psychology up-to-date in the field of languages, and they in harmony with the linguistic views hidden in foreign language subjects?

7. CONCLUSION FROM THE VIEWPOINT OF ECONOMY, TRANSPORTATION & COMMUNICATION

It is evident that it would very difficult to draw any conclusion at the end of such a short paper.

There are, however, some evidences, e.g. macro-economical factors decide the necessity of communication in its broadest sense, but micro-economical (as well as some other human factors, including historical tradition) decide the medium of communication.

I am in search of a principle for communication and trans-ortation, something like the everyday commercial principle of "you buy in your own language". Maybe the scope of geographical mobility should be taken into consideration. The Earth is not yet a global village; though you can easily cross the Atlantic by plane in five hours; but you do not see anything during the flight (save movies). I suppose that this is not yet the only, and not even the majority scheme for human communication & transportation (and also culture); maybe some smaller scale solution(s) could be found for the next decades.

It is an accepted procedure in building camping sites not to pave the lanes but observe the paths people choose and "trod down". Pavements will be laid down later following the lines of walking practice. (And this does not exclude the necessity of pre-paved auto routes etc.) This could be somehow the model for choosing languages for reaching the partners in the neighbor countries and in this geographical zone. My guess is that the solution would point towards a stratified model: mother tongue, second language(s) (if there are any), "language(s) of the neighbor country", and language(s) of worldwide diffusion could be the constituents of such a model which should be enhanced by education

POLITYKA OŚWIATOWA W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO (PROPOZYCJE)

W marcu 1994 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zwróciło się z prośbą o przygotowanie zestawu sugestii i postulatów pod adresem kształcenia językowego w nowym systemie szkolnictwa ogólnego i zawodowego. Ponad 2-arkuszowy materiał zawierający zarys proponowanej polityki oświatowej w tym zakresie został opracowany i przekazany MEN w lipcu 1994.

Opracowując ów materiał przyjęto założenie, iż planując politykę edukacyjną należy podjąć następujące kroki:

- wskazać zakresy problemów, które wymagają analizy i decyzji,
- określić stan obecny w poszczególnych zakresach,
- przedstawić istniejącą u nas sytuację na tle tendencji światowych,
- zarysować potrzeby społeczne i edukacyjne w poszczególnych zakresach,
- określić dalekosiężne cele kierunkowe,
- nakreślić realistyczny, etapowy plan działania,
- przeanalizować ewentualne trudności finansowe, organizacyjne, a także konflikty koncepcji i interesów niezbędne do uwzględnienia przy wyborze wariantu działania,
- wskazać warianty najlepiej realizujące pożądane cele,
- wskazać warianty realizujące minimum, poniżej którego zejść nie wolno,
- wskazać warianty, które minimalizując konflikty łączą realizację pożądanych celów z praktycznością rozwiązań.

Uznano też, że zakresy problemów, jakie podlegać muszą analizie przy planowaniu strategii edukacyjnej w dziedzinie kształcenia językowego przedstawiają się następująco:

1. MIEJSCE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W SYSTEMIE EDUKACJI
2. LICZBA I DOBÓR JĘZYKÓW OBCYCH W OŚWIACIE
3. STRUKTURA I ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO
4. PROGRAMY, PODRĘCZNIKI, STANDARDY KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO
5. KWALIFIKACJE DO NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH
6. KSZTAŁCENIE KADRY DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO I
7. DOSKONALENIE KADRY ISTNIEJĄCEJ, STANDARDY KWALIFIKACYJNE
8. ZATRUDNIANIE I WYKORZYSTYWANIE NAUCZYCIELI ZAGRANICZNYCH
9. JĘZYKI MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH
10. JĘZYK POLSKI JAKO JĘZYK OBCY

W opracowaniu, o którym mowa, zakresy te omówione zostały kolejno, przy czym omówienie to skoncentrowało się na zarysowaniu

- dalekosiężnych celów kierunkowych i
- bliskich celów etapowych.

Oto podstawowe jego tezy:

1. Jasne określenie pojęcia "języki obce" jako zestawu języków nowożytnych służących bezpośredniemu porozumiewaniu się z wyodrębnieniem łaciny, która stanowi element wykształcenia ogólnego, a nie narzędzie komunikacji.

2. Nadanie wyższej rangi nauce języków obcych nowożytnych umieszczając ją w priorytetowej grupie, w skład której wchodziłyby:
 - język polski,
 - matematyka,
 - języki obce, w skład których NIE WCHODZIŁABY ŁACINA
a więc grupa przedmiotów potraktowanych odmiennie od pozostałych w sensie
 - liczby godzin nauki w skali globalnej i w skali tygodniowej,
 - pensum nauczycieli tych przedmiotów.
3. Zapewnienie warunków organizacyjnych umożliwiających skuteczną naukę języka poprzez gwarancję nauki nie poniżej 3 godzin tygodniowo w grupach nie większych niż 17-osobowe.
4. Zapewnienie dobrego poziomu nauki jednego języka obcego w szkole podstawowej i niepełnych szkołach średnich zawodowych przed podjęciem prób wprowadzenia dwu języków obcych.
5. W szkołach podstawowych i niepełnych szkołach średnich zawodowych uznanie za wiodące języki obce czterech języków tj angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego.
6. Zapewnienie skutecznej nauki dwóch języków obcych w pełnych szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych (2x100% ich populacji).
7. Promocja zarówno angielskiego, jak i niemieckiego dla około 60% populacji (tj. $2 \times 60 = 120\%$) oraz francuskiego i rosyjskiego po około 30% ($2 \times 30\% = 60\%$) – razem 180% cf pkt. 6.
8. Podtrzymanie niezbędnego w polskiej sytuacji geopolitycznej nauczania języka rosyjskiego, do nauczania którego – w odróżnieniu od innych języków – Polska posiada wykwalifikowaną kadrę.
9. Zapewnienie przynajmniej w około 20% populacji nauki
 - mniej popularnych języków europejskich, np. hiszpańskiego, szwedzkiego, włoskiego, węgierskiego,
 - języków Dalekiego Wschodu – japońskiego i chińskiego,
 - języków krajów ościennych innych niż wymienione wyżej niemiecki i rosyjski czyli czeskiego, słowackiego, ukraińskiego, białoruskiego.
 co daje łącznie 200% pkt. 6 zważywszy naukę dwu języków w całej populacji młodzieży szkół ponadpodstawowych.
10. Promowanie wcześniejszego startu językowego w szkole podstawowej począwszy od 8–9 roku życia.
11. Upowszechnianie dodatkowej nauki drugiego języka obcego w szkołach podstawowych i niepełnych średnich, jednak tylko w przypadku skutecznej i dobrej jakościowo nauce JEDNEGO języka obcego w danej szkole.
12. Umożliwianie dodatkowej nauki trzeciego języka obcego w liceach ogólnokształcących,
13. Wzmacnianie roli języków obcych w szkolnictwie zawodowym wszystkich typów,
14. Upowszechnianie intensywnej nauki języka obcego wg rozszerzonego programu.
15. Wprowadzenie pewnej liczby tzw liceów bilingwalnych tylko tam jednak, gdzie istnieje kadra przygotowana do nauczania zarówno języka obcego na wysokim poziomie, jak i innych przedmiotów ogólnokształcących – zwracając uwagę na promowanie porozumienia międzykulturowego raczej niż tworzenie taniej drogi do zagranicznych studiów dla wybranych.
16. Unowocześnienie programów nauczania języków obcych,

17. Modyfikacja programów w kierunku inwentarzy programowych tj. list materiału nauczania bez jego przydziału na poszczególne klasy o czterech kategoriach (sytuacje, tematy, struktury gramatyczne i funkcje językowe).
18. Określenie szczegółowych wymogów egzaminacyjnych dla każdego szczebla szkolnego.
19. Zbliżenie metodycznego formatu końcowych egzaminów językowych do formatu odpowiednich poziomem egzaminów międzynarodowo uznawanych.
20. Uznawanie egzaminów międzynarodowych odpowiedniego poziomu na maturze.
21. Zagwarantowanie odpowiednich liczb kształconych nauczycieli poprzez nadanie studentom filologii i kolegiów uniwersyteckich wyższych współczynników w algorytmach finansowych MEN.
22. Zapewnienie odpowiedniego zasięgu kształcenia poprzez zezwolenie na otwieranie kolegiów niepublicznych – nie obciążających budżetu państwowego, przy zachowaniu starannej kontroli jakości przy uznawaniu ich dyplomów.
23. Zapewnienie właściwej jakości kształcenia w kuratorskich kolegiach językowych – poprzez opracowanie zestawu wymagań minimum, zejście poniżej których oznaczałoby powstrzymanie naboru kandydatów do kolegiów i – w dalszym etapie – zamknięcie kolegium.
24. Zapewnienie dobrych warunków organizacyjnych tym kolegiom, które przetrwają sprostawszy wymogom minimum – poprzez zagwarantowanie stałych funduszy przeznaczanych na
 - dopływ nowych książek i czasopism do biblioteki,
 - krajowe i międzynarodowe kontakty międzykolegialne.
25. Powstrzymanie procesu "filologizacji" kolegiów, które pozostać powinny zakładami kształcenia nauczycieli.
26. Wprowadzenie minimum programowego nauczycielskiego kształcenia zawodowego dla kolegiów nauczycielskich i określenia go nie poniżej 75% globalnego czasu kształcenia.
27. Pozostawienie nie więcej niż 25% czasu kształcenia na realizację programów filologicznych (językoznawstwo, historia literatury) proponowanych przez uczelnie sprawujące opiekę naukową.
28. Jasne określenie kompetencji Ministerstwa Edukacji Narodowej (aspekt ilościowy oraz 75% treści kształcenia zawodowego) i opiekujących się uczelni (aspekt jakościowy i 25% treści filologicznych).
29. Umożliwianie absolwentom kolegiów kuratorskich zdobywanie tytułu licencjata zwracając zarazem uwagę, by nie "filologizowało" to programu kolegium.
30. Zapewnienie absolwentom możliwości kontynuacji studiów do poziomu magisterium dydaktycznego, a nie filologicznego poprzez tworzenie międzywydziałowych programów magisterskich z udziałem psychologii, pedagogiki, socjologii i filologii.
31. Zapewnienie wysokiej jakości kwalifikacyjnych kursów pedagogiczno-metodycznych będących drogą czynnych a niewykwalifikowanych nauczycieli do certyfikacji poprzez dopuszczenie do ich organizowania TYLKO uczelnie wyższe.
32. Instytucje takie jak kolegia kuratorskie lub szkoły prywatne nie powinny uzyskiwać akredytacji Ministerstwa Edukacji Narodowej, a starać się o ekspertyzę i kontrolę jakości ze strony uczelni, która może dokumentować takie kształcenie WŁASNYM świadectwem ukończenia uczelnianego kursu na podstawie umowy o ekwiwalencji.

33. Zróżnicowanie kwalifikacji do nauczania języka obcego w szkole podstawowej i średniej.
 34. Zachowanie prawa do nauczania zarówno w szkołach podstawowych jak i średnich
 - absolwentów kolegów
 - absolwentów neofilologii oraz
 - nauczycieli z dyplomem magistra posiadających dyplom językowy i zaświadczenie ukończenia kursu kwalifikacyjnego.
 35. Nadanie prawa do nauczania tylko w szkole podstawowej nauczycielom bez dyplomu magistra legitymujących się dyplomem językowym i zaświadczeniem ukończenia kursu kwalifikacyjnego. Wymaga to zmiany rozporządzenia o kwalifikacjach nauczycieli języków obcych.
 36. W sytuacji konieczności zdawania egzaminu językowego przez nauczycieli niewykwalifikowanych
 - powołanie polskich ośrodków i komisji egzaminów językowych umożliwiających krajową akredytację nauczycieli oraz równoległe
 - uznawanie międzynarodowych egzaminów francuskich, niemieckich i angielskich, które dotychczas posiadają w tej sprawie monopol, jaki ustanowił MEN swoim zarządzeniem.
 37. Zwiększenie dofinansowania dla czynnych nauczycieli podnoszących swe kwalifikacje.
 38. Finansowe zainteresowanie najlepszych nauczycieli doradztwem pedagogicznym i problematyką doskonalenia nauczycieli.
 39. Rezygnacja z aspektu czysto ilościowego wprowadzenia do szkół kadry zagranicznej poprzez odejście od zatrudnienia w szkołach podstawowych i średnich nauczycieli zagranicznych niewykwalifikowanych, słabo wykwalifikowanych lub wykwalifikowanych do nauczania w innych sytuacjach.
 40. Wprowadzenie aspektu jakościowego poprzez zatrudnienie stosunkowo niewielkich liczb wysoko kwalifikowanych "nauczycieli nauczycieli" w kolegiach (np. po 2 w mniejszych, a 3 w większych kolegiach), by prowadzili tam nauczanie przedmiotów takich jak rozumienie ze słuchu, konwersacja, kulturoznawstwo.
 41. Kierowanie się przy zatrudnianiu kadry zagranicznej tymi umowami z zagranicznymi organizacjami, które zapewniają wysokie kwalifikacje swych nauczycieli.
- Ponadto – w odniesieniu do mniejszości językowych niezbędna jest:
42. Dbłość o szkoły dla mniejszości narodowych zamieszkałych w Polsce czyli szkoły z niepolским językiem wykładowym.
 43. Dbłość o umożliwienie mniejszościom nauki ich języka ojczystego w szkołach z polskim językiem wykładowym.
 44. Dbłość o umożliwienie uczniom polskim – o ile uznają to za celowe – poznawanie języka mniejszości zamieszkałych na danym terenie.
 45. Dbłość o wprowadzenie do zestawu liceów bilingwalnych języków mniejszości narodowych zamieszkujących na ziemiach polskich.

NEW ERA – NEW LANGUAGE TEACHER EDUCATION

In recent times, due to the radical changes in social and economic orders, there have also been significant developments in the Hungarian educational system and the structure of the target population receiving instruction in foreign languages, which naturally influence several aspects of foreign language teaching.

Education of language teachers had a German tradition in Hungary. The teacher of a foreign language & literature did not really receive adequate preparation for his/her teaching job; the special "didactics of language teaching" was not based either on the curriculum of the given language (which was usually historically oriented), or on the psychological and educational aspects relevant to the pupils. There may have been countries where "special didactics of language teaching" (Fachdidaktik) went beyond classroom techniques; in Hungary it did not. Neither curriculum development, nor course planning and assessment were included.

The style imported through the teaching of Russian was very similar to the previous age; in addition to its rigid and conservative character, it was strongly bound to the ideological burden of the entire pedagogical sphere.

There was also a perceptible difference between the teachers of Russian (a preferred field) and the teachers of "western" languages (a field viewed with suspicion).

1. CHANGES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

1.1. The decentralization of the curriculum, a process including the relative freedom of creating or choosing options at the local and regional levels, and also the freedom of the teacher to select and even design materials.

The decentralization of the whole educational system has different importance in huge federations and in smaller states like Hungary where it may receive special emphasis. The decentralization of the curriculum is – to a certain extent – feasible even within centralized educational systems, but it is a symbol itself of the decrease of the direct governmental influence and the increase of local initiatives.

Language policies usually contain a certain option among languages; these options may be realized through regional distribution of languages to be taught. This may coincide – e.g. in the example of France – with the teaching of the languages on the far side of the border.

In the post-war regimes of the region language choice took a definite political character, with Russian as a "unifying" lingua franca (which has remained in fact an illusion).

Another kind of "decentralization" appears in educational innovations. Further more elite schools usually are bolder in selecting teaching materials not prescribed centrally for the average schools.

1.2. The introduction of a new institutional structure (as stated in the new Hungarian Act of Public Education), wherein more types of school are involved (from state schools to private institutions) with various length of training (6+6, 8+4, 4+8 years).

Between 1850 and 1950 in Central & East Europe, language teaching was mainly the business of the eight years gymnasium (a 4+8 years model).

Roughly between 1950 and 1990 another model prevailed: 8 years of primary school + 4 years of secondary school. In this latter formation both the number of foreign languages taught and the starting year kept on changing. Language teaching outside the curriculum became so popular in Hungary in the seventies and eighties that "western languages" were taught almost as frequently outside as inside the regular curriculum.

The recent *laissez faire* attitude towards educational structure may be very pleasant in many regards but it makes things more complicated in language teaching. The starting age becomes as important as the actual school grade. This novel psycholinguistically oriented approach implies quite a few consequences both for teacher training and for course organization. Maybe this will be the first instance where bureaucracy must withdraw from the profession.

1.3. A wider choice of languages offered throughout the educational system, from languages of world-wide distribution to national minority languages.

If there is some national language policy or something similar to *The Dutch National Action Programme on Foreign Languages* then it appears connected with the distribution of languages offered. Any official offer (based on long or middle term planning or political preference) will differ from the spontaneous language choice based on short term information of the parents & pupils.

Language policies at government level may be relevant in selecting other languages than English, in our cases French, German, Italian, Russian, Spanish, further more the "less taught language of Europe" and the learning of minority languages within the same country. Language policies recommending the learning of more than one foreign language can handle this case in the sense of the Helsinki Final Act.

It is evident that a more diverse language policy requires a more flexible educational policy, and it has several implications on the curriculum, the content, and maybe also on the methods and techniques of language teaching. Languages of varying distribution and traditions within the country demand different treatment; their study will necessarily have different goals, amount of classroom hours, materials, etc. Some of them will be learnt to use as soon as possible in everyday communication with neighbors, refugees, family members, whereas others will be studied for academic purposes or for the achievement of job requirements. All these factors must have a significant impact on the fields of language teaching/applied linguistics listed above.

2. CHANGES IN THE TARGET POPULATION

2.1. More age-groups have become involved, from kindergarten to adult education and post-graduate training;

2.1.1. Language learning has become in certain respects similar to art education or sport education where the ambition of the family may override the limits of the school. This again prefers the age-centered approach and a basically different course organization strategy.

Kindergartens and nursery schools operate at the age when languages are "acquired" and not "learned". This must be taken into consideration in many ways. Methods, strategies, activities and materials should be relevant to the learners' physical and mental development, and the core curriculum of the respective school types. These

factors can be very similar to those applied in the first two years of the primary school, but differ in several aspects from later years.

This fact has, however, two interpretations, diametrically opposed to each other. Language teachers and applied linguists who envisage a successful language acquisition process plea for a novel language didactics; while bureaucrats and some psychologists want to exclude all kinds of early start under the cover of "protecting children's mental integrity".

2.1.2. Adult education in the field of language teaching is becoming more and more wide-spread, with generations brought up without a sufficient (or any kind of) knowledge of foreign languages. This large age-group is of course very much stratified concerning both age proper and educational/social background, with a variety of needs, demands, options in the choice of the target languages, the methods and materials. Consequently more social groups indicate their novel needs among language learners.

3. NOVEL TASKS DEMAND A NEW TYPE OF LANGUAGE TEACHING

As a result of the changes new educational tasks have appeared whose fulfillment naturally demands a new type of language teaching. The teaching profession has reacted to the novel demands in two ways: by spontaneous action in the practice of language teaching (short-term solutions), and by developing new training programs in teacher education (long-term solutions).

The priorities as stated in the goals of the "third round" (in 1993) of "Higher education foreign language development in Hungary" proposal with World Bank funding include the following:

3.1. Establishing centers for applied linguistics/foreign languages at institutions of higher education.

Here we must mention the problem of the multiple inter-pretation of the term "applied linguistics". Should it be understood in an exclusive way? Is applied linguistics the same or different in respect to experts of the field of "glotto-didactics" or "language pedagogy"? According to our view there may be a slight difference: applied linguists are linguists active in the research and development of foreign language learning/teaching.

3.2. Applied linguists, among others, work on producing, adapting and implementing flexible, expandable, modular programs, and materials, and ensuring the implementation of the programs, materials and textbooks in post-graduate training" (as stated in the quoted document). These tasks, of course, go far beyond the realm of higher education, spreading into practically all the above mentioned fields of language teaching and learning.

3.3. They provide the expert potential through goal-oriented, coordinated, intensive teacher development."

4. THE PROGRAMS IN APPLIED LINGUISTICS CAN BE THE CENTRAL MODULE OF THE DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION

4.1. Educational applied linguistics has absorbed quite a lot of educational sciences: curriculum theory, measuring and evaluation, educational theory, educational technology, and also new communicatively founded classroom techniques. Educational applied linguists – as linguists – are sensitive to language issues which represent the center of language teaching problems.

The main difference between teacher training models with or without applied linguistics can be formulated in the diversity of goals. Classical language teacher education models aim at training classroom teachers who will implement official prescriptions. They are prepared for this task through methodology (Fachdidaktik).

Applied linguists on the other hand are prepared for broader activity: analyzing the factors of the teaching task, experimenting through larger or smaller models, finding a solution, introducing it as an innovation, and repeating this in a new cycle.

4.2. Our aim is to train teachers of foreign languages, teachers of second language (for the "national minorities"), and mother tongue teachers of a new type.

Educational applied linguistics could be a framework for language teacher education where the problems of academic knowledge, communication skills and preparation for the teacher career are alloyed in a task-oriented way.

The framework requires at least one course where applied linguistics is introduced, and some other seminars where applied linguistics is being taught "in vivo". This is more practical and theoretically better founded than the usual methodology. (The introductory course can be planned jointly for all kinds of future language teachers, but the seminars are better kept apart.)

It is also important to have some *lege artis* trained applied linguists. An applied linguistics program could offer different degrees. In Pécs, we are now preparing three M.A. programs: (a) "applied linguistics in foreign language teaching", (b) "applied linguistics in the teaching of Hungarian as a foreign language"; (c) and also "applied linguistics in the teaching of Hungarian as a mother tongue". The three programs are largely interconnected, and they are attached to the teacher education program.

4.3. In our applied linguistics programs we have opted for the parallel model of teacher education: future teachers should be motivated for the teaching profession as early as possible. We start it in the second semester of the 1st year by an introductory course, and the regular applied linguistics programs start in the 2nd year.

It is, of course, desirable that *each language teacher* should get some training in educational applied linguistics.

5. INTERNATIONAL COOPERATION IN THE FIELD OF TEACHER TRAINING

The mobility of teachers is enhanced nowadays by several international programs, e.g. TEMPUS, World Bank Programs. Language students also have now more chances than before to spend at least one semester abroad as it was customary in the good old days before the end world war.

International ties of universities in the region start to develop, even sometimes there are universities where the development is exploding.

All these novelties tend to be scattered: they do not cumulate. We are not for the over-planned style of the previous age; nevertheless some provision could be very useful.

We suggest a model where M.A. and Ph.D. programs (regular programs, as well as re-training programs or further education programs) should be interconnected among some universities of the region (nationally or rather internationally). This is also valid for the newly introduced "habilitation procedures". If it can be organized, than these programs will be world-wide competitive and the results of these procedures will be respected everywhere. (Otherwise a slight "africanization" cannot be excluded...)

Any international cooperation has a language aspects. Language teaching should be strengthened in order to meet the needs of the internationalization of the entire higher education in the region. In addition to this, certain aspects of the language teaching profession (either as applied linguistics, or glotto–didactics or language pedagogy) could serve as models for the suggested new type of international cooperation. Clusters of Central & East European universities could start such programs overnight.

International organizations, e.g. FIPLV but also AILA, IATEFL, TESOL, IDV, FIPF could be very instrumental in setting up such regional structures (attached to universities). Maybe they could fetch the seed money for such operations. This could be the major contribution to the development of the region in this delicate age of historical transition.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN LATVIA

In the last 3 years, the status of foreign languages has undergone a radical change in Latvia as the country has tried to assert its independence and to deliberately weaken its ties with Russia. Whereas before, Russian was an obligatory subject and foreign languages such as English and German were merely afterthoughts in the official school curriculum, the situation has completely changed. Now, Latvian has been officially declared the State language and Russian has been relegated to the status of one of the foreign languages that a pupil may choose to study.

The first foreign language, normally a choice among English, German and French, is introduced in the Latvian stream schools at grade 3 level and the second foreign language is chosen in grade 5. Because the Russian stream schools have also to take Latvian, then their first foreign language is chosen in grade 5 and the second in grade 7. It is also possible for a pupil to start learning a third foreign language in grade 10 if the school is able to provide a teacher for the subject. The number of contact hours has been increased for the study of languages and there is more of an emphasis on communicative and functional skills (see table).

For English, in particular, it is a boom time. It is the preferred first foreign language in schools if teaching staff can be found. Anglized words are creeping into the Latvian language at a fast and furious rate almost in the belief that this will throw off more quickly the Russian influences that still pervade every aspect of daily life and will propel the country more rapidly towards the West and prosperity.

German is the most popular second foreign language. Cultural and economic ties with Germany are still very strong and in a European context to learn German makes a lot of sense. French and Scandinavian languages are also taught in some schools. As economic interests develop with Japan and Taiwan, there will no doubt be an added push to prepare specialists in Japanese and Chinese. There is already a Japanese school in Riga.

Russian is, of course, dominant in the Russian schools which cater for the Russian-speaking percentage of the population – some 47%. An increasing number of parents though are looking to send their children to Latvian language instruction schools as often these schools are academically more sound and the children will be given a head start as far as learning the official State language, Latvian. Needless to say, the popularity of Russian as an optional school subject among Latvian children has fallen dramatically.

While this interest in foreign languages is to be applauded, it has created a number of headaches for the Ministry of Education, the local Boards of Education and schools.

Firstly, as the market economy rapidly expands, competent foreign language teachers are being lured away from schools to jobs which often pay 3–5 times their teacher's salary and in which they have much more chance to use their language skills. Therefore, an increasing number of non-specialists are being co-opted to teach foreign languages. Teachers who stay in schools are over-loaded with teaching hours:

- a. the more hours taught, the larger the pay packet, which is an important consideration in times of inflation and rising unemployment,
- b. there is a shortage of qualified language instructors.

Re-qualification courses have been started to improve the language skills of these non-specialists but the courses are too few, there are problems with finding suitable teaching staff and the number of non-specialists is just too great (see table).

Coupled with the lack of teachers is a lack of suitable, locally based teaching materials. Many schools are forced to work with the old text books which are riddled with communist ideological philosophies. While this is abhorrent to them, there is little alternative for some schools in poorer financial situations.

Also, pre-service and in-service institutions are undergoing re-structuring and are finding it difficult at the moment to address the problems at hand.

So, while the Ministry decreed that English, for example, should where possible, be introduced at the grade 3 level, it neglected to provide any suitable new text books across the board. The publishing rights to a series of books for the young learner, TIP TOP, had been negotiated, but the cost and printing runs meant that the books were not available to all school children in grade 3 wanting to start English. Another oversight was the fact that in the whole country there was not a single teacher who was trained to teach English at this level. Teachers were used to starting English in grades 5 or 7. Western research which indicates that junior classes, in fact, need highly qualified specialists, has yet to be absorbed by the policy makers. The Ministry though has undertaken to guarantee to provide text books for English, German and French classes. Those schools electing to teach other languages have to find their own teaching materials. Many of the text books available from official sources are unpalatable to teachers but the Ministry is trying to address the problem as best as expertise and financial resources allow.

The situation is slowly improving. The salary scale and status of the foreign language teacher has improved over the past 2 years. Foreign language classes are split into 2 groups if numbers reach 25. So, most language classes are small.

In the last year, foreign agencies such as the British Council, USIS, Peace Corps, Council of Europe, Goethe Institut, Alliance Française, Soros Foundation and various educational institutions from the Scandinavian countries and elsewhere have set up operations in Latvia, and either by establishing libraries and/or providing teachers and academic specialists, organising conferences and arranging exchanges and providing scholarships have helped enormously to make the lives of the foreign language teachers easier and to give them more exposure to the living language so that they can increase their confidence and competence and hence be more effective teachers.

Publishing rights have also been secured for a number of western foreign language text books to be printed in Latvia. Where finances allow, schools and parents have bought these books but as yet they are not accessible to every school child. Some local teachers, realising that these texts are only for an interim period, are already working on producing material which is more suitable for the Latvian context.

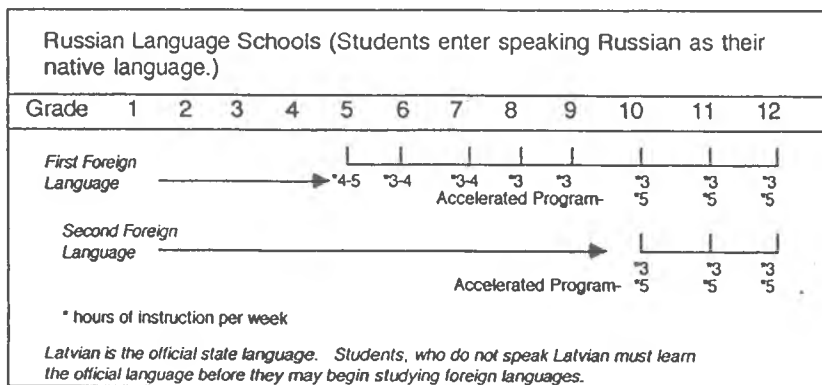
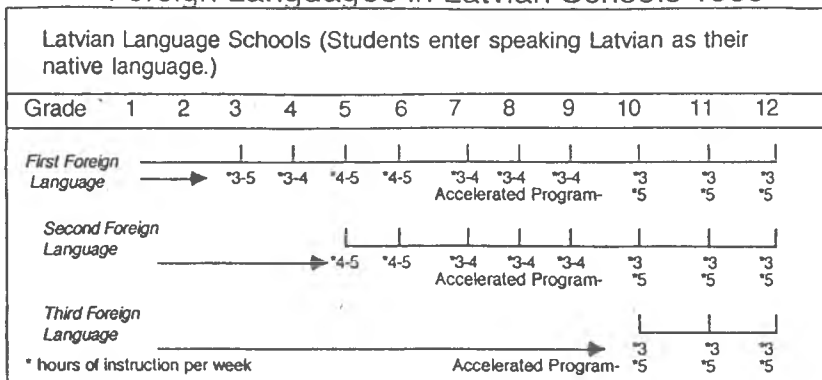
Local institutions such as the University, teacher training colleges and the in-service institutions are developing programmes which are preparing a more modern foreign language teacher for Latvia.

Work has already commenced on designing a new foreign language curriculum which will reflect international teaching trends and educational philosophies while

retaining the national/individual component which is so important in developing a healthy self-identity. When the current grade 3's graduate in 2003, the national standard for foreign languages would have been finally honed.

While there are bound to be problems in a transition period there are few, if any, foreign language teachers, who are not revitalised and excited about the future.
tab.

Foreign Languages in Latvian Schools 1993



POUR UNE NOUVELLE PROMOTION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN POLOGNE

Il nous semble que la position de la langue française et surtout son rôle dans la Communauté Européenne diminue continuellement. Xème Congrès Mondial AILA' 93 à Amsterdam en août a été l'occasion pour constater la dégradation ci-dessus. Parce que presque toutes les personnes du Comité d'Organisation et surtout celles du Service d'Accueil se servaient de la langue anglaise qui a dominé le Xème Congrès. Cette langue est devenue la langue des conférences à peu près de tous les intervenants. C'était incorrect parce que le français a été aussi officiellement l'une des 3 langues qui devraient être utilisées pendant le congrès (le néerlandais, l'anglais et le français). Or, il est évident que nous, romanistes, nous devons faire face à la monopolisation linguistique du territoire polonais par les langues: anglaise et allemande. Même aujourd'hui il n'y a aucun équilibre, aucune proportion dans les choix linguistiques des apprenants potentiels

On pourrait se poser la question: pourquoi le ciel au-dessus de notre pays a été dominé, monopolisé par les chaînes de télévision allemandes et anglaises, étant surtout germanophones et anglophones? Elles ont entièrement amenagé l'espace télé-radiophonique. La majorité des antennes paraboliques privées, individuelles est orienté sur les ASTRA ABC et très peu sur les EUTELSAT - IIF 1,2,3. Il n'y a presque pas d'installations qui capteraient les chaînes françaises diffusées par le TELECOM 2B.

Essayons de trouver les réponses aux questions ci-dessus posées et commençons par la présentation des objectifs

Nous voudrions bien:

- a. sensibiliser les institutions scolaires, les philologies romanes des universités, les collèges de formation des professeurs de français, les différentes associations polono-françaises et surtout collègues romanistes étant professeurs de français - sensibiliser à la problématique de la position de la langue française: dans le système éducatif, dans des relations économiques, dans la vie culturelle, dans les contacts civiques, privés; dans des modifications du système administratif, dans la vie politique d'aujourd'hui, dans les tendances actuelles concernant la consommation, etc., etc.;
- b. attirer l'attention des autorités administratives surtout politiques sur la disproportion des demandes de postes de professeurs, enseignant de langues vivantes, dans le système éducatif - l'intérêt économique, culturel, et politique exige le maintien de la langue, de la culture et de la civilisation de la France contemporaine sur tout le territoire polonais; c'est aussi l'intérêt des formateurs en langue française;
- c. nous souhaiterions éveiller l'intérêt des professeurs de français pour de nouvelles possibilités de perfectionnement du français à l'aide des programmes de

télévision diffusés par les chaînes françaises par l'intermédiaire des satellites EUTELSAT II F-1 et TELECOM 2B.

POURQUOI UNE NOUVELLE PROMOTION...?

Par ces deux mots: "promotion" et "nouvelle" nous comprenons la propagation, la diffusion, la vulgarisation plus efficace et avant tout orientée ou bien sur les institutions concrètes, par exemple sur les institutions scolaires (écoles primaires, lycées, collèges, instituts ou bien sur les milieux socio-professionnels soigneusement choisis, par exemple, sur l'administration locale, sur les responsables des chaînes de télévision privées, urbaines, etc.

QU'EST-CE QU'ON VEUT DIRE PAR L'ACTION DE PROMOTION?

Il s'agit d'action de stimuler les initiatives collectives et individuelles visant à rendre l'enseignement/apprentissage du français plus intéressant, plus attrayant, plus utile et moins difficile; aussi les actions de défendre et de populariser les valeurs de civilisation et de culture de la langue française chez les jeunes adolescents. Il faut insister sur le besoin d'être plus offensifs et manifester raisonnablement ses liens avec la culture française; montrer et même souligner notre attachement au patrimoine culturel français étant européen et mondial.

Une longue expérience éducative pédagogique et didactique nous permet de formuler des consignes et des demandes qu'on pourrait adresser tantôt aux côtés français tantôt aux côtés polonais.

Un certain nombre des postulats et de propositions étant les résultats des observations et des études personnelles concernerait les différents domaines des sciences et des activités humaines telles que: sociolinguistique, didactique des langues, formation de formateurs, pédagogie, psychologie, linguistique appliquée, politique linguistique, etc.

EN CE QUI CONCERNE LE CÔTÉ POLONAIS:

1. quant à la formation de formateurs étant enseignants de français aux collèges et en philologies romanes - on propose:
 - développer et encourager aux contacts avec les IUFM,
 - signer des accords de coopération et d'échange directement avec les centres d'études et de recherches universitaires,
 - modifier instantanément les programmes de formation, échanger des expériences, des opinions; des matériaux, etc.
2. quant aux contacts et la coopération des enseignants de français avec les autorités scolaires et les parents d'élèves - on propose:
 - qu'au commencement de l'année scolaire les enseignants de français étant en concert avec les proviseurs et les directeurs organisent des réunions avec les parents d'élèves pour les convaincre sur l'utilité de la connaissance du français en présentant la vie économique, culturelle de la France contemporaine avec

- les chiffres d'affaires concernant la coopération commerciale polono-française;
3. quant à l'animation dans le cadre des activités post-scolaires - on propose:
 - organiser les cercles d'intérêt pour les jeunes, les clubs vidéo aux écoles, aux lycées et dans les quartiers des villes, les cours de langue française;
 4. quant aux démarches et les décisions de l'administration scolaire encourageant à la carrière pédagogique et à la formation continue - on propose:
 - agir par les différents moyens financiers, les concours, les crédits et les bourses pour les jeunes maîtres,
 - plus d'activités et plus des contacts personnels,
 - plus de visites faites directement aux lieux de travail des enseignants;
 5. quant à l'activité des associations et des cercles régionales et locales de l'amitié polono-française il serait utile de donner des exemples d'un bon fonctionnement;
 6. quant à des modifications et modernisation du système administratif et l'ouverture à la coopération - il serait souhaitable voir: le développement et l'élargissement de l'autonomie des communes,
 - le jumelage des villes, les contacts des citoyens polonais et français: différentes formes d'échanges privés,
 - séjours culturels, linguistiques et touristiques des adolescents polonais et français;
 7. quant à l'accès libre aux programmes des chaînes françaises de télévision par des satellites - on propose:
 - faire la demande auprès du Ministère polonais de l'Education et des Ministères: de la Culture et des Affaires Etrangères pour qu'ils envisagent des besoins des Polonais parlant français (il faut que des accords interministériels puissent garantir les possibilités de suivre légalement des chaînes françaises de télévision);
 8. quant à l'intensification de l'utilisation des installations de télévision satellitaire offertes par les services culturels français aux philologies romanes, aux Alliances Françaises et aux collèges - on propose de fournir régulièrement les programmes détaillés de différentes chaînes françaises, surtout M6, TMC, RTL-Lorraine, ARTE, TF1, F2, TV5 Europe, etc.
 9. quant à la qualification et le recrutement aux stages, cours de perfectionnement, séjours linguistiques et bourses - on propose:
 - que les Cercles d'appui et d'aide des collèges cherchent des firmes, des entreprises, des institutions, des sociétés qui seraient prêtes à offrir des bourses ou autres formes de sponsoring.

EN CE QUI CONCERNE LE CÔTÉ FRANÇAIS, ON PROPOSE:

1. le maintien du nombre actuel d'affectations du personnel français s'occupant de coopération linguistique et éducative, travaillant dans des écoles supérieures, lycées, collèges, alliances françaises, etc.; un tel maintien serait avantageux et très important pour la Pologne en période de transition;

2. l'augmentation éventuelle du nombre des bourses offertes par le Ministère de la Recherche et de l'Espace, pour que le concours débourses donne plus de chances aux didacticiens polonais ayant beaucoup d'expériences, ayant de longs stages de travail étant actifs et présentant le haut niveau des compétences - on propose que le Comité de sélection de bourses réponde à chaque demande individuelle en précisant les critères de qualification;
3. l'exploitation d'un transpondeur du satellite ASTRA C ou celui d'EUTELSAT II-F3 ou bien II-F1 pour que les Polonais puissent suivre autres chaînes de télévision française, non seulement TV5-EUROPE - on propose que le Ministère français des relations extérieures envisage une nouvelle voie de la vulgarisation moderne et efficace de la culture française contemporaine;
4. la possibilité officielle d'acheter le décodeur et l'abonnement pour capter les chaînes codées - on propose de faire la demande justifiée d'installer en Pologne le distributeur légal autorisé à vendre le matériel nécessaire aux prix modérés.

En concluant on peut formuler plutôt un postulat, un appel adressé aux collègues romanistes polonais et collègues français: il est temps pour renouveler la promotion de la langue française en Pologne. En précisant ce postulat nous proposons de rédiger un bref rapport concernant la position de la langue française et son rôle dans la vie du pays au cours des années qui viendront.

Et ensuite adresser un tel rapport à la Sous-Direction de la Politique Linguistique des Affaires Extérieures de la France et en même temps aux ministères polonais de l'Education Nationale, de la Culture et des Affaires Etrangères.

Des recommandations se trouvant dans le rapport pour l'UNESCO peuvent approfondir et compléter les contenus de cette conférence (voir: le Rapport de la FIPLV - août 1993, pages: 46-50).

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ПЕРИОД ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

В Польше после т.наз. "Круглого стола", с половины 1989 года началась политическая и экономическая трансформация: рыночная система, приватизация, открытие на Запад и Восток. Продолжается экономический кризис.

Приходится согласиться с мнением польско-английского социолога проф. З. Брауна, что постсоциалистические страны, в том числе и Польша, должны перейти через три стадии трансформации:

Первая стадия - это деструкция, уничтожение старого. В Польше этот процесс уже позади.

Вторая стадия - это период между деструкцией и конструкцией, стадия пустоты, вакуум, где все наоборот и все может случиться, когда трудно что-либо разумно провести до конца. Эту стадию мы переходим и постепенно входим в третью.

Третья стадия - стадия конструкции, принятие новых символов, понятий и знаков. В эту стадию мы входим. Эти стадии нашли свое отражение и в языковой ситуации.

Раньше русский язык в Польше пользовался привилегией. С 1990/91 учебного года все иностранные языки получили равноправный статус, что повлекло за собой расширение обучения западноевропейским языкам и уменьшение числа обучающихся русскому языку во всех типах школ и нефилологических вузов.

Стал актуальным вопрос языковой политики не только на сегодня, но и на завтрашний день, тем более, что по мнению некоторых лингвистов, век XIX был веком биологии, XX - веком техники и нетолеранции, а XXI - будет веком гуманистики. Языковую политику следует реализовать не на основе сентиментов, а реалий.

Согласно новой политике ЮНЕСКО в области иностранных языков следует обучать одному иностранному языку для комфорта в общении (английский) и языкам соседей.

В условиях Польши это было бы по крайней мере три иностранных языка: английский язык как первый (для комфорта), язык который наиболее популярный в цивилизованном мире; немецкий и русский - это языки наших больших соседей.

При этом мы не должны забывать, что на русском языке мы будем общаться не только с Россией, но и нашими близкими и дальними соседями: Беларуссией, Украиной, Странами Прибалтики, а также другими странами Центральной и Восточной Европы.

Нет сомнения, что должна быть дана возможность обучению и другим западноевропейским языкам: французскому, испанскому, итальянскому и др.

Если в 1986/87 учебном году западноевропейским языкам (английскому, немецкому, французскому) обучалось учеников основной (8-летней) школы всего 2,8% , профучилищ - 0,2%, но 99,6% учеников общеобразовательных лицеев и 44,6% учащихся техникумов, то в учебном году 1992/93 западноевропейским языкам соответственно обучалось во всей Польше: основная школа - 23,6%, профучилища - 22,8% и техникумы - 77,3%. Сейчас в общеобразовательных лицеях английскому языку обучается 64,6% учеников, немецкому - 53,9%, французскому - 19,0% и, напомним, русскому - 57,1%. (См. таблица № 1).

Таблица № 1.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ ПОЛЬШИ В 1986/87 И 1992/93 ГОДАХ В ПРОЦЕНТАХ

ТИП ШКОЛЫ	1986/87				1992/93			
	англ.	нем.	фран.	русс.	англ.	нем.	фран.	русс.
Основная (8) лет	0,9	1,2	0,3	48,5	13,2	8,9	1,5	26,6
Профучилища	0,2	-	-	68,8	7,0	14,5	1,3	66,5
Общеобраз. лицеи	44,5	38,2	16,9	99,9	64,6	53,9	19,0	57,1
Техникумы	12,5	27,1	5,0	92,1	30,5	40,9	5,9	34,7

В настоящее время наблюдается некоторая стабилизация в этом отношении: уменьшается рост интереса к одним языкам и спад интереса к другим.

В нефилологических вузах студенты раньше обучались и обучаются (как правило), сейчас двум иностранным языкам из группы английский, немецкий, русский и французский. Однако изменились пропорции. До 1990 года существовала следующая модель обучения иностранным языкам во всех 100 вузах: русский плюс западноевропейский язык по выбору.

С 1990 года, как правило, п е р в ы м языком в вузах является английский (около 97 % обучающихся), а в т о р ы м по выбору один из группы немецкий, русский или французский. Причем на отдельных факультетах немецкий язык выбирает около 35-50% студентов, русский - 10-50%, а французский - 12-17%. На всех отделениях коммерческого профиля русскому языку обучается, как правило, 100% обучающихся (См. таблица № 2).

Таблица № 2.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ В 1986/87 И 1992/93 ГГ В ПРОЦЕНТАХ

ТИП ВУЗА	1986/87				1992/93			
	1-ый яз.	2-ой язык			1 язык	2-ой язык		
	русский	англ.	нем.	фран.	англ.	нем.	русск.	фран.
Все типы вузов	97,0	52,8	38,9	8,3	97,2	40,0	10-40	14,5

Иногда из-за экономических трудностей на некоторых факультетах наступает компрессия языковых аудиторных часов или же обучают лишь одному языку(вместо двух). В таких случаях этим языком обычно является английский.

В науке нет демократии и если на кафедрах работают магистры и в небольшом количестве кандидаты наук, то не может быть речи о соответствующем престиже этих кафедр и достаточной "пробивной силе". К примеру, на 100 вузовских кафедрах иностранных языков, лишь на двух работают доктора наук, т.е. в Высшей торговой школе в Варшаве (1) и Медицинской академии в Белостоке (2).

Говоря о перспективе на будущее, следует учитывать и такой факт, что обучение в вузах проходит, как правило, в группах продвинутого этапа, т.е. продолжается обучение тем языкам, которые студенты знают из средней школы (продвинутый этап). Если данный язык не обучается в школе, то естественно, отсутствует он и в вузовской дидактике.

Обучение филологов. Сегодня приходится иначе смотреть на процесс подготовки магистров иностранных филологий (английской, немецкой, романской, русской). Если раньше самый большой спрос на филологов имели школы, то сейчас их требует промышленность, торговля (бизнес), государственная служба, туризм, издательско-журналистская служба, вузы, наука и.т.п. Однако все они кроме всего того, что от филологов требовалось и раньше, ожидают знания другого языка, умения перевода,

машинописи, обслуживания компьютера, а этому мы не обучаем, за небольшими исключениями.

Правда, на отделениях филологии наступает постепенный переход от подготовки монолингвальных специалистов на билингвальных или даже мультилингвальных, т.е. первый и второй язык. Модернизируются также учебные программы филологий. В процесс обучения включаются новые дисциплины, в частности, транслаторика, совсем новое лингвострановедение, меняются пропорции в преподавании стилистики, входит работа с компьютером и др. Например, транслаторика в вузовских программах до недавня занимала маргинальное место. Ее поручалось специалистам по литературе, что является недоразумением, поскольку тексты художественной литературы менее всего пригодны для транслаторной дидактики.

В современном языкознании (А. Брагина, 1986) выделяются 5 основных стилей: официально-служебный, научный и научно-популярный, публицистический, литературный и обиходный. В обучении переводческим специальностям ведущее место должны занимать три первых стиля:

1) официально-служебный (юридический, дипломатический, "чиновнический");

2) научный, научно-технический, научно-популярный);

3) публицистический (язык массовой коммуникации, радио, телевидения, газет и т.п.) .

Недаром утверждает Б. Гаррис, что "Каждое билингвальное лицо может переводить, но мало которое может быть переводчиком".

Безусловно, что актуальный период политической и прежде всего экономической трансформации тормозяще влияет на развитие польской науки, в том числе и иностранных филологий. Однако исследовательская деятельность движется вперед, может быть не всегда магистралями, а порой тропинками, но все же.

К основным тормозящим факторам польскую науку, в том числе и лингвистику можно отнести следующие:

- экономический фактор;
- слишком большая централизация науки по сравнению с Западом;
- недостаток научной литературы;
- бюрократизм (абсурдные процедуры, например, псевдоконкурсы при назначении на научные должности);
- много возможностей безнаказанно мешать друг другу в научной деятельности;
- недостаточная активность ученых и избегание риска;

- слишком малая офенсивность (нет промоции научной деятельности, а тем самым нет денег);
- нет стимула повышать научные квалификации (за эти не идет ошутимое повышение зарплаты) и др.

Обобщая выше сказанное следует отметить, что несмотря на многие трудности периода трансформации, общая кондиция иностранных филологий остается все-таки, неплохая. Лингвистические дисциплины имеют большие потенциальные возможности в количественном и качественном отношениях, хотя отдельных специалистов все время не достает (например, английского, французского, польского как иностранного, специалистов по транслаторике, стилистике, методике).

Новая ситуация требует новых решений, а это уже обещающая перспектива.

PIŚMIENICTWO

1. Lipska B., Magdziarz M.: Aktualna sytuacja w nauczaniu języka rosyjskiego w szkołach.
"Języki obce w szkole", 1992, 1, s. 29-32.
2. Nauczanie języków obcych. Wyd. CODN, Warszawa, czerwiec 1993.
3. Zaniewski J.: Miejsce i rola translatoryki w systemie kształcenia filologów.
"Neofilolog", 1993, 4, s. 16-23.
4. Batley E., Candelier M., Hermann-Brennecke G., Szepe G.: LANGUAGE POLICIES FOR THE WORLD OF THE TWENTY-FIRST CENTURY. Report of UNESCO. August 1993.

ZBLIŻANIE NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO DO TEORII I PRAKTYKI GLOTTODYDAKTYCZNEJ W KRAJACH WSPÓLNOTY EUROPEJSKIEJ

(UWAGI O ZMIANACH CELÓW I TREŚCI KSZTAŁCENIA)

Zbliżanie rodzimej dydaktyki języka rosyjskiego do teorii i praktyki glottodydaktycznej w Europie Zachodniej wiąże się z przemianami w wytyczaniu celów nauczania i zmianami w treściach kształcenia. Kategoria celów ma tu znaczenie szczególnie. Cele edukacji spełniają bowiem różne ważne funkcje, w tym funkcję regulacyjną (tzn. hamują nadmierne rozbudowywanie środków), organizacyjną (porządkują przepływ impulsów edukacji do poszczególnych fragmentów szkoły), koordynacyjną (wskazują ku czemu wszystko ma zmierzać). Ale przede wszystkim stanowią punkt odniesienia, do którego można przymierzać wszystkie działania szkoły i je oceniać¹.

Według niektórych teleologów, jeśli nie zdefiniuje się celów edukacji szkolnej, to wszelkie dyskusje na temat postępu pedagogicznego, modernizacji i unowocześnienia teorii i praktyki są trudne, a często jałowe. Uważa się, że nauczanie i uczenie się bez dokładnie sprecyzowanych celów jest kupowaniem rzeczy w ciemno². Aby więc nie kupować rzeczy w ciemno, krytycy założeń przygotowywanej obecnie reformy szkolnej (koncepcji kształcenia ogólnego) domagają się sprecyzowania wyraźnego celu, do którego dążyć się będzie nie tylko w edukacji, ale i w gospodarce, pokazania człowieka, który jest potrzebny w pomysłnym rozwoju gospodarki i którego szkoła ma wyedukować³.

Moje rozważania jako punkt wyjścia do dyskusji o skutkach zetknięcia się dwóch światów edukacji w sposób zamierzony lokują na poziomie ogólnych celów kształcenia, gdyż zajmowanie się szczegółowymi kwestiami dotyczącymi treści nauczania wydaje się być przedwczesne, co wcale nie znaczy, że nie ma pilnej potrzeby dostrzegania i rozstrzygania różnych zagadnień szczegółowych.

Źródła ogólnego ujęcia teoretycznego celów kształcenia i punkt odniesienia dla zmian w programach i treściach nauczania można dostrzec zarówno w przenikającej do nas szerzej europejskiej myśli teleologicznej w dziedzinie nauk pedagogicznych, jak i w naszych rodzimych poszukiwaniach.

Jako przykład pojawiania się pierwszych oznak związku polskiej dydaktyki języka rosyjskiego z europejską myślą naukowo-dydaktyczną w omawianym zakresie można wymienić wykorzystywanie przyjętej przez UNESCO klasyfikacji celów edukacyjnych, w której mówi się o celach uniwersalnych, pośrednich i szczegółowych⁴. Ich odpowiednikiem w konkretnych uszczegółowieniach celów – w tym wypadku na użytek lekcji – są cele: językowo-komunikacyjny, cele autonomiczne i pozajęzykowe, zaproponowane przez prof. Władysława Woźniewicza⁵. Nie są one szeroko upowszechnione, zwłaszcza wśród starszego pokolenia polskich rusycystów, w praktyce szkolnej niestety nadal utrzymuje się podział na cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, który w teorii nauczania i uczenia się przynosi mało pożytku. Widoczna tu rozłączność i równowartość celów, którą – jak się okazuje – trudno wyeliminować ze świadomości wykształconych na poprzednich metodykach nauczania

Włodzimierza Gałęckiego i Ludwika Grochowskiego nauczycieli języka rosyjskiego, nie zapewnia procesowi nauczania koncentracji na celach najważniejszych, powoduje zagubienie w realizacji dominanty lekcji.

Takich przykładów zbliżania rozwiązań stosowanych przez glottodydaktyków polskich i zachodnioeuropejskich można by znaleźć więcej.

Innym źródłem dostarczania naukowej refleksji o celach edukacji jest nie zawsze dostrzegany dorobek polskich dydaktyków. I tu jako przykład chciałbym zwrócić uwagę na, być może, mniej znane forum wymiany myśli naukowej w postaci cyklicznych ogólnopolskich konferencji dydaktycznych organizowanych przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, określane jako forum "wypracowywania zrebów polskiej neodydaktyki podmiotowej", którego organem są "Toruńskie Studia Dydaktyczne". Ostatnia konferencja (październik 1992) poświęcona aksjologicznym i teleologicznym problemom dydaktyki znacznie wzbogaciła pluralizm interpretacyjny celów nauczania i wychowania, ukazała źródła, rodzaje i strukturę celów, aktualne zagadnienia dwoistości natury celu, który może być zaakceptowany, ale nie musi być pobudką do jednostkowego działania; źródeł kwestionowania ważności celu, zmiany w hierarchii celów – od przekazu treści do wartości, fasadowości oficjalnych celów edukacyjnych.

W odniesieniu do tego ostatniego zjawiska, chciałbym zwrócić uwagę, że w Polsce Ludowej treści kształcenia ujmowane były z punktu widzenia tzw. zamówienia społecznego traktowanego jako cel. Cel ten określała filozofia marksistowska, dyrektywne dokumenty partyjno-rządowe, a skonkretyzowany był w pracach filozofów i socjologów badających społeczny aspekt nauczania⁶. Cele nauczania ustalone były z zewnątrz, zadaniem zaś nauk o edukacji było wypełnienie tego zamówienia konkretną treścią, czyli skonstruowanie pedagogicznego modelu zamówienia społecznego uwzględniającego zarówno zmieniające się potrzeby społeczne, jak i potrzeby i możliwości rozwojowe uczniów. Oznacza to, że cele dydaktyczne nie były traktowane jako integralne składniki nauk pedagogicznych. "Wyprowadzone" z ideologii i polityki oświatowej były bądź ignorowane, bądź przyjmowane w gotowej postaci, bez czynnego udziału uczniów w ich formułowaniu i samodzielnego określenia przez nich zadań uczenia się.

Jak dziś, w nowych warunkach, kiedy Polska dąży do integracji z Zachodem, możemy odczytać genezę celów nauczania języka rosyjskiego? Cele te kształtują dziś potrzeby ludzkie i różne teorie glottodydaktyczne (podejście komunikatywne, kognitywne). Genezą dla nich są warunki społeczno-gospodarcze. Jednak orientacje pragmatyczne i utylitarne, sprowadzające naukę języka do sprawnych czynności mownych, zdobycie umiejętności i nawyków w sytuacjach praktycznych nie stanowi wartościowej alternatywy dla celów wyprowadzonych z ideologii i skostniałej pseudofilozofii marksistowskiej. Alternatywą mogą być cele wywodzone z kierunków filozoficznych akceptowanych oraz wartości ogólnoludzkich: demokracji, humanizmu, solidarności, godności i praw człowieka, wolności, sprawiedliwości itp. Jest to tym ważniejsze w nauczaniu języka rosyjskiego, że w nim obserwowaliśmy pomniejszenie i zastępowanie uniwersalnego systemu wartości tzw. wartościami klasowymi.

Dobór nowych celów nauczania języka rosyjskiego nie może odbywać się bez uwzględnienia istotnych reorientacji w ujmowaniu celów kształcenia. Jedną z nich jest odchodzenie od herbartowskiego układu w postaci: wiadomości–umiejętności–rozwój osobowości–kształtowanie postaw, świata wartości–przygotowanie do samorozwoju. Dziś do głosu dochodzi nowe ujęcie celów kształcenia w układzie: rozwój osobowości,

kształtowanie postaw, świata wartości, przygotowanie do samorozwoju – wyposażenie w sprawności i wiadomości⁷. Oznacza to przeniesienie akcentów z przedmiotowej na podmiotową stronę osobowości.

Cele kształcenia wyznaczają wartości moralne, intelektualne, estetyczne i ustalają ich hierarchiczny porządek. Zadaniem nauki języka obcego jest nie tylko jego przyswojenie rozumiane pragmatycznie, ale przede wszystkim ukształtowanie wśród uczniów odpowiednich postaw wobec siebie, drugiego człowieka, obcej rzeczywistości, kultury, przyrody, Boga. Chodzi o wartości, których źródła są powszechnie akceptowane, ponieważ pochodzą one z uznanych systemów, które je wydały. W odniesieniu do nauczania języka rosyjskiego jest to niezmiernie trudne. Potrzebne jest bowiem oparcie na wartościach uniwersalnych, ale też specyficznych dla narodu rosyjskiego, odradzającego się po epoce komunistycznego zniewolenia.

Przemiany w treściach kształcenia, służące zbliżeniu, to przede wszystkim eliminowanie wszelkich treści ideologicznych, a także nadmiaru wiedzy encyklopedycznej. Zasób wiedzy i umiejętności uzyskanych w szkole powinien być użyteczny w życiu, ma zapewnić uczniom zrozumienie, że człowiek jest częścią przyrody i środowiska, z którym musi harmonijnie współżyć. Niezbędne jest przeciwstawienie się nadmiernemu zapatrzeniu się w rozwiązania stosowane na Zachodzie, przeciwstawienie się konsumpcyjnemu modelowi życia.

PRZYPISY

1. K.Denek, R.Szałachowska, Teoretyczne podstawy stanowienia celu kształcenia, w: Toruńskie Studia Dydaktyczne, Toruń 1993, s.79
2. Podaję za K.Denek, R.Szałachowska, op.cit., s.79–80
3. Por. W Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (wypowiedź prof. Cz. Nowackiego) "Społeczeństwo otwarte" (wkładka), 1992 nr 1, s.12
4. Por. Bliskie i dalekie cele wychowania, Warszawa 1987
5. W.Woźniewicz, Metodyka lekcji języka rosyjskiego. Wyd.2, Warszawa 1991, s.87
6. Por. Teoretyczne podstawy treści kształcenia w średniej szkole ogólnokształcącej. Warszawa 1988, s.47
7. K. Denek, Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego, w: Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń 1993, s.118–119

DAS FACH GLOTTOPÄDAGOGIK, IHRE AUFGABEN UND PROBLEME

Glottopädagogik ist eine neue wissenschaftliche Richtung in der Pädagogik, die die Leistungen der Linguodidaktik, der Lernmethoden für verschiedene Sprachen und der Theorie der vielfältigen Entwicklung der Lernenden integriert. Sie trägt zur Herausbildung der ungemischten, koordinierten Zwei- und Mehrsprachigkeit im Bewußtsein des Individuums bei, fördert die erleichterte Aneignung der neuen Sprachen aufgrund ihrer philologischen, kulturellen Lebenserfahrung, persönlicher Ziele und Aufgaben.

Die Entstehung der Glottopädagogik wird durch die erfolgreiche Entwicklung der Psychologie der Mehrsprachigkeit (A. Jacikevičius u.a.), der Sprachmethodiken und der Didaktik der Fremdsprachen bedingt (in Polen – Glottodidaktik, in Deutschland – Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, in Rußland – die allgemeine Methodik für den Fremdsprachenunterricht). Ferner wird das Aufkommen der allgemeinen Methodik für den Fremdsprachenunterricht durch die erfolgreiche Entwicklung der allgemeinen Lerntheorie der Sprachen – Linguodidaktik (Litauen¹, Estland² u.a.) bedingt, die sich auf die Muttersprache, Psyche des Lernenden, seine philologische und kulturelle Erfahrung bezieht.

Das Fach Glottopädagogik umfaßt die komplexe Entwicklung der sprachlichen (linguistischen und sozial-kulturellen) Kompetenz der Lernenden für den menschlichen Verkehr, für die Erfassung in der Mutter- und anderen Sprachen, für die Gestaltung eines erweiterten Weltbildes, Gesichtskreises, Könnens, natürlicher, psychischer Erkenntniskräfte, die für die Selbstverwirklichung wichtig sind. Das Sprachlernen ist eng mit der Entwicklung des Charakters, der Persönlichkeit des Lernenden im allgemeinen, mit der Herausbildung ihrer Toleranz zu anderen Sprachen und Völkern verbunden. Das Sprachlernen ist keine einfache "Bereicherung eines jeglichen Kenntnisvorrates, sondern eine Veränderung des Subjekts"³.

Das Fach der Untersuchung Glottopädagogik umfaßt also:

1. allgemeine strategische Probleme des koordinierten Erlernens der Sprachen;
2. die sich verflechtenden konzeptuellen Probleme;
3. die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden;
4. Probleme, die mit der Entwicklung der neuen Wissenschaft – Glottopädagogik – verbunden sind.

Die allgemeinen theoretischen Grundlagen für das Lernen einiger Sprachen beruhen auf:

1. der Gesamtheit der Persönlichkeit des Lernenden, seinen Besonderheiten, bedingt durch individuelle (psychologische, biologische, soziale und pädagogische Faktoren);
2. dem linguistischen und assoziativen Zusammenwirken und der Bedingtheit von Kenntnissen, sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden beim Erlernen einiger Sprachen (interdisziplinäre Verbindungen);
3. der linguistischen Identität in Systemen, z.B. in den indoeuropäischen Sprachen, auf die gesamte philologische und kulturellen Ausbildung der Lernenden, auf ihren Lebenserfahrungen;
4. der bestimmten Gemeinsamkeit der Methodiken der zu erlernenden Sprachen, bedingt durch die Lerntätigkeit;

5. der Identität in der inneren Rede in der Sprachtätigkeit unterschiedlicher Sprachen;
6. der Übereinstimmung des Lerninhaltes mit den Altersbesonderheiten der Lernenden, den Entwicklungsaufgaben ihrer geistlichen Kräfte, ihres Könnens, Charakters und ihrer Persönlichkeit.

Glottopädagogik beruht auf der Psychologie der Mehrsprachigkeit, auf der Linguodidaktik, auf der kommunikativen Tätigkeitstheorie für das Erlernen einiger Sprachen, auf der Theorie der identischen Elemente (E. Torndike, P. Woodworts), auf der Theorie des Zusammenwirkens der Sprachen (U. Weinreich, A. Žuravlev, M. Zatovkaniuk, N. Imedadze, M. West, E. Haugen, V. Šernas, L. Ščerba, A. Jacikevičius u.a.) und auf der Theorie der landeskundlichen und linguolandeskundlichen Aspekte (E. Vereščagin, V. Kostomarov, P. Lado, A. Leontjew u.a.).

Glottopädagogik bezieht sich auf die vergleichende Linguistik, Theorie des Sprachniveaus, funktionelle Grammatik, Tätigkeitspädagogik und auf den Komplex der Forderungen verschiedener psychologischer Sprachbeherrschungstheorien.

Das Wesen der Glottopädagogik bildet koordinierte Realisierung einiger Ziele:

- allgemeinpädagogischer, didaktischer vom Standpunkt der Glottopädagogik;
- kognitiver (linguistischer, kultureller, sozialer, produktiver, technischer, wissenschaftlicher u.a.);
- kommunikativ-sozialer, die die Selbstbehauptung der Persönlichkeit, die Realisierung des eigenen "Ich", das Lernen, die Entwicklung und Erziehung der Lernenden fördern;
- persönlicher psychologischer (die Entwicklung der natürlichen, kognitiven, psychischen, geistigen Kräfte der Lernenden);
- methodologischer, integrierter Leistungen der einzelnen Sprachmethodiken und anderer Wissenschaften, verbunden mit der Entstehung der Glottopädagogik.

Die Struktur der Glottopädagogik bilden:

1. allgemeine Grundlagen der Glottopädagogik;
2. Grundlagen der Linguodidaktik;
3. Grundlagen der allgemeinen Theorie für das Erlernen der Muttersprache;
4. Grundlagen der Glottopädagogik;
5. Grundlagen der Methodik für Persönlichkeitsentwicklung;
6. Theorie der Kontrolle (Testen u.a.);
7. Grundlagen der Methodologie der Glottopädagogik;
8. die Entwicklung der Glottopädagogik als Wissenschaft.

Die Aktualität der Erarbeitung des Problems der Glottopädagogik wird bedingt durch:

- große Bedürfnisse der Gesellschaft in Litauen beim Erlernen verschiedener Sprachen; die Annäherung und gegenseitige Verständigung der Völker, Länder, Kontinente und Kulturen;
- den schnellen Prozeß der Differenzierung der Sprachmethodiken, die Integrationsnotwendigkeit;
- die Anwendung der Leistungen pädagogischer und anderer Wissenschaften, die die Sprachtätigkeit und ihre Komponenten untersuchen (Linguistik, Psycholinguistik, Physiologie der Sprache, Semiotik u.a.) in der Schulpraxis, wo die Effektivität verschiedener Theorien und Richtungen des Spracherlernens geprüft wird;
- die Notwendigkeit der Koordinierung von Bemühungen der Wissenschaftler und Pädagogen, die verschiedene Sprachen unterrichten;

- die Notwendigkeit des koordinierten Erlernens der in der Psyche der Lernenden zusammenwirkenden Sprachen, zielgerichtete Lösung strategischer Probleme beim Spracherlernen;
- die Notwendigkeit der Entwicklung der Untersuchungsmethodologie des pädagogischen Prozesses (Kategorienverständigungsapparat, Ziele, Aufgaben und Forschungsmethoden, Kriterienarbeit, spezielle, symbolische, logische, mathematische und sprachliche Mittel der Erkenntnis u.a.).

Die Hauptaufgaben der Glottopädagogik sind:

1. Vereinigung der Bemühungen der Lerner, die verschiedenen Sprachen unterrichten, auf dem Gebiet des Inhalts, der Lernmethodik und Methodologie. Die Integration der einzelnen Sprachmethodiken unter Berücksichtigung der Sprachen und Kulturen in der Psyche der Lernenden.
2. Beitrag zur Transposition der philologischen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden, zielgerichtete Abgrenzung der Interferenzerscheinungen auf verschiedenen Sprachniveaus und beim Erlernen der Sprachtätigkeiten, wodurch die Kräfte und Zeit der Pädagogen und Lernenden gespart werden. Das glottopädagogische Modell soll zur Herausbildung der ungemischten, koordinierten Zwei- und Mehrsprachigkeit im Bewußtsein eines Bilinguen beitragen, was die Erscheinungen der Sprachinterferenz begrenzt.
3. Glottopädagogik muß im Bewußtsein eines Pädagogen zur zielgerichteten Koordinierung der Didaktik, Linguo- und Glottodidaktik, auch einzelner Methodiken des Spracherlernens, ihrer Prinzipien, Anforderungen und Gesetzmäßigkeiten beitragen.
4. Als integrierte Wissenschaft muß die Glottopädagogik zum Sparen der Mittel bei der Vorbereitung der neuen Lehrer-Philologen beitragen (allgemeiner Kursus der Glottopädagogik für alle Studenten - Philologen unabhängig von der Sprache, die sie weiter unterrichten werden).

Glottopädagogik wird in allgemeine Glottopädagogik, Linguodidaktik, Theorie der vielfältigen Entwicklung der Lernenden gegliedert⁵ (Schema 1). Die Linguodidaktik oder allgemeine Theorie des Spracherlernens wird wie folgt eingeteilt:

1. Theorie des Lerninhaltes (Kriterien der Stoffauswahl und Anordnung, Prognose des Zusammenwirkens der Sprachsystems, Stoffauswahl des Minimums u.a.);
2. Theorie des Lernprozesses für einige Sprachen (Methode als Lernsystem u.a.);
3. Theorie der Kontrolle (Tests u.a.).

Die Gliederung der Linguodidaktik in diese drei Theorien wird dadurch gerechtfertigt, daß in einigen Fällen die Probleme des Lernprozesses vorherrschen, in anderen - linguistische und andere Probleme des Inhalts, der Logik des Lehrfaches hinsichtlich der konkreten Sprachsysteme.

Zur Lösung der Probleme des Lernprozesses sind Glottodidaktiker notwendig als Fachleute der allgemeinen Methodiken für das Erlernen einiger Sprachen; zur Lösung der Inhaltsprobleme - Linguisten, ausgerüstet mit Verfahren der vergleichenden Analyse für Sprachsysteme; zur Lösung der Persönlichkeitsausbildung - Glottopädagogen. Zu den Aufgaben der Linguodidaktik bezüglich des Lerninhaltes und der Ausbildung gehören folgende allgemeine Theorien der Sprachmethodiken:

- a. Lehrplantheorie;
- b. Minimalisierungstheorie;
- c. Theorie für Bi- und Multilinguismus (Vergleich verschiedener Niveaus der Sprachsysteme, die in der Psyche der Lernenden zusammenwirken u.a.).

Die Theorie des Lernprozesses für einige Sprachen umfaßt folgende einzelne Theorien:

1. Lernen der Sprachtätigkeit;
2. Erarbeitung der Lehrbücher, Wörterbücher und anderer Lehrmittel;
3. Kontrolle;
4. vielfältige geistige Entwicklung der Lernenden.

Die Didaktik untersucht allgemeine Gesetzmäßigkeiten, die Lingvodidaktik – spezifische Besonderheiten des Spracherlernens. Die Methodik einzelner Sprachen behandelt die Beherrschungsspezifik bestimmter Sprachen. Dadurch bewirkt die Didaktik positiv die Glottopädagogik, Lingvodidaktik und diese bewirken konkrete Sprachmethodiken. Die Methodik wird durch das System bestimmter Sprache stark beeinflusst (analytische im Unterschieden zur synthetischen; agglutinierende im Unterschied zur flecktierten u.a.).

In der heutigen Entwicklungsetappe der Glottopädagogik gilt die besondere Aktualität für folgende theoretische und praktische Probleme des Spracherlernens:

1. Weitere Erarbeitung und Konkretisierung des glottopädagogischen, komplexen, individualisierten Modells des Erlernens einiger Sprachen im Vergleich zu den audiolingualen und kognitiven Modellen, die im entsprechenden Maße des Zusammenwirken der Sprachen und der Landeskunde in der Psyche der Lernenden ignorieren.
2. Erarbeitung der Grundlagen für die Methodik, die zur Gestaltung der Persönlichkeit der Lernenden, positiver Einstellung zum Spracherlernen beiträgt.
3. Erarbeitung allgemeiner theoretischer und praktischer Grundlagen der Stoffauswahl des Minimums, seine Minimalisierung; Vorbereitung effektiver Methodik für die Prognose und Verhinderung von Sprachfehlern.
4. Erarbeitung theoretischer und praktischer Grundlagen für Lehrbücher und Lehrmittel zum Selbststudium einiger Sprachen. Die Suche nach Entwicklungs- und Erziehungswegen der Lernenden mit Hilfe von Texten, des Übungssystems u.a.
5. Weitere Erarbeitung des Prinzipsystems verschiedener Kategorien (allgemeinpädagogischer, glottodidaktischer, linguodidaktischer, methodischer auf dem Gebiet der Sprachtätigkeit und des Sprachsystems), theoretischer Grundlagen für das Übungssystem.
6. Erarbeitung der Grundlagen für einzelne Theorien des Inhalts, Lernprozesses einiger Sprachen, für die Entwicklung und Erziehung der Lernenden.
7. Erarbeitung der allgemeine Methodik der Muttersprache.
8. Komplexe Untersuchung der Bilinguen von den Methodikern, Glottopädagogen, Psychologen, Psycholinguisten, Soziologen u.a.
9. Weitere Suche nach den Wegen der Verwendung von Computern zur bedeutenden Erleichterung der Sprachkommunikation.

Glottopädagogik ist eine neue Richtung und ein neuer Schritt auf dem Wege zur Entwicklung der allgemeinen Lerntheorie für den Sprachunterricht. Man sagt: "Gute Theorie ist die beste Praxis". Die Schaffung einer guten Theorie erfordert aber Bemühungen verschiedener Wissenschaftler: Linguisten und Psychologen, Glottopädagogen, Methodiker, Physiologen, Psycholinguisten, Soziolinguisten u.a. Glottopädagogik verlangt die Zusammenarbeit der Wissenschaftler verschiedener Länder, zu der aufgerufen werden muß.

QUELLENVERZEICHNIS

1. Auf dem Gebiet der Linguodidaktik wurde in Litauen eine Reihe von Dissertationen verteidigt: Šernas V. Theoretische Grundlagen für das Spracherlernen vom Bilingualen in der Schule Litauens. Moskau, 1979. Stunžėniene G. Aktivierung der Lerntätigkeit der Schüler in den 9.–11. Klassen beim Erlernen einiger Sprachen. Vilnius, 1984. Simanonis K. Die Entwicklung der selbständigen Lerntätigkeit der Lernenden im Prozeß des differenzierten Spracherlernens (aufgrund des Lehrmaterials der 5. Klasse). Vilnius, 1979. Ramoškiene A. Pädagogische Voraussetzung für die Herausbildung positiver Einstellung des Studenten auf selbständige Lerntätigkeit in den technischen Hochschulen. Vilnius, 1990. U.a.
2. In Estland wird erfolgreich die Linguodidaktik der Berechnung des Niveaus der Sprachbeherrschung herausgebildet: Kokkota V. Linguodidaktisches Testen. Moskau, 1989. Theorie und Praxis der Sprachteste. Selg R., Sotter I. Tallin, 1980. U.a. Hier wird auch die Linguodidaktik entwickelt z.B. im Jahre 1988 wurde der Sammelband von Selg R. und Sotter I. herausgegeben: Probleme der Linguodidaktik.
3. Imedadze N. Experimental–psychologische Untersuchungen beim Spracherlernen der zweiten Sprache. Tbilisi: Mecniezda, 1979. S.15.
4. Gruzca F. Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. Przegląd Glottodydaktyczny. Warszawa, 1978. Nr.1, s.29–44. Woźniewicz W. Kierowanie procesem glottodydaktycznym. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. Studia Rossica Posnaniensia, XXIV. Poznań, 1993. Markunas A. Wybrane zagadnienia dydaktyki języka kierunkowego na neofilologii. Poznań, 1993.
5. Das Fach der Theorie des vielfältigen Lernens, Persönlichkeitsentwicklung umfaßt intellektuelle, emotionale, moralische, kulturelle, berufliche Entwicklung des Individuums aufgrund des erzieherischen Lernens in der Klasse und in der außerunterrichtlichen Arbeit. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. Das Kapitel "Das Vielfältige Lernen." Komorowski B. Kształcenie wielostronne i drogi jego realizacji. Lublin, 1968.

Schema 1

Glottopädagogik unter anderen Wissenschaften	
Pädagogische Wissenschaften	Nichtpädagogische Wissenschaften
Tätigkeitspädagogik	Linguistik (beschreibende, vergleichende u.a.)
Andragogik	Psycholinguistik
Linguodidaktik	Kommunikationstheorie
Allgemeine Methodik der Muttersprache	Kybernetik
Glottodidaktik als Theorie des Erlernens der Fremdsprachen	Psychologie der Sprache
Russische (polnische, litauische u.a.) Didaktik als allgemeine Theorie des koordinierten Spracherlernens	Semiotik
Methodik der litauischen (polnischen, deutschen, englischen, französischen) Sprache	Soziologie
Methodik der englischen (deutschen, französischen, russischen) Sprache für Litauer (Polen, Deutsche u.a.)	Semiotik
	Neurologie
	Ethik
	Eloquenz
	Landeskunde
	Hodegetik
	Sprachbeherrschungspsychologie
	Sprachphilosophie

О ПОЗИЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОСТКОММУНИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

Позиция русского языка как первого иностранного в бывших социалистических странах, включая бывшие советские республики, была в значительной степени иллюзорной, далекой от действительности, поскольку основывалась прежде всего на принудительном его обучении, а не на свободном выборе из ряда других языков или на общественно осознанной необходимости его изучения как языка, который был бы действительным средством межъязыкового общения между гражданами этих стран, хотя между бывшими советскими республиками и странами так называемой народной демократии в этом отношении можно отметить некоторые различия. Принудительный характер его обучения вытекал из того, что в Советском Союзе в определенное время (по-моему, в тридцатые годы) начал складываться своеобразный советско-русский или русско-советский общественно-политический комплекс, проявлением которого было отождествление советского политического строя с русской культурной и национальной традицией, естественно, соответственным образом модифицированной. Вследствие этого любые действия Советского Союза влекли за собой выдвижение на первый план русского национального компонента, а имперIALные действия СССР по отношению к соседям в случае успеха выливались в навязывание русской культурной традиции и, в более узком плане, в принудительное обучение русскому языку¹⁾. Коснулось это, насколько нам известно, всех стран и территорий бывшего соцлагеря. Поэтому совсем не удивительно, что одной из форм их протеста против советской доминации были попытки устранить русский язык как обязательный школьный или университетский предмет, как, например, в Польше во время студенческих забастовок 1980-1981 гг. Не удивительно также, что в странах, возникших на развалинах СССР, за исключением Беларуси, вопрос о языке с самого начала борьбы за независимость становился важным государственным вопросом, который выдвигался в качестве одного из главных критериев предоставления национальным меньшинствам гражданства данной страны, как это было в Прибалтике уже в конце 80-ых годов.

Однако за насаждением русского языка в оккупированных, (т.е. включенных в состав СССР) странах, но прежде всего в странах, подвергнутых политической доминации, (т.е. так называемых социалистических), не всегда следовала выработка естественной мотивировки овладения им, так как он не всегда мог быть использован как средство коммуникации при тех отношениях, которые складывались, с одной стороны, между Россией как центром Союза и его периферией (т.е. союзными республиками), и с другой, между СССР и бывшими странами так называемой народной демократии. Особенно ярко это проявлялось именно во втором типе отношений - между Советским Союзом и соцстранами. В первом типе вследствие внедрения русского языка в административное, судебное и военное делопроизводство, а также в результате как естественных, так и принудительных перемещений населения в ряде случаев возникала естественная мотивировка знания русского языка, но можно отметить и случаи, когда целые народы в подавляющей своей массе избегали этой участи, как, например, эстонцы и некоторые другие нации²⁾. Именно поэтому проблема обучения русскому языку была объектом усиленного интереса советских властей, особенно в 70-е годы (см. Программа КПСС 1975:115), когда стали в СССР намечаться те процессы, которые в конце концов привели к распаду Советской империи.

При интересующих нас в большей степени отношениях между СССР и странами Центральной и Восточной Европы не было даже той узкой возможности для появления естественной мотивировки, которая существовала внутри СССР, вернее, эта мотивировка была еще уже, и в принципе охватывала только преподавателей русского языка.

Дело в том, что естественная потребность в овладении каким-либо видом знания или умения возникает тогда, когда он является или необходимым для жизненно существенных интересов личности или удовлетворяет его интеллектуальным запросам. Во втором случае можно говорить о мотивировке на уровне хобби, т.е. в известной степени искусственной, которая, однако, в отдельных случаях может быть равна или даже превышать мотивировку, возникающую в результате интересов, важных экзистенциально.

Отношения, складывающиеся между СССР и соцстранами, не допускали возникновения мотивировки первого типа, т.е. основанной на жизненно важных интересах, поскольку эти отношения вследствие ряда политических и идеологических причин противодействовали индивидуальным контактам между советскими гражданами и гражданами соцстран, причем имеется в виду такой тип контактов, который опять же был бы жизненно

существенным для входящих в него индивидуумов, например, свободный прием на работу, индивидуальные взаимные коммерческие или культурные мероприятия, индивидуальный туризм и т.д. Индивидуальные контакты в массовом отношении были или запрещены или в значительной степени ограничены. Допускались лишь, и это следует подчеркнуть, группы е³) контакты, т.е. групповой туризм или групповые экономические мероприятия, например, закладывание нефтепроводов в СССР целыми бригадами рабочих из стран Восточной и Центральной Европы или такие же работы целых бригад советских рабочих в соцстранах.

Именно групповой характер отношений не мог содействовать появлению естественной мотивировки изучения русского языка в бывших соцстранах, поскольку он вступал в конфликт с самой сутью языковой коммуникации, носящей крайне индивидуальный характер, что, кажется, и имел в виду И. Бодуэн де Куртенэ, когда многократно утверждал, что общий язык - это фикция, существующим реально является только язык индивидуальный (см., например, Бодуэн де Куртенэ 1963:71, 75, 90).

В добавок к этому, обучение русскому языку в соцстранах не всегда имело своей целью именно сам язык как средство коммуникации, перед ним ставилась совершенно другая цель, он рассматривался прежде всего как идеологический предмет, выполняющий функцию постоянного упоминания о СССР, о социализме..., коммунизме, братстве народов и пр. Можно при этом вспомнить, что долгое время даже не разрабатывалась методика преподавания русского языка как иностранного и что до самого последнего времени учителя русского языка оценивались не по результатам своей преподавательской деятельности, а по тому, как проявляли себя как деятели Обществ "данно"-советской дружбы. Также и олимпиады и конкурсы русского языка на школьном уровне посвящались чему-то совершенно другому, а на уровне университетском и впрямь включали фразу "i wiedzy o Związku Radzieckim".

Поэтому понятно, почему прекращение такого рода отношений после распада соцлагеря и после распада самого Советского Союза сразу же сказалось в повсеместных тенденциях его устранения из обучения на всех уровнях образования, и только нехватка учителей других языков при административной обязанности изучения какого-нибудь иностранного задерживает этот процесс.

На этом фоне парадоксальным, но вполне естественным после распада Советской империи является тот факт, что функция русского языка как предмета предполагаемого

изучения изменилась или изменяется. Очистившись или очищаясь от идеологических или своеобразных "культуртрегерских" функций, он играет или начинает играть роль нормального средства межчеловеческих контактов там, где в нем еще существует или может существовать в дальнейшем необходимость - в сфере экономических и культурных контактов с постсоветскими странами, в которых степень знания других иностранных языков, прежде всего английского, еще не достигла уровня, обеспечивающего беспрепятственную коммуникацию. И, естественно, он играет и будет играть такую роль в контактах с Россией, которая, по всей видимости, будет занимать главенствующую позицию среди бывших советских республик, позволяющую предполагать, что в ряде случаев при контактах с ними надо будет пользоваться российским посредничеством (см. Grzybowski 1993: 6-7). Не следует отбрасывать также возможности натуральной или насильственной доминации России над некоторыми частями постсоветской территории, а также присутствия в них значительной прослойки русско-язычного меньшинства или, как в случае Беларуси, сохранения русского языка как основного средства коммуникации.

Это может привести к появлению естественной мотивировки знания русского языка и, следовательно, его изучения в некоторых, более или менее ограниченных кругах общества стран Центральной и Восточной Европы. Причем объем этой мотивировки будет зависеть от целого ряда факторов из области экономической, политической и культурно-цивилизационной жизни в первую очередь России, но также и других постсоветских стран. Зависимость от некоторых политических тенденций развития самих посткоммунистических стран тоже следует иметь в виду. Но в настоящем обзоре оставляем их в стороне, так как более существенными кажутся факторы, связанные с тенденциями развития постсоветской территории.

Только в том случае, если в постсоветских странах, и прежде всего в России, будут развиваться демократические, открытые общества, допускающие и развивающие возможности индивидуальных контактов между людьми по жизненно важным вопросам, и если в них появится надежда на состоятельность и высокий цивилизационный уровень, привлекающий граждан других стран и позволяющий им реализовать свои жизненно важные запросы, русский язык может занять позицию, если не равную западноевропейским, то по крайней мере сразу же после них. В противном случае, т.е. при тенденциях к авторитаризму и изоляционизму и при дальнейшем ухудшении жизненных и цивилизационных стандартов в России и других постсоветских странах, позиция русского языка будет маргинальной, с отклю-

нениями в сторону повышения или понижения лишь в силу той опасности, которую могут создавать для бывших социалистических стран постсоветские государственные структуры, и прежде всего Россия.

Однако в любом случае, даже в случае наименьшей степени интереса к русскому языку в этих странах, вызванного, например, полным крахом постсоветских политических структур во всех областях жизни, в странах Центральной Европы будет существовать необходимость в определенном количестве людей, владеющих русским языком на профессиональном уровне. Ибо в любом случае постсоветские страны как ближайшие соседи будут территорией жизненно важных интересов этих государств.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1) Более подробно о советско-русском языковом комплексе см. Гжибовский 1992.
- 2) О степени владения русским языком разными нациями в СССР в начале 70-ых гг. см. Дешериев 1972:10-12.
- 3) По А.Зиновьеву (1982) именно "групповизм" являлся идеологической основой обществ, формировавшихся в странах коммунистической системы.

БИБЛИОГРАФИЯ

Бодуэн де Куртенэ, И.А., 1963, Избранные труды по общему языкознанию, т.2, Москва

Гжибовский, С., 1992, "О советско-русском языковом национализме", Национализм в Центральной и Восточной Европе, Юдц, 45-48

Дешериев, Ю.Д., 1972: "Предисловие", Проблемы двуязычия и многоязычия, Москва, 3-12

Зиновьев, А., 1982: Коммунизм как действительность, Лозанна Программа КПСС, 1975, Москва

Grzybowski, S., 1993: "Problemy badań nad Rosją. Rosjoznawstwo", Acta Universitatis Nicolai Copernici, Studia Rosjoznawcze, 1, (в печати)

STAN OBECNY I PERSPEKTYWY NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO W POLSCE

Obecnie dokonuje się w Polsce proces wypierania ze szkół języka rosyjskiego przez języki zachodnioeuropejskie, a w szczególności angielski. Proces ten rozpoczął się w roku szkolnym 1990/91, po tym jak Ministerstwo Edukacji Narodowej na mocy zarządzenia z dnia 18 kwietnia 1990 r. stworzyło możliwość zatrudniania w szkołach wszystkich osób legitymujących się średnim wykształceniem, które zadeklarowały znajomość języka zachodnioeuropejskiego i chęć nauczania tego przedmiotu. Wprawdzie w dwa lata później, w obliczu katastrofalnych skutków działalności nauczycieli-samozwańców, Ministerstwo zaostrzyło kryteria zatrudnienia, proces o którym mowa trwał nadal, zwłaszcza że zastępowanie języka rosyjskiego zachodnioeuropejskimi stało się dla wielu dyrektorów szkół, a także dla władz oświatowych średniego szczebla (w tym również dla niektórych kuratorów) swoistym pobierzem gorliwości i lojalności wobec nowego establishmentu.

W roku szkolnym 1990/91 proces wypierania języka rosyjskiego objął klasy piąte, zaś w roku szkolnym 1993/94 dotarł do klas ósmych. W większych miastach nauczanie języka rosyjskiego w szkołach podstawowych praktycznie zanikło, zachowało się jednak w małych ośrodkach miejskich i na wsi, ale i tam proces wypierania już się dokonuje i będzie ulegać przyspieszaniu w miarę kształcenia kadr nauczycieli języków zachodnioeuropejskich, przygotowywanych intensywnie w wyższych uczelniach i kolegiach językowych. Eliminacja języka rosyjskiego obserwowana jest także w liceach zawodowych i technicach, w których nauczany jest tylko jeden język obcy.

W liceach ogólnokształcących język rosyjski jako drugi język obcy wybiera około 20% uczniów, dotyczy to jednak tylko tych liceów, których dyrektorzy dopuszczają możliwość dokonania takiego wyboru (w niektórych liceach uczniowie przyjmowani do klasy I mogą jedynie wybrać dwa spośród trzech języków zachodnioeuropejskich).

Obraz przyszłości, jaki jawi się przed naszymi oczyma, to szkoła podstawowa bez języka rosyjskiego, technika i licea zawodowe bez języka rosyjskiego i niektóre licea ogólnokształcące, w których około 20% uczniów wybierze język rosyjski jako drugi język obcy, przy czym jego nauka rozpoczynać się będzie od poziomu zerowego. Na domiar złego w toku prac nad reformą szkolną lansowana jest koncepcja, w myśl której w liceach ogólnokształcących ma obowiązywać nauka tylko jednego języka obcego, zaś drugi język obcy ma być nauczany jako nadobowiązkowy i to zaledwie w ciągu dwóch lat (w klasach III i IV). Przyjęcie tej koncepcji oznaczałoby niemal całkowite wyeliminowanie języka rosyjskiego ze szkolnictwa polskiego. Poważnie zagrożony byłby również język francuski, który jako obowiązkowy wybiera obecnie nieznaczna liczba uczniów.

Postawmy pytanie zasadnicze: czy jest sens w naszych warunkach starać się o utrzymanie nauczania języka rosyjskiego w szkole. Może taka, niezbyt korzystna dla ponad dwunastotysięcznej rzeszy wykwalifikowanych nauczycieli języka rosyjskiego, przyszłość stanowi najlepszy wariant z punktu widzenia zaspokojenia aspiracji uczniów i ich rodziców, a zarazem z punktu widzenia interesów polskiej szkoły i społeczeństwa polskiego.

Sądźmy, że udzielenie pozytywnej odpowiedzi na to pytanie oznaczałoby brak rozeznania w przyszłych potrzebach społeczeństwa polskiego, które na razie nie są dostatecznie wyraźnie uświadamiane przez opinię publiczną, ale które powinni uświadamiać sobie ludzie zajmujący się polityką naszego państwa w dziedzinie oświaty, zwłaszcza zaś ludzie zajmujący się reformą systemu szkolnego.

Zacofanie technologiczne naszego kraju, zarówno w płaszczyźnie wdrażania nowych technologii, jak i w płaszczyźnie ich opracowywania, będzie przewyżczone nieprędko, jeśli w ogóle może być przewyżczone w warunkach niezwykle silnej konkurencji zagranicznych i międzynarodowych gigantów przemysłowych.

Zacofana pod względem technologicznym i pozbawiona podstawowych bogactw naturalnych (ropy naftowej i gazu) Polska rozporządza tylko jednym atutem: rezerwami wykwalifikowanej siły roboczej, która może być wykorzystana zarówno w kraju, w warunkach kooperacji międzynarodowej, jak i za granicą, na międzynarodowym rynku pracy.

Nasze szkolnictwo państwowe (dalekie od doskonałości, ale mimo to stojące na wyższym poziomie od szkolnictwa państwowego wielu krajów Zachodu) już obecnie osiąga dobre wyniki kształcenia. Absolwenci naszych szkół średnich i wyższych zupełnie nieźle prezentują się za granicą zarówno w zakresie wiedzy ogólnej jak i umiejętnościach zawodowych. Należy jednak uświadomić sobie, że jeśli nawet w wyniku przeprowadzenia reformy szkolnej uda się w sposób znaczący podnieść poziom kształcenia ogólnego i zawodowego uczniów, oznaczać to będzie jedynie potencjalny wzrost ich konkurencyjności na przyszłym międzynarodowym rynku pracy. Realne podniesienie ich konkurencyjności możliwe jest tylko pod warunkiem, że będą oni władali co najmniej dwoma językami obcymi: angielskim jako jedynym obecnie językiem obcym, którego znajomość jest istotna dla obywateli kraju, położonego w Europie Środkowej; niemieckim, francuskim lub rosyjskim. Za nauczaniem języka niemieckiego przemawia to, że jest to język najpotężniejszego pod względem ekonomicznym kraju Europy, a także język Austrii i znacznej części Szwajcarii. Znaczenie języka francuskiego w Europie i na świecie obecnie maleje, należy jednak pamiętać, że jest to język kraju o ogromnym dorobku kulturalnym i naukowym, a także język będący w powszechnym użyciu w Belgii, w pozostałych kantonach Szwajcarii, w Kanadzie (Quebec), a także w niektórych innych krajach – dawnych koloniach francuskich i belgijskich. Za nauczaniem języka rosyjskiego przemawia to, że jest to język największego pod względem zajmowanego obszaru kraju świata, który posiada kolosalne rezerwy surowcowe i ogromne potencjalne możliwości rozwoju gospodarczego, a także język szeroko rozpowszechniony w pozostałych krajach Wspólnoty Niepodległych Państw. Ponadto język rosyjski stanowi swoisty klucz do rozumienia innych języków słowiańskich (Polak znający język rosyjski rozumie nie tylko język białoruski i ukraiński, ale w znacznym stopniu także słowacki i po części bułgarski oraz macedoński). Za nauczaniem języka rosyjskiego przemawia również to, że szkolnictwo polskie dysponuje dwunastotysięczną kadrą wykwalifikowanych nauczycieli rusycystów.

Nauczanie dwóch języków obcych należy rozpoczynać w szkole podstawowej (nauczanie pierwszego w klasie IV lub V, zaś nauczanie drugiego w klasie VI lub VII) i kontynuować w szkole ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcącym, liceum zawodowym, technikum i zasadniczej szkole zawodowej).

Zamiary ograniczenia szkolnej nauki języków obcych do jednego tylko języka należy ocenić jako szkodnictwo o nieobliczalnych skutkach dla polskiego interesu

narodowego. Polityka oszczędności w odniesieniu do nauczania języków obcych graniczy z absurdem.

Nauczanie w szkole dwóch języków obcych jest niezbędne, nawet jeśli drugi język obcy będzie przyswajany przez uczniów szkoły podstawowej jedynie na poziomie elementarnym (survival level), a przez uczniów zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i liceum zawodowego – na poziomie elementarno–zawodowym (professional survival level).

Jeśli ze względów finansowych wprowadzenie obowiązkowego nauczania dwóch języków obcych poczynając od szkoły podstawowej jest na razie niemożliwe, należy zapewnić możliwość nadobowiązkowej nauki drugiego języka obcego w tych wszystkich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, gdzie istnieje możliwość zatrudnienia wykwalifikowanego nauczyciela danego języka. Doświadczenie niektórych krakowskich szkół podstawowych uczy, że w klasach, w których stworzono uczniom możliwość nauki języka rosyjskiego jako nadobowiązkowego, naukę tego języka podjęło niemal 100% uczniów.

Dla osiągnięcia pożądaných wyników w nauczaniu drugiego języka obcego w myśl zaproponowanego przez nas systemu konieczne jest opracowanie nowej serii podręczników i towarzyszących im materiałów glottodydaktycznych, dostosowanych do potrzeb uczniów polskich, atrakcyjnych pod względem treści i formy, łączących w sobie elementy podejścia komunikatywnego i kognitywnego, tj. przygotowujących uczniów do udziału w komunikacji językowej, a równocześnie zapewniających im możliwość opanowania elementarnych wiadomości o systemie języka obcego, niezbędnych dla prawidłowego komunikowania się.

Stan obecny teorii i praktyki glottodydaktycznej, zarówno w sferze projektowania podręczników, jak i w sferze realizacji procesu dydaktycznego, pozwala na urzeczywistnienie zaproponowanej przez nas koncepcji, konieczne jest jednak poparcie Ministerstwa Edukacji Narodowej, wynikające ze zrozumienia polskiego interesu narodowego.

Francisco Gomes de MATOS
Recife, Brazil

CHILDREN'S LANGUAGE LEARNING RIGHTS: A CHECKLIST FOR TEACHERS

Do you give your children (as language learners) the right to:

1. think about how they learn languages and to experiment with different learning strategies? If yes, how?
2. learn to explore the fun element in language, that is, through playful activities such as games , songs, quizzes and so on?
3. enhance their linguistic creativity through language learning?
4. learn language cooperatively through collaborative activities in a spirit of caring and sharing for one's linguistic neighbour?
5. learn languages in an ecologically relevant manner, that is, by considering how, as human beings, we can interact with Nature in mutually respectful and dignified ways?
6. identify and pursue their own individual needs, interests and learning styles during classroom as well as extra-class activities?
7. start developing and cultivating their cross-cultural awareness and sensitivity?
8. contribute to their own language learning process by choosing their own language learning materials and activities from time to time?
9. be evaluated with fairness and to understand how errors can be seen as positive steps in language learning growth and development?
10. learn languages as a means of contributing to the goal of communicative Peace, thereby fostering a peace-loving-and-promoting-world?
11. be taught by teachers who love children and whose personalities harmonize with those of their learners?

SPRAWOZDANIE Z I KONFERENCJI REGIONU EUROPY CENTRALNEJ I WSCHODNIEJ FIPLV

"POLITYCZNE ZMIANY W REGIONIE A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH"

–POZNAŃ 24–26 WRZESIEŃ 1993.

W dniach 24–26 września 1993 odbyła się w Poznaniu I założycielska konferencja Regionu Europy Centralnej i Wschodniej Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Inicjatorem a także sponsorem konferencji była FIPLV, która na Walnym Zjeździe organizacji członkowskich w listopadzie 1992 r. podjęła decyzję promowania współpracy organizacji nauczycieli języków obcych w ramach regionów.

FIPLV jest organizacją utworzoną w 1932 roku, zrzeszającą około 125 organizacji narodowych i międzynarodowych (PTN jest jej członkiem–założycielem). Raz na 3 lata przedstawiciele tych organizacji spotykają się na Światowym Zgromadzeniu i towarzyszącym mu Kongresie. Istnieje jednak potrzeba współpracy w okresie międzykongresowym. Współpraca ta rozwija się już od wielu lat w samoistnie powstałym Regionie Europy Zachodniej. Uznano za korzystne zalegalizowanie tej działalności, a także utworzenie innych regionów. Przedstawiciele Czech i Słowacji, Węgier i Polski, obecni na wspomnianym Walnym Zjeździe w Hamburgu, zdecydowali się podjąć próbę utworzenia Regionu Europy Centralnej i Wschodniej. FIPLV zobowiązała się do pokrycia kosztów pobytu na konferencji jednego uczestnika z każdego kraju należącego do tego regionu. Ustalono, że planowana na wrzesień doroczna ogólnopolska konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, stanie się jednocześnie I konferencją Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV.

Zorganizowania konferencji podjęli się: Zarząd Główny PTN a także Katedra Glottodydaktyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wymagało to wielu wysiłków, które nie zawsze uwieńczone były sukcesem. Wiązały się one z brakiem kontaktów z organizacjami krajów, które geograficznie przynależą do tego Regionu. W niektórych krajach brak jest towarzystw skupiających nauczycieli różnych języków obcych, jak PTN, a jedynie organizacje nauczycieli danego języka, z których najprężniejszymi są stowarzyszenia nauczycieli języka rosyjskiego skupione w MAPRJAŁ. Kolejną trudnością była trudna sytuacja finansowa zarówno samych nauczycieli jak i ich organizacji, która nie pozwalała im na pokrycie kosztów podróży we własnym zakresie. Nie wszystkim natomiast udało się znaleźć sponsorów.

Rozesłano około 20 zaproszeń skierowanych do przedstawicieli rządowych instytucji oświatowych lub wiodących uniwersytetów z zaproszeniem do udziału w konferencji i wyjaśnieniem jej celu. Zainteresowanie okazały: Białoruś, Chorwacja, Czechy, Litwa, Łotwa, Słowacja, Ukraina i Węgry. Przedstawiciele nauczycieli z tych krajów mieli się spotkać na dyskusji panelowej i omówić aktualną sytuację nauczania języków obcych w ich krajach. W ostatniej chwili został odwołany przyjazd przedstawicieli Chorwacji, Czech i Węgier. Nie przybył także przedstawiciel Słowacji. Odwołanie w ostatniej chwili swego udziału w konferencji przez przedstawicieli niektórych krajów jest też znakiem czasu. Nauczyciele języków zachodnich naszego Regionu są ponad miarę obciążeni obowiązkami i często stawiani w sytuacji trudnych wyborów.

Na konferencję przybyli, obok licznych nauczycieli języków z całej Polski, a także przedstawiciele nauczycieli z krajów należących do regionu Europy Centralnej i

Wschodniej, członkowie Prezydium FIPLV – prezydent Michel Candelier (Francja), wiceprezydent Claus Ohrt (Szwecja), sekretarz generalny Denis Cunningham (Australia), redaktor Reinhold Freudenstein (Niemcy) i skarbnik generalny Bengt Henningson (Szwecja). Przybyli też członkowie Światowej Rady FIPLV w charakterze obserwatorów a niektórzy również uczestników sekcji językowych.

Otwarcia konferencji dokonał dziekan Wydziału Neofilologicznego UAM w Poznaniu prof. dr hab. Tadeusz Zgółka. Wyraził on radość z możliwości goszczenia przez UAM tylu znakomitych gości i życzył uczestnikom owocnych obrad, jak i miłych kontaktów osobistych, które pełnią znaczącą rolę we współpracy międzynarodowej. Zebranych powitali również prezydent FIPLV dr Michel Candelier oraz prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka, wiceprzewodnicząca PTN.

Następnie odbyła się dyskusja panelowa na temat "Polityczne zmiany w Europie Centralnej i Wschodniej a nauczanie języków obcych". W dyskusji, której moderatorem był Michel Candelier, udział wzięli: Ritá Liepina przedstawicielka Łotewskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego, wykładowcy języka i literatury rosyjskiej – Aleksandr Rienanskij z Uniwersytetu Europejskiego w Mińsku, Vytautas Šernas z Uniwersytetu Technologicznego w Wilnie, Neonilla Zajczenko z Uniwersytetu Kijowskiego. Polskich nauczycieli reprezentowali – Elżbieta Zawadzka, która jest jednocześnie przewodniczącą Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego, Jan Henezel, przewodniczący PTR i wiceprzewodniczący MAPRJAŁ, Jan Zaniewski dyrektor Studium Języków Obcych Akademii Medycznej w Białymstoku oraz Jacek Fisiak dyrektor Instytutu Filologii Angielskiej UAM w Poznaniu, Honorowy Przewodniczący PTN. Językami panelu były – angielski, francuski, niemiecki, rosyjski i polski. Każdy z uczestników miał możliwość wyboru języka swojej wypowiedzi. Podsumowania dyskusji dokonano w językach – angielskim, niemieckim, francuskim i polskim.

Uczestnicy panelu kolejno przedstawiali sytuację nauczania języków obcych w ich krajach. Sytuacja ta z przyczyn politycznych posiada pewne cechy wspólne. Są nimi – uznanie obligatoryjnego w przeszłości języka rosyjskiego za jeden z możliwych do wyboru, brak nauczycieli języków zachodnich, zwłaszcza specjalistów nauczania w szkole podstawowej, zbyt duża liczba – jak na nowe potrzeby – nauczycieli języka rosyjskiego.

Przedstawiciele Polski podali liczby charakteryzujące sytuację nauczania języków obcych w Polsce, które dobrze ilustrują rangę problemu. Na 18 tysięcy aktywnych nauczycieli języka rosyjskiego w końcu lat 80-tych przypadało ok. 3 tys. nauczycieli wszystkich pozostałych języków. Obowiązkową nauką języka rosyjskiego objętych było prawie 100% uczniów szkół podstawowych, średnich i wyższych uczelni. Obecnie proporcje są inne. Nie podano danych dotyczących nauczania w szkołach podstawowych. Natomiast w szkołach średnich 59% uczniów uczy się języka angielskiego, 49% niemieckiego, 71% rosyjskiego i 18% francuskiego. W szkołach wyższych, nie licząc wydziałów filologicznych, angielskiego uczy się 98% studentów, niemieckiego 35–50%, rosyjskiego 30–50% a francuskiego 12–17%. Sytuacja ta jest odbiciem obecnych możliwości kadrowych. Nie wiadomo jednak jak ułożą się te proporcje w momencie, gdy problem braku nauczycieli języków zachodnich zostanie rozwiązany. Jest to jednak sprawa przyszłości. Chwilowo problemem zasadniczym w naszym kraju jest efektywne kształcenie nauczycieli języków zachodnich, czemu służą nowo powstałe trzyletnie nauczycielskie kolegia językowe, a także wprowadzony przez niektóre wyższe uczelnie dwustopniowy system nauczania (3 + 2 lata).

Stwierdzono, że docelowo w Polsce potrzebnych jest ok. 24 tys. samych nauczycieli języka angielskiego.

Przedstawiciele pozostałych krajów przyznali, że również w ich krajach są to problemy zasadnicze, chociaż nieznanne im były aktualne dane liczbowe. Ponadto sytuacja nauczania języków obcych w krajach byłego Związku Radzieckiego posiada też pewne cechy odmienne, wynikające z różnic między polityczną sytuacją Polski, a krajów członkowskich ZSRR w minionym okresie. W krajach tych język rosyjski był językiem urzędowym i mniej lub bardziej wymuszonym językiem "ojczystym". W chwili obecnej zmienił się jego status. Stał się językiem obcym, którym jednakże porozumiewa się duży procent społeczeństwa, nie tylko rosyjska mniejszość tych krajów, która np. na Białorusi stanowi 20%. Języki narodowe, traktowane do tej pory jako języki obce, stały się językiem ojczystym. Wszystko to rodzi określone problemy. Konieczna jest zmiana metodyki nauczania języka rosyjskiego teraz języka obcego, zmiana metodyki nauczania także innych języków obcych, które do tej pory nauczane były metodami właściwymi dla języków martwych; odideologizowanie treści materiałów nauczania zarówno języka rosyjskiego jak i języków zachodnich; wykształcenie dużej liczby nauczycieli języków ojczystych, aby umożliwić ciągłość nauczania na różnych poziomach edukacji całemu społeczeństwu; wykształcenie większej ilości nauczycieli języków niemieckiego i angielskiego. Zwrócono także uwagę na językowe potrzeby i prawa mniejszości zamieszkujących poszczególne kraje i wiążące się z tym potrzeby nauczania języków mniej dotąd popularnych.

Ten ostatni problem stał się powodem ożywionej dyskusji między uczestnikami panelu a zgromadzonymi słuchaczami z Polski i z zagranicy. Nauczyciele Polscy chcieli wiedzieć jakie możliwości uczenia się w języku ojczystym ma ludność polska na Ukrainie, Litwie i Białorusi, a także zakwestionowali określenie tej sytuacji jako dobrej. Przedstawiciel Litwy zwracał uwagę na podobne, jego zdaniem, trudności Litwinów w Polsce. Nauczyciele szwedzcy przuszyli problem, znanych im z własnego doświadczenia, technicznych trudności towarzyszących próbom zaspokojenia językowych potrzeb mniejszości etnicznych. Przejawia się on brakiem nauczycieli tychże języków, rozproszeniem terytorialnym potencjalnych uczniów, brakiem materiałów nauczania dla niektórych mniej popularnych języków, trudnościami finansowymi. Jacek Fisiak, minister edukacji narodowej w latach 1988–1989, zwrócił uwagę na wydane za jego kadencji Zarządzenie Ministerstwa, który umożliwiało uczniom narodowości innej niż polska pozyskanie nauczyciela i opłacanie nauczania swojego języka indywidualnie (jeżeli na danym terenie brak było odpowiedniej ilości uczniów dla utworzenia klasy). Język ten zapisany mógł być na szkolnym świadectwie danego ucznia jako język ojczysty, nawet gdy nauczanie nie odbywało się w szkole. Niestety Zarządzenie to nie było i nie jest realizowane, chociaż jest dobrym tymczasowym rozwiązaniem problemu nauczania języków mniejszości na niektórych terenach.

Podsumowując dyskusję, Prezydent FIPLV stwierdził, że w pełni teraz dostrzega, iż niektóre problemy dotyczące polityki nauczania języków zostały za późno przez Federację dostrzeżone. Niemniej należy dołożyć wszelkich starań, aby potrzeba poznawania różnych języków, nie tylko tych o zasięgu światowym, mogła być zaspokojona. Aby nawet najmniejsze grupy etniczne mogły zaspokoić swoje aspiracje językowe. Wszyscy uczestnicy spotkania zostali zaproszeni do udziału w dyskusji nad opracowanym przez FIPLV, na zlecenie UNESCO, projektem polityki językowej na XXI wiek, w którym omówiono a także zamieszczono propozycje rozwiązania niektórych z diskutowanych w czasie panelu problemów.

W kolejnym dniu (25 września) konferencji odbyły się dwa spotkania plenarne, po których nastąpiły obrady w sekcjach językowych.

Pierwsze, godzinne, spotkanie plenarne dotyczyło opracowanego przez FIPLV, na zlecenie UNESCO, raportu na temat Światowej polityki językowej na XXI wiek (*Language Policies for the World of the Twenty-first Century: Report for UNESCO, 1993*). Raport opracowany został przez zespół działaczy FIPLV (E. Batley, M. Candelier, G. Herman-Brennecke, G. Szépe) na podstawie danych dostarczonych przez 14 przedstawicieli organizacji członkowskich z całego świata. Z Polski danych dostarczył Waldemar Pfeiffer, ówczesny prezydent IDV a także były wieloletni przewodniczący PTN.

Prowadzący sesję, Michel Candelier i Denis Cunningham, rozdali uczestnikom egzemplarze Raportu w dwu językach – angielskim i francuskim. Następnie, odwołując się do kolejnych rozdziałów *Raportu*, krótko wyjaśniali dlaczego dane sformułowania uznawali za ważne. Cytowali szczególnie istotne, ich zdaniem, punkty raportu.

Raport szczegółowo uzasadnia wagę problemu, powołując się na wielość krajów, w których obowiązuje więcej niż jeden język (z 1703 krajów w 1990 r. w ponad 30 obowiązywały 2 oficjalne języki, a w około 10 więcej niż 2). Dane statystyczne dowodzą, że bilingwalizm i multilingwalizm stał się stanem normalnym dla ludzkości. Narastająca migracja ludności nadaje problemowi interkulturowej perspektywy. Wszystko to wskazuje na konieczność dopracowania się globalnej polityki językowej. FIPLV zainteresowana jest przede wszystkim jej edukacyjnym implikacjom. W opracowaniu zwrócono uwagę na 6 zasadniczych aspektów problemu: opanowywanie języka i zdobycie świadomości etnicznej; język ojczysty i języki oficjalne w różnych krajach; rola nauczania języków obcych w systemach edukacji; nowe technologie nauczania; językowe prawa człowieka. *Raport* kończy się rekomendacjami dla instytucji, które mają lub powinny mieć wpływ na kształtowanie polityki językowej – UNESCO, rządów, organizacji pozarządowych i innych instytucji, które (jak np. mass-media, dyrekcje międzynarodowych firm) mogą wpływać na politykę językową. Zawarte są też sugestie odnośnie prowadzenia badań nad priorytetowymi tematami.

W dyskusji, jaka nastąpiła po zapoznaniu się z *Raportem*, stwierdzano moralną zasadność podejmowania tematu, potrzebę zagwarantowania prawa każdemu do uczenia się wybranych przez siebie języków, równoprawnego traktowania języków bez wyjątków. Podkreślano jednak trudności jakie staną na drodze każdego, kto usiłował będzie wypracować spójną politykę językową. Zastanawiano się również czy i jakie instytucje mogą taką politykę narzucić innym. Niemniej uznano za ważne, aby w różnych gremiach problem był dyskutowany, powodując zwiększenie świadomości w tym zakresie. Jakichkolwiek pozytywnych rezultatów można bowiem oczekiwać jedynie w bardzo odległej perspektywie.

Kolejnym tematem sesji plenarnej, na który przewidziano jedynie 30 minut, był *Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych*. Anna Niżegorodcew na podstawie obserwacji własnej i badań nad wykorzystaniem nowoczesnych materiałów nauczania języka angielskiego przez dwie różne grupy – doświadczonych nauczycieli i studentów neofilologii, omawiała problem podatności, lub jej braku, na innowację w nauczaniu języków obcych. Problem ten analizowano zarówno z punktu widzenia psychologii, jak i polityki. Wystąpienie spotkało się z dużym zainteresowaniem słuchaczy. Podkreślano konieczność dokładniejszego zajęcia się problemem badań nad

sytuacją nauczania w klasie. Problematyka ta, bardzo modna w krajach zachodnich, nie znalazła jeszcze należytego zainteresowania w Polsce.

Po zakończeniu sesji plenarnej nastąpiły obrady w czterech sekcjach językowych – angielskiej, francuskiej, niemieckiej i rosyjsko–polskiej. Ogółem w sekcjach wystąpiło 32 referujących, nauczycieli polskich i zagranicznych. Poruszano tematy będące w centrum zainteresowań glottodydaktyków, takie jak: kształcenie nauczycieli języków obcych na neofilologiach i w kolegiach, autorskie programy i podręczniki, nauczanie języka dla celów specjalistycznych, tradycja i nowoczesność w nauczaniu, nowoczesna technologia nauczania, podejście komunikacyjne, standaryzacja testów itd. W sekcji języków rosyjskiego i polskiego zwracano ponadto uwagę na polityczne uwarunkowania nauczania tych języków w minionym okresie oraz akcentowano konieczność reorientacji teorii i praktyki nauczania tych języków.

Równoległe z obradami w sekcjach odbywało się pierwsze robocze zebranie Światowej Rady FIPLV, w którym PTN reprezentowały – Teresa Siek–Piskozub, członek Rady i koordynator Regionu oraz Elżbieta Zawadzka obserwator. Program zebrania przewidywał sprawozdania Prezydium oraz przedstawicieli organizacji członkowskich a także informacje dotyczące planowanych na najbliższy okres działań. Omawiano także przygotowania do mającego się odbyć w Hamburgu, w dniach 26–30 marca 1994 roku, Światowego Zgromadzenia, na którym nastąpi wybór nowych władz oraz członków Światowej Rady, oraz Światowego Kongresu FIPLV. Prezydent poinformował też zebranych o wystąpieniu do UNESCO o subwencję na przeprowadzenie we wrześniu 1994 roku w Australii warsztatów LINGUAPAX IV. Planuje się zaproszenie ok. 25 przedstawicieli ze świata na dyskusję nad praktycznymi rozwiązaniami w nauczaniu języków obcych, promującymi edukację w duchu pokoju. Poruszano też sprawę regionalizacji działań. Przegłosowano sprawę ukonstytuowania się Regionu Europy Zachodniej oraz zapoznano obecnych z opracowanym przez członków tego Regionu statutem. W przygotowaniu jest ukonstytuowanie się Regionu Północnego, który miałby zresztać kraje wokół Bałtyku. Do przynależności do tego Regionu zaproszono Estonię, Litwę i Łotwę. Niewyklucza się również możliwości przyłączenia do niego Polski, w przypadku gdyby nie udało się w najbliższym czasie próby nawiązania współpracy z organizacjami z krajów Europy Centralnej i Wschodniej. Decyzję pozostawiono PTN, którego przedstawiciele na Zgromadzeniu w Hamburgu muszą ostatecznie poinformować o swoim wyborze. Uczestnicy zebrania wyrazili też podziękowanie ZG PTN za przygotowanie konferencji i prosili, aby trudności jakie towarzyszyły w zgromadzeniu przedstawicieli Regionu nie zniechęcały PTN do podjęcia dalszych prób w nawiązaniu kontaktów. Podobne trudności towarzyszyły w początkowym okresie Regionowi Zachodniemu. Nie ukrywano, że FIPLV zależy bardzo na podjęciu przez nas takiego wysiłku.

Ostatni dzień konferencji (26 września) składał się z dwóch części. W pierwszej, w sesji plenarnej, wysłuchano dwóch referatów – Huberta Orłowskiego nt. *Rola Olimpiad Językowych w nauczaniu języków obcych* oraz Joanny Harazińskiej nt. *Nauczanie pieśni obcojęzycznej jako metoda glottodydaktyczna*. Obydwa wystąpienia przyjęto z dużym zainteresowaniem. Po sesji plenarnej nastąpiły zajęcia warsztatowe prowadzone przez lektorów reprezentujących obecnych w czasie konferencji wydawców angielskich, francuskich, niemieckich i polskich.

W czasie trwania konferencji w holu Collegium Novum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, w którym obradowano, odbywała się wystawa i kiermasz materiałów glottodydaktycznych. Ogółem reprezentowane były 22 wydawnictwa – polskie i

zagraniczne. Organizatorem warsztatów i kiermaszu wydawnictw była firma "Omnibus Bookshop" z Poznania.

W konferencji wzięło udział wielu nauczycieli języków obcych różnych szczebli nauczania z 14 krajów. Dokładna liczba uczestników jest trudna do ustalenia, bowiem oprócz oficjalnie zgłoszonych i zarejestrowanych ponad 80 uczestników, poszczególnym obradom przysłuchiwali się i brali udział w dyskusji nauczyciele akademicy UAM, a także liczni nauczyciele szkół podstawowych i średnich z regionu Wielkopolski, delegowani przez Poznańskie Kuratorium. Na wybrane obrady przybyli też nauczyciele z innych województw, którzy za późno dowiedzieli się o konferencji, aby móc się oficjalnie zarejestrować. Szacuje się, że łącznie w konferencji wzięło udział około 200 osób.

Teresa Siek-Piskozub

SPRAWOZDANIE Z 28 LINGUISTISCHES KOLLOQUIUM GRAZ, 8 – 10 WRZEŚNIA 1993

FORMUŁA

W dniach od 8 – 10 września 1993 roku w Graz (Austria) odbyło się 28 z kolei kolokwium językoznawcze z serii LINGUISTISCHES KOLLOQUIUM. Formuła spotkań została wypracowana w Niemczech (Zachodnich). Początkowo były to zjazdy studentów i profesorów niemieckich, których celem było stworzenie forum do prezentowania prac młodych naukowców reprezentujących różne dziedziny językoznawstwa. Z czasem nabrały one charakteru europejskiej konferencji językoznawczej, coraz bardziej prestiżowej i z coraz liczniejszym udziałem uczestników z Europy Wschodniej, a także z Ameryki i z Azji. W związku z tym zjazdy zaczęły odbywać się poza terenem Niemiec. Ich organizacje podejmowały się tak znaczące ośrodki jak między innymi Kopenhaga, Paryż, Berlin. W ostatnich latach widać było wyraźny wysiłek organizatorów do współpracy z krajami położonymi na wschód od Niemiec, a w szczególności z Polską. Stąd powierzenie organizacji zjazdu Uniwersytetowi im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku 1991, po którym nastąpił zjazd w Münster, poprzedzający tegoroczne kolokwium w Graz.

TEMATYKA

Linguistisches Kolloquium jest imprezą językoznawczą w szerokim rozumieniu tego słowa. Tradycją jest, iż nie stawia się ograniczeń tematycznych. Czasami organizatorzy sugerują jedynie pewne wyróżnione przez nich aspekty, dając wyraz tej sugestii w podtytule. Na zjeździe w Graz nie wyróżniono idei przewodnich, jak to miało miejsce w latach ubiegłych, pogrupowano jedynie referaty w grupy tematyczne. Dyskusje toczyły się w następujących sekcjach:

1. Leksykologia,
2. Gramatyka tekstu,
3. Filozofia języka,
4. Psycholingwistyka. Dydaktyka języka obcego,
5. Pragmatyka,
6. Gramatyka,
7. Morfologia,
8. Składnia,
9. Socjolingwistyka,
10. Komunikacja,
11. Analiza dialogu,
12. Semantyka,
13. Gramatyka porównawcza,
14. Fonetyka.

Ten szczegółowy podział na sekcje dał możliwość zaprezentowania bardzo szeroko gramatyki językoznawczej, zarówno tej dotyczącej samego języka jak i badań czerpiących z osiągnięć innych dziedzin, jak na przykład psychologii, socjologii czy informatyki. Na zjeździe w Graz silnie były reprezentowane tradycyjne sekcje, takie jak gramatyka, semantyka i psycholingwistyka. W stosunku do dwóch ubiegłych lat

nowością był bardzo liczny udział socjolingwistów (19 referatów), natomiast mniej licznie reprezentowana była tym razem lingwistyka komputerowa.

FORMY UCZESTNICTWA

Podstawową formą czynnego uczestnictwa był 20-minutowy referat, po którym następowała 10-minutowa dyskusja. Referaty zostały udostępnione uczestnikom w formie abstraktów, a następnie przekazane w całości do druku w serii *Linguistische Arbeiten* Max Niemeyer Verlag, Tübingen. Referaty były wygłaszane w językach angielskim, niemieckim i francuskim oraz jeden po włosku.

ZASIĘG I ORGANIZACJA

Kolokwium w Graz zgromadziło około 130 uczestników z całej Europy (w tej liczbie wielu naukowców z Polski), były także reprezentowane Ameryka i Azja. Organizacja każdego kolejnego kolokwium zlecana jest każdorazowo następnemu organizatorowi przez zebranie plenarne uczestników aktualnego zjazdu. W roku przyszłym 29 *Linguistisches Kolloquium* odbędzie się w Åarhus w Danii, zaś poważnym kandydatem do organizacji 30-go spotkania jest Gdańsk.

Grażyna Vetulani

KOMUNIKATY

W dniach 21–23 września 1995 roku odbędzie się w Zielonej Górze VIII Walny Zjazd PTN oraz sympozjum na temat: "Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych: stan obecny i perspektywy". Zainteresowanych uczestnictwem w sympozjum prosimy o kontaktowanie się z przewodniczącą Komitetu Organizacyjnego dr Zofią Magnuszewską; Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kolegium Języka Francuskiego, 65–001 Zielona Góra.

Również we wrześniu odbędzie się 30. Kolokwium Lingwistyczne. Jego organizatorem będzie ponownie Polska (współorganizatorem 26. Kolokwium Lingwistycznego, które odbyło się w 1991 roku w Poznaniu, był PTN). Tym razem gospodarzem będzie Uniwersytet Gdański. Osoby zainteresowane mogą kontaktować się z przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego profesorem dr hab. Kazimierzem Sroką; ul. Pomorska 15 A 30, 80–333 Gdańsk–Oliwa.

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.