Tom
6
Dzieła
zebrane

Franciszek Grucza

O uczeniu języków i glottodydaktyce II

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Franciszek Grucza

Dzieła zebrane. Tom 6

O uczeniu języków i glottodydaktyce II

Wydanie jubileuszowe z okazji 80. rocznicy urodzin

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

Przy współpracy
Anny Bonek, Agnieszki Kalety, Alicji Sztuk

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2017

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

Skład
Sambor Grucza
Agnieszka Kaleta

Projekt okładki
Jacek Loks

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

Okładka: fragment obrazu Eugeniusza Wrzeszcza *Brzeg morski I. Pejzaż z Krymu*

ISBN 978-83-64020-51-3

Wydanie pierwsze

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

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

Spis treści

Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern 5

Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych 99

Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po roku 1989 127

Współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków obcych 159

(Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrerausbildung – Glottodidaktik/
Sprachlehrforschung 183

Theoretische Voraussetzungen einer holistischen Fremdsprachenpolitik 199

Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und der Glottodidaktik.
Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen 215

Dziedzinowa charakterystyka i przynależność (tożsamość) nauczycielskich
kolegiów języków obcych, zwłaszcza kolegiów języka niemieckiego 229

Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza 245

Dein Deutsch – Äußere (ökologische) Determinanten von Lehrwerken
für Deutsch als Fremdsprache 289

Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki 311

Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern [1]

1. Zur bisherigen Behandlung der Fremdsprachenlehrer durch die Wissenschaft(en)

1.1.

Mit Recht ist schon mehrmals darauf aufmerksam gemacht worden, dass sich die traditionelle Methodik des Fremdsprachenunterrichts viel zu wenig mit den Fremdsprachenlernern befasst hat. Es bleibt lediglich hinzuzufügen, dass diese Feststellung gleichermaßen für die unmittelbare Nachfolgerin der traditionellen Methodik, d.h. für die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigende *applied linguistics* amerikanischer Prägung, zutrifft: Auch sie hat sich höchstens indirekt um die Fremdsprachenlerner gekümmert (vgl. dazu W.G. Moulton 1961: W.F. Mackey 1973; zum Europäischen Begriff der Angewandten Linguistik vgl. beispielsweise B. Spillner 1977 und 1989; F. Grucza 1990).

Zu Unrecht wird aber behauptet, dass die Vertreter der traditionellen Methodik des Fremdsprachenunterrichts deshalb die Lerner vernachlässigt haben, weil sie sich zu stark mit den Lehrern beschäftigten. Vielmehr haben sie sich weder mit den Lernern noch mit den Lehrern von Fremdsprachen direkt befasst. Jedenfalls wurden von ihnen die Lehrer genauso wenig wie die Lerner als primär konstitutive Faktoren des Gegenstandes behandelt, mit dem sie sich hauptsächlich befassten. Im Grunde genommen haben sie sich nicht einmal um eine Klärung der Begriffe dieser Faktoren ernsthaft bemüht. Stattdessen haben sie sich in der Regel mit intuitiven (voranalytischen) Vorstellungen sowohl von Fremdsprachenlehrern als auch von Fremdsprachenlernern begnügt. Und die Vertreter der *applied linguistics* sind nicht grundsätzlich anders vorgegangen.

Beide Richtungen sahen einfach noch nicht die Notwendigkeit einer gründlichen Analyse dieser Faktoren, galt ihr Hauptinteresse doch einem Gegenstand, den man als den „Fremdsprachenunterricht an sich" bezeichnen kann. Sie haben sich nämlich in erster Linie mit den Methoden und/oder den Mitteln des Fremdsprachenunterrichts befasst, den sie gewissermaßen zuvor von den ihn aus führenden Subjekten – den Lehrern wie den Lernern – (sicherlich unbewusst) begrifflich losgelöst hatten.

Sowohl die Methodiker als auch ihre Nachfolger haben an Stelle ihres eigentlichen (primären) Gegenstandes ein bestimmtes mentales (begriffliches) Gebilde, d.h. einen sekundären Gegenstand, gesetzt. Dieses Gebilde ist das Ergebnis einer gewissen Zusammenwirkung zweier – genau genommen – entgegengesetzter mentaler Aktivitäten: Einer Reifizierung der Handlungen von den Subjekten des Fremdsprachenun-

---

[1] Oryginał: *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) F. Grucza/ H.–J. Krumm/ B. Grucza (red.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa 1993, 7–96.

terrichts und einer Idealisierung des Ergebnisses ebendieser Reifizierung. Kurz: Anstatt sich von vornherein auf reale (konkrete) Fremdsprachenlehrer und -lerner zu konzentrieren, haben die Methodiker und ihre Nachfolger die Überlegungen von Anfang an auf einen mental präparierten und zugleich teilweise entstellten Gegenstand bezogen.

Dieses Vorgehen kann ihnen jedoch nur beschränkt zum Vorwurf gemacht werden, scheint es doch mit einem methodologischen Paradigma im Einklang zu stehen, das in der damaligen Welt der Wissenschaft(en) weitreichende Anerkennung genossen hat. Jedenfalls haben die Vertreter vieler anderer Disziplinen ihre Gegenstände auf ähnliche Art und Weise konstituiert und behandelt. Denselben Weg hat beispielsweise die strukturelle Linguistik eingeschlagen, als sie die menschliche(n) Sprache(n) ebenfalls gewissermaßen zuvor von ihren konkreten Trägern – den Sprechern und Hörern aus Fleisch und Blut – loslöste und die *langue* zu ihrem eigentlichen Forschungsgegenstand erklärte. Wie die „Methodiker" so haben sich auch die „Strukturalisten" in zweifacher Hinsicht von ihrem eigentlichen Ausgangsgegenstand entfernt: Indem sie ihn als ein Abstraktum konzipierten, fügten sie ihm gleichzeitig den Status eines selbständigen (autonomen) Phänomens hinzu.

1.2.

„Lehrerzentriert" waren die kognitiven Aktivitäten der traditionellen Fremdsprachenmethodik und der sprachdidaktisch orientierten Angewandten Linguistik eigentlich nur insofern, als sie sich bemühten, in erster Linie die praktische Arbeit der Lehrer zu unterstützen. Richtig ist lediglich, dass sie eher den Lehrer als den Lerner für das wichtigste Glied des fremdsprachendidaktischen Gefüges gehalten haben. Ihre Forschung galt jedoch, wie erwähnt, genauso wenig den Fremdsprachenlehrern wie den Fremdsprachenlernern selbst. Die wissenschaftliche Innovation der *applied linguistics* bestand vor allem darin, dass sie den Schwerpunkt des Forschungsinteresses von dem „Sprachunterricht an sich" auf den Lehrgegenstand (die zu unterrichtende Sprache) und die Lehrmittel (die sprachlichen Äußerungen, Texte) übertragen hat. Weil die Methodiker vor allem dem Lehrer und nicht dem Lerner helfen wollten, sprachen sie nicht von einer „Methodik des (Fremd)Sprachenlernens", sondern fast ausschließlich von einer „Methodik des (Fremd)Sprach(en)unterrichts".

Erst gegen Ende der sechziger Jahre begann sich allmählich eine Veränderung dieses Zustandes abzuzeichnen: Seither werden von der Forschung immer deutlicher die primären Faktoren des Fremdsprachenunterrichts zur Kenntnis genommen. Zunächst wird jedoch nur der Fremdsprachenlerner in den Blickwinkel der wissenschaftlichen Erörterung einbezogen. Mit ihm wurde zunehmend auch der Sprachlerner überhaupt ins Forschungsvisier gefasst. Während der letzten zwei Jahrzehnte ist der Fremdsprachenlerner dann manchenorts zum Mittelpunkt des sprachdidaktischen Forschungsinteresses geworden (vgl. beispielsweise J.W. Oller Jr./ J.C. Richards 1973). Gleichzeitig wurde dabei der Fremdsprachenlehrer mehr denn je an den Rand der wissenschaftlichen Diskussion gedrängt. Über ihn ist bis vor kurzem kaum geforscht worden.

Um sich von dieser Entwicklung zu überzeugen, genügt ein kurzer Blick auf die

Liste der einschlägigen Veröffentlichungen aus dieser Zeit. Neben der relativ großen Zahl von Beiträgen, die den Fremdsprachenlernern gewidmet wurden, nimmt sich die Reihe der Publikationen über den Fremdsprachenlehrer sehr bescheiden aus. Noch kürzer ist die Liste der Arbeiten, die sich gezielt mit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern befassen. Im Grunde genommen ist bislang mehr über ihre Fortbildung als über ihre Erstausbildung geschrieben worden. Die Beiträge, die ausdrücklich wissenschaftlichen Zielen gewidmet sind, legen diese Schlussfolgerung besonders nahe.

Selbst in der „klassenraumzentrierten" Forschung (*classroom centered research*) wurde der Fremdsprachenlehrer im Grunde genommen nur nebenbei berücksichtigt (vgl. dazu R.L. Allwright 1983; P.M. Alatis 1983). Eine rühmliche Ausnahme bilden hier eigentlich nur die dem methodischen Training künftiger Fremdsprachenlehrer gewidmeten Arbeiten (vgl. dazu bespielsweise H.-J. Krumm 1973; P. Strevens 1974, 1977, 1981; C. Edelhoff 1981; Z. Dzięgielewska-Pecyńska 1985; B. Grucza 1985, 1988). C. Cornaire *et al.* haben dennoch ihrem Buch, das sie 1979 veröffentlichten und speziell dem Training von Fremdsprachenlehrern widmeten, den Untertitel verliehen: „The neglected aspect of second language pedagogy".

Zum Gegenstand systematischer Forschung sind die Fremdsprachenlehrer erst in jüngster Zeit geworden. Insbesondere nahm in den letzten Jahren die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihrer Ausbildung zu. Immerhin war sie bereits der erklärte Gegenstand einiger wissenschaftlicher Tagungen (vgl. beispielsweise J.E. Alatis/ H.H. Stern/ P. Strevens 1983; F. Grucza 1988; K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm 1990).

Die Tatsache, dass über die Fremdsprachenlehrer viel später als über die Fremdsprachenlerner systematische Forschung aufgenommen wurde, ist sicherlich auch auf die „theoretische" Verabsolutierung der Autonomie der Lerner von Sprachen zurückzuführen, die gegen Ende der sechziger Jahre vollzogen wurde und bis in die achtziger Jahre in der „Fremdsprachenwelt" weitgehend aufrecht erhalten blieb. Es gibt aber außerdem noch einen sozusagen in der Natur des Gegenstandes der Glottodidaktik steckenden Grund für die relative Verspätung der Forschung über die Fremdsprachenlehrer im Vergleich mit der über die Fremdsprachenlerner. Wir kommen auf ihn noch (vgl. 9.5. und 9.6.) zu sprechen.

1.3.

Die meisten bisherigen Veröffentlichungen zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern enthalten: (a) verschiedene amtliche Verordnungen, Richtlinien oder Empfehlungen für die Gestaltung der Ausbildung; (b) Berichte über die Organisation der Ausbildungspraxis in verschiedenen Ländern oder Universitäten; (c) verschiedene mehr oder weniger wissenschaftlich fundierte curriculare und/oder methodische Postulate bzw. Direktiven. Besondere Kategorien bilden unter diesen Veröffentlichungen jene, in denen es vorwiegend darum geht, (d) die Beteiligung der einen oder der anderen „philologischen" Disziplin an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mit (weiteren) „praktischen" und/oder „theoretischen" Argumenten abzusichern, bzw. (e) für die Zulassung einer weiteren Disziplin zu werben.

Unter den Beiträgen, die – wenn nicht ausschließlich, so jedenfalls überwiegend

– wissenschaftlichen Zielen gewidmet sind, herrschen solche vor, die über Ergebnisse empirischer Erhebungen berichten. Eine ganz besondere Stellung unter den Arbeiten, die den Fremdsprachenlehrern selbst gewidmet wurden, nehmen die schon erwähnten Veröffentlichungen zum Training des didaktischen Verhaltens der Fremdsprachenlehrer ein. In einigen früheren Arbeiten ist zwar auch schon unter anderem versucht worden, verschiedene spezifische Eigenschaften realer Fremdsprachenlehrer zu bestimmen (vgl. E. Köhler 1930; M. Bludau *et al.* 1973; C.H. Blachford 1979; H.J. Jorstad 1981), vorläufig ist man aber dabei kaum über eine „deskriptive" Auflistung ihrer – oft eher erwünschten als tatsächlich festgestellten – Merkmale hinausgelangt: Ein zusammenhängendes und systematisch strukturiertes Modell der Fremdsprachenlehrer lässt sich aus diesen Studien nicht ableiten.

Dies ist sicherlich zunächst darauf zurückzuführen, dass die Konstruktion eines solchen Modells in der Regel nicht zum Hauptziel dieser Studien gehörte. Ferner kann als ein Grund dafür angeführt werden, dass diese Forschung bislang nicht ausreichend intensiv betrieben wurde, und *last but not least*, dass sie in aller Regel sehr stark dem institutionellen Kontext einzelner Länder – ihrer Bildungspolitik, Bildungstradition *etc*. – verpflichtet war. Es fällt übrigens überhaupt auf, wie wenig die einschlägige Problematik bislang „universalisiert" wurde, wie bescheiden die Anzahl der Begriffe ist, die eine von dem jeweiligen staatlichen bzw. nationalen Kontext losgelöste Darstellung und Erörterung gestatten. Die hier angestrebte Theorie soll unter anderem zur Überwindung dieser Defizite beitragen.

1.4.

Die bisherigen Studien haben aber nicht nur, ja nicht einmal in erster Linie, aus den genannten Gründen kein allgemeines (universelles) Modell der Fremdsprachenlehrer zutage gebracht, sondern vor allem deswegen, weil es einfach *grundsätzlich* kaum möglich sein dürfte, ausschließlich auf rein empirischem Wege alle wesentlichen Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer zu entdecken und die ihnen immanente Struktur zu erfassen. Jedenfalls meine ich, dass man durch einfache Addierung von Ergebnissen derartiger Studien – so intensiv sie auch immer betrieben werden sollten – nicht zum Prototyp der Fremdsprachenlehrer und seiner inhärenten Struktur gelangen kann.

Wer sich auf diesem Wege, und nur auf ihm, fortbewegen wird, der wird auch nicht zu einer hinreichend systematischen Charakterisierung der verschiedeneren Varianten (Arten) konkreter Fremdsprachenlehrer gelangen. Auf diesem Weg allein lassen sich ihre Eigenschaften weder vollständig herausfinden noch rational klassifizieren. So wird man nicht einmal die primär konstitutiven (wesentlichen) Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer von ihren sekundären (fakultativen) Merkmalen eindeutig unterscheiden können. Auf diesem Wege allein kann man die Fremdsprachenlehrer also nicht einmal *systematisch* beschreiben.

Reale Fremdsprachenlehrer systematisch zu beschreiben, heißt ja: Sie nicht nur spezifisch, sondern zugleich auch typologisch zu charakterisieren; nicht nur ihre der direkten Beobachtung zugänglichen, sondern auch ihre „versteckten" (tiefer liegenden) Merkmale zu erfassen; nicht nur die ihnen eigenen, sondern auch die ihnen feh-

lenden, aber gewünschten, Eigenschaften zu bestimmen. In diesem Sinne können konkrete Fremdsprachenlehrer nur vor dem Hintergrund einer expliziten Theorie ihrer *inneren Ausstattung,* ihrer *Tiefenstruktur* (vgl. dazu H.B. Altnian 1983) erfasst und kategorisiert werden.

Mit anderen Worten: Wer reale Fremdsprachenlehrer systematisch beschreiben will, muss gewissermaßen vorab eine Theorie (ein Modell) der Faktoren erstellen, die es ihnen seiner Auffassung nach möglich machen, die Funktion eines Fremdsprachenlehrers zu erfüllen. Dass eine Theorie ihrerseits sinnvoll nur auf der Grundlage und unter strenger Berücksichtigung von Ergebnissen entsprechender – möglichst systematisch durchgeführter – empirischer Beobachtungen konstruiert werden kann, sei hier lediglich vollständigkeitshalber erwähnt. Vielmehr ist zu betonen, dass die Aussagekraft, das kognitive Potential, einer Theorie nicht auf die Oberfläche ihrer Enstehungsbasis, d.h. die direkt beobachtbaren Erscheinungen, beschränkt bleiben darf, sondern im Gegenteil – diese zu durchdringen hat. Eine Theorie ist nur in dem Maße „sinnvoll", wie sie die Erfassung von Faktoren des untersuchten Gegenstandes (der ihn konstituierenden Objekte/Subjekte) ermöglicht, die der empirischen Beobachtung unzugänglich sind, bzw. wie sie eine Plattform für Versuche bietet, die Struktur der inneren Ausstattung solcher Faktoren und/oder die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien zu erfassen.

Auf die Theorie der Fremdsprachenlehrer bezogen heißt das: Sie hat zunächst die Eigenschaften zu rekonstruieren, die das *Wesen* eines jeden (beliebigen) Fremdsprachenlehrers ausmachen. Sie muss aber darüber hinaus ein *prototypisebes* Modell der *distinktiv-identifikativen* Merkmale (Eigenschaften) aller möglichen Arten von Fremdsprachenlehrern rekonstruieren. Ihre Aufgabe ist es, nicht nur die Bestandteile des Prototyps aufzuzählen, sondern auch die Rangordnung der ihn konstituierenden Faktoren zu bestimmen, kurz: seine immanente Struktur zu erfassen und darzustellen. Die Theorie muss einfach mehr als ein bloßes Inventar von (gewünschten) Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer hervorbringen; sie hat darüber hinaus wenigstens die zwischen ihnen bestehenden Abhängigkeiten herauszufinden und darzustellen.

Die Theorie der Fremdsprachenlehrer muss also sowohl die (primär) konstitutiven Eigenschaften eines jeden (beliebigen) Fremdsprachenlehrers als auch die distinktiv-identifikativen Merkmale verschiedener Fremdsprachenlehrer bestimmen und zudem die Prinzipien (Kriterien) bieten, mit deren Hilfe reale Fremdsprachenlehrer kategorisiert werden können. Anders ausgedrückt: Sie hat nicht nur die *differentia speciphica* aller Fremdsprachenlehrer, sondern – gewissermaßen prognostisch – auch die *differentiae specificae* verschiedener Arten (Subkategorien) von Fremdsprachenlehrern zu bestimmen. Ihre Aufgabe ist es, den Hintergrund und die Instrumente für eine systematische und nachvollziehbare (objektivierte) Beschreibung realer Fremdsprachenlehrer zu bereiten.

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Rekonstruktion eines prototypischen Modells der Fremdsprachenlehrer keinesfalls mit der Konstruktion eines *Vorbildes* (normativen Modells) oder eines *idealen Fremdsprachenlehrers* gleichgesetzt werden darf, dem es nachzueifern gilt. Die Rekonstruktion des Modells (Prototyps) der inneren Ausstattung der

Fremdsprachenlehrer ist in erster Linie aus reinen Erkenntnisgründen vorzunehmen. Ob bzw. inwieweit sich aus dem rekonstruierten Modell applikative Konsequenzen ableiten lassen, kann immer erst im Nachhinein entschieden werden.

1.5.

Unter den bisherigen Veröffentlichungen lassen sich nur ganz wenige Beiträge zu einer systematischen Theorie der Fremdsprachenlehrer finden. Noch seltener sind unter ihnen solche Arbeiten anzutreffen, in denen ausdrücklich versucht wird, einen derartigen Beitrag zu liefern. Zumeist bemühen sich ihre Verfasser nicht einmal darum, die vorausgesetzte Theorie explizit darzustellen. Die meisten bisherigen „empirischen" Studien und „curricularen" Abhandlungen über Fremdsprachenlehrer scheinen auf lediglich intuitiven Theorien oder bestenfalls auf gewissen Semitheorien zu beruhen.

Dies ist schon deshalb als ein wesentliches Defizit dieser Veröffentlichungen zu kennzeichnen, weil es – genau genommen – keine „rein deskriptiven" Aussagen gibt. Im Grunde wird ja mit jeder deskriptiven Aussage *nolens volens* gleichzeitig eine gewisse Theorie postuliert. Eine gewisse Theorie liegt also auch jeder „rein deskriptiven" Aussage über Fremdsprachenlehrer zugrunde, selbst wenn von ihr behauptet wird, sie widerspiegelt ausschließlich sog. empirische Erstsätze. Keine Beschreibung von Fremdsprachenlehrern ist das Produkt einer reinen Deskription; keine gibt ausschließlich Ergebnisse einer reinen empirischen Beobachtung wieder. Jede widerspiegelt zugleich, wenn auch jeweils im unterschiedlichen Maße, nicht nur verschiedene (mehr oder weniger abgesicherte) empirische Erkenntnisse, sondern auch verschiedene (mehr oder weniger fassbare) „theoretische" Vorstellungen, praktische Erfahrungen, axiologische Überzeugungen, ja sogar bestimmte, wenn auch nicht immer klare, Wünsche ihres Verfassers.

Besonders „theoriegeladen" sind aber Pläne, Vorhaben und Programme, mit deren Hilfe Gegenstände und/oder Zustände gestaltet, geändert oder gar hergestellt werden sollen. Gleichgültig, ob bzw. inwieweit man sich dessen bewusst ist, auf einer recht starken Theorie basiert jede Vorstellung, Meinung, Überzeugung *etc*. darüber, durch welche Faktoren Fremdsprachenlehrer konstituiert werden, worin ihre Aufgaben bestehen und wie sie daher auszubilden sind. In der Regel handelt es sich freilich um lediglich intuitive und bestenfalls nur (implizit) „angedeutete" oder derart unvollständig „artikulierte" Theorien, dass ihr Gehalt höchstens erahnt werden kann. Im Grunde genommen darf deshalb in Bezug auf sie der Ausdruck „Theorie" zumeist nur im umgangssprachlichen Sinne verwendet werden.

Wissenschaftlich ist dieser Zustand vor allem deshalb unbefriedigend, weil – wie bereits erwähnt – nicht nur die Stärke einer Theorie von der Qualität der Beschreibung entsprechender beobachtbarer Erscheinungen, sondern auch die Qualität der Beschreibung von der Stärke der ihr zugrunde liegenden Theorie abhängig ist. Die referenzielle Stringenz und damit auch die Verständlichkeit einer jeden Beschreibung hängt bekanntlich in erster Linie davon ab, in welchem Maße die ihr zugrunde liegende Theorie rekonstruierbar ist: Wie eine linguistische Beschreibung von Sprechern-Hörern, so ist auch eine Beschreibung von Fremdsprachenlehrern nur vor dem Hintergrund einer expliziten Theorie (eines expliziten Modells) des Beschreibungsgegenstandes

nachvollziehbar. Wie im linguistischen Fall eine Theorie der konstitutiven und identifikativ-distinktiven Eigenschaften eines beliebigen Sprecher-Hörers gefragt ist, so ist in unserem Fall eine Theorie der konstitutiven und identifikativ-distinktiven Eigenschaften eines beliebigen Fremdsprachenlehrers vonnöten.

1.6.

Eine möglichst explizite Darstellung der jeweils (mehr oder weniger bewusst) vorausgesetzten Theorie der Fremdsprachenlehrer ist also auch deshalb anzustreben, weil die Diskussion über die Fremdsprachenlehrer, insbesondere über ihre Aus- und Fortbildung, tatsächlich nur auf der Grundlage einer „greifbaren" Theorie rationalisiert werden kann. Solange die Theorien, die der Diskussion über die Organisation und die Durchführung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern jeweils zugrunde gelegt werden, vielmehr nur stillschweigend vorausgesetzt und/oder lediglich vermutet werden, solange bleiben wir grundsätzlich auf mehr oder weniger zufällige – nicht unbedingt sachgemäße – Entscheidungen im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern angewiesen. Wer diesen Zustand verändern will, muss vor allem der Theorie der Fremdsprachenlehrer mehr Zeit und Raum widmen als bisher.

Doch nicht nur praktische Gründe sprechen dafür, dass man sich mehr als bisher um die Erarbeitung einer Theorie der Fremdsprachenlehrer und ihrer Ausbildung kümmert. Wissenschaftstheoretische (wissenschaftsimmanente) Faktoren lassen eine möglichst explizite Darstellung der bei der Planung der Ausbildung jeweils vorausgesetzten bzw. in Betracht gezogenen Theorie geradezu zu einer unausweichlichen Aufgabe der Glottodidaktik zu deklarieren: Keine Disziplin, die den Anspruch auf Zugehörigkeit zur Welt der Wissenschaft(en) erhebt, kann auf Dauer bloße Vorstellungen bzw. Vorschläge darüber verkünden, wie der von ihr in Anspruch genommene Wirklichkeitsausschnitt zu gestalten, zu formen, zu verändern ist. Zumindest muss sie versuchen, die vorgelegten Pläne, Projekte oder Programme wissenschaftlich zu begründen bzw. zu rechtfertigen.

Ein Gestaltungs- oder Veränderungsvorschlag (ein applikativer Plan) kann dann, und nur dann, als wissenschaftlich begründet gelten, wenn er sich im Sinne einer logischen Konsequenz aus einer (zuvor erstellten) Theorie des betreffenden Gegenstandes ableiten oder auf eine solche zurückführen lässt. Kurz: Anwendbares (applikatives, problemlösendes) Wissen kann nur insofern als wissenschaftlich (rational) begründetes Wissen anerkannt werden, als es durch eine wissenschaftlich akzeptable, und das heißt: wenigstens explizite, Theorie gerechtfertigt ist. Je direkter und genauer (vollständiger) die Ableitung, desto höher der wissenschaftliche Rang, der dem jeweiligen „praktischen" Plan, Projekt oder Programm zuerkannt werden darf.

Wer sich mit der Frage der Ausbildung von Fremdsprachenlehren wissenschaftlich (systematisch), auseinandersetzen will, der muss also notwendigerweise mit der Frage nach dem *Wesen* der Fremdsprachenlehrer beginnen, d.h. mit der Frage danach, welche Merkmale der Fremdsprachenlehrer als ihre konstitutiven (obligatorischen) und welche als zusätzliche (fakultative) Eigenschaften anzusehen sind und wie die Fremdsprachenlehrer in den Besitz sowohl der einen als auch der anderen kommen

(können). Wer die Diskussion dieser Fragen rationalisieren, geschweige denn wissenschaftlichen Kriterien unterziehen will, muss sich notwendigerweise zunächst um die Absicherung der Ausgangsbegriffe bemühen.

2. Lehrfunktion, Lehrakte, Lehrerkompetenz: Zum Begriff des Lehrers im Allgemeinen

2.1.

Um die Frage nach dem *Wesen* der Fremdsprachenlehrer, oder anders ausgedrückt: nach den konstitutiven Eigenschaften eines jeden beliebigen Fremdsprachenlehrers, systematisch beantworten zu können, müssen wir zunächst die Eigenschaften herausfinden und bestimmen, die nicht nur für die Fremdsprachenlehrer, sondern für alle Arten von Sprachlehrern, ja für jeden beliebigen Sprachlehrer, konstitutiv sind und ihn zugleich von jedem beliebigen Nicht-Sprachlehrer unterscheiden. Wir müssen diesen Weg gehen, weil die Fremdsprachenlehrer nur eine bestimmte Kategorie aller Sprachlehrer bilden. Da aber die Sprachlehrer wiederum nur eine bestimmte Kategorie aller beliebigen Lehrer ausmachen, kann ihre Spezifik nur vor dem Hintergrund einer Charakteristik der Eigenschaften systematisch erfasst werden, die für alle Lehrer, oder anders: für jeden beliebigen Lehrer, charakteristisch sind. Wir müssen unsere Untersuchung also zwangsläufig mit einer Analyse der Faktoren anfangen, die sozusagen das Wesen des Lehrers schlechthin ausmachen.

Man könnte diese Analyse mit einer Aufzählung der Bedeutungen anfangen, die mit der Bezeichnung „Lehrer" assoziiert werden. Das erwünschte Ziel würden wir aber mit einer derartigen Untersuchung keinesfalls erreichen. Es handelt sich hier ja nicht um die Frage, was mit dem Ausdruck „Lehrer" bezeichnet oder worauf er bezogen wird. Es geht nicht darum, wie dieser Ausdruck in der Öffentlichkeit und/oder Fachwelt verstanden wird. Vielmehr geht es hier um eine semantisch unvoreingenommene Rekonstruktion der *differentia speciflca,* die darüber entscheidet, ob ein beliebiger Mensch als ein Lehrer oder als ein Nicht-Lehrer aufgefasst werden kann bzw. aufzufassen ist.

Anders ausgedrückt: Es soll hier vor allem versucht werden, das Wesen (die Spezifik) aller mit Hilfe des Ausdruckes „Lehrer" jeweils angedeuteten Phänomene, die universellen identifikativ-distinktiven Merkmale dieser Phänomene, herauszufinden und zu bestimmen. Deshalb beginnen wir unsere Suche mit den folgenden Fragen: Wodurch unterscheidet sich ein beliebiger Lehrer von einem beliebigen Nicht-Lehrer? Welche Eigenschaften sind für jeden beliebigen Lehrer ausschlaggebend? Welche Eigenschaften prägen den Lehrer im Allgemeinen? Über welche Eigenschaften muss man verfügen, um als Lehrer hervortreten zu können? Wie kommt der Lehrer zu seinen konstitutiven Eigenschaften?

2.2.

Die Lehrfunktion ist aufs Engste mit der Lernfunktion der Menschen verbunden. Beide dürfen zweifelsohne zu den Urfunktionen der Menschen gerechnet werden. Jedenfalls darf, ja muss, vorausgesetzt werden, dass jeder (normale) Mensch über angeborene Eigenschaften verfügt, die ihm die Ausübung der Lehr- und der Lernfunktion

von Geburt an ermöglichen.

Primär zeichnet sich die Lehrfunktion sicherlich dadurch aus, dass sie der Vermittlung von Kenntnissen, d.h. von Wissen und/oder von Können (Fertigkeiten) dient. Innerhalb einer bestimmten Entwicklungsphase menschlicher Kultur dürfte gleichwohl die Umkehrung des Satzes gegolten haben. Während dieser Zeitspanne wurde jede Vermittlung von Kenntnissen als Erfüllung eines Lehraktes empfunden. Ob diese Umkehrung bis in die Gegenwart hinein ihre Gültigkeit behalten hat, scheint fraglich: Einerseits ist inzwischen die „urmenschliche" (weitgehend einheitliche) Lehrfunktion in verschiedene (mehr oder weniger) „spezialisierte" Lehrfunktionen aufgegliedert worden; andererseits wird schon seit längerer Zeit nicht mehr jede Art der Vermittlung von Kenntnissen mit „Lehren" assoziiert.

Auf einer bestimmten Ebene der Verallgemeinerung dürfen aber auch gegenwärtig beide – die Lehrfunktion und die Vermittlung von Kenntnissen – als reziproke Funktionen betrachtet werden: Obwohl Vermittlung von Kenntnissen heutzutage nicht in jedem Fall als Lehren empfunden wird, ist der Begriff des Lehrens sicherlich auch gegenwärtig in erster Linie mit der Vermittlung von Kenntnissen zu verbinden; und jede Vermittlung von Kenntnissen darf auch heute im Kern als Lehren gedeutet werden.

Kurz: Wo gelehrt wird, dort handelt es sich immer in erster Linie um eine Vermittlung von Kenntnissen, und wo Kenntnisse vermittelt werden, dort wird im Grunde genommen immer zugleich irgendwie gelehrt. Dennoch darf die Lehrfunktion nicht mit der Vermittlung von Kenntnissen gleichgesetzt werden, denn im weiteren Sinne wird sie – wie wir gleich sehen werden – nicht nur durch diese Aktivitäten verwirklicht.

Die Feststellung, dass jeder (normale) Mensch in der Lage ist, einem anderen Menschen Kenntnisse zu vermitteln, heißt zugleich, dass grundsätzlich jeder Mensch in der Lage ist, einem anderen gegenüber die Lehrfunktion auszuüben, oder – anders ausgedrückt – in der Funktion eines Lehrers aufzutreten. Genau genommen ist jeder Mensch darüber hinaus imstande, auch anderen Lebewesen (Tieren) gegenüber die Funktion eines Lehrers zu erfüllen. Das soll uns jedoch hier nicht weiter beschäftigen. Wir stellen fest: Indem jemand die Lehrfunktion ausübt, wird er zum Lehrer.

Jeder Mensch ist aber nicht nur in der Lage, einem beliebigen anderen Menschen gegenüber als Lehrer, sondern gleichermaßen auch als Lerner aufzutreten. Jede beliebige Person (= Pi) muss deshalb gleichzeitig als potentieller Lehrer und Lerner angesehen werden. Die einzig sinnvolle Erklärung für die Tatsache, dass grundsätzlich jeder Mensch, auch ohne jegliche Unterweisung, also von seiner Natur aus, in der Lage ist, Lehrakte auszuführen, scheint die Annahme zu liefern, dass die Lehrfähigkeit der Menschen ähnlich wie ihre Lernfähigkeit auf angeborenen Eigenschaften beruht, d.h. dass jeder Mensch nicht nur mit einer bestimmten Menge von Lern-, sondern auch von Lehreigenschaften zur Welt kommt.

Selbstverständlich wird nicht jeder Mensch mit völlig gleichen und gleich vielen Lern- und Lehreigenschaften geboren, aber jeder kann seine ererbten Lehr- und Lerneigenschaften in einem bestimmten, wenn auch nicht für alle gleichen, Maße entwickeln (steigern) und/oder erweitern (ausbauen), sei es durch eigene Praxis, d.h.

durch *trial and error,* oder durch externe (fremde) Unterweisung (Bildung), durch gezielte Übung, systematisches Training *etc*. Sowohl im Falle der Lehr- als auch der Lerneigenschaften kann dabei jeder einerseits seine angeborenen „praktischen" Fähigkeiten und andererseits sein einschlägiges „theoretisches" Wissen entwickeln und/oder ausbauen. Als eine Lehr- bzw. Lerneigenschaft wird hier nicht nur der Besitz von angemessenen praktischen Fähigkeiten (Fertigkeiten), sondern auch der Besitz von Wissen aufgefasst, das das Lehr- und/oder Lernpotential von Pj determiniert.

Von Entwicklung einer sowohl angeborenen als auch erworbenen Kenntnis kann nur dann die Rede sein, wenn sozusagen durch Steigerung ihrer Mobilität eine „neue" Qualität dieser Kenntnis hergestellt wird. Pi kann nämlich nur solche Kenntnisse entwickeln, die sie von Natur aus besitzt oder zuvor internalisiert hat. Mit der „Erweiterung" wird aber demgegenüber der Erwerb bzw. die Herausbildung neuer Kenntnisse signalisiert. Vor allem wird hier die Erweiterung der Ausstattung einer beliebigen Person von der Entwicklung bzw. Steigerung der Mobilität eines Bestandteiles der Ausstattung einer Person unterschieden.

2.2.

Jede beliebige Person ist also zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens aufgrund ihrer Natur (unter anderem) als ein *potentieller* Lehrer anzusehen. Zum *wirklichen* Lehrer wird Pi jedoch nur unter Erfüllung bestimmter Voraussetzungen. Wir fassen sie folgendermaßen zusammen: Tatsächlich erfüllt Pi eine Lehrfunktion (einen Lehrakt) nur in solchen Fällen, in denen sie (a) Kenntnisse nicht nur vermittelt, sondern (b) diese von mindestens einer anderen Person (= Pj) wahrgenommen und gelernt werden, d.h. in denen Pj durch die Vermittlung von Pi bereichert wird. In einem solchen Fall erfüllt Pi die Lehrfunktion im engeren (primären) Sinne, oder anders ausgedrückt: Pi wird in einem solchen Fall zum Lehrer im eigentlichen oder engeren Sinne.

Im *weiteren* Sinne erfüllt Pi eine Lehrfunktion auch dann, wenn sie selbst zwar nicht unbedingt Kenntnisse vermittelt, Pj aber unter dem Einfluss von Pi ihre Kenntnisse deutlich vermehrt. Demnach ist der allgemeine Begriff der Lehrfunktion derart aufzufassen, dass er nicht nur Vermittlung von Kenntnissen, sondern jegliche, sowohl direkte als auch indirekte, Beeinflussung von Pj durch Pi erfasst. Im weitesten Sinne ist er außerdem noch auf die Schaffung und/oder Gestaltung von Umständen auszudehnen, die das Lernen von Pj ermöglichen bzw. bewirken. Die zusätzlichen Bestandteile der Lehrfunktionen sind – historisch gesehen – als sekundäre, d.h. erzeugte, Stufen bzw. Arten der (Ur)Lehrfunktion anzusehen. Vollständigkeitshalber sei noch hinzugefügt, dass auch die sog. erzieherische Funktion hier als lediglich eine „spezialisierte" Variante der allgemeinen menschlichen Lehrfunktion behandelt wird.

Was die primäre Lehrfunktion, d.h. die Lehrfunktion im engeren Sinne, anbelangt, so wird in einschlägigen Erörterungen oft zu wenig die an sich völlig selbstverständliche Tatsache berücksichtigt, dass Pi an Pj nur solche Kenntnisse weitergeben kann, über die sie selbst verfügt, und dass Pj von Pi direkt nur das lernen kann, was sie (noch) nicht weiß bzw. kann. Um gegenüber Pj in der Lehrfunktion auftreten zu können, muss Pi gegenüber Pj entweder mehr wissen oder mehr können, oder anders aus-

gedrückt: Pi muss einfach über irgendeinen *Kenntnismehrwert* (= *-überschuss*) verfügen; nur unter dieser Voraussetzung kann Pi gegenüber Pj tatsächlich die Funktion eines Lehrers im eigentlichen Sinne erfüllen. Gleichzeitig gilt aber auch, dass Pi in Bezug auf jeden beliebigen Kenntnismehrwert, über den sie verfügt, Pj gegenüber in der Funktion eines Lehrers auftreten kann. Um jedoch irgendeine Lehrfunktion im eigentlichen Sinne tatsächlich erfüllen zu können, muss Pi noch zusätzlich überein entsprechende Fähigkeit und Möglichkeit verfügen, über die Fähigkeit und Möglichkeit nämlich, den betreffenden Kenntnismehrwert auf eine für Pj wahrnehmbare Art und Weise zu äußern und Pj so einzustimmen bzw. zu beeinflussen, dass sie ihn bemerkt, empfängt und behält (lernt).

Zusammenfassend können wir also feststellen, dass jede beliebige Person (= Pi) zwar über bestimmte (angeborene) Eigenschaften verfügt, die sie unter anderem zur Erfüllung der Lehrfunktion befähigen, jedoch im konkreten Fall die primäre Lehrfunktion nur unter bestimmten Bedingungen tatsächlich ausüben kann. Pi kann nämlich die Lehrfunktion erfüllen: (a) nur gegenüber irgendeiner anderen Person, d.h. Pj; (b) nur unter der Voraussetzung, dass sie gegenüber Pj über irgendeinen Kenntnismehrwert verfügt; (c) nur in Bezug auf diesen Mehrwert; (d) nur sofern sie in der Lage ist, die ihn ausmachenden Kenntnisse an Pj auf eine ihr zugängliche Art und Weise zu vermitteln; (e) nur sofern Pj die vermittelten Kenntnisse tatsächlich empfängt und lernt.

Weil aber im weiteren Sinne gilt, dass Pi die Lehrfunktion auch in solchen Fällen erfüllt, in denen Pj unter ihrem Einfluss bzw. in der/dem von ihr eingerichteten Situation/Kontext lernt, können wir generell die folgende Formel gelten lassen: Pi erfüllt (realisiert) einen Lehrakt, wenn sie bei Pj einen Lernakt bewirkt, oder umgekehrt: Wenn Pj unter dem Einfluss von Pi einen Lernakt vollzieht, erfüllt Pi (Pj gegenüber) einen Lehrakt.

Damit stellen wir zugleich fest, dass der Lehrakt, genauer: seine Erfüllung, nicht bloß von der Aktivität (den Handlungen) eines Lehrers (= Pi), sondern gleichzeitig auch von der Aktivität eines Lerners (= Pj) abhängig ist. Tatsächlich kann ein Lehrakt nur in Kooperation von Pi und Pj realisiert werden. Deshalb sagen wir, dass Pi als wirklicher Lehrer immer erst durch Pj konstituiert wird, die unter dem Einfluss von Pi zum wirklichen Lerner geworden ist. Die Umkehrung dieser Feststellung gilt jedoch nicht, denn jeder Mensch ist in der Lage, nicht nur von anderen Menschen, sondern auch ohne ihre Vermittlung, ja auch ohne ihre Beeinflussung, d.h. völlig eigenständig, etwas über sich selbst (durch Erfahrung oder durch Nachdenken) sowie auch über die Umwelt in direkter Auseinandersetzung mit ihr zu lernen. Wir sagen deswegen, dass der Lehrakt immer einen interaktiven, der Lernakt aber manchmal auch einen lediglich intraaktiven Charakter hat.

2.3.

In dem hier dargelegten Sinne sind die Begriffe der Lehrfunktion sowie des Lehraktes von den Modalitäten zu trennen, die die Ausübung der Lehrfunktion bzw. die Realisierung eines Lehraktes begleiten können. Ob eine beliebige Person einen Lehrakt realisiert und also die Funktion eines Lehrers erfüllt, hängt zunächst weder von der

Art und Weise ab, mit der sie den Lehrinhalt (= die Kenntnisse) darbietet, noch von dem inneren und/oder äußeren Kontext, in dem sie ihn vermittelt, sondern einzig und allein davon, ob durch ihre Aktivität jemand einen Lernakt vollzieht bzw. vollzogen hat; auch die Art und Weise, in der der Lernakt vollzogen wird, spielt dabei keine Rolle.

Anhand der Lehr- und Lernmodalitäten lassen sich jedoch sowohl die Lehrakte als auch die sie ausführenden Personen (= Lehrer) in verschiedene Kategorien einteilen. So lässt sich beispielsweise unterscheiden zwischen bewussten und unbewussten, gezielten (geplanten) und zufälligen Lehrakten, zwischen Lehrakten, die im Rahmen einer regulär betriebenen Tätigkeit ausgeübt, und solchen, die nur gelegentlich ausgeführt werden. Des Weiteren kann man Lehrakte, die üblicherweise in einem speziell dafür konstruierten Kontext geschehen, von solchen trennen, die in einer völlig natürlichen Umgebung verwirklicht werden. Und *last but not least* kann man sie nach der Art und Weise unterteilen, in der sie vollzogen werden.

Nach denselben Gesichtspunkten ist auch eine Klassifizierung der sie realisierenden Personen möglich; diese können außerdem noch danach unterteilt werden, ob sie die Funktion eines Lehrers häufig, selten oder nur ganz sporadisch ausüben. Darüber hinaus können im Lebenslauf eines jeden Menschen Abschnitte unterschieden werden, in denen er kaum Lehrakte erfüllt, und Abschnitte, in denen er häufiger als Lehrer auftritt. Es liegt auf der Hand, dass der erste Abschnitt dem zweiten vorausgehen muss. Sowohl die Lehrer als auch die Lerner können selbstverständlich auch nach vielen anderen, sowohl genetischen als auch biographischen, Aspekten in verschiedene Subkategorien eingeteilt werden, etwa nach der Begabung, dem Alter, der Erfahrung *etc*. Ferner kann eine Klassifizierung der Lehrfunktionen sowie der sie ausübenden Personen nach der Art der vermittelten bzw. der zu vermittelnden Kenntnisse, d.h. nach der Art des Lehrgegenstandes (-inhalts), vorgenommen werden. Zunächst sind sie danach zu unterscheiden, ob es sich dabei um die Vermittlung bzw. um das Lernen von (a) Wissen oder von (b) Können handelt. Außerdem müssen verschiedene Subkategorien von (a) und (b) herausgegliedert werden.

3. Natürliche vs. ausgebildete Lehrer und ihre didaktischen Kompetenzen

3.1.

Die (primären und sekundären) Lehrfähigkeiten und -fertigkeiten, die Lehrerfahrung und das angesammelte relevante Wissen zusammengenommen bestimmen den Umfang der Lehrkompetenz; das dem Lernen zugrunde liegende Wissen einer Person vereint mit ihren Lernfähigkeiten und ihrer Lernerfahrung bildet die Lernkompetenz. Die Summe aus der Lehr- und der Lernkompetenz einer Person macht die Grundlage ihrer didaktischen Kompetenz aus.

Sowohl die Lehr- als auch die Lernkompetenz eines jeden erwachsenen Menschen besteht den vorausgeschickten Feststellungen zufolge (a) aus einem Kern, der durch angeborene (Prä)Dispositionen determiniert ist, und (b) aus einer Frucht, die durch Entwicklung und/oder Ausbau der Kernelemente entstanden ist (vgl. 2.1.). Alle Be-

standteile der angeborenen didaktischen Kernkompetenz eines jeden Menschen können bis zu einem bestimmten Grad entwickelt und erweitert (ausgebaut) werden. Im Prinzip kann auch jede schon bis zu einem bestimmten Grad entwickelte bzw. ausgebaute Lehr- und Lernkompetenz weiter entwickelt und/oder ausgebaut werden und zwar unabhängig davon, wie stark sie bereits erweitert bzw. entwickelt ist. Jede schon irgendwie entwickelte oder ausgebaute Lehr- und Lernkompetenz kann aber auch reduziert bzw. eingeengt (teilweise verlernt) werden. Die Lehr- und die Lernkompetenz (= die didaktische Kompetenz) eines jeden Menschen ist deshalb als ein dynamischer Bereich seiner gesamten Ausstattung zu behandeln.

Aus der Feststellung, dass beide Kompetenzarten grundsätzlich uneingeschränkt lern- und lehrbar sind, folgt, dass beide auch zum Gegenstand einer gezielten Ausbildung gemacht werden kommen. Diese Aufgabe ist gewiss nicht einfach. Dennoch sollte man sich davor hüten, die Entwicklung der Lehrkompetenz oder die ein solches Ziel verfolgende Ausbildung von vornherein in den Bereich einer Kunst oder Intuition zu verweisen, die weder einer wissenschaftlichen Erkenntnis noch einer rationalen Planung zugänglich sei. In welchem Maße sich die Ausbildung von Lehrern rational ausbauen lässt, hängt vor allem davon ab, inwieweit es uns gelingt, die Lehrkompetenz analytisch zu erschließen.

Die inzwischen unternommenen Projekte, auch das Lehren und Lernen von Sprachen einer systematischen und möglichst gründlichen Erforschung zu unterwerfen, scheinen jedenfalls eher für das Gegenteil zu sprechen: Schon die bisher erzielten Ergebnisse machen es nämlich möglich, sowohl die Erweiterung (den Ausbau) als auch die Entwicklung, d.h. die (Aus)Bildung der Lehrkompetenz, zumindest teilweise zu rationalisieren. Außerdem sind auch solche Faktoren wie die *Lehrintuition* und/oder die *Lehrkunst* als entwickelbare und also auch didaktisierbare Faktoren anzusehen (vgl. dazu E.W. Eisner 1983; H.D. Brown 1983).

Was den Begriff der Lehrkompetenz, aber teilweise auch den der Lernkompetenz, anbetrifft, so ist darauf zu achten, dass nicht jede natürliche Lehr- und/oder Lernkompetenz mit einer ausschließlich *praktischen* Kompetenz gleichgesetzt werden darf. Jede von ihnen enthält auch einen bestimmten *theoretischen* Bestandteil (Faktor). Es kann sich dabei auch um explizites, ja sogar um wissenschaftlich begründetes theoretisches Wissen handeln. In der Regel umfasst jedoch der Wissensfaktor einer natürlichen Lehrkompetenz hauptsächlich verschiedene nicht ausdrücklich gekennzeichnete subjektive Überzeugungen und „private" (intuitive) Theorien. Generell ist davon auszugehen, dass der „natürliche" Wissensfaktor umso umfangreicher ist, je höher die jeweilige praktische Kompetenz bereits entwickelt ist. Deshalb ist diesem Faktor sowohl bei der Planung als auch bei der Ausführung der Fortbildung von Lehrern besondere Aufmerksamkeiten zu schenken: Oft müssen zuerst die mitgebrachten Überzeugungen der auszubildenden Kandidaten sowie ihre „privaten" didaktischen Theorien gewissermaßen entschärft werden. Zugleich ist dabei das jeweilige „praktische" didaktische Potential der Auszubildenden zu berücksichtigen, denn hauptsächlich in diesem Bereich ist die erwähnte Lehrintuition und/oder -kunst angesiedelt.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei noch hinzugefügt, dass wir zwischen „theoretischem Wissen" im engsten, erweiterten und weitesten Sinne unterscheiden.

Erstes umfasst ausschließlich explikatives, zweites auch deskriptives und letztes (zusätzlich) prognostisches und applikatives (problemlösendes) Wissen (vgl. dazu F. Grucza 1983). Der „theoretische" Faktor einer beliebigen praktischen Kompetenz wird (genaugenommen) nicht durch deskriptiv-explikatives Wissen, sondern nur durch (entsprechendes) applikatives, d.h. praktisch anwendbares, Wissen konstituiert.

Die „theoretische" Kompetenz einer konkreten Person umfasst immer auch einen bestimmten Wissensfaktor, der sich auf ihre eigene Kompetenz bezieht, und somit den primären „theoretischen" Bestandteil dieser Kompetenz gewissermaßen überlagert. Zu unterscheiden ist deshalb einerseits zwischen (a) einer „praktischen" Kompetenz, die lediglich den Faktor „Können" im Sinne eines Bündels von (reinen) Fertigkeiten umfasst, und (b) einer „praktischen" Kompetenz, die sowohl diesen als auch noch einen Faktor „praktisches (unterrichtsmethodisches) Wissen" einschließt, und andererseits zwischen (c) einer „theoretischen" Kompetenz, die ausschließlich rein theoretisches Wissen (= Wissen über (a) und/oder (b)) beinhaltet, und (d) einer „theoretischen" Kompetenz, die darüber hinaus bestimmtes „applikatives (problemlösendes)" Wissen umfasst.

3.2.

Versuchen wir nun die dargestellten Überlegungen zusammenzufassen und zugleich die wichtigsten Schlussfolgerungen zu ziehen:

(1) Jeder Mensch wird genetisch unter anderem mit einer bestimmten didaktischen Kernkompetenz ausgestattet. Verschiedene Menschen unterscheiden sich erstens infolge der Tatsache, dass sie mit unterschiedlichen didaktischen Prädispositionen zur Welt gekommen sind, und zweitens deswegen, weil sie ihre angeborene didaktische Kernkompetenz weder gleich intensiv noch gleich systematisch entwickelt und/oder erweitert haben.

(2) Die didaktische Kompetenz von Pi (= einer beliebigen Person) kann einerseits als Voraussetzung für ihre künftigen Lehr- und Lernfunktionen, andererseits als Ergebnis ihrer bisherigen Lern- und Lehrerfahrung sowie ihrer Ausbildung angesehen werden. Sie lässt sich aber auch charakterisieren als ein Gegenstand, der einerseits gelehrt und gelernt und andererseits wissenschaftlich untersucht werden kann.

(3) Zu unterscheiden sind wenigstens zwei Kategorien von Lehrgegenständen (Lehrinhalten), nämlich primäre und sekundäre, die von Pi in einem Lehrakt an Pj vermittelt (gelehrt) werden können. Als primäre Lehrgegenstände sind diejenigen Kenntnisse anzusehen, die Elemente des Weltwissens und/oder des nicht-didaktischen Könnens umfassen und die von Pi aufgrund ihrer jeweiligen Lehrkompetenz gelehrt werden können. Die sekundären Lehrgegenstände „beinhalten" dagegen Elemente der didaktischen Kompetenz von Pi.

(4) Eine weitere Kategorie von Lehrgegenständen tritt uns entgegen, sobald wir zwischen dem Wissen als Bestandteil der didaktischen Kompetenz und dem Wissen über die didaktische Kompetenz unterscheiden. Das Wissen über die didaktische Kompetenz kann als eine Art metadidaktisches Wissen aufgefasst werden, das letztlich zwar auch zum Weltwissen gehört, wird aber hier, vor allem aus operativen Gründen, diesem zur Seite gestellt.

(5) Je nachdem, welche der drei Kategorien von Gegenständen Pi lehrt (an Pj vermittelt), erfüllt sie eine jeweils andere Lehrfunktion. Es sind deshalb auch verschiedene Kategorien von Lehrern zu unterscheiden. Wer nicht-didaktische Kenntnisse vermittelt, erfüllt die Funktion eines Lehrers im primären (eigentlichen) Sinne. Wer didaktische Kenntnisse vermittelt, erfüllt die Funktion eines Lehrers des Lehrens und/oder Lernens, kurz: eines Didaktikers. Und wer schließlich metadidaktische Lehrinhalte vermittelt, erfüllt die Funktion eines Didaktikers im höheren Sinne, oder kurz: eines Metadidaktikers.

(6) Jeder Mensch ist von Natur aus befähigt, nicht nur die Funktion eines Lehrers, sondern auch die eines (wenigstens ''praktischen") Didaktikers auszuüben. Jeder kann sie aber nur bis zu einem gewissen Grad erfüllen, der durch den Umfang und den Entwicklungsstand seiner Lehrkompetenz determiniert wird. Grundsätzlich umfasst die Funktion des Didaktikers jedoch gleichermaßen die Vermittlung beider Bestandteile der primären Lehr- und Lernkompetenz: Jeder Didaktiker kann sowohl entsprechendes *Können* als auch *Wissen* vermitteln, das die Bildung einer primären didaktischen Kompetenz zu stärken vermag.

(7) Jeder Didaktiker, der sich die ganze primäre didaktische Kompetenz zum Gegenstand seiner Vermittlung macht, erfüllt wenigstens teilweise die Funktion eines Metalehrers. Im Vergleich mit ihm hat aber der Metadidaktiker *sensu stricto* in erster Linie deskriptiv-explikatives Wissen über die didaktische Kompetenz, d.h. über das sie ausmachende Können und Wissen, zu lehren. Wir wollen dennoch die beiden Kategorien zusammenfassen und lediglich zwischen den Didaktikern unterscheiden, die sich hauptsächlich mit der Vermittlung von „theoretischem" didaktischem Wissen beschäftigen, und solchen, deren Aufgabe es ist, vor allem die „praktische" didaktische Kompetenz zu lehren.

(8) Als Didaktiker im eigentlichen Sinne kann Pi gegenüber Pj nur unter der Bedingung auftreten, dass sie über einen entsprechenden Mehrwert an didaktischer Kompetenz und/oder an metadidaktischem Wissen verfügt. Wer die Funktion eines Didaktikers im eigentlichen Sinne erfüllen will, der muss also zuvor seine eigene didaktische Kompetenz ausbauen und/oder entwickeln sowie sein metadidaktisches Wissen vermehren. Der Funktion eines Didaktikers im sekundären Sinne kann Pi dagegen erst dann gerecht werden, wenn sie in der Lage ist, den Ausbau bzw. die Entwicklung der didaktischen Kompetenz von Pj zu beeinflussen.

(9) In einem weiteren Schritt ist zwischen einer universellen bzw. allgemeinen didaktischen Kompetenz und verschiedenen spezifischen (fachlichen) didaktischen Kompetenzen zu unterscheiden. Letztere können bekanntlich je nach der Art der zu vermittelnden primären Kenntnisse, d.h. je nach der Art des zu lehrenden Weltwissens bzw. des zu unterrichtenden nicht-didaktischen Könnens, spezifiziert werden.

(10) Aus der Feststellung, dass jeder Mensch von Natur aus in der Lage ist, die Funktion eines Didaktikers zu erfüllen, ergibt sich zugleich, dass niemand allein aus dieser Tatsache einen Anspruch auf *professionelle* Ausübung dieser Funktion ableiten darf. Dieser Anspruch kann vielmehr erst dann erhoben werden, wenn man sich eine spezielle didaktische Kompetenz bzw. spezielles metadidaktisches Wissen angeeignet

hat. Der Besitz der bloßen *natürlichen* didaktischen Kompetenz reicht dazu keinesfalls aus. Den Anspruch auf eine wissenschaftliche (meta)didaktische Kompetenz darf Pi nur unter der Bedingung stellen, dass sie sich zuvor selbst eine solche durch ein entsprechendes wissenschaftliches Studium und/oder durch eigene Forschung angeeignet hat.

3.3.

Aus den vorausgeschickten Feststellungen lassen sich unter anderem die folgenden Folgerungen für den Begriff des ausgebildeten Lehrers ziehen:

(1) Die Absolventen eines Studiums können nur dann als ausgebildete Lehrer anerkannt werden, wenn sie während der Ausbildung nicht nur die erforderliche Kompetenz in dem von ihnen später zu lehrenden Fach, d.h. eine entsprechende Fachkompetenz, sondern auch eine mit dieser Fachkompetenz korrelierende (= fachspezifische) Lehrkompetenz erworben haben. Um als ein Ausbildungsprogramm für Lehrer akzeptiert zu werden, muss das betreffende Programm also vor allem auf die (Aus)Bildung einer (entsprechenden Anforderungen genügenden) fachspezifischen Lehrkompetenz abzielen. Die gezielt entwickelte und/oder ausgebaute fachspezifische Lehrkompetenz ist als das entscheidende (distinktive) Merkmal eines jeden ausgebildeten Lehrers anzusehen.

(2) Die Ausbildung in einem bestimmten Fach macht Pi zu einer ausgebildeten Person (= Pfi). Im Rahmen der Ausbildungserfahrung wird Pi sicherlich unter anderem ihre natürliche didaktische Kompetenz, darunter auch ihre Lehrkompetenz, erweitert und entwickelt haben, so dass die didaktische Kompetenz von Pfi in der Regel wohl höher eingeschätzt werden darf, als die einer überhaupt nicht ausgebildeten Pi. Damit genügt aber Pfi dem Kriterium eines (gezielt) ausgebildeten (Fach)Lehrers noch keineswegs.

(3) Es gibt zwar eine weit zurückreichende Tradition, der zufolge unter „fachlicher Ausbildung" eines Lehrers in erster Linie seine Ausbildung im Bereich des zu vermittelnden Faches zu verstehen ist, d.h. die auf die Aneignung einer bestimmten Menge von Fachwissen und -können abzielende Ausbildung. Im Lichte der vorausgegangenen Darlegungen wird aber deutlich, dass es nicht die Ausbildung in dem zu unterrichtenden Fach, sondern die spezifische didaktische Ausbildung ist, die als maßgeblicher Faktor der Ausbildung eines Lehrers angesehen werden muss.

(4) Ob bzw. inwieweit Pfi als ein ausgebildeter Lehrer anerkannt werden darf, hängt letztlich davon ab, wie ausgeprägt ihre didaktische Kompetenz und/oder ihr metadidaktisches Bewusstsein sind. Man muss jedenfalls zwischen (a) nur „sachlich" ausgebildeten Personen (Pfi) und solchen unterscheiden, die (b) zusätzlich didaktisch ausgebildet wurden (= Pfdi). Als ein angemessen ausgebildeter Lehrer kann Pfdi nur dann gelten, wenn sie über eine entsprechende fachspezifische didaktische Ausbildung verfügt.

(5) Die (primäre) fachliche Ausbildung ist aber nach wie vor als eine unabdingbare Voraussetzung der Ausbildung zum Lehrer anzusehen: Ihre Aufgabe ist es, den Kenntnismehrwert des künftigen Lehrers aufzubauen. Gleichgültig wie breit sie an-

gelegt oder wie intensiv es durchgeführt wird, dieser Teilausbildung kann jedoch innerhalb der Lehrerausbildung keinesfalls die Funktion des ausschlaggebenden Faktors, sondern immer nur die Rolle einer vorbereitenden (grundlegenden) Ausbildung zuerkannt werden. Deshalb ist das dem Aufbau des Kenntnismehrwertes (-überschusses) dienende fach(wissenschaft)liche Studium im Rahmen der Ausbildung von Lehrern jeweils anders zu planen und durchzuführen, als wenn es die Rolle eines selbständigen Fachstudiums zu erfüllen hat.

(6) Die Funktion der eigentlichen Lehrerausbildung kann nur ein entsprechendes didaktisches Studium *sensu stricto* erfüllen. Als ausgebildete Lehrer können, wie schon erwähnt, nur solche Personen gellen, die nicht nur fachlich, sondern auch gezielt didaktisch im Hinblick auf ihre spätere Lehrfunktion ausgebildet wurden. Personen, die nur fachlich im Sinne von Pfi oder nur didaktisch (= Pdi) ausgebildet wurden, können höchstens als halb-ausgebildete Lehrer anerkannt werden. Das gilt auch für Lehrer, die zwar in beiden Hinsichten ausgebildet sind, jedoch in einem Fach, das mit der von Pi tatsächlich ausgeübten Lehrfunktion gar nicht oder nur teilweise übereinstimmt.

(7) Der Begriff des ausgebildeten Lehrers darf nicht ohne weiteres mit dem Begriff des „beruflichen" Lehrers gleichgesetzt werden. Die Befähigung zur Ausübung der Funktion eines Lehrers ist – wie schon erwähnt – nicht allein eine Frage der Ausbildung. Grundsätzlich ist jeder Mensch fähig, die Funktion eines Lehrers nicht nur gelegentlich, sondern auch berufsmäßig auszuüben. In noch höherem Maße gilt dies sicherlich für jeden „primär-fachlich" ausgebildeten Menschen. Andererseits muss nicht jeder ausgebildete Lehrer als Berufslehrer tätig sein.

(8) Der Begriff des ausgebildeten Lehrers darf auch nicht automatisch mit dem Begriff eines „guten" Lehrers identifiziert werden. Als ein guter Lehrer kann sich sowohl ein ausgebildeter als auch ein nicht-ausgebildeter, sowohl ein Gelegenheits- als auch ein Berufslehrer erweisen. Jede dieser Lehrerkategorien kann zudem nach verschiedenen Gesichtspunkten in gute und schlechte Lehrer unterteilt werden.

(9) Die Teilnahme an einer adäquaten didaktischen Ausbildung erhöht aber zweifelsohne die Wahrscheinlichkeit, dass Pi zum guten Lehrer wird, wenn auch sie nicht der einzige dafür ausschlaggebende Faktor ist. Ganz allgemein kann davon ausgegangen werden, dass eine entsprechend fachlich wie didaktisch ausgebildete Person (= Pfdi) die Lehrfunktion besser ausüben wird als nur eine rein fachlich ausgebildete (= Pfi), und diese wiederum besser als Pi, die weder didaktisch noch fachlich ausgebildet wurde.

4. Sprachlehrer, Sprachkompetenz, Sprachlehrkompetenz

4.1.

Sprachlehrer zeichnen sich zunächst durch dieselben Eigenschaften (Faktoren) aus, die für jeden beliebigen Lehrer konstitutiv sind. Deshalb können wir alle bisher getroffenen Feststellungen über den Lehrer im Allgemeinen ohne weiteres auf den Sprachlehrer übertragen. Die Besonderheit der Sprachlehrer wird auf einer anderen, gewissermaßen höheren, Ebene konstituiert. Die spezifischen Eigenschaften der

Sprachlehrer lassen sich nämlich erst im Zusammenhang mit dem von ihnen zu vermittelnden Lehrgegenstand feststellen. Kurz: Die *differentia specifica* der Sprachlehrer widerspiegelt die Spezifik ihres Lehrgegenstandes.

Der Einfachheit halber werden wir den Vermittlungsgegenstand der Sprachlehrer mit Ausdrücken wie „Sprache" bzw. „Sprachkompetenz" bezeichnen, obwohl diese Benennungen in ihrer „wörtlichen" Bedeutung zweifelsohne unzulänglich sind; sie befriedigen vor allem deshalb nicht, weil alle Sprachlehrer, selbst die Sprachlehrer im engeren (eigentlichen) Sinne, mehr als nur die *Sprache sensu stricto* zu unterrichten haben. Ein anderer Mangel dieser Benennungen besteht darin, dass der Ausdruck „Sprache" mittlerweile mit einer fast schon unzähligen Menge von Bedeutungen belastet wurde, weshalb bei seiner Verwendung mit – beinahe zwangsläufigen – Missverständnissen gerechnet werden muss.

Mit dem Umfang des Lehrgegenstandes *Sprache* werden wir uns im nächsten Kapitel etwas genauer befassen. An dieser Stelle sei dazu lediglich angedeutet, dass der Ausdruck „Sprache" im Folgenden nicht nur für die Bezeichnung der *deutschen*, der *polnischen* oder der *englischen* Sprache verwendet wird, sondern auch für die Benennung der *Sprache* im Sinne (a) einer universellen menschlichen Eigenschaft (= Begabung, genetischen Ausstattung), (b) einer gemeinsamen Ausstattung der Mitglieder einer beliebigen Gemeinschaft und (c) einer kompletten kommunikativen Ausstattung eines beliebigen Individuums (genauer in F. Grucza 1991).

Dass *Sprache* einen ganz besonderen Lehrgegenstand darstellt und einer speziellen didaktischen Behandlung bedarf, wird gegenwärtig wenigstens implizit von allen vorausgesetzt, die sich mit Sprachlern- bzw. Sprachaneignungsprozessen beschäftigen. Oft wird sogar angenommen, dass sich der Lehrgegenstand *Sprache* auf eine grundsätzliche Art und Weise von allen anderen Lehrgegenständen unterscheidet. Der hier vertretenen Auffassung nach besteht die Besonderheit des Lehrgegenstandes *Sprache* vor allem: (a) in seiner *genetischen Beschaffenheit (Natur)*, (b) in seiner *generativen Funktion*, (c) in seiner *strukturellen Komplexität* und (d) *last but not least* darin, dass er sich nicht im wörtlichen Sinne vermitteln lässt.

Wir gehen also davon aus, dass jeder Mensch nicht nur mit einer bestimmten Fähigkeit zum Lernen von Sprachen, sondern auch mit einer bestimmten sprachlichen Ausstattung, mit einem *Sprachkern*, ja mit einer sprachlichen *Kernkompetenz*, zur Welt kommt. Die (konkrete) Sprachkompetenz eines beliebigen Menschen fassen wir als eine Frucht auf, die nicht allein aufgrund seiner allgemeinen Lernfähigkeit entstanden ist, sondern vielmehr aus seinem angeborenen sprachlichen Kern heraus entfaltet wurde. Niemand hat seine konkrete Sprachkompetenz von anderen Menschen übernommen. Vielmehr hat sie jeder selbst erzeugt.

Jede konkrete Sprachkompetenz beinhaltet *ex definitione* eine bestimmte Komplexion *generativer Fähigkeiten.* Diese können weder übertragen noch übernommen werden: Jeder Mensch muss sie aus eigenem Kraft erzeugen. Kurz: Wirkliche menschliche Sprachen, d.h. Sprachen im Sinne bestimmter generativer Systeme, sind im Grunde genommen *unvermittelbar*. Ihr Entfaltungsprozess ist aber nur extern auslösbar. Er kann zu jedem Zeitpunkt von außen beeinflusst werden.

Der Entfaltungsprozess der angeborenen Kernkompetenz von Pi wird durch die

Äußerungen in Gang gesetzt, die Pi von der jeweiligen sprachlichen Umwelt zugestellt werden. Unter dem Einfluss dieser Äußerungen wird die jeweilige Kernkompetenz konkretisiert. Es stimmt jedoch nicht, dass sich die Sprachkompetenz ausschließlich unter dem Einfluss fremder Äußerungen entfaltet. Pi entfaltet ihre Sprachkompetenz grundsätzlich immer „aus eigener Kraft". Darüber hinaus kann Pi ihre schon teilweise entfaltete („angeeignete") Sprachkompetenz auch „aus eigener Initiative" weiter entfalten, d.h. selbst ausbauen und entwickeln.

Obwohl wirkliche menschliche Sprachen vor allem generative Funktionen erfüllen, ist es unzutreffend, wenn sie nur als bestimmte menschliche Instrumente oder Geräte *(devises)* charakterisiert werden. Sie sind zugleich wesentliche (Bestand)Teile ihrer Träger, ihres kognitiven Potentials, ihres Geistes, ihrer Mentalität, ihrer inherenten Kultur. Vor allem aber ist darauf zu achten, dass konkrete („internalisierte") Sprachen keine völlig autonome, sondern integrierte Bestandteile der gesamten mentalen Ausstattung menschlicher Gehirne sind, weswegen die Aufgabe wirklicher Sprachlehrer nicht bloß auf die Vermittlung von Lauten, Wörtern und Strukturen beschränkt werden darf.

4.2.

Eine sprachdidaktisch besonders wichtige Eigenart der *Sprache(n)* besteht darin, dass sie einerseits einen ganz besonderen Lehr- und Lerngegenstand darstellen, andererseits aber einen allgemeinmenschlichen, ja einen *par exellence* universellen Lehr- und Lerngegenstand bilden. Jedenfalls ist es ganz offensichtlich, dass jeder Mensch, der eine (bestimmte) Sprache beherrscht, gegenüber einem anderen, der sie gar nicht bzw. in geringerem Maße kennt, als ein Lehrer dieser Sprache auftreten kann. Deshalb lässt sich gerade am Beispiel der *Sprache* am einfachsten die Behauptung erhärten, dass jeder beliebige Mensch in der Lage ist, die Funktion eines Lehrers zu erfüllen.

Jeder, insbesondere jeder erwachsene Mensch, darf jedoch nicht nur als ein potentieller Lehrer seiner Muttersprache, sondern im Grunde genommen zugleich auch als ein potentieller Fremdsprachenlehrer angesehen werden. Diese Feststellung ergibt sich aus der Tatsache, dass zum einen jeder (normale) erwachsene Mensch mindestens eine Sprache (wenigstens teilweise) kennt und dass es zum zweiten keine (konkret ausgeformte) Sprache gibt, die alle Menschen gleichermaßen beherrschen.

Eine noch weiter gehende (sprach)didaktische These lässt sich aus den Suppositionen ableiten, die dem Begriff der Sprachkompetenz zugrunde liegen. Diesen Voraussetzungen zufolge verfügt jeder Mensch, der eine bestimmte Sprachkompetenz erworben hat, über die Fähigkeit, in der betreffenden Sprache auch völlig neue Äußerungen zu erzeugen, d.h. Äußerungen, die vor ihm noch niemand so hervorgebracht hat. Und das heißt zugleich, dass im Grunde genommen *jede* erwachsene Person (= Pi) in Bezug auf *jede* von ihr beherrschte Sprache in der Funktion eines Lehrers *jeder* anderen Person (= Pj) gegenüber auftreten kann. Denn unabhängig davon, ob bzw. in welchem Maße Pj die betreffende Sprache ebenfalls internalisiert hat, ist Pi grundsätzlich immer in der Lage, Pj auch solche Äußerungen zuzuliefern, die sie bislang weder gehört noch gelesen hat.

Jeder Mensch, der eine Sprache beherrscht, ist aber nicht nur in der Lage, in dieser

Sprache Äußerungen zu erzeugen und in ihr erzeugte Äußerungen zu verstehen. Er ist darüber hinaus in der Lage eine mehr oder weniger genaue Auskunft über Äußerungen zu geben, die in der(den) von ihm beherrschten Sprache(n) erzeugt wurden. In erster Linie natürlich über die semantisch-pragmatische Verwendbarkeit bzw. Akzeptabilität eben dieser Äußerungen, manchmal aber auch über ihre Grammatikalität.

Die (sprach)didaktischen Konsequenzen, die sich aus dem dargestellten Begriff der Sprachkompetenz ergeben, können folgendermaßen zusammengefasst werden: (a) wer im Besitz einer Sprachkompetenz ist, der verfügt zugleich auch über eine auf sie bezogene Lehrkompetenz, genauer: über eine bestimmte Sprachlehrkompetenz; (b) wer sich eine Sprachkompetenz aneignet, der eignet sich zugleich (automatisch) eine bestimmte Sprachlehrkompetenz an; (c) jeder Mensch kommt in den Besitz einer bestimmten Sprachlehrkompetenz allein schon infolge des Erwerbs einer einfachen Sprachkompetenz.

Die am weitesten gehende (sprach)didaktische These ergibt sich aber aus der Feststellung, dass jeder Mensch mit einer bestimmten angeborenen Sprachkompetenz ausgestattet ist. Die Implikation dieser Behauptung lautet: Jeder (normale) Mensch kommt nicht nur mit einer angeborenen Sprachlernkompetenz, sondern auch mit einem bestimmten (ererbten) Kern einer Sprachlehrkompetenz zur Welt. Die letzte ist in dem jeweils ererbten Kern der Sprachkompetenz sozusagen mitenthalten.

Ob bzw. inwieweit Pi, die als ein *potentieller* Sprachlehrer von Geburt an anzusehen ist, zum *wirklichen* Sprachlehrer wird, hängt ähnlich wie im Falle eines jeden anderen Lehrers allein davon ab, ob bzw. inwieweit sie durch ihre sprachliche Aktivität tatsächliche (Sprach)Lernakte bewirkt. Schon deshalb muss auch in Bezug auf den Lehrgegenstand *Sprache* bzw. *Sprachkompetenz* zwischen unbewusster und bewusster, zufälliger und gezielter, gelegentlicher und systematischer Erfüllung der Lehrfunktion bzw. der Wirkung von Lernakten unterschieden werden.

4.3.

Wie der Erwerb einer *konkreten* Sprachkompetenz automatisch den Erwerb einer bestimmten Sprachlehrkompetenz mit sich bringt, so erweitert sich auch der Umfang der Sprachlehrkompetenz automatisch mit dem Ausbau der Sprachkompetenz. Weil die der Sprachlehrkompetenz jeweils zugrunde liegende Sprachkompetenz einerseits durch eine Ausweitung ihres Umfangs und andererseits durch eine Weiterentwicklung (Steigerung) der sie konstituierenden Fähigkeiten entfaltet werden kann, ist auch in Bezug auf die Sprachlehrkompetenz selbst zwischen einer Erweiterungs- und einer Entwicklungsmöglichkeit zu unterscheiden. Weder die Sprach- noch die Sprachlehrkompetenz wird aber nach der hier vorgenommenen Begriffsbestimmung allein durch eine Erweiterung ihres Umfangs entwickelt.

Indem Pi zum Beispiel ihre lediglich *produktive* Sprachkompetenz zu einer *kommunikativen* (Sprach)Kompetenz ausbaut, weitet sie gewissermaßen automatisch auch ihre Sprachlehrkompetenz entsprechend aus. Zugleich gilt, dass Pi ihre Sprachlehrkompetenz nicht anders als durch den Ausbau ihrer Sprachkompetenz erweitern kann: Auch im sprachlichen Bereich kann eine entsprechende (fachspezifische) didaktische

Kompetenz nur auf der Grundlage einer zuvor erworbenen adäquaten primär-fachlichen (gegenständlichen) Kompetenz aufgebaut werden.

Grundsätzlich kann jeder Mensch sowohl seine Sprachkompetenz als auch seine Sprachlehrkompetenz beliebig erweitern und entwickeln. Jeder tut es jedoch nur bis zu einem bestimmten Grad. Verschiedene Menschen können sich infolge dessen zugleich durch unterschiedlich ausgebaute und/oder entwickelte (a) Sprachkompetenz und (b) Sprachlehrkompetenz unterscheiden. Wer im Besitz einer umfangreicheren Sprachkompetenz ist, der verfügt zugleich auch über eine umfangreichere Sprachlehrkompetenz. Dass jemand im Besitz einer umfangreicheren Sprachlehrkompetenz ist, bedeutet jedoch noch keinesfalls, dass er damit zugleich über eine höher entwickelte Sprachlehrkompetenz verfügt.

Die Qualität der natürlichen Sprachlehrkompetenz ist selbstverständlich auch von der Qualität der ihr zugrunde liegenden Sprachkompetenz abhängig. Dadurch allein wird sie jedoch nur in einem sozusagen „grundlegenden" Maße bestimmt. Zu beachten ist auch, dass die Qualität der Sprachlehrkompetenz zwar auch schon durch eine Entwicklung der bloßen Sprachkompetenz gesteigert wird, dadurch allein kann sie jedoch nicht auf eine über der Stufe der natürlichen Sprachlehrkompetenz liegende Entwicklungsebene gehoben werden. Ein solcher qualitativer Sprung kann nur durch den Erwerb einer speziellen (zusätzlichen) sprachdidaktischen Kompetenz vollzogen werden.

Durch eine *bloße* Erweiterung der Sprachkompetenz wird aber die Qualität der Sprachlehrkompetenz überhaupt nicht erhöht. Jeder (quantitative) Ausbau, jede Erweiterung der Sprachkompetenz bringt zwar zugleich (automatisch) eine Erweiterung der Sprachlehrkompetenz von Pi mit sich, jedoch nicht eine Entwicklung (Steigerung) ihrer Qualität. Die Sprachlehrkompetenz von Pi wird in jedem Fall zunächst auf der untersten Qualitätsebene, d.h. auf der Ebene der natürlichen Sprachlehrkompetenz, begründet.

4.4.

Den natürlichen Sprachlehrern werden Sprachlehrer gegenübergestellt, die eine bestimmte Ausbildung bzw. ein entsprechendes Studium abgeschlossen haben. Es muss deshalb zwischen ausgebildeten und nicht-ausgebildeten Sprachlehrern unterschieden werden. Mit der Frage nach den konstitutiven Eigenschaften der ausgebildeten Sprachlehrer werden wir uns genauer im nächsten Kapitel auseinandersetzen. An dieser Stelle seien dazu lediglich die folgenden allgemeinen Bemerkungen vorausgeschickt. Weil nicht jeder Sprachlehrer, der für einen ausgebildeten Sprachlehrer gehalten wird, der hier vertretenen Auffassung nach als ein tatsächlich ausgebildeter Sprachlehrer anerkannt werden kann, werden wir zwischen *wirklich* und nur *scheinbar* ausgebildeten Sprachlehrern unterscheiden. Als wirklich ausgebildeter Sprachlehrer kann Pi nur unter der Bedingung anerkannt werden, dass sie mit Erfolg ein Studium (eine Ausbildung) abgeschlossen hat, das speziell dafür eingerichtet (programmiert) wurde, um Pi eine in Hinblick auf ihre künftige Lehraufgaben quantitativ angemessene und qualitativ zufriedenstellende Sprachlehrkompetenz beizubringen.

Der Unterschied zwischen einem nicht-ausgebildeten und einem ausgebildeten

Sprachlehrer ist mit jenem vergleichbar, der zwischen einem Sprecher-Hörer mit einer völlig natürlich erworbenen Sprachkompetenz und einem Sprecher-Hörer besteht, dessen Sprachkompetenz als das Ergebnis eines gezielt organisierten und durchgeführten Unterrichts ist.

Dass sowohl die Quantität als auch die Qualität nicht nur der Sprach-, sondern auch der Sprachlehrkompetenz komparative Größen sind, haben wir schon angedeutet. Beide Kompetenzarten können jedenfalls beliebig und somit auch unterschiedlich ausgebaut und entwickelt werden. Die Sprachlehrkompetenz kann dabei nur durch den Ausbau ihrer Basis, d.h. der Sprachkompetenz, erweitert werden. Der bloße Ausbau der Sprachlehrkompetenz darf jedoch nicht mit ihrer Entwicklung vermengt werden. Zu unterscheiden ist ferner zwischen einer natürlichen (automatischen) und einer speziellen (gezielten) Entwicklung der Sprachlehrkompetenz. Ausgebildete Sprachlehrer müssen über eine gezielt ausgebaute und entwickelte Sprachlehrkompetenz verfügen. Sie können sich aber jeweils durch unterschiedlich ausgebaute und/oder entwickelte Sprachlehrkompetenzen auszeichnen.

Aus der Tatsache, dass der Umfang einer beliebigen Sprachlehrkompetenz vom Umfang der ihr zugrunde liegenden Sprachkompetenz abhängig ist, folgt unter anderem, dass auch eine ausgebildete Person nur in dem Maße als ein *wirklich* ausgebildeter Sprachlehrer hervortreten kann, in dem sie die zu lehrende Sprache *praktisch* beherrscht. Mit anderen Worten: Der Umfang der Sprachlehrkompetenz ist nicht von der sonstigen Ausbildung einer beliebigen Person, sondern einzig und allein von dem Umfang ihrer praktischen Sprachkompetenz abhängig. In dieser Hinsicht gelten für den ausgebildeten dieselben Prinzipien wie für den nichtausgebildeten Sprachlehrer. Es ist aber nicht die *praktische* Sprachkompetenz, die den entscheidenden Faktor, das identifikativ-distinktive Merkmal, des ausgebildeten Sprachlehrers ausmacht. Darüber entscheidet weder ihr Umfang noch ihr Entwicklungsstand.

Nicht-ausgebildete (= natürliche) Sprachlehrer wie auch ausgebildete Sprachlehrer können ihre Sprachlehrkompetenz durch (zufällige oder systematische) Lehrpraxis weiterentwickelt haben. Wir müssen deshalb zusätzlich unterscheiden: (a) zwischen nicht erfahrenen und erfahrenen nicht ausgebildeten Sprachlehrern und (b) zwischen nicht erfahrenen und erfahrenen ausgebildeten Sprachlehrern. Jeder Sprachlehrer kann natürlich darüber hinaus die Basis seiner Sprachlehrkompetenzen durch „natürliche" Kommunikationspraxis beliebig ausweiten. Die daraus entstehenden Unterschiede lassen wir jedoch hier außer acht.

Der Begriff des ausgebildeten Sprachlehrers ist auch in keiner Weise davon abhängig, wie jemand in den Besitz der Sprachkompetenz gelangt ist: Es ist irrelevant, ob sie auf „natürlichem" Wege erworben oder in einer formalen (unterrichtlichen) Ausbildung erlernt wurde. Wer jedoch nur „sprachpraktisch" ausgebildet ist, ist noch kein ausgebildeter Sprachlehrer, selbst dann nicht, wenn es sich um „klassische", „alte" oder „exotische" Sprachen handelt.

Das eigentliche Problem, mit dem wir es im Zusammenhang mit der Ausbildung von Sprachlehrern zu tun haben, besteht darin, dass es immer noch weitgehende Unklarheiten sowie Meinungsunterschiede sowohl darüber gibt, wie der Gehalt und die Struktur der primär-fachlichen Kompetenz künftiger Sprachlehrer zu bestimmen, als

auch darüber, welchen Disziplinen der Aufbau (die Ausbildung) dieser Kompetenz anzuvertrauen ist.

5. Fremdsprachenlehrer – ihre Spezifik, ihr Lehrgegenstand, ihre Lehrkompetenz

5.1.

Jeder Mensch ist allein aufgrund seiner natürlichen Sprachlehrkompetenz in der Lage jede Sprache, die er erlernt hat, auch an Lerner weiter zu vermitteln, für die sie eine Fremdsprache ist. Jeder kann in Bezug auf jede von ihm beherrschte Sprache, vor allem aber in Bezug auf seine Muttersprache, die Funktion eines Fremdsprachenlehrers erfüllen. Jeder kann diese Funktion auch ohne jegliche Ausbildung und ohne Kenntnis des Hintergrund-Faktors (vgl. 5.2.) seiner Lerner, ja auch ohne jegliche Kenntnis ihrer Muttersprache, ausüben. Jeder Mensch kann jede von ihm beherrschte Sprache nicht nur gelegentlich, sondern auch beruflich als Fremdsprache „vermitteln". Ob der jeweils „vermittelten" bzw. der zu „vermittelnden" Sprache der Status einer Mutter- oder einer Fremdsprache zuzuerkennen ist, muss vor allem aus der Sicht des Lerners entschieden werden: Auch die Muttersprache des Sprachlehrers kann zur Fremdsprache werden.

Die Besonderheit der Fremdsprachenlehrer lässt sich deshalb zunächst nur im Spiegel der Spezifik ihrer Lerner bestimmen. Sie wird hauptsächlich durch Faktoren konstituiert, die erst im Zuge einer Reaktion auf die Eigenart der Lerner zum Vorschein kommen. Die Spezifik der Lerner eines beliebigen Fremdsprachenlehrers besteht in erster Linie darin, dass sie vor dem Hintergrund mindestens einer zuvor (wenigstens teilweise) angeeigneten Sprache – in der Regel vor dem Hintergrund der sog. Muttersprache – eine weitere Sprache erwerben wollen/müssen.

Die Fremdsprachenlehrer müssen demzufolge den Muttersprachenlehrern gegenübergestellt werden. Man darf jedoch die letzteren nicht mit den Sprachlehrern im Allgemeinen, oder anders ausgedrückt: mit den protypischen Sprachlehrern, gleichsetzen. Die Muttersprachenlehrer bilden in demselben Sinne wie die Fremdsprachenlehrer nur eine besondere Kategorie von Sprachlehrern.

Der Unterschied zwischen den beiden Hauptkategorien von Sprachlehrern – den Fremd-und den Muttersprachenlehrern – kann folgenderweise charakterisiert werden: Die Fremdsprachenlehrer haben Lerner zu unterrichten, die *in der Regel* schon über eine bestimmte, wenn auch nicht unbedingt „vollständige", Sprachkompetenz verfügen, weil sie wenigstens *eine* Sprache (Si) schon entfaltet (internalisiert) haben, sich aber nun vor diesem Hintergrund, eine Kompetenz in *einer anderen* Sprache (Sj) entweder erst aneignen oder aber eine schon teilweise angeeignete Kompetenz in der Sprache Sj ausbauen bzw. weiterentwickeln wollen bzw. müssen. Der Muttersprachenlehrer hat es demgegenüber *in der Regel* mit Lernern zu tun, die ihre Kompetenz in der Si, d.h. in der Sprache ihrer Eltern (Familie, Umgebung), ausbauen, weiterentwickeln und/oder korrigieren wollen/müssen, gleichzeitig aber schon über eine beträchtliche praktische Kompetenz in derselben verfügen, jedoch in der Regel *nur* in dieser Sprache. Die Unterscheidung zwischen einer Fremd- und einer Zweitsprache wird hier außer Acht gelassen.

Der dargestellte Unterschied zwischen den Fremd- und den Muttersprachenlernern ist nicht als eine absolute Größe aufzufassen. Vielmehr handelt es sich um eine lediglich relative Differenz. Jedenfalls unterscheiden sich nicht alle Lerner aller Fremdsprachenlehrer von denen aller Muttersprachenlehrer dadurch, dass sie (a) immer schon über eine gleichermaßen „ausgereifte" Kompetenz und (b) immer nur über eine bestimmte *einzelsprachliche* Kompetenz verfügen: Es kann nicht nur der Muttersprachenlehrer, sondern auch der Fremdsprachenlehrer mit Lernern zu tun haben, die schon über eine beträchtliche Kompetenz in der zu unterrichtenden Sprache verfügen. Beide können die Aufgabe zu bewältigen haben, eine schon bis zu einem bestimmten Grad entfaltete Sprachkompetenz weiter auszubauen, zu entwickeln oder zu korrigieren. Beide können es mit Lernern zu tun haben, die noch über keine Kompetenz in der zu unterrichtenden Sprache verfügen.

Der berufliche Fremdsprachenlehrer hat es sicherlich öfter mit Anfängern zu tun als der Muttersprachenlehrer, und umgekehrt hat es der berufliche Muttersprachenlehrer öfter mit fortgeschrittenen Lernern zu tun. Doch auch der Fremdsprachenlehrer muss sich oft genug mit solchen Lernern befassen, die über eine schon recht weit ausgebaute und entwickelte Kompetenz in der betreffenden Sprache verfügen, und der Muttersprachenlehrer kann es auch mit Anfängern zu tun haben. Es gilt nicht einmal für alle *beruflichen* Mutter- und Fremdsprachenlehrer, dass sich die Funktion der ersten auf Lerner bezieht, bei denen es sich lediglich darum handelt, eine schon zuvor angeeignete Sprachkompetenz auszubauen, zu entwickeln oder zu korrigieren, und die der anderen auf Lerner, die noch über keinerlei Kompetenz in der zu unterrichtenden Sprache verfügen und sie deshalb erst sozusagen von Null an aufbauen wollen bzw. müssen. Es kann sich in beiden Fällen gleichermaßen um Aneignung, Ausbau, Entwicklung und/oder Korrektur einer bestimmten Sprachkompetenz handeln.

Schließlich kann es auch der Muttersprachenlehrer mit Lernern zu tun haben, die sich eine bestimmte Kompetenz nicht nur in der von ihm zu unterrichtenden, sondern auch schon in einer anderen Sprache, ja sogar in mehreren Sprachen, angeeignet haben. Bei der Erörterung dieser Frage ist außerdem die Tatsache zu beachten, dass jeder Lerner gleichwohl über eine angeborene „muttersprachliche" und „fremdsprachliche" Kernkompetenz verfügt.

5.2.

Die Lerner der Fremdsprachenlehrer zeichnen sich aber nicht nur dadurch aus, dass sie schon über eine bestimmte Sprachkompetenz in einer anderen als der zu lernenden Sprache verfügen, sondern zusätzlich noch dadurch, dass sie ihr angeborenes Sprachpotential wenigstens teilweise konkretisiert haben und demzufolge nur noch im Besitz eines reduzierten (durch die jeweilige Konkretisierung teilweise „verbrauchten") angeborenen Sprachpotentials sind. Außerdem ist ihr angeborenes Sprachpotential, insbesondere die Mobilität dieses Potentials, in der Regel auch schon aus rein genetischen (temporalen) Gründen geschwächt worden. Zusammenfassend sagen wir deshalb, dass die *differentia specifica* der Fremdsprachenlehrer gewissermaßen die Eigenart der *Lernvorlage* ihrer Lerner widerspiegelt und dass diese sich zugleich durch einen bestimmten *Mehrwert* und ein bestimmtes *Defizit* auszeichnet.

Der Hauptunterschied, der die Fremdsprachenlerner von den Muttersprachenlernern trennt, wird jedoch nicht durch ihr Defizit, sondern in erster Linie durch ihren jeweiligen Mehrwert konstituiert. Ganz allgemein kann man die Summe der zusätzlichen Eigenschaften, d.h. den Mehrwert der gesamten Ausstattung, der jeweils die Lerner des Fremdsprachenlehrers von denen des Muttersprachennlehrers unterscheidet, als den *Hintergrund-Faktor* der fremdsprachlichen Aneignungsprozesse charakterisieren.

Bestimmte Aspekte des Hintergrund-Faktors wurden schon von der sprachdidaktisch orientierten Angewandten Linguistik berücksichtigt, insbesondere von den Vertretern der sog. kontrastiven (konfrontativen) Sprachforschung und der Fehleranalyse. Der Begriff des Hintergrund-Faktors darf jedoch nicht ausschließlich auf sprachliche Kontraste im engeren (eigentlichen) Sinne eingeschränkt bleiben. Der Rahmen des Gegenstandes der Forschung und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern muss derart erweitert werden, dass er unterschiedslos erfasst: (a) die haupt- wie die para- und extrasprachlichen Kommunikationsmedien und Verhaltensweisen, ja die gesamte kommunikativ relevante *Kultur*, der Lerner und der Träger der zu unterrichtenden Sprache, (b) ihr Weltwissen, ihren Umgang mit verschiedenen Bestandteilen der Welten, in denen sie Leben, *etc*. und *last but not least* (c) die Lehr- und Lernerfahrung, die didaktischen Gewohnheiten der Lerner *etc*. Der Einfachheit halber werden wir hier jedoch nur von einem „sprachlich-kulturellen" und von einem „didaktischen" Hintergrund bzw. Kontext sprechen.

5.3.

Der von einem Fremdsprachenlehrer zu unterrichtende *Lehrgegenstand* selbst unterscheidet sich dagegen nicht grundsätzlich von dem eines anderen *wirklichen* Sprachlehrers. Die Meinung, der Fremdsprachenlehrer habe mit einem völlig anderen Lehrgegenstand zu tun als der Muttersprachenlehrer, rührt wahrscheinlich daher, dass die Bezeichnung „Sprachlehrer" auch im Fall des Muttersprachenlehrers fortwährend (einer recht langen philologischen Tradition zufolge) „wörtlich" interpretiert wird, obwohl sie im Grunde genommen in den meisten Fällen schon seit längerer Zeit nur noch eine metaphorische Funktion erfüllt: Die Bezeichnung „Sprachlehrer" wird ja heutzutage auch auf Lehrer bezogen, die nicht einmal vorwiegend die Funktion eines eigentlichen Sprachlehrers erfüllen, sondern in erster Linie literaturwissenschaftliche und/oder linguistische Kenntnisse weiterzugeben haben.

Sowohl die Funktion des Fremdsprachenlehrers als auch die des Muttersprachenlehrers kann natürlich unterschiedlich weit bzw. eng gefasst werden. Sie kann beispielsweise die Vermittlung einer reinen Sprachkompetenz, die Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz, oder aber die Vermittlung einer noch umfassenderen Kommunikationskompetenz einschließen. Die Aufgabe des einen wie des anderen muss jedoch, sofern sie als wirkliche Sprachlehrer angesehen werden sollen, *ex definitione* in erster Linie auf die Vermittlung einer *Sprache*, oder genauer: auf den Aufbau einer praktischen Sprachkompetenz und einer kommunikativen Handlungskompetenz gerichtet sein.

Die Funktion eines wirklichen Sprachlehrers (in unserem Fall: eines wirklichen

Fremdsprachenlehrers) erfüllt ein beliebiger Lehrer genau genommen dann, und nur dann, wenn wenigstens *eine* beliebige andere Person (Pj) im Ergebnis seiner Lehraktivität eine derartige Kompetenz aufbaut, erweitert, entwickelt oder korrigiert. Wer dies bewirkt, der erfüllt die Funktion eines Sprachlehrers. Wer als eigentlicher Sprachlehrer anerkannt werden will, muss wenigstens bemüht sein, in erster Linie dies zu erzielen. Und umgekehrt gilt: Wer einer anderen Aufgabe nachgeht, der erfüllt, unabhängig davon, wie er genannt wird, nicht die Funktion eines Sprachlehrers im eigentlichen Sinne, jedenfalls nicht in erster Linie.

Zur Hauptfunktion eines Sprachlehrers im eigentlichen Sinne – des Fremdsprachenlehrers sowie des Muttersprachenlehrers – gehört nicht einmal die Vermittlung von Wissen über die Sprache. Jedenfalls gehört dies nicht zu seiner primären Aufgabe. Noch weniger ist es seine „erste und wichtigste" Aufgabe, über Literatur zu lehren. Wer hauptsächlich Wissen über die Sprache oder die Literatur vermittelt, erfüllt nicht die Funktion eines Sprachlehrers *sensu stricto*, sondern in erster Linie die eines Linguistik- oder eines Literaturkundelehrers, eines (Meta)Literaturlehrers. Wenn also die Bezeichnung „Sprachlehrer" auch auf sie im „wörtlichen" Sinne bezogen wird, dann liegt eigentlich ein Missverständnis vor. Angesichts der derzeitigen Struktur entsprechender akademischer Fächer müsste der als *Sprachlehrer* bezeichnete Lehrer genau genommen als multifunktionaler bzw. multidisziplinärer, oder anders: als *Mehr-Fach-Lehrer*, definiert werden (mehr drüber in 8.3. und 8.4.).

Diese Inkonsequenz ist die Folge eines halbherzigen Bruches der Schule mit der philologischen Tradition: Man hat zwar die Bezeichnung des Philologen ersetzt, nicht aber den Begriff! Wir müssen deshalb damit rechnen, dass nicht jeder, der „Sprachlehrer" genannt wird, tatsächlich als Sprachlehrer wirkt. Um diese Unstimmigkeit wenigstens teilweise aufzuheben, unterscheiden wir nicht nur zwischen einem Sprachlehrer *sensu stricto* und einem *sensu largo*, sondern auch zwischen einem realen und einem lediglich nominellen.

5.4.

Wir haben bisher sowohl den Lehrgegenstand der Sprachlehrer, darunter auch den der Fremdsprachenlehrer, als auch die Grundlage ihrer Lehrkompetenz vor allem mit den Ausdrücken „Sprache" bzw. „Sprachkompetenz" oder „Fremdsprache" bzw. „Fremdsprachenkompetenz" bezeichnet. Auf eine systematische Kennzeichnung ihrer verschiedenen quantitativen Varianten haben wir bislang der Einfachheit halber verzichtet. Wir haben nur gelegentlich auf einige von ihnen mit Hilfe von Bezeichnungen wie „kommunikative Kompetenz" oder „Kommunikationskompetenz" hingewiesen.

Mehrmals wurde aber schon darauf aufmerksam gemacht, dass der Lehrgegenstand der Sprachlehrer enger oder weiter bestimmt werden kann, dass er nicht nur die *Sprache sensu stricto*, sondern auch verschiedene andere Faktoren der gesamten kommunikativen Ausstattung konkreter Menschen umfassen kann, ja umfassen muss, vor allem die mit der jeweiligen *Sprache* korrelierten para- und extrasprachlichen Ausdrucksmittel, aber nicht nur sie.

Konkrete Menschen gebrauchen ihre (Haupt)Sprachen immer in Verbindung mit verschiedenen anderen Ausdrucks- bzw. Interpretationsmitteln. „Reine" Sprachen im

engeren Sinne sind linguistische (kognitive) Konstrukte. Sie sind in demselben Sinne bestimmte Produkte linguistischer Generalisierung und/oder Idealisierung, in dem es die „reine" Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers ist. Die *Sprache* eines jeden beliebigen konkreten Menschen hat keine eindeutigen Grenzen und funktioniert keinesfalls völlig autonom. Vielmehr ist sie von Natur aus mit vielen anderen Faktoren der medialen und kognitiven Ausstattung ihrer Träger mehr oder weniger fest verbunden. Deshalb ist bei der Analyse der kommunikativen Ausstattung konkreter Menschen von einer umfangreicheren Kompetenz auszugehen als der „reinen" Sprachkompetenz. Für diese verwenden wir die Bezeichnung „Kommunikationskompetenz".

Die jeweilige *Kommunikationskompetenz* beinhaltet nicht nur die kommunikative Kenntnis der jeweiligen Sprache *sensu stricto*, sondern zugleich auch die kommunikative Kenntnis der mit ihr gekoppelten para- und extrasprachlichen Ausdruckssysteme. Weil aber als kommunikativ relevante Faktoren letztlich neben verschiedenen „sprachlichen" Äußerungs- und Verhaltenssystemen (-medien) auch solche Faktoren wie Wissen über die Welt, das Land, die Heimat, den Ort, die Umgebung, die Kommunikationspartner *etc*. oder die kommunikative Erfahrung anzusehen sind, müssen wir zwischen einer enger gefassten, d.h. ausschließlich medialen, und einer allgemeinen Kommunikationskompetenz unterscheiden. Der Begriff der allgemeinen Kommunikationskompetenz ist so weit zu fassen, dass er außer der erweiterten sprachlichen eine bestimmte kommunikative Kulturkompetenz und ein entsprechendes Quantum des Metawissens einschließt (genauer in F. Grucza 1988).

Im Lichte dieser Feststellungen erweisen sich die „wörtlichen" Bedeutungen von Bezeichnungen wie „Sprachlehrer", „Sprachkompetenz", „Sprachlehrkompetenz" usw. als nicht mehr zutreffend, umfassen sie doch jeweils nur einen viel zu kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit, die im Rahmen des tatsächlichen Lehrens und Lernens einer Kommunikationskompetenz angesprochen wird. Die terminologische Diskrepanz ließe sich natürlich aufheben, beispielsweise durch die Einführung von Bezeichnungen wie „Kommunikationslehrer", „Kommunikationskompetenz" oder „Kommunikationslehrkompetenz".

Es gibt aber dennoch einen wesentlichen Grund dafür, die bisherigen Bezeichnungen beizubehalten, ja sie sogar zu bevorzugen. Er ergibt sich aus der Tatsache, dass die Kenntnis der (jeweiligen) Sprache im engeren Sinne den Kern einer jeden menschlichen Kommunikationskompetenz ausmacht und demzufolge auch als der zentrale Bezugspunkt der Lehrfunktion eines jeden Sprachlehrers angesehen werden muss: Wer sich sprachlicher Äußerungen kommunikativ bedienen will, muss sich zunächst die Fähigkeit aneignen,

(a) sie zu erzeugen, d.h. ihre Strukturen zu bilden und mit konkreten Wörtern zu füllen,

(b) die erzeugten Äußerungen zu identifizieren und zu interpretieren. Kurz: Nicht alle Faktoren der Kommunikations- bzw. der Kulturkompetenz sind kommunikativ gleich wichtig; nur manche von ihnen sind wirklich unentbehrlich, anderen kommt lediglich eine ergänzende Funktion zu. Weil dasselbe auch für die Sprachkompetenz gilt, muss der Umfang der Lehrkompetenz künftiger Fremdsprachenlehrer unbedingt

in Abhängigkeit von der kommunikativen Valenz der konstitutiven Faktoren der Sprach-, Kommunikations- sowie Kulturkompetenz geplant werden.

5.5.

Jeder Mensch, der über eine Sprachkompetenz verfügt, ist zugleich im Besitz einer ihr entsprechenden *konkretisierten* Lehrkompetenz, und kann sie, wie erwähnt, sowohl in der Funktion einer Mutter- als auch einer Fremdsprachenlehrkompetenz einsetzen. Es muss deshalb zwischen einer natürlichen muttersprachlichen und einer natürlichen fremdsprachlichen Lehrkompetenz unterschieden werden. Dies heißt zugleich, dass jeder Mensch von Natur aus mit einem bestimmten Kern sprachlicher Lehrkompetenz versehen wird, die sowohl zu einer muttersprachlichen als auch zu einer fremdsprachlichen Lehrkompetenz entfaltet werden kann: Jede Fremdsprachenlehrkompetenz ist also gleichermaßen wie jede muttersprachliche Lehrkompetenz als eine Frucht zu behandeln, die aus einem angeborenen Kern heraus entwickelt wurde.

Wir stellen also fest, dass jeder Mensch, der im Besitz einer konkretisierten Sprach kompetenz ist, kann die Funktion eines (natürlichen) Fremdsprachenlehrers erfüllen, weil er über eine (natürliche) Fremdsprachenlehrkompetenz verfügt, die er während der Entfaltung seiner praktischen Sprachkompetenz gewissermaßen nebenbei entwickelt hat.

Nicht jeder Mensch (= natürlicher Fremdsprachenlehrer) ist aber im Besitz einer gleich starken fremdsprachlichen Lehrkompetenz. Nicht jeder hat die Basis seiner fremdsprachlichen Lehrkompetenz gleich weit ausgebaut und nicht jeder hat die letztere gleich intensiv entwickelt. Nicht jeder kann deshalb die Funktion eines Fremdsprachenlehrers gleich gut erfüllen. Wer beispielsweise die zu vermittelnde Sprache zuvor selbst als eine Fremdsprache erlernt hat, wird sie grundsätzlich „besser" vermitteln können, weil er infolge seiner eigenen „fremdsprachlichen Ausbildung" u.a. eine bestimmte zusätzliche Fremdsprachenlern- und -lehrkompetenz erlangt hat. H.B. Altman (1983) behauptet zu Recht, dass: „teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach". Wer darüber hinaus über eine bestimmte Lehrerfahrung verfügt, wird die betreffende Sprache möglicherweise noch „besser" unterrichten körnten.

Zu unterscheiden ist jedenfalls zwischen einer natürlichen Fremdsprachenlehrkompetenz, die nichts anderes als eine sozusagen lediglich umfunktionierte natürliche Muttersprachenlehrkompetenz ist, und einer solchen, die Pi selbst erst, wenn auch zwangsläufig, mit der Aneignung der jeweiligen Fremdsprache erworben hat. Die zweite kann weiter u.a. danach differenziert werden, ob es sich um eine Sprachlehrkompetenz handelt, die mit der Aneignung einer ersten, zweiten, dritten usw. Fremdsprache erworben wurde. Niemand kann aber allein aufgrund seiner natürlichen Fremdsprachenlehrkompetenz als ein ausgebildeter Fremdsprachenlehrer angesehen werden, selbst wenn er darüber hinaus bereits Erfahrung als Fremdsprachenlehrer haben sollte.

5.6.

Die natürliche Fremdsprachenlehrkompetenz kann genauso wie jede andere Lehrkompetenz sowohl auf eine zufällige als auch auf eine systematische Art und Weise erweitert (ausgebaut) und entwickelt (gesteigert) werden. Der Umfang einer Fremdsprachenlehrkompetenz wird in erster Linie durch einen Ausbau der ihr zugrunde liegenden *praktischen* Sprachkompetenz erweitert. Und umgekehrt durch eine Erweiterung der letzten wird immer zugleich die mit ihr korrelierte Fremdsprachenlehrkompetenz ausgebaut.

Wir haben es auch in diesem Fall mit einer ganz grundsätzlichen Abhängigkeit zu tun (vgl. dazu 5.3.): Wer sich eine *Sprache* nur im engeren Sinne aneignet, der wird sie auch nur in dem Ausmaße als eine *Fremdsprache* vermitteln können. Wer darüber hinaus die jeweiligen para- und extrasprachlichen Kommunikationsfaktoren beherrscht, der ist im Besitz einer wesentlich umfangreicheren Fremdsprachenlehrkompetenz. Wer die jeweilige *Sprache* bzw. die mit ihr korrelierten para- bzw. extrasprachlichen Faktoren nur in einem *generativen* Ausmaße beherrscht, der wird sie schwerlich im *kommunikativen* Sinne vermitteln können. Wer die betreffenden Medien nur *rezeptiv* beherrscht, der wird kaum zu ihrer *produktiven* Beherrschung durch andere Personen beitragen können.

Kurz: Für den Umfang der Fremdsprachenlehrkompetenz ist immer zugleich einerseits das Spektrum der Medien, die ihre Grundlage konstituieren, und andererseits die Art und der Grad der Beherrschung der einzelnen Medien ausschlaggebend. Jedes Äußerungsmedium kann (a) nur generativ, oder aber auch kommunikativ, und (b) nur rezeptiv, oder aber auch produktiv internalisiert werden. Jedes Medium kann darüber hinaus generativ, kommunikativ, rezeptiv *etc*. in einem höheren, oder in einem niedrigeren Grad beherrscht werden.

Das Spektrum der von Pi beherrschten (haupt-, para- und extra-sprachlichen) Ausdrucksmedien bestimmt jedoch noch nicht den Umfang der gesamten, sondern zunächst nur den Umfang des Kerns der erweiterten Fremdsprachenlehrkompetenz, und zwar in ähnlichem Sinne wie das Spektrum der beherrschten Elemente der jeweiligen Sprache *sensu stricto*, d.h. ihrer verschiedenen phonetischen, grammatischen, lexikalischen *etc*. Faktoren, nur den Umfang des Kerns der „medialen" Lehrkompetenz bestimmt.

Der Umfang der gesamten Fremdsprachenlehrkompetenz wird letztlich auch durch den Umfang der beherrschten kommunikativ relevanten (Verhaltens)Kultur bestimmt. Bei der Beschreibung des Umfangs der gesamten Fremdsprachenlehrkompetenz ist deshalb unter anderem auch danach zu fragen, ob bzw. in welchem Maße Pi die verschiedenen Faktoren der sog. Mentalität beherrscht, die die Träger der zu lehrenden Fremdsprache auszeichnet, also beispielsweise, ob bzw. in welchem Maße Pi die typischen Denkmuster, Interaktionsstrategien, Empfindungsskalen, Evaluationskriterien *etc*. internalisiert hat.

Auch die Qualität der Fremdsprachenlehrkompetenz ist wie die Qualität einer jeden anderen Sprachlehrkompetenz in erster Linie von der ihr zugrunde liegenden praktischen Sprachkompetenz ihres Trägers abhängig. Ihre Qualität wird jedoch nur

in einem geringen Ausmaß durch diesen Faktor konstituiert. Dagegen völlig unabhängig ist die Qualität der Fremdsprachenlehrkompetenz von dem Umfang der sie konstituierenden sprachpraktischen Kompetenz. Ein sog. *native Speaker* kann zum Beispiel eine umfangreichere Sprachlehrkompetenz als ein *non-native Speaker* besitzen, weil er einen größeren Wortschatz, ein weiteres Spektrum verschiedener sprachlicher Medien, eine größere Auswahl pragmatischer Regeln *etc*. internalisiert hat. Das allein ist aber noch kein ausreichender Grund dafür, um die Sprachlehrkompetenz des *native Speakers* pauschal der des *non-native Speakers* als eine höher entwickelte gegenüberzustellen.

Für die Qualität der Fremdsprachenlehrkompetenz ist vor allem ihre praktische Mobilität und nicht der Umfang ihrer Grundlage ausschlaggebend. Die Qualität der Fremdsprachenlehrkompetenz kann durch *trial and error*, durch spezielle Übung bzw. durch gezieltes Training und natürlich auch durch praktische Ausübung der Lehrfunktion gesteigert werden. Sie kann aber auch durch Aneignung entsprechender „theoretischer" Kenntnisse (Wissenselemente) erhöht werden. In ganz besonderem Maße lässt sie sich durch praktische Beherrschung der „Hintergrund-Sprache(n)" der Lerner, vor allem ihrer Muttersprache, stärken.

6. Konstitutive Eigenschaften und spezifische Merkmale natürlicher und ausgebildeter Fremdsprachenlehrer

6.1.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Erörterungen dürfte ersichtlich sein, dass die eingangs gestellte Frage nach den konstitutiven Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer eine Reihe von Teilfragen impliziert, die sich inhaltlich aufeinander beziehen. Die Frage nach den konstitutiven Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer kann deshalb nur schrittweise unter Beachtung ihrer Tiefenstruktur beantwortet werden: Wer sie stellt, der fragt ja zugleich nach den konstitutiven Eigenschaften eines jeden beliebigen Sprachlehrers, und wer diese Frage beantworten will, der muss sich zwangsläufig auch mit der Frage nach dem Wesen eines beliebigen Lehrers auseinandersetzen.

Bei der Erörterung der Frage nach den konstitutiven Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer müssen die Konsequenzen berücksichtigt werden, die sich aus der Feststellung ergeben, dass die Fremdsprachenlehrer eine besondere Kategorie aller Sprachlehrer und diese wiederum eine spezielle Art aller Lehrer bilden. Vor allem muss dabei die Tatsache beachtet werden, dass sowohl Fremdsprachenlehrer als auch Sprachlehrer im Allgemeinen nicht nur durch ihre jeweils besonderen Eigenschaften, sondern auch durch jene Faktoren konstituiert werden, die ihre jeweilige kategoriale Basis bilden und damit zugleich auch ihre kategoriale Identität absichern. Mit anderen Worten: Als konstitutive Eigenschaften sind auch die gemeinsamen Eigenschaften aller Sprachlehrer anzusehen und als konstitutive Eigenschaften der Sprachlehrer müssen wiederum die gemeinsamen Eigenschaften aller Lehrer angesehen werden.

Die konstitutiven Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer lassen sich demzufolge nur unter der Bedingung vollständig ermitteln und systematisch kategorisieren, dass man (a) die Fremdsprachenlehrer allen anderen Sprachlehrern (= den Nicht-Fremd-

sprachenlehrer, vor allem aber den Muttersprachenlehrern) gegenüberstellt, (b) sowohl die Fremdsprachenlehrer als auch die Nicht-Fremdsprachenlehrer als bestimmte Kategorien „besonderer" Sprachlehrer behandelt und (c) beide herausgegliederten Kategorien vor dem Hintergrund einer gewissermaßen zuvor erstellten Charakteristik der konstitutiven (gemeinsamen) Eigenschaften aller Sprachlehrer miteinander vergleicht. Die Spezifik der Sprachlehrer kann wiederum nur vor dem Hintergrund der konstitutiven Eigenschaften aller Lehrer und im Kontrast zu allen anderen Lehrerarten (d.h. zu den Nicht-Sprachlehrern) bestimmt werden.

Die konstitutiven Eigenschaften sowohl der Fremdsprachenlehrer als auch der Sprachlehrer im Allgemeinen sind demzufolge in zwei Kategorien einzuteilen: In solche, die den Ausgangsfaktor der jeweiligen Lehrkompetenz bilden, und solche, die ihre Spezifik ausmachen. Die letzteren kann man einfach als die distinktiven Merkmale der jeweiligen Subkategorie von Lehrern bezeichnen. Die wichtigste Konsequenz, die aus der dargestellten Analyse gezogen werden muss, ist die, dass die Fremdsprachenlehrkompetenz von Pi in erster Linie durch den ersten Faktor, d.h. durch den gemeinsamen Teil der Lehrkompetenz aller Sprachlehrer und diese wiederum in erster Linie durch den gemeinsamen Teil der Lehrkompetenz aller Lehrer konstituiert wird.

Anders ausgedrückt: Jede Fremdsprachenlehrkompetenz impliziert obligatorisch die universelle Sprachlehrkompetenz und diese umfasst wiederum obligatorisch die gemeinsame Lehrkompetenz aller Lehrer. Wir sagen deshalb, dass die (gesamte) Lehrkompetenz eines Fremdsprachenlehrers sozusagen auf drei Ebenen konstituiert wird: (a) auf der Ebene der allgemeinen menschlichen Lehrkompetenz, (b) auf der Ebene der allgemeinen (und zugleich besonderen) Sprachlehrkompetenz und schließlich (c) auf der Ebene der besonderen Fremdsprachenlehrkompetenz.

Weil die Besonderheit eines jeden Fremdsprachenlehrers in erster Linie von der Eigenart seines Lehrgegenstandes abhängig ist, kann die Frage nach seinen konstitutiven Eigenschaften nur dann zufriedenstellend beantwortet werden, wenn außer den schon erwähnten Bedingungen zusätzlich zu Beginn der Diskussion dieser Frage zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung des Ausdruckes „Sprachlehrer" unterschieden wird und die mit diesem Ausdruck bezeichneten Lehrer in *wirkliche* und nur *nominelle* Sprachlehrer aufgeteilt werden.

Hinzuzufügen bleibt noch, dass zwar jeder Fremdsprachenlehrer den dargestellten Feststellungen zufolge als ein besonderer Sprachlehrer und jeder Sprachlehrer als ein besonderer Lehrer aufzufassen ist, jedoch in Wirklichkeit jeder von ihnen nur in dem Ausmaß als ein besonderer Sprach- bzw. Fremdsprachenlehrer anerkannt werden kann, in dem er den entsprechenden Bestandteil seiner angeborenen Lehrkompetenz wirklich entwickelt bzw. bereichert hat: Der Sprachlehrer kann nur insofern als ein besonderer Lehrer anerkannt werden, als er seine angeborene Sprachlehrkompetenz unter Berücksichtigung der Eigenart seines (eigentlichen) Lehrgegenstandes entfaltet hat. Der Fremdsprachenlehrer kann wiederum nur insoweit als ein besonderer Sprachlehrer angesehen werden, als er seine Sprachlehrkompetenz darüber hinaus um einen Faktor bereichert hat, der die spezifische Lernvorlage seiner Lerner reflektiert.

6.2.

Bislang haben wir die Fremdsprachenlehrer derart behandelt, als ob sie alle gleich wären. In Wirklichkeit werden sie jedoch schon seit längerer Zeit kategorisiert. Vor allem werden einige von ihnen als *ausgebildete* Fremdsprachenlehrer behandelt und allen anderen, d.h. den *nicht-ausgebildeten* Fremdsprachenlehrern, gegenübergestellt. Es muss deshalb zusätzlich nach den konstitutiven Eigenschaften und spezifischen Merkmalen der unterschiedenen Subkategorien von Fremdsprachenlehrern gefragt werden.

Um diese Fragen systematisch beantworten zu können, müssen wir denselben Weg gehen, den wir bei der Beantwortung der Frage nach den konstitutiven Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer als einer besonderen Kategorie von Sprachlehrern im Allgemeinen vorgezeichnet haben. Auch in diesem Fall ist nämlich die Tatsache zu beachten, dass mit der Herausgliederung der „ausgebildeten" Fremdsprachenlehrer gleichzeitig nicht nur die Subkategorie der „nicht-ausgebildeten" Fremdsprachenlehrer, sondern darüber hinaus auch noch die Kategorie der unspezifizierten Fremdsprachenlehrer bzw. der Fremdsprachenlehrer im Allgemeinen konstituiert wird.

Wer den Unterschied zwischen den ausgebildeten und nicht-ausgebildeten Fremdsprachenlehrern ermitteln will, der muss also (a) die herausgegliederten Subkategorien von Fremdsprachenlehrern miteinander vergleichen und (b) den Vergleich vor dem Hintergrund einer (zuvor erstellten) Charakteristik der unspezifizierten Fremdsprachenlehrer durchführen. Die Kategorie der unspezifizierten Fremdsprachenlehrer muss als erste ermittelt werden, weil nur sie die Funktion des *tertium comparationis* bei der Ausführung des Vergleichs erfüllen kann.

Als unspezifizierte Fremdsprachenlehrer sind grundsätzlich alle Fremdsprachenlehrer anzusehen, die lediglich über die primäre (= einfachste) Art (Schicht) einer Fremdsprachenlehrkompetenz verfügen, d.h. lediglich über eine Fremdsprachenlehrkompetenz, die ausschließlich infolge des Erwerbs einer praktischen Sprachkompetenz zustande gekommen ist und noch in keiner Weise weiterentwickelt wurde. Für die Bezeichnung der Fremdsprachenlehrer mit einer derartigen fremdsprachlichen Lehrkompetenz werden wir hier den Ausdruck *natürliche* Fremdsprachenlehrer verwenden.

Die so verstandenen natürlichen Fremdsprachenlehrer sind keine besonderen Fremdsprachenlehrer. Sie bilden lediglich die konstitutive Basis für alle Arten von besonderen Fremdsprachenlehrern. Als besondere Fremdsprachenlehrer können nur solche Fremdsprachenlehrer angesehen werden, deren fremdsprachliche Lehrkompetenz einen wesentlichen Mehrwert gegenüber der Lehrkompetenz entsprechender natürlicher Fremdsprachenlehrer aufweist. Zugleich heißt dies aber, dass jeder Fremdsprachenlehrer, der über einen solchen Mehrwert verfügt, als ein besonderer Fremdsprachenlehrer angesehen werden muss.

In diesem Sinne ist sicherlich allen Fremdsprachenlehrern, die adäquat ausgebildet wurden, der Status besonderer Fremdsprachenlehrer zuzuerkennen, denn zweifelsohne verfügt jeder von ihnen den natürlichen Fremdsprachenlehrern gegenüber über einen entsprechenden Mehrwert. Einen ähnlichen Mehrwert können aber auch nicht-

ausgebildete Fremdsprachenlehrer aufweisen, denn jeder Mensch, der sich eine bestimmte Sprache angeeignet hat, ist ja in der Lage, seine jeweilige natürliche Fremdsprachenlehrkompetenz auch völlig selbständig sowohl quantitativ als qualitativ zu bereichern. Nicht-ausgebildete Fremdsprachenlehrer, die über eine qualitativ bereicherte Lehrkompetenz verfügen, müssen ebenfalls den natürlichen Fremdsprachenlehrern gegenüber als besondere Fremdsprachenlehrer angesehen werden.

Es folgt daraus, dass die Funktion der *differentia specifica* der Fremdsprachenlehrer nicht allein durch den qualitativen Mehrwert ihrer Lehrkompetenz erfüllt werden kann, denn als eine Subkategorie der *besonderen* Fremdsprachenlehrer müssen *ausgebildete* Fremdsprachenlehrer einen *wesentlichen* Unterschied nicht nur den natürlichen, sondern auch den *besonderen* nicht-ausgebildeten Fremdsprachenlehrern gegenüber aufweisen. Nur unter Erfüllung dieser Bedingung kann ihnen der Status einer besonderen Art von Fremdsprachenlehrer zuerkannt werden.

Die *differentia specifica* der ausgebildeten Fremdsprachenlehrer kann aber auch nicht allein darauf zurückgeführt werden, dass sie ein bestimmtes Studium absolviert haben, denn einerseits gibt es Fremdsprachenlehrer, die für ausgebildete Fremdsprachenlehrer gehalten werden, jedoch nur einen geringen Kompetenzmehrwert den natürlichen Fremdsprachenlehrern gegenüber aufweisen und andererseits verfügen viele nicht-ausgebildete Fremdsprachenlehrer über eine nicht nur umfangreichere, sondern auch über eine höher entwickelte Fremdsprachenlehrkompetenz als mancher Fremdsprachenlehrer, der für einen ausgebildeten Fremdsprachenlehrer gehalten wird. Kurz: Ob jemand als ausgebildeter oder nicht-ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anzusehen ist, kann nicht allein in Abhängigkeit davon entschieden werden, dass er ein Studium erfolgreich abgeschlossen hat; auch dann nicht, wenn dem von ihm absolvierten Studium nachgesagt wird, es bilde Fremdsprachenlehrer aus.

6.3.

Um als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden zu können, muss Pi mehrere Bedingungen erfüllen. Ausgebildete Fremdsprachenlehrer können nur aufgrund einer komplexen *differentia specifica* herausgegliedert werden. Als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer kann Pi der hier vertretenen Auffassung nach nur unter der Bedingung anerkannt werden, dass sie (a) über eine ihren Lehraufgaben angemessene und entsprechend hoch entwickelte Fremdsprachenlehrkompetenz verfügt und (b) diese während eines Studiums erworben hat, dass ausdrücklich mit dem Hauptziel organisiert wurde, dem Aufbau einer gewünschten Fremdsprachenlehrkompetenz der Teilnehmer zu dienen.

Die Frage, ob Pi als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden darf, kann weder allein aufgrund der Tatsache, dass Pi über eine entsprechend umfangreiche und/oder entwickelte Lehrkompetenz verfügt, noch allein aufgrund einer allgemeinen Feststellung, dass Pi ein bestimmtes Studium abgeschlossen hat, entschieden werden. Um als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden zu können, muss Pi beide Bedingungen erfüllen. Die Entscheidung hängt sowohl von dem Zustand der Fremdsprachenlehrkompetenz von Pi als auch davon ab, *wie* bzw. *unter welchen Umständen* sie in den Besitz ihrer Fremdsprachenlehrkompetenz gekommen

ist: Ob Pi als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer angesehen werden kann, hängt also letztlich von der Qualität ihrer Fremdsprachenlehrkompetenz und der Art, vor allem aber von den primären Zielen, des von ihr absolvierten Studiums ab.

Fremdsprachenlehrer, die lediglich ein anderes Studium abgeschlossen haben, d.h. ein Studium, dass in erster Linie für andere Zwecke bzw. aus anderen Gründen eingerichtet wurde oder andere Ziele erfüllt, können nicht als *wirklich* ausgebildete, sondern höchstens als *scheinbar,* oder bestenfalls als *teilweise* ausgebildete Fremdsprachenlehrerangesehen werden. Als nur scheinbar bzw. teilweise ausgebildete Fremdsprachenlehrer müssen im Grunde alle Fremdsprachenlehrer betrachtet werden, die zwar ein Studium abgeschlossen haben, jedoch während des Studiums dazu nicht aufgefordert wurden, in erster Linie ihre Fremdsprachenlehrkompetenz systematisch zu bereichern, und deshalb nicht über eine ihren Lehraufgaben angemessene Fremdsprachenlehrkompetenz verfügen.

Fazit: Als *wirklich* ausgebildeter Fremdsprachenlehrer kann Pi nur unter der Bedingung anerkannt werden, dass sie (a) ein Studium absolviert hat, das speziell dafür eingerichtet wurde, um der Bereicherung ihrer (natürlichen) Fremdsprachenlehrkompetenz zu dienen, und dass sie (b) während des Studiums ihre Fremdsprachenlehrkompetenz tatsächlich ausreichend erweitert und/oder entwickelt hat. Das Studium kann wiederum nur insofern als ein primär der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern dienendes Studium angesehen werden, als es in erster Linie der Entwicklung der praktischen und der Bereicherung der theoretischen Fremdsprachenlehrkompetenz gewidmet ist, d.h. nur insoweit als die konstitutiven Lehrkenntnisse, der Lehrgegenstand und die Lerner der Fremdsprachenlehrer die wirklichen Schwerpunkte des Studiums bilden. Im Folgenden werden wir den Ausdruck „ausgebildeter Fremdsprachenlehrer" nur noch für die Bezeichnung *wirklich ausgebildeter* Fremdsprachenlehrer in dem hier festgelegten Sinne verwenden.

Niemand kann als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer allein aufgrund einer *allgemeinen didaktischen,* ja nicht einmal allein aufgrund einer *allgemeinen sprachdidaktischen* Ausbildung angesehen werden. Als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer kann auch niemand allein aufgrund einer Sprach- und/oder Literaturwissenschaftlichen Ausbildung anerkannt werden. Als (wirklich) ausgebildeter Fremdsprachenlehrer kann nur jemand anerkannt werden, der ein Studium abgeschlossen hat, das zum Hauptziel hatte, seine Sprachlehrkompetenz zu entwickeln und sie um die spezifischen Faktoren der fremdsprachlichen Lehrkompetenz zu bereichern, d.h. vor allem um jenen Faktor, der sich auf den spezifischen Lern-Hintergrund der Fremdsprachenlerner bezieht.

6.4.

Ausgebildete Fremdsprachenlehrer bilden jedoch keinesfalls eine völlig einheitliche Kategorie von Fremdsprachenlehrern. Ihre Fremdsprachenlehrkompetenzen können sich sowohl quantitativ als auch qualitativ erheblich voneinander unterscheiden. Sowohl die Ziele als auch die Ergebnisse der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sind als komparative (graduierbare) Größen zu behandeln. Es kann sich also dabei

auch um systematische Unterschiede handeln. Jedenfalls können ausgebildete Fremdsprachenlehrer unter anderem in verschiedene „programmierte" Subkategorien eingeteilt werden, vor allem je nach dem Umfang und/oder der Qualität ihrer praktischen Fremdsprachenlehrkompetenz und je nach der Breite und/oder der Gründlichkeit ihrer theoretischen Fremdsprachenlehrkompetenz.

Auf einer anderen (höheren) Ebene geschieht aber die Einteilung der ausgebildeten Fremdsprachenlehrer in *wissenschaftlich* und *nicht-* bzw. *vorwissenschaftlich* ausgebildete Fremdsprachenlehrer, denn sie wird nicht nur aufgrund von rein fachspezifischen Kriterien vollzogen. Die *differantia specifica* der wissenschaftlich ausgebildeten Fremdsprachenlehrer wird zwar auch durch einen entsprechenden, insbesondere theoretischen, Mehrwert ihrer Fremdsprachenlehrkompetenz konstituiert, jedoch nicht nur dadurch. Endgültig wird die *differentia specifica* der wissenschaftlichen Ausbildung durch einen kognitiven Faktor höherer (allgemeinerer) Natur, d.h. durch einen die Fremdsprachenlehrkompetenz dominierenden Faktor, konstituiert.

Um als wissenschaftlich ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden zu können, muss sich Pi nicht nur (a) durch eine angemessen umfangreiche und entsprechend hoch entwickelte Fremdsprachenlehrkompetenz und (b) durch ein angemessenes Quantum vom Wissen über die Fremdsprachenlehr- und -lernkompetenz, sondern außerdem (c) durch eine wenigstens passive Beherrschung der relevanten Forschungsmethodologie, (d) durch eine entsprechend entwickelte Fähigkeit zum kritischen Denken und *last but not least* (e) durch eine Fähigkeit zum aktiven Repräsentieren des wissenschaftlichen Ethos auszeichnen. Die *differentia specifica* der wissenschaftlich ausgebildeten Fremdsprachenlehrerwird demzufolge einerseits durch zusätzliche fachspezifische und andererseits durch bestimmte (zusätzliche) allgemein-kognitive Faktoren konstituiert.

Die Gleichsetzung des Begriffes der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehreen mit der neuphilologischen Ausbildung beruht auf einem ganz grundsätzlichen Missverständnis. Die neuphilologische Ausbildung dient ja keinesfalls in erster Linie der Entfaltung der Fremdsprachenlehrkompetenz ihrer Teilnehmer; sie dient auch nicht in erster Linie der Bereicherung ihres Wissens darüber. Sie darf deshalb überhaupt nicht mit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern identifiziert werden. Niemand kann als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer aufgrund der Tatsache allein anerkannt werden, dass er ein neuphilologisches Studium absolviert hat, gleichgültig, ob er dabei vor allem Literatur- oder Sprachwissenschaft studiert und wieviel Zeit er dem Studium der einen oder der anderen gewidmet hat.

Ein wissenschaftliches Studium kann nur unter der Bedingung als ein primär der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern dienendes Studium anerkannt werden, wenn es ausdrücklich in erster Linie der Entwicklung ihrer Fremdsprachenlehrkompetenz und der Bereicherung ihres Wissens darüber dient. Zu beachten ist, dass der Besitz einer entsprechend hoch entwickelten praktischen Fremdsprachenlehrkompetenz eine unabdingbare Voraussetzung dafür bildet, um als (wirklich) wissenschaftlich ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden zu können. Wer eine derartige Kompetenz nicht nachweisen kann, der kann weder als wissenschaftlich noch als überhaupt ausgebildeter Fremdsprachenlehrer angesehen werden.

Weil es Fremdsprachenlehrer gibt, die für wissenschaftlich ausgebildete Fremdsprachenlehrer gehalten werden, jedoch den hier aufgezählten Kriterien nicht einmal annähernd genügen, unterscheiden wir zwischen wirklich und nur scheinbar wissenschaftlich ausgebildeten Fremdsprachenlehrern. Außerdem unterscheiden wir einerseits zwischen vollständig und nur teilweise ausgebildeten und andererseits zwischen adäquat und inadäquat (wissenschaftlich) ausgebildeten Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachenlehrer, die nur neuphilologisch ausgebildet wurden, können höchstens als teilweise bzw. als inadäquat wissenschaftlich ausgebildete Fremdsprachenlehrer eingeschätzt werden. Im Grunde genommen sind sie jedoch überhaupt nur scheinbar ausgebildete Fremdsprachenlehrer.

Darüber, ob ein beliebiger Fremdsprachenlehrer adäquat oder inadäquat ausgebildet ist, kann genau genommen nur unter der Bedingung entschieden werden, dass entsprechende Normen gewissermaßen im Voraus festgelegt wurden. Von Nöten sind in unserem Fall getrennte Normen für die praktische und für die theoretische Ausbildung: Einerseits muss festgelegt werden, über welche praktische Lehrfähigkeiten die jeweilige Subkategorie von Fremdsprachenlehrern zu verfügen hat, welche Unterrichtsmethoden, Verhaltensweisen, Darstellungstechniken *etc*. die Kandidaten zu beherrschen haben, und andererseits muss deutlich gemacht werden, welche „theoretische" Kenntnisse ihnen beizubringen sind.

6.5.

Alle konstitutiven Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer im Allgemeinen sind zugleich auch als konstitutive, ja unabdingbare Eigenschaften der ausgebildeten Fremdsprachenlehrer und alle konstitutiven Eigenschaften der ausgebildeten Fremdsprachenlehrer im Allgemeinen sind wiederum zugleich auch als konstitutive Eigenschaften der wissenschaftlich ausgebildeten Fremdsprachenlehrer anzusehen. Die jeweils höhere Kategorie der Fremdsprachenlehrer muss aber gegenüber der jeweils tieferen Kategorie über einen konstitutiven Mehrwert verfügen, der ihre *differentia specifica* ausmacht.

Jeder ausgebildete Fremdsprachenlehrer muss einfach wie jeder andere Fremdsprachenlehrer vor allem im Besitz einer entsprechenden praktischen Fremdsprachenlehrkompetenz sein. Seine *differentia specifica* besteht darin, dass er (a) über eine *gezielt* entwickelte (speziell trainierte) praktische Fremdsprachenlehrkompetenz verfügt und sich darüber hinaus (b) während seines Studiums eine bestimmte theoretische Lehrkompetenz angeeignet hat. Der Besitz einer entsprechenden praktischen Fremdsprachenlehrkompetenz bildet die unabdingbare, jedoch nicht die ausreichende Voraussetzung dafür, um Pi als ausgebildeten Fremdsprachenlehrer ansehen zu können.

Als der entscheidende Faktor der *differentia specifica* vollständig ausgebildeter Fremdsprachenlehrer ist der während ihres Studiums gezielt erworbene theoretische Mehrwert ihrer gesamten Fremdsprachenlehrkompetenz anzusehen: Jeder Fremdsprachenlehrer, der als ein *vollständig* ausgebildeter Fremdsprachenlehrer gelten will/soll, muss *ex definitione* im Besitz einer entsprechenden theoretischen Fremdsprachenlehrkompetenz sein. Wer nur im Besitz einer gezielt trainierten praktischen Fremdspra-

chenlehrkompetenz ist, der kann nur als ein teilweise ausgebildeter Fremdsprachenlehrer angesehen werden.

Sofern entsprechende Normen vorliegen, kann das Kriterium für den ausgebildeten Fremdsprachenlehrer etwa folgendermaßen spezifiziert werden: Pi kann nur unter der Bedingung als ein *adäquat vollständig* ausgebildeter Fremdsprachenlehrer gelten, wenn sie über eine gezielt entwickelte praktische und theoretische Fremdsprachenlehrkompetenz verfügt, die den festgelegten Normen für die Bildungsstufe, auf der sie lehrt bzw. lehren möchte (soll), genügen (vgl. dazu F.-G. Königs 1983). Falls Pi nur über eine entsprechende praktische Fremdsprachenlehrkompetenz verfügt, kann sie, wie schon erwähnt, bestenfalls als ein teilweise ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden. Jemand, der sich nur eine theoretische Fremdsprachenlehrkompetenz angeeignet hat, kann aber demgegenüber höchstens als ein Metafremdsprachenlehrer anerkannt werden. Gleiches gilt auch – *mutatis mutandis* – für alle wissenschaftlich ausgebildeten Fremdsprachenlehrer.

Jeder Fremdsprachenlehrer, der als vollständig, gegebenenfalls als vollständig wissenschaftlich, ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden soll, muss demzufolge *ex definitione* im Besitz von entsprechendem Wissen über (a) seinen Lehrgegenstand, vor allem über die Natur dieses Gegenstandes, über (b) den Hintergrund-Faktor seiner Lerner, vor allem über ihre kommunikative und didaktische Ausstattung, und (c) über die Lehr- und Lernumwelt (= den äußeren didaktischen Kontext) sein.

Die gesamten Lehrkompetenzen verschiedener ausgebildeter Fremdsprachenlehrer können sich also einerseits dadurch unterscheiden, dass sie unterschiedlich umfangreiche und/oder unterschiedlich entwickelte praktische Lehrkompetenzen enthalten, und andererseits dadurch, dass sie einen engeren oder einen weiteren Bereich verschiedener „theoretischer" Kenntnisse umfassen. Die Lehrkompetenz von Pi kann beispielsweise (a) nur Wissen über die *Sprache,* (b) nur Wissen über einen bestimmten Bereich der *Sprache,* oder (c) Wissen sowohl über die *Sprache* als auch über die mit ihr korrelierten para- und extrasprachlichen Medien usw. beinhalten. Sie kann außerdem unterschiedlich zutreffendes, mehr oder weniger gründliches bzw. systematisches *etc.* Wissen umfassen. Je umfangreicher, je zutreffender *etc.* dieses Wissen ist, desto höher ist die Qualität der Lehrkompetenz von Pi einzustufen.

6.6.

Unter anderem muss in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern die schon erwähnte Tatsache berücksichtigt werden, dass wirkliche menschliche Sprachen, d.h. „Sprachen von und für Menschen aus Fleisch und Blut" wie Mario Wandruszka (1984) sie nannte, im wörtlichen Sinne nicht *vermittelt* werden können: Der Fremdsprachenlehrer kann die von ihm zu unterrichtende (Fremd)Sprache im Grunde genommen nur *illustrieren,* und zwar an Hand von Äußerungen, die er „mit ihrer Hilfe" erzeugt.

Die *Sprache* im *generativen* Sinne muss jeder Lerner aufgrund der ihm zugelieferten Äußerungen selbst rekonstruieren. Der Lerner ist daher beim Erlernen einer Sprache ganz grundsätzlich sowohl auf die sog. *Substanz* als auch auf die *Form* der

Äußerungen des Lehrers angewiesen, woraus sich wiederum besondere Anforderungen an den professionellen Fremdsprachenlehrer ableiten lassen. Er sollte in der Lage sein, die an den Lerner zu vermittelnden Äußerungen so zu gestalten, dass sie die zu lehrende Sprache möglichst systematisch und zugleich optimal widerspiegeln. Das bedeutet, dass er nicht nur einer besonders umfangreichen und hochentwickelten Sprachkompetenz, sondern auch eines möglichst gründlichen Wissens über die zu vermittelnde Sprache und die aufzubauende Sprach- und Kommunikationskompetenz bedarf. Zugleich lässt sich daraus eine Bestätigung der Feststellung ableiten, dass alle eigentlichen Sprachlehrer ihre Aufgabe nur im Zusammenwirken mit den Lernern effektiv erfüllen können, woraus wiederum folgt, dass die Lehrkompetenz der Sprachlehrer, insbesondere der Fremdsprachenlehrer, von vornherein als eine kooperative Handlungskompetenz zu planen ist.

Auch diese Tatsache muss unbedingt eine bestimmte Entsprechung in der Lehrkompetenz eines jeden Lehrers haben, der als ein ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden soll: Jeder ausgebildete Fremdsprachenlehrer muss über Kenntnisse verfügen, die es ihm ermöglichen, nicht nur die negative Wirkung des Hintergrund-Faktors seiner Lerner zu lindern, sondern ihn darüber hinaus positiv zu Gunsten seiner Lehrziele einzusetzen. Genau genommen wird eine einfache Sprachlehrkompetenz vor allem durch den Erwerb dieser Kenntnisse in eine Fremdsprachenlehrkompetenz verwandelt. Ihnen muss deshalb mehr Raum und Zeit als bisher in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern gewährt werden.

Ferner muss jeder ausgebildete Fremdsprachenlehrer auch in der Lage sein, entsprechende didaktische Konsequenzen aus der Tatsache zu ziehen, dass die Wirkung kommunikativer Handlungen sowohl äußerlich, d.h. durch verschiedene (lokale, temporale, soziale *etc.*) Faktoren der Welt, in der sie vollzogen werden, als auch innerlich kontextualisiert wird, jedoch nicht nur durch die jeweilige Verfassung der sie ausführenden Menschen, d.h. durch rein physische oder psychische Faktoren wie ihre Gesundheit, Müdigkeit, Aufregung, emotionale Einstellung *etc.*, sondern gleichermaßen durch verschiedene Faktoren ihrer kognitiven Ausstattung, d.h. durch ihr Weltwissen, ihren Glauben, ihre Erfahrung, ihre Weltanschauung *etc.*, insbesondere aber durch ihre sprachlich-kulturelle Vorlage.

Der ausgebildete Fremdsprachenlehrer muss also unter anderem auch darüber informiert sein, dass konkrete Kommunikationsakte immer innerhalb einer bestimmten inneren und äußeren Welt ausgeführt werden, dass bei jedem Kommunikationsakt bestimmte Kenntnisse nicht nur vermittelt, sondern gleichzeitig auch vorausgesetzt werden, dass jeder Kommunikationsakt aufgrund einer bestimmten Menge von Annahmen über die Welt, die Partner und die zwischenmenschliche Interaktion, insbesondere über die Regeln der zwischenmenschlichen Kommunikation durchgeführt wird.

Als Faktoren einer „ausgebildeten" Kommunikationskompetenz sind deshalb sowohl bestimmte, landes- und kulturkundliche Kenntnisse als auch Wissen über konkrete Kommunikationssituationen und -partner, über Sachen, Sachverhalte, Zustände, historische und biographische Vorgänge, über Werte, die mit den Partnern, Sachen oder Sachverhalten verbunden sind, usw. anzusehen. Weil all diese Faktoren für eine Kommunikationskompetenz konstitutiv sind, müssen sie unbedingt sowohl bei der

Programmierung der Lehrkompetenz künftiger Fremdsprachenlehrer als auch bei der Einschätzung der Lehrkompetenz schon ausgebildeter Fremdsprachenlehrer berücksichtigt werden: Wer seinen Lernern helfen will, eine Kommunikationskompetenz zu gewinnen, der muss zuvor nicht nur selbst eine solche aufbauen, sondern darüber hinaus beispielsweise begreifen, dass in konkreten Kommunikationsakten Kenntnisse nicht nur vermittelt, sondern zugleich auch vorausgesetzt werden.

Schon aufgrund dieser kurzen Anmerkungen lässt sich feststellen, dass jeder ausgebildete Fremdsprachenlehrer unter anderem nicht nur über eine bestimmte sprachwissenschaftliche, sondern auch über eine kommunikations- und kulturkundliche Kompetenz verfügen muss. Diese sind jedoch als bestimmte Ergänzungen bzw. Erweiterungen der eigentlichen Fremdsprachenlehrkompetenz aufzufassen und nicht umgekehrt.

6.7.

Sowohl der Umfang als auch die Qualität einer jeden Fremdsprachenlehrkompetenz ist zunächst von dem Umfang und von der Qualität der sie fundierenden praktischen Sprachkompetenz abhängig. Die Qualität der Fremdsprachenlehrkompetenz lässt sich, übrigens wie die Qualität jeder anderen didaktische Kompetenz, einerseits durch gezielte praktische Übung (Training) und/oder durch Erfahrung und andererseits durch entsprechende theoretische Kenntnisse steigern. Erfahrung vermag die Qualität jeder sowohl natürlichen als auch „ausgebildeten" fremdsprachlichen Lehrkompetenz erhöhen. Die Lehrkompetenz natürlicher wie auch ausgebildeter Fremdsprachenlehrer ist deshalb unter anderem auch in Abhängigkeit davon zu „messen", ob bzw. in welchem Umfang sie über sprachdidaktische Erfahrung verfügen.

Alle Fremdsprachenlehrer – natürliche (nicht-ausgebildete) wie ausgebildete – können demzufolge auch je nach Umfang ihrer Lehrerfahrung in verschiedene Kategorien eingeordnet werden. Die ausgebildeten Fremdsprachenlehrer lassen sich darüber hinaus nach dem Umfang bzw. der Gründlichkeit ihrer Ausbildung, insbesondere ihrer glottodidaktischen, aber auch ihrer zusätzlichen linguistischen, kommunikationskundlichen *etc.* Ausbildung, in verschiedene Subkategorien einteilen. Zunächst ist aber zwischen solchen zu unterscheiden, die nur praktisch ausgebildet sind, und solchen, die darüber hinaus auch über eine theoretische Ausbildung verfügen; außerdem können verschiedene Stufen sowohl der praktischen als auch der theoretischen Ausbildung unterschieden und „formal" festgelegt werden. Die Fremdsprachenlehrer können jedenfalls in beiderlei Hinsicht enger bzw. oberflächlicher oder umfangreicher bzw. gründlicher ausgebildet werden.

Was die theoretische Ausbildung der Fremdsprachenlehrer angeht, so ist sie zusätzlich noch in eine rein fachliche (fachpraktische, berufliche) und eine fachwissenschaftliche Ausbildung zu unterteilen. Der ausgebildete Fremdsprachenlehrer unterscheidet sich, wie erwähnt, von dem nicht-ausgebildeteten vor allem durch seine im Laufe des Studiums erworbene spezielle (fachspezifische) theoretische Kompetenz, der wissenschaftlich ausgebildete zusätzlich noch durch seine spezielle kognitive Kompetenz. Die (fach)wis- senschaftliche Kompetenz umfaßt mehr als nur die Kenntnis einer entsprechenden Wissensmenge. Sie beinhaltet darüber hinaus die Kenntnis

entsprechender Forschungsmethoden und die Fähigkeit, sich sowohl die Welt als auch das, was über.sie berichtet wird, kritisch erschließen zu können.

Dem hier verwendeten Begriff nach bildet die wissenschaftliche Ausbildung die höchste Stufe der theoretischen Ausbildung. Man darf deshalb die theoretische und die wissenschaftliche Ausbildung diesem Begriff nach keinesfalls gleichsetzcn. Unzulässig ist auch die Gleichsetzung der theoretischen Ausbildung mit der giottodidaktischen Ausbildung im allgemeinen, denn neben der theoretischen gibt es ja noch die praktische giottodidaktische Ausbildung. Der Begriff der letzten darf aber keinesfalls auf Vermittlung von bloßen Fertigkeiten reduziert werden. Zur praktischen Ausbildung gehört auch die Vermittlung und/oder Aneigung einer bestimmten Art von Wissen, nämlich des sog. praktischen (applikativen) Wissen.

Aus der Tatsache, daß der Besitz einer angemessenen sprachlichen Kompetenz zu den unabdingbaren Voraussetzungen des Erwerbs einer entsprechenden praktischen Fremdsprachenlehrkompetenz gehört, und diese wiederum als die unabdingbare Voraussetzung einer jeden "ausgebildeten" Fremdsprachenlehrkompetenz angesehen werden muß, ergibt sich ein entscheidendes Argument dafür, daß letztlich auch der sprachprakti- sche Unterricht als ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu werten ist. In vielen Fällen muß übrigens zunächst die Grundlage für den Aufbau einer gewünschten giottodidaktischen Kompetenz der auszubildenden Fremdsprachenlehrer geschaffen bzw. entsprechend korrigiert und/oder erweitert werden.

Die praktische Sprachkompetenz bildet einfach einen konstitutiven Faktor einer jeden Fremdsprachenlehrkompetenz - jeder natürlichen, nicht-ausgcbildeten, ausgebildeten, ja auch jeder wissenschaftlich ausgebildeten. Richtig ist lediglich, daß sie nicht dem spezifischen Bereich einer theoretischen und schon gar nicht dem der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern anzurechnen ist. Wer aber meint, daß die sprachprakti- sche Ausbildung überhaupt nicht als ein Bestandteil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern anzusehen ist, begeht einen schwerwiegenden Fehler: Er verwechselt nämlich die konstitutiven Eigenschaften der Fremdsprachenlehrer mit ihren spezifischen Merkmalen und die gesamte fachliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mit ihrem speziellen theoretischen Studium. Vermutlich wird dieser Fehler zumeist infolge der immer noch recht verbreiteten "philologischen" Deutung des Begriffes der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern begangen, in der eigentlich nur bestimmte sekundäre Komponenten ihrer Ausbildung berücksichtigt wurden.

Eine weitere Differenzierung der ausgebildeten Fremdsprachenlehrer kann noch aufgrund der Tatsache vorgenommen werden, daß einerseits zwischen ihrer Ausbildung und der von ihnen tatsächlich ausgeübten Lehrtätigkeit eine Übereinstimmung oder aber eine Diskrepanz bestehen kann, und daß andererseits sowohl die fachliche als auch die wissenschaftliche Ausbildung eines Fremdsprachenlehrers im konkreten Fall unterschied unterschiedlich eingeschätzt werden kann: Beide können ja, wie schon erwähnt, als adäquat oder inadäquat eingestuft werden. Von einer adäquaten fachlichen Ausbildung kann nur insofern die Rede sein, als sie in einem direkten Zusammenhang mit der wirklich ausgeübten bzw. auszuübenden Lehrtätigkeit von Pi

steht, von einer adäquaten wissenschaftlichen wiederum nur insofern, als sie sich direkt auf die fachliche Ausbildung bezieht und zugleich dem jeweiligen Stand der Welt der Wissenschaft(en), ihrer Gliederung, Strukturierung *etc.* entspricht.

7. Der neuphilologische Anspruch auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern

7.1.

Vorläufig werden Fremdsprachenlehrer noch überall im Rahmen eines grundsätzlich neuphilologischen Studiums ausgebildet. Überall erfüllen die Neuphilologien, genauer: die jeweilige Sprach- und Literaturwissenschaft, nach wie vor in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern die Funktion der Hauptfächer, die obligatorisch in erster Linie studiert werden müssen. Überall gilt noch die Regel: Wer als ausgebildeter Fremdsprachenlehrer anerkannt werden will, der muss die „(neu)philologischen" Fächer studieren bzw. studiert haben. Auch dort, wo die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern schon reformiert und/oder um entsprechende Unterrichts methodische Bestandteile ergänzt wurde, genießen die Neuphilologien wie eh und je das Ansehen der in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern primär zuständigen Disziplinen. Vorläufig haben sie noch nirgends ihren traditionellen Anspruch auf die Zuständigkeit für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern vollständig und endgültig aufgegeben.

Die Geschichte dieses Anspruches der Neuphilologien umfasst nun schon eine über anderthalb Jahrhunderte andauernde Zeitspanne. Im Grunde genommen ist sie so alt wie die Geschichte der „fremdsprachlichen" Neuphilologien selbst, denn sie sind *eigentlich* mit der Aufgabe gegründet worden, entsprechende Fremdsprachenlehrer auszubilden, freilich im damaligen Sinne. Sie haben sich jedoch nie vordergründig um die Verwirklichung ihres eigentlichen Ausbildungsauftrages bemüht. Jedenfalls haben sich die Neuphilologien nie mit den Fremdsprachenlehrern und/oder ihrer Ausbildung als einem Bestandteil ihres primären Forschungsgegenstandes wissenschaftlich auseinandergesetzt. Und sie haben dies nicht getan, weil sie *tatsächlich* nicht, jedenfalls nicht in erster Linie, in Hinblick auf diese Aufgaben, sondern im Grunde genommen fast ausschließlich nach dem Vorbild der klassischen Philologien konstituiert worden sind.

Die Fremdsprachenlehrer haben deshalb von Seiten der Neuphilologien von Beginn an eine recht sonderbare Behandlung erfahren: Einerseits haben sich die Neuphilologien den Fremdsprachenlehrern von Beginn an „formal" als ihre primären Fachdisziplinen präsentiert, andererseits aber weder die Fremdsprachenlehrer selbst noch ihre Ausbildung je als konstitutive Faktoren des Forschungsgegenstandes behandelt, für den sie sich tatsächlich interessiert haben.

Dass wir es hier mit einem defekten Zustand zu tun haben, davon zeugen unter anderem die folgenden Widersprüche, die man die Paradoxa der neuphilologischen Behandlung von Fremdsprachenlehrern nennen kann. Die Tatsache beispielsweise, dass es vorläufig relativ wenige wissenschaftlich fundierte Veröffentlichungen über die Fremdsprachenlehrer und ihre Ausbildung gibt, darf als ein Indiz, wenn nicht gar

als ein Beweis dafür gewertet werden, dass sich bislang nur wenige Forscher mit diesen Themen wissenschaftlich beschäftigt, geschweige denn systematisch auseinandergesetzt haben. In Anbetracht dieser Tatsache hat man jedenfalls davon auszugehen, dass es bisher nur eine relativ bescheidene Zahl von Forschern gibt, die aufgrund ihrer tatsächlichen Arbeit einen Anspruch auf den Status *wissenschaftlich* ausgewiesener Experten für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erheben dürfen. Im Grunde genommen können nicht einmal alle Vertreter der Glottodidaktik als derartige Spezialisten anerkannt werden, denn nur wenige von ihnen haben sich bisher tatsächlich mit den grundsätzlichen Fragen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern systematisch auseinandergesetzt.

Ganz im Gegensatz dazu wird aber bei verschiedenen Gelegenheiten der Anschein erweckt, als seien nicht nur alle Glottodidaktiker, sondern auch alle Vertreter aller neuphilologischen Fächer in Sachen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern gleichermaßen fachkundig: Sobald es beispielsweise darum geht, über Programme, Organisation oder Institutionalisierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu entscheiden, melden sie alle einen Anspruch auf fachkundige Mitbestimmung an. Die Vertreter der neuphilologischen Literatur- und Sprachwissenschaft zeigen sich dabei häufig sogar fest überzeugt, nur sie seien imstande, die Hauptverantwortung für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, insbesondere für ihre wissenschaftliche Ausbildung, sachgemäß zu übernehmen und zu tragen. In anderen Situationen geben sie jedoch oft unumwunden zu, dass es nicht ihre Sache ist, darüber zu forschen, weil weder die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer noch die Fremdsprachenlehrer überhaupt einen Bestandteil ihres wirklichen Forschungsgegenstandes bilden.

Die Neuphilologen übersehen jedoch, dass sie damit – gewissermaßen automatisch – den Sinn einer jeden fachmäßigen Zuordnung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern aufheben und also zugleich auch ihrem eigenen Anspruch widersprechen. Denn die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wird ja demzufolge in den Bereich jener seltsamen Phänomene transferiert, die von Natur aus nicht nur bei denjenigen, die sie in den Bereich ihrer aktiven Forschung einbezogen haben, das Gefühl und manchmal sogar die feste Überzeugung wecken dürfen, eine auf sie bezogene wissenschaftliche Kompetenz zu besitzen und sich demnach in Bezug auf sie fachkundig äußern zu können, sondern dasselbe Gefühl auch jenen schenken dürfen, die sich wissenschaftlich überhaupt nicht mit ihr beschäftigt haben, ja gelegentlich sogar jenen, die eine wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen Phänomenen rundweg ablehnen.

7.2.

Im Grunde genommen handelt es sich aber hier nicht um echte Paradoxa, sondern vielmehr um einfache Missverständnisse. Wir haben es hier nämlich mit einem typischen Widerspruch zwischen einer Ansicht zu tun, die hauptsächlich auf bestimmten überlieferten Mustern basiert, und einem Bild, das sich aus der Betrachtung der aktuellen Wirklichkeit ergibt.

Obwohl eine sehr lange Tradition dafür zu sprechen scheint, stimmt es nicht, jedenfalls nicht mehr, dass nur die Absolventen der neuphilologischen Fächer als aus-

gebildete, insbesondere als wissenschaftlich ausgebildete, Fremdsprachenlehrer gelten können. Vor allem aber trifft die grundlegende Überzeugung nicht mehr zu, die neuphilologischen Fächer hätten in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern die Funktion der primär zuständigen Disziplinen inne. Es stimmt einfach nicht mehr, dass die neuphilologischen Kenntnisse ein unerlässliches Rüstzeug eines jeden Fremdsprachenlehrers bilden. Unzutreffend ist sogar die Ansicht, dass die wissenschaftliche Ausbildung der Fremdsprachenlehrer nur durch die (neu)philologischen Fächer gewährleistet werden kann. Diese Fächer sind weder in der Lage eine wissenschaftliche noch irgendeine andere wirkliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auszuführen. Sie verfügen einfach nicht über die nötige Fachkompetenz. Welche Kompetenz ist aber vonnöten, um einen gerechtfertigten Anspruch auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erheben zu können?

Wissenschaftstheoretisch darf jede relativ selbständige Disziplin (Wissenschaft) den Anspruch auf eine Ausbildungskompetenz erheben und jeder ist auch eine bestimmte Ausbildungskompetenz zuzuerkennen, jedoch nur im Rahmen ihres Forschungsgegenstandes. Im Allgemeinen kann also der Anspruch einer beliebigen Disziplin auf Ausbildungskompetenz nur insofern anerkannt werden, als er sich wenigstens durch ihre Forschungsabsichten rechtfertigen lässt. Genau genommen ist aber die Ausbildungskompetenzeiner jeden Disziplin vom Ausmaß der tatsächlich realisierten Forschung abhängig. Ausbildungsansprüche, die sich nicht einmal durch geplante Forschungen rechtfertigen lassen, sind pure Anmaßungen.

Auf unseren speziellen Fall bezogen heißt das: Ob bzw. inwieweit den zur Diskussion gestellten Disziplinen hinsichtlich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern der Status kompetenter Fachwissenschaften zuerkannt werden kann, hängt vor allem davon ab, (a) ob bzw. in welchem Umfang die Fremdsprachenlehrer, ihre konstitutiven Faktoren, ihre spezifischen Lehraufgaben, die von ihnen zu vermittelnden Lehrinhalte *etc.* in ihre Forschungsgegenstände einbezogen sind und (b) ob bzw. inwiefern sich diese Disziplinen mit den sich daraus ergebenden Problemen tatsächlich in ihren Forschungen wissenschaftlich auseinandergesetzt haben.

Den neuphilologischen Fächern kann demzufolge schon deshalb die von ihnen beanspruchte Kompetenz in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern nicht gewährt werden, weil sie sich, wie bereits festgestellt wurde, damit weder beschäftigen noch zu beschäftigen gedenken. Vor allem aber kann ihnen dieser Anspruch deswegen nicht bestätigt werden, weil es nunmehr eine Disziplin gibt, die zum Hauptgegengenstand ihrer Forschungsinteressen genau die konstitutiven Faktoren der Fremdsprachenlehrer gewählt hat. Für die Aufgaben der wirklichen Fremdsprachenlehrer haben sich die Philologien, darunter auch die Neuphilologien, im Grunde genommen nie vordergründig interessiert. Dagegen hat die Glottodidaktik die Fremdsprachenlehrer von Anfang an als einen wesentlichen Faktor ihres Forschungsgegenstandes behandelt.

Es gibt keine andere Disziplin, die einen so stark durch ihre Forschungsinteressen gerechtfertigten Anspruch auf eine fachkundige Durchführung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erheben könnte wie die Glottodidaktik. Dafür, dass sie über Fremdsprachenlehrer bisher weniger als über Fremdsprachenlerner geforscht hat, gibt es auch „systematische" Gründe. Diese Tatsache darf keineswegs als Ergebnis einer

grundsätzlichen Interessenlosigkeit interpretiert werden. Sie ist höchstens als ein Versäumnis zu beurteilen. Wir kommen auf diese Frage noch zurück.

Kurz: Aus den inzwischen gewonnen Erkenntnissen über die konstitutiven Faktoren wirklicher Fremdsprachenlehrer einerseits und aus entsprechenden allgemeinen wissenschaftstheoretischen (metawissenschaftlichen) Prinzipien andererseits ergibt sich die Schlussfolgerung, dass nunmehr der Glottodidaktik in Bezug auf die Ausbildung von Sprachlehrern, insbesondere von Fremdsprachenlehrern, die Rolle der primär zuständigen Disziplin zugebilligt werden muss, ja dass es gegenwärtig nicht mehr genügt, die Glottodidaktik als eine mit den „philologischen" Disziplinen nur gleichberechtigte Wissenschaft bei der Ausbildung von Sprachlehrern mitwirken zu lassen: Ihr muss nun diesbezüglich einfach der Vorrang eingeräumt werden.

7.3.

Als ausgebildeter Sprachlehrer darf heute nur noch ein solcher Sprachlehrer anerkannt werden, der im Einklang mit den Anforderungen der Glottodidaktik ausgebildet wurde, d.h. eine spezielle glottodidaktische Ausbildung erfahren und dadurch eine besondere glottodidaktische Kompetenz, vor allem aber eine entsprechend entwickelte Sprachlehrkompetenz, erlangt hat. Das heißt, dass darüber weder aufgrund der von Pi realisierten Lehrfunktion allein noch aufgrund ihrer sonstigen Ausbildung entschieden werden kann. Diese Qualifikation kann niemand beanspruchen, der lediglich ein (neu)philologisches Studium absolviert hat.

Durch ein neuphilologisches Studium kann Pi höchstens eine entsprechende neuphilologische Kompetenz erwerben. Die Fremdsprachenlehrkompetenz wird aber nicht durch neuphilologische, sondern durch grundsätzlich andere Kenntnisse konstituiert. Vor allem deshalb lässt sich der bisherige Kompetenzanspruch der neuphilologischen Fächer in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern nicht aufrechterhalten – weder der fachliche noch der wissenschaftliche: Sowohl die fachliche als auch die wissenschaftliche Qualifikation im Bereich der Literatur- und/oder Sprachwissenschaft ist deutlich von einer entsprechenden Qualifikation im Bereich der Glottodidaktik zu trennen. Durch den Erwerb einer entsprechenden linguistischen (sprachwissenschaftlichen) Kompetenz, d.h. durch die Aneignung von Fachwissen über die menschliche(n) Sprache(n) und die menschliche Kommunikation, sowie durch den Aufbau einer entsprechenden kulturkundlichen, einer psychologischen *etc.* Kompetenz oder den Erwerb einer kooperativen Handlungskompetenz *etc.* kann die glottodidaktische Ausbildung eines beliebigen Fremdsprachenlehrers natürlich erhöht, jedoch nicht ersetzt werden.

Grundsätzlich gelten diese Feststellungen gleichermaßen für alle (eigentlichen) Sprachlehrer- für alle Muttersprachenlehrer und alle Fremdsprachenlehrer. Ausnahmslos ist ihnen jedoch zunächst nur die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern unterzuordnen. Zwei Gründe sprechen dafür: Erstens, die Glottodidaktik hat vorläufig nur die Fremdsprachenlehrer ausdrücklich in den Bereich ihrer Forschungsinteressen aufgenommen. Zweitens, innerhalb der Welt der Lehrerberufe sind bisher nur Fremdsprachenlehrer durchgehend in eigentliche Sprachlehrer umdefiniert worden, jedoch noch lange nicht alle Muttersprachenlehrer.

7.4.

Die Tatsache, dass die Ausbildung der Lehrer, die als Fremdsprachenlehrer angestellt werden sollten, zuerst den Neuphilologien anvertraut wurde, darf jedoch nicht ausschließlich aus der heutigen Sicht beurteilt werden. Vor allem muss dabei die Tatsache in Betracht gezogen werden, dass zu der Zeit, als die eisten Versuche unternommen wurden, die Idee einer systematischen formalen (institutionalisierten) Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu verwirklichen, also im Großen und Ganzen zu Beginn des 19. Jhs., die Neuphilologien die einzigen Disziplinen waren, denen überhaupt eine diesbezügliche fachliche Zuständigkeit zuerkannt werden konnte: Sie haben sich wenigstens mit einer bestimmten Sorte von geschriebenen Texten beschäftigt, die letztlich jeder Fremdsprachenlehrer, wenn auch im unterschiedlichen Maße, berücksichtigen muss. Außerdem waren die Berührungspunkte zwischen den Neuphilologien und den Fremdsprachenlehrern damals auch deshalb enger und „einsichtiger" als heute, weil ja der fremdsprachliche Unterricht zu jener Zeit vor allem eine Analyse geschriebener, in erster Linie literarischer, Texte zur Aufgabe hatte.

Die Beauftragung der Neuphilologien mit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern hat jedoch weder die Form dieser Disziplinen noch ihre tatsächliche Ausübung beeinflusst. Jedenfalls haben die Neuphilologien ihre Forschungsinteressen deswegen in keiner Weise geändert. Auf dieser Ebene spielten die Fremdsprachenlehrer für die Neuphilologien einfach gar keine Rolle. Zu jener Zeit gab es aber auch noch keine andere akademische Disziplin, die an den Fremdsprachenlehrern selbst, an ihren konstitutiven Eigenschaften, interessiert gewesen wäre. Im Grunde genommen gab es damals noch nicht einmal die Linguistik im Sinne einer sich nicht mit Texten, sondern hauptsächlich mit der *Sprache* als einem bestimmten Bereich inhärenter menschlicher Fähigkeiten (Ausstattung) befassenden Wissenschaft.

Und es hat damals noch keine derartige Wissenschaft gegeben, ja geben können, weil zu jener Zeit die (wirklichen, eigentlichen) Fremdsprachenlehrer noch nicht einmal ansatzweise im Sinne einer deutlich bestimmten Kategorie herausgegliedert waren. Die auf eine Ausgrenzung dieser Kategorie abzielenden Bemühungen sind erst viel später in Gang gebracht worden. Endgültig abgeschlossen ist aber die Herausgliederung dieser Kategorie auf der institutionellen Ebene immer noch nicht.

Damals war also nicht nur die Ausbildung, sondern auch der Begriff der als Fremdsprachenlehrer angestellten bzw. anzustellenden Personen grundsätzlich philologisch geprägt. Seit dem Beginn ihrer institutionellen Ausbildung werden sie hauptsächlich als Vermittler von Wissen über bestimmte Sachverhalte, und nicht, jedenfalls nicht in erster Linie, als Vermittler von sprachpraktischen Kenntnissen vorbereitet und auch behandelt. Die von den Neuphilologien ausgebildeten Absolventen haben zwar unter anderem auch die Funktion eigentlicher Fremdsprachenlehrer erfüllen müssen, aus heutiger Sicht kann man sie jedoch keineswegs als ausgebildete Fremdsprachenlehrer, jedenfalls nicht in dem hier festgelegten Sinne, anerkennen: Genau genommen haben die Neuphilologien nie eigentliche Fremdsprachenlehrer ausgebildet, sondern immer hauptsächlich Neuphilologen.

Die neuphilologisch definierten Fremdsprachenlehrer hatten hauptsächlich philologisches Wissen über – vor allem „historische" – Texte, über ihre Geschichte, über ihre

Grammatik *etc.* zu vermitteln. Und sie haben sich natürlich in der Regel redlich bemüht, ihre Ausbildung in ihrer beruflichen Tätigkeit zur Geltung zu bringen, sie praktisch zu verwerten. Das Problem der neuphilologisch ausgebildeten Fremdsprachenlehrer besteht jedoch darin, dass ihre beruflichen Bemühungen zwar an sich nicht nur als absolut legitime, sondern sogar als höchst wünschenswerte Bestrebungen eingeschätzt, jedoch gleichzeitig aus glottodidaktischr Sicht als negative, ja als kontraproduktive Anstrengungen bewertet werden müssen. Dies ist das Hauptparadoxon der neuphilologisch ausgebildeten Fremdsprachenlehrer: Je erfolgreicher die neuphilologisch ausgebildeten Lehrer ihre fachliche Ausbildung durchsetzen, umso mehr verfehlen sie die Erfüllung der eigentlichen Aufgaben eines Fremdsprachenlehrers, ja umso mehr müssen sie diese Aufgabe vernachlässigen.

Nicht zuletzt ist aber auch der folgende Sachverhalt paradox: Am Anfang waren die Neuphilologien die einzigen Disziplinen, die mit der Aufgabe, Fremdsprachenlehrer auszubilden, „sachgemäß" beauftragt werden konnten. Die Tatsache, dass sie diesen Auftrag übernommen haben, hat zweifelsohne ihre Entwicklung erheblich, zumindest quantitativ, beschleunigt. Für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern hat sich aber die „Verstärkung" der Neuphilologien letztlich eher negativ, denn positiv ausgewirkt, und zwar in doppelter Hinsicht: Dies hat nämlich nicht nur zur Festigung, sondern darüber hinaus zur Popularisierung des (neu)philologisch geprägten Begriffes von ausgebildeten Fremdsprachenlehrern beigetragen.

7.5.

Die neuphilologische Sicht und Bestimmung der Aufgaben aller Sprachlehrer, und der Fremdsprachenlehrer insbesondere, ist zwar aus heutiger Sicht eindeutig als unzutreffend einzuschätzen, doch darf dieses Urteil nicht ohne weiteres auf die ganze zurückliegende Zeit ausgedehnt werden. Man muss nämlich das neuphilologische Konzept im Zusammenhang mit dem jeweils vorherrschenden Begriff von der Sprache betrachten. Zu jener Zeit, als sich die Neuphilologien mit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu beschäftigen begannen, pflegte man sich bekanntlich vor allem auf die sog. *Schriftsprache* zu konzentrieren.

Schon gegen Ende des 18. Jhs. (S.A. Schlegel, W. von Humboldt, A.F. Bernhardi) sowie im Laufe des 19. Jhs. (K.F. Becker, H. Steinthal u.a.) wurden weitgehende Versuche unternommen, die Sprache als ein Organ (Mittel, System) zu erfassen, das menschlichen Äußerungshandlungen zugrunde liegt bzw. ihre Erzeugung ermöglicht, und die so verstandene Sprache von den mit ihrer Hilfe erzeugten Texten zu trennen. Ein breiteres Interesse hat aber diese Einstellung zur menschlichen Sprache erst in unserem Jahrhundert, wenngleich infolge der Bemühungen, die J.N Baudouin de Courtenay, G. von der Gabelenz, F. de Saussure und andere bereits gegen Ende des 19. Jhs. gestartet haben. Noch länger musste es naturgemäß dauern, bis es gelingen konnte, das Lehren einer Sprache vom Lehren über sie begrifflich zu trennen. Zum Allgemeingut ist diese Differenzierung immer noch nicht geworden.

Ob bzw. inwiefern es uns gelingt, die Aufgabe des eigentlichen Sprach(en)lehrers, darunter auch des Fremdsprachenlehrers, adäquat zu bestimmen, hängt jedoch nicht nur davon ab, inwieweit unser Wissen bzw. unsere Vorstellung vom Wesen der

menschlichen Sprache zutreffend ist, sondern gleichzeitig auch davon, ob. bzw. inwieweit „wirkliche" Sprachkenntnisse gefragt sind, und/oder davon, ob bzw. inwiefern die „wirklichen" Bedürfnisse bzw. Wünsche der Lerner von ihren Lehrern (ihrer Schule) erkannt und/oder berücksichtigt werden. Der als Fremdsprachenlehrer angestellte Lehrer ist aber grundsätzlich nur in dem Maße fähig, sie zu erkennen und adäquat einzuschätzen, als er über eine entsprechende linguistische Kompetenz verfügt, und er ist auch nur insofern imstande, die erkannten Wünsche befriedigend zu erfüllen, als er im Besitz einer entsprechenden Lehrkompetenz ist.

Dass die erwähnten Differenzierungen nun schon wenigstens teilweise getroffen und zur Kenntnis genommen wurden, ist nicht nur der „reinen" Wissenschaft zu verdanken. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass der Bedarf an praktischen Fremdsprachenkenntnissen im Laufe unseres Jahrhunderts ständig gewachsen ist. Im 19. Jh. gehörten sie noch zu sehr elitären Fähigkeiten; sie zeichneten damals vor allem den „höher gestellten" und/oder „gebildeten" Menschen aus. Zum praktischen Problem der „Massen" wurden Fremdsprachenkenntnisse paradoxerweise erst im Gefolge der beiden Weltkriege. Aber auch die rapide Entwicklung der Transporttechnik hat wesentlichen Anteil daran.

Die also aus verschiedenen Gründen vollzogene „Verwandlung" des zunächst elitären Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in ein „Massenbedürfnis", hat wiederum die Notwendigkeit hervorgerufen, nach effektive(re)n Methoden und Mitteln zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen zu suchen. Zugleich wurde damit der Prozeß einer fortschreitenden Professionalisierung nicht nur der Ausübung der praktischen Funktion der Fremdsprachenlehrer, sondern auch der Tätigkeit (Beschäftigung), die seiner Vorbereitung (Ausbildung) gilt, in Gang gesetzt.

7.6.

Die Herausgliederung des „praktischen" Fremdsprachenlehrers hat bestimmte Veränderungen innerhalb der (gesamten) Welt der praktischen Lehre hervorgerufen. Insbesondere wurde dadurch die bisherige berufliche Gliederung dieser Welt aufgehoben. Ähnliche Konsequenzen hat die Konstituierung der Glottodidaktik für die gesamte Welt der Wissenschaften hervorgerufen. Der „neue" Fremdsprachenlehrer-Beruf wurde herausgegliedert, indem seine Aufgaben im Gegensatz zu denen des Philologen bestimmt wurden.

Die Herausgliederung dieses Berufs hat aber zugleich die traditionelle Lehrkompetenz des Philologen verändert: Seine bisherige professionelle Zuständigkeit wurde dadurch zwangsläufig eingeengt. Und indem sich die Glottodidaktik konstituierte, wurden zugleich sowohl die wissenschaftlichen als auch die Ausbildungskompetenzen aller „(neu)-philologischen" Fächer beschnitten. Letztlich ist dadurch die Gliederung der gesamten Welt der Wissenschaft(en) verändert worden.

Die Herausgliederung des praktischen Fremdsprachenlehrer-Berufs und die Konstituierung der Glottodidaktik einerseits sowie die Veränderungen der Welt der praktischen Berufe und der Welt der Wissenschaften andererseits sind zudem als Prozesse anzusehen, die sich gegenseitig weitgehend beeinflusst haben. Sobald wir außerdem

die Tatsache in Betracht ziehen, dass die Herausgliederung des „praktischen" (= eigentlichen) Fremdsprachenlehrers durch die „neuen" Lernbedürfnisse gewissermaßen erzwungen wurde, wird uns einleuchten, dass es sich hier um eine Reihe stark interdependenter Prozesse handelt.

Die „neuen" Lernbedürfnisse, insbesondere aber ihre rapide Zunahme, haben nicht nur neue Lehraufgaben hervorgerufen, sondern auch eine bestimmte Kategorisierung der bisherigen Lehraufgaben der (Neu)Philologen bewirkt. Dies hat wiederum mit der Zeit eine gewisse Spezialisierung ihrer einst „einheitlichen" Lehrfunktion erzwungen. Der neuphilologisch determinierte Fremdsprachenlehrer darf deshalb nicht mit dem glottodidaktisch definierten (wirklichen) Fremdsprachenlehrer gleichgesetzt werden. Es sind jeweils andere Eigenschaften, die als konstitutive Faktoren des einen und des anderen anzusehen sind. Beide sind vor allem durch jeweils unterschiedliche Aufgaben gekennzeichnet.

Die Einsicht schließlich, dass sich die neuen Lehraufgaben mit den neuphilologischen Kenntnissen, Mitteln und Methoden nicht mehr zufriedenstellend bewältigen lassen, hat ihrerseits letztlich auch das wissenschaftliche Interesse geweckt, das im Laufe der Zeit die Herausbildung einer eigenständigen Wissenschaftsrichtung bewirkt hat. Man kann deswegen sagen, dass die Glottodidaktik aus den Bemühungen hervorgegangen ist, einerseits die Lösung der neuen Aufgaben der als Fremdsprachenlehrer angestellten Neuphilologen zu rationalisieren, die Lösung dieser Aufgaben durch wissenschaftliche Forschung zu optimieren, und andererseits die „negativen" Auswirkungen ihrer neuphilologischen Ausbildung gewissermaßen zu kompensieren. Viele der damit verbundenen Probleme wurden zwar schon von ihrer Vorgängerin, der Methodik des Fremdsprachenunterrichts, „entdeckt" und thematisiert, einer systematischen Forschung wurden sie jedoch erst von der Glottodidaktik unterzogen.

7.7.

Aus den dargelegten Feststellungen ergibt sich, dass sowohl der Begriff des Fremdsprachenlehrers als auch die Kriterien seiner fachlichen sowie wissenschaftlichen Ausbildung jeweils zugleich von einem synchronen und einem diachronen Gesichtspunkt aus betrachtet werden müssen. Ferner ergibt sich aus ihnen, dass in die Betrachtung dieser Phänomene auch der jeweilige Entwicklungsstand und die (berufliche bzw. disziplinäre) Gliederung der Welt der praktischen Lehre und der Welt der Wissenschaften einzubeziehen sind. Schließlich ergibt sich aus den dargestellten Erörterungen, dass dabei sowohl die Unterrichtspraxis als auch die praktische Ausführung der akademischen Ausbildung nicht zuletzt auch an den jeweils vorherrschenden Vorstellungen über den Lehrgegenstand der Fremdsprachenlehrer zu messen ist. Die sich in Bezug auf die jeweilige Ausbildung für zuständig haltende Disziplin ist aber zusätzlich danach zu beurteilen, ob bzw. inwiefern sie die innerhalb der praktischen Welt entstandenen Bedürfnisse in ihre Forschung einbezogen hat, ob bzw. inwiefern sie auf die Veränderungen dieser Welt in ihrer Lehre überhaupt reagiert, ob bzw. inwiefern sie relevante Erkenntnisse, die innerhalb anderer Disziplinen erarbeitet wurden, berücksichtigt.

Was die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern anbetrifft, so sind Konsequenzen

aus den Veränderungen zu ziehen, die durch die Weiterentwicklung der Praxis und der Wissenschaft(en), besonders aber ihrer einschlägigen Bereiche, entstanden sind. Was die Wissenschaft(en) angeht, so gehört es einfach zu ihrer Pflicht, nicht nur externe Gegenstände zu erforschen und die gewonnenen Erkenntnisse weiterzugeben, sondern auch Reflexionen über ihre Forschung selbst sowie über ihre eigene Lehre permanent anzustellen und daraus Schlussfolgerungen u.a. für die eigene Fortentwicklung abzuleiten.

Die Frage danach, welche Wissenschaft(en) bzw. Disziplin(en) für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zuständig ist (sind), hängt jedenfalls einerseits davon ab, womit sich Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als einem Forschungsgegenstand beschäftigt. Stattdessen darf sich offenbar als fachlich kompetent hinstellen, wer bloß an der Ausbildung beteiligt ist, insbesondere dann, wenn diese Beteiligung auf einer langen Tradition beruht. Für besonders kompetent darf sich aber halten, wer seine Lehre wie auch immer als eine Fortsetzung der *Philologie* darstellen vermag. Um eine klare Auslegung des Begriffs der *Philologie* braucht man sich dabei nicht unbedingt zu bemühen.

Ein zusätzlicher Grund, sich für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern kompetent zu fühlen, scheint sich den neuphilologischen Argumenten zufolge dann zu ergeben, wenn die Absolventen der Ausbildung, an der man beteiligt ist, als Fremdsprachenlehrer angestellt werden und diesen Beruf ausüben: Je größer der Anteil an ihrer Ausbildung, desto „legitimer" der Anspruch.

8. Zu den bisherigen Reformen der neuphilologischen Studien, insbesondere in Polen

8.1.

Aus heutiger Sicht lässt sich feststellen, dass die Erfüllung der Funktion eigentlicher Fremdsprachenlehrer von den Neuphilologien höchstens als eine nebensächliche Aufgabe der von ihnen ausgebildeten Lehrer betrachtet wurde. Ihre Ausübung haben sie der natürlichen Begabung bzw. der Intuition ihrer Absolventen überlassen. Jedenfalls wurden die Lehrer-Kandidaten während eines (klassischen) neuphilologischen Studiums auf die Erfüllung der eigentlichen Aufgabe eines Fremdsprachenlehrers *sensu stricto*, also auf die Vermittlung einer Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz, im Grunde genommen gar nicht vorbereitet. Die Neuphilologien haben nicht einmal daran gedacht, ihnen während des Studiums den Aufbau einer Lehrkompetenz zu ermöglichen, die sie später zu einer erfolgreichen Vermittlung der neuphilologischen Kenntnisse befähigen würde. Die Absolventen mussten sich sowohl diese als auch die eigentliche Fremdsprachenlehrkompetenz selbst, d.h. während der Ausübung ihres „Berufes" erwerben. Weil sie im Laufe ihres Studiums nicht mit einer entsprechenden Lehrkompetenz ausgestattet wurden, können sie, genau genommen, weder als ausgebildete Fremdsprachenlehrer noch als ausgebildete Lehrer der neuphilologischen Fächer anerkannt werden.

Die Absolventen der Neuphilologien waren aber vor allem deswegen nicht in der Lage, die Funktion der eigentlichen Fremdsprachenlehrer zu erfüllen, weil sie wäh-

rend ihres Studiums nicht einmal mit einer sprach-, geschweige denn kommunikationspraktischen Kompetenz ausgestattet wurden: Während des neuphilologischen Studiums wurden ihnen nicht einmal die grundlegenden praktischen Kenntnisse vermittelt, die die unentbehrliche Voraussetzung einer jeden wirklichen Fremdsprachenlehrkompetenz bilden. Die Meinung, das neuphilologische Studium erfüllt innerhalb der gesamten Ausbildung von Fremdsprachenlehrern die Funktion eines „grundlegenden" Studiums, beruht einfach auf einem Missverständnis: Es erfüllt diese Funktion nicht, es kann sie nicht erfüllen.

Die Neuphilologien haben sich um die Sprach- bzw. Kommunikationskompetenzen der Lehrer-Kandidaten selbstverständlich vor allem deshalb nicht gekümmert, weil ihre Vermittlung, wie bereits erwähnt, nach damaliger Auffassung nicht zur Hauptaufgabe eines Fremdsprachenlehrers gehörte. Um die Vermittlung einer entsprechenden Lehrkompetenz hat man sich aber sicherlich auch deshalb nicht gekümmert, weil man alle didaktischen Fähigkeiten damals hauptsächlich als eine Art natürlicher Begabung betrachtete, die weder (systematisch) „aufgebaut" noch „verwissenschaftlicht" werden kann und sich deswegen jeder „geplanten" Ausbildung entzieht.

Kein Wunder also, dass den als Fremdsprachenlehrer eingesetzten Absolventen der Neuphilologien zunächst kaum Zweifel an ihrer traditionellen Ausbildung aufgekommen sind und dass sie zuerst höchstens ihre mangelhafte sprachpraktische Vorbereitung beanstandet haben. Ihrer philologischen Ausbildung blieben sie jedenfalls vorerst uneingeschränkt treu. Sie meldeten zunächst paradoxerweise eher den Wunsch nach deren Ausweitung bzw. wissenschaftlichen Vertiefung, statt nach Reduktion an. Wenn sie darüber hinaus überhaupt noch an eine zusätzliche Ausbildung dachten, dann höchstens an eine pädagogisch-didaktische. Außerdem haben sie dabei zunächst nicht hauptsächlich an die Bewältigung ihrer spezifischen fremdsprachendidaktischen Aufgaben, sondern vor allem auf eine „Effektivierung" der Vermittlung des philologischen Wissens gedacht. So hat dazu beispielsweise W. Hübner (1933: 58f.) folgendes ausgeführt:

> Zwei Forderungen sind also für den Lehrer der neueren Sprachen aufzustellen: er muss einmal im praktischen Gebrauch der fremden Sprache so gerüstet sein, dass er sie mühelos handhabt und fähig ist, auch schwierigere Gedankengänge in ihr zu entwickeln. Er muss ferner sprach- und kulturgeschichtlich, insbesondere literaturgeschichtlich in die Fachwissenschaft soweit eingedrungen sein, dass er die Probleme kennt und bei Fragen des heutigen Sprachgebrauchs und des heutigen Geisteslebens zu selbständiger Lösung und richtiger historischer Unterbauung des Gegebenen befähigt ist. Seine allgemein-pädagogische Vorbereitung und seine Kenntnisse des Stoffgebietes müssen ihn befähigen, das Wissensgut so auszuwählen und zu gestalten, dass es durch seine Vermittlung in der Arbeit der Klasse zu einem Instrument humaner Bildung wird.

Die fremdsprachenmethodische Reflexion der Lehrer selbst hat jedoch nirgendwo bemerkenswerte Veränderungen auf der Ebene des Universitätsstudiums bewirkt. Der Aufbau einer wirklichen sprachdidaktischen Kompetenz blieb jedenfalls über eine recht lange Zeit den Lehrern selbst überlassen, vor allem ihrer Erfahrung. Eine Veränderung dieses Zustandes begann sich bekanntlich eist während des zweiten Weltkrieges in Amerika abzuzeichnen. Die Beauftragung der amerikanischen Linguisten,

effektivere Methoden und Mittel für den Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten, und die Tatsache, dass sich selbst die bedeutendsten unter ihnen dieser Aufgabe annahmen, haben der Fremdsprachenmethodik schlagartig den Ruf einer „universitätsfähigen" Disziplin verliehen: Damit wurde der Methodik (Didaktik) des fremd- bzw. neusprachlichen Unterrichts der Weg in die akademische Selbständigkeit eröffnet. Zunächst wurde sie allerdings nur in der Form der bereits erwähnten *applied lingnistics* auf der Ebene der Wissenschaft(en) akzeptiert.

In der Nachkriegszeit hat im Zuge der allgemeinen Verbreitung amerikanischer Ideen auch das amerikanische Konzept der Angewandten Linguistik bald Aufnahme in Europa gefunden. Das hat nicht nur der traditionellen europäischen Fremdsprachenmethodik neue Impulse, sondern zugleich der Beschäftigung mit Fremdsprachen überhaupt wesentlich höheres Ansehen verliehen. Zur selben Zeit hat in Europa auch der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen rapide zu steigen begonnen. Eine Koalition der Kräfte, die einerseits aus sprachpraktischer Not und andererseits aus wissenschaftsimmanenter Entwicklung entstanden ist, hat allmählich auch in Europa die traditionellen Neuphilologien immer stärker werdenden Forderungen nach Reformierung ausgesetzt. In manchen Ländern hat der Umgestaltungsprozess früher, in anderen erst später eingesetzt; in manchen sind die Neuphilologien bereits weitgehend umgestaltet und stark umfunktioniert, in anderen immer noch kaum reformiert worden.

8.2.

In Polen erfolgte schon gegen Ende der fünfziger Jahre eine erste umfassende Reform der neuphilologischen Studien, mit dem Ziel, diese den wichtigsten „modernen" Anforderungen an die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern anzupassen. Damals wurden die akademischen Institutionen der Neuphilologien offiziell mit der Ausbildung von „modernen" Fremdsprachenlehrern beauftragt und dieser Auftrag wurde von den Neuphilologien zumindest formal akzeptiert. Die polnischen Neuphilologien haben also seither „offiziell" nicht mehr *sensu stricto* Neuphilologen, sondern Fremdsprachenlehrer auszubilden.

Im Zusammenhang damit wurden die Programme der neuphilologischen Studien „reformiert"; einerseits wurden sie durch die Einführung (a) eines Teilprogramms obligatorischer sprachpraktischer Fortbildung und (b) einer pädagogisch-methodischen Zusatzausbildung sowie durch (c) eine entschieden stärkere Berücksichtigung gegenwartsbezogener Fragen erweitert und andererseits durch (d) eine recht weitgehende Kürzung der früher dem Studium historischer Fragen vorbehaltenen Zeit reduziert. Beispielsweise wurde die ehemals für das Studium der Sprachgeschichte, insbesondere der historischen Grammatik, vorgesehene Stundenzahl gesenkt und gleichzeitig der „beschreibenden" Grammatik mehr Platz eingeräumt. Die Teilfächer „Gotisch", „Althochdeutsch" sowie „Mittelhochdeutsch" sind allmählich ganz aus dem obligatorischen Studienprogramm der polnischen Germanistik verschwunden. Parallel dazu verlagerte sich der Schwerpunkt literaturwissenschaftlicher Studien von der älteren auf die neuere Literatur und die Literatur der Gegenwart.

Ein weiteres Ergebnis der damaligen Reform war die Einführung (e) eines obli-

gatorischen Schulpraktikums (4 Wochen) im Sinne eines festen Bestandteils des neuphilologischen Studiums. Von großer Bedeutung ist schließlich auch die Tatsache, dass damals die Ziele der sprachpraktischen Fortbildung radikal umformuliert wurden: In den sprachpraktischen Veranstaltungen sollte nicht mehr historisch-philologischen bzw. sprach- oder literaturwissenschaftlichen Aufgaben nachgegangen werden. Ihr Hauptziel besteht nunmehr darin, die Studenten nicht nur zum Studium verschiedener Texte bzw. sprachlicher Phänomene, sondern vor allem zur praktischen Kommunikation mit den Trägern der „studierten" Sprache zu befähigen oder anders ausgedrückt: ihnen den Aufbau bzw. die Entwicklung einer Kommunikationskompetenz zu ermöglichen. Jedenfalls sollte der sprachpraktische Unterricht nicht mehr (neu)philologischen Zielen untergeordnet bleiben. Es ging ja nun um ein Studium, das die Studenten nicht allein zum praktischen Gebrauch der „lebendigen" Form der „studierten" Sprache, sondern darüber hinaus zu deren Weitervermittlung befähigen sollte.

Insgesamt hat diese Reform jedoch kaum den Kern der neuphilologischen Studien getroffen, sondern eigentlich nur bestimmte additiv-reduktive Änderungen ihrer Ausübung bewirkt. Sie hat im Grunde genommen nur die Peripherie der neuphilologischen Studien umgestaltet. Dennoch unterliegt es keinem Zweifel, dass die infolge dieser Reform entstandenen Studienprogramme wesentlich besser als ihre Vorgänger der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern dienten. Das wichtigste Ergebnis dieser Reform sehe ich darin, dass sie die Beschäftigung mit der jeweiligen Gegenwartssprache und ihrem praktischen Unterricht zur täglichen Aufgabe der institutionalisierten Neuphilologien machte. Das hat zunächst die Entwicklung der neuphilologischen Linguistik, später auch deren institutionelle Verselbständigung und schließlich die Begründung der Glottodidaktik als einer ebenfalls relativ eigenständigen akademischen Disziplin wesentlich beschleunigt. Um die Reform der neuphilologischen Studien sowie um die Begründung der Glottodidaktik in Polen hat sich der Posener Germanist und Linguist, Ludwik Zabrocki (1907–1977), in ganz besonderer Weise verdient gemacht.

Anfangs stand aber die Glottodidaktik auch in Polen unter einem sehr starken Einfluss der amerikanischen Angewandten Linguistik. Zugleich baute sie jedoch auf der bis zu J.N. Baudouin de Courtenay (1845–1929) zurückreichenden wissenschaftlichen Tradition auf. Schon 1964 wurde unter Anleitung von L. Zabrocki an der Posener Universität das erste selbständige Institut für angewandte Sprachwissenschaft in Polen mit einem vor allem fremdsprachendidaktisch orientierten Forschungsprogramm gegründet. Die Bezeichnung „Glottodidaktik" geht auf den Titel „Glottodidactica" zurück, der für das Publikationsorgan des Instituts geschaffen wurde (1966 ff.); sein Untertitel lautet aber bis auf den heutigen Tag: „An International Journal of Applied Linguistics".

Die Reform selbst wurde zwar nicht ohne Widerstand durchgeführt, ihre Ergebnisse wurden jedoch im Allgemeinen positiv eingeschätzt. Unter anderem hat sich infolgedessen das Ansehen des sprachpraktischen sowie sprachdidaktischen Faktors innerhalb der polnischen Neuphilologien sehr schnell erhöht, was wiederum gestattete, schon um 1970 in den neuphilologischen Instituten neben den früher etablierten

Abteilungen für Literatur- und Sprachwissenschaft jeweils eine dritte für Glottodidaktik einzurichten. Sie wurden zwar zunächst noch nicht unter diesem Namen, aber doch von Anfang an mit einem ausdrücklich artikulierten Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ins Leben gerufen. Der Name „Glottodidaktik" für diese neue Disziplin hat sich in Polen erst gegen Ende der siebziger Jahre durchgesetzt. Zur Bezeichnung einer relativ selbständigen Universitätseinrichtung (einer Abteilung des Institutes für Angewandte Linguistik) ist er erstmals 1977 auf meinen Vorschlag hin vom Senat und Rektor der Warschauer Universität akzeptiert worden. Inzwischen hat nicht nur diese Bezeichnung, sondern im Großen und Ganzen auch die Disziplin als solche in Polen weitgehende akademische Anerkennung erlangt.

8.3.

In den letzten zwei Jahrzehnten wurden die neuphilologischen Studienprogramme in Polen noch mehrfach Reformen unterworfen; im Grunde genommen haben jedoch all diese späteren Bemühungen nur ganz oberflächliche Veränderungen bewirkt: Die „Tiefenstruktur" der Programme haben sie nicht einmal berührt. So wurde z.B. um 1970 die Studienzeit im Zuge staatlicher Sparmaßnahmen von fünf auf vier Jahre verkürzt und 1980 erneut auf fünf Jahre ausgedehnt. Die Verkürzung bzw. Verlängerung der gesamten Studienzeit ging natürlich jeweils mit einer entsprechenden Senkung bzw. Erhöhung der für die einzelnen Fächer vorgesehenen Stundenzahlen einher, aber die Struktur des Gesamtprogramms blieb im Wesentlichen unverändert. Ein nennenswertes Ergebnis dieser späteren Reformen sehe ich vor allem darin, dass sie im Allgemeinen die Position der sprachpraktischen Fortbildung der Studierenden jeweils gefestigt und mit der Zeit auch mehr Platz für die Landes- und Kulturkunde geschaffen haben. In manchen neuphilologischen Instituten brachte man es im Zuge dieser Reformen bis zur Gründung eigenständiger Abteilungen für die jeweilige Landes- bzw. Kulturkunde. Hinzuzufügen bleibt, dass es in Polen neuphilologische Institute nicht nur an Universitäten, sondern auch an einigen Pädagogischen Hochschulen gibt und dass alle neuphilologischen Institute bezüglich ihrer Ausbildungsbefugnisse grundsätzlich gleichberechtigt sind, obwohl sie in vielen Fällen sehr unterschiedlich besetzt und ausgestattet sind.

Gegenwärtig werden in Polen Fremdsprachenlehrer jedoch nicht nur an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, sondern darüber hinaus noch an speziellen *Lehrerkollegs* ausgebildet, die aufgrund einer besonderen, 1990 erlassenen, Regierungsmaßnahme entstanden sind und weiterhin gegründet werden können. In allen Einrichtungen wird die Ausbildung gemäß entsprechender von der Regierung festgelegter einheitlicher Rahmenprogramme durchgeführt. Jedoch sind die zentralen Programme für die Lehrerkollegs wesentlich detaillierter als diejenigen, denen die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen Folge zu leisten haben. Die Ausbildung in den Lehrerkollegien ist auf drei Jahre bemessen.

8.4.

Die im Ergebnis der Reformen entstandenen und gegenwärtig in Polen realisierten

Programme germanistischer, anglistischer usw. Studien genügen den glottododiktischen Anforderungen an die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zweifelsohne weitgehender als die Programme traditioneller neuphilologischer Studien. Bedenkt man aber die Anforderungen, die sich aus der inzwischen erarbeiteten Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern herleiten lassen, so wird deutlich, dass auch diese Programme keinesfalls alle diesbezüglichen Wünsche erfüllen.

Im Grunde genommen können diese Programme schon wegen ihrer immanenten Struktur keine der betroffenen Parteien endgültig zufriedenstellen. Denn obwohl sie die ursprünglichen „neuphilologischen" Studien schon weitgehend in den Dienst der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern stellen, wurden sie noch nicht genug verändert, um diese Studien in dem oben dargelegten Sinne als primär Fremdsprachenlehrer bildende Studien anerkennen zu dürfen. Andererseits sind sie aber bereits zu sehr „glottodidaktisiert", als dass sie noch die Erfüllung der traditionellen Zielsetzungen philologischer Studien ermöglichen könnten: Den Maßstäben einer gründlichen literatur- und/oder sprachwissenschaftlichen Ausbildung genügen sie weniger denn je. Dennoch haben die gesamten Programme einen grundsätzlich philologischen Charakter zumindest insofern beibehalten, als der größte Teil des Studiums weiterhin der Literatur- und der Sprachwissenschaft gewidmet bleibt.

Der größte Nachteil der reformierten neuphilologischen Programme liegt darin, dass sie das Studium einer viel zu hohen Zahl verschiedener Pflichtfächer vorsehen und dadurch eine Zersplitterung der Studienzeit verursachen, die ein wissenschaftliches Studium keines der Fächer – weder der traditionellen, d.h. der Literatur- und der Sprachwissenschaft, noch der neuen, d.h. der Glottodidaktik bzw. der Kulturkunde – mehr ermöglicht. Außerdem ist die Glottodidaktik auch innerhalb der polnischen reformierten neuphilologischen Programme noch nicht über den Status eines Ergänzungsfaches hinausgekommen. Es ist allerdings einzuräumen, dass ihr eine andere Rolle auch deshalb verwehrt bleibt, weil es einfach noch immer an entsprechend qualifizierten Glottodidaktikern mangelt.

Dass die glottodidaktische Ausbildung innerhalb dieser Programme kaum mehr als die Rolle einer Ergänzung der grundsätzlich neuphilologischen Ausbildung erfüllt, lässt sich schon an der dafür angesetzten Stundenzahl erkennen, die nämlich weit niedriger ist als die für die literatur- und sprachwissenschaftliche Ausbildung vorgesehene. Bezeichnend ist darüber hinaus, dass die Studienprogramme zwar die Teilnahme an bestimmten glottodidaktischen Veranstaltungen vorschreiben, aber keinen Studenten verpflichten, sich während der zwei letzten Studienjahre in der Glottodidaktikt zu spezialisieren: Soweit qualifizierte Lehrkräfte vorhanden, kann jeder seine Magisterarbeit nach eigenem Belieben über ein glottodidaktisches, literatur- oder sprachwissenschaftliches sowie landes- oder kulturkundliches Thema schreiben, ohne dass dies irgendwelche Auswirkung auf seine späteren Lehrbefugnisse hätte. Die Graduierung verleiht allen dieselben Befugnisse, so dass jeder Absolvent sofort nach dem Studienabschluss den Beruf des Fremdsprachenlehrers ausüben kann, denn die polnische Magisterprüfung erfüllt nicht nur die Funktion des in Deutschland üblichen (ersten) Staatsexamens, sie ersetzt auch die zum Abschluss der Referendariatszeit vorge-

sehene Prüfung (das zweite Staatsexamen). Abschließend bleibt noch darauf hinzuweisen, dass die polnischen reformierten Programme zwar das Studium mehrerer Fächer – nicht nur „neuphilologischer", sondern auch anderer, beispielsweise der Geschichte, der Philosophie *etc.* – vorschreiben, jedoch grundsätzlich im Sinne eines einheitlichen Studiums behandelt werden. Wenn also jemand Germanistik studiert, dann nur Germanistik und nicht etwa Germanistik kombiniert mit Anglistik und schon gar nicht Germanistik in Verbindung mit einem nicht-philologischen Fach. Derartige (externe) Kombinationen sind zwar „theoretisch" zulässig, praktisch aber ausgeschlossen, wenn man bedenkt, dass der Stundenplan in den ersten Studienjahren jeweils etwa 30 Wochenstunden umfasst. Zum Referendariat wäre noch anzumerken, dass es zumindest teilweise im Verlauf des Studiums, nämlich während des erwähnten obligatorischen Schulpraktikums, gewissermaßen vorwegabsolviert wird.

9. Die Glottodidaktik und ihre Ausbildungskompetenz

9.1.

Die Glottodidaktik ist eine verhältnismäßig junge Wissenschaft. Im Sinne einer relativ selbständigen akademischen Disziplin hat sie sich erst während der siebziger Jahre herausgeildet ("Koordinierungsgremium *etc.*", 1977 und 1983; F. Grucza 1978, 1983a; K.-R. Bausch *et al*. 1986; K.-R. Bausch/ F.-G. Königs/ R. Kogelheide 1986; K.-R. Bausch/ H.-J. Krumm 1989). Jedoch seitdem sie ihren Forschungsgegenstand deutlich ausgegrenzt und wissenschaftlich thematisiert hat, gebührt ihr innerhalb der gesamten Welt der Wissenschaft(en) der gleiche Status wie der Linguistik und der Literaturwissenschaft. Ihr Anspruch auf den Status einer relativ selbständigen Disziplin ist als gerechtfertigt anzuerkennen, weil sie sich der Erforschung eines *besonderen* und zugleich sehr *komplexen* Gegenstandes gewidmet hat.

Der von ihr thematisierte Forschungsgegenstand ist als ein besonderer Gegenstand anzusehen, weil er bislang von keiner anderen Wissenschaft vollständig belegt wurde. Er lässt sich in den Gegenstandsbereich keiner „älteren" Disziplin restlos eingliedern. Zugleich ergibt sich daraus, dass die Glottodidaktik weder als ein Teilbereich der „neuphilologischen" Disziplinen (der Linguistik und der Literaturwissenschaft) noch der Kommunikationswissenschaften, weder der Erziehungswissenschaften noch der Psychologie angesehen werden kann. Kurz: Die Glottodidaktik hat sich wissenschaftlich eines Gegenstandes angenommen, der in seiner Gesamtheit bislang von keiner anderen Disziplin in Forschungsanspruch genommen wurde. Ihren primären Gegenstand konstituieren die Sprachlerner und -lehrer im eigentlichen Sinne dieser Wörter. Die wissenschaftliche Glottodidaktik hat in erster Linie die (konstitutiven) Eigenschaften (Kenntnisse, Fähigkeiten *etc.*) zu erforschen, die den Handlungen der Sprachlerner und der Sprachlehrer gewissermaßen zugrunde liegen und demzufolge als bestimmte Faktoren der generativen Ausstattung (Tiefenstruktur) dieser Objekte/Subjekte aufzufassen sind. Ihre nächste Aufgabe ist es, die distinktiven Merkmale verschiedener Kategorien von Sprachlehrern und -lernern herauszufinden. Die Tiefenstruktur ihrer Forschungsobjekte kann sie jedoch nur mittels einer Theorie „erreichen".

Die Glottodidaktik hat es mit einem sehr komplexen (Gesamt) Gegenstand zu tun,

denn ersetzt sich aus zwei interaktional gekoppelten primären Teilgegennständen und mehreren sekundären Teilgegenständen zusammen. Ihre primären Teilgegenstände werden einerseits durch *wirkliche* Sprachlerner und andererseits durch *wirkliche* Sprachlehrer konstituiert. Ihre wichtigsten sekundären Teilgegenstände werden durch die *Äußerungen* der Lehrer und der Lerner gebildet. Weil sie ihre Forschungsinteressen primär auf tatsächlich existierende Objekte/Subjekte, ihre tatsächlichen Eigenschaften *etc*. bezieht, ist der Glottodidaktik der Status einer empirischen Wissenschaft zuzugestehen.

In aller Kürze kann man die zwei wichtigsten Teilgegenstände der Glottodidaktik folgendermaßen darstellen (vgl. dazu F. Grucza 1983, 1983a, 1985):

(1) $\{SLR_1,...,SLR_n; E_{(SLR)1},...,E_{(SLR)p}; B_{(E/SLR)1}; R_{(E/SLR)y}\}$

(2) $\{SLH_1,...,SLH_m; E_{(SLH)1},...,E_{(SLH)q}; B_{(E/SLH)1}; R_{(E/SLH)z}\}$

Erläuterungen:

$SLR_1,...,SLR_n$ = die Menge der von der Glottodidaktik in Betracht gezogenen Sprachlerner, gegebenenfalls – Fremdsprachenlemer

$SLH_1,...,SLH_m$ = die Menge der von der Glottodidaktik in Betracht gezogenen Sprachlehrer, gegebenfalls – Fremdsprachenlehrer

$E_{(SLR)1},...,E_{(SLR)p}$ = die Menge der glottodidaktisch relevanten Eigenschaften der Sprachlerner

$E_{(SLH)1},...,E_{(SLH)q}$ = die Menge der glottodidaktisch relevanten Eigenschaften der Sprachlehrer

$B_{(E/SLR)1}; R_{(E/SLR)y}$ = die zwischen den Eigenschaften der Sprachlerner bestehenden Beziehungen (Abhängigkeiten)

$B_{(E/SLH)1}; R_{(E/SLH)z}$ = die zwischen den Eigenschaften der Sprachlehrer bestehenden Beziehungen (Abhängigkeiten)

Obwohl der Name der Glottodidaktik einen semantischen Anlass dazu gibt, darf die wissenschaftliche Glottodidaktik weder mit einer regulären Fachdidaktik noch mit einer Unterrichtsmethodik gleichgesetzt werden. Man darf ihren Namen keinesfalls „wörtlich" interpretieren. Weder ihre primäre noch ihre sekundäre Aufgabe besteht darin, Erkenntnisse einer anderen Disziplin zu didaktisieren. Wie jede andere (relativ) selbständige Wissenschaft, so hat auch die Glottodidaktik in erster Linie über ihren eigenen Gegenstand zu forschen, Erkenntnisse über ihn zu sammeln, zu testen und weiterzuvermitteln. Semantisch eignet sich für ihre Bezeichnung der deutsche Ausdruck „Sprachlehr- und -lernforschung" zweifelsohne besser als der Name „Glottodidaktik". Dieser Ausdruck kann jedoch kaum die Funktion eines Internationalismus erfüllen. Zudem ist er auch innerhalb des Deutschen nur begrenzt verwendbar.

9.2.

Die wissenschaftliche Glottodidaktik hat sich vor allem aus der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts entwickelt. Zu einer relativ selbständigen akademischen Disziplin entwickelte sie sich jedoch erst unter dem Einfluss der fremdsprachlich interessierten Linguistik (vgl. dazu L. Heindrichs 1980). Anfangs war ihre Anlehnung an die

Linguistik so stark, dass man sie, wie bereits erwähnt, schlechthin mit der *applied lingustics* identifizierte.

Die Einsicht, dass sich die Glottodidaktik nicht hauptsächlich mit den zu lernenden bzw. zu lehrenden Sprachen, sondern in erster Linie mit den Sprachlernern und -lehrern zu befassen hat, insbesondere mit ihren konstitutiven Eigenschaften, mit der Tiefenstruktur, die ihren Lern- bzw. Lehrhandlungsfähigkeiten zugrunde liegt, und dass die Glottodidaktik deshalb nicht als eine weitere linguistische Teildisziplin behandelt und schon gar nicht mit der Angewandten Linguistik identifiziert werden darf, sondern vielmehr als ein auch von der Linguistik relativ unabhängiger Wissenschaftszweig anzusehen ist, setzte sich auch nur langsam durch.

Obwohl die wissenschaftliche Glottodidaktik aus der Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts hervorgegangen ist, darf sie auf keinen Fall mit ihr gleichgesetzt werden. Sie darf aber auch nicht ohne weiteres mit solchen Disziplinen wie die (praktische) Sprachdidaktik identifiziert werden, vor allem dann nicht, wenn sich diese Disziplinen nicht in erster Linie mit der Wissenschaft, sondern vor allem mit der Vermittlung von praktischen Kenntnissen, insbesondere von angesammelten Ergebnissen praktischer Erfahrung befassen. Die wissenschaftliche Glottodidaktik unterscheidet sich jedoch von diesen Disziplinen nicht nur durch ihre Ziele, sondern in erster Linie durch den Bereich des Gegenstandes, für den sie sich interessiert. Nicht zuletzt hebt sich die wissenschaftliche Glottodidaktik auch dadurch hervor, dass sie unter anderem die von der Methodik bzw. Sprachdidaktik angesammelten Kenntnisse systematisch zu überprüfen und theoretisch zu explizieren (begründen) hat.

Es soll hier jedoch keineswegs bestritten werden, dass sich die Interessen der Glottodidaktik mit denen der praktischen Sprachdidaktik und/oder der Unterrichtsmethodik in vielen Punkten berühren. Im Gegenteil, wir behaupten sogar, dass sie sich oft nicht nur berühren, sondern einfach überschneiden, ja häufig auch einander ergänzen und manchmal gar gegenseitig ersetzen. Dies ist schon deshalb unvermeidlich, weil die wissenschaftliche Glottodidaktik, wie erwähnt, erstens aus den praktischen Disziplinen hervorgegangen ist und zweitens, deswegen konstituiert wurde, um zur Lösung der teilweise schon von diesen praktischen Disziplinen thematisierten Aufgaben beizutragen. Es geht nicht darum, die Glottodidaktik von ihrer historischen Quelle zu entbinden. Es geht nicht darum, sie in ihrer Ausübung von diesen Disziplinen abzugrenzen, sondern darum, ihr Handlungsfeld und ihre Ziele, die sie als eine wissenschaftliche Disziplin zu erfüllen hat, deutlich, wenn auch nur idealtypisch, von denen ihrer Vorgängerinnen zu trennen.

Wie innerhalb einer jeden anderen empirischen Wissenschaft, so kann auch innerhalb der Glottodidaktik (idealtypisch) unter anderem eine deskriptive, eine explikative (d.h. theoretische im engeren Sinne) und eine applikative Untersuchungsebene herausgegliedert werden. Aufgabe der letzten ist es, applikatives (anwendbares, problemlösendes) Wissen aufzuarbeiten. Applikative Wissenselemente (Erkenntnisse) sind von praktischen Befunden im engeren Sinne zu unterscheiden: Als „applikative Erkenntnisse" werden nur solche Erkenntnisse bezeichnet, die infolge einer wissenschaftlichen ("theoretischen" im weiteren Sinne) Auseinandersetzung mit dem betreffenden Gegenstand gewonnen wurden. Als „praktische Befunde" werden dagegen

Wissenselemente gekennzeichnet, die sich aus der praktischen Beschäftigung mit einem Gegenstand ergeben haben, oder aber den Gewinn eines *trial and error* Verfahrens darstellen. Kurz: Innerhalb der wissenschaftlichen Glottodidaktik kann, ja muss unter anderem eine „deskriptive", eine „theoretische" und eine „angewandte" (Teil)Glottodidaktik unterschieden werden. Nicht nur die erste und die zweite, sondern auch die letzte ist (idealtypisch) streng von jeglicher praktischen Sprachdidaktik zu trennen.

9.3.

Es lässt sich natürlich darüber streiten, ob bzw. inwieweit alles, was sich „Glottodidaktik", „glottodidaktische Theorie", „glottodidaktische Konzepte" *etc.* nennt, schon in jeder Hinsicht den Normen der Wissenschaft genügt. Man redet zwar von „der Geburt" der Glottodidaktik, doch ist dies keineswegs so zu verstehen, als sei sie über Nacht entstanden. Im Gegenteil: Weder konnte ihr eigentlicher Gegenstand auf Anhieb bestimmt und eindeutig abgegrenzt werden, noch hat sie zufriedenstellendes wissenschaftliches Niveau in allen ihren Bereichen schlagartig erreicht. Die Glottodidaktik hat sich eher Zug um Zug mit der Konstituierung des hauptsächlich auf die Alltagskommunikation abzielenden Berufs der Fremdsprachenlehrer entwickelt. Und dieser Prozess ist natürlich noch keineswegs abgeschlossen.

Gleiche Einschränkungen müssen jedoch auch für die traditionell an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern beteiligten Disziplinen gemeldet werden. Genau genommen dürfte weder die Linguistik insgesamt, ja nicht einmal die gesamte „akademische Linguistik", noch die gesamte Literaturkunde zum Bereich der Wissenschaft gezählt werden. Die Linguistik erarbeitet beispielsweise keineswegs ausschließlich wissenschaftliche, sondern auch praktische Grammatiken, Wörterbücher usw. Ähnlich verfahren auch die Disziplinen, die sich mit der Literatur und/oder Kultur beschäftigen.

Dass nicht jede Behandlung sprachlicher, literarischer bzw. kultureller Gegenstände oder Fragen ohne weiteres mit wissenschaftlicher Forschung gleichgesetzt werden darf, auch dann nicht, wenn sie innerhalb der Universität erfolgt, ist selbstverständlich. Nicht der Gegenstand, nicht seine Natur allein entscheidet, ob die Beschäftigung mit ihm einer Wissenschaft im eigentlichen Sinne angerechnet werden darf. Auch hängt dies weder davon ab, wer sich mit dem Gegenstand beschäftigt, noch davon, wo die Beschäftigung mit ihm stattfindet. Ausschlaggebend ist vor allem die Art und Weise der Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstand und das dabei angestrebte Ziel. Der Wissenschaft kann der Umgang mit einem Gegenstand grundsätzlich dann, und nur dann, angerechnet werden, wenn dabei das Streben nach innovativer Erkenntnis im Mittelpunkt steht, d.h. wenn es dabei vor allem darum geht, Wissen über den Gegenstand zu gewinnen, zu sammeln, zu erweitern oder kritisch zu hinterfragen. Genau genommen müsste deshalb bei der Verwendung von Bezeichnungen wie „Sprach-", „Literatur-" oder „Kulturwissenschaft" auch immer zunächst geprüft werden, ob überhaupt bzw. inwieweit sie gerechtfertigt ist.

Was die Erfüllung entsprechender Kriterien wissenschaftlicher Forschung angeht, so hat die Glottodidaktik im Allgemeinen zweifelsohne schon ein Niveau erreicht, das

keinesfalls unter dem Durchschnitt der bislang an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern hauptsächlich beteiligten Disziplinen liegt. Jedenfalls gibt es bereits eine Glottodidaktik, die alle wesentlichen Anforderungen erfüllt, um innerhalb der Welt der Wissenschaften den Status einer nicht nur (relativ) selbständigen, sondern zugleich einer gleichberechtigten Disziplin einfordern zu dürfen. Als eine solche Disziplin ist sie befugt, sowohl eine adäquate berufliche, als auch eine ihrer Forschung angemessene wissenschaftliche Ausbildungsverantwortung zu übernehmen. Dies bedeutet wiederum, dass darüber, ob ein Fremdsprachenlehrer als wissenschaftlich adäquat ausgebildet anerkannt werden kann, von nun an vor allem in Abhängigkeit davon zu entscheiden ist, ob er wissenschaftliche Glottodidaktik studiert hat oder nicht.

Dass die Glottodidaktik mittlerweile die Reife einer eigenständigen Disziplin erreicht hat, ist jedoch weder eine allgemein bekannte noch eine allgemein anerkannte Tatsache – nicht einmal innerhalb der Universitäten. In erster Linie ist die Glottodidaktik selbst dafür verantwortlich zu machen. Zum einen darf ihren Vertretern vorgeworfen werden, dass sie sich bisher viel zu wenig um eine der modernen Wissenschaftstheorie genügende Darstellung der Glottodidaktik als einer selbständig forschenden Disziplin gekümmert haben: Vorläufig wird sie in der Öffentlichkeit und innerhalb der akademischen Welt vorwiegend als eine schlechthin „praktische" Disziplin assoziiert. Zum anderen ist aber da ran sicherlich auch die Tatsache mitschuldig, dass sich ihre Vertreter immer noch nicht in Bezug auf ihren Namen geeinigt haben. Dies ist bisher noch nicht einmal im Rahmen einzelner Länder, geschweige denn im internationalen Ausmaß erreicht worden. Nicht selten wird diese Disziplin von Universität zu Universität unterschiedlich genannt. Kein Wunder also, dass sie von der äußeren Welt bisher noch nicht als eine einheitliche Disziplin wahrgenommen wird.

Wenigstens teilweise sind aber auch die traditionellen neuphilologischen Fächer daran schuld, dass die Glottodidaktik immer noch nicht in dem Ausmaße die Rechte einer eigenständigen und gleichberechtigten wissenschaftlichen Disziplin ausüben kann, in dem sie ihr Wissenschaftstheoretisch schon längst gebühren. Es ist offensichtlich, dass sie die Anerkennung der Glottodidaktik vor allem deshalb zu verhindern versucht haben, weil sie damit zugleich ihren eigenen, bisher für gerechtfertigt gehaltenen, Anspruch auf die Rolle einer für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrer maßgeblichen Fachwissenschaft beschneiden, wenn nicht ganz zurückziehen müssten.

9.4.

Doch unabhängig davon, ob die Neuphilologien diese Tatsache zur Kenntnis nehmen oder sie fortwährend ignorieren, ihre wissenschaftstheoretische Folge ist und bleibt eindeutig: Mit der Geburt der Glottodidaktik als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin muss die Zuständigkeit der bisher an der Ausbildung von Sprachlehrern beteiligten Disziplinen zwangsläufig eingeengt werden. Die bisher von der Literatur- und der Sprachwissenschaft beanspruchte Funktion der primären Fachwissenschaft der Sprachlehrer, insbesondere der Fremdsprachenlehrer, wird deshalb früher oder später an die „jüngere Schwester" auch institutionell übertragen werden müssen.

Durch eine im Grunde genommen ähnliche wissenschaftsimmanente Entwicklung hatte übrigens zuvor die Philologie ihre ursprüngliche Funktion als eine auch auf die Sprache bezogene Fachwissenschaft zugunsten der Linguistik verloren: Sie hat ihren Anspruch auf „sprachwissenschaftliche" Fachkompetenz in dem Augenblick eingebüßt, in dem sich die Linguistik als eine Wissenschaft konstituierte, die die Sprache in den Mittelpunkt ihres primären Forschungsgegenstandes stellte, was unter anderen schon G. von der Gabelenz (1972) deutlich erkannt hat. Der Widerstand der (alten) Philologien hat den Eintritt der Linguistik in die Welt der Wissenschaften nicht lange sperren können.

Seitdem es die (wissenschaftliche) Glottodidaktik gibt, lässt sich die im Rahmen eines Studiums der „philologischen" Fächer realisierte Ausbildung von Sprachlehrern *sensu stricto* wissenschaftstheoretisch nicht mehr rechtfertigen. Die Ausbildung aller wirklichen Sprachlehrer, insbesondere aber aller eigentlichen Fremdsprachenlehrer, muss nun der Glottodidaktik anvertraut werden, denn sie ist unter allen bislang an der Ausbildung von Sprachlehrern beteiligten Disziplinen die einzige, die sich für die konstitutiven Eigenschaften der Sprachlehrer im Sinne eines zentralen Bestandteiles ihres primären Forschungsgegenstandes interessiert. Nur die Glottodidaktik ist in der Lage, gegenwärtig wirkliche Sprachlehrer kompetent auszubilden. Ihr muss deshalb in diesem Bereich die Rolle des entscheidenden Faches eingeräumt werden.

Die immer noch vorherrschende Überzeugung, der zufolge für die wissenschaftliche Ausbildung der Sprachlehrer hauptsächlich die „philologischen" Disziplinen zuständig seien, ist als völlig überholt abzulehnen. Aber auch Programme, die der Glottodidaktik nur eine nachgeordnete oder ergänzende Rolle in der Ausbildung von Sprachlehrern zubilligen, entsprechen dem aktuellen Entwicklungsstand der Welt der Wissenschaft(en) schon seit längerer Zeit nicht mehr. Als nur halbwegs zufriedenstellend körnten gegenwärtig Vorschläge akzeptiert werden, die der Glottodidaktik die Rolle einer dritten gleichberechtigten Disziplin in Bezug auf die Ausbildung von Sprachlehrern einräumen.

Vor etwa 20 Jahren hätte man derartige Konzepte noch mit Recht als „revolutionäre" Innovationen feiern können. Durch die Geburt und den Einzug der Glottodidaktik in die Welt der Wissenschaften sind unter anderem auch die Ausbildungskompetenzen der "philologischen" Fächer derart verändert worden, dass selbst Konzepte, die der Glottodidaktik in Bezug auf die Ausbildung von Sprachlehrern Gleichberechtigung gönnen, als rückständige Lösungen eingeschätzt werden müssen. Durch eine solche „Beförderung" der Glottodidaktik werden außerdem die Postulate, die sich aus dem gegenwärtigen Wissensstand über die Sprachlehrer für die Planung ihrer Ausbildung ergeben, auch nur zum Teil erfüllt.

Aufgrund ihrer wissenschaftlichen Kompetenz darf die Glottodidaktik nun die Rolle der führenden Disziplin in Sachen der Ausbildung von Sprachlehrern einfordern. Diese Rolle gebührt ihr nunmehr nicht nur bezüglich der „praktischen", sondern gleichermaßen hinsichtlich der „theoretischen", ja auch in Bezug auf die „wissenschaftliche" Ausbildung von Sprachlehrern: Weil nur die Glottodidaktik in Bezug auf Sprachlehrer über eine eigenständige fachwissenschaftliche Kompetenz verfügt, darf

nur sie Anspruch auf die entscheidende Rolle bei der „wissenschaftlichen" Ausbildung von Sprachlehrern erheben. Die Glottodidaktik hat nunmehr die Rolle der primär zuständigen Disziplin sowohl in Bezug auf die eigentliche glottodidaktische Ausbildung von Sprachlehrern als auch in Bezug auf ihre gesamte Ausbildung auszuüben.

Weder die praktische Sprachdidaktik noch die Unterrichtsmethodik kann als die primäre Fachdisziplin der Sprachlehrer angesehen werden. Dieser Status gebührt ausschließlich der wissenschaftlichen Glottodidaktik. Sie ist es, die nunmehr die Funktion der Basiswissenschaft aller Sprachlehrer zu übernehmen und zu erfüllen hat. Sie ist es, die gleichermaßen für die theoretische, darunter (gegebenfalls) auch für die wissenschaftliche, wie für die praktische Ausbildung der Sprachlehrer verantwortlich zu machen ist. Die forschende Glottodidaktik ist deshalb als die Basiswissenschaft der Sprachlehrer anzusehen, weil derselbe Wirklichkeitsausschnitt den Hauptgegenstand des Studiums der Sprachlehrer und der Forschung der Glottodidaktik bildet.

Die Glottodidaktik muss aber nicht unbedingt die ganze Ausbildung von Sprachlehrern alleine bewältigen. Nach wie vor können, ja müssen, auch andere Disziplinen zur Mitwirkung an ihrer Erfüllung herangezogen werden. Manche von ihnen wird die Glottodidaktik um Hilfe bitten müssen. Andere werden sich auch ohne eine besondere Einladung an der Ausführung der Ausbildung beteiligen. So wird man beispielsweise die Entfaltung der praktischen Sprachkompetenz der auszubildenden Sprachlehrer auch künftig hauptsächlich der praktischen Sprachdidaktik überlassen müssen. Nach wie vor wird sie aber zugleich einen indirekten Einfluss auf die Lehrkompetenz der ihr anvertrauten Kandidaten ausüben. Zum einen deshalb, weil ja jegliche Sprachlehrkompetenz in erster Linie von der praktischen Sprachkompetenz abhängig ist, und zum anderen deswegen, weil auch ausgebildete Sprachlehrer dazu neigen, in erster Linie die eigenen Sprachlehrer nachzuahmen.

Die Feststellung, dass die Rolle der primären Fachwissenschaft der Sprachlehrer nun von der Glottodidaktik auszuüben ist, heißt also nicht, dass nunmehr künftige Sprachlehrer nur die Glottodidaktik zu studieren haben, dass ihre ganze Ausbildung ausschließlich durch diese Disziplin auszuführen ist. Diese Feststellung besagt lediglich, dass nun der Glottodidaktik die führende (entscheidende) und integrierende Rolle in Sachen der Ausbildung von Sprachlehrern zuzuerkennen ist, weil sie innerhalb der gegenwärtigen Welt der Wissenschaften über die höchste wissenschaftliche Fachkompetenz in Bezug auf den (gesamten) Gegenstand *Sprachlehrer* verfügt.

9.5.

Die Tatsache, dass die Fremdsprachenlehrer „didaktisch" zwar recht früh von der Wissenschaft in Anspruch genommen wurden, jedoch relativ spät – im Grunde genommen erst in der jüngsten Zeit – zum Gegenstand systematischer Forschung geworden sind und dass sich deshalb die Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern immer noch nicht aus dem Anfangsstadium herausentwickelt hat, ist sicherlich vor allem eine Folge davon, dass die Neuphilologien sich zwar in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für kompetent, häufig sogar für allein zuständig, gehalten haben und größtenteils auch noch heute für solche Disziplinen gelten, jedoch

de facto weder die Ausbildung noch die Fremdsprachenlehrer überhaupt je in den Bereich ihrer eigentlichen Forschungsinteressen aufgenommen haben. Zugleich ist aber diese Tatsache auch im Zusammenhang mit der relativ späten Begründung der wissenschaftlichen Glottodidaktik zu beurteilen.

Dass sich die Glottodidaktik erst so spät etabliert hat, ist in erster Linie darauf zurückzuführen, dass die wirklichen Fremdsprachenlehrer, erstens, erst sehr spät als solche herausgegliedert und, zweitens, noch später zu allgemein gefragten Lehrern wurden. Den Fremdsprachenlehrern im eigentlichen Sinne konnte man sich erst dann tatsächlich zuwenden, als ihre praktischen Aufgaben (an)erkannt und bestimmt wurden, als die „neuen" Wünsche und/oder Bedürfnisse der Fremdsprachenlerner auch auf akademischer Ebene zur Kenntnis genommen wurden, als sich die Tatsache durchzusetzen begann, dass der Fremdsprachenlehrer teleologisch in erster Linie aus der Sicht des Lerners und seiner Bedürfnisse, nicht aber aus der Sicht des Akademikers und dessen Wünsche zu definieren ist.

Einen weiteren Grund dafür, dass sich die Glottodidaktik erst so spät konstituiert hat, birgt zweifelsohne die Tatsache, dass der Begriff der Sprache auch erst recht spät sozusagen „detextualisiert" wurde. Die Glottodidaktik konnte nämlich erst konstituiert werden, als die Sprache nicht mehr in erster Linie mit Texten assoziiert, sondern vor allem als ein bestimmter Bestandteil menschlicher Ausstattung (Fähigkeiten), als eine *faculte de langage,* wenigstens thematisiert und ihre praktische Beherrschung (Internalisierung) von ihrer Beschreibung, vom Wissen über sie, getrennt wurde.

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, ob bzw. inwieweit die Glottodidaktik die Fremdsprachenlehrer in ihrer Forschung zu Gunsten der Lerner vernachlässigt hat, ist zusätzlich die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Fremdsprachenlehrer, genauso wie alle anderen Lehrer, tatsächlich immer erst durch ihre Lerner konstituiert werden, und dass diese funktionale Abhängigkeit der Lehrer umso stärker wird, je spezialisierter ihre Lehrfunktion ist. Die Fremdsprachenlehrer können ja als solche grundsätzlich nur aus der Sicht ihrer Lerner bestimmt werden. Sie bilden keine völlig selbständigen Faktoren des glottodidaktischen Gegenstandes: Wer sich mit dem Fremdsprachenlehrer wissenschaftlich auseinandersetzen will, muss sich zuvor Klarheit über die Fremdsprachenlerner, über deren spezifische Eigenschaften, Möglichkeiten, Ziele *etc.* verschaffen. Daraus folgt wiederum, dass die sich mit dem Fremdsprachenlehrer beschäftigende Wissenschaft von der sich mit den Lernern auseinandersetzenden abhängig ist und deshalb diese keinesfalls übertreffen kann.

Die Tatsache, dass man über die Fremdsprachenlehrer später als über die Fremdsprachenlerner systematisch zu forschen begonnen hat und dass die glottodidaktische Theorie der Fremdsprachenlehrer hinter der Theorie der Fremdsprachenlerner zurücksteht, darf also auf keinen Fall ausschließlich als Folge einer Vernachlässigung interpretiert werden, denn es gibt dafür auch einen sozusagen in der Natur der Sache enthaltenen Grund. Kurz: Die Forschung über die Fremdsprachenlehrer steht der Forschung über die Fremdsprachenlerner keinesfalls nur deshalb nach, weil die Glottodidaktik für eine gewisse Zeit die Selbständigkeit der Fremdsprachenlerner überbewertet, manchmal sie sogar verabsolutiert hat, sondern auch deswegen, weil der Fortschritt der ersten unter anderem auch von den Ergebnissen der letzten abhängig ist.

9.6.

Die eingangs dargestellte Feststellung, dass den Fremdsprachenlehrern und ihrer Ausbildung bislang von Seiten der Wissenschaft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, muss aber auch noch in einer anderen Hinsicht ergänzt und zugleich eingeschränkt werden. Sie muss ergänzt werden, weil sich die Wissenschaft im Allgemeinen wohl um kaum eine andere Art von Lehrern bisher mehr als um die Fremdsprachenlehrer gekümmert und den Lehrern im Allgemeinen wiederum mehr Aufmerksamkeit als allen anderen menschlichen Berufen geschenkt hat, obwohl sich manche wesentlich früher herausgebildet haben. Sie muss aber auch deshalb ergänzt werden, weil nicht nur die Fremdsprachenlehrer, sondern alle Fachlehrer schlechthin vorläufig nach Konzepten ausgebildet werden, die sich zum größten Teil nur auf Traditionen und/oder persönliche Erfahrungen bzw. Interessen der entscheidenden „Instanzen" stützen: Wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse spielen bislang bei der Ausarbeitung von Programmen für die Ausbildung von Lehrern in keinem Fall die ausschlaggebende Rolle.

Vor diesem Hintergrund ist die Tatsache, dass sowohl die Fremdsprachenlehrer als auch ihre Ausbildung schon im vergangenen Jahrhundert wissenschaftlich thematisiert wurden, eher als ein Anzeichen dafür zu interpretieren, dass die Fremdsprachenlehrer durch die Wissenschaft bevorzugt wurden. Man darf sogar von einer doppelten Bevorzugung der Fremdsprachenlehrer durch die Wissenschaft reden, hat sie doch dem Lehrerberuf im Allgemeinen mehr Aufmerksamkeit als allen anderen Berufen und den Fremdsprachenlehrern hinwiederum mehr als allen anderen Lehrern geschenkt.

Von einer ganz besonderen Bevorzugung der Fremdsprachenlehrer durch die Wissenschaft darf aber angesichts der Tatsache die Rede sein, dass sie mittlerweile zum Forschungsgegenstand sogar einer (relativ) eigenständigen Wissenschaft, d.h. der *Glottodidaktik* bzw. der *Sprachlehr- und -lernforschung,* geworden sind. Indirekt haben aber den Fremdsprachenlehrern schon ihre Vorgängerinnen – die *Methodik des Fremdsprachenunterrichts* und die *applied linguistics* – ein forschendes Interesse gewidmet.

Wenn eingangs von einer gewissen Vernachlässigung der Forschung über die Fremdsprachenlehrer und insbesondere über ihre Ausbildung, die Rede war, dann ist dies den nun hinzugefügten Feststellungen zufolge in einem relativen Sinn zu verstehen: Bescheiden präsentiert sich diese Forschung nur im Vergleich zu der wissenschaftlichen Forschung über andere Phänomene aus dem Fremdsprachenlehr- und -lernbereich, vor allem im Vergleich mit der in den letzten Jahrzehnten rapide vorangetriebenen Forschung über die Fremdsprachenlerner.

Damit ist aber noch keineswegs die Frage restlos erschöpft worden, inwieweit die Fremdsprachenlehrer durch die bislang „zuständigen" Disziplinen wissenschaftlich bevorzugt oder vernachlässigt wurden. Bei der Beantwortung dieser Frage muss man zusätzlich die Geschichte und die Ergebnisse der bisherigen wissenschaftlichen Forschung über die Fremdsprachenlehrer im Zusammenhang mit der Geschichte jener Wissenschaften beurteilen, die bislang die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern dominiert und hauptsächlich verwirklicht haben. In Anbetracht der Tatsache, dass diese

Wissenschaften sich schon seit geraumer Zeit für die primär zuständigen Disziplinen in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern halten, jedoch über sie nie wirklich geforscht haben, muss natürlich von einem grundsätzlichen Versäumnis gesprochen werden. In diesem Zusammenhang ist sogar von einem systematischen Defizit zu reden, denn sie zeigten sich nicht einmal darum bemüht, diesen Mangel auszuräumen.

Die uns hier beschäftigende Frage ist also unterschiedlich zu beantworten, und zwar je nachdem, ob wir sie (a) an die Wissenschaft im Allgemeinen, (b) an die Disziplinen, die traditionell einen Kompetenzanspruch auf die Fremdsprachenlehrer erheben oder schließlich (c) an die Glottodidaktik richten: Das Ergebnis hängt davon ab, ob wir die Geschichte der Forschung über die Fremdsprachenlehrer mit der Geschichte der „Thematisierung" dieses Gegenstandes durch die Wissenschaft überhaupt oder mit der Geschichte der „Zueignung" dieses Gegenstandes durch die erwähnten Disziplinen vergleichen. Im letzten Fall ist zusätzlich zu klären: Seit wann erheben sie ihren Anspruch auf die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer? Welchen Gebrauch haben sie von diesem Anspruch gemacht? Haben sie sich je gründlich mit diesem Gegenstand beschäftigt? Haben sie überhaupt über ihn geforscht?

10. Die Ausbildungskompetenz der Linguistik und der Literaturwissenschaft: Zum Begriff und zur Ausbildung von Lehrern für mehrere Fächer

10.1.

Die Tatsache, dass die sog. neuphilologischen Disziplinen nun die führende Rolle in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an die Glottodidaktik zu übertragen haben, heißt noch keinesfalls, dass ihnen von nun an jegliche glottodidaktische Relevanz abzusprechen ist. Vielmehr bedeutet dies, dass jetzt das Ausmaß ihrer Relevanz in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachlehrern neu zu bestimmen ist.

Bei der Neubestimmung ihrer glottodidaktischen Relevanz ist aber zugleich die Tatsache zu berücksichtigen, dass nicht nur die Sprach- und die Literaturwissenschaft, sondern im Grunde genommen jede Kultur-, Human- und Sozialwissenschaft eine bestimmte diesbezügliche Relevanz besitzt, dass jede von ihnen in der Lage ist, gute – wenn auch nicht gleich gute – Gründe für eine Beteiligung an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern aufzuführen bzw. ihre glottodidaktische Relevanz zu rechtfertigen. Jedenfalls lässt sich keiner von ihnen nachweisen, dass sich ihre Beteiligung an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern negativ auswirken würde.

Andererseits ist es aber offensichtlich, dass allein aus zeitökonomischen Gründen nicht alle Wissenschaften, die in der Lage sind, eine bestimmte glottodidaktische Relevanz nachzuweisen, zur Beteiligung an der jeweiligen Ausbildung von Lehrern zugelassen werden können. Es entsteht deshalb die Frage, wer darf darüber entscheiden, welche von ihnen in das jeweilige Ausbildungsprogramm aufzunehmen und welche wegzulassen sind? Wem ist das Recht zuzusprechen, die unumgängliche Auswahl zu treffen?

Vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Überlegungen, lassen sich diese Fragen zunächst folgenderweise beantworten: Das Recht zur Einschätzung der Ausbil-

dungskompetenz anderer Disziplinen und zur Entscheidung der Frage, ob bzw. inwieweit sie zur Beteiligung an der zur Debatte stehenden Ausbildung zugelassen werden sollen, ist genau der Disziplin zu gewähren, die jeweils über die höchste wissenschaftlich gerechtfertigte Fachkompetenz in Bezug auf die auszubildenden Lehrer verfügt.

Im Fall der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ist den vorausgeschickten Ausführungen zufolge nun die Glottodidaktik als diejenige Disziplin anzusehen, die dazu befugt ist, über die Ausbildungsrelevanz aller anderen Disziplinen zu entscheiden. Genau genommen ist sie aber dazu nicht nur befugt, sondern schlechthin verpflichtet. Sie hat einerseits zu bestimmen, (a) welche von all den glottodidaktisch relevanten Disziplinen in das jeweilige Gesamtprogramm der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern überhaupt aufzunehmen sind, (b) welcher Stellenwert diesen Disziplinen innerhalb des jeweiligen Ausbildungsprogramms zuzuerkennen ist, und *last but not least* (c) welche Bereiche der zugelassenen Disziplinen – wenn überhaupt – in erster, zweiter *etc.* Linie zu berücksichtigen sind. Um diese Aufgabe rational erfüllen zu können, muss die Glottodidaktik zunächst entsprechende Kriterien einer derartigen Auswahl erarbeiten und explizit darstellen.

Die Glottodidaktik hat demzufolge auch die Relevanz der an der Ausbildung von Sprachlehrern traditionell beteiligten und bisher für diesbezüglich primär zuständig gehaltenen Disziplinen, d.h. der Literatur- und der Sprachwissenschaft, zu prüfen, jedoch nicht nur diese. Im Grunde genommen hat sie, wie bereits erwähnt, alle relativ autonomen Bereiche der gegenwärtigen Welt der Wissenschaft(en) zu befragen, die einen Grund zur Annahme geben, dass sie etwas zur Erhellung der Sprache, der Sprachkompetenz, der Sprachlehrer/-lerner, ihrer sprachlich-kulturellen Hintergrund-Faktoren, der inneren und äußeren Sprachlehr- und -lernkontexte *etc.* beitragen können.

Zur Aufgabe der Glottodidaktik (als der in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern führenden Disziplin) gehört jedoch nicht nur die Bestimmung der Disziplinen, die sich an der geplanten Ausbildung beteiligen sollten, und auch nicht nur die Zusammenstellung eines entsprechenden Ausbildungsprogramms. Sie hat darüber hinaus noch die Funktion einer integrierenden Instanz wahrzunehmen und gewissermaßen in zweifacher Hinsicht zu erfüllen: Sie ist nicht nur dazu verpflichtet, die ausgewählten Disziplinen in ein systematisch aufgebautes Ausbildungsprogramm zu integrieren, sondern gleichzeitig auch, die relevanten Erkenntnisse dieser Disziplinen in ihr eigenes kognitives System einzuführen. Weder die Integration des Studiums noch die des relevanten Wissens dürfen fortwährend ausschließlich den auszubildenden Fremdsprachenlehrern angelastet werden.

10.2.

Was die Linguistik (Sprachwissenschaft) anbetrifft, so muss ihr im Allgemeinen nach wie vor eine relativ hohe glottodidaktische Relevanz zuerkannt werden. Dies ergibt sich daraus, dass ausgebildete Fremdsprachenlehrer sich *ex deffinitione* möglichst ausführliche und gründliche Kenntnisse sowohl über die *Sprache* im Sinne einer allgemeinmenschlichen Ausstattung (Eigenschaft) als auch über die zu unterrichtende(n) *(Einzel)Sprache(n)* und über die *Hintergrund-Sprache(n)* seiner Lerner aneignen

müssen und sich die Linguistik primär genau mit diesen Faktoren befasst.

Aus dieser Feststellung folgt jedoch nicht, dass *jeder* Fremdsprachenlehrer-Kandidat unbedingt Linguistik als völlig eigenständiges Fach studieren muss. Grundsätzlich sind dazu nur diejenigen verpflichtet, die künftig als ausgebildete *Linguisten* bzw. *Lehrer der Linguistik* tätig sein wollen. Aus der dargestellten Feststellung folgt auch nicht, dass jeder Fremdsprachenlehrer-Kandidat die gesamte Linguistik studieren muss. Ein solches Studium kann schon deshalb nicht zum obligatorischen Bestandteil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern deklariert werden, weil viele Bereiche der Linguistik keine bzw. nur eine geringe glottodidaktische Relevanz besitzen und die Linguistik keinesfalls die einzige Disziplin ist, die über eine „sprachwissenschaftliche" Kompetenz verfügt. Eine bestimmte „sprachwissenschaftliche" Zuständigkeit und damit zugleich auch eine bestimmte fachliche Kompetenz in Bezug auf die Ausbildung von Fremdsprachlehrern muss heute unter anderem auch einigen Bereichen der Psychologie und der Philosophie zuerkannt werden.

Wer das Studium der ganzen Linguistik zum obligatorischen Bestandteil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erklärt, müsste konsequenterweise auch das Studium der ganzen Psychologie dazu deklarieren; weil auch andere Disziplinen wie die Philosophie, die Logik, die Kulturkunde, besonders die Kulturanthropologie eine „sprachwissenschaftliche" und damit zugleich auch eine gewisse „glottodidaktische" Relevanz aufzuweisen haben, müsste letztlich auch das Studium dieser Disziplinen als unverzichtbarer Teil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern gelten.

Nicht die auszubildenden Fremdsprachenlehrer, sondern in erster Linie die Glottodidaktiker selbst sind dazu verpflichtet, sich mit den verschiedenen Fächern auseinanderzusetzen: Sie haben zu prüfen, ob bzw. in welchem Maße die Ergebnisse dieser Disziplinen in die glottodidaktische Lehre und Ausbildung einzubeziehen sind. Es ist vor allem Sache der wissenschaftlichen Glottodidaktik, die Erkenntnisse aller Disziplinen zu nutzen, die sich mit Gegenständen bzw. Fragen beschäftigen, die in irgendeinem Zusammenhang mit dem Gegenstand der Glottodidaktik stehen. Insbesondere gilt das für Disziplinen, die sich wie die Linguistik mit Faktoren befassen, die zugleich wesentliche Elemente des Forschungsgegenstandes der Glottodidaktik bilden.

In dem Ausmaß, in dem die Glottodidaktik Erkenntnisse anderer Disziplinen verwertet, wird sie zu einer integrativen Disziplin und ihre Lehre zu einem interdisziplinären kognitiven System, das nicht nur rein glottodidaktische, sondern auch Wissenselemente der „verwandten" Disziplinen widerspiegelt. Damit wird zugleich die Notwendigkeit des Studiums dieser Disziplinen im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern teilweise vorweggenommen, jedoch keineswegs völlig aufgehoben. Die Glottodidaktik ist zwar verpflichtet, unter anderem die Linguistik einzubeziehen, sie ist aber nicht befugt, die Linguistik zu vertreten, gleichgültig, wie stark die Glottodidaktik die Linguistik assimiliert hat. Sie ist es aus denselben Gründen nicht, aus denen auch die Linguistik nicht berechtigt ist, im Namen der Glottodidaktik zu sprechen.

Die Glottodidaktik ist aber nicht nur deshalb verpflichtet, die Ergebnisse solcher Disziplinen wie der Linguistik zu studieren und zu verwerten, weil sie dadurch den Fremdsprachenlehrer-Kandidaten zusätzliche Mühe ersparen kann. Sie muss dies in

erster Linie deshalb tun, weil die Forschungsergebnisse dieser Disziplinen von grundsätzlicher Bedeutung für ihre eigene Erkenntnisarbeit sind. Ferner muss sie sich auch deshalb dazu verpflichtet fühlen, weil sie nur unter Erfüllung dieser Bedingung rational darüber befinden kann, ob bzw. inwiefern eine direkte Beteiligung solcher Disziplinen wie der Linguistik, der Psychologie, der Sprachphilosophie, der Soziologie, der Erziehungswissenschaften *etc.* an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als notwendig, wünschenswert oder aber als irrelevant anzusehen ist. Welchen Anteil, welche Funktion *etc.* diese oder jene Disziplin bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu übernehmen hat, muss die Glottodidaktik aber im Dialog mit der jeweiligen Disziplin ausloten. In keinem Fall kann dies den anderen Disziplinen allein überlassen werden.

10.3.

Die Beteiligung der Literaturwissenschaft an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern lässt sich nicht auf dieselbe Weise rechtfertigen wie im Falle der Linguistik. Dies ist vor allem deshalb nicht möglich, weil kein direkter Zusammenhang zwischen dem Forschungsgegenstand der Literaturwissenschaft und dem der Glottodidaktik besteht. Die Literaturwissenschaft beschäftigt sich ja weder mit Lern-/Lehreigenschaften noch mit *sensu stricto* sprachlichen Eigenschaften der Menschen. Außerdem ist die Literaturwissenschaft grundsätzlich einem anderen Wissenschaftsmodell verpflichtet als die Glottodidaktik. Die Glottodidaktik ist, ähnlich wie die Linguistik, grundsätzlich eine empirisch-analytische Disziplin, während die Literaturwissenschaft hauptsächlich eine historisch-hermeneutische ist. Sie kann auch daher kaum etwas zu dem beitragen, was die wissenschaftliche Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern direkt bereichern würde.

Versuche, die sprachdidaktische Relevanz der Literaturwissenschaft aufgrund „der Rolle der Literatur im Sprachunterricht" nachzuweisen, sind aber nicht nur deshalb fragwürdig. Sie sind im Grunde genommen überhaupt kontraproduktiv. Der Stellenwert der Literaturwissenschaft wird durch derartige Argumente nicht erhöht, sondern vielmehr herabgesetzt, denn ein solcher Ansatz reduziert sie von vornherein zu einer der Glottodidaktik untergeordneten Disziplin. Zugleich wird dabei übersehen, dass keinesfalls erst nachgewiesen werden muss, dass auch literarische Texte im Sprachunterricht eine bestimmte sprachdidaktische Funktion erfüllen könnten.

Dass grundsätzlich jeder Text die Funktion eines Sprachlehrmittels erfüllen kann, ist selbstverständlich. Das glottodidaktische Problem besteht darin, dass nicht jeder Text die Funktion eines Sprachlehrmittels in jeder Lehr-/Lernsituation gleich effektiv erfüllt, ja nicht erfüllen kann; insbesondere dann nicht, wenn er nicht eigens dafür verfasst wurde. Es ist diese Erkenntnis, die den Sinn der sprachdidaktischen Verwendung von literarischen Texten problematisch macht. Jedenfalls: Sobald man literarische Texte primär in dieser Funktion verwendet, werden sie funktional entfremdet, denn ihr eigentlicher Wert ist mit Sicherheit auf einer ganz anderen Ebene angesiedelt.

Als eine sprachdidaktisch relevante Disziplin ist die Literaturwissenschaft aber insofern anzusehen, als sie imstande ist, das Welt-, Landes-, Heimatwissen *etc.* sowie die Kulturkenntnisse der Fremdsprachenlehrer-Kandidaten zu bereichern. Durch eine

derartige Bereicherung leistet sie jedoch keinen direkten Beitrag zur Entwicklung der glottodidaktischen Kompetenz; sie liefert damit lediglich einen Beitrag zur Erweiterung der Basis dieser Kompetenz. Dies zu leisten vermag jedoch jede Kulturwissenschaft. Wer also das literaturwissenschaftliche Studium zum obligatorischen Bestandteil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern macht, der muss gleiches mit anderen Kulturwissenschaften tun, umso mehr, als einige von ihnen, insbesondere die Kulturanthropologie und Soziologie, inzwischen bewiesen haben, dass sie unser Wissen sowohl über die sprachliche Kompetenz als auch über die menschliche Kommunikation überhaupt wesentlich bereichern körnten.

Ferner ist die Literaturwissenschaft sicherlich auch deshalb als eine sprachdidaktisch und damit für die Ausbildung von Fremdsprachenlhrern teilweise relevante Disziplin anzusehen, weil sie sich mit einer zwar speziellen, jedoch bildungsmäßig besonders wichtigen Kategorie von Texten beschäftigt: Ihr muss zumindest so viel Anteil an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern eingeräumt werden, dass sie den Fremdsprachenlehrern wenigstens die kulturhistorisch kanonisierten in der jeweils studierten Sprache verfassten literarischen Texte, ihren Inhalt, ihre Rolle usw. zugänglich machen kann. Wie groß dieser Anteil zu sein hat, kann erst dann genau abgeschätzt werden, wenn der reale kommunikative und/oder kulturhistorische Wert der jeweiligen Texte festgestellt ist. Diese Einschätzung darf aber auf keinen Fall ausschließlich auf philologischer Tradition basieren. Noch stärker ist hierbei die Tatsache zu betonen, dass das jeweilige literaturwissenschaftliche Teilstudium nicht in den Bereich des Grundstudiums künftiger Fremdsprachenlehrer hineingehört, sondern vielmehr im Sinne einer Ergänzung ihres Hauptstudiums zu planen und zu realisieren ist.

10.4.

Sicherlich lassen sich noch weitere Gründe für eine Beteiligung sowohl der Sprach- als auch der Literaturwissenschaft an der Ausbildung von Sprachlehrern finden. Nach wie vor bleibt aber in Kraft, dass sich ihr bisheriger Anspruch auf die Rolle von primär zuständigen Disziplinen bezüglich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern nicht mehr rechtfertigen lässt. Seitdem sich die Glottodidaktik als eine selbständige Wissenschaft konstituiert hat, kann die Ausbildung von Sprachlehrern nicht mehr als ihre Hauptaufgabe angesehen werden. Es gibt nun weder einen zwingenden Grund, die Ausbildung von Sprachlehrern den Interessen dieser Disziplinen unterzuordnen, noch dafür, die Lehre dieser Disziplinen ausschließlich zu Gunsten der Ausbildung von Fremdsprachlehrern auszurichten.

Daraus ergibt sich zugleich, dass die bisherigen didaktischen „Rechte" dieser Wissenschaften nun neu definiert werden müssen. Sie sind aber dabei nicht nur einzuschränken, sondern gleichzeitig zu erweitern, denn wie allen anderen eigenständigen Disziplinen, muss auch ihnen – wenigstens im wissenschaftstheoretischen Sinne – das Recht eingeräumt werden, (Fach)Lehrer auszubilden, die imstande wären, das von ihnen erarbeitete Fachwissen bzw. die von ihnen gesammelten Kenntnisse professionell weiterzuvermitteln.

Wer aber Fachlehrer der Linguistik oder der Literaturkunde tatsächlich ausbilden

will, muss beachten, dass auch ihre Bildung nicht nur ein bloßes Studium der Literatur- oder der Sprachwissenschaft umfassen darf, denn im Verlauf eines solchen Studiums würden sich die Lehrer-Kandidaten bestenfalls bestimmte linguistische bzw. literaturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben, oder anders ausgedrückt: höchstens eine entsprechende „reine" linguistische bzw. literaturkundliche Kompetenz aneignen können. Ein solches Studium allein ermöglicht den Erwerb der speziellen didaktischen Vermittlungskompetenz nicht. Andererseits erfüllt aber das Studium der Linguistik (Sprachwissenschaft) bzw. der Literaturwissenschaft in einem solchen Fall tatsächlich die Funktion eines unumgänglichen Hauptstudiums: Nur im Rahmen eines solchen Studiums können die für den Aufbau einer entsprechenden didaktischen Kompetenz erforderlichen Grundlagen aufgebaut werden.

Es sind aber auch in diesem Falle nicht die jeweiligen grundlegenden Kenntnisse, sondern es ist die jeweilige spezielle (während eines gezielt dafür organisierten Studiums erworbene) didaktische Kompetenz, die als das entscheidende Kriterium dafür anzusehen ist, ob von einem ausgebildeten Fachlehrer der Linguistik bzw. der Literaturwissenschaft gesprochen werden darf. Ausschließlich aufgrund der Tatsache, dass er über eine entsprechende literatur- bzw. sprachwissenschaftliche Kompetenz verfügt, kann niemand als ausgebildeter Lehrer weder der Literatur- noch der Sprachwissenschaft anerkannt werden. Als ein ausgebildeter Lehrer dieser „Fächer" kann nur jemand akzeptiert werden, der darüber hinaus in eine speziell auf die Vermittlung linguistischer bzw. literaturwissenschaftlicher Kenntnisse bezogene didaktische Kompetenz ausgestattet wurde und im Besitz einer solchen ist.

Auch in Bezug auf diese Fächer gilt die allgemeine Regel, dass als ausgebildeter Lehrer nur jemand angesehen werden kann, der sich während seines Studiums nicht bloß eine entsprechende Fachkompetenz, also: nicht nur die zu vermittelnden Kenntnisse, sondern auch eine auf sie bezogene didaktische Kompetenz, insbesondere eine entsprechende Lehrkompetenz, angeeignet hat. Auch in diesem Fall kann die erworbene Lehrkompetenz mehr oder weniger umfangreich und/oder entwickelt sein. Ihr Umfang hängt wie in jedem anderen Fall vom Umfang der sie fundierenden Fachkompetenz ab. Ihre Qualität wird dagegen vor allem durch die Qualität der speziellen didaktischen Kompetenz bestimmt. Weil sowohl der Umfang als auch die Qualität jeder Lehrkompetenz graduierbare Größen sind, müssen auch in diesem Fall verschiedene Ausbildungsstufen unterschieden werden. Als eine besondere Stufe ist dabei die wissenschaftliche Ausbildung der Linguistik- und/oder der Literatur(kunde)lehrer hervorzuheben.

Für die wissenschaftliche Ausbildung der Literaturlehrer ist hauptsächlich die Literaturwissenschaft und für die wissenschaftliche Ausbildung der Linguistiklehrer die Linguistik primär zuständig. Im Falle der Ausbildung von Linguistiklehrern ist darauf zu achten, dass die Didaktik der Sprachwissenschaft (Linguistik) eine völlig andere Disziplin als die Glottodidaktik ist. Die Didaktik der Sprachwissenschaft darf nicht einmal in ein und dieselben Reihe mit der praktischen Sprachdidaktik gestellt werden. Dagegen gehört sie in denselben Bereich, in dem unter anderem auch die Literatur(kunde)didaktik ihren Platz hat. Obwohl dies zunächst befremdlich klingen mag,

ist ihr zur Seite eine noch zu konstituierende Fachdidaktik der Glottodidaktik zu stellen. Es ist auffallend, dass diese Aufgabe so lange nicht erkannt wurde. Auffallend ist auch, dass die Liste der Publikationen zu Fragen der landeskundlichen Fachdidaktik wesentlich umfangreicher ist als die Liste der Veröffentlichungen aus dem Bereich der linguistischen Fachdidaktik.

10.5.

Sowohl die linguistische als auch die literaturkundliche Ausbildung kann aber nicht nur im Sinne einer autonomen (primären) Hauptausbildung, sondern gleichwohl im Sinne einer – beispielsweise der glottodidaktischen Ausbildung untergeordneten – zusätzlichen Ausbildung behandelt und verwirklicht werden. Im ersten Fall kann jede von ihnen mit der Ausbildung in einem beliebigen anderen Fach oder sogar in mehreren anderen Fächern, also auch mit der glottodidaktischen Ausbildung von Pi zu einem (wirklichen) Sprachlehrer, kombiniert werden. Dagegen kann die Ausbildung in einem Fach Fi nicht der Ausbildung in einem beliebigen anderen Fach Fj sinnvoll untergeordnet werden. Von einer sinnvollen didaktischen Unterordnung beispielsweise der linguistischen und/oder literaturkundlichen Ausbildung der glottodidaktischen Ausbildung kann nur insofern die Rede sein, als sich die linguistische und/oder literaturkundliche Ausbildung im Sinne einer wirklichen fachlichen Ergänzung bzw. Erweiterung der (primären) glottodidaktischen Ausbildung verwirklichen lässt. Gleiches gilt natürlich auch für die glottodidaktische Ausbildung: Sie kann ebenfalls in Verbindung mit einer beliebigen anderen Ausbildung korreliert, also unter anderem auch mit einer linguistischen und/oder literaturwissenschaftlichen Ausbildung, jedoch nicht einer beliebigen anderen sinnvoll untergeordnet werden.

Im Großen und Ganzen ist demzufolge einerseits zwischen einer *autonomen* vs. *abhängigen* und andererseits zwischen einer *gleichrangigen* vs. *gestuften* Behandlung der in einem Ausbildungsprogramm vorgesehenen Fächern zu unterscheiden. Mit einer gleichrangigen autonomen Ausbildung in mehreren Fächern haben wir es zu tun, wenn für das Studium aller zu studierenden Fächer ungefähr gleich viel Zeit vorgesehen wird. Im Fall einer gestuften Kombination wird manchen Fächern mehr und anderen Fächern weniger Zeit eingeräumt. Auch das glottodidaktische Studium kann als ein autonomes, d.h. von anderen Teilstudien unabhängiges, oder als ein untergeordnetes, als ein gleichrangiges, oder zusätzliches *etc.* Studium programmiert werden. Es kann aber auch in der Funktion eines übergeordneten (vorrangigen) Studiums realisiert werden.

Im Falle einer unabhängigen (autonomen) gleichrangigen Ausbildung in mehreren Fächern wird Pi in gleichem Maße – beispielsweise – zum Sprachlehrer, Linguisten, Literaturhistoriker *etc.* ausgebildet. Im Falle einer gestuften autonomen Ausbildung in mehreren Fächern hingegen kann Pi primär zum Sprachlehrer und zusätzlich zum Linguisten, oder umgekehrt, d.h. primär zum Linguisten und nebenbei zum Sprachlehrer, ausgebildet werden.

Die Ausbildung zum Sprachlehrer muss jedoch nicht unbedingt mit der Ausbildung zum Linguisten bzw. Linguistiklehrer und/oder zum Literaturspezialisten bzw. Litera tur(kunde)lehrer kombiniert werden. Sie kann gleichwohl mit einer Ausbildung

zum Übersetzer bzw. Dolmetscher oder zum technischen Redakteur *etc.* verbunden werden. Es muss sich dabei auch nicht unbedingt um Fächer handeln, deren Gegenstände sich berühren oder gar überschneiden. Man kann in einem komplexen Ausbildungsprogramm auch solche Fächer miteinander verbinden, die nicht verwandt sind, jedoch (beispielsweise) die Chancen der Absolventen erhöhen, sich auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt zu etablieren.

Grundsätzlich kann die Ausbildung zum (wirklichen) Sprachlehrer mit der Ausbildung in einem beliebigen anderen Fach kombiniert werden.

Einen besonderen Fall der kombinierten Ausbildung bildet die Ausbildung von Pi zum Lehrer mehrerer Fächer. Zu beachten ist in einem solchen Fall, dass alle bisher festgelegten Kriterien für den ausgebildeten Lehrer gleichermaßen für alle Lehrer gelten, unabhängig davon, ob sie ein einziges Fach oder mehrere Fächer zu unterrichten haben: Als ein ausgebildeter Lehrer für mehrere Fächer kann Pi nur unter der Bedingung anerkannt werden, dass sie während ihres Studiums für jedes künftig zu unterrichtende Fach nicht nur eine angemessene fachliche, sondern auch fachdidaktische Kompetenz erworben hat. Ein ausgebildeter Mehr-Fach-Lehrer muss also nicht nur mehrere Fächer, sondern darüber hinaus mehrere Fachdidaktiken studiert haben. Ein wissenschaftlich ausgebildeter Mehr-Fach-Lehrer muss sich zusätzlich nicht nur das Ethos der Wissenschaft(en), sondern auch die Methodologie der zu unterrichtenden Fächer angeeignet haben.

10.6.

Was die didaktisch einem anderen Fach untergeordneten Disziplinen anbetrifft, so hängt die Möglichkeit, sie im Sinne einer echten Ergänzung der Hauptdisziplin vorzutragen, vor allem davon ab, ob bzw. inwieweit sie „sachlich verwandte" Disziplinen sind, d.h. in welchem Maße sich ihre Forschungsgegenstände tatsächlich mit dem Gegenstand der Hauptdisziplin berühren, überschneiden oder gegenseitig bedingen. Inwieweit ihre Ausführung im Sinne einer Ergänzung eingeschätzt werden darf, hängt wiederum davon ab, inwieweit die „untergeordneten" Disziplinen tatsächlich unter Bezugnahme auf die „übergeordnete" im Studium präsentiert werden. Meistens hatten wir es bislang mit einer Ausbildung in mehreren Fächern zu tun, die zwar als eine „koordinierte" deklariert wurde, jedoch *de facto* sowohl disziplinär als auch inhaltlich im Sinne einer unabhängigen Ausbildung realisiert wurde.

Von einer inhaltlich komplementären Ausbildung von Sprachlehrern in verschiedenen Fächern kann grundsätzlich nur in solchen Fällen die Rede sein, in denen das Studium der vorgesehenen Fächer so gestaltet ist, dass (a) die glottodidaktische Ausbildung Vorrang hat, (b) das Studium aller anderen Fächer der Ergänzung bzw. Erweiterung der glottodidaktischen Ausbildung dient, (c) die vorgesehenen Ergänzungen vor allem in Hinblick auf die späteren Aufgaben des auszubildenden Sprachlehrers vorgeschlagen wurden und (d) das gesamte Ausbildungsprogramm konsequent nach Kriterien wie „notwendig", „wünschenswert" oder „entbehrlich" zusammengesetzt wurde. Vorläufig beruhen die Ausbildungsprogramme für Sprachlehrer hauptsächlich auf Tradition und/oder auf dem Wunschdenken ihrer Verfasser. Oft sind in

ihnen Fächer vorgesehen, die nicht aus fachlichen, sondern vielmehr aus erzieherischen, politischen, ideologischen, ja auch religiösen, Gründen eingeführt wurden.

Ob bzw. in welchem Maße die Ausbildung in einer zusätzlichen Disziplin für die Ausbildung von Sprachlehrern fachlich relevant, also für die Entwicklung ihrer glottodidaktischen Kompetenz von Bedeutung ist, kann, wie bereits festgestellt, endgültig nur von der Glottodidaktik – nicht von der betroffenen Disziplin selbst – beurteilt werden. Diese Beurteilung hat sich vor allein danach zu richten, (a) ob oder wie weit sich die Forschung der jeweiligen Disziplin mit der Forschung über den Gegenstand *Sprachlehrer/-lerner* berührt, (b) welcher Teil bzw. welche Aspekte dieses Gegenstandes von der jeweiligen Disziplin in ihrer Forschung berücksichtigt werden, (c) ob sie auf zentrale oder nur periphere Elemente (Aspekte) des Gegenstandes *Sprachlehtrer/-lerner* Bezug nimmt.

Ferner ist dabei zu beachten, dass der Bereich (Umfang) des zu lernenden und/oder zu lehrenden und als „Sprache" bezeichneten Gegenstandes, wie erwähnt, recht unterschiedlich gefasst werden kann. Er kann ja einerseits auf die *Sprache sensu stricto* eingeengt und andererseits auf die gesamte Verhaltenskultur ausgeweitet werden. Man kann ihm sogar verschiedene kognitive und emotionale Faktoren der mentalen menschlichen Ausstattung zurechnen. Jedenfalls: Sobald ein bestimmter Faktor in den sprachdidaktischen Gegenstandsbereich aufgenommen wird, gewinnt zugleich auch die sich mit ihm primär befassende Disziplin an glottodidaktischer Relevanz.

10.7.

Solange die Philologie als eine einheitliche akademische Disziplin angesehen werden konnte, d.h. vor allem solange sie auf der Universitätsebene jeweils von ein- und derselben Person betrieben und vertreten (= gelehrt) wurde, konnte auch auf der Ebene des Schulunterrichts der *Neuphilologe* als Lehrer eines relativ einheitlichen Faches gelten. Nun gibt es aber schon seit langem innerhalb der Welt der Wissenschaft(en) keinen, auch nur relativ einheitlichen Forschungsbereich, den man als „die Neuphilologie" bezeichnen könnte. Sie ist längst in mehrere, relativ selbständige, Fächer zerfallen. Außerdem haben sich auf dem ursprünglich von der Philologie beanspruchten Boden ganz neue Disziplinen entwickelt.

Seitdem die Literaturwissenschaft, Linguistik und Glottodidaktik auf der Universitätsebene als eigenständige Disziplinen funktionieren, ist es einfach nicht mehr zu vertreten, wenn der Lehrer, der nicht nur die *Sprache* selbst, sondern auch *über* die Sprache und *über* die in der Sprache verfasste Literatur zu unterrichten hat, weiterhin als Lehrer eines einzigen Faches (als Ein-Fach-Lehrer) behandelt wird. Es darf auf schulischer Ebene nicht mehr die tradierte Vorstellung gespeist werden, es handelt sich lediglich um bestimmte Teilbereiche einer umfassenderen Philologie bzw. um Disziplinen, die aus der Philologie hervorgegangen sind, denn diese Meinung entspricht nicht den Tatsachen.

Es stimmt zwar, dass diese Disziplinen auf dem Boden entstanden, der über eine recht lange Zeit von der Philologie in Anspruch genommen wurde. Es stimmt jedoch nicht, dass sich die Philologie für den gesamten Boden, für alle seine Bestandteile und Schichten wissenschaftlich interessiert hat. Im Gegenteil, sie hat ihn immer selektiv

und immer nur unter einem von vorne herein eingeschränkten Blickwinkel betrachtet. Und nicht selten hat sie auch versucht, innovative Behandlungsarten seiner verschiedenen Bestandteile zu bekämpfen. Jedenfalls ist weder die Linguistik noch die Glottodidaktik das Ergebnis einer bloßen Aufsplitterung der Philologie; sie sind eher aus einer Opposition zu der Philologie entstanden. Gegenwärtig kann nicht einmal die Literaturwissenschaft ohne weiteres mit der Philologie gleichgesetzt werden. Sie interessiert sich für einen wesentlich erweiterten Gegenstand und geht auch anderen Zielen als die Philologie nach.

Es stimmt zwar auch, dass sich alle diese Disziplinen unter anderem auch für bestimmte Aspekte sprachlicher Texte interessieren. Es stimmt jedoch nicht, dass ihre eigentlichen Forschungsgegenstände durch Texte konstituiert werden. Jede von ihnen beschäftigt sich mit einem grundsätzlich anderen Gegenstand. Was die Linguistik angeht, so bilden Texte höchstens den Ausgangspunkt ihrer Forschung, keinesfalls aber ihren eigentlichen Erkenntnisgegenstand. Im Grunde genommen bilden Texte lediglich einen Teil des Forschungsmaterials der Linguistik. Ihren Hauptgegenstand konstituieren konkrete Menschen als Sprecher-Hörer, genauer: die Ausstattung konkreter Individuen und/oder menschlicher Gemeinschaften, die sie dazu befähigt, Kommunikationsakte zu vollziehen, d.h. konkrete Äußerungen zu produzieren (zu artikulieren) und sinnvoll zu verwenden und produzierte Äußerungen zu identifizieren und zu verstehen. Konkrete Menschen (wenn auch in einer anderen Hinsicht) und nicht Texte bilden auch den primären Forschungsgegenstand der Glottodidaktik. Texte (= sprachliche Äußerungen) konstituieren lediglich einen sekundären Gegenstand dieser Disziplin.

10.8.

Gegenwärtig kann der Lehrer, der alle Aufgaben des traditionell als „Sprachlehrer" bezeichneten *Neuphilologen* zu erfüllen hat, nur noch als Lehrer mehrerer Fächer, d.h. als ein Mehr-Fach-Lehrer angesehen werden: Wo er als ein Ein-Fach-Lehrer behandelt wird, dort wird genau genommen sowohl den Schülern (Lernern) als auch der Öffentlichkeit ein nicht mehr zutreffendes, ja ein falsches, Bild der Welt der Wissenschaft(en) geboten.

Vor dem Hintergrund der Struktur der modernen Welt der Wissenschaften und der Forschungsinteressen der hier zur Diskussion stehenden Disziplinen, muss die Behandlung des Lehrers, der alle Aufgaben des Neuphilologen zu erfüllen hat, im Sinne eines Ein-Fach-Lehrers als völlig anachronistisch eingeschätzt werden. Sie steht einfach in einem ganz grundsätzlichen Widerspruch zu den Konsequenzen, die sich aus der modernen Wissenschaftspraxis und -theorie ergibt. Diese Diskrepanz muss schon deshalb möglichst bald ausgeräumt werden, weil sie, wie schon angedeutet, sowohl die Schüler als auch die an der Schule direkt interessierte Öffentlichkeit zu einer völlig überholten Vorstellungen über den Stand der Wissenschaft(en) verleitet. Es ist Sache der Schule (genauer: der Schulbehörde), die Kluft zwischen der Gestaltung (Gliederung) des Unterrichts und dem jeweiligen Entwicklungsstand der Welt der Wissenschaften nicht zu weit werden zu lassen.

Auch die Schule muss aus der Tatsache Konsequenzen ziehen, dass die sog. Neuphilologie keine einheitliche Wissenschaft mehr ist und dass inzwischen in dem von ihr einst uneingeschränkt beherrschten Bereich neue Wissenschaften entstanden sind. Das heißt vor allem, dass sie die Aufgabe des Lehrers, der die traditionelle Stelle des Neuphilologen besetzt und in der Regel als „Sprachlehrer" bezeichnet wird, „neu" definieren muss. Sie kann dabei seine Aufgaben entweder an mehrere Ein-Fach-Lehrer verteilen oder aber einem Lehrer anvertrauen, der ausdrücklich als ein Mehr-Fach-Lehrer behandelt wird. Man kann aber dies auch durch eine bestimmte Reduktion der Aufgaben des traditionellen „Sprachlehrers" erreichen. Im letzten Fall können die Aufgaben des „neuen" Lehrers (a) nur auf den eigentlichen Sprachenunterricht (in unserem Fall: auf den wirklichen Fremdsprachenunterricht), (b) nur auf die Vermittlung linguistischer Kenntnisse, oder schließlich (c) nur auf die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Kenntnisse beschränkt werden.

Vorläufig ist die Funktion des Lehrers, der die traditionelle Stelle des Neuphilologen besetzt, nirgends eindeutig definiert worden, weder im Sinne eines Ein- noch im Sinne eines Mehr-Fach-Lehrers. Nirgendwo ist auch bisher das Ziel seiner Ausbildung dem entsprechend bestimmt worden. Im Grunde genommen wurden in dieser Hinsicht bislang höchstens halbherzige Entscheidungen getroffen, aber auch das noch lange nicht überall. Meistens wird der sog. Sprachlehrer halbwegs als ein Mehr-Fach-Lehrer ausgebildet. In der Regel spezialisiert er sich während des Studiums nur in einem der von ihm künftig zu unterrichtenden Fächer, am häufigsten in der Literatur-, seltener in der Sprachwissenschaft und nur ganz selten in der Glottodidaktik. Hinzu kommt noch, dass die Sprachlehrer-Kandidaten während des Universitätsstudiums eine didaktische Vorbildung – wenn überhaupt – höchstens in Bezug auf eines der von ihnen künftig zu unterrichtenden Fächer erfahren. Dessen ungeachtet wird in der Schulpraxis jeder von ihnen so behandelt, als sei er nicht nur ein gleich guter Spezialist in all diesen Fächern, sondern verfüge darüber hinaus auch in allen Fächern über eine gleichwertige fachdidaktische Kompetenz.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei ausdrücklich hinzufügt, dass die vorzunehmende Trennung des Faches „Sprachunterricht" sowohl von den – noch zu konstituierenden – Fächern „Linguistikunterricht" und „Literatur(kunde)unterricht" und die damit verbundene Einschränkung seiner Aufgaben keineswegs so zu interpretieren ist, als ob der hier vertretenen Auffassung zufolge sowohl der fremd- als auch der muttersprachliche Unterricht von nun an auf der Schulebene im Sinne eines ausschließlich instrumental ausgerichteten sprachpraktischen Unterrichtes auszuführen wäre. Das Gegenteil ist richtig. Zwar halte ich, wie gesagt, das Unterrichten der *Sprache* im Sinne von *Wörtern* und *Strukturen* für den zentralen und unentbehrlichen Bestandteil eines jeden *wirklichen* Sprachunterrichts, jedoch meine ich zugleich, dass dieser in jedem Fall letztlich auf die Vermittlung einer Kommunikationskompetenz abzuzielen hat. Und diese impliziert nicht nur die Kenntnis von entsprechenden *Wörtern* und *Strukturen,* sondern auch die Beherrschung entsprechender „theoretischer" Kenntnisse. Außerdem unterstütze ich die Meinung, dass die Beherrschung von praktischen Kenntnissen in vielen Fällen durch Vermittlung von entsprechenden „theoretischen" Kenntnissen begünstigt werden kann, wenn auch nicht effektiv durch einen traditionellen literaturkundlichen und/oder sprachwissenschaftlichen „Unterricht".

11. Abschließende Bemerkungen: Zur Gestaltung der künftigen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern

11.1.

Die institutionalisierten Formen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern lassen überall noch viel zu wünschen übrig. Die derzeit praktizierte Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erfüllt noch nirgends die dargestellten Kriterien einer wirklichen Fremdsprachenlehrer-Ausbildung. Obwohl das Endziel der neuphilologischen Studien nun schon in vielen Ländern ausdrücklich „Ausbildung zu professionellen Fremdsprachenlehren" heißt, werden die Studien nach wie vor unter einem grundsätzlich philologischen Blickwinkel verwirklicht. Der glottodidaktische Faktor wird dabei, wenn überhaupt, weiterhin höchstens als eine Ergänzung bzw. als ein Zusatz berücksichtigt.

Bisher sind die neuphilolologischen Ausbildungsprogramme nur in wenigen Ländern in dem Maße den Zielen der Ausbildung von wirklichen Fremdsprachenlehrern untergeordnet worden, wie es infolge der geschilderten polnischen Reformen geschehen ist. In den meisten Ländern werden im Grunde genommen weiterhin keine wirklichen Fremdsprachenlehrer, sondern lediglich *Fremdphilologen* ausgebildet, die während des Studiums in die Glottodidaktik oft noch gar nicht eingeführt wurden.

Doch auch das polnische Modell der neuphilologischen Studien erfüllt nur teilweise die Anforderungen an eine moderne Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, die sich aus den dargestellten Überlegungen ableiten lassen. So wird zwar in diesem Modell der Glottodidaktik ein gewisser Stellenwert beigemessen, aber noch längst nicht der, der ihr gebührt. Außerdem ist wie bereits erwähnt nach den zahlreichen Ergänzungen und Streichungen im Zuge der Reformen eine echte wissenschaftliche Ausbildung im Grunde genommen in keinem der nunmehr an der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern beteiligten Fächer möglich. Im Rahmen dieses Modells wird einfach die traditionelle philologische Neigung zum Allround-Dilettantismus stärker gefördert denn je.

Die entscheidende Rolle bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern spielt die Glottodidaktik noch nirgends. Es ist noch in keinem einzigen Land die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ausnahmslos als primär glottodidaktische Ausbildung institutionalisiert worden. Nur in wenigen Ländern ist bislang der glottodidaktischen Ausbildung der Rang einer wissenschaftlichen Ausbildung und der Glottodidaktik der Status einer eigenständigen akademischen Disziplin eingeräumt worden. Aber auch dort, wo ihr Anspruch auf Wissenschaftlichkeit anerkannt wird, hat sie noch lange nicht den ihr gebührenden Rang erreicht. Die Zahl der ihr gewidmeten Lehrstühle bzw. Institute ist auch in diesen Ländern noch relativ gering.

Im Allgemeinen setzt sich aber überall die Erkenntnis immer stärker durch, dass die Absolventen von Studienrichtungen, die traditionell für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zuständig sind, aufgrund der ihnen bisher vermittelten Ausbildung allein nicht in der Lage sind, die Erwartungen zu erfüllen, die in der modernen Gesellschaft in zunehmendem Maße an den Fremdsprachenunterricht, insbesondere

an den institutionalisierten, gerichtet werden. Heute gibt es schon überall, auch innerhalb der Neuphilologien, Kräfte, die bemüht sind, das neuphilologische Studium zu reformieren. Vor allem wächst überall die Zahl der „praktisch" orientierten Vertreter der neuphilologischen Sprachwissenschaften, die sich dezidiert für eine Erneuerung ihres Faches einsetzen. Aus ihren Reihen kamen übrigens auch die allerersten Rufe nach einer Reform der traditionellen neuphilologischen Studien (vgl. dazu W.G. Moulton 1961; L. Zabrocki 1962, 1967; H. Weinrich 1969; W. Iser 1969; D. Wunderlich 1969; P. Hartmann 1970, 1972; Ch. Schwarze 1972).

Überall gibt es aber auch Kräfte, die sich den Reformbemühungen entschieden widersetzen, weil sie alle Pläne der Reformkräfte als eine Gefahr für die tradierten Ziele und Werte der „reinen" Philologie empfinden. In jüngster Zeit scheinen sie manchenorts sogar erfolgreicher zu sein als die Reformkräfte. So werden beispielsweise derzeit in den mittel- und osteuropäischen Ländern manche, während der „sozialistischen Ära" eingeführten, Innovationen abgeschafft, und zwar unabhängig davon, ob sie rein fachlich und keineswegs ideologisch motiviert waren. Jedoch in den meisten Fällen handelt es sich dabei nur um scheinbare Erfolge der konservativen Kräfte. Die Veränderungen werden nämlich im Grunde genommen nicht wegen ihrer Gegenargumente abgeschafft, sondern vielmehr automatisch als Ergebnis einer allgemeinen Angleichung an westeuropäische Muster.

Die Verwirklichung der Idee einer primär glottodidaktisch ausgerichteten Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wird sich jedoch nicht nur deswegen verzögern, weil sich ihr die konservativen Kräfte innerhalb der Neuphilologien widersetzen. Der Realisierung dieser Idee stimmen nicht einmal alle reformfreudigen neuphilologischen Kräfte uneingeschränkt zu. Oft geht es den Reformern gar nicht, oder jedenfalls nicht in erster Linie, darum, die Neuphilologien den Bedürfnissen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern unterzuordnen, sondern vielmehr um das Gegenteil, d.h. um eine Stärkung der Neuphilologien, um die Erhöhung ihrer Überlebenschancen durch Erweiterung ihrer Forschungsinteressen bzw. durch Verschiebung ihrer Schwerpunkte auf aktuelle gesellschaftlich relevante Themen.

11.2.

Den Ergebnissen der dargestellten Analyse zufolge, kann keine von den beiden gegenläufigen Einstellungen zur Rolle der Neuphilologien uneingeschränkt unterstützt werden. Man darf aber auch keine von ihnen völlig verwerfen – weder die Überzeugung, dass die Neuphilologien in primär der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern verpflichtete Fächer umzuwandeln sind, noch die Meinung, sie sind fortwährend in ihrer bisherigen Form auszuüben. Nicht nur die Meinung der Reformer, sondern auch die ihrer Opponenten enthält einen zutreffenden Kern. Sowohl die einen als auch die anderen ziehen aber aus ihren an sich zutreffenden Voraussetzungen letztlich falsche Konsequenzen.

Völlig zutreffend ist jedenfalls die Überzeugung, dass die neuphilologischen Studien den Anforderungen einer modernen Ausbildung von (wirklichen) Fremdsprachenlehrern keineswegs genügen. Dieses Urteil kann sogar zugespitzt werden: Auch die „reformierten" neuphilologischen Studien genügen diesen Anforderungen noch

lange nicht. Unzutreffend ist aber die Schlussfolgerung, dass man sie demzufolge weiter reformieren bzw. noch stärker umgestalten muss. Grundsätzlich falsch ist sowohl die Hoffnung, dass die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern allein durch eine entsprechende Umgestaltung der Neuphilologien optimiert werden kann, als auch die Überzeugung, dass man dieses Ziel nur infolge einer entsprechenden Reform der Neuphilologien erreichen kann.

Den Opponenten der Reformkräfte muss zugestimmt werden, wenn sie behaupten, dass die traditionellen Werte und Ziele der Neuphilologien keinesfalls für nichtig erklärt werden dürfen. Sie haben auch sicherlich Recht darin, dass zu befürchten ist, diese Werte und Ziele müssten weitgehend zurückgestellt werden, sollten die Neuphilologien primär den Bedürfnissen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern untergeordnet werden. Wie alle anderen relativ autonomen Disziplinen, so haben selbstverständlich auch die neuphilologischen Fächer das Recht, ihre Erkenntnisse souverän an interessierte Lerner und/oder Studenten zu vermitteln. Völlig falsch ist jedoch die Überzeugung der konservativen neuphilologischen Kräfte, sie seien dazu befugt, wie eh und je die Fremdsprachenlehrer Kandidaten ihrer Lehre zu unterwerfen.

Es stimmt nicht, dass künftige Fremdsprachenlehrer unbedingt die Neuphilologien studieren müssen: Im Rahmen eines solchen Studiums werden sie keineswegs Kenntnisse erwerben, die für eine professionelle Erfüllung ihrer künftigen Aufgaben unbedingt nötig sind. Gegenwärtig können weder die „klassischen" noch die „reformierten" Neuphilologien als diejenigen Fächer angesehen werden, die in erster Linie dazu berufen sind, wirkliche Fremdsprachenlehrer auszubilden. Aufgabe der Neuphilologien ist es, *Neuphilologen* auszubilden. Die „fremden" Neuphilologien können sogar entsprechende *Fremdphilologen* ausbilden. Weder *Neuphilologen* noch *Fremdphilologen* dürfen jedoch mit Lehrern gleichgesetzt werden, die gezielt als (wirkliche) *Fremdsprachenlehrer* ausgebildet wurden.

Jede Neuphilologie – gleichgültig, ob man sie als eine mehr oder weniger einheitliche Disziplin oder als Summe unterschiedlicher Disziplinen versteht – ist genauso wie jede andere wissenschaftliche Disziplin primär als eine Forschungs- und nicht als eine Ausbildungsinstanz anzusehen. Jede wissenschaftliche Disziplin kann jedoch auch eine bestimmte Ausbildungsfunktion erfüllen. Jede Disziplin darf aber nur auf solche Ausbildungsaufgaben mit Fug und Recht Anspruch erheben, die sich durch ihre Forschung, zumindest aber durch ihre Forschungsabsicht, rechtfertigen lassen.

Eine konsequente Umwandlung der Neuphilologien in Fächer, die den Zwecken der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern restlos untergeordnet wären, würde letztlich zur völligen Auflösung der Neuphilologien führen. Das aber gilt es zu verhindern. Die Ausbildung von wirklichen Fremdsprachenlehrern muss auf neuen Grundlagen aufgebaut werden. Die Meinung, man müsse die traditionelle neuphilologische Ausbildung abschaffen und sie nun durch eine glottodidaktisierte Ausbildung ersetzen, beruht auf einer falschen Voraussetzung. Vielmehr ist nun eine von Grund auf glottodidaktische Ausbildung neben der neuphilologischen Ausbildung zu etablieren.

Es dürfen weder die Neuphilologien den Erfordernissen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern noch deren Ausbildung zwangsweise jenen der Neuphilolo-

gien unterworfen werden. Jede Neuphilologie, jede neuphilologische Disziplin hat ihren eigenen Forschungsgegenstand, doch keine von ihnen interessiert sich direkt für den Gegenstand „Fremdsprachenlehrer und ihre Ausbildung". Anstatt sich zu bemühen, durch weitergehende „Reformen" die Neuphilologien den Zwecken der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern unterzuordnen, sollte deshalb eher Sorge dafür getragen werden, dass einerseits die Neuphilologien von der Verpflichtung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern befreit werden und andererseits die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern aus den Zwängen der Neuphilologien genommen wird.

In Abwandlung des berühmten Satzes von W. Vietor sagen wir: Das Denken über die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ist umzukehren. Statt über weitere Reformen der neuphilologischen Studien nachzusinnen, ist nun intensiver nach Möglichkeiten zu forschen, um primär der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern gewidmete glottodidaktische Studiengänge zu konstituieren und einzurichten. Die Fortsetzung lediglich additiver Reformen würde die wissenschaftliche Funktion sowohl der neuphilologischen als auch der glottodidaktischen Studien noch stärker in Frage stellen. Weitere Abstriche bei den literatur- und/oder sprachwissenschaftlichen Studienanteilen würden zudem das Recht dieser Disziplinen auf Ausbildungsselbständigkeit in unzulässiger Weise schmälern.

In erster Linie muss die Glottodidaktik ihr eigenes Denken umkehren. Das heißt, dass sie nun nicht mehr hauptsächlich für eine Reform bzw. für die Fortsetzung der schon begonnen Reform der neuphilologischen Studien, für die Absicherung eines entsprechenden Anteils an diesen Studien *etc.* kämpfen, sondern sich vor allem für die Verwirklichung einer grundsätzlich glottodidaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern einsetzen soll. Indem sie den bisherigen Kompetenzanspruch der Neuphilologien zurückweist, darf sie nicht mehr erwarten, dass irgendwelche neuphilologischen Kräfte weiterhin um die Verwirklichung ihres Ausbildungskonzeptes kämpfen werden, das primär die Vermittlung einer entsprechenden fremdsprachlichen Lehrkompetenz vorsieht. Um dieses Ziel zu erreichen, muss die Glottodidaktik in gar keinem Fall die Neuphilologien bekämpfen. Zu bekämpfen hat sie lediglich die traditionelle Überzeugung, die Neuphilologien dürfen, ja müssen in Sachen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern fortwährend die entscheidende Rolle spielen.

11.3.

Die Erfüllung der Funktion eines Fremdsprachenlehrers im eigentlichen Sinne kann nicht mehr einem beliebig ausgebildeten Lehrer, sondern nur noch einem speziell dafür ausgebildeten Lehrer anvertraut werden. Deshalb ist es wichtig, endgültig und so schnell wie möglich die traditionelle philologische Sicht der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu überwinden. Die Ausbildung muss neu aufgebaut werden. Sie muss sich nun in erster Linie nach den „neuen" bzw. „eigentlichen" Aufgaben des Fremdsprachenlehrers richten. Der Fremdsprachenlehrer ist nunmehr gezielt auf die Aufgaben vorzubereiten, die er tatsächlich, und zwar möglichst effektiv, zu erfüllen hat. Je größer der Bedarf an Fremdsprachenlehrern, je ausgeprägter ihr Berufsbild, je mehr nach der Erfüllung der ihnen gestellten Aufgaben gefragt wird, desto intensiver muss über ihn selbst und über seine Ausbildung geforscht und nachgedacht werden.

Vor allem aber muss die Glottodidaktik nun entsprechende *Gesamtprogramme* für die Ausbildung von eigentlichen Fremdsprachenlehrern ausarbeiten und darstellen.

Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern findet immer in einem bestimmten Kontext statt, der unter anderem durch die jeweilige Ausbildungstradition und durch die aktuelle (mehr oder weniger deutlich artikulierte) Ausbildungspolitik konstituiert wird. Der hier vertretenen Auffassung nach ist es nicht Sache der Glottodidaktik, ausbildungspolitische Entscheidungen zu treffen. Die Glottodidaktik hat sich aber sowohl mit der jeweiligen Tradition als auch mit den Vorgefundenen ausbildungspolitischen Entscheidungen kritisch auseinanderzusetzen. Zumindest muss sie beide Faktoren in ihren Ausbildungsplänen berücksichtigen. Generell ist sie aber auch dazu verpflichtet, einerseits Kriterien für eine Rationalisierung entsprechender ausbildungspolitischer Entscheidungen zu erstellen und andererseits zu zeigen, welche Ausbildungsziele in dem durch die getroffenen ausbildungspolitischen Entscheidungen vorbestimmten Rahmen überhaupt erreicht werden können. In jedem Fall muss sie sich natürlich auch darum bemühen, Mittel für die optimale Ausnutzung des ihr jeweils zur Verfügung stehenden Raumes bereitzustellen.

Es ist beispielsweise nicht Sache der Glottodidaktik als einer Wissenschaft, darüber zu entscheiden, ob die jeweils auszubildenden Fremdsprachenlehrer als Lehrer eines einzigen Faches oder als Lehrer mehrerer Fächer (als Mehr-Fach-Lehrer), als Lehrer einer einzigen Fremdsprache oder als Lehrer mehrerer Fremdsprachen auszubilden sind. Es gehört auch nicht in ihren Kompetenzbereich, darüber zu befinden, ob die Ausbildung zu Fremdsprachenlehrern mit der Ausbildung zu Linguisten und Literaturspezialisten oder eher mit der Ausbildung zu Ökonomen verbunden werden soll, ob die Kandidaten gleichrangig oder gestuft in mehreren Fächern auszubilden sind, in welcher Reihenfolge die Ausbildung in den vorgesehenen Fächern zu verwirklichen ist. Dies sind keine rein wissenschaftlichen, sondern in erster Linie bildungspolitische Fragen. Es ist auch nicht Sache der Glottodidaktik *qua* einer Wissenschaft, darüber zu entscheiden, ob die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer binnen eines beispielsweise fünf- oder eines vierjährigen Studiums zu erfolgen hat.

Die Glottodidaktik ist jedoch nicht nur befugt, sondern sogar dazu aufgefordert, sich zu äußern, ob die gewünschten (geplanten) Ausbildungsziele innerhalb des vorbestimmten ausbildungspolitischen Rahmens überhaupt realisierbar sind, in welchem Ausmaß sie sich in diesem Rahmen verwirklichen lassen, ob es überhaupt möglich ist, in dem vorgelegten Rahmen wirkliche Fremdsprachenlehrer auszubilden *etc.* Die Glottodidaktik sollte aber nicht nur darüber nachdenken, ob die „geplanten" Fremdsprachenlehrer unter den vorgegebenen Bedingungen fachlich bzw. fachwissenschaftlich zufriedenstellend ausgebildet werden könnten, sondern auch darüber, unter welchen Bedingungen bzw. in welchem Rahmen es überhaupt möglich sein wird, die Kandidaten so auszubilden, dass sie ihre künftigen Lehraufgaben optimal bewältigen können.

Die Glottodidaktik ist verpflichtet, sowohl die praktischen als auch die theoretischen Kenntnisse (= die Fertigkeiten und das Wissen) zu bestimmen, die sich die Kandidaten während der Ausbildung unbedingt anzueignen haben, um als entsprechend,

d.h. adäquat zu ihren künftigen Lehraufgaben, ausgebildete Fremdsprachenlehrer gelten zu können. Gleichzeitig ist sie verpflichtet, Auskunft darüber zu geben, unter welchen Bedingungen sie die jeweilige (gewünschte) Kategorie von Fremdsprachenlehrern ausbilden kann – beispielsweise wieviel Zeit sie dafür benötigen würde. Sie sollte sich möglichst auch dazu äußern, inwieweit eine fach(wissenschaft)liche Ausbildung der Kandidaten in der ihr zur Verfügung stehenden Zeit möglich ist. Schließlich sollte sie auch darüber Auskunft geben, auf welche Kenntnisse gegebenenfalls verzichtet werden kann.

Bei der Planung der Studiendauer sind nicht nur die von den künftigen Fremdsprachenlehrern zu erfüllenden Ziele bzw. Aufgaben, sondern auch der Stand der fremdsprachlichen Kompetenz der Kandidaten bzw. der Studierenden sowie die glottodidaktische Qualifikation der zur Verfügung stehenden Dozenten in Betracht zu ziehen.

Von einer rational aufgebauten Ausbildung von Ein-Fach-Fremdsprachenlehrern kann nur dann die Rede sein, wenn die Rangordnung der verschiedenen Fächer, so wie sie aus der Theorie des Fremdsprachenlehrers resultiert, gewährt ist. Eine in diesem Sinne systematisierte Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ist vorläufig nirgends zu finden. In den meisten Fällen werden weiterhin Ausbildungsprogramme praktiziert, die größtenteils auf der philologischen Tradition beruhen und, wenn überhaupt, so bestenfalls nur additiv glottodidaktisiert sind.

Die Glottodidaktik hat jedoch nur insofern über derartige Fragen selbständig zu befinden, als es sich um die Ausbildung von wirklichen Fremdsprachenlehrern im Sinne von Ein-Fach-Lehrern handelt. Sobald es um die Ausbildung von Lehrern geht, die die Funktion des Fremdsprachenlehrers nur unter anderem ausüben sollen, müssen alle Fachwissenschaften, die an der Ausbildung der jeweiligen Mehr-Fach-Lehrer beteiligt sind, zu Worte kommen.

11.4.

Ob diese oder jene Kandidaten in einer vertretbaren, etwa fünfjährigen, Studienzeit eine angemessene fachliche und wissenschaftliche Ausbildung nicht nur als Fremdsprachenlehrer, sondern zugleich auch als Lehrer eines anderen Faches internalisieren können, hängt natürlich vor allem von der Qualität der Kandidaten, d.h. von ihren angeborenen Fähigkeiten, ihrer Vorbildung *etc.*, ab, aber auch davon, wie hoch die Maßstäbe für eine zufriedenstellende fachliche und wissenschaftliche Ausbildung angesetzt werden: Je nach dem können sich derartige Vorhaben als realisierbar oder nicht realisierbar erweisen. Aus der Sicht des jeweiligen Arbeitsmarktes kann aber eine kombinierte Ausbildung in mehreren Fächern nicht nur wünschenswert, sondern sogar notwendig sein. Welche Fächer in konkreten Ausbildungsprogrammen miteinander in Verbindung zu bringen sind, ist nicht allein von der Ausbildungstheorie zu entscheiden. Auch dazu muss sich vor allem die Ausbildungspolitk äußern.

Es ist ein Irrtum, die herkömmliche neuphilologische Kombination aus inhaltlichen Gründen für die einzig mögliche und in jedem Fall notwendige zu halten. Aus der Sicht der Fremdsprachenlehrer-Ausbildung ist sowohl die linguistische als auch die literaturwissenschaftliche Ausbildung sicher eine wünschenswerte, keinesfalls

aber unverzichtbare Zusatzausbildung. Für die glottodidaktische Relevanz jeder zusätzlichen Ausbildung ist ja maßgeblich, inwiefern sie Inhalte umfasst, die für den Aufbau bzw. für die Entwicklung der sprachdidaktischen Kompetenz von Bedeutung sind.

Im Prinzip ist jede Fächerkombination denkbar. Die wichtigste Konsequenz, die sich hieraus für die „neuphilologischen" Fächer ergibt, ist die, dass die Ausbildung zu Fremdsprachenlehrern nicht ausschließlich und auch nicht unbedingt mit Fächern kombiniert werden muss, deren Ziel es ist, Lehrer auszubilden. Nicht jede Fächerkombination ist aber gleichermaßen „inhaltlich" kohärent. Vor allem ist darauf zu achten, dass jedes Programm, das eine parallele Ausbildung in mehreren Fächern vorsieht, die in derselben Studienzeit absolviert werden soll wie ehedem die Ausbildung in nur einem der betroffenen Fächer, unweigerlich Abstriche in den fachlichen und/oder wissenschaftlichen Ausbildungsergebnissen verursachen muss, gleichgültig welche Fächer dabei kombiniert werden. Auch dies sollte bei der konkreten Planung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Betracht gezogen werden. Man muss sich dabei einfach im Klaren sein, dass der Umfang der Ausbildung generell nur auf Kosten ihrer Qualität erweitert werden kann.

Während eines grundsätzlich auf 5 Jahre bemessenen Studiums kann überhaupt nicht ernsthaft an eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung eines Mehr-Fach-Lehrers der Literaturkunde, der Linguistik und der jeweiligen Fremdsprache gedacht werden. In Anbetracht der sprachpraktischen Defizite der meisten Kandidaten kann während eines solchen Studiums höchstens die wissenschaftliche Ausbildung des Fremdsprachenlehrers im Sinne eines Ein-Fach-Lehrers ernsthaft angestrebt werden. Die Ausbildung eines Mehr-Fach-Lehrers kann in diesem zeitlichen Rahmen eigentlich nur unter der Bedingung in Erwägung gezogen werden, dass gleichzeitig der Anspruch auf wissenschaftliche Ausbildung aufgegeben wird.

11.6.

Jeder adäquat ausgebildete Fremdsprachenlehrer muss vor allem über eine angemessene sprachpraktische Kompetenz verfügen, denn seine praktische Sprachlehrkompetenz kann einzig und allein auf der Grundlage einer entsprechenden zuvor erworbenen Sprachkompetenz entwickelt werden.

Die vielerorts immer noch recht dezidiert vertretene Ansicht, dass der sprachpraktische Unterricht überhaupt nicht zur eigentlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern gerechnet werden darf, muss radikal revidiert werden, denn sie beruht auf einem grundsätzlichen Missverständnis. Vor dem Hintergrund der dargestellten Analyse, insbesondere aber angesichts der Aufgaben eines modernen Fremdsprachenlehrers, kann sie nur noch als ein philologischer Anachronismus eingeschätzt werden.

Richtig ist lediglich, dass die sprachpraktische Ausbildung von künftigen Fremdsprachenlehrern nicht als ein Teil ihrer wissenschaftlichen Ausbildung anzusehen ist. Das gilt jedoch für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern genauso wie für die Ausbildung von Philologen. Die wissenschaftliche Ausbildung darf aber nicht als das einzig anzustrebende Ausbildungsziel behandelt werden: Sie bildet lediglich eine besondere, wenn auch zugleich die höchste Stufe ihrer Ausbildung. Sie kann immer erst

auf der Basis verwirklicht werden, die durch andere, ihr vorauszuschickende, Ausbildungsarten bzw. -stufen geschaffen werden sollte.

Um die gewünschte praktische Lehrkompetenz zu erwerben, müssen künftige Fremdsprachenlehrer vor allem an gezielten Übungen und systematischem Lehrtraining teilnehmen könnten. Sie müssen sich jedoch nicht nur „praktisches" Können, sondern auch entsprechendes „praktisches" (anwendbares, applikatives, problemlösendes) Wissen aneignen, zu dem beispielsweise auch Elemente des unterrichtsmethodischen Wissens gehören. Daraus folgt, dass an nächster Stelle in den Ausbildungsprogrammen für Fremdsprachenlehrer Veranstaltungen zu berücksichtigen sind, die der Vermittlung derartigen Wissens dienen.

Erst danach ist an Veranstaltungen zu denken, die die Vermittlung des „theoretischen" Wissens *sensu stricto* der Glottodidaktik zum Ziel haben. Das ergibt sich auch aus der Feststellung, dass die theoretische glottodidaktische Kompetenz der Fremdsprachenlehrer in erster Linie Wissen über ihre praktische sprachdidaktische Kompetenz zu umfassen hat. Weil aber die praktische Sprachlehrkompetenz immer zugleich auch eine bestimmte Sprachkompetenz voraussetzt, sind an nächster Stelle in den Ausbildungsprogrammen für Fremdsprachenlehrer Veranstaltungen zu berücksichtigen, die der Vermittlung vom Wissen über die Sprache und über die (praktische) Sprachkompetenz dienen. Erst an einer weiteren Stelle sind in diesen Programmen Veranstaltungen zu berücksichtigen, die dem künftigen Fremdsprachenlehrer den Erwerb einer speziellen kulturkundlichen (darunter auch einer literaturkundlichen) Fachkompetenz ermöglichen sollen.

Schließlich ist bei der Programmierung künftiger Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auch die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Qualität der glottodidaktischen Kompetenz durch Erfahrungen gesteigert werden kann: Die Ausbildungsprogramme sind so zu gestalten, dass die künftigen Fremdsprachenlehrer schon während der Ausbildung bestimmte sprachdidaktische Erfahrungen gewinnen können. Die sprachdidaktische Erfahrung ist jedenfalls auch als ein bestimmter konstitutiver Faktor der praktischen glottodidaktischen Kompetenz eines ausgebildeten Fremdsprachenlehrers anzusehen.

Fazit: Der Fremdsprachenlehrer-Kandidat muss sich zunächst unbedingt eine im Hinblick auf seine künftigen Lehraufgaben angemessene Erzeugungs- und Handlungskompetenz in der betreffenden Sprache aneignen, was unter anderem auch den Erwerb einer entsprechend umfangreichen Menge kommunikationsrelevanter ("praktischer") Sach-, Kultur- und Landeskenntnisse impliziert. Ferner muss er eine angemessene praktische Sprachlehrkompetenz entwickeln und eine entsprechende theoretische glottodidaktische Kompetenz erwerben. Darüber hinaus sollte er in den Besitz einer bestimmten linguistischen und kulturkundlichen Kompetenz gelangen. Jedenfalls ist er auch mit entsprechendem Wissen über die menschliche(n) Sprache(n) auszustatten, insbesondere über die von ihm zu unterrichtende(n) (Fremd)Sprache(n), über die Welt, in der er einerseits seine Lehrhandlungen zu vollziehen haben wird und die andererseits nicht nur den Kommunikationsstoff für seine Lerner „liefern", sondern zugleich auch den Rahmen (Kontext) bilden, in dem ihre tatsächliche Kommunikation ausgeübt wird. Jedes Ausbildungsprogramm für Fremdsprachenlehrer muss

aber wenigstens entsprechende Veranstaltungen beinhalten, die dem Aufbau bzw. der Entwicklung einer angemessenen praktischen glottodidaktischen Kompetenz dienen: Ein Ausbildungsprogramm kann grundsätzlich nur unter der Bedingung als ein primär der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern dienendes Programm anerkannt werden, wenn es derartige Veranstaltungen vorsieht.

11.7.

Es geht hier keinesfalls – wie schon erwähnt – darum, die sprachdidaktische Nützlichkeit der literatur- und/oder sprachwissenschaftlichen Ausbildung in Frage zu stellen. Es wurde lediglich versucht, die Konsequenzen zu ziehen, die sich für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer aus der Feststellung ergeben, dass sie (die Fremdsprachenlehrer *sensu stricto*) eine andere Aufgabe als die Neuphilologen zu erfüllen haben, dass ihre primäre Pflicht nicht darin besteht, literatur- bzw. sprachwissenschaftliches Wissen zu vermitteln, sondern vor allem darin, dem Lerner die Entwicklung einer entsprechenden Sprachkompetenz zu ermöglichen, ihre „Aneignung" zu beschleunigen bzw. zu festigen. Weil es sich in jedem der Fälle um ganz verschiedene Aufgaben handelt, ist heute wenigstens im Rahmen theoretischer Erwägungen der Beruf des Fremdsprachenlehrers im eigentlichen Sinne von dem eines Vermittlers literatur- und/odersprachwissenschaftlicher Kenntnisse zu trennen. Infolge dieser Trennung muss zwischen dem Fremdsprachenlehrer im Sinne eines Ein-Fach-Lehrers und dem „Fremdphilologen" im Sinne eines Mehr-Fach-Lehrers unterschieden werden.

Ferner haben wir versucht, darauf aufmerksam zu machen, dass die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern nur in dem Maße rational geplant werden kann, als eine entsprechende Theorie vorliegt, auf die sich die Planung stützen kann, und auch nur insofern, als diese Theorie zutreffend und explizit ist. Von einer rationalen Planung kann dann, und nur dann, die Rede sein, wenn sie sich konsequent aus der in Betracht gezogenen Theorie rechtfertigt. Die sich aus der Theorie ergebenden „praktischen" Schlussfolgerungen müssen besonders streng befolgt werden, wenn Anspruch darauf erhoben wird, ein Programm für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern innerhalb einer vertretbaren Zeitspanne rational aufzubauen. Je knapper die Zeitspanne bemessen ist, umso wichtiger ist es, nach dem Grad der Relevanz zu entscheiden, ob und inwieweit die einzelnen Fächer und ihre verschiedenen Bereiche in ein solches Programm aufgenommen werden müssen.

Schließlich haben wir versucht aufzuzeigen, dass dabei nicht nur die wissenschaftliche Theorie über den uns interessierenden Gegenstand, d.h. die Theorie über die Fremdsprachenlehrer, sondern zugleich auch die Theorie über die Wissenschaft(en) selbst, die Wissenschaftstheorie also, herangezogen werden muss. Letztgenannte hat uns unter anderem zu der Schlussfolgerung veranlasst, dass jede Disziplin nur in Bezug auf ihren eigenen Forschungsgegenstand wissenschaftliche Kompetenz beanspruchen darf und einer jeden eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin nicht nur eine ihren Gegenstand betreffende relative Forschungs-, sondern auch eine Ausbildungsautonomie zugebilligt werden muss.

Das bedeutet zweierlei. Erstens: jede derartige Disziplin ist berechtigt, eine eigenständige wissenschaftliche Ausbildung zu betreiben, jedoch hat keine das Recht, einer

anderen ihre Betrachtungsweise aufzuzwingen; und zweitens: eine jede wissenschaftliche Disziplin hat zwar die praktischen Bedürfnisse der sie tragenden Gesellschaft zu berücksichtigen, jedoch darf keine durch einen ausschließlich praktisch orientierten "Gesellschaftsdienst" eingeengt werden. Bei der Planung der Wissenschaften müssen sicherlich unter anderem die Ausbildungsbedürfnisse berücksichtigt werden, aber gleichzeitig ist die Ausbildung in Abhängigkeit von dem jeweiligen Entwicklungsstand sowie der jeweiligen Leistungsfähigkeit der Wissenschaft zu gestalten.

Fazit: Aus den durchgeführten Erörterungen ergibt sich unter anderem, dass bestimmte Bereiche der Linguistik eine recht hohe glottodidaktische Relevanz besitzen, dass der Literaturwissenschaft demgegenüber jedoch nur eine rudimentäre glottodidaktische Relevanz zuerkannt werden kann, dass diese Disziplinen keinesfalls als die einzigen angesehen werden dürfen, die eine glottodidaktische Relevanz aufweisen, dass es andere Disziplinen gibt, die eine viel höhere glottodidaktische Relevanz als die Literaturwissenschaft aufweisen, dass in Bezug auf den sprachlichen Gegenstand und einen recht weiten Bereich des Hintergrundfaktors der Kulturkunde Vorrang zu gewähren ist, und *last but not least*, dass in Bezug auf den Lehr- und Lernkontext eine recht hohe glottodidaktische Relevanz bestimmten Bereichen der Psycho- und Soziologie zuzuerkennen ist. Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer kann zwar unter anderem mit der literaturwissenschaftlichen Ausbildung korreliert werden. Dies ist jedoch weder die einzig mögliche noch die günstigste sachliche Korrektion. Ein anderer Stellenwert müsste der literaturwissenschaftlichen Ausbildung aufgrund von entsprechenden kulturhistorischen Kriterien zugeordnet werden. Diese Frage stand aber hier überhaupt nicht zur Debatte.

Literatur

Alatis J.E. 1974, *Toward a LAPSE theory of teacher preparation*. In: English Language Teaching 29/1, 8–18.

Alatis J.E./ H.B. Altman/ P.M. Alatis (Hg.) 1981, *The second language classroom: Directions for the 1980's*. New York.

Alatis J.E./ H.H. Stern/ P. Strevens (Hg.) 1983, *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational*. Washington, D.C.

Alatis P.M. 1983, *And this is the way it is! A message to teacher educators*. In: J.E. Alatis/ H.H. Stern/ P. Strevens (Hg.), *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational*. Washington, 7–18.

Allwright R.L. 1983, *Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview*. In: TESOL Quaterly 17/2.

Altman H.B. 1983, *Training foreign language teachers for learner-centered instruction: Deep structures, surface structures, and transformations*. In: In: J.E. Alatis/ H.H. Stern/ P. Strevens (Hg.), *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational*. Washington, 19–25.

Apelt W. (Hg.) 1982, *Grundfragen einer allgemeinen Fremdsprachenmethodik in der methodischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Potsdam.

Apelt W. 1991, *Probleme und Erfahrungen zur methodischen Ausbildung von Fremd-*

sprachenlehrern. In: A. Raasch/ D. Harold/ C. Kiupel (Hg.), Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: Die Öffnung. Saarbrücken, 13–19.

Bausch K.-R./ F.-G. Königs (Hg.) 1986, *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

Bausch K.-R./ F.-G. Königs 1982, *Fremdsprachliche Aus- und Fortbildungscurricula in Bochum – Bestandaufnahme, Begründung und Perspektiven.* In: J. Quetz/ A. Raasch (Hg.), Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenbildung. Braunschweig, 102–115.

Bausch K.-R./ F.-G. Königs/ R. Kogelheide (Hg.) 1986, *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt a.M.

Bausch K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.) 1990, *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum.

Bausch K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.) 1995, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Bausch K.-R./ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (Hg.) 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Bausch K.-R./ H.J. Krumm 1995, Sprachlehrforschung. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, 7–12.

Bausinger H. 1976, *Zur Problematik des Kulturbegriffes*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1, 7–16.

Betzen K./ K.E. Nipkow (Hg.) 1971, *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*. München.

Blachford C.H. 1979, *Directory of teacher preparation programs in TESOL and bilingual education*. Washington, D.C.

Bludau M. *et al.* 1978, *Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Überlegungen zu einem Curriculum*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 31/3, 142–165.

Bludau M./ H. Christ/ W. Hüllen *et al.* 1973, *Die Tättgkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrcrs.* In: Neuphilologische Mitteilungen 26, 4/1973, 194–198.

Boosch A. 1987, *Lernerpersönlichkeit des zukünftigen Englischlehrers und Fremdsprachenerwerb*. In: S. Börsch (Hg.), Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung, Tübingen, 87–94.

Boos-Nüning U. 1979, *Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern.* Königsstein, Ts.

Brophy J.-E./ T.-L. Good 1976, *Die Lehrer-Schüler-Interaktion* (engl. 1974). München.

Brown H.D. 1983, *From ivory tower to real world: A search for relevance*. In: J.E. Alatis, H.H. Stern, P. Strevens, (Hg.) 1983, 53-58.

Brumfit Ch. 1983, *The integration on theory and practice*. In: H.B. Altman/

P.M. Alatis (Hg.), The second language classroom: Directions for the 1980's. New York, 59–73.
Buchbinder V.A./ W.H. Straß 1986, *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig
Butzkamm W. 1980, *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heilderberg.
Butzkamm W. 1987, *Wie bekommen wir bessere Lehrer? Ergänzungsstudium für Fachleiter und Ausbildungslehrer*. In: Neusprachliche Mitteilungen 40, 6–9.
Christ H. 1975, *Die zweite Phase der Lehrerbildung im Fach Französisch*. In: Die Neueren Sprachen 74, 548–559.
Christ H. 1983, *Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer*. In: A. Mannzmann (Hg.), Geschichte der Unterrichtsfächer I. München, 94–117.
Christ H. 1987, *Fremdsprachenlehrer im Portrait. Biographisches und Autobiographisches aus vier Jahrhunderten*. In: W. Löscher/ R. Schulze (Hg.), Perspectives on Language in Performance, t. 2. Tübingen, 819–838.
Christ H. 1989, *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachpolitik und Praxis*. Stuttgart.
Christ H./ H.-E. Piepho 1982, *Der Gießener Studiengang „Diplom Sprachenlehrer"*. In: J. Quetz/ A. Raasch, (Hg.), Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung. Braunschweig, 119-126
Christ H./ W. Hüllen 1989, *Fremdsprachendidaktik*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (Hg.) 1989, Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1-7.
Closset F. 1954, *Sur la formation des maitres de langues vivantes*. In: Education. Tribune Libre 30.
Closset F. 1961, *Formation et perfectionnement des proffeseurs de langue vivante*. In: Le Français dans le Monde 1961/4, 2–5.
Cornaire C. *et al.* (Hg.) 1979, *Teacher training: The neglected aspect of second language pedagogy*. Ottawa.
Coste D. 1975, *Vers une redéfinition de la formation initiale des proffeseurs de français?. In:* Le Français dans le Monde 113, 13–23.
Coste D. 1983, *International aspecsts of teacher training*. In: J.E. Alatis/ Stern H.H./ Strevens P. (Hg.) 1983, *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational*. Washington, 116–123.
Daniels K. 1974, *Zum Verhältnis von allgemeiner Didaktik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Überblick über den derzeitigen Diskussionsstand*. In: Wirkendes Wort 1974/1, 21–46.
Daniels K. 1975, *Grundfragen zur Standortbestimmung der Sprachdidaktik*. In: Blätterfür den Deutschunterricht 1975/2, 35–48.
Debyser F. 1975, *Les nouvelles voices de la formation des professeurs de langue vivante. In:* Le Français dans le Monde 1975/113, 6–8.
Debyser F. 1975a, *Le stages*. In: Français dans le Monde 1975/113, 24–37.
Desselmann G./ H. Hellmich 1981, (Hg.), *Didaktikdes Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig.

Di Donato R. 1983, *Teaching and teachers: Suspended between research and practice*. In: C.J. James (Hg.), Practical applications of research in foreign language teaching. Lincolnwood, 91–103.

Di Pietro R.J. 1983, *Real life in the preparation of language teachers*. In: In: J.E. Alatis/ H.H. Stern/ P. Strevens (Hg.) 1983, Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational. Washington, 133-142.

Döring K.W. 1980, *Lehrerv erhalten: Theorie-Praxis-Forschung*, Weinheim/ Basel.

Duff T. 1988, *Explorations in teacher training problems and issues*. London.

Düwell H. 1989, *Der Fremdsprachenlemer*. In: In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (Hg.) 1989, Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 132–136.

Edelhoff C. 1981, *Teacher training in the framewaork of the modern languages project (1971-1981)*. Straßburg.

Edmondson W. 1983, *Kann der Lehrer Fehler erzeugen?. In:* M. Heid (Hg.), Kommunikation im Klassenzimmer und Fremdsprachenlernen. New York, 106–118.

Edmondson W./ J. House 1993, *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/ Basel.

Eismer E.W. 1983, *The art and craft of teaching*. In: Educational Leadership 40/4, 4–13.

Falk R. 1985, *Berufsfelder Fremdsprachenlehrer in der privaten Wirtschaft*. In: Die Neueren Sprachen, t. 84, 556–566.

Ferrant J./ F. Beaucoup/ L. Stocker 1981, *Sur les chemins de la fonnation: une expérience*. Paris.

Ferry G. 1983, *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris.

Finkenstaedt T. 1983, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland.* Darmstadt.

Finkenstaedt T. 1983, *Nicht nur historische Anmerkungen zum Englischunterricht*. In: Englisch 18, 26–32.

Finkenstaedt T. 1986, *Anglistik: Zur Situation eines Lehrerbildungsfaches*. In: Neusprachliche Mitteilungen 39, 153–157.

Friedrich G./ E.E. Krainz 1979, *Lehrereinstellungen, Lehrerverhalten, Schulangst*. München.

Gabelentz G. von der 1972 (1. Aufl. 1891), *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden, und bisherige Ergebnisse*. Tübingen.

Gage N.L. 1979, *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? (engl.* 1978). München.

Garfinkel A./ S. Hamilton (Hg.) 1976, *Designs for foreign language teacher education*. Rowley, Mass.

Geringhausen J./ P.C. Seel (Hg.) 1985, *Sprachpolitik als Bildungspolitik*. München

Girard D. 1965, *La formation et le perfectionnement des professeurs de langues vivantes. In:* Modem Language Teaching 8.

Glapp A.-R. 1981, *Die Praxisrelevanz des anglistischcn Studiums aus der Sicht des Studienreferendars*. In: Neusprachliche Mitteilungen 34, 81–86 .

Grell J. 1989, *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim/ Basel.

Grucza B. 1985, *Rola magnetowidu w kształceniu nauszycieli języków obcych*. In

F. Grucza (Hg.), Lingwistyka, glottodydaka, translatoryka. Warszawa, 207–215.
Grucza B. 1988, *Programy kształcenia nauczycieli języków obcych* w *Polsce, NRD i RFN a kompetencja glottodydaktyczna.* In: F. Grucza (Hg.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych.* Warszawa, 77–89.
Grucza B. 1988a, *Zur Herausbildung der glottodidaktischen Lehrkompetenz*. In: W. Pfeiffer (Hg.), *Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium. Tagungsmaterialien.* Poznań, 21–30.
Grucza F. (Hg.) 1986, *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa.
Grucza F. (Hg.) 1988, *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych.* Warszawa.
Grucza F. (Hg.) 1989, *Bilingwizm, bikulturyzm – implikacje glottodydaktyczne.* Warszawa.
Grucza F. (Hg.) 1989, *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. In: F. Grucza (Hg.), Bilingwizm, bikulturyzm – implikacje glottodydaktyczne. Warszawa, 9–49.
Grucza F. (Hg.) 1992, *Język, kultura – kompetencja kulturowa.* Warszawa.
Grucza F. 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. In: Przegląd Glottodydaktyczny I, 29–44.
Grucza F. 1976, Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. In: F. Grucza (Hg.), *Glottodydaktyka a lingwistyka.* Warszawa, 7–24.
Grucza F. 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa
Grucza F. 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydakt; translatoryka*. In: F. Grucza (Hg.), Lingwistyka, glottodydakt translatoryka. Warszawa 19–44.
Grucza F. 1986, *Kilka słów o translatoiyce i potrzebie kształcenia tłumaczy zawodowych – zamiast* wstępu. In: F. Grucza (Hg.), Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej. Warszawa, 5–7.
Grucza F. 1988a, Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny lub jako przedmiot poznania naukowego. In: F. Grucza (Hg.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych.* Warszawa, 7–15.
Grucza F. 1988b, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych. In:* F. Grucza (Hg.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 17–67.
Grucza F. 1990, *Über den Status der Angewandten Linguistik*. In: W. Kühlwein/ A. Raasch (Hg.), Angewandte Linguistik heute: Zu einem Jubiläum der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Frankturt a. M. *etc.*, 19–34.
Grucza F. 1990, *Zur Theorie und Praxis der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern.* In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.), Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum, 93–101.
Grucza F. 1991, *On concepts of human language(s), the subject and goals of linguistics*, In: J. Darski/ Z. Vetulani (Hg.), Sprache – Kommunikation – Informatik, Akten des 26. Linguistischen Kolloqiums (Poznań 1991) Bd.1. Tübingen 1993, 3–13.

Grucza F. 1992, *Kulturowe determinaty języka oraz komunikacji językowej*. In: F. Grucza (Hg.), Język, kultura – kompetencja kulturowa. Warszawa, 9–70.
Grucza F. 1993, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremd- sprachenlehrern*. In: F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (Hg.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremd- sprachenlehrern. Warszawa, 7–96.
Grucza F. 1993a, *O potrzebie tworzenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy*. In: F. Grucza (Hg.), Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Warszawa, 5–10.
Grucza F. 1993b, *Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych. In:* F. Grucza (Hg.), Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Warszawa, 11–42.
Grucza F. 1997, *Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 23, 297–314.
Grucza F. 1999, *Współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków obcych.* In: J. Mazur (Hg.), Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci. Lublin, 73–98.
Gudjons H./ R. Teske/ R. Winkel (Hg.) 1987, *Didaktische Theorien, Hamburg Hage K. et al. 1985, Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Opladen.
Hartmann P. 1970, *Aufgaben und Perspektiven der Linguistik*. Konstanz.
Hartmann P. 1972, *Zur Lage der Linguistik in der BRD*. Frankfurt a. M.
Hawkins E. 1975, *Stages de formation et de recyclage de professeurs de langue vivantes a York*. In: Le Français dans le Monde 1975/113, 38–43.
Heindrichs W./ F.W. Gester/ H.P. Kelz 1980, *Sprachlehrforschung*. Stuttgart *etc.*
Henrici G. 1979, *Sprachunterricht in der Lehrerausbildung. Theorie und Praxis einer PädagoLinguistik*. Weinheim.
Henrici G. 1989, *Fremdsprachenerwerb und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position*. In: B. Ketteman/ P. Bierbaumer/ A. Fili/ A. Karpf (Hg.), Englisch als Zweitsprache. Tübingen, 209–236.
Henrici G./ B. Herlemann 1986, *Müdliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München.
Henrici G./ U. Koreik (Hg.) 1994, *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
Honore B. 1977, *Pour une théorie de la formation*. Paris.
Honore B. 1980, *Pour une pratique de la formation: la reflexion sur les pratiques*. Paris.
Ingram W. (Hg.) 1984, *Umiejętności dydaktyczne a twórcza postawa nauczyciela. VII Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne* (wybrane referaty). Katowice.
Ingram W. 1983, *Podstawy dydaktyki języka rosyjskiego Jako przedmiotu nauczania w szkole wyższej*. Katowice.
Iser W. 1969, *Überlegungen zu einem literaturwissenschaftlichen Studienmodell*. In: Linguistische Berichte 2, 77–87.
Jakobovits L.A./ B. Gordon 1974, *The context of foreign language teaching*. Rowley,

Mass.
Jorstad H.L. 1981, *The préparation of second language teachers in the 1980's*. In: J.E. Alatis/ H.B. Altman/ P.M. Alatis (Hg.) 1981, *The second language classroom: Directions for the 1980's*. New York, 49–61.
Klafki W. 1987, *Theorien der Didaktik*. Hamburg.
Klinzig-Eurich G./ H.G. Klinzig 1981, *Lehrfertigkeiten und ihr Training*. Weil der Stadt.
Koch J.-J. 1972, *Lehrer – Studium und Beruf*. Ulm.
Köhler E. 1930, *Die Persönlichkeit des Fremdsprachenlchrers*. In: *Die Neueren Sprachen* 38, 1–19.
Komorowska H. 1991, *Kształcenie nauczycieli języków obcych w kolegiach językowych*. In: Języki Obce w Szkole 1991/1, 18–26.
Komorowska H. 1991a, *Reforma kształcenia językowego i systemy kształcenia nauczycieli języków obcych* w *Polsce*. In: Języki Obce w Szkole 1991/3, 209–212.
König Ch. (Hg.) 1995, *Germanistik in Mittel- und Osteuropa*. Berlin.
Königs F.-G. 1983, *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen
Konys E. 1985, *Kilka uwag o osobowości nauczyciela*. In: Języki Obce w Szkole 2, 158–162.
Koordinierungsgremium im BFG-Schwerpunk Sprachlehmforschung" (Hg.) 1983, *Sprachlehr- und Sprachlemforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen.
Kramer J. (Hg.) 1986, *Bestandaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Refonn der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart.
Kramer J.- A. Vielau/ H. Vollmer/ T. Westphalen (Hg.) 1979, *Englisch: Unterrichts- und Studienreform*. Berlin.
Krumm H.-J. (Hg.) 1986, *Inhrerfortbildung Im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. München.
Krumm H.-J. (Hg.) 1990, *Überlegungen zur Didaktik interkultureller Verständigungsfähigkeit*. Materiały z sympozjum zorganizowanego w ramach dni kultury polskiej *w* Hamburgu. 25-29 października. Hamburg.
Krumm H.-J. (Hg.) 1999, *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachangebots im Zuge der EU-Erweiterung*. Wien.
Krumm H.-J. 1973, *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim/ Basel.
Krumm H.-J. 1976, *Sprachzentren und die Reform des Fremdsprachenstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Aufgaben und Schwerpunkte des Arbeitskreises der Sprachzentren*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 307–312.
Krumm H.-J. 1976a, *Lehrfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenstudiums*. In: H.-J. Krumm/ B. Müller (Hg.), *Praxis im Fremdsprachenstudium*. Bobenhausen.
Krumm H.-J. 1978, *Perspektiven für die Fremdsprachenvermittlung und die Fremdsprachendidaktik in der Bundesrepublik*. In: Studium Linguistik 1978/2, 75–83.
Krumm H.-J. 1984, *Zur Beurteilung des Lehrverhaltens von Fremd- sprachenlehrern*. In: H.L. Bauer (Hg.), *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung In Deutsch als Fremdsprache*. München, 9–23.
Krumm H.-J. 1987, *Lehrerfortbildung – Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport?*

In: D. Sturm (Hg.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München, 111–122.
Krumm H.-J. 1992, *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde*. In: Fremdsprache Deutsch 1992/6, 16–19.
Krumm H.-J. 1996, *Thesen zur Reform für Deutschlehrerausbildung im nichtdeutschsprachigen Ausland. In:* Deutsch als Fremdsprache. Informationen des Instituts für Germanistik der Universitt Wien 6/1996, 16–17.
Mainusch H./ E. Merter/ S.J. Schmidt/ K. Schröder (Hg.) 1976, *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Modell Anglistik*. Bern/ Frankfurt a. M.
Martin J.-P. 1985, *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen.
Moskowitz G. 1970, *The Foreign Language Teacher Interacts*. Minneapolis.
Moulton W.G. 1961, *Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960*. In: C. Mohrmann/ A.Sommerfelt/ J. Whatmough (Hg.), Trends in European and American linguistics. Antwerpen, 82–109.
Nehm U. 1976, *Microteaching als Ausbildungs- und Forschungsverfahren der Fremdsprachendidaktik*. Kronberg.
Neuner G. 1987, *Zur Germanistenausbildung an Hochschulen in der sogenannten Dritten Welt und zur Weiterbildung von Deutschlehrern – mehr Fragen als Antworten*. In: D. Sturm (Hg.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München, 123–134.
Oller (Jr.) J.W./ J.C. Richards (Hg.) 1973, *Focus on the lerner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Mass.
Passov E.J. 1984, *Metodićeskoe masterstvo ućitelja inostrannogo Jazyka*. In: Inostrannye Jazyki v Skole 6, 24–29.
Peck R./ J. Tucker 1973, Research on teaching education. In: R.M.W. Travers (Hg.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago.
Pecyńska-Dziegielewska Z. 1981, *Mikronauczanie a kształcenie nauczycieli języków obcych* (praca doktorska), UW. Warszawa.
Piepho H.-E. 1980, *Studiumund Berufsbilderdes Diplom- Sprachenlehrers*. Gießen.
Plusa P. 1990, *Optymalizacja kompetencji w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych.* Katowice.
Politzer R./ L. Weiss 1969, *The Successful Foreign-Language Teacher*. Philadelphia.
Popłucz J. 1978, *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa.
Quetz J./ A. Raasch (Hg.) 1982, *Fremdsprachenlehrer fur die Erwachsenenbildung. Aus- und Fortbildung von neben- und hauptberuflichen Mitarbeitern*. Braunschweig.
Raasch A. (Hg.) 1997, *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache*. Amsterdam/ Atlanta, GA.
Raasch A. 1994, *Europa – ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 2/47, 74–77.
Raasch A./ D. Herold/ C. Kiupel (Hg.) 1991a, *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung*. Saarbrücken.

Radziewicz-Winnicki A. (Hg.) 1989, *Nauczyciel w procesie przemian.* Katowice.
Richards J.C./ N.Hino, Training ESOL teachers: The need for needs assesment. In: J.E. Alatis/ H.H. Stern/ P. Strevens (Hg.) 1983, *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational*. Washington, D.C., 312–326.
Roberts J. 1987, *Analyzing Teachers' Activities*. In: AUPELF. The British Council/Goethe Institut (Hg.), Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Probleme und Modellvorschläge. Paris, 61–90.
Ryans D.G. 1960, *Characteristics of Teachers. American Council on Education*. Washington, D.C.
Sagave P.P./ F. Hartweg 1976, *Wirtschaft. Recht und Fremdsprachen. Interdisziplinäre Studienangebote der Universität Paris X (Nanerie)*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 171–178.
Sanderson D. 1982, *Modem Language Teachers in Action*. New York.
Sauer H. 1968, *Das Studium des Faches Englisch an Pädagogischen Hochschulen. Beitrag zu einer Hochschuldidaktik*. In: Die Deutsche Schule 60, 231-243.
Sauer H. 1989, *Der Fremdsprachenlehrer*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprahenunterricht. Tübingen, 136-140.
Schatte Ch. 1988, *Znajomość języka obcego a wiedza o języku ojczystym i obcym w kształceniu nauczycieli języka niemieckiego*. In: F. Grucza (Hg.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 69-76.
Schiffler L. 1988, *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart.
Schmitt R./ G. Stickel (Hg.) 1997, *Polen und Deutsche im Gespräch*. Tübingen.
Schreckenberg W. 1989, *Bildungs- und Mißbildungsperspektiven in der Lehrerausbildung der letzten drei Jahrzehnte*. In: R. Merkert (Hg.), Wandlungen der Pädagogik in 30 Jahren. Festschrift für Gerhard Wehle. Düsseldorf.
Schröder K. 1987, *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800*, t. 1. Augsburg.
Schröder K./ A.V. Walter 1977, *Die Englischlehrer*. In: K. Schröder/ T. Finkenstaed (Hg.), Reallexikon der englischen Fachdidaktik. Darmstadt, 60–63.
Schwarze Ch. 1972, *Der Bergriff des Wissenschaftlich gebildeten Lehrers am Beispiel des Neusprachlers*. In: R. Freudenstein (Hg.), Focus '80. Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren. Berlin, 149–158.
Sevjakov V.N. 1986, *Funktional-inhaltliche Komponenten der berufliche Kompetenz eines Fremdsprachenlehrers*. In: Deutsch als Fremdsprache 1986/3, 163– 166.
Siguna M. 1999, *Die Sprachen im vereinten Europa*. Tübingen.
Sitta H. 1974, *Didaktik und Linguistik*. In: Deutsch Unterricht 1974/19, 431–445.
Sitta H. 1980, *Didaktik der Linguistik*. In: H.P. Althaus/ H. Henne/ H.E. Wiegand, (Hg.) 1980, Lexikon der Gennanistischen Linguistik, Tübingen, 836-841.
Skowronek B. 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*, Poznań.
Sobolew L. 1988, *Metody i formy kształcenia metodycznego studentów w Instytucie*

Anglistyki UW. In: F. Grucza (Hg.) Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 91–100.
Spillner B. (Hg.) 1994, *Nachbarsprachen in Europa*. Frankfurt a. M.
Spillner B. 1977, *On the theoretical foundations of Applied Linguistics*. In: IRAL 15, 154–157.
Spillner B. 1989, *Angewandte Linguistik*. In: K.-R. Bausc/h H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (Hg.) 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 3–20.
Stern H.H. 1983, *Language teacher education: An approach to the issues and a fantework for discussion*. In: J.E. Alatis/ H.H. Stern / P. Strevens (Hg.), Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational. Washington, D.C, 342–361.
Strevens P. 1974, *Some basic principles of teacher training*. In: English Language Teaching 40/4, 4–13.
Strevens P. 1977, *Some basic principles of teacher training. New orientations in the teaching of English*. Oxford.
Strevens P. 1981, *Training the teacher of foreign languages: New responsibilities require new patterns of training*. In: Canadian Modem Language Review 37, 526–534.
Sturm D. (Hg.) 1987, *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situation und Tendenzen*. München.
Szajka S. (Hg.) 1974, *Metodyka kształcenia nauczycieli*. Poznań.
Tilford R.B. 1976, *German studies – ein britisches Modell*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 150–157.
Vermeer H.J. 1978, *Sprache und Kulturanthropologie. Ein Plädoyer für interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Fremdsprachendidaktik*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4, 1–21.
Voss B. (Hg.) 1986, *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum.
Walmsley J.B. 1987, *Das Wertsystem des Fremdsprachenlehrers und sein Einfluß auf den Unterricht. Unveröffentlichter Projektbericht*. Bielefeld.
Wandruszka M. 1984, *Das Leben der Sprache. Vom menschlichen Sprechen und Gespräch*. Stuttgart.
Weinrich H. 1969, *Überlegungen zu einem Studienmodell der Linguistik*. In: Linguistische Berichte 2, 70–77.
Weller F.R. 1979, *Zum Stand der Fachdidaktik-Diskussion in der deutschen Romanistik*. In: Die Neueren Sprachen 78, 240-262.
Widdowson H.G. 1984, *The incentive value of theory in teacher education*. In: ELT Journal 38, 86–91.
Wienold G./ F. Achtenhagen et al. 1985, *Lehrerverhalten und Lemmaterial in institutionalisierten Lehr-Lem-Prozessen-Am Beispiel des Englischanfangsunterrichts*. Göttingen.
Wierlacher A. (Hg.) 1980/1981, *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München.
Wierlacher A. (Hg.) 2000, *Kulturthema Kommunikation. Konzepte – Inhalte – Funk-*

tionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990–2000. Möhnesee.

Wierlacher A. 1976, *Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfaches „Deutsch als Fremdsprache"*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 119-136.

Wierlacher A. 1987, *Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik*. In: Sturm D. (Hg.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München, 145–156.

Witte B. 1976, *Kritische Deutschlandkunde. Ein Beitrag der Universität Paris III (Asnières) zu Theorie und Praxis einer kulturwissenschaftlichen Gremanistik*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 158–170.

Wunderlich D. 1969, *Zur Kritik an Harald Weinrichs Studienmodell der Linguistik*. In: Linguistische Berichte 3, 77–80.

Zabrocki L. 1962, *Reorganizacja studiów neofilologicznych*. In: Życie Szkoły Wyższej X/5, 43–51.

Zabrocki L. 1967, *Profil absolwenta neofilologii*. In: Życie Szkoły Wyższej, 15/9, 54–64.

Zifreund W. 1976 (Hg.), *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse*. Weinheim.

Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych [2]

1.

Już w referacie wygłoszonym na poprzednim sympozjum poświęconym specjalnie zagadnieniom kształcenia nauczycieli języków obcych stwierdziłem, że naukowo dotychczas zajmowano się nimi stosunkowo mało (por. F. Grucza 1988). W dodatku poświęcano im uwagę przeważnie tylko doraźnie, z uwagi na potrzebę rozwiązania pojawiających się od czasu do czasu potrzeb praktycznych. W każdym razie większości poświęconych im dotychczas dyskusji i publikacji nie sposób uznać za naukowe w ścisłym znaczeniu tego słowa. Ich autorzy lub uczestnicy dotychczas ograniczali się do prezentowania głównie swych „pobożnych życzeń", czyli rezultatów tzw. „wishfull thinking", tzn. do zgłaszania różnych, niejednokrotnie sprzecznych, postulatów programowych, nie troszcząc się specjalnie o Ich głębsze uzasadnienie.

Działo się tak i na ogół nadal dzieje przede wszystkim dlatego, że, jak już również wcześniej stwierdziłem, zajmujący się dotychczas kształceniem nauczycieli języków obcych, czyli przede wszystkim tzw. neofilologowie, nie interesowali się nimi samymi naukowo, tzn. nie traktowali ich jako składnika swego przedmiotu badań. Jednakże stosunkowo mało uwagi poświęcali im dotychczas również glottodydaktycy. Co prawda od pewnego czasu rośnie ich zainteresowanie tym przedmiotem, niemniej trzeba przede wszystkim glottodydaktyków obciążyć winą za to, że dotychczas nie zostały stworzone podstawy, na których można by oprzeć się, chcąc dyskusji na temat kształcenia nauczycieli języków obcych nadać charakter naukowy, tzn. pragnąc podporządkować ją odpowiednim rygorom kognitywnym. Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy wolno obarczyć glottodydaktyków dlatego, że od początku swej historii wyraźnie deklarują, iż nauczyciele języków obcych należą do tych obiektów, którymi pragną się zajmować w pierwszym rzędzie.

Szczególnie zaniedbane są na razie teoretyczne podstawy rozważań nad nauczycielami języków obcych i ich kształceniem. W każdym razie dotychczas wciąż jeszcze brak jakiejkolwiek dostatecznie spójnej i ugruntowanej teorii nauczycieli języków obcych, teorii zmierzającej do zrekonstruowania możliwie wyczerpującej listy właściwości konstytuujących nauczycieli języków obcych, ich immanentnego uporządkowania, czyli istniejących między nimi strukturalnych zależności – zarówno poziomych, jak i pionowych (hierarchicznych) itd.

Dopóki tego rodzaju teorie nie zostaną sformułowane i wyraźnie przedstawione, dopóty w dyskusjach na temat kształcenia nauczycieli języków obcych będą dominowały „argumenty" odzwierciedlające głównie określone upodobania, przyzwyczajenia, interesy osobiste lub „dziedzinowe" ich uczestników. Jak długo dyskusje te nie będą się opierać na „wyraźnych" teoriach nauczyciela języków obcych, tak długo

---

[2] Oryginał: *Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Materiały XVI Sympozjum ILS (Białobrzegi, 16–18 listopada, 1990). Warszawa 1993, 11–42.

trudno będzie nadać im charakter dyskusji naukowych, tzn. dyskusji prowadzonych wyłącznie lub chociażby tylko w przeważającej mierze na podstawie jasnych argumentów racjonalnych. Myślę jednak, że nie stanie się to prędko. Na razie naukowo zajmuje się nauczycielami języków obcych wciąż jeszcze zbyt mało badaczy, w dodatku większość z nich zdaje się nie dostrzegać potrzeby prowadzenia systematycznych rozważań teoretycznych na ten temat.

I stąd dzieje się nadal tak, że wszyscy biorący udział w różnych dyskusjach na temat kształcenia nauczycieli języków obcych (przynajmniej milcząco) zgadzają się na ogół co do tego, że powinny one mieć charakter dyskusji profesjonalnych, że powinni się wypowiadać w nich przede wszystkim specjaliści, niemniej wielu z nich przy innych okazjach wyznaje, często ze zgoła rozbrajającą szczerością, że sami nie zajmują się kwestiami dotyczącymi nauczycieli języków obcych, że sprawy te w najlepszym razie interesują ich marginalnie. Czyżby naprawdę było aż tak trudno uświadomić sobie, że również w dyskusji na temat kształcenia nauczycieli języków obcych może wystąpić w roli eksperta (fachowca) w istocie tylko ktoś, kto się nimi rzeczywiście zajmuje?

Kto pragnie wystąpić w tej roli, winien najpierw zdać sobie sprawę z zależności „wyznaczających" strukturę zbioru właściwości każdego nauczyciela języków obcych. Ponadto powinien, rzecz jasna, nie tylko przedstawić tzw. profil (czyli modelową listę właściwości) nauczyciela, na temat którego się wypowiada, którego kształcenie pragnie organizować, reformować czy choćby tylko oceniać. Powinien także (przynajmniej) spróbować uzasadnić swoje propozycje racjonalnie. W przyjętym tutaj rozumieniu za racjonalnie uzasadnione można uznać jakiekolwiek postulaty aplikatywne tylko o tyle, o ile są one logicznymi konsekwencjami wyprowadzonymi z określonej, wyraźnie sformułowanej teorii przedmiotu, którego dotyczą. W tym rozumieniu racjonalnymi argumentami nie są ani tzw. tradycje, ani wnioski wynikające z porównania jednych stanów rzeczy (np. programów) z innymi (programami). Tym bardziej nie można się zgodzić na przyznanie statusu argumentów racjonalnych „odwoływaniom się" do własnych doświadczeń, przekonań czy upodobań osób występujących w roli ekspertów w jakiejkolwiek dyskusji profesjonalnej. Inna natomiast sprawa, że w rozważaniach na temat nauczycieli języków obcych trzeba wziąć pod uwagę nie tylko ich własne doświadczenia, przekonania i życzenia, lecz także doświadczenia, przekonania i życzenia ich uczniów (rodziców).

2.

Zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych, a także w Kanadzie, Australii, Japonii i innych krajach nawiązujących do europejskich wzorców, kształcenie nauczycieli języków obcych realizowane Jest przede wszystkim poprzez studia kontynuujące mniej lub bardziej wiernie tradycję filologiczną. W większości krajów są to studia spełniające nadal w pierwszym rzędzie klasyczne cele filologiczne, tzn. tekstologiczne cele literaturo- i/lub językoznawcze. Dotychczas zostały one w stosunkowo niewielu krajach w jakimś stopniu „zreformowane" z punktu widzenia „praktycznych" potrzeb nauczycieli języków obcych. Ale i w tych krajach, w których miało to miejsce, zostały one w gruncie rzeczy jedynie „uzupełnione" o pewne dodatkowe

przedmioty, najpierw pedagogiczne, a później o glottodydaktyczne. W dodatku i te, w istocie jedynie zalążkowe, reformy zapoczątkowane zostały stosunkowo niedawno – w zasadzie dopiero po drugiej wojnie światowej.

Natomiast w niektórych krajach szkoły zatrudniające absolwentów studiów neofilologicznych w charakterze nauczycieli języków obcych zaczęły już w okresie międzywojennym organizować dla nich dodatkowe kształcenie we własnym zakresie. Posługując się dzisiejszymi określeniami, można powiedzieć, iż tymi, którzy najpierw zauważyli, że odbycie samych studiów (neo)filologicznych nie wystarcza do efektywnego wykonywania zawodu szkolnego nauczyciela języków obcych, byli ich pracodawcy, tzn. szkoły, a nie ich „producenci", tzn. neofilologie uniwersyteckie, Na specjalne podkreślenie zasługuje fakt, że z chwilą zorganizowania owego dodatkowego czy uzupełniającego kształcenia nauczycieli języków obcych zmienił się status ich dotychczasowego, tzn. filologicznego kształcenia: tam, gdzie zorganizowano owo kształcenie postuniwersyteckie, tam spełnia ono odtąd już tylko funkcję kształcenia cząstkowego. Od tej chwili kształcenie nauczycieli języków obcych w tych krajach dzieli się na realizowany w obrębie uniwersytetów etap (człon) podstawowy, obejmujący tzw. kształcenie filologiczne, oraz na realizowany dopiero po ukończeniu studiów uniwersyteckich etap dodatkowy, obejmujący kształcenie dydaktyczne w szkole przy pomocy, czy pod kierunkiem, doświadczonych nauczycieli języków obcych.

Generalnie trzeba, rzecz jasna, pozytywnie ocenić owo rozszerzenie kształcenia nauczycieli języków obcych. Nie ulega jednak wątpliwości, że wywołało ono też pewne skutki wyraźnie negatywne. Niektóre z nich „pokutują" po dzień dzisiejszy. Tego rodzaju negatywnym skutkiem jest na przykład wciąż jeszcze w świecie neofilologicznym stosunkowo rozpowszechnione traktowanie tzw. metodyki nauczania języków obcych jako pewnej dziedziny „praktycznej", a w konsekwencji jako dziedziny, której nie można przyznać prawa do realizowania tzw. kształcenia naukowego. Pogląd ten jest swoistą pochodną faktu, że owa „metodyka" nie powstała w uniwersytetach, lecz w szkołach, że jej wykładaniem, a także jej tworzeniem, nie zajmowali się od razu uczeni, lecz sami nauczyciele języków obcych, tzn. praktycy.

To ten właśnie fakt zdecydował, że w momencie rozszerzenia kształcenia nauczycieli języków obcych o ów człon postuniwersytecki kształceniu (neo)filologicznemu przypisany został (zresztą wówczas słusznie) charakter kształcenia naukowego, natomiast owo kształcenie postfilologiczne potraktowane zostało jako praktyczne kształcenie zawodowe. Jednakże w międzyczasie w wielu krajach całkowicie zmienił się zarówno status „metodycznego" kształcenia nauczycieli języków obcych, jak też status dziedziny zajmującej się jego realizowaniem: w wielu krajach kształcenie to jest dziś realizowane w dużej mierze również w obrębie uniwersytetów przez dziedziny, które ukonstytuowały się w formie całkiem samodzielnych dziedzin naukowych. Niemniej w różnych krajach, także europejskich, sprawy te przedstawiają się na razie bardzo różnie.

Dopiero po drugiej wojnie światowej przedstawiciele instytucji realizujących pierwszy etap kształcenia nauczycieli języków obcych, czyli uniwersyteckich neofilologii, a przede wszystkim niektórzy przedstawiciele ich członu językoznawczego, zajęli się na szerszą skalę zagadnieniami dotyczącymi nauczania języków obcych.

W Europie zajęto się nimi nie tyle z własnej inicjatywy, ile pod wpływem idei, jakie po zakończeniu wojny zaczęły napływać szeroką falą do Europy ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Tam natomiast dokonał się w czasie drugiej wojny światowej swego rodzaju akt błyskawicznego „unaukowienia" metodyki nauczania języków obcych i wzrostu jej prestiżu na skutek rządowego zainteresowania nią najpoważniejszych uniwersyteckich lingwistów. Doszło do tego, jak wiemy, w związku z gwałtownym wzrostem „zapotrzebowania" na ludzi potrafiących posługiwać się różnymi językami obcymi; zapotrzebowanie to pojawiło się w rezultacie przystąpienia Ameryki do wojny i w związku z koniecznością prowadzenia jej przez Stany Zjednoczone w różnych rejonach świata. By móc zapotrzebowanie to zaspokoić, trzeba było jak najszybciej opracować metody i materiały umożliwiające nauczenie się różnych języków obcych w możliwie jak najkrótszym czasie.

3.

Fakt, że zagadnieniami „metodyki" nauczania języków obcych zaczęto się wreszcie poważnie zajmować również „na szczeblu uniwersyteckim", że zajęcie to uzyskało tym samym formalny status pracy naukowej, jest oczywiście faktem o dużym znaczeniu także dla rozwoju myśli dotyczącej kształcenia nauczycieli języków obcych. Niemniej zrazu nie wywołał on żadnej rewolucji w zakresie dotychczasowych form kształcenia nauczycieli języków obcych. W gruncie rzeczy nie wywołał on też początkowo żadnej głębszej refleksji nad tym kształceniem – ani w Ameryce, ani w Europie. W każdym razie w jego bezpośrednim następstwie nie podjęto żadnych systematycznych rozważań ani nad kształceniem nauczycieli języków obcych, ani nad nimi samymi.

Zagadnienia dotyczące bezpośrednio nauczycieli języków obcych i ich kształcenia stały się przedmiotem systematycznych rozważań naukowych dopiero znacznie później. W dodatku nie rozbudziły one tak ogromnego zainteresowania jak zagadnienia samej nauki języków obcych. W gruncie rzeczy nauczyciele języków obcych wciąż jeszcze nie znaleźli należnego im zainteresowania ze strony nauki. Jest nadal bardzo mało badaczy darzących ich pierwszoplanowym zainteresowaniem w swych badaniach. Być może, iż dzieje się tak poniekąd dlatego, że kształcenie nauczycieli języków obcych nie ma za sobą wystarczająco długiej historii. Myślę jednak, że główny powód braku dostatecznego zainteresowania dotyczącymi ich zagadnieniami jest niejako konsekwencją pierworodnego grzechu kształcenia nauczycieli języków obcych, grzechu polegającego na tym, iż pierwotnie jego realizacja została powierzona dziedzinom z natury rzeczy nie interesującym się nauczycielami języków obcych jako takimi. W gruncie rzeczy jest tak, że nigdzie nie zostało jeszcze zorganizowane kształcenie nauczycieli języków obcych z prawdziwego zdarzenia. Do jego ukonstytuowania trzeba dopiero dojść. Ale dochodzenie do tego celu nie jest łatwe, przede wszystkim dlatego, że mamy tu do czynienia, po pierwsze, ze swego rodzaju sprzecznością interesów neofilologii i rodzącej się na naszych oczach glottodydaktyki oraz, po drugie dlatego, że owa glottodydaktyka sama też niejako wyłania się z obrębu neofilologii. Historia konstytuowania instytucjonalnych form kształcenia nauczycieli języków obcych jest z tego punktu widzenia niezwykle interesująca. Niestety, choć

jest ona stosunkowo krótka, nie została dotychczas dokładnie opisana. Niektóre fazy historii kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce próbowałem zrekonstruować w pracach *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych* (= F. Grucza 1988) oraz *Zur Praxis und Theorie des Faches Deutsch als Fremdsprache in Polen* (= F. Grucza 1990). Jednakże podstawowym źródłem informacji na ten temat pozostaje nadal książka M. Cieśli pt. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie* (1974).

4.

Ogólnie można stwierdzić, że potrzebę jakiegokolwiek kształcenia nauczycieli języków obcych uświadomiono sobie w ogóle stosunkowo późno, i to nie tylko w Polsce. Właściwie świadomość potrzeby kształcenia nauczycieli, tzn. świadomość tego, że nie wystarcza „zawód rwe powołanie" (czyli wyłącznie ich właściwości „naturalne") dopiero na przełomie XVII i XVIII wieku. Natomiast z potrzeby i zarazem możliwości naukowego kształcenia nauczycieli języków obcych zdano sobie sprawę dopiero w XIX wieku. Jak sie zdaje, do całkiem wyraźnego uświadomienia sobie zarówno potrzeby upowszechnienia nauki języków obcych, jak i systematycznego przygotowywania nauczycieli, którzy byliby w stanie ja efektywnie realizować, doszło dopiero pod wpływem okoliczności towarzyszących kongresowi wiedeńskiemu. W każdym razie dopiero po tym kongresie zapoczątkowany został proces instytucjonalizacji naukowego kształcenia nauczycieli języków obcych.

Ale choć od tamtego czasu upłynęły już bez mała dwa wieki, zarówno zagadnienia dotyczące już „funkcjonujących" nauczycieli języków obcych, jak ich kształcenia pozostają nadal w sferze półmroku. Na specyficzny paradoks zakrawa fakt, że nawet wielu pośród tych, którzy trudnią się kształceniem nauczycieli języków obcych i/lub są za nie odpowiedzialni, nie zdaje sobie sprawy w sposób dostatecznie jasny ani z tego, co wyróżnia jakiegokolwiek nauczyciela języków obcych, kogo można czy wolno uznać za wykształconego, nauczyciela języków obcych, na czym polega naukowe kształcenie nauczycieli języków obcych itd.
Nawiasem mówiąc, podobnie sprawa ta przedstawia się także w odniesieniu do kształcenia tłumaczy: spora część zajmujących się nim też nie zdaje sobie sprawy, od czego wypada uzależnić uznanie, czy ktoś jest tłumaczem wykształconym, wykształconym naukowo itd. Przeważnie nadal utożsamia się zarówno pojęcie wykształconego nauczyciela języków obcych, jak i pojęcie wykształconego tłumacza po prostu z pojęciem (neo)filologa, a nierzadko zdarza się, że pojęcie wykształconego nauczyciela i/lub tłumacza miesza się z pojęciem kogoś, kto zna dostatecznie dobrze określony język obcy; pojęcie nauczyciela języka obcego nadal nierzadko miesza się po prostu z tzw. *native speakerem.*

Prace zmierzające do przetworzenia wytworzonych w XIX w. programów studiów neofilologicznych w taki sposób, aby umożliwić kształcenie nauczycieli języków obcych z prawdziwego zdarzenia zostały zapoczątkowane – jak już wspomniałem – w Europie dopiero w okresie powojennym, tak na dobre mniej więcej 25 lat temu. Zdumiewa przy tym, że wcześniej podjęto je w krajach tzw. Europy Wschodniej niż na zachodzie, najwcześniej i zarazem na skalę najszerszą bodaj w Polsce. W Europie Zachodniej zabrano się za nie właściwie dopiero w konsekwencji tzw. rewolucji

akademickiej 1968 roku, natomiast w Polsce już wkrótce po zapoczątkowaniu w 1956 roku „wydarzeniami poznańskimi" pierwszej z polskich „odnów" powojennych.

Głównym promotorem owego procesu unowocześniania studiów neofilologicznych w Polsce był niewątpliwie prof. L. Zabrocki, jeden z najwybitniejszych polskich językoznawców i zarazem germanistów. W każdym razie poświęcił on tej sprawie wiele czasu i energii. Jemu i współpracującym z nim specjalistom zawdzięczamy, że doszło do tego, iż pod koniec lat sześćdziesiątych wyprzedziliśmy pod względem nowoczesności programów kształcenia nauczycieli języków obcych bodaj cały świat. Niestety, dziś pozostało już niewielu, którzy o tym pamiętają. Jest rzeczą nie tylko dziwną, lecz poniekąd zgoła irytującą, że zdaje się o tym nie wiedzieć też spora część osób uchodzących skądinąd za specjalistów, a nawet za ekspertów w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych. Szczególnie irytujący jest fakt, że często obcy specjaliści wiecej wiedzą o polskich osiągnięciach w zakresie reformóle wania programów kształcenia nauczycieli języków obcych niż nasi eksperci i decydenci. Już nie tylko irytujące, lecz zgoła kompromitujące są zdania wypowiadane przy różnych okazjach przez naszych ekspertów i decydentów edukacyjnych, w których dyskwalifikują realizowane u nas programy kształcenia nauczycieli języków obcych i jednocześnie chwalą cudze, a nawet zalecają ich import, choć nie zapoznali się dostatecznie ani z pierwszymi, ani z drugimi, choć nie mają większego pojęcia ani o wspomnianych już, istotnych właściwościach nauczycieli, ich taksonomii itd., ani o tym, w jaki sposób można je „wykształcić".

Nie twierdzę, że realizowane u nas programy kształcenia nauczycieli języków obcych są doskonałe. Przeciwnie, uważam, że trzeba je koniecznie przystosować do nowych potrzeb, że pod niejednym względem są one znów przestarzałe, że w ciągu ostatnich mniej wiecej piętnastu lat zaniedbana została praca nad ich unowocześnianiem. Ale jednocześnie twierdze, że wiele stawianych nam obecnie za wzór krajów zachodnich nie ma lepszych programów kształcenia nauczycieli języków obcych, że wiele z obecnie importowanych przez nas środków glottodydaktycznych wcale nie przewyższa metodycznie tych, które już wytworzyliśmy lub jesteśmy w stanie sami wytworzyć, że wielu sprowadzanych do nas obecnie „ekspertów" nie ma kwalifikacji lepszych od naszych przeciętnych specjalistów, że importy te są z punktu widzenia zarówno metodycznego, jak ekonomicznego po większej części przedsięwzięciami chybionymi, że niejeden z obecnych przedstawicieli władz edukacyjnych nadmiernie zachwyca się tym, co zobaczył czy usłyszał na tzw. Zachodzie, tylko dlatego, że nie zadbał o zgromadzenie dostatecznej wiedzy na temat naszych własnych dokonań i możliwości.

W każdym razie twierdzę, że w dziedzinie refleksji nad tymi zagadnieniami legitymujemy się dorobkiem liczącym się w skali światowej. Inna natomiast sprawa, że dorobek ten nie jest należycie wykorzystywany w praktyce. Za to, że jest dorobek ten w dużej mierze marnowany, główną winę ponosi „nasz" wciąż jeszcze nadmiernie zcentralizowany i zarazem zbiurokratyzowany „system" kształcenia uniwersyteckiego. Ale to już inna sprawa.

W sumie uważam, że nie jest prawdą, że jesteśmy w dziedzinie kształcenia nau-

czycieli języków obcych aż tak zacofani, jak twierdzą niektórzy przedstawiciele naszego rządu, że wcale nie trzeba wszystkich pomysłów na ten temat importować z Zachodu, że przede wszystkim trzeba go lepiej wykorzystać rodzimą myśl glottodydaktyczną, że zamiast narzekać – przedstawiciele naszych władz edukacyjnych powinni pilnie zabrać się do tworzenia warunków sprzyjających jej dalszemu rozwojowi, jej praktycznemu upowszechnianiu i wykorzystaniu. Wiemy dobrze, jak należy kształcić nowoczesnych nauczycieli języków obcych. Natomiast problem polega na tym, że prawie nikt nas o to nie pyta, że i nasi decydenci edukacyjni po prostu ignorują rodzimą myśl glottodydaktyczną. Należytych warunków do realizacji rodzimych koncepcji kształcenia nauczycieli języków obcych na ogół nie tworzą też uniwersytety. Tutaj główny hamulec postępu bierze się z oparcia ustroju naszych uniwersytetów na zasadach, które można nazwać zasadami „kolektywizmu demokratycznego" sprzężonego z „centralizmem demokracyzyjnym". W każdym razie są to zasady skutecznie blokujące jakiekolwiek dydaktyczne rozwiązania indywidualne.

Przy okazji dodać pragnę, że moim zdaniem mylą się też ci, co uważają, że nie potrafimy tworzyć nowoczesnych materiałów i środków do nauki języków obcych. Jest natomiast tak, że również w tym zakresie nie tworzy się u nas warunków sprzyjających praktycznej realizacji rodzimych pomysłów. Polska wcale nie musi stać się tylko poligonem doświadczalnym dla innych, ani wyłącznie rynkiem zbytu dla cudzych produktów edukacyjnych. Mamy w tym zakresie spore osiągnięcia własne. Mamy też w tym zakresie spory potencjał intelektualny. Należy zadbać o jego dalszy rozwój i lepsze wykorzystanie.

5.

Jest prawdą, że w zakresie nauki języków obcych na poziomie szkół podstawowych i średnich na razie nie osiągamy takich wyników, jakich się na ogół oczekuje. Natomiast nie jest prawdą, że dzieje się tak wyłącznie z powodu złej pracy czy złego przygotowania realizujących tę naukę nauczycieli. Nie można nawet powiedzieć, że to oni są przede wszystkim winni za ten stan rzeczy. Twierdzę, że w warunkach dotychczas istniejących (a w dużej mierze nadal panujących w polskich szkołach) na podstawie realizowanych w nich programów, zwłaszcza przy dotychczasowym braku motywacji do wytężonej pracy zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli, znacząco lepsze rezultaty można osiągnąć tylko w przypadkach szczególnych, tzn. w pojedynczych szkołach, natomiast nie da się tego zrobić w skali masowej. W wymiarze ogólnym nie zdołają tego dokonać nawet najlepiej przygotowani nauczyciele dysponujący najlepszymi materiałami i środkami glottodydaktycznymi. Aby tego dokonać w tej skali, trzeba zmienić nie tylko „metodykę" nauczania danego języka obcego, lecz także całe otoczenie szkolnej nauki języków obcych, w pierwszym rzędzie jej kontekst programowy.

Jeśli chcemy uzyskać w zakresie nauki języków obcych wyniki znacząco lepsze niż dotychczas w skali całego kraju, a nie tylko w tej czy innej szkole, to musimy najpierw i przede wszystkim przeznaczyć na tę naukę więcej czasu zarówno w ramach zajęć szkolnych, jak i w ramach zajęć własnych uczniów. Kto sugeruje, że można uzyskać jakieś istotne zwiększenie efektywności szkolnej nauki języków obcych bez

spełnienia najpierw tego podstawowego warunku, ten jest albo glottodydaktycznym ignorantem, albo świadomie wprowadza w błąd opinię publiczną. Niestety, prawda, że nauka jakiegokolwiek języka obcego wymaga określonego czasu, zdaje się nie docierać do świadomości decydentów edukacyjnych. Co gorsze, nadal ignoruje ją również spora część samych nauczycieli języków obcych. Czyżby tego naprawdę nie rozumieli?

Kiedyś poświęcałem bardzo wiele czasu sprawie tzw. reformy nauki języków obcych w polskich szkołach. Miałem bowiem nadzieje, że uda się osadzić ją na rozsądnych podstawach, że wszyscy pragną stworzyć jej należyte warunki realizacyjne. Przestałem się sprawą tą zajmować w momencie, gdy doszedłem do wniosku, że tzw. władze oświatowe kierują się najprawdopodobniej tą samą zasadą, co cała „przodująca" wówczas „siła": gdy mówią, że coś dadzą, to oznacza to tyle tylko, że mówią, natomiast gdy mówią, że coś zabiorą, to oznacza to, że rzeczywiście zabiorą. Do wniosku tego doszedłem, gdy ówczesne Ministerstwo Oświaty zamiast spełnić wielokrotnie powtarzaną obietnicę zwiększenia czasu przeznaczonego na naukę języków obcych, zmniejszyło go. Zmiana „panującego" u nas dotychczas systemu politycznego spowodowała, że odzyskałem nadzieję, iż wreszcie będzie można również w naszym kraju „zaprogramować" naukę języków obcych na miarę naszych potrzeb społecznych i gospodarczych, a w każdym razie, że uda się uwolnić ją od nałożonych na nią nierealnych zadań, oplatających ją mitów, nieadekwatnych oczekiwań i niesprawiedliwych oskarżeń. W rezultacie postanowiłem ponownie zająć się nią intensywniej. Jednocześnie postanowiłem też znów poświęcić nieco więcej czasu zagadnieniom dotyczącym kształcenia nauczycieli języków obcych. Ale czynię to też dlatego, ponieważ uważam, że obecnie powstają wokół tych spraw nowe zagrożenia, którym trzeba zdecydowanie przeciwdziałać. Przede wszystkim nie wolno dopuścić do zaprzepaszczenia rodzimego dorobku w tym zakresie.

Wspomniany już fakt, że w szkołach polskich ogólnie rzecz biorąc nie osiąga się w zakresie nauki języków obcych wyników na miarę pokładanych w niej społecznych nadziei, powoduje, że nie darzy się jej – mówiąc oględnie – zbyt pochlebną opinią. Za jej niepowodzenia – zarówno rzeczywiste, jak i rzekome – wini się z reguły głównie prowadzących ją nauczycieli, ich wykształcenie, oraz w Jakiejś mierze także ich postawy dydaktyczne, a następnie stosowane przez nich metody i środki glottodydaktyczne. Można się z tymi sądami nie zgadzać, jednakże w żadnym razie nie należy ich ignorować. Przeciwnie, zarówno sami nauczyciele, jak i ci, którzy ich kształcą, powinni jak najpilniej i jak najsumienniej zastanowić się nad źródłami tej opinii, a także nad tym, w jakim stopniu jest ona opinią rzeczywiście „zasłużoną" przez samych nauczycieli, a w jakim wynikiem sądów niesłusznych. W tym celu trzeba realizowaną w polskich szkołach naukę języków obcych, jej programowe usytuowanie, poświęcany na nią czas itd., a także prowadzących ją nauczycieli, ich wykształcenie itd. poddać najpierw możliwie jak najstaranniejszej diagnozie.

Z moich obserwacji i doświadczeń wynika, że dotychczasowe niepowodzenia nauki języków obcych w polskich szkołach są tylko częściowo „zasługą" realizujących ją nauczycieli, tzn. rzeczywiście efektem ich złej pracy i/lub ich niewłaściwego przygotowania. W przeważającej mierze ocena ta jest, moim zdaniem, wynikiem pewnego

całkiem zasadniczego nieporozumienia. Ponadto jest ona rezultatem pewnej specyficznej kontroli, jakiej poddawane są wyniki pracy nauczyciela języków obcych, specyficznej dlatego, ponieważ nie są jej poddawane wyniki pracy innych nauczycieli.

W gruncie rzeczy inne kategorie polskich nauczycieli, np. historycy, fizycy czy matematycy, również nie osiągają wyników na miarę wiązanych z nimi oczekiwań. Nauczyciele języków obcych znajdują się jednak w zdecydowanie gorszej sytuacji niż nauczyciele innych przedmiotów. Rezultaty ich pracy są bowiem poddawane powszechnym i zarazem publicznym testom. Natomiast rezultatów nauczycieli fizyki lub matematyki nikt publicznie nie testuje. Ponadto brak wiedzy z zakresu tych przedmiotów można zataić milczeniem; nie da się tego zrobić, gdy chodzi o znajomość jakiegokolwiek języka obcego.

Wreszcie trzeba przynajmniej wspomnieć, że pewnym źródłem „niezasłużonych" niepowodzeń nauki języków obcych, niemniej wzmacniających negatywną opinię o niej, jest jej długoletnie lekceważenie: nauka języków obcych nie była u nas traktowana, a w dużej mierze nadal nie jest, jako przedmiot pierwszoplanowy.

6.

Obarczanie całą odpowiedzialnością za niepowodzenia szkolnej nauki języków obcych samych tylko nauczycieli nie jest sprawiedliwe, ponieważ w jej ramach nie osiąga się „zakładanych" wyników przede wszystkim dlatego, że – jak już wspomniałem – przeznacza się na nią zbyt mało czasu. Inaczej mówiąc, nie spełnia ona pokładanych w niej nadziei głównie dlatego, że w wyznaczonych jej ramach czasowych nie jest to w ogóle możliwe: dano jej zadania znacznie przekraczające jej możliwości realizacyjne. Oczekiwanie zdecydowanie lepszych wyników w dotychczas wyznaczonych nauce języków obcych ramach programowych jest – mówiąc krótko – równe oczekiwaniu na cud.

Niemniej niektórzy nauczyciele języków obcych rzeczywiście sami również zasłużyli sobie na złą opinię. Najpierw z następującego powodu: jest bardzo wielu byłych uczniów, którzy „uzyskali" świadectwa lub dyplomy ukończenia różnych szkół, w których prowadzona była między innymi nauka języków obcych, chociaż nie nauczyli się żadnego języka obcego nawet w najmniejszym wymiarze. A nie nauczyli się go głównie dlatego, że swego czasu bagatelizowali lekcje poświęcone ich nauce. Z kolei bagatelizowali je, ponieważ nie napotkali na dostatecznie wyraźne sankcje (przede wszystkim negatywne oceny) ze strony prowadzących je nauczycieli. Ci zaś postępowali tak przeważnie dlatego, bo nie chcieli się narażać swym przełożonym albo „szkodzić" swym uczniom lub dlatego po prostu, by zyskać ich sympatię. W rzeczywistości zamiast pochwały, nauczyciele ci zbierają – słusznie – naganę. Słusznie dlatego, ponieważ „przepuścili" uczniów, którzy nie osiągnęli przewidzianych w programie celów. Jednakże niesłusznie są oni zwykle, niejako przy okazji, obarczani również grzechami wymuszonymi na nich przez ich dawnych przełożonych. Najgorsze jest jednak to, że „zasłużoną" przez nich złą opinią „obdarza" się wszystkich nauczycieli języków obcych.

Trzeba nauczycielom języków obcych wyraźnie uświadomić, że „na dłuższą metę" będą liczyły się tylko pozytywne efekty ich pracy dydaktycznej, a nie to, czy

lub jak dalece traktowali swych uczniów pobłażliwie, podporządkowywali się żądaniom swych przełożonych itp. zyskana ustępstwami dydaktycznymi sympatia uczniów przeważnie przemienia się później w ocenę negatywną, a nawet w antypatię. Za później dostrzeżone u siebie braki w zakresie potrzebnej wiedzy lub potrzebnych umiejętności dawni uczniowie z reguły nie winią siebie samych, a w każdym razie nie czynią tego w pierwszej kolejności, lecz przede wszystkim skarżą swych nauczycieli. Trudno uznać, że postępując w ten sposób, wyrządzają im jakąś szczególną krzywdę.

Być może, że niektórzy nauczyciele języków obcych „przepuszczają" swych uczniów, tzn. dają im pozytywne oceny, choć nie opanowali określonego języka w stopniu przewidzianym w programie, niejako wskutek zdania sobie sprawy ze wspomnianego już faktu, iż w dotychczasowych ramach czasowych nie jest możliwe osiągnięcie owych celów programowych. Powinni jednak uświadomić sobie, że postępując w ten sposób nie tylko sprzeniewierzają się w jakiejś mierze nauczycielskiemu etosowi, lecz jednocześnie działają przeciw sobie, a nawet przeciw wysiłkom mającym na celu urealnienie oczekiwań wiązanych z realizowaną przez nich nauką. W ten sposób biorą bowiem całą odpowiedzialność również za jej rzekome niepowodzenia i jakby ukrywają rzeczywiste przyczyny tego, że nie osiąga ona rezultatów na miarę wiązanych z nią oczekiwań. W każdym razie dając pozytywne oceny również uczniom, którzy nie zasłużyli na nie, sugerują, że osiągnęli także owe w gruncie rzeczy niemierzalne „programowe" cele nauki języków obcych.

Sami nauczyciele języków obcych przyczynili się w jakimś stopniu do powstania owej negatywnej opinii o sobie też przez to, że niejednokrotnie składali zarówno wobec władz edukacyjnych, jak i wobec całego społeczeństwa obietnice, których nie spełnili, bo były to obietnice w ogóle nie do zrealizowania. Jedna z nich brzmiała na przykład w ten sposób: jeśli udostępni się nam laboratoria językowe, to spowodujemy, że nasi uczniowie opanują języki obce w ramach dotychczas przeznaczanego na nie czasu. Obecnie funkcję cudownego środka nauki języków obcych zaczyna spełniać komputer. Ale często nauczyciele języków obcych sugerują zresztą, że będą w stanie wykonać postawione im zadania już pod tym tylko warunkiem, że uzyskają określone materiały (podręczniki, nagrania itp.), lub jeśli będą mogli zastosować wybraną przez nich metodę.

Osobiście uważam, że ktoś, kto sugeruje, iż są metody czy środki umożliwiające przyswojenie sobie jakiegokolwiek języka obcego bez wyjątkowego wysiłku i uzdolnienia ze strony uczących się w ramach czasu przeznaczonego na jego naukę w naszych szkołach, ten (świadomie lub nieświadomie) po prostu przekłamuje podstawowe prawdy glottodydaktyczne. Nauka jakiegokolwiek języka obcego wymaga zarówno określonego wysiłku, jak też odpowiedniego czasu. Z tymi prawdami trzeba dotrzeć w pierwszej kolejności do naszych polityków edukacyjnych, a następnie przekazać je także możliwie jak najszerszej opinii publicznej. Wspomniałem już, że wszelką opinię zarówno na temat nauczycieli języków obcych, jak ich kształcenia trzeba brać pod uwagę. Teraz pragnę do tego dodać, że równocześnie trzeba na istniejącą opinię wpływać, że trzeba ją kształtować na miarę współczesnej wiedzy glottodydaktycznej. Glottodydaktyka stosowana musi zdać sobie sprawę z tego, iż wpływanie na opinię publiczną należy do jej podstawowych zadań, że bez odpowiedniego

przygotowania tejże opinii nie osiągnie swych celów praktycznych ani w zakresie ogólnego planowania nauki języków obcych, ani w zakresie kształcenia nowoczesnych nauczycieli języków obcych.

Przedstawionej tu swego rodzaju obrony nauczycieli języków obcych nie należy rozumieć w ten sposób, jakobym uważał, że nie można im niczego zarzucić, że wszyscy są odpowiednio, tzn. na miarę dzisiejszych potrzeb i możliwości, wykształceni. Tak nie uważam. Raczej sądzę, że wielu z nich nie ma należytego przygotowania i nie spełnia swoich obowiązków należycie. Zresztą na niektóre mankamenty ich pracy zwróciłem już uwagę. Jeśli biorę ich tu tym niemniej w obronę, to przede wszystkim dlatego, że uważam, że nie tylko oni sami są odpowiedzialni za takie a nie inne wyniki dotychczasowej szkolnej nauki języków obcych, i że polepszenie samego tylko ich kształcenia i/lub ich pracy nie przyniesie oczekiwanych efektów. Moim zdaniem wiara, jakoby można było poprzez poprawienie tych tylko współczynników znacząco podnieść efektywność szkolnej nauki języków obcych, jest w równym stopniu płonna, co wiara, że można tego dokonać poprzez samo tylko zastosowanie lepszych środków dydaktycznych, w szczególności podręczników.

By jednak nie dopuścić do powstania jakichkolwiek nieporozumień, dodam już teraz, że jednocześnie uważam, iż wykształcenie nauczycieli języków obcych – zarówno jego jakość, jak i jego zakres – należy zaliczyć do tych współczynników, które determinują efektywność nauki języków obcych w sposób całkiem zasadniczy. Inaczej mówiąc: uważam, że również poprzez podniesienie kwalifikacji nauczycieli języków obcych, względnie poprzez przekazanie nauki języków obcych w ręce lepiej wykształconych nauczycieli języków obcych, można podnieść jej efektywność znacząco. Co do tego nie mam żadnych wątpliwości. Natomiast sądzę, że po to, by mogli uzyskać odpowiednie wyniki, również oni muszą otrzymać odpowiednie warunki, przede wszystkim czasowe.

7.

Co się tyczy samych nauczycieli języków obcych, to trzeba najpierw rozważyć pytanie, jakie właściwości wyróżniają ich w ogóle, a następnie, kogo wolno uznać za wykształconego nauczyciela. Następnie wypada też zastanowić sie, według jakich kryteriów należy oceniać wykształcenie nauczycieli języków obcych. Na razie, wbrew pozorom, nie ma w odniesieniu do tych spraw ani jednomyślności, ani nawet jasności. To samo dotyczy również kryteriów oceny programów kształcenia nauczycieli języków obcych. Również zasady, na podstawie których należy je układać, nie zostały jeszcze oparte na dostatecznie umocnionych podstawach racjonalnych. I stąd nie ma na razie jasności, co programy kształcenia nauczycieli języków obcych muszą koniecznie zawierać, a czego nie muszą obejmować. Dlatego też nadal jedni uważają, że koniecznie powinny one uwzględniać tzw. praktyczną naukę studiowanego/-ych języka/-ów, a inni głoszą zdanie zupełnie przeciwne.

Pragnąc sformułować odpowiedzi na te i podobne pytania w sposób racjonalnie uzasadniony, trzeba się najpierw możliwie jak najdokładniej zastanowić z jednej strony nad pojęciem kształcenia w ogóle, a w szczególności nad pojęciem kształcenia

zinstytucjonalizowanego, a z drugiej nad ogólnym pojęciem nauczyciela języków obcych. Na tle tego, co się u nas ostatnio dzieje w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych, nabieram przekonania, że zajęcie się tymi sprawami zaliczyć należy do najpilniejszych zadań glottodydaktyki. W każdym razie uważam, że nie będziemy w stanie prowadzić żadnej poważnej dyskusji nad zagadnieniami dotyczącymi kształcenia nauczycieli języków obcych, zanim nie sformułujemy w sposób wyraźny racjonalnych podstaw dla naszych propozycji i/lub działań reformatorskich.

Z braku czasu nie mogę w niniejszym referacie przedstawić w całości ani teorii (modelu) nauczyciela języków obcych, ani teorii jego kształcenia. Zwrócę tu uwagę jedynie na ich pewne elementy, na te mianowicie, które – jak mi się wydaje – zostały u nas najbardziej zaniedbane.

7.1

Przystępując do tworzenia zrębów jakiejkolwiek teorii kształcenia nauczycieli języków obcych, trzeba najpierw dokonać podziału tegoż kształcenia na określone rodzaje. Co najmniej trzeba przy tym odróżnić kształcenie naukowe i zawodowe nauczycieli języków obcych. Co się tyczy pierwszego z nich, tzn. naukowego kształcenia, to od razu trzeba je ponadto oddzielić od tego, co się często nazywa naukowymi podstawami kształcenia nauczycieli języków obcych. W obu wypadkach chodzi o coś zupełnie innego.

Już na samym wstępie analizy kształcenia nauczycieli języków obcych trzeba je podzielić dodatkowo na różne poziomy, tzn. w zależności od tego na przykład, czy ma ono służyć przygotowaniu nauczycieli dla szkół typu podstawowego (prymarnego), czy dla szkół typu ponadpodstawowego (w tym przede wszystkim dla szkół nazywanych u nas szkołami średnimi, a gdzie indziej gimnazjami lub szkołami sekundarnymi), czy wreszcie dla tzw. szkół wyższych.

W ciągu dalszej dyskusji zobaczymy, że oba te podziały kształcenia nauczycieli języków obcych tylko w pewnych punktach krzyżują się ze sobą, natomiast w innych nie stykają się ze sobą wcale. Klasyfikacja zmierzająca do wyczerpującego podziału kształcenia nauczycieli języków obcych według drugiego kryterium musiałaby oczywiście wyróżnić ponadto kształcenie dla szkół typu specjalnego, w tym przede wszystkim dla szkół skupiających dzieci upośledzone. Ale tutaj tym ostatnim zagadnieniem nie będę się zajmował.

7.2.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o różnicę między zawodowym i naukowym kształceniem, warto najpierw zauważyć, że kształcenie naukowe jest kształceniem wyższego rzędu aniżeli kształcenie zawodowe. Wynika to stąd, że kształcenie naukowe implikuje w każdym wypadku jednocześnie pewien rodzaj kształcenia zawodowego, natomiast odwrotna implikacja w żadnym razie nie ma charakteru automatycznego. Jest bowiem tak, że tylko niektóre rodzaje kształcenia zawodowego implikują jednocześnie jakiś rodzaj kształcenia naukowego.

Stwierdzenie to, rzecz jasna, nie zawiera jeszcze zadawalającej odpowiedzi ani na

pytanie o istotę kształcenia naukowego, ani na pytanie o istotę kształcenia zawodowego. Natomiast zmusza ono do dodatkowego rozróżnienia między wąskim i szerokim rozumieniem kształcenia zarówno naukowego, jak i zawodowego. Z kolei o wąsko rozumianym naukowym kształceniu nauczycieli języków obcych można powiedzieć, że obejmuje ono niejako samą tylko kwintesencje szeroko rozumianego naukowego kształcenia nauczycieli języków obcych. Podobnie scharakteryzować można też wąsko rozumiane kształcenie zawodowe. Oznacza to, że pragnąc określić istotę tak naukowego, jak i zawodowego kształcenia nauczycieli języków obcych, trzeba w pierwszym rzędzie wyjaśnić, co stanowi ich specyficzne cechy, ich elementy jądrowe.

7.3.

Jest oczywiste, że specyficznych wyróżników obu tych rodzajów kształcenia należy poszukiwać przede wszystkim w sferze teleologicznej. Co się tyczy kształcenia naukowego, to ogólnie można powiedzieć, że jego zasadniczym (prymarnym) wyróżnikiem jest to, iż ma ono na celu prezentację i/lub poznanie przez jego uczestników określonej dziedziny lub określonych dziedzin nauki, czyli ogólnie – poznanie określonego wycinka (fragmentu) świata (kosmosu) nauki. Ale wbrew temu, co się u nas na ogół na ten temat sądzi i w różnych enuncjacjach przedstawia, a nawet prezentuje w całkiem oficjalnych dokumentach, kształcenie naukowe z prawdziwego zdarzenia ma znacznie dalej idące cele niż samo tylko zaprezentowanie i/lub przyswojenie wiedzy wypracowanej (zgromadzonej) przez daną naukę czy przez dany zespół różnych nauk.

Celem „prawdziwego" kształcenia naukowego jest i być musi także przyswojenie sobie przez studiujących pewnego zakresu kompetencji naukowej – zarówno ogólnej, jak i specjalistycznej: uczestnicy tego kształcenia winni poznać, a poniekąd nawet aktywnie przyswoić sobie także metody pracy poznawczej (badawczej) stosowane przez studiowaną dziedzinę lub studiowane dziedziny nauki. Ale nade wszystko winni oni poznać i przyswoić sobie specyficzny etos naukowy. A z tego wynika z kolei, że celem naukowego kształcenia winno być między innymi przyswojenie sobie przez jego uczestników z jednej strony otwartego, tzn. wciąż poszukującego, sposobu „patrzenia" na świat, a z drugiej strony umiejętności krytycznego traktowania wyników zarówno własnej, jak i cudzej pracy poznawczej, a także umiejętności racjonalnego argumentowania i negocjowania, czyli słowem – celem tego kształcenia winno być przyswojenie sobie zarówno naukowego sposobu podchodzenia do obserwowanego świata, jak też naukowego oceniania, dyskutowania i testowania różnych sądów na jego temat, w tym także sądów własnych. W szczególności jego celem być winno poznanie i przyswojenie sobie naukowego podejścia do tej części świata, czy tej części – jak to się określa – rzeczywistości, którą się zajmuje studiowana nauka lub zajmują studiowane nauki.

W skrócie możemy powiedzieć, że specyfika kształcenia naukowego zawiera się w tym, że ma ona na celu przekazanie, i oczywiście zarazem przyswojenie sobie, zarówno określonej wiedzy naukowej, jak określonej umiejętności uczestniczenia w nauce i to nie tylko pasywnego, lecz do pewnego stopnia także aktywnego. Co się tyczy

„uczestniczenia w nauce", to na tym miejscu nie mogę kryjącego się za tym wyrażeniem pojęcia wyjaśnić dokładnie. Mogę tu tylko powiedzieć, że „uczestniczenie w nauce" rozumiem inaczej niż „aktywne uprawianie nauki", zwłaszcza jej „aktywne uprawanie zawodowe". Naukowo wykształconego nauczyciela języków obcych, tzn. nauczyciela przysposobionego między innymi do aktywnego uczestniczenia w nauce, winna cechować nie tylko daleko idąca samodzielność w myśleniu w ogóle, lecz także umiejętność sporządzania krytycznych ocen pojawiających się wciąż nowych propozycji teoretycznych, umiejętność samodzielnego rozwiązywania pojawiających się w czasie pracy zawodowej problemów praktycznych w zgodzie z zasadami działania naukowego oraz umiejętność przygotowywania uczniów do samodzielnej pracy intelektualnej. Podobnie sprawa ta przedstawia się także w odniesieniu do naukowo wykształconych tłumaczy.

7.4.

Specyfika zawodowego kształcenia nauczycieli języków obcych zawiera się również przede wszystkim w sferze teleologicznej. Najogólniej można powiedzieć, że charakteryzuje się ono dążeniem do przekazania przyszłym nauczycielom języków obcych, po pierwsze, wszystkiego, co winni oni następnie przekazywać swoim uczniom, oraz, po drugie, dążeniu do wyposażenia ich w takie sposoby przekazu, których stosowanie umożliwiłoby uczniom przyswajanie przedstawianych treści czy umiejętności w sposób możliwie jak najszybszy. Jak najłatwiejszy i jak najtrwalszy. W skrócie można powiedzieć, że celem kształcenia zawodowego jest z punktu widzenia kształcących przekazanie, a z punktu widzenia kształconych przyswojenie sobie określonej kompetencji zawodowej, nazywanej w naszym wypadku kompetencją glottodydaktyczną.

Jednakże wbrew pozorom przełożenie tego stosunkowo prostego stwierdzenia na konkretne decyzje programowe wcale nie jest łatwe. A nie jest to łatwe najpierw dlatego, iż nie jest z góry zdeterminowany ani zakres owej kompetencji glottodydaktycznej, ani jej wewnętrzna struktura. Nie jest też prawdą, że już sama nazwa „nauczyciel języka obcego" określa, czym ma się on zajmować. Nie jest tak, ponieważ różnie pojmuje się to co się nazywa językiem albo inaczej mówiąc, różnie wyznacza się zakres rzeczywistości nazywanej językiem. W żadnym razie nie jest z góry przesądzone, w jakiej mierze nauczyciel języka obcego powinien uczyć samego tylko, tzn. wąsko, czyli czysto lingwistycznie, rozumianego języka, a w jakiej mierze także związanej z danym językiem kultury zachowaniowej, kultury komunikacyjnie relewantnej, w szczególności odpowiednich para- i ekstrajęzyków. O tym dyskutowaliśmy już zarówno w czasie XI, jak i XII sympozjum. Żeby zdać sobie sprawę z trudności związanych z wypełnianiem ogólnego pojęcia owej kompetencji glottodydaktycznej konkretnymi treściami, wystarczy sobie uświadomić, że jeśli nawet zgodzimy się co do tego iż głównym zadaniem nauczyciela języka obcego jest nauczanie składającego się na dany język systemu fonetycznego i/lub graficznego, systemu reguł gramatycznych oraz systemu jednostek morfemiczno-leksemicznych, a także związanego z tymi jednostkami systemu reguł semantyczno-pragmatycznych, to nadal pozostanie sprawą otwartą, czy do zakresu kształcenia zawodowego należy włączyć także wspomniane już kształcenie praktycznojęzykowe, czy też czynić tego nie należy.

Osobiście podzielam pogląd, że do zakresu sensu stricto zawodowego kształcenia nauczycieli języków obcych włączyć należy jedynie przekazywanie i/lub przyswajanie sobie wspomnianej już kompetencji glottodydaktycznej. Inaczej mówiąc, według mnie pojęcie zawodowego kształcenia nauczycieli języków obcych należy ograniczyć do przekazywania i/lub nabywania przez jego adeptów specyficznej kompetencji glottodydaktycznej. Natomiast posiadanie czy nabycie przez nich w dostatecznym stopniu kompetencji językowej i/lub komunikacyjnej uznać trzeba za warunek niezbędny do uzyskania kompetencji glottodydaktycznej koniecznej do spełniania funkcji nauczyciela języka obcego na poziomie profesjonalnym. Inaczej mówiąc, ani kompetencji językowej, ani komunikacyjnej nie należy mieszać z jakimkolwiek wykształceniem glottodydaktycznym.

7.5.

Zastanawiając się nad pojęciem nauczyciela języka obcego trzeba zdać sobie sprawę, że z jednej strony każdy kto zna choćby tylko jeden wyraz dowolnego języka, jest w stanie zrealizować w jakiejś mierze funkcję nauczyciela tego języka, natomiast z drugiej strony nie jesteśmy gotowi uznać kogoś za nauczyciela języka obcego tylko dlatego, że zna dany język, nawet gdyby znal go bardzo dobrze. Analogicznie sprawa ta przedstawia się zresztą w odniesieniu do tłumaczy. Z uwagi na ten właśnie fakt trzeba, moim zdaniem, odróżnić między kompetencją glottodydaktyczną (lub translatorską) wynikającą niejako automatycznie ze znajomości jakiegoś języka obcego choćby tylko w stopniu minimalnym, a kompetencją glottodydaktyczną (lub translatorską) specyficznie wykształconą. Nieodróżnianie obu tych rodzajów kompetencji glottodydaktycznej i/lub translatorskiej jest przyczyną wielu nieporozumień w sprawie pojęcia nauczyciela języka obcego i/lub tłumacza.

Jasne, że nie można nikomu zakazać uczyć opanowanego przezeń języka obcego lub tłumaczyć: w świecie praktyki zawsze będziemy mieli do czynienia zarówno z w ogóle niewykształconymi nauczycielami i tłumaczami języków obcych, jak również z wykształconymi nauczycielami spełniającymi funkcje tłumaczy oraz wykształconymi tłumaczami spełniającymi funkcje nauczycieli. Chodzi o to tylko, by tak nie było na płaszczyźnie profesjonalnej pracy, by ten stan rzeczy nie został usankcjonowany instytucjonalnie, by pamiętano o tym, że między wykształconym a niewykształconym nauczycielem lub tłumaczem zachodzi podobna różnica do tej między lekarzem a znachorem. Jedynie tytułem pewnego uzupełnienia dodam jeszcze, że czym innym jest podział nauczycieli języków obcych na wykształconych i niewykształconych, a czym innym ich podział na dobrych i złych.

7.6.

Podobnie jak wiedzę na temat języka tak też wiedzę na temat nauczyciela języka obcego oraz jego kształcenia podzielić można na wiedzę naukowo uzasadnioną oraz wiedzę potoczną. Każdy ma na ten temat jakieś wyobrażenia, jakiś pogląd – choć przeważnie niezbyt wyraźny. Można te wyobrażenia różnie dzielić. Między innymi

można wyodrębnić różne filologiczne, lingwistyczne, dydaktyczne (pedagogiczne) i glottodydaktyczne wyobrażenia czy poglądy na ten temat. Można poglądy te i wyobrażenia podzielić też wzdłuż osi czasu – inaczej wyobrażano sobie nauczyciela języków obcych w XVIII, inaczej w XIX, inaczej na początku wieku XX, a jeszcze inaczej obecnie. Inaczej wyobrażano też sobie w różnych czasach wykształcenie nauczycieli języków obcych. Ale i dziś, jak już wspomiałem, nie ma na ten temat ani jednomyślności, ani nawet dostatecznej jasności. Sprawą najpilniejszą jest znalezienie racjonalnych kryteriów, z pomocą których można najpierw w sposób jednoznaczny odróżnić nauczyciela języków obcych wykształconego od niewykształconego, następnie wykształconego zawodowo specjalistycznie od wykształconego tylko ogólnie i wreszcie także różne stopnie wykształcenia zawodowego. Przecież ważne jest nie tylko to, że ktoś ukończył jakieś studia wyższe, lecz również to, jakie studia ukończył. Ale jeśli tak jest, to spytać wypada, czy i ewentualnie o ile, słuszny jest pogląd, według którego uznaje się kogoś, kto ukończył tylko studia neofilologiczne, za wykształconego zawodowo nauczyciela języków obcych.

7.7.

Kto chce znaleźć odpowiedź na to pytanie, musi najpierw możliwie jak najdokładniej i jak najwyraźniej określić nie tylko listę wszelkich możliwych właściwości nauczyciela języka obcego, lecz także właściwości te podzielić na kategorie właściwości koniecznych, pożądanych itd. w zależności od typu szkoły, dla której pragnie się wykształcić odpowiednich nauczycieli języków obcych. W rozważaniach nad nauczycielem języka obcego i jego kształceniem trzeba po prostu pamiętać, że jakiekolwiek wykształcenie jest właściwością nie tylko stopniowalną, lecz historycznie zmienną. O nikim nie można powiedzieć, że jest wykształconym w ogóle i do końca. Każdy jest wykształcony w określonym czasie i tylko w jakimś zakresie oraz w jakimś stopniu. Odróżnić trzeba ponadto wykształcenie formalne, tzn. ukończenie jakiejś szkoły, od wykształcenia rzeczywistego, tzn. faktycznie zdobytej wiedzy lub nabytych umiejętności. Wreszcie trzeba też spytać, czy i w jakim stopniu posiadane wykształcenie przystaje do tego, co ktoś rzeczywiście robi, a także, w jakim stopniu odpowiada ono temu, co obecnie wiemy na ten temat. Oznacza to, iż trzeba odróżnić instytucjonalne traktowanie (np. zatrudnianie) kogoś jako nauczyciela języka obcego z jednej strony, od potocznych wyobrażeń na jego temat oraz od obrazu nauczyciela języka obcego wynikającego ze współczesnej wiedzy o nim oraz jego zadaniach z drugiej strony.

Między innymi wynika z tych uwag też wniosek, że nie można się zadowolić skonstruowaniem jedynie obrazu czy modelu idealnego nauczyciela języka obcego. Programując modele nauczyciela języków obcych przeznaczone do dydaktycznej realizacji trzeba kierować się nie tylko swymi życzeniami, lecz trzeba uwzględniać zarówno wiedzę na jego temat oraz potrzeby przewidywane z punktu widzenia przyszłej pracy osób kształconych, jak i z góry zdeterminowane ramy i współczynniki dydaktyczne (czas, środki, jakość i ilość tzw. kadry itp.). Ostatecznie trzeba wobec tego „zrealizowane" wykształcenie uznać za wynik pewnego kompromisu między zbiorem właściwości koniecznych, pożądanych itd. oraz zbiorem właściwości możliwych do

przekazania i/lub przyswojenia w danych warunkach. Nic nie pomogą nawet najlepsze programy, gdy zabraknie czasu na ich realizację i/lub odpowiednich wykonawców.

7.8.

Każdy realny model kształcenia jest rezultatem pewnego wyboru (kompromisu), a więc także pewnej rezygnacji. Rzecz jednak w tym, by obejmował on elementy najistotniejsze, by ustalając go nie rezygnować z rzeczy relewantnych na korzyść rzeczy nierelewantnych.

Kłopot w tym, że nie sposób ustalić raz na zawsze, co jest, a co nie jest relewantne. Również w tym zakresie świat zmienia się – dość często w sposób całkiem zasadniczy, zmieniają się bowiem zarówno poszczególne zawody, jak i wiedza o tym, czego one dotyczą.

Kiedyś kształcenie zawodowe nauczycieli języków obcych było rozumiane jako pewne jedynie metodyczne uzupełnienie ich wykształcenia podstawowego (filologicznego); dziś takie traktowanie wykształcenia zawodowego nie jest już właściwe – po pierwsze dlatego, że owe treści metodyczne zostały niejako unaukowione, a po drugie dlatego, że kształcenie zawodowe obejmuje już znacznie więcej niż tylko zapoznanie się z „metodyką". Neofilolog pojmowany był kiedyś jako specjalista; obecnie jest on w najlepszym razie pewnym multispecjalistą; ale w istocie od dawna nie jest już żadnym rzeczywistym specjalistą.

7.9.

W odniesieniu do pojęcia kompetencji glottodydaktycznej warto jeszcze zauważyć, że podobnie jak kompetencję językową trzeba ją również rozumieć „generatywnie". Chodzi bowiem o to, by nauczyciel języków obcych potrafił opierając się na tej kompetencji samodzielnie dobierać, a poniekąd nawet obmyślać, stosowne metody czy procedury postępowania w zależności od sytuacji, w zależności od właściwości poszczególnego ucznia itd. Następnie należy dodać, iż kompetencję glottodydaktyczną trzeba rozumieć jako kompetencję obejmującą z jednej strony pewien zakres zintegrowanej wiedzy, a z drugiej pewien zakres zintegrowanych umiejętności.

Zakresu wiedzy wchodzącej w skład kompetencji glottodydaktycznej nie należy ograniczać wyłącznie do zakresu praktycznej wiedzy glottodydaktycznej sensu stricto, czyli tylko do zakresu „wiedzy metodycznej". W skład tej wiedzy trzeba włączyć również określoną wiedzę psychologiczną, dydaktyczną (pedagogiczną), językoznawczą, literaturoznawczą, kulturoznawczą itp. Oznacza to jednocześnie, że obok pojęcia wiedzy glottodydaktycznej sensu stricto trzeba dopuścić też pojęcie wiedzy glottodydaktycznej sensu largo. Z drugiej strony należy pamiętać, że np. wiedza lingwistyczna czy językoznawcza nie jest jedynym rodzajem wiedzy o języku, że wiedzę taką znaleźć można też w obrębie wiedzy psychologicznej, socjologicznej, filozoficznej itd. Wreszcie pamiętać wypada też, że istnieją inne niż lingwistyczne wyobrażenia na temat języka, w tym również różne inne naukowe, np. psychologiczne, socjologiczne itd., oraz że obok różnych naukowych istnieją też różne potoczne jego wyobrażenia, obejmujące między innymi także różne tzw. „prywatne teorie" na jego temat.

8.

Zastanówmy się teraz nieco dokładniej nad pytaniem o sens kształcenia naukowego. Jaka jest jego rola czy funkcja w ogólnym systemie kształcenia?

W moim przekonaniu to właśnie kształcenie naukowe jest tym elementem, który wyróżnia, lub może lepiej, powinien wyróżniać kształcenie pretendujące do miana kształcenia uniwersyteckiego, albo ogólniej: akademickiego. Powiedzieć można otóż, że cechą charakterystyczną kształcenia prawdziwie uniwersyteckiego (akademickiego) jest właśnie kształcenie naukowe. Innymi słowy, kształcenie takie charakteryzuje się tym przede wszystkim, iż w pierwszym rzędzie spełnia cele kształcenia naukowego. Oznacza to, że jakiekolwiek wyższe kształcenie można uznać tylko o tyle za kształcenie rzeczywiście akademickie, o ile spełnia kryteria kształcenia naukowego. Natomiast jeśli kryteriów tych nie spełnia, to nie można uznać go za kształcenie akademickie, niezależnie od tego gdzie, tzn. w obrębie jakiej instytucji, i przez kogo jest ono realizowane. Ogólnie wynika z tego, że z dydaktycznego punktu widzenia uniwersytety są rzeczywistymi uniwersytetami tylko o tyle, o ile realizują cele kształcenia naukowego.

Być może, iż trzeba w związku z tym wszelkie kształcenie wyższe podzielić na zawodowe i akademickie. Nie jestem jednak pewien, czy każde nieakademickie kształcenie wyższe można uznać za wyższe kształcenie zawodowe. Raczej sądzę, że na poziomie naszych szkół wyższych mamy do czynienia często z kształceniem, które nie jest ani kształceniem akademickim, ani wyższym zawodowym.

Co się z kolei tyczy kształcenia średniego czy gimnazjalnego, to jego cechą charakterystyczną jest to przede wszystkim, iż jest ono realizowane przez nauczycieli wykształconych naukowo, tzn. przez nauczycieli zdolnych do przekazania swym uczniom nie tylko określonej wiedzy, lecz także przygotowujących ich do studiów, czyli do stosunkowo samodzielnej pracy poznawczej, choć nie koniecznie do samodzielnej poznawczej pracy kreatywnej (innowacyjnej).

Ale można, rzecz jasna, przyjętą tu perspektywę odwrócić i powiedzieć, że cele, jakie trzeba postawić przed kształceniem akademickim, są pochodną celów, jakie musi umieć spełnić nauczyciel realizujący ogólne cele kształcenia średniego czy gimnazjalnego. To prawda, że obecnie cele te nie są u nas przeważnie realizowane ani na poziomie kształcenia średniego, ani na poziomie kształcenia wyższego. Jest nawet, jak mi się zdaje, gorzej: wygląda bowiem na to, że u nas nie tylko zapomniano o ich realizacji, lecz że ich sobie w ogóle nie uświadomiono.

Wyrażam to podejrzenie między innymi na podstawie sposobu, w jaki sformułowano cele wszelkiego kształcenia „wyższego" zarówno w poprzedniej ustawie o szkolnictwie wyższym, uchwalonej przez Sejm w 1982 roku, jak i w najnowszej, uchwalonej 12 września 1990 roku (por. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej* Nr 65). W ostatniej ustawie zadania te zostały zresztą sformułowane w sposób zgoła komiczny i zarazem kompromitujący. Stwierdza się w niej mianowicie (art. 3, ust. 2, pkt. 1), że do podstawowych zadań uczelni należy „kształcenie studentów w zakresie danej gałęzi wiedzy oraz ich przygotowanie do wykonywania określonych zawodów". Sformułowanie to jest najpierw dlatego kompromitujące, że na płaszczyźnie dosłownej

trzeba je uznać za pozbawione sensu, jest bowiem oczywiste, że nie sposób kogokolwiek kształcić „w zakresie" jakiejkolwiek „gałęzi". Ale za niezbyt fortunne trzeba sformułowanie to uznać nawet, jeśli wyeliminuje się zeń ową nieszczęsną „gałąź". Trudno bowiem wyobrazić sobie, na czym miałoby polegać jakiekolwiek „kształcenie w zakresie (jakiejkolwiek) wiedzy". Z kolei „tłumaczenie", że wyrażenie to pełni w tym wypadku funkcję pewnej metafory, trudno zaakceptować dlatego, ponieważ powszechnie wiadomo, że żadna ustawa nie powinna być formułowana metaforycznie. Metafory mają bowiem to do siebie, że można je różnie interpretować. Ustawy natomiast powinny być formułowane w języku maksymalnie jednoznacznym.

Oczywiście można domniemywać, że autorzy tego sformułowania użyli w nim wyrażenia „wiedza" w znaczeniu tożsamym ze znaczeniem wyrażenia „nauka". Ale jeśli domniemywanie to jest trafne, to sformułowanie to trzeba tym bardziej uznać za kompromitujące, albowiem dopuszczenie takiej możliwości zaświadczałoby, iż autorzy tej ustawy nie zdali sobie sprawy ani z tego, czym jest wiedza, ani z tego, czym jest nauka, ani wreszcie z tego, czym jest kształcenie.

Jednym ze skutków nie dość wyraźnego zdania sobie sprawy ze specyfiki kształcenia zarówno akademickiego, jak średniego, a w każdym razie jednym ze skutków nie dość wyraźnego respektowania tej specyfiki jest zamazanie różnic między poszczególnymi poziomami kształcenia, z jakim mamy u nas już od dłuższego czasu do czynienia, a jakie się w ostatnich miesiącach szczególnie ostro i zarazem niebezpiecznie upowszechnia. Między innymi wskutek tego zamazania traktuje się u nas coraz powszechniej uniwersytety jak zwykłe „wyższe" szkoły zawodowe, i tym samym obniża poziom realizowanego przez nie kształcenia. Trudno zaprzeczyć, że przynajmniej niektóre z nich nie są dziś na płaszczyźnie dydaktycznej w żaden szczególny sposób lepsze od dobrych gimnazjów sprzed pół wieku. A być może, że niejedna współczesna uczelnia „kształcąca swych studentów w zakresie określonej gałęzi wiedzy" zdążyła już spaść nawet na poziom niższy niż ten, na którym znajdowały się owe dobre gimnazja.

I nic w tym właściwie dziwnego, skoro ustawodawca wyznaczył szkołom wyższym zadania dydaktyczne nie różniące się niczym od zadań, które wypełnić może i powinna każda szkoła zawodowa. Każda szkoła winna bowiem przekazać swym uczniom jakąś wiedzę i przygotować ich do jakiegoś zawodu!

Innym, ale równie negatywnym, efektem nie dość wyraźnego zdania sobie sprawy z istoty kształcenia zarówno akademickiego, jak i prawdziwie średniego jest brak jasności w sprawie wymagań, jakie się stawia, względnie winno stawiać, nauczycielom mającym realizować owe cele – zarówno na poziomie akademickim, jak i na poziomie średnim. O braku jasności w tych sprawach świadczą między innymi funkcjonujące u nas: a) pojęcie nauczyciela akademickiego, b) postępowanie w sprawie mianowania profesorów uniwersyteckich, c) kompetencje przyznane przez ministra absolwentom tzw. „kolegiów" kształcących nauczycieli języków obcych.

Generalnie uważam, że dominuje u nas w tej chwili tendencja do stałego obniżania wymagań na wszystkich szczeblach naszego szkolnictwa. Natomiast jest swoistym paradoksem, że przeważnie obniżki te przedstawia się jako swoiste „osiągnięcia" – raz przedstawia się je jako decyzje służące „udemokratycznieniu" naszych

szkół, a kiedy indziej jako pewne postanowienia likwidujące te lub inne dotychczasowe braki, a jeszcze innym razem jako decyzje zmierzające do odmłodzenia naszej kadry akademickiej. Jednakże w rzeczywistości decyzje te stale obniżają wymagania w stosunku do różnych kategorii nauczycieli: nie posuwamy się do przodu, lecz przeciwnie – cofamy się zarówno pod względem edukacyjnym, jak i kulturowym.

9.

Jeśli nie chcemy się nadal cofać, musimy zdać sobie sprawę po pierwsze z tego, że potrzebne, a nawet konieczne, jest możliwie dokładne odróżnienie wykształcenia naukowego i zawodowego, oraz, po drugie, że trzeba stale kontrolować prawidłowość bądź adekwatność proponowanego czy realizowanego kształcenia tak naukowego, jak i zawodowego. Był taki czas, kiedy w uczelniach kładziono zbyt wielki nacisk na kształcenie naukowe. Ponadto w pewnym okresie poddane zostały swoistej petryfikacji zarówno treść tego kształcenia, jak i jego formy. Teraz z kolei wszystko jakby podporządkowuje się kształceniu zawodowemu. W rezultacie programy kształcenia akademickiego redukuje się, a w każdym razie często ogranicza do tego tylko członu kształcenia, zapewniając, że tak ograniczone kształcenie nie jest już kształceniem akademickim.

Okazuje się między innymi, że kształcenie naukowe trzeba wyróżnić jako pewien specyficzny rodzaj kształcenia, ponieważ tylko w ten sposób można stosunkowo jednoznacznie zdefiniować istotę kształcenia akademickiego i uchronić je przed degradacją: kto nie wyróżni kształcenia naukowego, ten nie będzie w stanie określić istoty kształcenia akademickiego. A kto nie potrafi tego uczynić, ten z reguły ma też kłopoty z określeniem istoty kształcenia średniego i w rezultacie miesza nie tylko te, lecz po prostu wszystkie szczeble kształcenia.

Ale są też inne, bodaj jeszcze ważniejsze, powody, ze względu na które trzeba prawdziwie naukowe kształcenie wszystkich nauczycieli, w tym również nauczycieli języków obcych mających pracować w szkołach średniego poziomu, uznać nie tylko za potrzebne, lecz za zgoła niezbędne. Przede wszystkim trzeba tak uczynić ze względu na tę okoliczność, iż nauka zdeterminowała już dziś w bardzo wysokim stopniu życie każdego człowieka i w rezultacie jakość życia zarówno każdego człowieka z osobna, jak i każdej wspólnoty ludzkiej zależy od możliwości uczestniczenia w nauce.

Następnie kształcenie naukowe jest konieczne dlatego, ponieważ wszystkie dziedziny nauki stale i w coraz szybszym tempie się rozwijają i zarazem stale się zmieniają. Chodzi więc o to, aby nauczyciele średniego stopnia byli przynajmniej w stanie śledzić ten rozwój i te zmiany, a także przyswajać je sobie i przedstawiać swoim uczniom. Także na poziomie kształcenia naukowego tzw. kształcenie ustawiczne staje się dziś po prostu koniecznością.

10.

Dotychczas charakteryzowałem kształcenie naukowe niejako w opozycji do kształcenia zawodowego. Pod pewnym względem każde kształcenie naukowe jest jednak w jakiejś mierze jednocześnie pewnym rodzajem kształcenia zawodowego. Z jednej

strony jest ono bowiem kształceniem przygotowującym do wykonywania zawodu naukowca, a z drugiej obligatoryjnym składnikiem kształcenia przygotowującego do wykonywania określonych zawodów praktycznych, w tym między innymi do wykonywania zawodu nauczyciela w ramach szkoły średniej. Natomiast patrząc na to zagadnienie jakby z drugiej strony, można powiedzieć, że według przedstawionej tu koncepcji obowiązki nauczyciela języków obcych na poziomie szkoły średniej może spełnić należycie tylko nauczyciel, który między innymi uzyskał także odpowiednie wykształcenie naukowe. W każdym razie kształcenie naukowe wypada zaliczyć do zakresu szeroko rozumianego kształcenia zawodowego. W sumie trzeba wobec tego odróżnić kształcenie zawodowe w szerokim i wąskim sensie. Podobnie trzeba też postąpić w odniesieniu do kształcenia naukowego.

Z poczynionych uwag wynika ponadto, że gimnazjalnego nauczyciela języków obcych nie mającego wykształcenia naukowego trzeba uznać za nauczyciela nie mającego odpowiedniego wykształcenia zawodowego. Natomiast posiadanie wykształcenia naukowego nie jest warunkiem, od którego uzależnić należy możliwość uznania, czy ktoś ma lub nie ma wystarczającego wykształcenia zawodowego dla spełniania funkcji nauczyciela języków obcych szczebla podstawowego. Na tym poziomie wykształcenie naukowe nie Jest po prostu konieczne. Trzeba jednak ustalić, pod jakim warunkiem można uznać, że ktoś ma lub nie ma wystarczających kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela na poziomie podstawowym. Podobnie trzeba ustalić, jakie trzeba mleć kwalifikacje, by móc wykonywać zawód nauczyciela akademickiego.

Za wykwalifikowanego nauczyciela akademickiego można w istocie uznać tylko kogoś, kto jest w stanie realizować kształcenie akademickie, a może je realizować tylko ktoś, kto ma kwalifikacje do samodzielnego prowadzenia badań naukowych, słowem: kto uprzednio sam nabył kompetencję, którą ma „przekazywać". Na razie istnieje jednak u nas w tym zakresie kolosalny zamęt, podtrzymany również przez nową ustawę, w której spetryfikowano pojęcie nauczyciela akademickiego wprowadzone do naszego ustawodawstwa gdzieś w połowie lat siedemdziesiątych. W skrócie można powiedzieć, że w myśl tego pojęcia nauczycielem akademickim jest każdy, kto jako taki został zatrudniony w jakiejkolwiek uczelni polskiej – obojętne, czy jest dopiero asystentem, czy już profesorem zwyczajnym. Jest to sytuacja zaiste paradoksalna: sprzeciwiamy się bowiem, gdy mamy uznać kogoś za kwalifikowanego nauczyciela, kto nie ma odpowiedniego nauczycielskiego wykształcenia specjalistycznego (zawodowego), natomiast bez oporów usankcjonowaliśmy o wiele bardziej nieracjonalny stan rzeczy w odniesieniu do nauczyciela akademickiego. Być może, iż w ten sposób ustanowiliśmy i na tym poziomie „ludową demokrację": mnie się jednak wydaje, że raczej poddaliśmy w ten sposób jeszcze jedną dziedzinę naszej twórczości niebezpiecznej „urawniłowce" pojęciowej.

11.

Główny problem, z jakim mamy do czynienia, gdy chodzi o realizację kształcenia naukowego, jest niejako pochodną z jednej strony faktu, iż można je realizować tylko poprzez studium jakiejś określonej dziedziny nauki lub poprzez studium określonego

ich zbioru, albowiem coś takiego jak „nauka w ogóle" po prostu nie istnieje. Z drugiej natomiast strony problem ten jest pochodną tego faktu, że w rezultacie wspomnianego już ustawicznego rozwoju wszystkich dziedzin nauki jednocześnie zmienia się, i to również ustawicznie, cały, jeśli tak można powiedzieć, kosmos nauki, że między innymi niektóre wcześniej ukonstytuowane dziedziny rozpadają się, a czasem nawet całkowicie zanikają, i że jednocześnie powstają w jego obrębie wciąż nowe dziedziny.

Problem, który się w związku z tym wyłania, polega na tym, aby możliwie jak najbliżej powiązać czy skojarzyć naukowe kształcenie nauczycieli języków obcych z ich kształceniem zawodowym. Pierwotnie kojarzono naukowe kształcenie nauczycieli języków obcych z kształceniem filologicznym, następnie z literaturoznawczo-językoznawczym, potem z językoznawczo-literaturoznawczym, następnie w jakimś stopniu także z kształceniem glottodydaktycznym, a całkiem ostatnio z glottodydaktyczno-kulturoznawczym. Wszędzie poprzestano jednak na razie na zmianach o charakterze reduktywno-addytywnym, na uszczuplaniu czasu przeznaczonego na studium jednych i wprowadzaniu studium nowych przedmiotów. Tu i tam próbowano jednocześnie skojarzyć ze sobą kształcenie naukowe i zawodowe. Tak stało się między innymi u nas. Rezultatem tej właśnie próby jest między innymi fakt, że studenci nasi odbywają obowiązkowe praktyki szkolne już w trakcie studiów i to pod opieką naszych współpracowników. Ogólnie fakt ten należy, moim zdaniem, ocenić pozytywnie, choć oczywiście nie jest dobrze, że studenci muszą te praktyki odbywać niezależnie od tego, czy chcą zostać nauczycielami języków obcych, czy też nie. Myślę, że należałoby w związku z tym zastanowić się, czy nie przesunąć momentu, w którym należy je odbywać.

Ale w tym miejscu nie chcę się wdawać w szczegółową dyskusję realizowanych u nas programów kształcenia nauczycieli języków obcych. Natomiast pragnę zauważyć, że w rezultacie wspomnianych reduktywno-addytywnych reform doprowadzono na razie jedynie do programów wysoce eklektycznych i że realizacja tych programów spowodowała wszędzie wprawdzie lepsze przygotowanie czysto zawodowe kształconych nauczycieli, ale jednocześnie doprowadziła też wszędzie do obniżenia poziomu kształcenia naukowego. U nas kształcenie naukowe zostało już zredukowane do wymiaru szczątkowego. Ma ono jeszcze tylko charakter symboliczny. Brak na nie przede wszystkim czasu; ale ponadto niejednokrotnie „realizują" je u nas osoby bez odpowiednich kwalifikacji.

Dzieje się tak, moim zdaniem, po prostu dlatego, że autorzy owych zreformowanych programów próbują pogodzić ogień z wodą. że chcą sprawę załatwić według zasady – Panu Bogu świeczkę, a diabłu ogarek. Próbują bowiem pogodzić tradycję z nowoczesnością, nie mając odwagi zerwać z dotychczasowym sposobem myślenia. Nadeszły jednak czasy, w których trzeba się na coś decydować. Jeśli chcemy kształcić nauczycieli języków obcych, to kształćmy ich na miarę dzisiejszych potrzeb i dzisiejszej wiedzy o nich, a nie jako filologów. Jeśli natomiast chcemy kształcić filologów, to kształćmy ich pod tym szyldem i nie nazywajmy absolwentów tego kształcenia nauczycielami języków obcych.

Kiedyś trudno było kształcić naukowo nauczycieli języków obcych inaczej niż za

pośrednictwem studium filologicznego, później inaczej niż za pośrednictwem studium literaturo- i językoznawczego. Ale teraz można, a nawet trzeba, już myśleć o zupełnie innym sposobie kształcenia. W każdym razie nie jest już tak. że nie można naukowego kształcenia nauczycieli języków obcych realizować inaczej niż za pośrednictwem studium literaturo- i/lub językoznawczego. Przeciwnie, w rezultacie zmian, jakie dokonały się w ciągu mniej więcej ostatnich 30 lat w obrębie ogólnego kosmosu nauk, nie można już ani wykształcenia literaturoznawczego, ani językoznawczego uznać za najważniejsze elementy ich ogólnego wykształcenia zawodowego. Z punktu widzenia współczesnej wiedzy o nauczycielu języków obcych i jego zadaniach, a także z punktu widzenia współczesnego stanu kosmosu nauk trzeba najwyższą rangę przyznać niewątpliwie kształceniu glottodydaktycznemu. Tego ostatniego nie wolno jednak utożsamiać z kształceniem metodycznym. Najwyższą rangę można kształceniu glottodydaktycznemu przyznać tylko pod warunkiem, że będzie ono realizowane na poziomie kształcenia prawdziwie naukowego. Czy jednak stać Już na to naszą glottodydaktykę? Mam obecnie nawet większe co do tego obawy aniżeli lat temu 10.

Zakończyć chciałbym jednak przedstawione przeze mnie uwagi następującym wnioskiem: w moim przekonaniu zbyt wielką wagę przykładano dotychczas do empirycznych badań nad nauczycielem języków obcych, natomiast zbyt małą do rozważań teoretycznych. W każdym razie póki co mamy do czynienia ze sporym zwichnięciem proporcji między obu tymi rodzajami badań. W rezultacie nadal nie wiemy dokładnie, ani jakie są konstytutywne właściwości nauczyciela języków obcych, ani jakie właściwości powinien posiadać naukowo wykształcony nauczyciel języka obcego. Przeważnie orientujemy się według tego tylko, co jest. Tymczasem okazuje się, że trzeba oddzielić świat istniejącej praktyki od świata koncepcji teoretycznych. Pierwszy z tych światów będziemy mogli zmieniać racjonalnie tylko wtedy, gdy najpierw zapanujemy nad nim teoretycznie.

Bibliografia

Apelt W. (red.) 1982, *Grundfragen einer allgemeinen Fremdsprachenmethodik in der methodischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Potsdam.

Apelt W. 1991, *Probleme und Erfahrungen zur methodischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern,* (w:) A. Raasch/ D. Harold/ C. Kiupel (red.), Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: Die Öffnung. Saarbrücken, 13–19.

Bausch K.-R./ F.-G. Königs 1982, *Fremdsprachliche Aus- und Fortbildungscurricula in Bochum – Bestandaufnahme, Begründung und Perspektiven,* (w:) J. Quetz/ A. Raasch (red.), Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenbildung. Braunschweig, 102–115.

Bausch K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.) 1990, *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum.

Bausch K.-R./ H. Christ/ W. Hüllen/ H.-J. Krumm (red.) 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Bludau M./ H. Christ/ W. Hüllen *et al.* 1973, *Die Tättgkeitsmcrkmale des Fremdsprachenlehrcrs,* (w:) Neuphilologische Mitteilungen 26, 4/1973, 194–198.

Boosch A. 1987, *Lemerpersönlichkeit des zukünftigen Englischlehrers und Fremdsprachenerwerb*. (w:) S. Börsch (red.), *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung,* Tübingen, 87–94.

Brophy J.-E./ T.-L. Good 1976, *Die Lehrer-Schüler-Interaktion* (engl. 1974). München.

Butzkamm W. 1980, *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heilderberg.

Christ H. 1983, *Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer,* (w:) A. Mannzmann (red.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I*. München, 94–117.

Christ H. 1987, *Fremdsprachenlehrer im Portrait. Biographisches und Autobiographisches aus vier Jahrhunderten,* (w:) W. Löscher/ R. Schulze (red.), Perspectives on Language in Performance, t. 2. Tübingen, 819–838.

Closset F. 1954, *Fonnation sur la formation des maîtres de langues vivantes,* (w:) Education. Tribune libre 30.

Closset F. 1961, *Formation et perfectionnement des proffeseurs de langue vivante,* (w:) Le Français dans le Monde 4.

Coste D. 1975, *Vers une redéfinition de la formation initiale des proffeseurs de français?,* (w:) Le Français dans le Monde 113.

Debyser F. 1975, *Les nouvelles voices de la formation des professeurs de langue vivante,* (w:) Le Français dans le Monde 113.

Döring K.W. 1980, *Lehrerv erhalten: Theorie-Praxis-Forschung,* Weinheim/ Basel.

Edmondson W. 1983, *Kann der Lehrer Fehler erzeugen?,* (w:) M. Heid (red.), Kommunikation im Klassenzimmer und Fremdsprachenlernen. New York, 106–118.

Falk R. 1985, *Berufsfelder Fremdsprachenlehrer in der privaten Wirtschaft,* (w:) Die Neueren Sprachen, t. 84, 556–566.

Ferrant J./ F. Beaucoup/ L. Stocker 1981, *Sur les chemins de la fonnation: une expérience*. Paris.

Ferry G. 1983, *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris.

Finkenstaedt T. 1983, *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland.* Darmstadt.

Gage N.L. 1979, *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? (engl.* 1978). München.

Geringhausen J./ P.C. Seel (red.) 1985, *Sprachpolitik als Bildungspolitik*. München.

Girard D. 1965, *La formation et le perfectionnement des professeurs de langues vivantes,* (w:) Modem Language Teaching 8.

Grell J. 1989, *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim/ Basel.

Grucza B. 1988, *Programy kształcenia nauczycieli języków obcych* w *Polsce, NRD i RFN a kompetencja glottodydaktyczna,* (w:) F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych.* Warszawa, 77–89.

Grucza F. 1990, *Zur Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern,* (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegendstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.

Bochum, 93–101
Grucza F. (red.) 1986, *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa.
Grucza F. (red.) 1988, *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych.* Warszawa.
Grucza F. (red.) 1989, *Bilingwizm, bikulturyzm – implikacje glottodydaktyczne.* Warszawa.
Grucza F. (red.) 1989, *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), Bilingwizm, bikulturyzm – implikacje glottodydaktyczne. Warszawa, 9–49.
Grucza F. (red.) 1992, *Język, kultura – kompetencja kulturowa.* Warszawa.
Grucza F. 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny I, 29–44.
Grucza F. 1976, Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka.* Warszawa, 7–24.
Grucza F. 1979, *Rozwój i stan glottodydaktykl polskiej* w *latach 1945–1975*, (w:) Grucza F., (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975*, Warszawa, 5–16.
Grucza F. 1984, *Translatorik und Translationsdidaktik. Versuch einer formalen Bestimmung und Abgrenzung ihrer Gegenstände, (w:)* W. Willis/ G. Thome (red.), Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik. Tübingen, 28–36.
Grucza F. 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydakt; translatoryka*. In: F. Grucza (Hg.), Lingwistyka, glottodydakt translatoryka. Warszawa, 19–44.
Grucza F. 1986, *Kilka słów o translatoiyce i potrzebie kształcenia tłumaczy zawodowych – zamiast* wstępu, (w:) F. Grucza (red.), Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej. Warszawa, 5–7.
Grucza F. 1988a, *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego*. In: F. Grucza (Hg.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 7–15.
Grucza F. 1988b, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*. In: F. Grucza (Hg.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 17–87.
Grucza F. 1992, *Kulturowe determinaty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), Język, kultura – kompetencja kulturowa. Warszawa, 9–70.
Henrici G./ B. Herlemann 1986, *Müdliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München.
Honore B. 1977, *Pour une théorie de la formation*. Paris.
Honore B. 1980, *Pour une pratique de la formation: la reflexion sur les pratiques*. Paris.
Ingram W. 1983, *Podstawy dydaktyki języka rosyjskiego Jako przedmiotu nauczania w szkole wyższej*. Katowice.
Ingram W. 1984, *Umiejętności dydaktyczne a twórcza postawa nauczyciela. VII Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne* (wybrane referaty). Katowice.
Koch J.-J. 1972, *Lehrer – Studium und Beruf*. Ulm.

Köhler E. 1930, *Die Persönlichkeit des Fremdsprachenlchrers*, (w:) *Die Neueren Sprachen*, 38, 1–19.
Kommission des FMF 1973, *Die Tätigkeitsmerkmale des modernen Fremdsprachenlehrers. Entwurf einer Taxonomie*, (w:) Neusprachliche Mitteilungen 26, 194–198.
Königs F.-G. 1983, *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen
Konys E. 1985, *Kilka uwag o osobowości nauczyciela*, (w:) Języki Obce w Szkole 2, 158–162.
Koordinierungsgremium im BFG-Schwerpunk Sprachlehmforschung" (red.) 1983, *Sprachlehr- und Sprachlemforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen.
Kramer J. (red.) 1986, *Bestandaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Refonn der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart.
Krumm H.-J. (red.) 1986, *Inhrerfortbildung Im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. München
Krumm H.-J. (red.) 1990, *Überlegungen zur Didaktik interkultureller Verständigungsfähigkeit. Materiały z sympozjum zorganizowanego w ramach dni kultury polskiej* w *Hamburgu*. 25-29 październik. Hamburg.
Krumm H.-J. 1976a, *Sprachzentren und die Reform des Fremdsprachenstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Aufgaben und Schwerpunkte des Arbeitskreises der Sprachzentren*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 307–312.
Krumm H.-J. 1976b, *Lehrfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenstudiums*, (w:) H.-J. Krumm/ B. Müller (red.), *Praxis im Fremdsprachenstudium*. Bobenhausen.
Krumm H.-J. 1984, *Zur Beurteilung des Lehrverhaltens von Fremd- sprachenlehrern*, (w:) H.L. Bauer (red.), *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung In Deutsch als Fremdsprache*. München, 9–23.
Krumm H.-J. 1987, *Lehrerfortbildung – Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport?*, (w:) D. Sturm (red.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München, 111–122.
Krumm H.-J. 1973, *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim/ Basel.
Martin J.-P. 1985, *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen
Moskowitz G. 1970, *The Foreign Language Teacher Interacts*. Minneapolis.
Nehm U. 1976, *Microteaching als Ausbildungs- und Forschungsverfahren der Fremdsprachendidaktik*. Kronberg.
Neuner G. 1987, *Zur Germanistenausbildung an Hochschulen in der sogenannten Dritten Welt und zur Weiterbildung von* Deutschlehrern – mehr Fragen als Antworten, (w:) D. Sturm (red.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München, 123–134.
Passov E.J. 1984, *Metodićeskoe masterstvo ućitelja inostrannogo Jazyka*, (w:) Inostrannye Jazyki v Skole 6.
Pecyńska-Dziegielewska Z. 1981, *Mikronauczanie a kształcenie nauczycieli języków obcych* (praca doktorska), U.W. Warszawa.
Piepho H.-E. 1980, *Studiumund Berufsbilderdes Diplom- Sprachenlehrers*. Gießen.
Plusa P. 1990, *Optymalizacja kompetencji w procesie kształcenia i* Voss *doskonalenia*

nauczycieli języków obcych. Katowice.
Politzer R./ L. Weiss 1969, *The Successful Foreign-Language Teacher*. Philadelphia.
Popłucz J. 1978, *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa.
Raasch A./ D. Herold/ C. Kiupel (red.) 1991a, *Fremdsprachendidaktik in der (ehemaligen) DDR: die Öffnung*. Saarbrücken.
Raasch A./ D. Herold/ C. Kiupel (red.) 1991b, *Fremdsprachen lehren und lernen: Perspektiven für ein Europa nach 1992*. Saarbrücken
Radziewicz-Winnicki A. (red.) 1989, *Nauczyciel w procesie przemian.* Katowice.
Ryans D.G. 1960, *Characteristics of Teachers. American Council on Education*. Washington.
Sagave P.P./ F. Hartweg 1976, *Wirtschaft. Recht und Fremdsprachen. Interdisziplinäre Studienangebote der Universität Paris X (Nanerie)*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 171–178.
Sanderson D. 1982, *Modem Language Teachers in Action*. York.
Satilov S.F./ V.N. Sevjakov 1986, *Funktional-inhaltliche Komponenten der beruflichen Kompetenz eines Fremdsprachenlchrcrs*, (w:) Deutsch als Fremdsprache 3, 163–166.
Schiffler L. 1988, *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart.
Schröder K. 1987, *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800*, t.1. Augsburg.
Schröder K./ A.V. Walter 1977, *Die Englischlehrer*, (w:) K. Schröder/ T. Finkenstaed (red.), *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*. Darmstadt, 60–63.
Schwarrze Ch. 1972, *Der Bergriff des Wissenschaftlich gebildeten* The) *Lehrers am Beispiel des Neusprachlers*, (w:) R. Freudenstein (red.), Focus '80. Fremdsprachenunterricht in den siebziger Jahren. Berlin, 149–158.
Sobolew L. 1988, *Metody i formy kształcenia metodycznego studentów w Instytucie Anglistyki UW.* Referat na XI Ogólnopolskie with Sympozjum Lingwistyki Stosowanej i PTLS. Ustroń–Jaszowec. 7–10 listopad 1985.
Szajka S. (red.) 1974, *Metodyka kształcenia nauczycieli*. Poznań.
Tilford R.B. 1976, *German studies – ein britisches Modell*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, 150–157.
Tllmann H. 1981, *Lehrerbeurteilung*. Heilderberg.
Vermeer H.J. 1978, *Sprache und Kulturanthropologie. Ein Plädoyer für interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Fremdsprachendidaktik*, (w:) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4, 1–21.
Voss B. (red.) 1986, *Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum.
Walmsley J.B. 1987, *Das Wertsystem des Fremdsprachenlehrers und sein Einfluß auf den Unterricht. Unveröffentlichter Projektbericht*. Bielefeld.
Widdowson H.G. 1984, *The incentive value of theory in teacher education*, (w:) ELT Journal 38, 86–91.
Wienold G./ F. Achtenhagen *et al.* 1985, *Lehrerverhalten und Lemmaterial in institutionalisierten Lehr-Lem-Prozessen-Am Beispiel des Englischanfangsunterrichts, 3 Tomy*. Göttingen.

Wierlacher A. 1987, *Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik*, (w:) Sturm D. (red.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München, 145–156.

Zabrocki L. 1962, *Reorganizacja studiów neofilologicznych*. In: Życie Szkoły Wyższej, 5/5, 43–51.

Zabrocki L. 1967, *Profil absolwenta neofilologii*, (w:) Życie Szkoły Wyższej XV/9, 54–64.

Zifreund W. 1976 (red.), *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse*. Weinheim.

Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po roku 1989 [3]

1.

Rok 1989 wypada uznać za zupełnie niezwykły przynajmniej z trzech powodów. Po pierwsze dlatego, że podjęte zostały wówczas decyzje tak niebywale doniosłe i zarazem zaskakujące, że zrazu wcale nie było rzeczą łatwą uznać je za wiarygodne; nagle otworzyły się bowiem możliwości zapoczątkowania procesu całkowitej zmiany podstaw ówczesnego świata tak społeczno-politycznego, jak i gospodarczego – podstaw, które wtedy wciąż jeszcze uchodziły za absolutnie nienaruszalne. Niezwykły był następnie też fakt, że decyzje te zostały wynegocjowane (przy słynnym „okrągłym stole"), a nie wywalczone w sensie dosłownym, że zapadły bez przelewu czyjejkolwiek krwi. I wreszcie, po trzecie, pamiętać trzeba również o tym, że pojawiały się one zupełnie niespodziewanie, że „zapadały" w tempie zgoła oszałamiającym, a każda z nich otwierała zupełnie nieoczekiwane możliwości.

Najpierw „zaistniała" możliwość odstąpienia w niektórych dziedzinach naszego życia społeczno-gospodarczego od dalszej „budowy" realnego socjalizmu, następnie pojawiła się szansa rozluźnienia niektórych przedtem „nietykalnych" jego kanonów, a potem także możliwość zupełnego wyzwolenia się z wówczas wciąż jeszcze stosunkowo mocno zakotwiczonego „systemu dyktatury proletariatu". Na końcu pojawiła się też – i to w sposób chyba jeszcze bardziej zaskakujący – możliwość całkowitego wydobycia się spod „sowieckiej" zależności tak ustrojowej, jak i państwowej, a w konsekwencji również szansa rozpoczęcia (od)budowy suwerennego państwa oraz ustroju opartego na demokracji i wolnym rynku.

Zmieniać zaczęły się w 1989 r. wszystkie dziedziny naszego życia, wszystkie zakresy naszej działalności, jednakże niektóre z nich szybciej, inne wolniej, a inne wciąż jeszcze pozostają jakby poza głównym strumieniem rozpoczętych wtedy przekształceń. Na razie strumień ten zdaje się omijać na przykład świat naszej edukacji – jego wnętrze. Choć jakiś wpływ zmiany 1989 r. wywarły również na wszystko, co składa się na szeroko rozumianą szkołę – na sposoby kierowania nią, na jej wyposażenie, jej programy, metody ich realizowania, na uczniów, a przede wszystkim na nauczycieli, to jednak dotychczas o wiele wyraźniej niż sama szkoła zmienił się otaczający ją świat. W każdym razie nie uległa dotychczas radykalnej poprawie „wewnętrzna" rzeczywistość szkolna. Jak dotąd, skorzystały z następstw 1989 r. tylko nieliczne jej składniki, inne natomiast na tym straciły. To samo można powiedzieć o poszczególnych zakresach świata edukacji – między innymi o świecie nauki języków obcych: wiele zyskał on w dziedzinie nauki języków zachodnich, natomiast zdecydowanie stracił w dziedzinie nauki języka rosyjskiego.

---

[3] Oryginał: *Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po roku 1989*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 15, 1996, 5–36.

Ogólnie pojęty świat nauki języków obcych zyskał już przez to chociażby, że został wyzwolony z ideologiczno-politycznych nakazów i zakazów ograniczających swobodny wybór konkretnego języka jako przedmiotu nauki. Pod tym względem sytuacja świata nauki języków obcych po 1989 r. poprawiła się radykalnie. Jednakże nie polepszyły się w istotny sposób główne determinanty jego ogólnej wydajności. Przeciwnie, zaczęto go jeszcze „gorliwiej" niż dawniej obciążać odpowiedzialnością za brak oczekiwanych wyników. Na tle tej krytyki można odnieść wrażenie, że świat ten funkcjonuje obecnie znacznie gorzej niż dawniej.

Trzeba się wobec tego zastanowić, dlaczego się tak dzieje? Jak to możliwe, że tak skądinąd pozytywne zdarzenia – jak na przykład wspomniane „wyzwolenie" świata nauki języków obcych z krępujących jego rozwój nakazów i zakazów oraz odzyskanie przezeń w konsekwencji swobody – zamiast przyczynić się do jego rozkwitu, spowodowały, że dziś świat ten – jeśli zawierzyć jego krytykom – zdaje się być jeszcze mniej wydajny niż w poprzednim okresie? Czy jest to „nieunikniona" konsekwencja zdarzeń 1989 r., czy raczej tylko skutek niewłaściwych sposobów wykorzystania lub „zagospodarowania" możliwości powstałych w następstwie tych zdarzeń? Dlaczego nauka języków obcych również teraz nie przynosi oczekiwanych wyników? Dlaczego narzeka się na nią dziś w ten sam sposób co dawniej? Dlaczego próbuje się ją uzdrowić wyłącznie na podstawie recept z minionych lat? Dlaczego na razie prawie nic się w tym zakresie nie zmieniło?

Chcąc znaleźć zadowalające odpowiedzi na te pytania trzeba, według mnie, najpierw zastanowić się nad istotą tego, co zaszło w 1989 r., a zwłaszcza nad tym, co nazywa się „skutkami" lub „następstwami" owych zdarzeń, ponieważ nazwami tymi notorycznie określa się nie tylko ich faktyczne skutki czy następstwa, lecz także skutki lub następstwa dokonanych po 1989 r. wyborów czy podjętych decyzji z jednej strony oraz różnych zaniechań, nie wykorzystanych okazji czy nie zagospodarowanych możliwości z drugiej. Nad sprawami tymi trzeba się jak najprędzej zastanowić także dlatego, że świat edukacji należy do tych dziedzin, których funkcjonowanie łatwo można popsuć, natomiast popełnione względem niego błędy bardzo trudno naprawić.

2.

Doniosłość i zarazem nagłość pojawienia się wspomnianych możliwości spowodowała, że zrazu tylko nieliczni byli w stanie uwierzyć w ich realność i natychmiast zdecydować się na ich szybkie „zagospodarowanie". Nawet jeszcze na początku 1989 r. prawie nikt myślący praktycznie – ani na wschodzie, ani na zachodzie – nie brał na serio możliwości dokonania w najbliższej przyszłości tylu tak daleko idących zmian naraz. Rok 1989 po prostu zaskoczył wszystkich – także walczących na pierwszym froncie. Bardzo wielu zakładało wprawdzie lub żyło nawet w przekonaniu, że kiedyś rok taki musi nadejść, nikt jednak nie przypuszczał, że nadejdzie tak prędko: Równie dobrze mógł to przecież być dopiero rok 1999 lub nawet 2009, albo jeszcze późniejszy.

Zdarzenia roku 1989 zaskoczyły przy tym wszystkich nie tylko w tym sensie, że nadeszły w momencie mało oczekiwanym, lecz także dlatego, że stary system upadł gwałtownie, a nie stopniowo – w wyniku jakiegoś dłużej trwającego procesu jego

„reformowania". Nikt nie spodziewał się też, że trzeba będzie w takim pośpiechu – niemal z dnia na dzień – przejmować władzę i rozpoczynać tworzenie nowego porządku. Głównie z tego powodu brakowało na początku ludzi dostatecznie przygotowanych do systematycznego, tzn. dobrze przemyślanego i zaplanowanego, „zagospodarowania" powstałych możliwości.

I dlatego na pierwszy rzut oka trafny zdaje się pogląd, iż wobec tylu korzystnych zmian, jakich nieoczekiwanie doznaliśmy w tak krótkim czasie, powinniśmy niejako z zasady pozytywnie oceniać wszystko, co się teraz dookoła nas dzieje, że w każdym razie powinniśmy wykazywać więcej zadowolenia z dokonujących się w naszym świecie zmian, niż to ma miejsce faktycznie. W istocie pogląd ten jest jednak słuszny jedynie częściowo, a mianowicie tylko o tyle, o ile nie ulega wątpliwości, że absolutnie pozytywnie trzeba ocenić wspomniane na początku zdarzenia, a więc upadek dawnego systemu i wyzwolenie spod sowieckiej dyktatury, albowiem w ich konsekwencji już teraz żyjemy i pracujemy w świecie bez wątpienia o wiele korzystniejszym niż poprzedni. Nie ulega też żadnej wątpliwości, że wszystkim, którzy zmiany te wywalczyli lub umożliwili, należy się wdzięczność i chwała zarazem.

Czym innym są jednak zdarzenia, które doprowadziły do zniesienia narzuconych nam nakazów i zakazów, przywróciły utracone swobody oraz otworzyły nowe możliwości itd., a czym innym sposoby wykorzystania powstałych możliwości, dokonane wybory tej lub tamtej opcji, podjęte lub zaniechane działania itd. Negatywna ocena starego systemu i pozytywna ocena nowego systemu „w całości" podejmowana jest po prostu na innej płaszczyźnie niż ocena różnych wprowadzonych do niego elementów, szczegółowych rozwiązań itd., a ta z kolei na jeszcze innej niż ocena dokonań wypracowanych w każdym z tych okresów z jednej strony i błędów popełnionych w czasie ich trwania z drugiej. Zarówno mechaniczne przenoszenie negatywnej oceny realnego socjalizmu na wszystko, co powstało w czasie jego panowania, jak i automatyczne przenoszenie generalnie pozytywnej oceny nowego systemu na wszystko, co wydarzyło się lub zmieniło u nas w następstwie 1989 r., jest sprzeczne z „logiką" tych rzeczy. Wcale nie musimy, a w gruncie rzeczy nie powinniśmy przyjmować z bezkrytycznym zadowoleniem ani wszystkiego, co się już stało w naszym świecie po 1989 r., ani wszystkiego, co się w nim dzieje teraz – wszystkich zachodzących w nim zmian, każdego proponowanego „unowocześnienia" naszego życia czy naszej pracy, każdej propozycji zmierzającej do upodobnienia nas do „zachodu", każdego „importu strukturalnego". Przeciwnie, wobec wszystkich tych spraw mamy prawo, a nawet obowiązek zajmować postawę krytyczną.

Niezwykle szybko z problemem tym „uporała się" u nas tzw. opinia publiczna, o czym – w moim przekonaniu – świadczy fakt, że chociaż potępianie wszystkiego, co powstało czy zostało wymyślone w poprzednim okresie, zaraz po 1989 r. niewątpliwie pomagało odnosić sukcesy, to jednak już niewiele później zaczęło wzbudzać nieufność, a potem także coraz silniejszy i zarazem powszechniejszy sprzeciw. W miarę upływu czasu po prostu coraz wyraźniej okazywało się, że niektóre rozwiązania wymyślone lub wprowadzone w życie przed 1989 r. nie są aż takie złe, jakby chcieli ich krytycy „globalni". Coraz wyraźniej zaczęło zarazem wychodzić na jaw,

jak bardzo naiwne było dość powszechnie żywione w poprzednim okresie przekonanie, iż wystarczy jedynie obalić „panujący" zły system, a reszta sama ułoży się dobrze, że nowy system wykształci się niejako automatycznie w konsekwencji obalenia starego i że, z natury rzeczy, uszczęśliwi wszystkich w równie wysokim stopniu.

Już wkrótce po 1989 r. stało się zupełnie jasne, że obalenie starego systemu to jedna sprawa, natomiast zbudowanie nowego, pod każdym względem lepszego, to sprawa inna – może jeszcze trudniejsza niż pierwsza, że nie da go się zbudować drogą zwykłego odwrócenia procesów „realnego socjalizmu", bo nie jest on prostą alternatywą poprzedniego systemu. Szybko okazało się też, że nowego systemu nie da się zbudować poprzez samo tylko zapożyczanie czy przenoszenie na nasz grunt różnych rozwiązań systemowych z zachodu, że wiele z nich daje w polskich warunkach raczej złe skutki. Przy różnych okazjach zaczęło ponadto okazywać się, że to, co nazywało się „nowym systemem" wcale nie było, a w dużej mierze nadal nie jest, jednoznacznie zdeterminowane. Jasna jest właściwie tylko ogólna charakterystyka nowego systemu, natomiast w odniesieniu do wielu szczegółowych zagadnień jest on wysoce opcjonalny. Wobec tego może być rozmaicie konkretyzowany – niekoniecznie w sposób korzystny dla wszystkich ani nawet „sprzyjający" tzw. większości. Równie dobrze system ten można konkretyzować w sposób korzystny tylko dla niektórych mniejszości – na przykład politycznych lub gospodarczych. Zarazem stawało się też coraz lepiej widoczne, że twórcy nowego systemu bardzo chętnie formują go na miarę własnych potrzeb lub „interesów grupowych", że niejednokrotnie „wypaczają" go, że popełniają wiele błędów, czasem nawet całkiem kardynalnych, że także „tolerują" rzeczy złe, niekiedy nawet bardzo złe.

Słowem – budowa nowej rzeczywistości okazała się o wiele bardziej skomplikowana niż jej wstępne „idealne" projekty. Przede wszystkim okazało się, że rzeczywistość tę można formować rozmaicie, również całkiem błędnie, że żaden jej projekt nie zawiera „jedynie słusznych" rozwiązań i że przynajmniej na poziomie konkretów trzeba z góry założyć, iż zarówno na nową, jak i na poprzednią rzeczywistość można spoglądać z różnych punktów widzenia i wobec tego też różnie oceniać i że wzajemną konkurencję ujawniających się w tym zakresie różnic należy traktować jako coś naturalnego.

W gruncie rzeczy o wiele bardziej „dziwna" byłaby całkowita zgoda niż jej brak w ocenie poszczególnych rozwiązań czy dokonań powstałych nie tylko w poprzednim, lecz także w obecnym okresie rozwoju naszego świata – jego różnych zakresów. Każdy ma prawo odpowiedzieć „po swojemu" też na takie pytania, jak na przykład: co trzeba zmienić, a czego zmieniać nie należy; które innowacje uznać można za korzystne, a które za chybione; jak dalece musimy czy powinniśmy się upodobnić do tzw. Zachodu, a w jakich zakresach nie powinniśmy tego czynić; co przyniesie nam więcej korzyści – szybsze czy raczej wolniejsze tempo transformacji różnych dziedzin naszego życia. Każde ograniczanie tego prawa, niezależnie od tego, jak „słuszne", grozi zrównaniem nowego świata z poprzednim.

Sama różnorodność poglądów i/lub upodobań, a w konsekwencji także ocen na poziomie świata konkretów nie jest ani niczym dziwnym, ani złym. Niepożądane

skutki może zrodzić nie tylko brak zgody, lecz także zbyt daleko idąca zgoda; i odwrotnie – pożyteczne efekty może przynieść nie tylko zgoda, lecz również jej brak – na przykład przez to, że „stwarza okazję" do spierania się o konkretny kształt poszczególnych rozwiązań lub ich ocenę, a w konsekwencji zmusza do głębszego i zarazem wszechstronniejszego namysłu nad nimi.

Oczywiście spory te mogą spełnić pozytywną funkcję tylko o tyle, o ile są prowadzone, po pierwsze, wyłącznie w celu znalezienia jak najpożyteczniejszych rozwiązań (a nie po to na przykład, by przede wszystkim zaprezentować się samemu, „zniszczyć" przeciwnika, zaznaczyć swą wyższość nad nim itd.) oraz, po drugie, w zgodzie z rygorami racjonalnego dyskursu, a przynajmniej praktycznej logiki. Choć są to warunki skądinąd całkiem proste, to jednak w rzeczywistych sporach nie przestrzegają ich nawet zdający sobie sprawę z ich wagi. Dzieje się tak w dużej mierze dlatego, że czym innym jest „teoretyczna" znajomość tych zasad, a czym innym umiejętność posługiwania się nimi w praktyce. W każdym razie tymczasem należy się niepokoić nie tyle z powodu braku zgody w ocenie różnych następstw 1989 r. lub faktów tak z poprzedniego, jak i z współczesnego okresu, ile przede wszystkim brakiem umiejętności poprawnego spierania się – prawidłowego wyrażania krytyki z jednej strony i reagowania na nią z drugiej.

W sytuacji zaistniałej u nas po 1989 r. trzeba krytykę i spory traktować jako coś nie tylko pożądanego, lecz wręcz nieodzownego już chociażby dlatego, że przecież niczyich rozwiązań „transformacyjnych" nie sposób apriorycznie uznać za „jedynie słuszne", ponieważ dotyczą one problemów *par excellence* bezprecedensowych, czyli całkiem unikalnych. Krytyczne podejście zarówno do przedstawianych programów „naprawy", jak i do proponowanych sposobów ich urzeczywistnienia jest też nieodzowne dlatego, że – jak już wspomniałem – wcale nie jest w szczegółach jasne, jak ma wyglądać to, co teraz budujemy. Jednoznacznie określone nie są ani cele nazywane „systemem demokratycznym", „gospodarką wolnorynkową" czy też „dostosowaniem (się) do zachodu". W żadnym razie nie są to stany całkowicie zdeterminowane „z góry", ani jakieś programy „jedynie możliwe".

Zarówno krytykę (także krytykę zewnętrzną), jak i spory (także spory ze „złymi" oponentami) trzeba zacząć traktować pozytywnie również dlatego, że są to istotne, poniekąd nawet konstytutywne współczynniki każdego systemu prawdziwej (a nie tylko „ludowej") demokracji. Są to czynności, bez których w każdej dziedzinie życia społecznego wcześniej czy później dojdzie do poważnych „błędów i wypaczeń", do degeneracji. A jeśli jest tak, to musimy przestać uważać krytykę oraz spory wyłącznie za dopust Boży i nauczyć się je najpierw choćby tylko tolerować, znosić związane z nimi uciążliwości, nie oburzać się z ich powodu, a następnie przyswoić sobie umiejętność pozytywnego korzystania z nich i wreszcie zacząć je celowo pielęgnować, tworzyć warunki do ich swobodnego (i zarazem racjonalnego) uprawiania. Na razie jesteśmy pod tym względem jeszcze bardzo zapóźnieni.

W pierwszej kolejności trzeba w związku z tym wyrugować z naszych sporów „argumenty" służące w istocie tylko dławieniu krytyki zewnętrznej, zniechęcaniu do jej publicznego wyrażania lub skłanianiu do jej zaniechania. Nie ma bowiem demokracji, a tym bardziej warunków sprzyjających jej rozwojowi lub ugruntowaniu, gdzie

wyrażanie krytyki wymaga specjalnej odwagi, gdzie wyrażający ją muszą się liczyć z jakimikolwiek odwetowymi sankcjami czy choćby tylko pomówieniami.

Funkcję „argumentu" służącego w istocie przede wszystkim blokowaniu niepożądanej krytyki spełnia na przykład „twierdzenie", że ujawniający błędy popełnione w trakcie „budowy" nowego systemu jedynie utrudniają jego urzeczywistnienie, albowiem ujawnione błędy zniechęcają ludzi do koniecznych wyrzeczeń itd. Leżący niejako u podstaw tego argumentu pogląd, jakoby z punktu widzenia jakiegoś systemu korzystniejsze niż ujawnienie popełnionych przy jego budowie błędów było ich przemilczenie, jest z gruntu fałszywy. Nie można wprawdzie wykluczyć, że odkrycie popełnionych błędów, a zwłaszcza ich nagłośnienie, może utrudnić w pewnej mierze dalszą transformację, niemniej nie ma żadnych wątpliwości, że ukrywanie o wiele bardziej utrudni osiągnięcie tych celów, w istocie jest ono bowiem równoznaczne ze zgodą na zapoczątkowanie „odśrodkowego" rozkładu budowanego „nowego świata".

Złudne jest też przekonanie, że proces tworzenia nowego świata można przyspieszyć przez „unieszkodliwienie" krytyków – rzucanie pod ich adresem podejrzeń lub zgoła oskarżeń o złe intencje, a więc o to na przykład, że ujawniając popełnione błędy, sprzeciwiają się zaprojektowanym zmianom itp., wyłącznie lub przynajmniej głównie po to, by wzbudzić do nich niechęć, albo nawet o to, że są sympatykami starego i zarazem wrogami nowego świata. Również tego rodzaju praktyki mogą przynieść co najwyżej krótkotrwałe korzyści, natomiast w dalszej perspektywie zaczną niewątpliwie owocować negatywnie.

Ponadto nie należy się posługiwać tego rodzaju „twierdzeniami" czy podejrzeniami również dlatego, że są one zwykłymi kopiami „argumentów" fabrykowanych i wykorzystywanych w poprzednim okresie do podtrzymania „dyktatury proletariatu". Poniekąd starano się wówczas nawet programowo pobudzać skłonność do posądzania każdego inaczej myślącego o złe zamiary. W każdym razie skłonność ta rozwinęła się i upowszechniła w tamtym okresie tak bardzo, że w pewnym momencie stała się istotnym składnikiem osobowości określanej dziś jako *homo soviéticas.* Teraz trzeba się jej koniecznie przeciwstawić. W każdym razie nie należy budować nowego świata na podstawie „leninowskiej maksymy", według której „zaufanie jest dobre, ale kontrola lepsza". Kierować trzeba się raczej regułą odwrotną, traktującą kontrolę jako coś koniecznego, ale nakazującą wyżej cenić wzajemne zaufanie.

Dla uniknięcia zbędnych nieporozumień dodam, że na nieuzasadnioną krytykę nie tylko wolno, lecz trzeba zdecydowanie reagować, ale tylko w sposób mieszczący się w obrębie racjonalnego dyskursu. Zarówno krytykowane decyzje, jak też ujawnione błędy itd. wolno, rzecz jasna, usprawiedliwiać. I tak na przykład w stosunku do błędów związanych z transformowaniem zastanego świata realnego socjalizmu poniekąd słuszny wydaje się pogląd, iż nie sposób było ich uniknąć całkowicie, albowiem wiele z nich popełniono we wszystkich krajach, które po 1989 r. podjęły próbę przekształcenia dotychczasowego ustroju.

Można na przykład zgodzić się z tym, że w jakiejś mierze wzięły one się stąd, iż zadanie transformacyjne musieli podjąć ludzie nie mający z reguły wystarczającego lub nawet żadnego doświadczenia w realizowaniu polityki (rządzeniu), że musieli go zacząć wykonywać natychmiast, że w dodatku było ono bezprecedensowe w skali

światowej, że nikt z nich nie miał jeszcze i mieć nie mógł żadnego doświadczenia w przekształcaniu „realnego socjalizmu" na „system demokratyczny" i „wolnorynkowy" zarazem, że w tym zakresie wszyscy byli jedynie mniej lub bardziej (nie)przygotowanymi amatorami.

Racje te mogą jednak co najwyżej złagodzić wagę popełnionych błędów, natomiast nie są w stanie przekreślić faktu, iż takie lub inne błędy zostały popełnione. Ujawnić trzeba je już choćby tylko po to, by nie doszło do nich ponownie. Poza tym trzeba zauważyć, że pogląd, iż danego zadania nie sposób było wykonać bez popełnienia jakiegoś błędu, nie jest równoznaczny ze stwierdzeniem, że nie można było uniknąć żadnego z nich, że koniecznie trzeba było popełnić ich aż tyle itd. Bliższe prawdy jest niewątpliwie stwierdzenie odwrotne, że mianowicie niejeden błąd popełniony został niepotrzebnie, że wielu błędów udałoby się uniknąć, gdyby rzadziej traktowano własne przekonania i wynikające z nich programy jako jedynie słuszne, gdyby nie ignorowano poglądów ludzi inaczej myślących.

3.

Odpowiedź na pytanie, jak mają się przedstawione dotąd uwagi do spraw naszego świata edukacji, do problemów szkoły w ogóle, a świata nauki języków obcych w szczególności, brzmi tak: ponieważ interesujący nas świat (szkolnej) nauki języków obcych jest zanurzony w świecie szeroko rozumianej szkoły, ten z kolei w odpowiednim świecie (nazwijmy go tak) lokalnym, ten zaś w świecie regionalnym itd., a każdy świat obszerniejszy wyznacza tak sens funkcjonalny, jak i możliwości oraz granice akcjonalne światów w nim „zanurzonych", więc chcąc ustalić realne możliwości któregokolwiek świata niższego rzędu trzeba wpierw zdać sobie sprawę z jego kontekstowych uwarunkowań. Inaczej w ogóle nie sposób odpowiedzieć zasadnie na postawione na wstępie pytanie, czy (lub w jakiej mierze) jest słuszna krytyka wydajności świata nauki języków obcych. Dyskusje o nauce języków obcych w ogóle, a o realizujących ją nauczycielach w szczególności, nie uwzględniające tych uwarunkowań z reguły szybko przeradzają się w rozważania czysto scholastyczne, tzn. takie, w których przedstawia się różne „dobre" postulaty, czasem nawet słuszne, ale tym niemniej nierealne.

Najpierw musimy wobec tego zdać sobie sprawę z sytuacji, w jakiej po 1989 r. znalazła się szkoła w ogóle, a następnie z warunków „stworzonych" w jej obrębie światu nauki języków obcych. W obecnym stanie rzeczy kontekstowe podejście do spraw świata nauki języków obcych jest tym bardziej konieczne, że całe otoczenie szkoły, jej egzystencjalno-funkcjonalne uwarunkowania, w tym również współczynniki konstytuujące sens jej istnienia i zarazem determinujące jej możliwości oraz ograniczenia, uległy daleko idącym zmianom nie tylko zaraz po 1989 r., lecz także po nim, i to niekiedy zgoła radykalnym: inne partie decydowały o sprawach szkoły tuż po 1989 r., inne nieco później, a jeszcze inne dziś – a każda z nich „widzi" sprawy szkoły inaczej.

3.1.

Szkoła należy do tych dziedzin, które z następstw 1989 r. z jednej strony niewątpliwie

skorzystały, z drugiej zaś straciły. Szkoła zyskała przez to na przykład, że została wyzwolona z ideologicznych nakazów i zakazów dogmatycznie krępujących w poprzednim okresie jej rozwój oraz działalność, że w konsekwencji odzyskuje możliwość spełniania rzeczywistych życzeń i potrzeb utrzymującego ją społeczeństwa, a nie tylko życzeń czy celów „realnego socjalizmu" itd. Szkoła straciła natomiast, gdyż teraz na przykład sama musi się borykać z wieloma problemami, w tym również z zupełnie nowymi, w większej mierze niż dawniej musi ponosić odpowiedzialność za podejmowane decyzje, popełniane błędy itd. Ale najmocniej wytrąciła szkołę z równowagi niezwykle napastliwa i – co jeszcze gorsze – w przeważającej mierze niesprawiedliwa „krytyka historyczna", jaką „obdarowano" ją zaraz po 1989 r. Pretensje pod adresem szkoły zaczęli wówczas zgłaszać właściwie wszyscy o wszystko. I każdy chciał ją uzdrawiać po swojemu.

Nic więc dziwnego, że wkrótce zaczęto mówić o głębokim kryzysie naszej szkoły i naszego świata edukacji w ogóle. Dziwne jest natomiast to, że dyskusja nad przyczynami tego stanu rzeczy jakby z góry ograniczała się wyłącznie do finansowych problemów szkoły. Choć trudno zaprzeczyć, iż tak źle, jak w pierwszych latach po 1989 r. dziedzina ta nie była finansowana jeszcze nigdy dotąd, że dobrze pracować w szkołach publicznych „opłaca się" nauczycielom dziś jeszcze mniej niż dawniej, to jednak na wspomniany kryzys szkoły złożyły się nie tylko finansowe, lecz także inne przyczyny.

To prawda, że właśnie szkoła została po 1989 r. szczególnie dotkliwie spau- peryzowana, że w ogóle bardzo podupadła jej kondycja. Niemniej, w moim przekonaniu, szkołę zdestabilizował przede wszystkim zmasowany ogień kierowanej pod jej adresem „krytyki historycznej". W każdym razie po 1989 r. zdecydowanie pogorszyła się nie tylko jej sytuacja finansowa. Radykalnie zmieniła się także otaczająca ją aura. Od razu bowiem zakwestionowana została niejako jej wartość w ogóle, tzn. wartość jej wszystkich składników i zakresów – pod znakiem zapytania postawiono nie tylko prawidłowość jej struktury, jej celów, lecz także kwalifikacje realizujących je nauczycieli. Właśnie względem szkoły zaczęto intensywnie lansować wspomniany już pogląd, jakoby wszystkie rozwiązania wymyślone czy wprowadzone przed 1989 r. były „z natury" złe, wszystkie jej wcześniejsze dokonania skażone swoistym grzechem pierworodnym, stąd należy ją teraz gruntownie zmienić – najlepiej na wzór i podobieństwo szkół „na zachodzie".

W szczególny sposób ucierpieli po 1989 r. nauczyciele. Bardzo poważnie obniżony został bowiem nie tylko ich prestiż finansowy, lecz także zawodowy. Najpierw wyraźnie spadła relatywna wartość ich uposażeń, a następnie zakwestionowana została, i to poniekąd oficjalnie, merytoryczna waga ich wykształcenia oraz wcześniejszych dokonań dydaktycznych. Wysunięte wobec nauczycieli wątpliwości profesjonalne pośrednio postawiły pod znakiem zapytania też wartość instytucji, w których się „zakwestionowani" nauczyciele (wy)kształcili, a także kompetencje tych, którzy ich (wy)kształcili i/lub ich (wy)kształcenie programowali.

Można wobec tego powiedzieć, że w sytuacji kryzysowej znalazł się wówczas cały świat naszej edukacji, albowiem wszystkie jego podmioty zostały (generalnie bezzasadnie) podejrzane, a następnie także oskarżone o to, że posiadają „złe" świa-

dectwa lub dyplomy, jakby „fałszywe" wykształcenie, że mają coś, co zamiast wprawiać ich w dumę, powinno ich zawstydzać, jako że uzyskane zostało w „złym" okresie albo wydane przez „złe" instytucje.

Zdestabilizowany w ten sposób świat naszej edukacji nękany był dodatkowo poważnymi deficytami informacyjnymi. Nikt nie potrafił bowiem powiedzieć oskarżanym nauczycielom, co konkretnie robili dotychczas źle poza tym, że może niekiedy rzeczywiście zbyt gorliwie realizowali niedobre programy. Nikt nie potrafił im też udzielić jasnej, a tym bardziej wiążącej, odpowiedzi nawet na tak podstawowe pytania, jak na przykład: Jaka przyszłość czeka tak szkołę w ogóle, jak i nauczycieli? Co i jak ma się w najbliższej przyszłości zmienić w świecie edukacji? Jaką przewiduje się dla niego strukturę? Kto będzie szkołą ostatecznie zarządzał? Zamiast rzeczowych odpowiedzi, otrzymywali najczęściej ogólnikowe rady, że powinni się jak najszybciej dostosować do „zachodu", przejąć te lub tamte „zachodnie wzorce" itp.

Ale raz nasza szkoła miała się upodobnić do szkoły niemieckiej, raz do amerykańskiej, a kiedy indziej do jeszcze innej „szkoły zachodniej" – przeważnie w zależności od tego, z którą nowy „ekspert" lub decydent edukacyjny miał okazję lub „zdążył się" mniej czy bardziej pobieżnie zapoznać w czasie ostatniej podróży (oczywiście służbowej) albo rozmowy z wizytującym go gościem „z zachodu". Merytoryczną argumentację zaczęto zastępować zwykłymi oświadczeniami, że szkoła powinna to lub tamto zlikwidować, że tego lub tamtego nie powinna robić itd., bo czegoś takiego nie ma albo nie robi się „na zachodzie", i – odwrotnie – to lub tamto należy wprowadzić, zbudować lub zrobić teraz tak, a nie inaczej, bo to coś istnieje, stosuje się lub robi w ten sposób „na zachodzie".

Wygłaszanie tego rodzaju ogólnikowych, nieprecyzyjnych lub nawet całkiem doraźnych opinii na temat szkoły i świata edukacji w ogóle stało się po 1989 r. prawie nagminne. I to niewątpliwie destabilizowało ją również. Z konsekwencjami braku jasnych programów jej przyszłości szkoła boryka się zresztą po dzień dzisiejszy. Spore kłopoty mają z tego powodu w gruncie rzeczy wszystkie szczeble naszego świata edukacji, wszystkie jego poziomy – od szkół podstawowych po uniwersytety.

Jest oczywiście prawdą, że przed 1989 r. robiono u nas również w szkolnictwie bardzo wiele rzeczy źle – czasem nawet bardzo źle. Prawdą jest też, że dużo rzeczy wykonuje się w zachodnim świecie edukacji o wiele lepiej niż u nas, że z niejednego „zachodniego" rozwiązania warto skorzystać, że czasem trzeba się dostosować do „zachodu" po to po prostu, by uzyskać potrzebną nam pomoc lub przynajmniej „pożądaną" akceptację dla naszych projektów czy dążeń. Nie można jednak powiedzieć, że wszystko, co robiono w naszej szkole poprzednio, robiono źle, że wprowadzone do niej w tamtym okresie rozwiązania uznać należy za „złe", że wszystkie jej „poprzednie" dokonania zasługują wyłącznie na negatywne oceny. Nie jest też prawdą, że całokształt zmian zaszłych w niej po 1989 r. można ocenić tylko pozytywnie, że wszystkie skierowane pod jej adresem postulaty są słuszne. I wreszcie prawdą nie jest ani to, że wszystko, co robi się lub dzieje w „zachodnim" świecie edukacji jest lepsze od tego, co robi się lub dzieje w naszym, że wszystkie „zachodnie" rozwiązania edukacyjne są z natury rzeczy lepsze od „wschodnich", ani to, że nasz świat edukacji musi się dostosować do zachodniego pod każdym względem.

3.2.

Co się tyczy ostatniej kwestii, to trzeba sobie najpierw uświadomić, że wbrew temu, co sugeruje nazwa „zachód", w rzeczywistości nie ma niczego takiego jak „jeden" całkiem jednolity „zachód", że raczej istnieją różne „zachody", że nawet niezwykle często przywoływana „wspólna Europa" jest wciąż jeszcze nie tyle rzeczywistością, ile tylko pewnym programem czy celem, że żaden jej projekt nie przewidywał i nie przewiduje całkowitej uniformizacji tworzących ją organizmów.

Następnie warto zwrócić uwagę na to, że posługujący się wyrazem „zachód" jako pewnym argumentem bardzo często pojmują go i traktują na wzór i podobieństwo charakterystycznego dla poprzedniego okresu „życzeniowego" interpretowania „wschodu", czyli jako nazwę czegoś jednolitego. Tymczasem wiemy skądinąd, że rzeczywisty desygnat nazwy „wschód" nigdy nie był jednolitym „blokiem", i to pomimo, że jego „przywódcy" bardzo o to zabiegali, że dla osiągnięcia tego celu stosowali różne środki – także zwykłą przemoc.

Kto prezentuje zachód w taki sposób, jakby był on całkiem jednolity i domagał się od nas zupełnego upodobnienia doń, powinien ponadto zdać sobie sprawę z tego, że w ten sposób walnie przyczynia się do upowszechnienia i utrwalenia w opinii publicznej mocno wypaczonego wyobrażenia zachodu, bo skonstruowanego na podstawie prostej analogii do fałszywego wprawdzie, ale mimo to bardzo chętnie „podtrzymywanego" w poprzednim okresie pojęcia wschodu jako czegoś całkowicie jednolitego, czegoś pod każdym względem „zrównanego". Stereotypom tym trzeba się przeciwstawić. Nie ulega bowiem wątpliwości, że zarówno koncepcja, jak i program „zachodu" zdecydowanie różnią się od dominujących u nas wyobrażeń i opisów „wschodu".

W przeciwieństwie do wschodu, zachód niczego nie narzuca nam na siłę – ani siebie, ani swoich wzorców. Nie jest prawdą, że koniecznie musimy cokolwiek zmieniać tylko dlatego, że on tego oczekuje: zmieniamy nasz świat, bo sami tego chcemy, bo zdecydowana większość uznała, że lepiej należeć do zachodu niż do wschodu. Nie musimy się też upodobnić do zachodu pod każdym względem, a także zrezygnować ze swojej tożsamości w jakiejkolwiek dziedzinie kultury. W szczególności nikt nie oczekuje od nas, że zmienimy całkowicie naszą szkołę, że zrównamy ją z jakąkolwiek szkołą zachodnią. Nikt rozsądny nie może na coś takiego liczyć, a tym bardziej żądać, bo każdy znający zachód wie, że szkoły są tam różne, czasem nawet w obrębie jednego i tego samego kraju, jak na przykład w Niemczech. Właśnie ta różnorodność, a nie uniformizm jest jedną z istotnych cech konstytutywnych tego, co nazywa się zachodem.

Sami możemy i musimy zdecydować, ile „zachodu" w ogóle i ile którego „zachodu" należy przeszczepić na nasz grunt i zaadoptować. Sami musimy przesądzić o tym, kiedy i w jaki sposób trzeba wybrane elementy wprowadzić do naszego systemu, by przyniosły największe korzyści. Na razie nikt nie ma na te pytania niezawodnych odpowiedzi. Pewne jest natomiast, że nie wszystko, co w jednych warunkach funkcjonuje bardzo dobrze, będzie równie dobrze działało wszędzie. Gdyby było inaczej, to winorośl musiałaby rodzić u nas tak samo dobre winogrona jak na przykład

we Francji. Kto mówi, że chce u nas zbudować drugą Japonię, najwidoczniej nie rozumie, iż nie byłoby to możliwe nawet wtedy, gdyby realizację tego zadania można było powierzyć Japończykom. Jednocześnie nie rozumie też tego, że Polacy czuliby się w owej „drugiej Japonii" zapewne gorzej niż w „pierwszej Polsce". Najlepiej jest im po prostu u siebie. (Dotyczy to zresztą nie tylko Polaków). Zatem nawet gdyby to było możliwe, to już z tego tylko powodu nie powinniśmy zmierzać do upodobnienia naszego kraju do żadnego z istniejących „zachodów". Ale nie powinniśmy tego robić również dlatego, że także na zachodzie – na każdym „zachodzie" – jest też wiele rzeczy złych, a w każdym razie gorszych od naszych, natomiast u nas jest także sporo rzeczy dobrych lub przynajmniej lepszych.

Zauważmy ponadto, że nie tylko zachód w ogóle, lecz również tzw. życzenia zachodu są u nas przeważnie interpretowane na podstawie pewnych, wciąż jeszcze bardzo mocno zakorzenionych, „wschodnich przyzwyczajeń hermeneutycznych". „Życzenia zachodu" pojmuje się u nas z reguły tak samo, jak wyjaśniało się w poprzednim okresie wszelkie życzenia każdej „władzy", a szczególnie „wielkiego brata", czyli jako coś, co należy „rozumieć" i „realizować" jak nakazy: „życzeniom" tym w żadnym razie „nie wypada", a nawet „nie wolno" się sprzeciwiać.

Nawiasem mówiąc, z tego samego źródła pochodzi przyzwyczajenie do traktowania każdego sporu jak kłótni czy nawet „wojny", każdego sprzeciwu jak wyrazu złej intencji, a każdego braku jednomyślności jak czegoś patologicznego. Wygląda na to, że „zniewolona" w poprzednim okresie mentalność w wielu przypadkach zmieniła się tylko o tyle, że zamiast „wschodnich" spełnia teraz życzenia „zachodnie", że zamiast uniżenie kłaniać się w kierunku „wschodu", teraz kłania się w stronę „zachodu".

4.

Świat nauki języków obcych zyskał w konsekwencji 1989 r. przynajmniej dlatego, że – jak już wspomniałem– zniesiono istniejący przez cały okres „realnego socjalizmu" obowiązek powszechnego nauczania języka rosyjskiego i że jednocześnie wycofano też wszelkie ograniczenia nauki tzw. języków zachodnich. W tym zakresie rozwój świata nauki języków obcych jest już regulowany wyłącznie miarą rzeczywistych potrzeb i możliwości ich zaspokojenia. W żadnym razie nie skończyły się jednak po 1989 r. wszystkie problemy nękające poprzednio świat nauki języków obcych. Przeciwnie – niektóre z nich teraz nawet się spotęgowały. Nieoczekiwanie świat ten natrafił poza tym na zupełnie nowe przeciwności.

4.1.

Zwykle uważa się, iż wszystkie (oczywiście poza finansowymi) problemy, jakie świat nauki języków obcych napotkał w następstwie 1989 r. i z którymi boryka się po dzień dzisiejszy, mają swoje źródło li tylko w gwałtownym spadku zainteresowania językiem rosyjskim i zarazem raptownym wzroście w odniesieniu do języków zachodnich, jako że spowodowało to z jednej strony nadmiar nauczycieli języków obcych, a z drugiej ich pokaźny niedostatek.

Jest oczywiście prawdą, że ta zaskakująca reorientacja głównego strumienia nauki

języków obcych ze wschodniego na zachodni wywołała w naszym świecie nauki języków obcych poważne perturbacje. Niemniej nie było to ich jedyne źródło. W moim przekonaniu, do wytrącenia tego świata z równowagi przyczyniło się w poważnym stopniu też to, że akurat w momencie, gdy świat ten miał prawo spodziewać się, iż wreszcie zostanie sprawiedliwie oceniony i – w konsekwencji – przestanie być obciążany za to, że absolwenci naszych szkół na ogół nie wykazują satysfakcjonującej znajomości odpowiednich języków obcych, stało się właśnie odwrotnie: wszystkie wysuwane wobec niego w poprzednim okresie nieuzasadnione pretensje zostały nie tylko podtrzymane, lecz nawet spotęgowane. Zamiast (przynajmniej) spróbować zastanowić się nad tym, czy był on w ogóle w stanie spełnić wiązane z nim nadzieje w warunkach „wyznaczonych" mu przez poprzednich decydentów, ich następcy mechanicznie przyswoili sobie sformułowane przez nich interpretacje. W rezultacie ponownie obciążyli świat nauki języków obcych winą za wszystkie niepowodzenia w tym zakresie – tak rzeczywiste, jak i pozorne. Szczególnie frustrujące było to, że znów obwiniono go również za niepowodzenia wynikłe nie z jego ułomności, lecz z „odgórnie" ustanowionych dlań reguł gry.

Postawa nowych decydentów wobec naszego świata nauki języków obcych wzbudza zdziwienie zwłaszcza, gdy zważy się, że dobrze wiedzieli, bo mówiło się o tym powszechnie, iż w wielu dziedzinach „działalności" nie osiągano u nas w poprzednim okresie wyników na miarę wiązanych z nimi nadziei nie z winy tych dziedzin, lecz przede wszystkim dlatego, że nie stworzono im koniecznych do tego warunków. Wiedzieć musieli również, że ich poprzednicy interpretowali wszelkie nieudane przedsięwzięcia w sposób korzystny dla siebie, że nie przyznawali się do winy za jakiekolwiek niepowodzenia, albowiem „swoje" koncepcje traktowali „z zasady" jako „jedynie słuszne". Jeśli na przykład przy jakiejś okazji „wychodziło na jaw", że nauka języków obcych w naszych szkołach nie przynosi oczekiwanych efektów, winą za ten stan rzeczy obciążano albo nauczycieli (z reguły ich „niewłaściwe" wykształcenie, stosowane przez nich metody nauki itd.), albo używane w szkołach podręczniki, albo wskazywano na oba te czynniki naraz. Ponieważ „argumenty" te powtarzano permanentnie, więc po pewnym czasie jako „słuszne" zaczęli je traktować niemal wszyscy. Na pytanie, dlaczego absolwenci szwedzkich szkół znają o wiele lepiej język angielski niż absolwenci szkół polskich, urzędujący na początku lat siedemdziesiątych premier odpowiedział, że jest tak dlatego, bo szwedzkie szkoły dysponują lepszymi podręcznikami i nauczycielami.

Choć zakrawa to na zupełny paradoks, jednak prawdą jest, że w pewnej mierze pogląd ten zaakceptowali też sami nauczyciele języków obcych, a zwłaszcza część interesujących się nimi „ekspertów". Nie jest zatem wykluczone, że również nowi decydenci „oswoili się" z nim już w poprzednim okresie, czyli zanim objęli swoje urzędy. W każdym razie w tym zakresie nie wymyślili niczego nowego. Natomiast ich oryginalnym dokonaniem jest wzmocnienie oskarżeń przeciw światu nauki języków obcych przez skojarzenie ich z już wspomnianą tezą, iż nic, co pochodzi z tamtego czasu – ani wykształceni wówczas nauczyciele języków obcych, ani zintemalizowane przez nich wtedy metody, ani powstałe wtenczas podręczniki – nie może być

dobre już po prostu dlatego, że zostały „zrodzone” w tamtym, z gruntu „złym” okresie.

To ten właśnie „pomysł” wywołał w świecie nauki języków obcych bodaj największy i zarazem w najwyższym stopniu kontraproduktywny niepokój. A spowodował go dlatego, że większość postawionych pod jego pręgierzem zrazu nie zauważyła ani tego, że „przywołana” teza jest (co teraz wiemy) w poważnej mierze fałszywa, ani tego, że jest ona obosieczna. Z owego (skądinąd istotnie) „złego” okresu „pochodzą” bowiem nie tylko krytykowani nauczyciele, ich metody itd. Z tego samego źródła wywodzi się zarówno zwyczaj dopatrywania się przyczyny braku odpowiednich efektów wyłącznie w świecie nauki języków obcych, jak i zaproponowana po 1989 r. „recepta” na polepszenie inkryminowanego stanu rzeczy. A skoro oryginały przedstawionej diagnozy, jak i recepty pochodzą ze „złego” okresu, to w myśl przywołanej tezy trzeba również te „wytwory” apriorycznie uznać za „złe” z tego samego powodu, co inkryminowane wykształcenie nauczycieli, ich metody itd.

4.2.

Wspomniana diagnoza, jak i recepta jest jednak nie dlatego „zła”, że powstała w owym „złym” okresie, lecz przede wszystkim z tego powodu, że tak jedna, jak i druga jest po prostu fałszywa. Prawdą nie jest bowiem ani to, że nasz świat nauki języków obcych (od lat) nie przynosi wyników na miarę wiązanych z nim nadziei tylko dlatego, że źli są nauczyciele, że złe są stosowane przez nich metody itd., ani to, że do uzyskania radykalnej poprawy wydajności tego świata wystarczy „właściwie” dokształcić nauczycieli, zastąpić „złych” nauczycieli „lepszymi”, sprowadzić z zagranicy (tym razem nie ze wschodu, lecz z zachodu) odpowiednie podręczniki, wprowadzić do szkół „nowoczesne” metody nauki itd.

Niestety, zarówno ową błędną diagnozę, jak i receptę podtrzymali po 1989 r. nie tylko nowi decydenci edukacyjni. Szybko znaleźli się też „eksperci”, którzy natychmiast „uznali” tak jedną, jak i drugą nie tylko za „nową”, lecz jednocześnie za, jedynie słuszną”. W dodatku zdaje się, że postąpili w ten sposób z tych samych powodów, co w poprzednim okresie, czyli po części ze zwykłego oportunizmu, a po części z braku dostatecznej wiedzy na ten temat. Oba względy są oczywiście same przez się naganne. Jednakże kierujący się nimi „eksperci” zasługują dziś na naganę nie tylko dlatego, że zamiast wspierać starania o zwiększenie szans naszej nauki języków obcych na radykalną poprawę jej sytuacji, utwierdzają w „złych” przekonaniach również odpowiednich decydentów. Zasługują na nią przede wszystkim dlatego, że szanse te zdecydowanie zmniejszają przez to, że wprowadzają w błąd tzw. opinię publiczną, co jest dziś o wiele groźniejsze niż dawniej, jako że rola jej od 1989 r. stale rośnie – również w odniesieniu do szkoły.

Jest oczywiście prawdą, że jeszcze wiele do życzenia pozostawia zarówno wykształcenie naszych nauczycieli języków obcych, jak i ich (glotto)dydaktyczne postępowanie, że opracowane w poprzednim okresie podręczniki nie nadają się do dalszego stosowania itd. Każdy z tych współczynników naszego świata nauki języków można i należy udoskonalić. (Poniżej poświęcę każdemu z nich kilka uwag). Niemniej jednak

nie jest prawdą, że absolwenci naszych szkół nie wynoszą z nich odpowiedniej znajomości języków obcych tylko z tych powodów. Prawdą nie jest nawet, że są to główne przyczyny mizernych efektów, jakie daje nasz świat nauki języków obcych.

Podstawowym powodem nieuzyskiwania przez polskie szkoły „oczekiwanych" wyników w zakresie nauki języków obcych jest, po pierwsze, niedostatek ogólnej liczby godzin przeznaczonych na tę naukę, po drugie, niewłaściwa dystrybucja przewidzianych na nią godzin i, po trzecie, brak na tę naukę wystarczającego miejsca w pozaszkolnym budżecie czasu uczniów przewidzianego na tzw. prace domowe. Skądinąd wiadomo zresztą, że budżet ten nie jest na razie przez „szkołę" w ogóle racjonalnie prognozowany, a suma czasu, którą uczeń musiałby poświęcić na naukę domową, gdyby chciał solidnie odrobić wszystkie zadania domowe, z reguły zdecydowanie przekracza ramy ogólnego czasu stojącego do jego dyspozycji. Chodzi więc nie o samo zwiększenie „językowych" zadań domowych, lecz zarazem o stworzenie odpowiednich warunków temporalnych na ich odrobienie, czyli o jednoczesne zredukowanie zadań z innych przedmiotów.

Przy obecnym stanie rzeczy szkoły polskie (w wymiarze ogólnym, a nie jednostkowym) nie uzyskałyby zasadniczo lepszych wyników w zakresie nauki języków obcych nawet wtedy, gdyby pracowali w nich tylko sami „doskonali" nauczyciele, stosujący wyłącznie „doskonałe" metody oraz mający do dyspozycji pod każdym względem „doskonałe" podręczniki. Zupełnie złudne są także nadzieje, że wyniki te radykalnie poprawią się po odpowiedniej restrukturyzacji naszego systemu edukacyjnego, wprowadzeniu dostatecznie „zobiektywizowanych" testów, zmianie sposobu przeprowadzania egzaminów dojrzałości: żaden z tych projektów nie wpłynie istotnie na dotychczasową wydajność naszego świata nauki języków obcych.

Nadzieje na znacząco lepsze rezultaty nauki języków obcych w polskich szkołach bez zasadniczej zmiany jej aktualnych uwarunkowań czasowych graniczą z oczekiwaniem na cud. Od dawna wiadomo bowiem, że powodzenie nauki jakiegokolwiek języka obcego zależy przede wszystkim od samego uczącego się – w pierwszej kolejności od jego temporalnej dyspozycyjności, czyli głównie od ilości czasu, jaki jest w stanie na tę naukę poświęcić, a następnie oczywiście także od stanu jego dydaktycznej mobilności, czyli między innymi od siły czy głębokości jego motywacji. Natomiast tak nauczyciele, jak i podręczniki stanowią wprawdzie nieodzowne współczynniki każdego świata edukacji językowej, ale odgrywają w nim role jedynie drugorzędne.

Główny powód niepowodzenia polskich szkół w zakresie nauki języków obcych tkwi w tym, że odpowiedzialni za ich ogólne „oprogramowanie" decydenci, jak i ich „eksperci" dydaktyczni notorycznie ignorują znaną od wieków prawdę, iż na przyswojenie sobie jakiegokolwiek języka obcego w stopniu podstawowym trzeba poświęcić przynajmniej 1500 godzin pracy. W każdym razie w ogólnych programach naszych szkół przeznacza się na tę naukę za mało czasu – w programach szkół podstawowych w najlepszym razie ok. 250 realnych godzin, natomiast w programach szkół średnich ok. 300-350. Nawet w przypadku tzw. kontynuacji faktycznie poświęca się na nią zaledwie trzecią część minimum czasu potrzebnego do osiągnięcia jakichkolwiek zadowalających wyników w zakresie nauki języków obcych. Nawet

jeśli dodamy do tego czas, który uczniowie nasi ewentualnie poświęcają na tę naukę w ramach pracy domowej i bardzo optymistycznie założymy, że jest to mniej więcej tyle samo czasu co w szkole, okaże się, że w sumie również w tym przypadku nie przeznaczają na nią więcej niż połowę koniecznego minimum. Przede wszystkim należy wobec tego zabiegać o to, by ogólna liczba przewidzianych na nią godzin osiągnęła w sumie przynajmniej poziom owego minimum. Argumenty przedstawiane dla wykazania braku takich możliwości świadczą w gruncie rzeczy tylko o braku pomysłowości i decyzyjnej woli ich autorów.

Daleka od satysfakcjonującej jest na razie również wspomniana już dystrybucja czy linearyzacja ogólnego czasu przeznaczonego w programach naszych szkół na naukę języków obcych. O wiele lepiej byłoby na przykład, gdyby trwała ona w szkołach podstawowych trzy lata, ale za to była realizowana trzy razy w tygodniu, a nie tylko dwa, jak to jest obecnie. W żadnym jednak razie nie należy zabiegać o samo tylko wydłużenie dotychczasowego (niezwykle wąskiego) „strumyka" tej nauki przez jej wcześniejsze rozpoczynanie.

Ogólnie rzecz biorąc, jest oczywiście prawdą, że im wcześniej zaczyna się naukę języka obcego, tym lepiej. Ale jednocześnie tak samo pewne jest to, że im węższy będzie „strumyk" tej nauki, tym więcej wyparuje „po drodze" płynącej nim wody, że „metodą kropelkową" nie da się wytworzyć nawet kałuży, a cóż dopiero stawu czy jeziora. Zabieganie o wcześniejsze rozpoczynanie nauki języków obcych w naszych szkołach podstawowych bez uprzedniego zagwarantowania możliwości jednoczesnego zwiększenia jej dotychczasowego tygodniowego limitu do trzech godzin jest po prostu pozbawione sensu – zresztą tym bardziej, że na razie nie ma nauczycieli-specjalistów potrzebnych w niższych klasach.

5.

Tekst dotyczący naszych nauczycieli języków obcych, ich (wy)kształcenia, stosowanych przez nich metod oraz używanych podręczników pragnę poprzedzić następującą ogólną uwagą: wygłaszane po 1989 r. przez niektórych decydentów edukacyjnych opinie, jakoby wszystkie te zakresy ogólnego świata nauki języków obcych leżały do tego czasu odłogiem i trzeba je będzie dopiero teraz zagospodarować „od podstaw", gdyż można to zrobić jedynie drogą zagranicznych importów, ponieważ w kraju „nie dostrzegli" specjalistów znających się na tych zagadnieniach, wynikały po prostu z braku odpowiedniego rozeznania w tym zakresie. Opinie te frustrowały świat nauki języków obcych, bo były wysoce niesprawiedliwe.

Od lat dobrze wiemy, co trzeba zrobić, żeby nauka języków obcych zaczęła wydawać również w naszych szkołach zadowalające owoce. Pisaliśmy o tym i nadal piszemy. To przecież właśnie w naszym kraju bodaj najwcześniej rozpoczęto akademickie rozważania na te tematy – w każdym razie wcześniej niż w niejednym kraju zachodnim. To u nas glottodydaktyka wyodrębniła się najwcześniej jako samodzielna dziedzina akademicka.

Odpowiedzialność za to, że wypracowanej w naszym kraju wiedzy glottodydaktycznej nie udało się (i nadal nie udaje) „przełożyć" na zadowalające rezultaty praktyczne, ponosi, jak z przedstawionej analizy wynika, przede wszystkim nasz świat

polityki edukacyjnej, a nie świat nauki języków obcych. Tam, gdzie zaistniały ku temu w miarę sprzyjające warunki, ten ostatni osiąga od dawna wyniki, którymi można się pochwalić wszędzie – także na zachodzie. Tak działo się i na razie wciąż jeszcze dzieje w naszych uniwersyteckich instytutach neofilologicznych. Przecież realizowana w nich nauka języków obcych wciąż przynosi całkiem dobre wyniki. Zarówno studenci, jak i absolwenci tych instytutów otrzymują z reguły bardzo wysokie noty również na zachodzie. Jeśli należy się czegoś obawiać, to tego, że w ramach planowanego, a po części już urzeczywistnianego, dostosowywania naszych uniwersytetów do tzw. standardów zachodnich może zostać wyraźnie obniżona dotychczasowa wydajność również tego wycinka naszego świata nauki języków obcych.

5.1.

Co się tyczy pracujących dziś w naszych szkołach nauczycieli języków obcych, to jest oczywiście prawdą, że wielu z nich nie ma należytego wykształcenia zawodowego, że czasem nie posiada nawet żadnego profesjonalnego przygotowania. Dotyczy to jednak tylko pewnej liczby osób zatrudnionych obecnie w charakterze nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych. Ponadto za ten stan nie można w żadnej mierze winić instytucji kształcących nauczycieli języków obcych. Odpowiedzialne nie są zań też szkoły. Jest to po prostu negatywne następstwo 1989 r., przede wszystkim niedobry (choć oczywiście tylko doraźny) skutek wspomnianej nagłej reorientacji nauki języków obcych ze „wschodniej" na „zachodnią" z jednej strony i radykalnego wzrostu zainteresowania nauką języków „zachodnich" z drugiej. Nie ma natomiast żadnych podstaw do traktowania ogółu naszych nauczycieli pracujących w szkołach średnich w taki sposób, jakby oni byli źle wykształceni. Oskarżanie ich o całkowity brak przygotowania profesjonalnego jest absurdalne. W odniesieniu do nauczycieli języków obcych legitymujących się odpowiednimi dyplomami polskich uniwersytetów bezpodstawny jest też pogląd, że są oni „z reguły" gorzej profesjonalnie przygotowani niż ich zachodni koledzy. Pogląd ten jest bezzasadny już z tego chociażby względu, że nie ma przecież – jak już wspomniałem – żadnego jednolitego „zachodu", że „zachód" składa się z różnych krajów o odmiennych standardach edukacyjnych, że w niektórych krajach „zachodnich" wielu nauczycieli języków obcych jeszcze w ogóle nie słyszało o glottodydaktyce, a cóż dopiero mówić o jej dostatecznie głębokim przestudiowaniu.

Ogólnie rzecz biorąc, nieuzasadnione są też dość często wysuwane pod adresem naszych nauczycieli języków obcych oskarżenia o to, że pracują ze znacznie mniejszym zaangażowaniem niż ich koledzy „na zachodzie", że wkładają w wykonywaną pracę o wiele mniej wysiłku. Jeśli nawet pominiemy tym razem wspomnianą różnorodność „zachodu", to i tak nie sposób się z tą opinią zgodzić. W przeciwieństwie do większości swych zachodnich kolegów nasi nauczyciele muszą z reguły sami „organizować" sobie nie tylko potrzebne im i ich uczniom materiały do nauki (informować się o nich, zdobywać na nie pieniądze, jeździć po nie, kupować je itd.). Bardzo często muszą też we własnym zakresie „zorganizować" sobie odpowiednie pomoce (glotto)dydaktyczne, nawet tak niezbędne jak magnetofony. Nierzadko zmuszeni są przynosić do szkoły odpowiedni prywatny sprzęt. Jeśli weźmie się pod uwagę ich

relatywnie niskie pensje, to trudno nie wyrazić podziwu dla poświęcenia, z jakim większość z nich pracuje i zarazem stara się podwyższyć swoje kwalifikacje.

Na pytanie o profesjonalne kwalifikacje pracujących w naszych szkołach nauczycieli języków obcych możemy ogólnie odpowiedzieć następująco: nauczyciele posiadający dyplomy zaświadczające, iż ukończyli odpowiednie studia wyższe, niewątpliwie mają przynajmniej formalne kwalifikacje zawodowe. Pozostali albo nie mają żadnego przygotowania zawodowego, albo posiadają je na razie w stopniu niezadowalającym. Otwarte pozostają natomiast pytania: czy nauczycieli legitymujących się odpowiednimi dyplomami należy automatycznie uznać za posiadających również „właściwe" wykształcenie merytoryczne, co trzeba zrobić, by nauczyciele nie mający żadnego wykształcenia profesjonalnego jak najszybciej zostali należycie przygotowani do wykonywanej pracy, a nauczyciele przygotowani w stopniu niedostatecznym mogli swoje kwalifikacje uzupełnić.

Drugim pytaniem nie będę się tu w ogóle zajmował. Co się zaś tyczy pierwszego, to przede wszystkim wypada zauważyć, że w gruncie rzeczy jest ono równoznaczne z pytaniem o profesjonalną, czyli w naszym przypadku glottodydaktyczną, wartość naszego uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języków obcych. Moja odpowiedź na to pytanie brzmi następująco: porównawczo – tzn. na tle jego odpowiedników w innych krajach, w tym również w większości krajów zachodnich – kształcenie to wcale nie wypada najgorzej. Niemniej z punktu widzenia współczesnej teorii kształcenia nauczycieli języków obcych pozostawia jeszcze bardzo wiele do życzenia. Ponieważ wypowiadałem się na ten temat już wielokrotnie, więc sądzę, że tutaj nie muszę wdawać się w szczegóły. Natomiast myślę, że warto i tu przypomnieć, iż wiele elementów naszych współczesnych programów uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języków obcych zasługuje na bardzo pozytywną ocenę. Krytycy tych programów często albo w ogóle nie zdają sobie z tego sprawy, albo (celowo?) o tym zapominają, przez co zamiast przyczynić się do ich ulepszenia, nierzadko wywołują skutek akurat odwrotny. Otóż na szczególne wyróżnienie zasługuje: blok zajęć mających na celu doskonalenie praktycznej znajomości studiowanego języka; systematyczne kształcenie glottodydaktyczne wraz z praktykami szkolnymi; stałe zapoznawanie przyszłych nauczycieli z wiedzą o kraju lub krajach studiowanego języka, a więc nie tylko z literaturą, lecz także z kulturą; położenie w programach punktu ciężkości na współczesności, a nie – jak to dawniej było (i nadal jest w wielu innych krajach, także „zachodnich") – głównie na przyszłości. Dodać do tego należy, że te „zreformowane" programy kształcenia nauczycieli języków obcych poważnie przyczyniły się z kolei do tego, że w większości naszych instytutów neofilologicznych już na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych powstały odrębne zakłady glottodydaktyki, co wywołało następnie stosunkowo intensywny rozwój reprezentowanej przez nie dziedziny.

Dzisiejsze programy uniwersyteckich studiów neofilologicznych są wynikiem wieloletniej i niezwykle mozolnej pracy. Ówcześni reformatorzy natrafiali bowiem na duży opór wewnątrz własnego środowiska, natomiast mniej trudności sprawiali im ówcześni decydenci edukacyjni. Zdarzało się nawet, iż ci ostatni zdecydowanie wspierali reformatorskie pomysły. Proces reformowania dawnych programów

(neo)filologicznych zaczął się natychmiast po 1957 r., ale rozmachu nabrał właściwie dopiero na początku lat sześćdziesiątych. Trwał on aż do połowy lat siedemdziesiątych, potem zaczął wygasać, natomiast w latach osiemdziesiątych uległ niemal całkowitemu zamrożeniu; jak wiadomo, był to czas zajmowania się rozwiązywaniem o wiele ważniejszych problemów naszego życia publicznego. Z kolei po 1989 r. pojawiło się poważne niebezpieczeństwo, że jego kierunek zostanie całkowicie odwrócony, że zamieni się on w proces „refilologizacji".

Jak z tego wynika, proces przekształcania dawnych programów (neo)filologicznych w adekwatne programy kształcenia nauczycieli języków obcych na razie nie został jeszcze doprowadzony do końca. Mimo to zmiany, które udało się wprowadzić w życie przed 1989 r., przekształciły dawne programy (neo)filologiczne tak dalece, że dalsze traktowanie ich w taki sposób, jakby nadal były to „czysto" (neo)filologiczne programy, jest zupełnie niedorzeczne. Nietknięta pozostała bowiem tylko wyrażeniowa warstwa ich nazwy, natomiast zdecydowanie zmieniło się jej znaczenie. Także wszystko, co stanowiło jej poprzedni (dawny) desygnat, zostało w pewnej mierze przekształcone. Dziś trzeba wobec tego odróżnić obecne znaczenie nazwy „programy (neo)filologiczne" od jej sensu historycznego. Z historycznego punktu widzenia nazwa ta już dawno przestała być adekwatna do jej kolejnych „młodszych" desygnatów; natomiast z punktu widzenia aktualnego stanu jej desygnatu jest ona już od dłuższego czasu jedynie pewnym anachronizmem.

Można się nie dziwić, że zawiłości tych nie rozumie świat nieprofesjonalny, w tym również nieprofesjonalny świat akademicki, i że wobec tego przeważnie mylnie interpretuje fakt, iż wiele instytutów, katedr oraz wydziałów realizujących zreformowane programy (neo)filologiczne nadal określa się za pomocą różnych derywatów od nazwy „filologia". Zdumiewać musi natomiast, że ze sprawą tą nieradzi sobie też wielu naszych „ekspertów". Z zawodowego obowiązku powinni bowiem wiedzieć, że w obecnej sytuacji nazwy te trzeba traktować wyłącznie jako formalne wyróżniki wspomnianych instytucji, ponieważ to, co nazywało się (neo)filologią kiedyś, w żadnej mierze nie obejmowało na przykład glottodydaktyki, jako że wówczas dziedzina ta jeszcze nie istniała, a wspomniane systematyczne doskonalenie praktycznej znajomości studiowanego języka na pewno nie było uwzględniane w dawnej (neo)filologii w takim wymiarze jak dzisiaj itd.

Z braku zrozumienia tych spraw wzięły się zapewne tego rodzaju „przedsięwzięcia" jak próba przeciwstawienia obecnego uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języków obcych ich kształceniu realizowanemu w tzw. kolegiach językowych dlatego, że te ostatnie nie nazywają się „filologicznymi". „Uznanie" na tej wyłącznie „nominalnej" podstawie pierwszego kształcenia za gorsze, a drugiego za lepsze, jest po prostu absurdalne. Wystarczy nawet pobieżnie porównać programy uniwersyteckiego kształcenia z programami „kolegialnymi", by stwierdzić, że te drugie nie są, w gruncie rzeczy, niczym więcej i niczym mniej jak tylko pewną miniaturą tych pierwszych. Zresztą nie może być inaczej chociażby z uwagi na odpowiednie założenie, czy nawet ministerialne zalecenie, aby między obu ścieżkami kształcenia nauczycieli języków obcych „z góry" ustanowić tzw. drożność programową, która zagwa-

rantowałaby chętnym absolwentom kolegiów możliwość kontynuowania na uniwersytetach rozpoczętej nauki. Zalecenie to implikuje po prostu konieczność dostosowania kolegialnych programów do programów uniwersyteckich.

Z całkiem zasadniczych powodów za chybione uważam postulaty zmierzające do „ustanowienia", a następnie wprowadzenia we wszystkich kolegiach jednolitych programów. Inicjatywę tę nie sposób uznać za dobrą najpierw dlatego, że jakiekolwiek odgórne narzucenie poszczególnym kolegiom programów naruszyłoby ustawową autonomię uniwersytetów lub wyższych szkół pedagogicznych sprawujących nad nimi naukową opiekę: to one są odpowiedzialne za to, co dzieje się w kolegiach, jakie są w nich realizowane programy. Jeśli powierzono im pieczę nad nimi, to przecież tylko dlatego, że uznano je za instytucje dostatecznie kompetentne w tej mierze. Następnie trudno inicjatywę tę poprzeć z tego względu, że wyraźnie pobrzmiewa echem myślenia w kategoriach „centralizmu demokratycznego": starać trzeba się raczej o to, aby czasy „jedynie słusznych" programów i decyzji jak najszybciej minęły bezpowrotnie, aby zostały całkowicie wyeliminowane z naszego życia akademickiego. I na koniec trudno ją zaakceptować też dlatego, że zaproponowany „jednolity program" opracowała komisja ministerialna, a nie akademicka, czyli „urzędowa", a nie profesjonalna, która w dodatku nie poddała się absolutnie żadnym rygorom akademickim. Optymizmem napawa w związku z tym fakt, że Urząd Ministra Edukacji Narodowej nie skorzystał z podsuwanych mu pokus i nie wydał „właściwego" zarządzenia.

Oczywiście nie musi się nam podobać to, co robi się w poszczególnych kolegiach. Możemy uważać, że inni nie realizują „właściwych" programów, że nie wykonują swoich obowiązków należycie, że „nasze" programy są lepsze itd. I mamy prawo ich z tego powodu krytykować. Ale nie mamy prawa narzucać im swoich poglądów, administracyjnie wymuszać na nich „akceptacji" naszych racji. Powinniśmy się raczej starać o to, aby nasze poglądy nie zostały innym narzucone za pomocą jakichkolwiek urzędów. W świecie akademickim, który pragniemy teraz „zbudować", wolno się posługiwać wyłącznie „siłą argumentów", a nie siłą administracyjnych nakazów lub zakazów. Jest to świat, w którym różne programy mają z założenia konkurować ze sobą, a zainteresowani nimi mają prawo wybrać i realizować ten, który uznali za najlepszy, oczywiście pod warunkiem, że mieści się on w ramach ogólniejszych założeń.

W świecie akademickim trzeba zgoła pedantycznie przestrzegać i zarazem bronić prawa do inności oraz różnorodności, prawa do niezależnego myślenia, do tworzenia, a także realizowania programów na miarę własnych wyobrażeń ich autorów. Jesteśmy jeszcze daleko od osiągnięcia zadowalającego stanu rzeczy w tym zakresie. Ale właśnie tym bardziej trzeba się starać o to, by na prowadzącej doń drodze nie doszło do niebezpiecznych zahamowań. Tymczasem rezygnacja z odzyskanych po 1989 r. swobód akademickich, zwłaszcza z możliwości urzeczywistniania tych samych celów na różne sposoby, czyli między innymi także z układania programów dydaktycznych na miarę poglądów poszczególnych instytutów, głównie zatrudnionych w nich profesorów, czyli tzw. samodzielnych nauczycieli akademickich, cofnęłaby nas do stanu sprzed tego roku. Poza tym trzeba zdać sobie sprawę z tego, że urzędowe zatwierdzenie proponowanych „jednolitych programów" przekształciłoby kolegia w całkowicie

ubezwłasnowolnione „szkółki”, czyli pozbawiłoby je wszelkich akademickich atrybutów.

5.2.

Metody nauki języków obcych to temat niezwykle obszerny, mający bardzo bogatą literaturę. Tutaj chcę się jednak ograniczyć do kilku ogólnych uwag. Przede wszystkim pragnę podkreślić, że nigdzie na świecie nie uzyskuje się satysfakcjonujących rezultatów w nauczaniu języków obcych wyłącznie w wyniku stosowania jakiś „nowoczesnych” sposobów. Nikt nie ma „cudownych” metod nauczania języków obcych. Nie ma takich metod również nikt na zachodzie.

W krajach uzyskujących tradycyjnie wysokie wyniki w zakresie interesującej nas tu nauki, a więc na przykład w krajach skandynawskich, po prostu już dawno zrozumiano, iż nie wystarczy oficjalnie „uznać” znajomość języków obcych za coś ważnego, lecz trzeba zarazem stworzyć odpowiednie warunki do rzeczywistego, a nie tylko pozornego osiągnięcia tego celu: nauka języków obcych odbywa się w tych krajach przeważnie codziennie; często przeznacza się tam na nią nawet po dwie godziny dziennie i przyznaje się jej ponadto odpowiednio wysoką pozycję w „pracy domowej”.

Gdyby istniały jakieś cudowne metody nauczania języków obcych, to nie zmieniano by tak często poglądu co do tego, która z nich jest „aktualnie” najlepsza i nie toczono by w tej sprawie wciąż na nowo aż tak zażartych sporów. Inną natomiast kwestią jest, że zarówno kolejne zmiany poglądów metodycznych, jak i związane z nimi spory wnoszą za każdym razem coś nowego, że stale wzbogacają naszą wiedzę o tzw. akwizycji języków obcych, w tym również o tym, jak można ją zintensyfikować, które metody są w danych warunkach skuteczniejsze, a które mniej skuteczne itd. Oznacza to zarazem, iż byłoby źle, gdybyśmy z zasady ignorowali to, co mają do powiedzenia eksperci. Chodzi tylko o to, byśmy nie ulegali bezkrytycznie tworzonym przez niektórych z nich mirażom, jakoby „odkryli” jakąś „cudowną” lub „jedynie słuszną” metodę nauki języków obcych, bo takiej nie ma. Twierdzę nawet, że „wymyślenie” tego rodzaju metody nie jest w ogóle możliwe z uwagi na zbyt daleko idące zróżnicowanie ludzkiego potencjału akwizycyjnego z jednej strony oraz ludzkiego potencjału dydaktycznego z drugiej, a także, jak sądzę, kontekstu tak akwizycyjnego, jak i dydaktycznego, czyli świata, w którym żyją uczący się i nauczający języków obcych.

Warto też zdać sobie sprawę z tego, że współcześnie „metody” są nie tylko faktami dydaktycznymi, lecz zarazem pewnego rodzaju towarem, sprzedawanym nie tylko na własnym rynku, ale równie chętnie eksportowanym, a czasem nawet narzucanym innym. Na tzw. zachodzie dzieje się tak już od dłuższego czasu. U nas natomiast zaczęło to występować dopiero po 1989 r. i dlatego często nie rozumiemy jeszcze różnych mechanizmów rynkowych zaczynających teraz funkcjonować również u nas.

Oczywiście nie ma nic złego w tym, że i w naszym świecie powstaje między innymi pewnego rodzaju „rynek metod glottodydaktycznych”. Myślę nawet, że jest to

zjawisko w istocie pozytywne. Należy jedynie zrozumieć, że żaden rynek nie funkcjonuje sam przez się idealnie, że każdy rodzi też złe, czasem nawet niebezpieczne owoce, że na każdym rynku pojawiają się na przykład hochsztaplerzy, szarlatani lub nawet zwykli oszuści. Trzeba się liczyć z tym, że zaczną oni funkcjonować również na naszym rynku metodycznym. Zresztą pierwsze przejawy ich działalności są już dziś widoczne. Ale groźne jest nie tyle samo ich istnienie, ile przede wszystkim naiwne uleganie ich mirażom, ich obietnicom itd.

Im szybciej nauczymy się oceniać oferowane na rynku metody nie tylko według tego, co mówi ich „reklama", lecz przede wszystkim na podstawie uzyskiwanych za ich pomocą wyników, tym lepiej dla nas i dla naszych uczniów. Każda metoda – niezależnie od tego, czy jest to metoda „tradycyjna", „gramatyczna" czy jeszcze bardziej „nienowocześnie" nazwana – jest dobra, jeśli stosujący ją nauczyciel osiąga za jej pomocą rezultaty możliwe do uzyskania w danych warunkach, natomiast każda metoda jest zła, jeżeli mu się to w tych samych warunkach nie udaje – niezależnie od tego, jak „nowocześnie" została zareklamowana. Pamiętajmy przy tym, że istotnym współczynnikiem tych warunków jest też tzw. osobowość nauczyciela, a więc także jego doświadczenie glottodydaktyczne, wiedza metodyczna, „prywatna teoria", „wiara dydaktyczna" i jego przyzwyczajenia. Fakt, iż gdzie indziej jakaś metoda spełnia związane z nią oczekiwania, wcale nie gwarantuje jeszcze, że będzie skuteczna także u nas.

Dla zilustrowania tego przypomnę, że nasz „olimp metodyczny" już w poprzednim okresie uległ kilka razy „przodującej myśli" glottodydaktycznej (napływającej już wtedy głównie „z zachodu", a nie „ze wschodu") i w konsekwencji kilkakrotnie radykalnie zmienił w ciągu ostatnich 30–40 lat poglądy na to, którą metodę nauki języków obcych należy traktować jako „jedynie słuszną". Za każdym razem oczekiwał przy tym, że wszyscy nauczyciele zostaną zobowiązani do jak najszybszego dostosowania się do „uchwalonej" zmiany poglądów. Przynajmniej w kilku przypadkach okazało się jednak, że właściwiej postąpili ci nauczyciele, którzy nie dostosowali się natychmiast do nowej fali. Zwolennicy radykalnego podejścia komunikatywnego do nauki języków obcych byli na przykład zdecydowanie przeciwni gramatyce, jak się zresztą zdaje, głównie dlatego, że nie byli w stanie zrozumieć, czym ona w istocie jest. Dziś natomiast już nawet najbardziej zdecydowani obrońcy tego podejścia przyznają, że gramatyka jest konieczna w nauce języków obcych, zrozumieli bowiem, że stanowi ona nie tylko zbiór reguł opisujących czy odwzorowujących język, lecz zarazem istotny składnik każdego naturalnego języka, że żadna racjonalna metoda glottodydaktyczna nie może ignorować gramatyki, bo inaczej po prostu nie sposób mówić o jakimkolwiek ludzkim języku.

5.3.

Większość przedstawionych uwag na temat metod można w całości powtórzyć w odniesieniu do podręczników do nauki języków obcych. W każdym razie tak jak nigdzie nie ma „cudownych" czy „jedynie słusznych" metod, tak nigdzie nie ma ani „cudownych", ani pod „każdym względem najlepszych" podręczników. Ogólna wartość każ-

dego podręcznika jest relatywna. „Lokalne" powodzenie podręczników zależy bowiem nie tylko od tego, czy dobre są one w ogóle, ale też od tego, w jakiej mierze są one dostosowane do danych warunków – czy wystarczająco uwzględniają wspomniany konkretny kontekst nauki języków obcych, odpowiednie współczynniki kontrastywne, kondycję konkretnych nauczycieli itd. Poza tym również podręczniki traktowane są dziś jak pewnego rodzaju towar, wobec czego powoli powstaje też u nas specyficzny ich rynek, a na nim wcale nie dzieją się same tylko dobre rzeczy, gdyż rynek ten nie rządzi się wyłącznie merytorycznymi prawami.

Podręczniki do nauki języków obcych mają jednak swoją specyfikę, należy więc poświęcić im kilka uwag dodatkowych. Otóż podręczniki wypada inaczej potraktować niż metody najpierw dlatego, że są one czymś materialnym czy fizycznym, czymś, co nie wystarczy „opracować", lecz trzeba ponadto wyprodukować, czyli wydrukować, oprawić itd. A to wymaga nie tylko odpowiedniej wiedzy merytorycznej (w naszym przypadku – glottodydaktycznej), lecz także stosownej bazy finansowej i technicznej, a także właściwego zabezpieczenia czasowego. Inaczej mówiąc: nie wystarczy mieć specjalistów potrafiących „napisać" prototyp podręcznika; dla wytworzenia potrzebnych podręczników należy ponadto posiadać pieniądze, urządzenia techniczne i czas.

Wobec tego trzeba się zgodzić z opinią, że nagła reorientacja nauki języków obcych po 1989 r. spowodowała, iż na samym początku trzeba było z konieczności sięgnąć po zagraniczne podręczniki do nauki języków obcych, gdyż krajowych albo jeszcze nie było (w przypadku nauki języków zachodnich na poziomie szkół podstawowych), albo były one już całkowicie przestarzałe. Problem jednak w tym, że z tej losowej konieczności zgoła błyskawicznie zrobiono cnotę. Niebawem znaleźli się „eksperci", którzy zaczęli „twierdzić", że podręczniki importowane z kraju języka nauczanego są „w ogóle najlepsze" i nie ma uzasadnionej potrzeby podejmowania jakichkolwiek prób opracowania specjalnych podręczników dla naszych uczniów. I równie szybko pojawili się też decydenci, którzy pogląd ten natychmiast uznali za jak najbardziej słuszny. W każdym razie odpowiedni urzędnicy postanowili całkowicie wyłączyć Ministerstwo Edukacji Narodowej ze spraw dotyczących tworzenia podręczników i ograniczyć się jedynie do oceniania oraz ewentualnie do udzielania zgody na wprowadzanie do szkół podręczników oferowanych na rynku „wolnych" producentów. „Władze" przyswoiły sobie wspomniany pogląd i szybko wyprowadziły z niego to właśnie „postanowienie", bo od razu – jak podejrzewam – zrozumiały, że jest on niezwykle wygodny, całkowicie usprawiedliwia bowiem ich pasywność w zakresie „inicjatywy podręcznikowej" i zarazem zwalnia je z odpowiedzialności za istniejące w tej dziedzinie ewidentne deficyty. I dlatego ówczesne „władze" szybko wycofały wszelkie „urzędowe" wsparcie dla krajowych autorów podręczników: od tamtego czasu nie zrobiły nic, by zmobilizować ich do podjęcia pracy nad potrzebnymi podręcznikami – (żeby nie mieć kłopotów?) raczej zniechęcały autorów do podejmowania tego rodzaju „projektów".

Nie ulega jednak wątpliwości, że tak wspomniany pogląd, jak inkryminowane postanowienie nowych władz edukacyjnych jest błędne. Do „statutowych" zadań każdej

władzy edukacyjnej należy bowiem dbanie o prawidłowy rozwój całego świata szkolnej nauki języków obcych – jego wszystkich zakresów i składników, a więc również o to, by miał on do swojej dyspozycji odpowiednie podręczniki. Są one wprawdzie, jak wspomniałem, także „towarem", ale przecież jest to towar szczególnego rodzaju. Wiara, że (również) problem podręczników zostanie najlepiej rozwiązany przez sam rynek, jest nie tylko naiwna, lecz bardzo niebezpieczna. Zwłaszcza w sytuacji „niedoboru podręczników" władze nie mogą się ograniczyć do „dopuszczania" dostarczanych im podręczników. Do zadań władzy należy również aktywizowanie pracy na rzecz wytworzenia podręczników dostosowanych do potrzeb naszych szkół, a także dbanie o to, by nie zabrakło u nas specjalistów (= „autorów") potrafiących podręcznikowe zadania należycie zrealizować.

Ze swych obowiązków władze edukacyjne mogą się wywiązać poprzez ogłaszanie konkursów, fundowanie stypendiów lub ustanawianie grantów itd., czyli poprzez podejmowanie inicjatyw podobnych do tych, za pomocą których pobudza się twórczość naukową lub artystyczną. Władze te wcale nie muszą się przy tym zobowiązywać do „wykupienia" lub „wprowadzenia" do szkół podręczników powstałych w efekcie ich inicjatywy. Mogą, a nawet powinny ograniczyć się do samego tylko pobudzania twórczości w tym zakresie i zachowywać się podobnie jak na przykład Komitet Badań Naukowych, który przecież nie czuje się zobowiązany do wykupienia i wdrożenia do produkcji wynalazków powstałych w wyniku wsparcia udzielonego ich autorom.

Jeśli chodzi o powody, z uwagi na które tworzenie krajowych podręczników wypada uznać za wręcz konieczne, a zadowalanie się importowanymi podręcznikami do nauki języków obcych – mówiąc łagodnie – za efekt poważnego nieporozumienia, to wymienić trzeba przede wszystkim następujący: żadne importowane podręczniki nie biorą pod uwagę uwarunkowań naszego świata nauki języków obcych, specyficznego kontekstu egzystencjalno-funkcjonalnego, w jakim jest on „zanurzony". Tak zwane globalne podręczniki nie uwzględniają tych współczynników w żadnej mierze, natomiast tzw. regionalne podręczniki czynią to co najwyżej „egzemplarycznie", a nie systematycznie. Ani jedne, ani drugie z natury rzeczy nie są w stanie wziąć pod uwagę żadnych kontrastywnych parametrów, czyli różnic zachodzących między językiem, kulturą zachowaniową i innymi składnikami tzw. wyposażenia komunikacyjnego stanowiącymi przedmiot nauki z jednej strony oraz językiem ojczystym, kulturą zachowaniową i innymi elementami tzw. kompetencji komunikacyjnej już wcześniej przez uczących się zintemalizowanej z drugiej.

Trudno zrozumieć postawę „ekspertów" opowiadających się (przynajmniej pośrednio) za tezą, iż „importowane" podręczniki są lepsze od krajowych i nie ma potrzeby tworzenia własnych. Z jednej strony nie wolno ich przecież posądzać o to, że robią to z jakichś „nieprofesjonalnych" pobudek, z drugiej natomiast nie widać żadnego zasadnego powodu merytorycznego pozwalającego zrozumieć, dlaczego w tym wypadku zupełnie przemilczają glottodydaktyczne konsekwencje interferencji językowej, na której negatywną rolę przy innych okazjach zwracali przecież bardzo zdecydowanie uwagę. Inaczej sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do nauczycieli

języków obcych zadowalających się importowanymi podręcznikami: mogą oni bowiem (choć oczywiście też nie powinni) nie doceniać glottodydaktycznej roli interferencji z braku dostatecznej wiedzy na ten temat.

Współczynniki kontrastywne nie są oczywiście jedynymi elementami lokalnego uwarunkowania nauki języków obcych, odgrywającego istotną rolę glottodydaktyczną. Ważne są również konkretne temporalne parametry wyznaczone do realizacji nauki w danym miejscu (czyli w naszym kraju) dla konkretnego typu szkoły. Istotna jest zarówno ogólna ilość czasu przewidzianego na tę naukę, jak jego tygodniowa dystrybucja, a także miejsce wyznaczone dla nauki danego języka w programach dziennych – czy jest to czas przed- czy popołudniowy, czy w momencie jej podejmowania uczniowie są jeszcze dostatecznie wypoczęci, czy już całkiem zmęczeni itd. Bardzo ważne znaczenie ma również lokalna tradycja (glotto)dydaktyczna – przyzwyczajenia zarówno nauczycieli, jak i uczniów, stosunek do nauki szkolnej uczniów i nauczycieli, postawa wobec języka będącego przedmiotem tej nauki, a także nastawienie do tej nauki i tegoż języka świata zewnętrznego, w szczególności rodzinnego itd.

Na zakończenie chcę przynajmniej wspomnieć, że bardzo pozytywnie oceniam decyzję nowych władz edukacyjnych, w wyniku której doszło w naszym kraju do całkowitego upodmiotowienia nauczycieli w zakresie „podręcznikowego doboru". Mają oni teraz prawo sami zdecydować, który pośród „dopuszczonych" podręczników spełnia ich potrzeby i oczekiwania najlepiej. Zarazem sami ponoszą odpowiedzialność za podjęte decyzje – już nie mogą (wy)tłumaczyć swoich niepowodzeń tym tylko, że ktoś „narzucił" im niedobre czy niechciane podręczniki. Jest to bardzo wielkie osiągnięcie – niewątpliwie jedna z najważniejszych zdobyczy uzyskanych przez świat nauki języków obcych po 1989 r. Pod tym względem nasi nauczyciele są już dziś – nazwijmy to tak – „wolniejsi" niż ich koledzy lub koleżanki „na zachodzie".

5.4.

Polska tradycja (glotto)dydaktyczna jest oczywiście inna niż na przykład amerykańska czy niemiecka, ale to nie oznacza przecież, że z tej tylko przyczyny trzeba ją uznać za gorszą. Rzecz ciekawa, że choć tyle ostatnio mówi się i pisze o powodach, ze względu na które inności kulturowej nie należy automatycznie wartościować (ewaluować) negatywnie, to jednak niemal nagminnie robi się to w stosunku do odmienności (glotto)dydaktycznej naszych nauczycieli, i to pomimo, że jest zupełnie oczywiste, iż każda tradycja dydaktyczna jest zarówno pewnym wytworem, jak i składnikiem określonej kultury lokalnej. Trzeba zacząć się i tej tendencji zdecydowanie przeciwstawiać, a przede wszystkim należy się jak najszybciej wyzwolić z funkcjonujących w tym zakresie kompleksów kulturowych – z poczucia absolutnej niższości względem zachodu.

Być może, że postawa dydaktyczna naszych nauczycieli, w tym również nauczycieli języków obcych, jest rzeczywiście bardziej autorytatywna niż amerykańskich czy niemieckich. Ale nawet gdyby tak było rzeczywiście, nie stanowiłoby to wystarczającego powodu do uznania jej za gorszą. Wcale nie jest bowiem pewne, że praktykowany w innych krajach „liberalizm dydaktyczny" rzeczywiście przynosi lepsze

efekty. W każdym razie wciąż rośnie liczba argumentów za tym, że nie daje on obiecanych przez jego zwolenników korzyści. Natomiast u nas widać już wyraźnie, że z reguły owocuje on skutkami przeciwnymi do zamierzonych – między innymi dramatycznie zwiększającą się absencją uczniów na lekcjach, coraz częstszym wprowadzaniem do szkół (a nawet na lekcje) już nie tylko tytoniu, lecz także alkoholu i narkotyków, całkowitym upadkiem prestiżu nauczycieli oraz dyscypliny dydaktycznej. Przykład ten dobrze ilustruje tezę, iż nie wszystko, co uchodzi za dobre, bo pochodzi z zachodu, jest rzeczywiście dobre.

Mało uzasadnione jest również „wywodzenie" wspomnianej skłonności naszych nauczycieli i naszych szkół do postaw raczej autorytatywnych niż liberalnych z zachowań typowych dla reprezentantów poprzedniego (komunistycznego) systemu, dla „dyktatury proletariatu". Jeśli uzna się tę interpretację za słuszną, to wypada z jednej strony wyprowadzić z tego samego źródła również wiele innych zachowań naszych współobywateli, w tym na przykład ich specyficzne postawy religijne, a z drugiej zaś zapytać, dlaczego to samo źródło nie zadziałało w ten sam sposób na obywateli innych krajów – na przykład byłej NRD czy Czechosłowacji? Poza tym trzeba w związku z tym wziąć pod uwagę fakt, że pod pewnym względem bardziej autorytatywne niż polskie są na przykład japońskie postawy dydaktyczne, choć w żaden sposób nie da się ich wyprowadzić z komunizmu.

W moim przekonaniu, autorzy wspomnianych interpretacji wiążą autorytatywne postawy naszych nauczycieli ze „złymi" źródłami głównie dlatego, że z góry uznali te postawy wyłącznie za negatywne, za naganne. Tymczasem wcale nie jest tak, iż liberalizm czy tolerancja nacechowane są tylko pozytywnie, natomiast konserwatyzm czy autorytatywność jedynie negatywnie. W każdym razie trzeba podchodzić krytycznie do „oskarżeń" formułowanych za pomocą tego rodzaju terminów.

6.

Powróćmy jeszcze raz do sprawy kształcenia nauczycieli języków obcych w naszym kraju. Przynajmniej kilka uwag wypada bowiem poświęcić na zakończenie jego najbliższym perspektywom, a przede wszystkim zagrażającym mu obecnie niebezpieczeństwom.

6.1.

Nie ulega wątpliwości, że w przyszłości kształcenie to będzie realizowane głównie w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, a nie w kolegiach. Te ostatnie są okazjonalnymi tworami – powstałymi wskutek pewnej konieczności sytuacyjnej, a nie jako efekt jakiejś dobrze przemyślanej koncepcji edukacyjnej. Wystarczy dokładniej przyjrzeć się ich statusowi formalnemu, by dostrzec „pośpiech" towarzyszący ich konstytuowaniu. Status ten jest, po pierwsze, bardzo zróżnicowany, powstały bowiem kolegia nie tylko tzw. kuratoryjne, lecz także uniwersyteckie, oprócz państwowych, także społeczne i nawet prywatne. Po drugie, niektóre z nich mają status zgoła kuriozalny – kolegia kuratoryjne nie są na przykład ani szkołami średnimi, ani wyższymi. Właśnie dlatego uczących się w nich nie nazywa się ani uczniami, ani studentami, lecz słuchaczami. Natomiast uczących się w kolegiach uniwersyteckich

nazywa się studentami, pomimo że kolegia te mają w istocie tę samą podstawę prawną co kolegia kuratoryjne. Po trzecie, uniwersyteckie kolegia robią zasadniczo (tzn. przynajmniej z założenia) to samo (choć czasem lepiej, czasem gorzej) co (z reguły w tych samych uczelniach) odpowiednie katedry lub instytuty „neofilologiczne" w ramach studiów licencjackich: gdyby postępowały inaczej, zaniedbywałyby prawo swych słuchaczy do tego, by po ich ukończeniu mogli bez przeszkód kontynuować naukę w odpowiednim instytucie. Po czwarte, poszczególne kolegia uniwersyteckie traktuje się raz jako integralne składniki uczelni, w (lub przy) których istnieją, a raz tak, jakby funkcjonowały one obok nich – jak to się dzieje na przykład wtedy, gdy zezwala się na zatrudnienie w nich pracowników tej samej uczelni na tzw. drugich etatach, czego w innych przypadkach uczynić nie wolno. Po piąte, kolegia wydają akademickie dyplomy nawet wtedy, gdy nie zatrudniają nikogo posiadającego jakikolwiek stopień naukowy, natomiast inne instytucje uniwersyteckie nie mają prawa tego czynić.

Listę tę można by oczywiście wydłużyć, ale nie o to tu chodzi. Zresztą myślę, że porządkowaniem sprawy kolegiów języków obcych nie warto się zajmować zbyt intensywnie, albowiem należą one do instytucji, którym trudno wróżyć, iż zaistnieją w naszym krajobrazie edukacyjnym na stałe. Większość kolegiów nie ma ani funkcjonalnej racji bytu (dotyczy to przede wszystkim kolegiów uniwersyteckich posiadających odpowiadające im merytorycznie katedry czy instytuty „neofilologiczne"), ani wystarczającej „racji" kadrowej, a cóż dopiero mówić o potencjale naukowym koniecznym dla utrzymania ich przy samodzielnym życiu, czyli o nauczycielach akademickich ze stosownymi stopniami naukowymi, o specjalistycznych bibliotekach, rygorach naukowych itd.

6.2.

W odniesieniu do uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języków obcych powiedziałem już, że rozpoczętą na początku lat sześćdziesiątych reformę tego kształcenia dość daleko posunięto, jednakże nie zakończono – między innymi z powodu zdarzeń, jakie miały miejsce na początku lat osiemdziesiątych, tzn. „wybuchu" Solidarności, wprowadzenia stanu wojennego i jego skutków. Teraz należałoby ją podjąć na nowo i jak najszybciej dokończyć, tj. doprowadzić do ukonstytuowania w ramach dotychczasowych studiów realizowanych przez instytuty „neofilologiczne" kształcenia nauczycieli języków obcych spełniającego przynajmniej podstawowe wymogi współczesnej wiedzy glottodydaktycznej.

Aktualne programy „neofilologiczne" są wypadkowymi pewnego rodzaju kompromisu pomiędzy przywiązaniem do filologicznej tradycji z jednej strony i zrozumieniem zawodowych potrzeb nauczycieli języków obcych z drugiej. Teraz trzeba się zdecydować na wyraźne rozdzielenie tych współczynników i w końcu opracowanie odrębnych programów kształcenia nauczycieli języków obcych. Zarazem pomyśleć należy też o ukonstytuowaniu na dotychczasowej bazie neofilologicznej innych profesjonalnie zorientowanych programów – na przykład translatorycznych, a jeśli istnieje taka potrzeba, to trzeba też doprowadzić do rekonstrukcji odpowiednich programów filologicznych *sensu stricto*. Podstawową wadą obecnych programów „neofilologicznych" jest ich niebywała ogólnikowość, która wynikła z dążenia „środowiska

neofilologicznego" do uwzględnienia w nich możliwie wszystkiego, co składa się tak na tradycyjną, jak na nowoczesną (neo)filologię.

Zakończenie wspomnianej reformy w najbliższym czasie nie będzie jednak sprawą łatwą już choćby dlatego, że na razie brakuje wystarczającej liczby „samodzielnych" nauczycieli akademickich zdolnych do przejęcia odpowiedzialności naukowej za realizację odrębnych programów kształcenia glottodydaktycznego. Ponadto po 1989 r. nagle odżyła i zaczęła się wzmagać tendencja odwrotna – rewindykacyjna, czyli dążenie do refilologizacji interesującego nas kształcenia, tzn. do ponownego umieszczenia w programach „neofilologicznych" wszystkiego, co zostało z nich usunięte lub zredukowane i do wyeliminowania albo przynajmniej osłabienia tego, co do kształcenia „neofilologicznego" zostało wprowadzone w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w ramach wspomnianej reformy. Tendencja ta jest niezwykle niebezpieczna, jej promotorom bowiem bardzo „sprzyja" nie tylko wspomniana teza, że wszystko, co powstało lub zostało wymyślone w poprzednim okresie, jest z natury rzeczy złe, lecz także pogląd, iż nie może być dobre coś, co jest u nas, ale nie istnieje na zachodzie.

Tymczasem nasze programy uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języków obcych wprawdzie zostały opracowane w poprzednim okresie, niemniej wciąż jeszcze bardziej odpowiadają wymogom współczesnej glottodydaktyki niż nawet te, które realizowane są w najbardziej pod tym względem zaawansowanych krajach zachodnich, a cóż dopiero mówić o tych, w których stosowna reforma programów kształcenia nie została nawet rozpoczęta, a należą do nich na przykład prawie wszystkie kraje romańskie.

Oznacza to, że w sprawach dotyczących kształcenia nauczycieli języków obcych należy się posługiwać bardzo ostrożnie argumentem „zachodu". Najlepiej nie używać go wcale. Może on bowiem nie tyle pomóc, ile raczej zaszkodzić dalszemu przystosowywaniu współczesnych programów „neofilologicznych" do potrzeb kształcenia nauczycieli języków obcych: generalnie argument ten przemawia raczej za ich refilologizacją. Wiedzieć trzeba przy tym również, że choć argument „zachodu" dziś nie jest już tak groźny, jak kilka lat temu, to jednak wciąż jeszcze wielu, zwłaszcza merytorycznie mniej zorientowanych decydentów edukacyjnych oraz przedstawicieli władz akademickich różnego szczebla, reaguje nań z uznaniem, natomiast argumentów rzeczowych „władze" słuchają jakby mniej chętnie. I wreszcie należy wziąć pod uwagę też fakt, że spora część nowych decydentów edukacyjnych najchętniej wsłuchuje się w wypowiedzi zachodnich ekspertów, a ci z reguły uznają za słuszny stan rzeczy istniejący w ich krajach, czyli – ogólnie rzecz biorąc – rekomendują programy kształcenia nauczycieli języków obcych porównywalne z funkcjonującymi u nas przed wspomnianą reformą, a zatem o wiele bardziej „filologiczne" niż nasze, natomiast z punktu widzenia wymogów współczesnego kształcenia nauczycieli języków obcych o wiele mniej adekwatne. Słowem – trzeba zdać sobie sprawę z tego, że większość zachodnich ekspertów zwykle opowiada się (przynajmniej pośrednio) za refilologizacją naszych programów „neofilologicznych".

Niebezpieczny jest również fakt, iż rangę owych zachodnich ekspertów ustala się z reguły (co jest kolejnym paradoksem) tak, jak w poprzednim okresie, tzn. nie tyle

według ich kwalifikacji merytorycznych, ile głównie w zależności od zajmowanej przez daną osobę pozycji w strukturach władzy, a więc w myśl zasady, że minister jest ważniejszym „ekspertem" niż dyrektor departamentu, rektor ważniejszym niż dziekan, a dziekan ważniejszym niż profesor, i to niezależnie od tego, czy dany dziekan jest, czy nie jest profesorem. Ten naprawdę „zły" relikt poprzedniego okresu jest u nas, niestety, wciąż jeszcze bardzo powszechnie praktykowany. Właśnie dlatego nadal ogromny wpływ na podejmowane u nas decyzje mają (tak krajowi, jak i zagraniczni) „eksperci" nierzadko zupełnie nie znający się na sprawach, których decyzje te dotyczą. Dodajmy, że również profesorowie nie są bez winy w tym zakresie. W każdym razie dość często wykorzystują swój autorytet profesorski do wpływania także na bieg rzeczy, względem których nie są specjalistami. A postępują tak (często nieświadomie) zwłaszcza w trakcie sprawowania różnych funkcji politycznych lub administracyjnych, także akademickich.

6.3.

Wspomniana tendencja refilologizacyjna zaowocowała negatywnie po raz pierwszy w momencie, gdy „wywalczona" w poprzednim okresie profesjonalna (specjalizacyjna) dyferencjacja studiów neofilologicznych została zredukowana do jednego kierunku, nazwanego po prostu „filologią". Jej następnym negatywnym skutkiem jest coraz bardziej wzmagające się dążenie do redukcji bloku praktycznej nauki języków obcych – bloku wprowadzonego w poprzednim okresie do programu studiów neofilologicznych; blok ten jest obecnie szczególnie zagrożony, albowiem jego ograniczaniu sprzyja zarówno stosowany w uczelniach „algorytm" budżetowy, jak i ogólny brak pieniędzy, a także rzecz jasna to, że bloku tego nie ma w odpowiednich „zachodnich" programach. A nie ma go tam akurat dlatego, że jego realizacja jest zbyt kosztowna.

Tendencja do refilologizacji naszych studiów neofilologicznych jest ponadto bardzo wzmacniana ogólniejszym dążeniem do możliwie jak najdalej idącego „uogólnienia" studiów uniwersyteckich, do zastąpienia przynajmniej pierwszego etapu dotychczasowych (względnie) „sprofesjonalizowanych" studiów pewnego rodzaju *studium generale*. Oczywiście tendencji do refilologizacji sprzyjają również: „interes" pewnej części nauczycieli akademickich (w tym również profesury), kurczące się (między innymi ze względów finansowych) możliwości realizowania w dotychczasowym wymiarze praktyk szkolnych, radykalny spadek zainteresowania zawodem nauczycielskim wśród kandydatów na studia „neofilologiczne" itd.

W jakiejś mierze refilologizacji sprzyja także pomysł całkowitego zaprzestania kształcenia nauczycieli języków obcych w uniwersytetach i niejako przeniesienia go do wspomnianych kolegiów. Jest to oczywiście bardzo niewydarzony pomysł. I myślę, że nie ma on żadnej szansy na urzeczywistnienie. Jednakże warto zdać sobie sprawę, że jego realizacja zdecydowanie obniżyłoby wartość przyszłych nauczycieli języków obcych. Kolegia nie są bowiem w stanie pod żadnym względem zastąpić uniwersytetów – nauka w nich daleko odbiega od uniwersyteckiego kształcenia. Kształcenie uniwersyteckie to nie tylko uczenie się, lecz także studiowanie *sensu*

stricto, przebywanie w szczególnej atmosferze intelektualnej, przyswajanie sobie specyficznego świata różnorodności w zakresie programów, poglądów, punktów widzenia, teorii itd. Uniwersytet to nie tylko nauczyciele akademiccy, lecz przede wszystkim profesorowie – „prawdziwi" profesorowie, czyli uczeni ze znaczącymi osiągnięciami naukowymi.

7.

Podsumujmy: nie ma żadnej wątpliwości, że ogólnie rzecz biorąc rok 1989 przyniósł dla świata nauki języków – zwłaszcza dla jego dalszego rozwoju – skutki zdecydowanie pozytywne. Przede wszystkim świat ten został wyzwolony z różnych ideologicznych ograniczeń krępujących jego naturalny rozwój; zarazem uzyskał możliwość dokonania różnych wyborów według własnego uznania. Mimo to merytoryczna sytuacja nauki języków obcych w polskich szkołach na razie nie polepszyła się w istotny sposób. Oznacza to, że powstałe po 1989 r. możliwości nie zostały jeszcze właściwie wykorzystane, ale tym razem wyłącznie z winy nowych decydentów edukacyjnych, nie są bowiem już skrępowani żadnymi normami ideologicznymi.

W każdym razie nowe władze do tej pory nie stworzyły nauce języków obcych warunków, które pozwoliłyby jej osiągać rezultaty na miarę oczekiwań świata zewnętrznego, albo dlatego, że nie zrozumiały jeszcze, iż w dotychczasowej sytuacji uzyskanie takich rezultatów w ogóle nie jest możliwe, albo dlatego, że z jakichś innych powodów wolą kontynuować specyficzną grę pozorów, notorycznie „stosowaną" względem świata nauki języków obcych w poprzednim okresie. Jedno jest pewne – na razie nowi decydenci, tak samo jak ich poprzednicy, najchętniej całkowicie przemilczają postulaty zmierzające do spełnienia choćby tylko najbardziej podstawowych wymogów glottodydaktycznych „realistycznej" nauki języków obcych, natomiast uwagę opinii publicznej skupiają najczęściej na jej współczynnikach w istocie wtórnych, takich jak dokształcanie nauczycieli, stosowanie „nowoczesnych" metod itd., choć skądinąd są to oczywiście również istotne współczynniki efektywnej nauki języków obcych.

Czy ten niekorzystny stan rzeczy będzie trwał jeszcze długo, zależy w niemałym stopniu od tego, jak prędko uda się uświadomić zarówno odpowiednim decydentom edukacyjnym, jak i zainteresowanej opinii publicznej to, że bez zapewnienia przynajmniej w minimalnym stopniu wspomnianych warunków nie ma sensu oczekiwanie na satysfakcjonujące wyniki z jej strony, że w tej nauce nie nastąpi istotny przełom tak długo, jak długo w naszych szkołach nie przeznaczy się na jej realizację zdecydowanie więcej czasu. Dlatego trzeba jak najszybciej zacząć na ten temat dyskutować publicznie, napiętnować wszelkie pomysły odwracające uwagę od tej podstawowej sprawy, krytykować wszelkie idee zastępcze, ujawniać „okolicznościową dwuznaczność" opinii wygłaszanych przez niektórych naszych „ekspertów" itd. Zarazem należy bronić wszystkiego, co jest dobre – niezależnie od tego, kiedy powstało czy zostało „wymyślone". Dotyczy to w równej mierze wszystkich składników ogólnego świata nauki języków obcych, a więc także jego komponentu uniwersyteckiego – zwłaszcza kształcenia nauczycieli języków obcych.

Jeśli o sprawach świata nauki języków obcych zaczniemy dyskutować poważnie,

a nie w atmosferze oportunizmu lub politycznych emocji, to myślę, że pomimo różnych zagrożeń zewnętrznych uda się nie tylko obronić jego pozytywny dorobek z poprzedniego okresu, lecz także sprawić, że wreszcie spełnione zostaną jego najbardziej podstawowe potrzeby. Ponieważ powoli rośnie świadomość, że dzisiaj każdy może się wypowiedzieć również na te tematy swobodnie, czyli niezależnie od tego, co o nich sądzi odpowiednia „władza", więc jest nadzieja, że postawy konformistyczne będą także w tym zakresie powoli zanikać. Stosunkowo optymistyczną prognozę co do dalszego rozwoju naszego świata języków obcych można postawić też dlatego, że w dyskusjach na te tematy edukacyjne coraz mniejszą rolę zdają się odgrywać polityczne emocje, jakie towarzyszyły im zaraz po 1989 r.

Podstawę do umiarkowanego optymizmu daje też fakt, że nasi nauczyciele języków obcych powoli odzyskują wiarę w siebie i nie dają się już tak łatwo, jak tuż po 1989 r., zastraszyć ani „przeszłością", ani „zachodem", że – mówiąc inaczej – stopniowo odbudowują świadomość własnej wartości i potrafią samodzielnie ocenić przydatność rozmaitych oferowanych im „cudownych" czy „jedynie słusznych" nowinek z zakresu dydaktyki języków obcych. To samo powiedzieć można też o młodszych generacjach naszych akademickich glottodydaktyków.

Bibliografia

Alatis J.E./ Stern H.H./ Strevens P. (red.) 1983, *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rational*. Washington, D.C.

Bausch K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.) 1990, *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum.

Bausch K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), 1995, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Bausch K.-R./ H.-J. Krumm 1995, *Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 13–23.

Edmondson W./ J. House 1993, *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/ Basel.

Grucza F. 1988a, *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny Ulub jako przedmiot poznania naukowego*, (w:) F. Grucza (red.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 7–15.

Grucza F. 1988b, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych,* (w:) F. Grucza (red.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 17–67.

Grucza F. 1990, *Zur Theorie und Praxis der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum, 93–101.

Grucza F. 1993a, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza, *Beiträge zur wissenschaftlichen*

Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa, 7–96.
Grucza F. 1993b, *O potrzebie tworzenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy,* (w:) F. Grucza (red.), Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Warszawa, 5–10.
Grucza F. 1993c, *Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych,* (w:) F. Grucza (red.), Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Warszawa, 11–42.
Günther Ch./ H. Stasiak 1994, *Zur Situation der Deutschlehrerausbildung in Polen,* (w:) Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer, 22–26.
Henrici G. 1979, *Sprachunterricht in der Lehrerausbildung. Theorie und Praxis einer Pädago-Linguistik*. Weinheim.
Komorowska H. 1991, *Kształcenie nauczycieli języków obcych w kolegiach językowych*, (w:) Języki Obce w Szkole 1991/1, 18–26.
Komorowska H. 1991, *Reforma kształcenia językowego i systemy kształcenia nauczycieli języków obcych* w *Polsce*, (w:) Języki Obce w Szkole 1991/3, 209–212.
Krumm H.-J. 1996, *Thesen zur Reform für Deutschlehrerausbildung im nichtdeutschsprachigen Ausland,* (w:) Deutsch als Fremdsprache. Informationen des Instituts für Germanistik der Universitt Wien 6/1996, 16–17.
Stasiak H. (red.) 1995, *Curriculum für Fremdsprachenkollegs: Deutsch (Revidierte Erprobungsfassung)*. Warszawa.
Stasiak H. 1995, *Plädoyer für ein einheitliches Curriculum für alle Fremdsprachen – lehrerkollegs in Polen,* (w:) Convivium. Germanistisches Jahrbuch 1995, 263–278.
Zabrocki L. 1962, *Reorganizacja studiów neofilologicznych*, (w:) Życie Szkoły Wyższej X/5, 43–51.
Zabrocki L. 1967, *Profil absolwenta neofilologii*, (w:) Życie Szkoły Wyższej XV/9, 54–64.

Współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków obcych [4]

Kilka uwag wstępnych

1.

Polityka językowa to – na poziomie podstawowym – pewien rodzaj ludzkiej działalności praktycznej. Z jednej strony należą do niej takie czynności jak obmyślanie projektów (planów) pewnego rodzaju pracy praktycznej, podejmowanie odpowiednich decyzji w tej sprawie, wyznaczanie sposobów realizacji sformułowanych planów itd., a z drugiej praktyczna praca zmierzająca do urzeczywistnienia z góry (mniej lub bardziej) ustalonych planów. Pierwszy rodzaj pracy będę tu nazywał formowaniem, a drugi uprawianiem polityki językowej.

Na poziomie naukowej (meta)refleksji, polityka językowa stanowi między innymi przedmiot pewnej poddziedziny lingwistyki stosowanej, której zadaniem jest, po pierwsze – naukowa rekonstrukcja konkretnej praktycznej polityki językowej i jej analiza; po drugie – tworzenie naukowych podstaw do konstytuowania nowej, praktycznej polityki językowej lub doskonalenia już uprawianej, czyli podstaw do aplikatywnego wykorzystania wyników przeprowadzonej analizy naukowej; i wreszcie po trzecie – obmyślanie i wyłanianie możliwie efektywnych sposobów realizacji sformułowanej praktycznej polityki językowej.

2.

Naukową analizę praktycznej polityki językowej trzeba poprzedzić jej możliwie solidną rekonstrukcją – między innymi dlatego, że zarówno cele tej pierwszej, jak i sposoby jej realizacji nie zawsze są sformułowane wyraźnie. Bywa, że w ogóle nie przybrały formy eksplicytnej. Nierzadko zdarza się zresztą, że ani realizujący ją, ani ci, których ona dotyczy, nie uświadamiają sobie do końca, że urzeczywistniają określoną politykę językową lub że są jej obiektami.

Między innymi również dlatego trzeba poza płaszczyzną praktycznej polityki językowej, czyli płaszczyzną jej formowania i/lub uprawiania, oraz płaszczyzną (ściśle) naukowego (rekonstruktywno-analitycznego) zajmowania się nią wyróżnić jeszcze poziom jej aksjologicznego badania i usytuować go ponad tymi płaszczyznami, czyli na płaszczyźnie metanauki. Uczynić tak należy z następujących powodów: po pierwsze dlatego, że sensownej aksjologicznej ocenie można poddać praktyczną politykę językową dopiero po jej zrekonstruowaniu; po drugie z tego powodu, że badaniu aksjologicznemu trzeba w pewnej mierze poddać również analityczną warstwę polityki naukowej, zwłaszcza jej warstwę argumentatywną, albowiem stosunkowo często mimochodem dochodzą tu do głosu interesy pozanaukowe.

---

[4] *Współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków obcych*, (w:) J. Mazur (red.), Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci. Lublin 1999, 73–98.

W każdym razie (praktyczna) polityka językowa należy do dziedzin ludzkiej działalności podlegającej również ocenie etycznej. Ani cele polityki językowej, ani zalecane lub stosowane przez nią sposoby ich realizacji nie są etycznie neutralne. Przeciwnie – zarówno jedne, jak i drugie mogą równie dobrze należeć do kategorii rzeczy etycznych, co i nieetycznych.

3.

Ogólnie za etyczną można uznać taką politykę językową, która nie krępuje rozwoju osoby ludzkiej, nie narusza jej praw naturalnych, do których należy nie tylko prawo do posługiwania się językiem ojczystym zawsze i wszędzie, do jego niczym nieskrępowanego rozwijania, lecz także prawo do przyswajania sobie dowolnego języka *drugiego*, a także *obcego*, i do swobodnego posługiwania się nimi. Natomiast jako nieetyczną trzeba potraktować taką politykę językową, która prawa te w jakiś sposób ogranicza lub narusza.

Celem określonej polityki językowej może być np. pielęgnowanie, rozwijanie itd. języka tej lub innej grupy etniczej; ale jej celem może też być tępienie tegoż języka, ograniczanie możliwości posługiwania się nim, zwalczanie posługiwania się nim itd. Nieetycznym sposobem realizowania ostatniego rodzaju polityki jest nie tylko karanie osób posługujących się danym językiem, ale także sekowanie ich, poniżanie, naigrawanie się z nich itd. Z tego punktu widzenia trzeba na nowo przemyśleć nasz stosunek do dialektów: prawo każdego człowieka do *ojczystego języka* implikuje między innymi prawo do jego *dialektu*, a nawet gwary.

4.

Zarówno cele polityki językowej, jak i sposoby ich realizacji można ustalać co najmniej w dwojaki sposób – oddolnie, czyli drogą (mniej lub bardziej) demokratycznych rozstrzygnięć, lub odgórnie, czyli za pomocą decyzji autorytatywnych. Autorytatywny charakter może mieć nie tylko polityka językowa realizowana przez niedemokratyczne władze (ich różnych przedstawicieli), lecz także polityka realizowana na podstawie opinii lub zaleceń eksperckich, o ile wciela się je w życie bez odpowiedniej demokratycznej legitymizacji.

Na razie niemal na całym świecie dominuje autorytatywna polityka językowa. A dzieje się tak, ponieważ nie udało się jeszcze przezwyciężyć wzorców postępowania w tych sprawach, ukształtowanych gdzieś na przełomie XVII i XVIII w., czyli w okresie tworzenia tzw. (właśnie autorytatywnych) akademii językowych. Na razie nigdzie nie zostały jeszcze wypracowane, a tym bardzie wypróbowane, odpowiednie procedury demokratycznego podejmowania decyzji, czyli procedury postępowania na miarę naszych czasów. Parlamenty na ogół nie zajmują się tą dziedziną ludzkiej działalności i ludzkich zachowań. I dlatego decydują o niej wciąż jeszcze mniej lub bardziej przypadkowo ukonstytuowane grupy eksperckie, a czasem nawet pojedyncze osoby.

5.

W odniesieniu do wytyczonej „odgórnie" polityki językowej trzeba odróżnić z jednej

strony politykę narzuconą dowolnemu społeczeństwu czy dowolnej wspólnocie przez osoby lub grupy osób należące do niej, czyli przez osoby będące integralnymi składnikami tegoż społeczeństwa, a z drugiej strony politykę narzuconą dowolnej wspólnocie z zewnątrz, czyli przez przedstawicieli innej wspólnoty, innego społeczeństwa.

Z punktu widzenia jej twórców trzeba zatem podzielić autorytatywną politykę językową na *wewnętrzną* i *zewnętrzną,* natomiast z punktu widzenia tych, których ona dotyczy, na (mniej lub bardziej) *swoją* i *obcą,* przy czym *obca* może być tak samo jak *własna* tworem posiadającym w jakiejś mierze demokratyczną legitymizację lub nie, czyli – mówiąc dokładniej – może ona być projektem działania lub działalnością mającą poparcie odpowiedniej większości określonego *obcego* społeczeństwa lub nie posiadającą takiej legitymizacji.

Rozróżnienia te trzeba brać pod uwagę zwłaszcza wtedy, gdy analizuje się odpowiednie zaszłości historyczne. Rekonstruując dajmy na to dziewiętnastowieczną politykę językową władz ówczesnych Prus wobec Polaków, trzeba zdać sobie sprawę zarówno z tego, że aż do roku 1871 Prusy były tylko jednym z wielu państw niemieckich (niemieckojęzycznych), że ówczesna pruska polityka nie była „popierana" przez wszystkie ówczesne państwa niemieckie, jak i z tego, że polityka ta nie miała zrazu żadnej demokratycznej legitymizacji, że nie jest pewne, czy miała poparcie odpowiedniej większości obywateli ówczesnych Prus.

6.

Dotychczas decyzji w sprawie polityki językowej z reguły w ogóle nie podejmuje się, jak już wspomniałem, drogą rozwiązań demokratycznych. W najlepszym razie „uzgadnia" się je tylko z pewnymi (niekoniecznie jasno) wyróżnionymi (np. przez pochodzenie, status polityczny lub specjalistyczny) sferami albo grupami społecznymi. Zdecydowana większość zainteresowanych społeczeństw przeważnie nie ma nadał nawet pośredniego wpływu na odpowiednie rozstrzygnięcia zapadające w tym zakresie. Całe społeczeństwo dopuszczone zostało do głosu w tych sprawach bodaj po raz pierwszy w Niemczech w związku z przeprowadzaną tam ostatnio reformą pisowni. Jednakże faktycznie obywatele mogli skorzystać z odnośnego prawa tylko w tych landach, w których o przyjęciu lub odrzuceniu zaproponowanej reformy zdecydowano się rozstrzygnąć poprzez powszechne referendum.

7.

W obrębie ogólnej polityki językowej wyróżnić można, a poniekąd nawet trzeba, edukacyjną politykę językową. Jest to o tyle specyficzna dziedzina polityki językowej, że wchodzi ona zarazem w skład ogólnej polityki edukacyjnej. W zakresie nauki języków obcych obie te perspektywy są ze sobą mocno splecione. I dlatego nie będę ich tutaj analizował odrębnie. W żaden szczególny sposób nie będę też wyróżniał ani „etnicznych", ani „narodowych" uwikłań polityki językowej. Poświęcę im w ramach tego artykułu tylko kilka uwag okolicznościowych. Nie będę też specjalnie rozważał kulturowych aspektów i powiązań polityki językowej. Chcę jedynie zasygnalizować, że według mnie każda polityka językowa z jednej strony odzwierciedla jakiś stan kul-

tury jej twórców i/lub realizatorów, a z drugiej wpływa na kulturę tych, których dotyczy.

Podstawowe kwestie dotyczące polityki językowej na polu nauki języków obcych

1.

Chcąc zrekonstruować jakąś uprawianą (lub historyczną) politykę językową dotyczącą nauki języków obcych, albo sformułować jakąś nową politykę tego rodzaju, trzeba po prostu odpowiedzieć na stosowne pytania. Pytania te winny przy tym objąć cały układ glottodydaktyczny, wszystkie jego współczynniki, a nie tylko niektóre, mniej lub bardziej dowolnie wybrane jego aspekty. W każdym razie zadaniem interesującej nas polityki jest nie tylko ustalenie zakresu wyboru, rankingu itp. odpowiednich języków obcych mających stanowić przedmiot nauki w szkołach publicznych tej lub innej społeczności, lecz także określenie celów oraz warunków (temporalnych, metodycznych itd.) do realizacji tej nauki, skoordynowanie jej – zarówno merytoryczne, jak i teleologiczne – z innymi przedmiotami, w szczególności z nauką języka ojczystego, zaopatrzenie jej w stosowne materiały, zadbanie o to, by szkoły miały do dyspozycji nauczycieli potrzebnych do jej przeprowadzenia itd. Specjalnie podkreślić wypada przy tym, że zadaniem interesującej nas tu polityki językowej jest zajęcie się wszystkimi wyliczonymi kwestiami, a nie tylko niektórymi, i dbanie ponadto o to, by udzielane przez nią odpowiedzi łączyły się w jakąś wewnętrznie spójną całość.

2.

Pytania dotyczące polityki odnoszącej się do (nauki) języków obcych podzielę tu na pięć grup. Nie zamierzam jednak wyliczać w ich obrębie wszystkich relewantnych kwestii, lecz tylko niektóre. Niemniej będę się starał uwzględnić wszystkie najistotniejsze problemy.

Pierwsza grupa:

- Czy w szkołach publicznych w ogóle dopuszcza się naukę języków obcych?
- Czy jest ona dopuszczona/prowadzona na wszystkich szczeblach edukacyjnych?
- Jeśli nie jest dopuszczana lub nie jest realizowana, to z jakich powodów tak się dzieje?
- Jeśli jest dopuszczana, to czy dopuszcza się też swobodny wybór języka obcego? Jaki wpływ na wybór ten mają uczniowie i/lub ich rodzice? Z jakich powodów jest on ograniczony? Czy wybór ten jest ograniczony odgórnie?
- Jaką wagę przywiązuje się do nauki języków obcych? Jakie miejsce zajmuje ona w ogólnym rankingu przedmiotów szkolnych?
- Jakie znaczenie przypisuje się poszczególnym „szkolnym” językom obcym?
- Jaką wagę przykłada się do nauki języków sąsiadów? W jakim zakresie uwzględnia się je w szkole?
- Na jakim etapie całego systemu (ciągu) edukacyjnego (w której klasie) zaczyna się naukę języków obcych? Kiedy ją się kończy?

– Czy zapewniona jest drożność nauki języków obcych? Czy np. wyraźnie określone są zasady formowania „nowych” grup lub klas uczniów mających (pragnących) kontynuować naukę języka obcego na wyższym poziomie systemu edukacyjnego (np. w szkole średniej), rozpoczętą na niższym poziomie (np. w szkole podstawowej)?

Druga grupa:

– Jakie cele stawia się nauce języków obcych? Jakie cele realizuje się w jej ramach – wyłącznie praktyczno-komunikatywne czy także kulturowe?
– W jakiej mierze uwzględnia się w szkole potrzebę rozwijania odpowiedniej kompetencji (inter)kulturowej?
– Czy lub w jakiej mierze nauka języków obcych jest merytorycznie zintegrowana z nauką języka ojczystego, a także z nauką innych relewantnych przedmiotów?
– Czy w ramach nauki języków obcych upowszechnia się wiedzę na jej temat?
– Czy uczniów (i ewentualnie ich rodziców) informuje się też o warunkach, od których zależy realnos'ć tej nauki, jej efektywność itd.? O metodach jej realizacji? O roli nauczycieli? O funkcjach, jakie w jej realizacji spełniają podręczniki?

Trzecia grupa: .

– Czy respektuje się temporalne determinanty nauki języków obcych? Czy przeznacza się na nią wystarczająco wiele czasu? Czy jest on należycie zlinearyzowany?
– Czy (w jakiej mierze) respektuje się inne „kanoniczne” współczynniki warunkujące w sposób zasadniczy efektywność nauki języków obcych, takie jak np. odpowiednia wielkość grup, ich homogeniczność w zakresie zaawansowania językowego itd.?
– Czy zaplanowane lub stworzone nauce języków obcych warunki umożliwiają rzeczywsitą czy tylko pozorną realizację celów jej wyznaczonych?

Czwarta grupa:

– Czy podręczniki, metody nauki języków obcych i inne potrzebne do jej realizeji środki dydaktyczne są wyznaczane (narzucane) odgórnie?
– W jakiej mierze decyzje w tych sprawach znajdują się w gestii szkoły, nauczyciela i/lub uczniów? Czy decyzje w tych sprawach podejmuje się autorytatywnie, czy z udziałem zainteresowanych uczniów i/lub rodziców?
– Czy osoby zainteresowane tymi decyzjami są w stanie uczestniczyć w ich podejmowaniu w sposób kompetentny, czy raczej nie?
– Czy lub w jakiej mierze dopuszczonę do użytku podręczniki i inne materiały do nauki języków obcych uwzględniają ojczysty podkład językowy, kulturowy itd. uczniów, a także realia wśród których żyją, czyli inaczej mówiąc, czy implementują tzw. zasady kontrastywne?

Piąta grupa:

– Na podstawie jakich kryteriów rekrutuje się nauczycieli języków obcych?
– Jakie instytucje są uprawnione do wystawiania dyplomów lub certyfikatów

upoważniających do podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela języków obcych?
- Czy istnieją instytucje specjalizujące się głównie w zakresie kształcenia i dokształcania nauczycieli języków obcych? Czy jest ich wystarczająco wiele?
- Czy dba się o to, aby szkoły miały realną szansę pozyskiwania i zatrudniania na etatch nauczycieli języków obcych osób o najwyższych kwalifikacjach zawodowych?
- Czy istnieją jasne kryteria zawodowej hierarchizacji w obrębie zawodu nauczyciela języków obcych?
- Od czego zależy zawodowy awans nauczyciela języków obcych?

3.

Zanim przejdę do formułowania odpowiedzi na powyższe pytania i konkretnego *opisywania* na ich podstawie polskiej rzeczywistości w zakresie nauki języków obcych, muszę przedstawić kilka uwag dotyczących pary pojęciowej *język obcy* vs *język ojczysty* oraz odpowiednich wyrażeń, albowiem ich rozumienie konstytuuje pewien zupełnie podstawowy współczynnik każdej polityki językowej. Przede wszystkim chcę zwrócić uwagę na ich relatywną wartość tak rzeczową, jak i deskryptywną, albo inaczej mówiąc na to, że podział języków na *ojczyste* i *obce* jest nie tyle podziałem naturalnym, co uznaniowym.

3.1.

Dla wielu osób wychowanych w rodzinach „mieszanych" językiem *ojczystym* jest tyleż język ojca, co matki. W naturalnych warunkach mieszanych poszczególni potomkowie decydują w gruncie rzeczy sami o sposobie traktowania języków swych rodziców. Tak coraz częściej dzieje się we współczesnym świecie, zwłaszcza w dzisiejszej „unijnej" Europie.

Bardzo często do dobrowolnie *zrównoważonej dwujęzyczności* dochodzi też na terenach zamieszkiwanych przez dwie grupy językowe, o ile ich współżycie nie zostało ideologicznie zantagonizowane. Na takich terenach język osób, rodzin czy grup współzamieszkujących je traktowany jest nie tyle jako *obcy,* ile raczej jako *inny,* lub jako *drugi* (ang. *second language,* niem. *Zweitsprache),* zwłaszcza przez osoby, które go w jakiejś mierze sobie przyswoiły. Podobnie postępują też imigranci – po pewnym czasie traktują język społeczności, do której przybyli i wśród której zdecydowali się osiedlić, nie jako język *obcy,* lecz jako język *drugi.*

Niekiedy w poruszanych tu sprawach pewną rolę odgrywa też tradycja kulturowa. I tak na przykład to, że w większości krajów europejskich, w tym też w Polsce, ani łaciny, ani greki z reguły nie zalicza się do zakresu „normalnych" języków obcych, nie jest efektem jakiejś szczególnej polityki językowej, lecz odzwierciedla przede wszystkim pewne fakty historyczne. Korzenie tego zwyczaju sięgają otóż okresu, kiedy łacina, a w pewnej mierze także greka, była traktowana przez europejskie elity jako ich język właściwy, natomiast *dialekty* poprzedzające dzisiejsze (narodowe) języki europejskie uchodziły jeszcze za (w najlepszym razie) prymitywne gwary ludowe, za języki dołów społecznych, by nie rzec barbarzyńców. Natomiast do kategorii

języków *klasycznych* zaczęto zaliczać grekę i łacinę, a poniekąd również język hebrajski, w momencie gdy na poziomie europejskich elit dochodziły do głosu nowe języki, gdy zaczęły one funkcjonawać na poziomach *ponadludowych.* Wtedy też zaczęto wyznaczać nauce języków klasycznych inne cele niż nauce nowożytnych języków tak *ojczystych,* jak i *obcych.* Wówczas zaczął się proces rozstawania się europejskich elit z łaciną jako *swoim* językiem. Zarazem zapoczątkowany został proces znikania z pola widzenia jej *wymiaru europejskiego* i zastępowania go *perspektywą narodową.* Jednocześnie inaczej zaczęły się ludziom kojarzyć na polu językowym kategorie *(język) ojczysty* i *(język) obcy.*

Przy okazji warto sobie też uświadomić, że jeśli odnosimy różne *wymiary narodowe* do okresów, w których nie istniały jeszcze żadne standardowe języki *narodowe,* to w istocie odnosimy zarówno kategorię *język ojczysty,* jak i *język obcy* do tych fragmentów rzeczywistości, które dziś opisujemy za pomocą takich wyrażeń jak „dialekt" lub „gwara". Inaczej mówiąc, wartość obu tych pojęć i wyrażeń jawi się jako relatywna także w perspektywie historycznej.

3.2.

Nie ulega wątpliwości, że to, czy dany język jest traktowany jako język ojczysty, drugi lub obcy, może być efektem określonej (często narzuconej) polityki językowej, zwłaszcza edukacyjnej. Żadnej wątpliwości nie budzi też fakt, że w dużej mierze od konkretnej polityki językowej zależy, czy język jakiejś wspólnoty traktuje się (i określa) jako jej *język,* czy raczej jako jej *dialekt* lub *gwarę.* W szczególności edukacyjna polityka językowa może wzmacniać lub osłabiać takie albo inne odczucia, względnie poglądy w tych sprawach. Wpływ na to, czy dany język ludzie znający go traktują jako *ojczysty* czy *obcy,* mogą naturalnie wywierać też inne jeszcze czynniki, np. przynależność religijna, ale tymi kwestiami nie będę się tu zajmował.

Fakt, że w ciągu XIX w., a zwłaszcza pod jego koniec i na początku XX w., na ziemiach polskich okupowanych przez Prusy nauka języka niemieckiego była przez pruskie władze traktowana nie jako nauka języka obcego, lecz jako nauka języka ojczystego, wynikało niewątpliwie z założeń ówczesnej pruskiej polityki kulturalnej, w tym językowej. Podobnie traktowały zresztą w ciągu pierwszej połowy XIX w. władze austriackie naukę języka niemieckiego na terenach przez nie zajmowanych. Austria zliberalizowała swoją politykę w sposób wyraźny dopiero po roku 1870. Odtąd język niemiecki był Polakom „proponowany" w zaborze austriackim w zasadzie tylko jako język obcy. Przez cały czas jako obcy był język niemiecki traktowany tylko na obszarze okupowanym przez Rosję, ale i tu był w tym czasie oceniany przez Polaków inaczej niż inne języki obce. Po rozbiorach stosunek doń zmienił się dość wyraźnie w całej ówczesnej Polsce. O ile wcześniej Polacy nie byli do języka niemieckiego uprzedzeni w żaden szczególny sposób, tzn. ani mniej, ani więcej niż do języków innych sąsiadów, o tyle teraz język niemiecki jawił się im z natury rzeczy jako język zaborców.

W niełaskę u Polaków popadł w tym okresie, może nawet jeszcze większą, oczywiście także język rosyjski, zwłaszcza na obszarach okupowanych przez Rosję. Niemniej pod koniec okresu rozbiorowego wielu ludzi polskiego pochodzenia żyjących

na terenach zajętych tak przez Prusy, jak i Rosję oraz Austrię, traktowało już język swoich zaborców, czyli odpowiednio niemiecki lub rosyjski, w dużej mierze jako *swój* język, choć niekoniecznie jako *swój język ojczysty.* Proces oswajania się z tymi językami i godzenia się z nimi, a w konsekwencji także odpowiednie procesy integracyjne, zaszłyby zapewne znacznie dalej, gdyby nie to, rzecz paradoksalna, że okupanci próbowali proces ten przyspieszać siłą, a nawet terrorem.

3.3.

Stosunkowo wyraźne uwikłanie polityki językowej w rozstrzyganie kwestii *język* czy *dialekt* można by zilustrować przykładami różnych polskich podejść do kaszubszczyzny. Ale nie miejsce tu na dokładne rozważenie tej sprawy. Teraz chcę zwrócić uwagę tylko na dwa zagadnienia.

Po pierwsze, że dyskusja dotycząca problemu, czy język jakiejś wspólnoty etnicznej należy lub wolno traktować jako samodzielny *język,* czy tylko jako pewien dialekt innego *języka,* miała i ma z jednej strony swoje polityczne implikacje, a z drugiej konsekwencje, i to niezależnie od intencji prowadzących tę dyskusję czy zabierających w niej głos: każdemu zajmującemu w niej jakieś stanowisko przypisuje się automatycznie jakieś motywy, a jego wypowiedziom to, że mogą wywołać takie lub inne skutki polityczne.

Po drugie, iż dzieje się tak głównie z tego powodu, że pojęcie wyróżnione tu za pomocą wyrażenia *język* nie jest – wbrew nominalnym pozorom – pojęciem czysto lingwistycznym (językoznawczym), lecz pojęciem mocno zabarwionym dodatkową konotacją o charakterze politycznym. Inaczej mówiąc: pewne podteksty polityczne w sposób automatyczny wprowadza do tej dyskusji stosowana w niej nomenklatura.

Z punktu widzenia podjętych tutaj rozważań istotne jest jednak przede wszystkim to, że na płaszczyźnie analitycznej wolno, a poniekąd nawet trzeba, traktować w pewnych wypadkach przyswajanie sobie *języka (standardowego)* przez osoby mówiące już jakimś dialektem tak samo, jak przyswajanie sobie dowolnego języka drugiego/obcego. Postąpić trzeba tak zwłaszcza wtedy, gdy między obydwoma *językami* zachodzi spora rozbieżność fonetyczno-fonematyczna, morfologiczna lub leksykalna, a więc taka na przykład, jaka zachodzi między większością dialektów niemieckich z jednej strony a standardowym językiem niemieckim z drugiej lub między kaszubszczyzną i polszczyzną.

Współczesna polska polityka w zakresie nauki języków obcych

Spróbuję teraz odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania z punktu widzenia polskiej rzeczywistości. Jednakże nie będę tego czynił w takiej kolejności, w jakiej zostały one przedstawione. Poza tym nieco dokładniej omówię jedynie kwestie zaliczone do pierwszej grupy i niektóre z grupy drugiej, natomiast pozostałe tylko całkiem ogólnie.

1.

Według mnie współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków ob-

cych jest jeszcze daleka od osiągnięcia nie tylko stanu, który można by uznać za zadowalający z punktu widzenia potrzeb i aspiracji naszego społeczeństwa, lecz zarazem odległa od stanów istniejących w tym zakresie we wcześniejszych okresach historii Polski. Ocena ta dotyczy zarówno okresu przed rokiem 1989, jak i okresu najnowszego.

Po roku 1989 sytuacja nauki języków obcych w Polsce co prawda generalnie poprawiła się, pod pewnymi względami nawet bardzo, niemniej do osiągnięcia przez nią stanu, który można by uznać za zadowalający, jest jeszcze daleko. Odległe od zadowalających są przede wszystkim ramy temporalne wyznaczone w polskich szkołach nauce języków obcych. Ale negatywnie trzeba ocenić też wiele innych elementów polityki „praktykowanej" w stosunku do szkolnej nauki języków obcych. Między innymi ten, że ani w poprzednim okresie, ani teraz polityka ta nie została sformułowana i przedstawiona jako całość. Poszczególne jej elementy pojawiają się tu i ówdzie, często w nieprzystających do siebie fragmentach.

Przede wszystkim nadal kompatybilna nie jest para „temporalne ramy vs. oficjalne cele polskiej nauki języków obcych". Ani wyznaczone nauce języków obcych zadania nie zostały skrojone na miarę przewidzianych dla niej ram czasowych, ani ramy te nie zostały przycięte na miarę celów wyznaczonych polskiej nauce języków obcych. Było tak w poprzednim okresie i jest tak nadal. I niestety będzie tak również w zreformowanych szkołach polskich.

Z tego powodu twierdzę, iż na poziomie oficjalnym naukę języków obcych traktuje się w powojennej Polsce w gruncie rzeczy raczej symbolicznie niż realistycznie. I podejrzewam, że postawa ta przyjęła formę pewnego „zwyczaju" w okresie, kiedy powszechna znajomość języków obcych nie była w Polsce potrzebna, a znajomość tzw. zachodnich języków uchodziła w pewnych kręgach za umiejętność raczej szkodliwą niż pożyteczną. Wobec tego ich naukę wprawdzie dopuszczano, ale niekoniecznie po to – jak się zdaje – by młodzież opanowała je naprawdę, lecz po to raczej, by nikt nie mógł powiedzieć, że w polskich szkołach nie naucza się „zachodnich" języków obcych w ogóle.

Jeśli weźmie się pod uwagę ogólne założenia i cele „panującej" w poprzednim okresie polityki i ideologii, to można nawet zrozumieć, dlaczego nauki języków obcych nie traktowano wówczas poważnie. Trudno jednak pojąć, dlaczego akurat tę zdecydowanie złą tradycję podtrzymuje się nadal w prawie niezmienionej postaci i dlaczego kontynuują ją nawet te współczesne polskie władze, które generalnie potępiają poprzedni okres.

W każdym razie – na poziomie werbalnym wszyscy jak najbardziej dają w Polsce świadectwo przekonaniu, że Polacy, zwłaszcza młodzi, winni uczyć się, a nawet już teraz znać języki obce. Jednakże zupełnie inaczej dzieje się, gdy trzeba te wypowiedzi potwierdzić stosownymi decyzjami, tzn. takimi, które stworzyłyby w polskich szkołach nauce języków obcych warunki dające jej przynajmniej szansę na spełnienie tych życzeń społecznych. W takich sytuacjach przedstawiciele polskich władz edukacyjnych zwykle zatrzymują się w połowie drogi. Więc może jednak nie przykładają do nauki języków obcych takiej wagi, o jakiej mówią w swych deklaracjach? Być może nie rozumieją, jakie trzeba nauce języków obcych stworzyć warunki, jeśli naprawdę

chce się, by była w stanie dać rezultaty, o których mówi się w politycznych deklaracjach. Ale jeśli nie rozumieją, to czemu nie poradzą się odpowiednich ekspertów?

2.

Zdecydowanie na korzyść zmieniła się polska polityka na polu nauki języków obcych po roku 1989 właściwie tylko w zakresie możliwości wyboru języków mających stanowić przedmiot tej nauki. Jak wiadomo, do tego czasu nie każdy język obcy miał w jej ramach równe prawa, a ponadto sprawa ta odmiennie przedstawiała się na poszczególnych szczeblach edukacji w różnych regionach Polski. W odniesieniu do nauki pierwszego języka obcego nie istniała wówczas praktycznie żadna możliwość wyboru. To miejsce było w polskich szkołach przed rokiem 1989 na wszystkich poziomach edukacyjnych odgórnie zarezerwowane dla języka rosyjskiego. Dopiero po tym roku zostało ono udostępnione nauce innych języków.

Najwięcej korzyści zmiana ta przyniosła bodaj uczniom szkół podstawowych, dawniej byli bowiem zmuszeni uczyć się wyłącznie języka rosyjskiego, teraz natomiast nie narzuca się im żadnego języka obcego, a ponadto mogą się również uczyć drugiego. Dziś szkoły podstawowe mają prawo organizować (fakultatywną i/lub odpłatną) naukę drugiego – i to dowolnego – języka obcego. Obecnie każdy uczeń może na każdym poziomie edukacji, a więc również w szkole podstawowej, wybierać – przynajmniej „teoretycznie" – tak pierwszy, jak i drugi język obcy. Jeśli pojawiają się i teraz jakieś' ograniczenia, to już tylko ze względów praktycznych. Jeśli uczniowie muszą się nadal uczyć na przykład nie tego pierwszego języka obcego, którego by chcieli, to dzieje się tak z powodu braku odpowiednich nauczycieli, nie dość energicznego zabiegania o nich przez kierownictwo szkoły itp.

Znakomicie poszerzyła się też po roku 1989 skala możliwości pozaszkolnej nauki języków obcych. Co prawda tutaj już dawniej nikt nikomu nie narzucał nauki jakiegoś języka obcego, ale do organizowania pozaszkolnej nauki języków obcych uprawnione były przed r. 1989 (poza kilkoma wyjątkami) tylko instytucje państwowe, w dodatku nieliczne. Poza tym również skala oferowanych przez nie języków była dość skromna. Obecnie istnieje w tym zakresie pełna swoboda – pozaszkolne kursy językowe może dziś organizować i prowadzić prawie każdy, choćby tylko finansowo zainteresowany tą działalnością. Natomiast to, jakie języki są przez organizatorów ich nauki oferowane, zależy już tylko od popytu na nie lub od tego, czy oferujący naukę języków obcych dysponują odpowiednimi nauczycielami.

3.

W przeciwieństwie do poprzedniego okresu obecnie żaden język obcy nie jest, jak się zdaje, odgórnie faworyzowany ani dyskryminowany. Zarówno w obrębie szkolnej, jak i pozaszkolnej nauki języków obcych istnieje dziś w zasadzie pełna konkurencja między oferowanymi językami. Dotyczy to nauki i pierwszego, i drugiego języka obcego, a w równej mierze wszystkich poziomów edukacji. Z punktu widzenia swobód obywatelskich jest to, rzecz jasna, stan jak najbardziej godzien pochwały. Jednakże inaczej sprawa ta przedstawia się, gdy spojrzy się na nią od strony pragmatycznej.

Z tego punktu widzenia nie sposób nie zauważyć dominującej roli, jaką we współczesnym świecie odgrywa język angielski. Nie ulega żadnej wątpliwości, że pomimo tej dominacji nie należy w żadnym razie wprowadzać obowiązku uczenia się angielskiego. Prędzej czy później odgórny „przymus" zaszkodzi efektywności nauki nawet najbardziej popularnego języka.

Jeśli jednak weźmie się pod uwagę rolę, jaką język angielski odgrywa dziś w wymiarze uniwersalnym, to trzeba jednak uznać, że powinni się go uczyć wyszyscy polscy uczniowie, choć niekoniecznie w ramach pierwszego języka obcego – mogą go wybierać także jako drugi język obcy. Jednocześnie winno się też doradzać polskim uczniom, aby więcej niż dotychczas uwagi poświęcili nauce języków naszych sąsiadów, tak jak to swego czasu, tzn. przed ponad dwoma wiekami, czyniła Komisja Edukacji Narodowej. Otóż Komisja ta wyraźnie zalecała, aby kandydaci na przedstawicieli ówczesnych polskich elit pilnie przyswajali sobie języki sąsiadów Polski, w tym również język turecki. Dziś podobne zalecenia lansuje się w ramach Unii Europejskiej.

Pod koniec października 1998 roku odbyła się w Wiedniu zorganizowana pod patronatem Unii Europejskiej konferencja pt. „Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen". Jej głównym celem było lansowanie na terenie Unii, a w pierwszej kolejności na obszarze Austrii, nauki języków krajów kandydujących do Unii, czyli między innymi także nauki języka polskiego. W Polsce analogiczne zagadnienia nie wzbudzają tymczasem większego zainteresowania. I być może właśnie dlatego wiedeńska konferencja została całkowicie zlekceważona przez polskie władze edukacyjne. Fakty te świadczą między innymi o tym, że również w odniesieniu do spraw dotyczących promowania nauki języka polskiego poza granicami Polski nie została jeszcze sformułowana w naszym kraju żadna wyraźna polityka. Na razie nie jest jasne, kto na przykład jest za nią odpowiedzialny na poziomie administracji rządowej, ani też to, czy za jej realizację mają w naszym kraju odpowiadać odpowiednie agendy rządowe, czy raczej jakieś „komisje" ciał ustawodawczych. I czy więcej do powiedzenia w tych sprawach ma mieć Sejm, czy Senat.

4.

Co się tyczy uwzględniania temporalnych wymogów nauki języków obcych, to obecna polska polityka przedstawia się nieco lepiej niż ta z okresu przed rokiem 1989. Jednocześnie trzeba ją jednak ocenić pod tym względem znacznie gorzej niż wszystkie wcześniejsze (historyczne) polskie rozwiązania. Wciąż jeszcze znacznie lepiej przedstawia się na przykład odpowiednia polska polityka językowa realizowana w okresie międzywojennym. Na jej tle niekorzystnie wypada też polityka, na podstawie której ustalono warunki dla szkolnej nauki języków, proponowane w ramach przygotowywanej obecnie reformy polskiego systemu edukacyjnego. Autorom tej reformy zabrakło jakby odwagi, by radykalnie zerwać z zakorzenioną w poprzednim okresie tradycją raczej symbolicznego niż realistycznego traktowania nauki języków obcych i nawiązać do wcześniejszych rozwiązań, bardziej sprzyjających nauce języków obcych.

Tak czy inaczej: skoro podejmuje się tak istotne przedsięwzięcie, jakim jest planowana reforma, to winno się zadbać o to, aby tworzony system edukacyjny zapewnił (między innymi) kształcenie w zakresie języków obcych przynajmniej na poziomie osiąganym w najlepszym systemie poprzedzającym planowaną reformę, a nie tylko w tym, który istniał bezpośrednio przed nią. Ale jej celem nadrzędnym winno być nie tylko nawiązanie do polskich tradycji programowych, lecz stworzenie szkolnej nauce języków obcych takich warunków, które by jej umożliwiły językowe przygotowywanie naszych uczniów na miarę potrzeb następnego stulecia.

Najlepsze warunki do nauki języków obcych w polskich szkołach (przynajmniej) ponadpodstawowych istniały w ciągu tego wieku w okresie międzywojennym. Nic zatem dziwnego, że nauka ta przynosiła w tych szkołach wyniki o wiele lepsze niż w odpowiednich polskich szkołach współczesnych. Jeszcze lepsze warunki temporalne miała nauka języków obcych w osiemnastowiecznych szkołach (kolegiach) pijarów i jezuitów – codziennie (w dodatku sześć, a nie pięć razy w tygodniu) poświęcano na nią minimum dwie godziny. Ówcześni eksperci edukacyjni po prostu znali się na rzeczy i traktowali naukę języków obcych realistycznie. Wiedzieli lub przynajmniej wyczuwali, że na to, by nabyć umiejętność posługiwania się jakimś językiem obcym w miarę aktywnie, trzeba na jego naukę poświęcić nie mniej niż około dwóch tysięcy godzin i czas ten odpowiednio zlinearyzować. Co się natomiast tyczy ekspertów edukacyjnych zajmujących się obecnie reformowaniem polskiego systemu edukacyjnego, to wygląda na to, że w ogóle nie są świadomomi tego, jakie warunki temporalne trzeba stworzyć nauce języków obcych, jeśli ma ona przynosić wyniki na miarę współczesnych potrzeb i oczekiwań społecznych.

5.

Na razie na naukę języków obcych poświęca się w polskich szkołach podstawowych i średnich łącznie około trzydziestu procent czasu potrzebnego do rzeczywistego nauczenia uczniów jakiegokolwiek języka w stopniu zakładanym w oficjalnych programach tej nauki. Po reformie wskaźnik ten wprawdzie polepszy się, ale tylko w odniesieniu do pierwszego języka obcego. Jednakże i w tym wypadku nie przekroczy on poziomu czterdziestu procent. Natomiast w odniesieniu do nauki drugiego języka obcego dramatycznie pogorszy się, albowiem znacznie skrócony zostanie przeznaczany na nią dotąd czas. Generalnie jest ona przewidywana w tych planach dopiero na poziomie licealnym. Oznacza to, iż tylko uczniowie tego ostatniego cyklu edukacyjnego będą mieli pewną szansę zapoznania się z jakimś drugim językiem obcym. W dodatku będzie to szansa znikoma, albowiem na jego naukę przewidziane zostały tylko dwie godziny tygodniowo, tzn. w sumie około 200 godzin.

Ponieważ powszechna znajomość niektórych języków obcych nie była jeszcze nigdy tak konieczna jak obecnie, wydawałoby się, iż winno się dziś jej stworzyć jeszcze lepsze warunki niż kiedykolwiek przedtem nie tylko w szkołach ponadpodstawowych, lecz także podstawowych. A potrzeba upowszechniania w naszym kraju znajomości języków obcych wynika przede wyszystkim stąd, że język polski nie należy do grona tzw. języków światowych i w dającej się przewidzieć przyszłości do niego nie awansuje, następnie z faktu, iż przyszłość naszego kraju, szanse jego społeczeństwa

zależą od zakresu zdolności jego obywateli do podejmowania współpracy w wymiarze światowym, przynajmniej europejskim. Zakres ten jest z kolei zdeterminowany z jednej strony wiedzą i/lub umiejętnościami fachowymi, a z drugiej kompetencją językowo-komunikacyjną. Na takich założeniach zbudowały swą politykę dotyczącą nauki języków obcych wszystkie kraje skandynawskie oraz kraje Beneluksu. I odnoszą sukcesy.

Przewidywana redukcja czasu przeznaczanego na naukę drugiego języka jawi się jako decyzyja negatywna zwłaszcza wtedy, gdy weźmie się pod uwagę wspomnianą potrzebę zapoznawania się (zresztą z różnych powodów) z językami sąsiadów. W Polsce na specjalne traktowanie zasługuje przede wszystkim język niemiecki, albowiem jest to język naszych sąsiadów, z którymi łączy nas już ponadtysiącletnia historia, z którymi rozwijamy coraz bardziej ożywione i coraz mocniejsze kontakty, z którymi łączy nas coraz więcej wspólnych interesów tak osobistych, jak i ogólnych, z którymi tworzymy dziś wspólne formacje wojskowe, policyjne itd., którzy urośli do rangi naszego największego partnera gospodarczego. Z tych i wielu innych powodów język niemiecki winien mieć nadal takie same szanse jak język angielski w zakresie szkolnej nauki języków obcych. Tam jednak, gdzie jest on wybierany jako pierwszy język obcy, winno się uczniów skłaniać do tego, by jako drugiego uczyli się języka angielskiego.

W jakiejś mierze prowadzona winna być w szkołach polskich również nauka języka rosyjskiego. W każdym razie źle by się stało, gdyby zrodzona w poprzednim okresie niechęć do niego doprowadziła do jego całkowitej eliminacji ze szkół polskich. Jednocześnie winno się zadbać o wprowadzenie do polskich szkół nauki języków naszych pozostałych sąsiadów – litewskiego, ukraińskiego, białoruskiego, słowackiego i czeskiego.

Już chociażby ze względów historycznych musi się znaleźć w polskich szkołach też miejsce na naukę języka francuskiego. Ponadto winno się do nich wprowadzać też naukę takich języków jak włoski czy hiszpański.

Tymczasem wygląda na to, że w przyszłości większość polskich uczniów nie będzie miała – praktycznie rzecz biorąc – żadnej szansy zapoznania się z którymkolwiek z tych języków. Wysoce prawdopodobne jest, że większość będzie się uczyła tylko języka angielskiego, ale bez poważnej szansy na przyswojenie go sobie w ramach przewidywanego systemu edukacyjnego w stopniu zadowalającym.

6.

W ramach dotychczasowego systemu edukacyjnego naukę języków obcych zaczyna się z reguły w piątej klasie szkoły podstawowej. Piszę „z reguły”, bo nie musi być tak, że nie wolno jej zaczynać wcześniej. Poszczególne szkoły mogą – w porozumieniu z rodzicami i przy spełnieniu pewnych dodatkowych warunków – podjąć decyzję o jej wcześniejszym rozpoczęciu. Jest to opcja wprowadzona po roku 1989. Przedtem możliwości takiej nie było w ogóle.

W projektach wspomnianej już refomy polskiego systemu edukacyjnego przewiduje się, że nauka języków obcych będzie się w ogóle rozpoczynała wcześniej, a mianowicie już w klasie czwartej „nowych” szkół podstawowych. I że będzie prowadzona

aż do matury, czyli w sumie przez dziewięć lat.

Ocena propozycji, w myśl której nauka (pierwszego) języka obcego ma się rozpoczynać wcześniej, nie jest tak jednoznaczna, jak zdają się zakładać jej autorzy. Dość często wygłaszana opinia, iż rozpoczynanie nauki języków obcych w wieku jak najwcześniejszym jest korzystne, nie jest bowiem bezwzględnie słuszna. Za trafną można ją uznać tylko wtedy, jeśli realizacja tego zadania nie będzie kolidowała z innymi równie podstawowymi prawdami glottodydaktycznymi, do których należy ta, że ogólna efektywność nauki języków obcych zależy również, i to w istotnym wymiarze, od linearnej (wzdłuż osi czasu) repartycji ogólnej liczby przewidzianych na nią godzin. Nie ulega żadnej wątpliwości, iż nauka języka obcego przyniesie więcej korzyści, jeśli poświęci się na nią po cztery godziny tygodniowo przez dwa lata, niż wtedy, gdyby się ją realizowało przez cztery lata, ale tylko dwa razy w tygodniu po jednej godzinie. Jeszcze gorzej sprawa ta przedstawiałaby się, gdyby naukę tę wydłużono do ośmiu lat po jednej godzinie tygodniowo – realizowanie jej według takiego programu nie miałoby już prawie żadnego sensu.

Przewidywany w opisie reformy polskiego szkolnictwa linearny ciąg nauki języka obcego w szkole podstawowej będzie wprawdzie bardziej „zagęszczony" niż dotychczas, teraz na tę naukę przeznacza się bowiem na poziomie szkoły podstawowej dwie, natomiast po reformie będzie się przeznaczało trzy godziny tygodniowo, niemniej ogólnie rzecz biorąc nie będzie to żadna radykalna poprawa obecnego stanu rzeczy, ponieważ ani w gimnazjum, ani w liceum nie przewiduje się żadnego „zagęszczenia" tego ciągu: od początku do końca ma ona być realizowana w wymiarze trzech godzin tygodniowo. W moim przekonaniu nie rokuje to niczego dobrego dla ogólnej efektywności nauki języków obcych w przyszłych polskich szkołach publicznych.

7.

O sposobach zapewnienia drożności nauki języków obcych, czyli o tym, jak chce się uzyskać w miarę homogeniczne grupy językowe w pierwszych klasach gimnazjalnych i licealnych, w projekcie reformy polskiego systemu edukacyjnego nie wspomina się w ogóle. A przecież teraz problem ten będzie (przynajmniej teoretycznie) występował w ciągu edukacyjnym „od szkoły podstawowej po maturę" dwa razy, gdy w dotychczasowym pojawiał się tylko raz.

Jest to problem poważny, efektywność kolektywnej nauki języków obcych zależy bowiem w wyższym stopniu – jak się zdaje – niż efektywność nauki innych przedmiotów od tego, jak dalece wyrównany jest poziom znajomości danego języka w obrębie „nowej" grupy czy klasy uczniów. Fakt ten trzeba brać pod uwagę ze względu na to, że w różnych szkołach, a często nawet w obrębie tej samej szkoły, nauczyciele stosują różne podręczniki i pracują według różnych, mniej lub bardziej autorskich programów. Mamy więc już dziś coraz częściej do czynienia ze znacznie wyższym niż dawniej stopniem zróżnicowania zakresu opanowania danego języka obcego w rozpoczynających następny etap edukacji grupach czy klasach uczniów „pochodzących" z różnych szkół lub od różnych nauczycieli.

W interesującym nas tu projekcie reformy ani słowem nie wspomina się również o tym, w jaki sposób mają być eliminowani z grupy (klasy) uczniowie zdecydowanie

nie radzący sobie z jej średnim tempem przyswajania danego języka obcego, permanentnie zakłócający tok jego nauki itp. Tymczasem z doświadczenia wiemy, iż uczniowie tacy mogą w poważny sposób wpłynąć na „średnią" efektywność nauki całej grupy, choć oczywiście w każdym z wymienionych przypadków z innych powodów.

Wreszcie ani słowem nie wspomina się w omawianym projekcie o konieczności dbania o to, aby wielkość grup (klas) językowych nie przekraczała pewnych z góry ustalonych progów.

8.

Co się tyczy celów realizowanej w polskich szkołach nauki języków obcych, to prowadzący ją nauczyciele starają się na ogół, całkiem słusznie, realizować w jej ramach przede wszystkim cele praktyczno-komunikatywne, czyli inaczej mówiąc, zabiegają o to, aby ich uczniowie opanowali w jakiejś mierze umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi w danym języku obcym, adekwatnego posługiwania się nimi, inicjowania i prowadzenia rozmowy itd. Cele te usiłują jednak osiągnąć w odmienny sposób – za pomocą różnych metod i różnych środków dydaktycznych. Czasem posługują się na przykład wiedzą gramatyczną, czasem nie. Przy różnych okazjach próbują też wzbogacać wiedzę swych uczniów o wiadomości krajo- i kulturoznawcze.

Podstawowy problem, z którym mają w tym zakresie do czynienia tak nauczyciele języków obcych, jak i szkoły, polega jednak nie tylko na tym, jak już wspomniałem, że w oficjalnych dokumentach ich zadania są notorycznie przedstawiane bez uwzględnienia realnych możliwości szkół, lecz ponadto na tym, że opisy te generują zarazem społeczne oczekiwania, którym faktycznie nie są w stanie sprostać ani szkoły, ani nauczyciele. Ponieważ zadania te są zarazem w taki sposób i z użyciem takich terminów sformułowane, że stopnia realizacji postawionych w nich zadań nie sposób wymierzyć nawet w przybliżeniu, więc przeważnie za to, że absolwenci polskich szkół nie znają języków obcych w oczekiwanym stopniu, obciąża się szkoły, nauczycieli, stosowane przez nie podręczniki czy metody.

Współczesne polskie opisy zadań czy celów nauki języków obcych nigdy nie były satysfakcjonujące. Jednakże tak niedbale sformułowane jak te, które przedstawione zostały w ministerialnym projekcie opublikowanym pt. *Reforma systemu edukacyjnego w Polsce*, nie były bodaj jeszcze nigdy. Lista tych zadań została ułożona bez uwzględnienia ich ważności. Rozpoczynają ją cele mało ważne, a niektórych istotnych nie uwzględniono w niej w ogóle. Poza tym niejedno zadanie zostało sformułowane tak, że prawie nie sposób zrozumieć, jak je wykonać. Dobrze opisy te nie świadczą ani o glottodydaktycznej, ani o językoznawczej kompetencji ich autorów.

Można na przykład odnieść wrażenie, że za najważniejsze zadanie szkoły w zakresie nauki języków uznano: „Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, między innymi przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych kompetencji językowych". W każdym razie zadanie to wyliczone zostało na pierwszym miejscu listy odnośnych zadań szkoły i dosłownie powtórzone w projekcie trzy razy – od niego rozpoczyna się opis zadań dla wszystkich (zaplanowanych) typów polskich szkół. Tymczasem nie ulega żadnej wątpliwości, że w zakresie nauki języków obcych nie to jest najważniejsze zadanie

szkoły. Natomiast wątpliwe jest czy to, co dotyczy „rozwijania w uczniach własnej wartości", warto rozpatrywać w ramach tej nauki. W każdym razie wydaje się, że inne „przedmioty" są do tego bardzej predysponowane. I wreszcie: czyż rozsądne jest obciążanie tym zadaniem nauki języków obcych, skoro dramatycznie brakuje czasu na spełnienie jej centralnych zadań?

Do głównego zakresu zadań współczesnej nauki języków obcych zaliczyć trzeba natomiast dbanie o to, by uczniowie rozwijali też odpowiednią praktyczną kompetencję (inter)kulturową. A o niej w projekcie nie wspomina się właściwie wcale. Wyraźnie mówi się w nim jedynie o zaopatrywaniu uczniów w „wiadomości o obszarze nauczanego języka". W poprzednim okresie sprawa (inter)kulturowej kompetencji była w Polsce zaniedbywana, jak domniemywam, z tych samych powodów, co nauka języków obcych w ogóle. Ale dlaczego została przemilczana w programie pomyślanym jako podwaliny do jej uprawiania w przyszłym tysiącleciu?

Istotnym deficytem tegoż projektu jest też to, że ani słowem nie wspomniano w nim o potrzebie kontrastywnego traktowania nauki języków obcych, czyli brania pod uwagę pierwotnego, w naszym przypadku polskiego – zarówno językowego, jak i kulturowego – wyposażenia uczniów, albowiem odgrywa ono, jak wiadomo, poważną rolę w procesie przyswajania sobie przez nich każdego języka obcego. Negatywnie ocenić wypada zarazem fakt, że w projekcie nie zwraca się prawie żadnej uwagi na potrzebę systematycznej koordynacji nauki języka obcego z nauką języka polskiego, jak również z nauką innych relewantnych przedmiotów.

Nieco lepiej potraktowany został w projekcie problem upowszechniania wiedzy na temat nauki języków obcych. Mówi się w nim bowiem przynajmniej o potrzebie przygotowywania uczniów do samodzielnej pracy w jej ramach. Choć nie jest to oczywiście zadowalające stwierdzenie, to jednak zrobiony został wreszcie pierwszy krok na drodze zmierzającej we właściwym kierunku.

Jako przykład zadania sformułowanego w projekcie do tego stopnia nieprecyzyjnie, że właściwie nie sposób go w ogóle zrozumieć, a cóż dopiero zrealizować dokładnie, wymienić można np. zadanie „opisane" jako (pokreślenia moje, F.G.): „Zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym [...]" lub jako „Zapewnienie w miarę możliwości dostępu do stosowanych materiałów autentycznych"? Jak zmierzyć owo maksimum kontaktu? Jak stwierdzić, czy miara możliwości została wyczerpana? Czy chodzi o autentyczne materiały, które są już stosowane, czy raczej o jakieś materiały autentyczne, nadające się do stosowania?

Jedno z podstawowych zadań szkoły w zakresie nauki języków obcych zostało w projekcie opisane jako: „Osiągnięcie poziomu opanowania języka zapewniającego minimum komunikacji językowej". Ale jak zmierzyć owo minimum komunikacji językowej? Na przykład: jaki zasób słownictwa winni uczniowie opanować dla osiągnięcia tego celu? Sto? Dwieście? Tysiąc? Pięć tysięcy?

9.

Jeśli chodzi o nauczycieli języków obcych, to należy przede wszystkim zauważyć, iż należeli oni i nadal należą w Polsce do tej kategorii pracowników, która mimo posiadania specjalistycznego, zresztą przeważnie wyższego wykształcenia była i jest nadal

źle opłacana. Szczególnie nisko spadła jednak relatywna wartość ich przeciętnego wynagrodzenia po roku 1998. Jednocześnie, w dużej mierze również odgórnie, zrujnowany został ich prestiż zawodowy. Nic więc dziwnego, że absolwenci odpowiednich instytucji kształcących nauczycieli języków obcych z reguły niechętnie podejmują pracę w szkole. A ponieważ jednocześnie ze szkół odchodzą nauczyciele pracujący tam dotychczas, szkoły permanentnie borykają się z poważnymi kłopotami kadrowymi. Zarówno brak nauczycieli, jak i ich nadmiernie częsta rotacja zakłóca po prostu tok nauki języków obcych i oczywiście także jej efektywność.

Chcąc zatem polepszyć efektywność nauki języków obcych w Polsce, trzeba w pierwszej kolejności podnieść finansowy prestiż nauczycieli języków obcych. Następnie należy zadbać o to, by ich profesjonalny autorytet nie był w Polsce oficjalnie kwestionowany tak często, jak w ostatnich latach. Źle się dzieje, gdy przedstawiciele władz naczelnych mogą bezkarnie wygłaszać publicznie takie tezy, że nauczyciele udają, iż pracują. Czegoś takiego nie powinni czynić w ogóle, bo są to tezy z gruntu fałszywe. Kto ma z nauczycielami języków obcych do czynienia na co dzień i przygląda się ich pracy uważnie, ten wie, jak bardzo zaangażowana jest większość z nich. Jeśli jednocześnie weźmie się pod uwagę, jak mało szkoła płaci im za wykonywaną pracę, to zrozumie, że w gruncie rzeczy wykonują ją nie tyle dla zarobku, ile dla idei.

Za naganne wypada też uznać straszenie naszych nauczycieli języków obcych Zachodem. Nie jest prawdą, że ich zachodni koledzy są generalnie lepiej wykształceni, ani to, że lepiej pracują. W wielu krajach zachodnich nauka języków obcych wcale nie przynosi lepszych wyników niż w Polsce, choć jest tam realizowana w zdecydowanie lepszych warunkach finansowych. Na pewno lepiej nie dzieje się na tym polu w USA, Wielkiej Brytanii, Francji czy we Włoszech. A tam, gdzie rzeczywiście przynosi zdecydowanie wyższe efekty, dzieje się tak nie dlatego, że jest realizowana przez lepszych nauczycieli, że wykorzystywane są lepsze podręczniki czy metody, lecz – jak już wspomniałem – przede wszystkim dlatego, że stworzono jej zdecydowanie lepsze warunki temporalne. Nasi nauczyciele języków obcych, posiadający odpowiednie formalne wykształcenie, nie są generalnie gorzej wykształceni niż ich odpowiednicy zachodni. Inaczej sprawa ta przedstawia się właściwie tylko w odniesieniu do osób wykonujących u nas zawód nauczyciela języków obcych bez odpowiedniego, profesjonalnego wykształcenia. Ale to jest już zupełnie inna sprawa.

Nasze władze zarówno edukacyjne, jak i polityczne już od dłuższego czasu niezwykle chętnie zrzucają na nauczycieli całą odpowiedzialność za to, że absolwenci naszych szkół nie wykazują się taką znajomością języków obcych, jakiej oczekuje społeczeństwo. Było tak w poprzednim okresie i tak jest nadal. Tymczasem nie ulega wątpliwości, że odpowiedzialność za rzekomą niewydolność naszych szkół w zakresie nauki języków obcych ponoszą przede wszystkim nasze władze edukacyjne i to dlatego, że albo nie chcą stworzyć nauce języków obcych warunków na miarę jej potrzeb, albo nie rozumieją, iż w stworzonych jej warunkach nie jest w stanie spełnić wspomnianych oczekiwań społecznych.

Osobny problem stanowią zagadnienia dotyczące właściwego kształcenia nauczycieli języków obcych – jego formowania lub przekształcania w takim kierunku, aby

było ono w możliwie najwyższym stopniu zgodne ze zgromadzoną na ten temat wiedzą naukową. Przed rokiem 1998 zmierzano w naszym kraju, ogólnie rzecz biorąc, we właściwym kierunku, natomiast potem zaczęły przybierać na sile tendencje odwrotne. Niewątpliwie dzieje się tak między innymi ze względu na wspomniany już upadek prestiżu i autorytetu zawodu nauczyciela języków obcych. Większość studiujących na kierunkach przygotowujących dawniej głównie do zawodu nauczyciela, dziś w ogóle nie zamierza go podejmować. W związku z tym instytuty kształcące dotąd głównie nauczycieli języków obcych zaczęły zmieniać swoje programy.

W dodatku kilka lat temu Rada Główna Szkolnictwa Wyższego kierunki te ponownie połączyła w jeden, nazywając go po prostu filologią. W ten sposób kształcenie nauczycieli języków obcych zostało w Polsce za jednym zamachem „zrefilologizowane" i powróciło (przynajmniej formalnie) do stanu istniejącego przed około stu laty. Tymczasem od dawna wiadomo, że 'filologia' nigdy nie zajmowała się tak naprawdę kształceniem nauczycieli języków obcych, a wyodrębnianie się kierunków pragnących zająć się nim profesjonalnie zmierzało do uwolnienia kształcenia nauczycieli języków obcych od filologicznego balastu. Choć może to zabrzmieć paradoksalnie, trzeba powiedzieć, że pod koniec poprzedniego okresu Polska zajmowała w tej dziedzinie miejsce w ścisłej czołówce. Teraz natomiast pozycję tę straciła. Dawniej Zachód próbował naśladować nasze wzorce kształcenia nauczycieli języków obcych, teraz natomiast zmusza się nas do naśladowania Zachodu. Jednakże wbrew pozorom naśladownictwo to nie posuwa nas naprzód, lecz przeciwnie – cofa. Już zupełnym nieporozumieniem jest to, że przyznawaniem certyfikatów upoważniających osoby prowadzące naukę języków obcych w polskich szkołach, ale nie posiadające odpowiednich dyplomów, zajmują się z woli naszych władz edukacyjnych instytucje zagraniczne, funkcjonujące całkowicie poza obrębem polskiego systemu edukacyjnego.

Jak długo tak będzie, nie wiadomo. We wspominanym już projekcie reformy polskiego systemu edukacyjnego nie przedstawiono w tej sprawie żadnych konkretnych planów. A tymczasem instytucji zajmujących się naprawdę kształceniem nauczycieli języków obcych, tzn. specjalizujących się w tej dziedzinie prymamie, jest coraz mniej. Nauczycielskie kolegia językowe były i są nimi w istocie tylko z nazwy. Natomiast uniwersyteckie instytuty neofilologiczne przestają nimi być.

10.

Nieco lepiej niż polityka kształcenia nauczycieli języków obcych przedstawia się ta, która dotyczy podręczników. Bardzo pozytywnie trzeba ocenić przede wszystkim to, że po roku 1998 nie tylko poszczególne szkoły, lecz nawet poszczególni nauczyciele zostali wyposażeni w prawo wyboru podręczników według własnego uznania. Dziś nikt nie może im w tej dziedzinie niczego narzucić odgórnie. Fakt ten nie pozwala nauczycielom zrzucać odpowiedzialności za ich dydaktyczne niepowodzenia na „złe" podręczniki. A tak przecież działo się w poprzednim okresie.

Inaczej trzeba natomiast ocenić fakt, że władze edukacyjne jednocześnie całkowicie wycofały się po roku 1998 z opracowywania podręczników do nauki języków obcych w polskich szkołach, że „tworzenie" ich (milcząco) zrównały z „produkcją" zwykłych towarów i pozostawiły wyłącznie prawom wolnego tynku. W konsekwencji

nasze szkoły zostały po prostu zalane „importami". Tymczasem nie ulega wątpliwości, że żadne podręczniki nie są zwykłymi produktami.

Nie bez poważnych powodów w krajach zachodnich do podstawowych obowiązków władz edukacyjnych zalicza się między innymi dbanie o to, by szkoły miały do dyspozycji odpowiednie podręczniki. A „odpowiednie" znaczy w tym przypadku tyle (w skrócie), co (a) dostosowane do potrzeb zarówno nauczycieli, jak uczniów, (b) uwzględniające konkretne usytuowanie nauki poszczególnych języków obcych, (c) respektujące lokalną tradycję (glotto)dydaktyczną oraz (d) wspomniane już pierwotne językowo-kulturowe wyposażenie uczniów.

Wiedzieć o tym powinni zwłaszcza ci pośród naszych decydentów edukacyjnych, którzy przy innych okazjach tak chętnie powołują się na odpowiednie „rozwiązania zachodnie". Wiedzieć winni też, że w zachodniej Europie w ogóle nie dopuszcza się do szkół podręczników importowanych. W Niemczech samowolnie nie można wprowadzać do szkół jednego „landu" nawet podręczników funkcjonujących w innym „landzie".

Trzeba zdać sobie po prostu sprawę z tego, że za pomocą „importów" zaspokajają swoje potrzeby podręcznikowe w gruncie rzeczy tylko takie kraje, których albo nie stać na własną politykę w tym zakresie, albo na stworzenie własnych podręczników. W odniesieniu do naszego kraju trzeba jednak wykluczyć zarówno pierwszą, jak i drugą ewentualność.

W żadnym razie nie jest prawdą, iż nasze szkoły są na zawsze „skazane" na obce podręczniki do nauki języków obcych, dlatego że nie ma w Polsce specjalistów zdolnych do wydania równie efektownych, co importowane z Zachodu. Specjaliści tacy są, ale potrzebują pomocy, przede wszystkim finansowej. Opracowywanie nowoczesnych podręczników do nauki języków obcych jest bowiem przedsięwzięciem stosunkowo kosztownym, zwłaszcza na początku. Zanim zacznie się ono ewentualnie samofinansować, trzeba zainwestować w nie spore nakłady.

Kraj tej wielkości i o tych ambicjach co Polska winien zrobić wszystko, by zachować suwerenność zarówno w zakresie kształcenia i certyfikacji nauczycieli, jak też przygotowywania podręczników potrzebnych do prowadzenia nauki języków obcych. I dlatego nasze władze powinny jak najprędzej wypracować spójną politykę w odniesieniu do obu obszarów i zadbać o to, by była ona przestrzegana.

Jak dotychczas w zakresie podręczników panuje chaos. Dotyczy to między innymi stosowanej na jego obszarze terminologii. Oficjalnie pewne „produkty" o charkterze podręczników są dopuszczane do użytku jako podręczniki, inne natomiast jako „materiały pomocnicze". Do drugiej grupy zaliczone zostały bodaj wszystkie podręczniki importowane. Pojęcie 'materiały pomocnicze' nie zostało jednak w żaden sposób zdefiniowane urzędowo. I dlatego w praktyce szkolnej podręczniki nazwane „materiałami pomocniczymi" są traktowane tak samo jak te, które zostały zakwalifikowane jako „podręczniki". Inaczej mówiąc, „urzędowe" dzielenie ich na wspomniane dwie kategorie nie wywołało faktycznie żadnych skutków poza przyczynieniem się do umocnienia i tak już dość powszechnego poczucia, iż władze nadal podejmują mało przemyślane decyzje zarówno w stosunku do kształcenia nauczycieli języków obcych, jak i wydawania podręczników.

Podsumowanie

Zapoczątkowany w Polsce na przełomie lat 1989 i 1990 proces uwalniania świata nauki języków obcych od rządowych zakazów i nakazów, czyli odgórnej „deregulacji" tegoż świata, nie został przeprowadzony konsekwentnie do końca. Kolejne ekipy rządzące zajmowały bowiem w tej sprawie różne stanowiska – jedne sprzyjały mu, inne hamowały ten proces, a nawet poniekąd cofały. W efekcie mamy dziś na polu nauki języków obcych do czynienia, podobnie zresztą jak w wielu innych obszarach narodowej edukacji, z dużym chaosem. I nie ma nadziei na to, że sytuacja ta zmieni się prędko, albowiem kolejne oficjalne projekty reform nie dają podstaw do wniosku, że zostały sporządzone na podstawie jakiejś całos'ciowej i zarazem wewnętrznie spójnej polityki w tym zakresie. Wszystko wskazuje raczej na to, że polityka taka, jak już wspominałem, nie została jeszcze stworzona. W każdym razie taki wniosek nasuwa się po lekturze najnowszego projektu reformy systemu edukacji w Polsce.

Spójną politykę w odniesieniu do całego świata nauki języków obcych uda się stworzyć tylko pod tym warunkiem, że nie będzie się jej budować w próżni, lecz po uwzględnieniu kompletnego układu glottodydaktycznego. Powinno się również pamiętać o tym, że prymarnie konstytutywnym członem tegoż układu jest uczeń, w szczególności zaś jego uogólniona obcojęzyczna wydolność akwizycyjna, czyli ta jego właściwość, która powoduje, że do przyswojenia sobie jakiejś wiedzy z zakresu nauki dowolnego języka obcego uczeń potrzebuje pewnego odpowiednio zlinearyzowanego czasu, na przykład trzech godzin proporcjonalnie rozłożonych w ciągu tygodnia. W każdym razie żadnej rozsądnej polityki językowej nie da się stworzyć bez wyraźnego przyjęcia jakiegoś założenia w tej sprawie, czyli ustalenia na przykład, że w ciągu jednej godziny lekcyjnej uczeń jest w stanie/winien zmemoryzować tyle a tyle nowych słówek. Ponadto trzeba sobie przy tym zdać sprawę, że poprzez zastosowanie „lepszych" metod można wprawdzie zwiększyć odpowiednią akwizycyjną wydolność ucznia, ale tylko w pewnych granicach procentowych, a nie w sposób bewzględny, i że wobec tego nie ma żadnego sensu „przedstawiać" mu więcej materiału językowego niż jest on w stanie przyswoić sobie w ramach określonego czasu lub danego ciągu temporalnego itd. W przypadku grupy czy klasy uczniów nie wolno zapominać poza tym o zasadzie, iż łańcuch jest tak mocny, jak jego najsłabsze ogniwo.

Jeśli te fakty weźmie się pod uwagę, to stanie się jasne, iż w sposób całkiem zasadniczy zdeterminowane jest temporalnie nie tylko uczenie się, lecz także nauczanie języków obcych, i że nie ma Wobec tego również żadnego sensu wyznaczanie ani nauczycielom, ani uczniom zadań stojących w jawnej sprzeczności z ilością czasu, jakim dysponują. Zarazem jasne stanie się, że efektywność nauczyciela języków obcych trzeba mierzyć najpierw i przede wszystkim w zależności od ilości czasu stojącego do jego dyspozycji, repartycji tego czasu itd. Za konsekwentną politykę w zakresie nauki języków obcych można uznać tylko taką, która wyznacza nie tylko takie lub inne zadania, lecz zarazem zapewnia warunki pozwalające przynajmniej w minimalnym stopniu zrealizować wyznaczone jej zadania.

Polityki leżącej u podstaw wspomnianego tu już kilkakrotnie projektu reformy

polskiego systemu edukacyjnego nie sposób nazwać konsekwentną. Ani suma przewidzianych w nim na naukę języków obcych godzin (ok. 800), ani ich linearna repartycja nie pozwoli zrealizować wyznaczonych jej celów. Jeszcze gorzej sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do nauki drugiego języka, albowiem będzie się ona zaczynała bardzo późno, będzie trwała bardzo krótko i będzie realizowana z równie niską częstotliwością co teraz.

Co się tyczy nauczycieli języków obcych, to pragnę dodać, że w żadnym razie nie sprzeciwiam się ich podziałowi na lepszych i gorszych w ogóle. Chcę tylko podkreślić, że klasyfikując ich w ten sposób, należy w pierwszej kolejności wziąć pod uwagę inne determinanty ich pracy, niż stosowane przez nich metody, używane podręczniki czy środki techniczne (np. komputery) itd. Postąpić trzeba tak szczególnie wtedy, gdy zrazu wydaje się, iż należą do kategorii nauczycieli złych. W takich wypadkach trzeba najpierw odpowiedzieć na pytanie, czy oceniany nauczyciel jest w ogóle w stanie zrealizować postawione mu zadania w danych warunkach (takich jak temporalne parametry nauki, wielkość grupy, jej przeciętna wydolność akwizycyjna, skala jej pozalekcyjnej obciążalności itd.). Dopiero w drugiej kolejności można poddać nauczyciela ocenie z punktu widzenia stosowanych przezeń metod itd. Nie wolno jednak przy tym zapominać, że nie ma metod absolutnie złych, ani absolutnie dobrych, że wartość każdej metody jest z natury rzeczy relatywna, zależna od różnych parametrów uczniów (ich wieku, umotywowania, wstępnego wykształcenia itd.) i nauczycieli (ich temperamentu, doświadczenia glottodydaktycznego oraz dotychczasowych wyników itd.), a także celów nauki. I dlatego oceny wystawiane nauczycielom w takich terminach jak „zacofany" lub „nowoczesny" bywają bardzo często z gruntu niesprawiedliwe.

Wprowadzony po roku 1989 liberalizm w zakresie doboru podręczników oraz metod nauki języków obcych wypada ocenić bardzo pozytywnie, choć pewien stopień odgórnego uregulowania jest potrzebny również i tutaj, po to, by zapewnić na przykład wspomnianą już drożność nauki języków na przejściu od jednego typu szkoły do drugiego.

Ale pewne z góry ustalone reguły potrzebne są też w odniesieniu do wielu innych segmentów nauki języków obcych. W każdym razie: efektywne funkcjonowanie świata nauki języków może zakłócić nie tylko zbyt daleko idąca jego odgórna regulacja, lecz także zbyt głęboka liberalizacja. Zadaniem polityki językowej jest dbanie o to, by wpływ obu tendencji był zrównoważony. A ponieważ świat nauki języków obcych jest światem bardzo dynamicznie rozwijającym się, więc i odnosząca się doń polityka powinna być stale korygowana.

Bardzo pilnie potrzebna jest też regulacja kształcenia nauczycieli języków obcych, przyznawania certyfikatów osobom nie posiadającym formalnego wykształcenia itd. Wyraźnie trzeba też ustalić wytyczne dla przyszłych twórców podręczników, programów szkolnych itd. Z jednej strony trzeba zadbać o to, by podręczniki te „kontrastywnie" uwzględniały charakterystykę języka polskiego jako podstawowego języka naszych uczniów, polskie realia i polską kulturę, w szczególności obyczajową. Polacy mówiący po angielsku wcale nie muszą się zachowywać jak Amerykanie, a uczący się francuskiego jak Francuzi itd., natomiast powinni znać ich zwyczaje (reguły) zachowaniowe.

Z drugiej strony trzeba skoordynować naukę języków obcych z nauką innych przedmiotów, w szczególności języka polskiego, a także naukę języka polskiego z nauką języków obcych. Z jednej strony trzeba na przykład „obcą" terminologię, zwłaszcza gramatyczną, nie tylko powiązać z polską, lecz w miarę możności zastąpić ją terminologią znaną uczniom i nie obciążać ich zbędnym balastem metajęzykowym. Z drugiej strony należałoby w ramach nauki polskiego zwracać uwagę na odpowiednie pojęciowe potrzeby nauki języków obcych. W szczególności trzeba właśnie w ramach tej nauki starać się uczniów interkulturowo uwrażliwiać.

Bibliografia

Bausch K.-R./ H.-J. Krumm/ 1995, *Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 13–23.

Beneke J. 1991, *Englisch als lingua franca oder als medium interkultureller Kommunikation*, (w:) R. Grebing (red.), Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein. Berlin, 54–66.

Brumfit C. (red.) 1994, *Language Education in the National Curriculum*. Oxford.

Christ H. 1991, *Sprachenpolitik für Europa. Folgen für den Fremdsprachenunterricht*, (w:) W. Brusch/ P.W. Kahl (red.), Europa. Die sprachliche Herausforderung. Die Rolle des Fremdsprachenlemens bei der Verwirklich« einer multikulturellen Gesellschaft. Berlin, 30–40.

Christ H./ K. Schröder/ H. Weinrich/ F.-J. Zapp 1991, *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg.

Clyne M. 1993/1994, *Sprachenpolitik als Bestandteil einer multikulturel Politik*, (w:) Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde 30, 81–92.

Fairclough N. (red.), 1992, *Critical Language Awareness*. London.

Glück H. 1979, *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachen wußtsein und Sozialgeschichte an Beispiel der preußisch-polnischen Politik genüber der polnischen Minderheit vor 1914*. Hamburg.

Glück H. 1991, *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprac Eine Bestandsaufnahme*, (w:) Zeitschrift für Fremdsprachenforschung I, 199, 12–63.

Glück H. 1991, *Meins und Deins = Unsers? Über „Deutsch als Fremds] che" und „Interkulturelle Germanistik"*, (w:) P. Zimmermann (red.), Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch. Frankfurt a. M./ Berlin/ New York, 57–92.

Glück H. 1994, *Sprachpolitik ist Kulturpolitik*, (w:) Zeitschrift für Kulturtausch 1994/4, 522–528.

Grucza F. (red.) 1993, *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie Wspólnej* Europy. Warszawa.

Grucza F. 1988a, *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego*, (w:) F. Grucza (red.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 7–15.

Grucza F. 1988b, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 17–87.

Grucza F. 1990, *Zur Theorie und Praxis der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum, 93–101.

Grucza F. 1993c, *Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii i methodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa, 11–42.

Grucza F. 1996, *Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po roku 1989*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, 15, 5–36.

Henrici D./ P. Koreik (red.) 1989, *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.

Hohmann M. 1989, *Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa?*, (w:) M. Hohmann/ H. Reich (red.), Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster/ New York, 1–32.

Kachru B.B. 1986, *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native English*. Oxford.

Komorowska H. 1991, *Reforma kształcenia językowego i systemy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce*, (w:) Języki Obce w Szkole 1991/ 3, 209–213.

Krumm H.-J. 1992, *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde*, (w:) Fremdsprache Deutsch 1992/6, 16–19.

Labrie N. 1993, *La construction linguistique de la Communauté Européeenne*. Paris.

Luchtenberg S. 1992, *Language Awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung*, (w:) Interkulturell 1992/3–4, 64–87.

Luchtenberg S. 1994, *Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz*, (w:) S. Luchtenberg/ W. Nieke (red.), Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann. Münster, 49–66.

Luchtenberg S. 1995, *Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster.

Münch W. 1990, *Grundzüge einer europäischen Bildungs- und Sprachenpolitik*, (w:) Materialien Deutsch als Fremdsprache, 29, 23–34.

Philippson R. 1992, *Linguistic Imperialism*. Oxford.

Philippson R. 1994, *English language spread policy*, (w:) International Journal of the Sociology of Language, 7–24.

Raasch A. (red.) 1997, *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache*. Amsterdam/ Atlanta, GA.

Raasch A. 1994, *Europa – ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht*, (w:) Neu sprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 2/47, 74–77.

Reforma systemu edukaeji – projekt, MEN, Warszawa 1998.

Savage R. 1994, *Policies for Foreign Language Teaching in the Member States of the European Union. Report Prepared for the European Commission*. Brussel.

Skudlik S. 1990, *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen.

Spillner B. (red.), *Nachbarsprachen in Europa*. Frankfurt a. M.

Sprachenpolitik in Europa – Sprachenpolitik für Europa (= Materialien zum Internationalen Kulturaustausch, t. 36), Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart. Stuttgart 1998.

Stasiak H. 1995, *Plädoyer für ein einheitliches Curriculum für alle Fremdsprachenlehrerkollegs in Polen*, (w:) Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 1995, 263–278.

Thürmann E./ E. Otten 1993, *Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelles Lernen*, (w:) Lernen für Europa 1993/4, 9–20.

Wagner G. 1992, *Sprachpolitik in Osteuropa. Über die Europäisierung von Deutsch als Fremdsprache. Tagungspapier anläßlich der 1. Tagung zu Sprachpolitik, November 1992* in Raach, NÖ; veranstaltet vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst der Republik Österreich, Wien.

Wagner G. 1995, *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa aus österreichischer Sicht*, (w:) R. Wodak/ R. de Cillia (red.), Sprachenpolitik in Mittelund Osteuropa. Wien, 139–148.

(Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrerausbildung – Glottodidaktik/ Sprachlehrforschung [5]

> Die *wissenschaftliche Legitimierung* der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wird sich nicht mehr länger durch (neu-)philologisch ausgelegte bzw. durch (manchmal auch einfach) gesetzte Studienkonzepte angemessen vollziehen lassen (K.-R. Bausch 1990: 23f.).

1. Fremdsprachenlehrausbildung – erste Thematisierungsversuche

Erziehungsfachleute haben hier und dort recht früh gemerkt, dass u.a. auch Lehrer moderner Fremdsprachen speziell auszubilden sind. Schon um die Mitte des 18. Jahrhunderts haben z.B. polnische „Aufklärer", die sich nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mit der Bildung, insbesondere mit der Gründung und Betreuung von Schulen, beschäftigten, ausdrücklich festgestellt, dass die Kenntnis, ja nicht einmal die sog. „angeborene" Kenntnis der zu unterrichtenden Sprache(n) allein garantiert, dass die als Lehrer angestellte Person in der Lage sein wird, den Sprachunterricht erfolgreich zu gestalten und durchzuführen, und dass also die als Lehrer einer modernen Fremdsprache anzustellenden Personen im Voraus auf eine besondere Art und Weise auf ihre künftige Funktion vorzubereiten wären. Doch leider wusste man damals noch nicht, wie die sich aus dieser Feststellung ergebende Ausbildungsaufgabe bewältigt werden könnte. Und innerhalb der damaligen akademischen Welt gab es noch gar keine Disziplin, an die man die Lösung dieses Problems hätte delegieren können. Im Grunde genommen hatte man zu jener Zeit auf dieser Ebene noch nicht einmal ernsthafte Überlegungen zu irgendeiner formalen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern angestellt.

Die Hauptursache dafür ist sicherlich in erster Linie in dem Umstand zu sehen, dass es in der damaligen Welt der Praxis noch nicht so „umfangreiche" und deutliche fremdsprachliche Bedürfnisse gab, als dass sie die akademische Welt hätten dazu bewegen können, über die Einrichtung einer formalen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ernsthaft nachzudenken. Dies ist zumindest insofern wichtig, als es zwischen der Entwicklung der (akademischen) Ausbildungsfacher und der praktischen Welt, insbesondere aber dem Fortschreiten des Spezialisierungs-, Teilungs- und Professionalisierungsprozesses der praktischen Arbeit, eine weitgehende Interdependenz gibt. Ob dieses oder jenes Fach, dieses oder jenes Ausbildungsprogramm eingerichtet wird,

---

[5] Oryginał: *(Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrerausbildung – Glottodidaktik/ Sprachlehrforschung*, (w:) B. Helbig/ K. Kleppin/ F.-G. Königs (red.), Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen 2000, 97–111.

ist jedenfalls nicht nur von dem Reifegrad entsprechender Konzepte, sondern vor allem davon abhängig, inwiefern es aus der Sicht der Bedürfnisse der praktischen Welt erforderlich oder gar notwendig ist.

Angesichts dessen nimmt es nicht wunder, wenn im 18. Jahrhundert noch keine systematische Ausbildung von Fremdsprachenlehrern betrieben wurde. Verständlich ist vor diesem Hintergrund sogar die Behauptung, dass eine solche Ausbildung damals noch nicht einmal konstituiert werden konnte. Jedenfalls hatten zu jener Zeit weder die praktischen Bedürfnisse noch die fachbezogenen Erkenntnisse einen dafür ausreichenden Entwicklungsstand erreicht.

Im Allgemeinen hatten die fremdsprachlichen Bedürfnisse im 18. Jahrhundert immer noch einen recht elitären Charakter. Außerdem sind diese „praktischen" Bedürfnisse auch innerhalb der elitären Welt erst zu jener Zeit deutlich in Erscheinung getreten. Wohl auch deshalb hat man damals das Unterrichten einer „modernen" Fremdsprache immer noch eher im Sinne der Ausübung einer Kunst als der eines praktischen Berufs angesehen. Mit anderen Worten: Der Prozess der Entstehung dieses Berufs im Sinne eines „eigenen spezialisierten Arbeitsbereichs" hat zu jener Zeit bestenfalls erst eingesetzt. Kein Wunder also, dass man damals noch nicht in der Lage war, ihn analytisch zu erfassen.

Nicht zuletzt ist in diesem Kontext auch die Tatsache zu berücksichtigen, dass sich zu jener Zeit die Entwicklung von systematischen (Aus-)Bildungsprojekten „für das Leben und Arbeiten in der praktischen Welt" überhaupt noch in den Anfängen befand. Der Spezialisierungs- und Teilungsprozess der „höheren" (mentalen) praktischen Arbeit war damals in allen Bereichen noch viel zu wenig fortgeschritten. Außerdem war im 18. Jahrhundert nicht nur die höhere, sondern auch die allgemeine (Aus-)Bildung im Großen und Ganzen immer noch eine Angelegenheit der sozialen Elite und nicht des gesamten Volkes. In Polen wurde zwar schon um 1770 ein erster Versuch unternommen, ein System allgemeiner staatlicher „Volksbildung" zu errichten, doch ist dieser Versuch wenige Jahre später (1795) im Zuge der endgültigen Teilung Polens zunichte gemacht worden. An einen allgemeinen Fremdsprachenunterricht haben aber auch die Schöpfer dieses Projekts noch nicht gedacht. Die Notwendigkeit der Kenntnis entsprechender „moderner" Fremdsprachen war zu jener Zeit immer noch fast ausschließlich auf die höchste Schicht der Gesellschaft beschränkt.

Als ein Novum auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts ist allerdings die Tatsache zu verzeichnen, dass man zu jener Zeit begann, für den Nachwuchs der (Führungs-)Schicht eine formale Ausbildung zu organisieren und gleichzeitig die jungen Leute dazu aufforderte, sich während dieser Ausbildung um die Aneignung entsprechender Fremdsprachenkenntnisse zu bemühen. Und es ging dabei keineswegs um philologisch definierte Kenntnisse, sondern ausdrücklich um kommunikative Fähigkeiten (vgl. Cieśla 1974). Hervorzuheben ist auch, dass der Nachwuchs der polnischen Aristokratie nicht nur zur Beherrschung der französischen Sprache, sondern auch der Sprachen der damaligen Nachbarn Polens, der deutschen, russischen und der türkischen Sprache, angehalten wurde. Am Ende der Ausbildung sollten sich die Absolventen in den erlernten Sprachen fließend unterhalten können. Um dies zu ermöglichen, räumte man dem Fremdsprachenunterricht in den Ausbildungsprogrammen auch entsprechend viel Zeit ein.

2. Das Verhängnis der späten Geburt

Bei allem Verständnis für die Gründe, die dafür sprechen, dass es im 18. Jahrhundert eigentlich noch unmöglich war, die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern formal zu konstituieren, ist doch sehr zu bedauern, dass dies trotzdem nicht schon zu jener Zeit geschehen ist. Es ist vor allem deshalb bedauernswert, weil aufgrund der dargestellten Feststellungen angenommen werden darf, dass die Chance, die uns hier interessierende Ausbildüng unter direkter Berücksichtigung der tatsächlichen Bedürfnisse der Fremdsprachenlehrer zu konstituieren, damals viel größer war als im 19. Jahrhundert. Fest steht jedenfalls, dass die Ausbildungskonzepte dann nicht von Anfang an dem Interessenparadigma der fremdsprachlichen (Neu-)Philologien untergeordnet gewesen wären, da es diese im 18. Jahrhundert noch nicht gab. Als eigenständige akademische Fächer sind die (Neu-)Philologien bekanntlich erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts etabliert worden. Hätte man also die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern schon im 18. Jahrhundert formal konstituiert, dann wäre dies nicht auf einer (neu-)philologischen Grundlage geschehen, und die gesamte Welt des Fremdsprachenunterrichts stünde heute in einer anderen Tradition und könnte nun sicherlich auf eine bessere Entwicklung zurückblicken. Auf jeden Fall hätten die (Neu-)Philologien dann nicht die Möglichkeit bekommen, die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern von Anfang an so gründlich mit ihren Vorstellungen zu durchsetzen. Betrachtet man den uns interessierenden Sachverhalt vor dem Hintergrund dieser quasihistorischen Prognose, dann darf man heute vom Unglück oder gar vom Verhängnis der späten Geburt der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sprechen.

Die Mitte des 19. Jahrhunderts war für die formale Konstituierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern aus mehreren Gründen unvorteilhaft. Auch im 19. Jahrhundert gab es noch keine – aus heutiger Sicht – adäquate akademische Disziplin, die diese Ausbildung hätte zufrieden stellend gewährleisten können. Es gab aber sehr wohl schon die fremdsprachlichen (Neu-)Philologien; zumindest waren damals schon ihre Prototypen, die entsprechenden „nationalen" (Neu-)Philologien, so weit konzipiert, dass sie an jeder dafür geeigneten Stelle eingerichtet werden konnten. Und es gab natürlich das Urvorbild der klassischen Philologie: Auf der Ausbildungsebene übernahmen die (Neu-)Philologien im Wesentlichen die Art und Weise, in der seit eh und je Lehrer für Latein und Griechisch ausgebildet wurden.

Was die fremdsprachlichen „kommunikativen" Bedürfnisse auf der Ebene der praktischen Welt anbelangt, so waren sie inzwischen angewachsen, doch sicherlich noch nicht in dem Maße, als dass sie einen bestimmenden Einfluss auf die Art und Weise der Durchführung des Fremdsprachenunterrichts, geschweige denn auf die Ausrichtung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, hätten nehmen können. Es stimmt, dass um die Mitte des 19. Jahrhunderts die Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern im Vergleich zum 18. Jahrhundert wesentlich gestiegen war. Dies ist jedoch weniger auf die gewachsenen kommunikativen Bedürfnisse der praktischen Welt zurückzuführen; vielmehr ist sie im Zuge der zu Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzenden „Popularisierung" der Schule und der Bildung überhaupt sowie der Einführung eines (wohl schon im 18. Jahrhundert festgelegten) Bildungskanons gestiegen, der dem Fremdsprachenunterricht recht viel Raum bereitstellte.

Die sich daraus ergebende Chance wurde jedoch in der Regel nicht zweckmäßig genutzt. Die (neu-)philologisch geprägten Lehrer haben den Unterricht ja bekanntlich nicht so sehr im Hinblick auf die praktisch-kommunikativen Funktionen der Fremdsprachen als vielmehr auf die kulturellen Werte der in ihnen verfassten Texte ausgerichtet. Und so schloss sich der (neu-)philologische Teufelskreis, denn sobald diese Unterrichtsziele kanonisiert waren, konnte man paradoxerweise argumentieren, dass sich die (neu-)philologisch ausgebildeten Lehrer für den Fremdsprachenunterricht besser eigneten als irgendwelche „praktisch" eingestellte Fremdsprachenlehrer. Und das ließ wiederum die Eingliederung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in den Bereich der (Neu-)Philolo- gien sinnvoller als je zuvor erscheinen.

3. Konsequenzen der Eingliederung in die (Neu-)Philologien

Unter Berücksichtigung des uns heute zur Verfügung stehenden Fachwissens ist die Eingliederung der Ausbildung von Lehrern moderner Sprachen in den Kompetenzbereich der (Neu-)Philologien vor allem deshalb als eine nicht nur falsche, sondern sogar verhängnisvolle Entscheidung einzuschätzen, weil sie Anlass zur Entstehung einer Reihe völlig irreführender begrifflicher Konstrukte gegeben hat, die mit der Zeit derart tief in der Welt des Fremdsprachenunterrichts verwurzelt wurden, dass sie heute nur noch mit größter Anstrengung überwunden werden können. Besonders zäh sind dabei solche geworden, die in Form von einer Art „historischer Überzeugungen" fortleben und für völlig selbstverständlich gehalten werden. Ihre Träger gehen mit ihnen jedenfalls so um, als ob sie keiner Reflexion bedürften. Diese spezifischen „historischen" Überzeugungen einerseits und die eigenartige Einstellung zu ihnen andererseits liegen in der Gestalt einer sonderbaren Tradition den (neu-)philologischen Ausbildungskonzepten zugrunde.

Diese Tradition hat jahrzehntelang sowohl die Planung als auch die Praxis des Fremdsprachenunterrichts – sowohl die Perspektive der Lehrer als auch die Sicht ihrer Schüler, sowohl die Welt als auch die Umwelt des gesamten Fremdsprachenunterrichts, insbesondere aber die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – beherrscht. Einerseits ist sie dabei zu einem konstitutiven Faktor der gesamten Welt des Fremdsprachenunterrichts geworden, andererseits fungiert sie als ein Kulturprisma, durch das diese Welt betrachtet wird.

Auf der Ebene der praktischen Durchführung des Fremdsprachenunterrichts konnte inzwischen die Wirkung dieser Tradition dennoch in vielen Ländern weitgehend beseitigt werden. Die „kommunikativen" fremdsprachlichen Bedürfnisse der praktischen Welt sind mittlerweile so deutlich geworden, dass sie einfach nicht mehr ignoriert werden konnten. Auf der Ebene der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ist es demgegenüber noch nirgends gelungen, die Wirkung der (neu-)philologischen Tradition grundsätzlich einzuschränken, geschweige denn sie völlig zu verdrängen. Die akademische Welt ist ihrem Wesen nach bekanntlich überhaupt sehr konservativ, sie gibt nur sehr ungern einmal gewonnene Überzeugungen und einmal eingeführte Paradigmen auf – jedenfalls entwickelt sie sich in der Regel langsamer als die Welt der Praxis. Die der (Neu-)Philologien scheint aber in einem noch höheren Maße als der akademische Durchschnitt gegen die Bedürfnisse der Außenwelt immun zu sein.

Dass die Konstituierung des Fremdsprachenlehrerberufs in der Praxis seiner Wahrnehmung durch die akademische Forschung und die Lehre vorausging, ist, wie schon angedeutet, verständlich. Ebenfalls verständlich ist, dass sich die Welt des praktischen Fremdsprachenunterrichts viel schneller verändert hat als die Welt der auf den Fremdsprachenunterricht bezogenen akademischen Ausbildung. Völlig unverständlich ist hingegen die Tatsache, dass es zwischen dem (neu-)philologischen Ausbildungsanspruch und ihrem praktischen Bezugsfeld zu einem totalen Auseinanderdriften gekommen ist, dass die (Neu-)Philologien *sensu stricto* sich weder in der Forschung noch in der Lehre für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts systematisch interessiert noch qualifiziertes Wissen über diesen Wirklichkeitsbereich aufbereitet haben. Dies ist allein schon deshalb unverständlich, weil jedes akademische Fach, jeder Wissenschaftszweig aus wissenschaftsintemen Gründen u.a. dazu verpflichtet ist, auch über die von ihm betriebene Forschung und Lehre systematisch zu reflektieren.

Aus dem Dargestellten folgt zugleich, dass die in der Regel stillschweigend akzeptierte Annahme, wonach jede Ausbildung „naturgemäß" eine positive Wirkung erzeugt habe, sich nicht immer bewahrheitet. Offensichtlich kann sich eine unzutreffend konzipierte Ausbildung auf die Entwicklung der Praxis auch recht negativ auswirken. Und wenn eine falsch konzipierte Ausbildung nicht nur stereotypisiert, sondern darüber hinaus zu einem tradierten Kulturfaktor wird, dann kann sie sogar einen negativ rückwirkenden Einfluss auf die Praxis ausüben.

4. Das konzeptuelle Korsett der (neu-)philologischen Tradition

Zu den schwerwiegendsten mentalen Folgen der Eingliederung der Lehrer moderner Fremdsprachen in den Bereich der (Neu-)Philologien, die bis in die Gegenwart selbst dort wirksam geblieben sind, wo man sie schon für überwunden hielt, gehört zum einen die Überzeugung, wonach die (Neu-)Philologien als Fächer anzusehen sind, die sich offensichtlich mit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern beschäftigen, und zum anderen die Ansicht, sie erfüllten auf diesem Gebiet sogar die Funktion von Hauptfächern, die man unbedingt studiert haben musste, wenn man Fremdsprachenlehrer werden wollte.

Sicherlich hat eine ganze Reihe von Feststellungen und Schlussfolgerungen diese Überzeugung genährt. In aller Kürze lässt sich aber ihre Entstehung folgendermaßen resümieren: Seit Jahrzehnten werden hauptsächlich bis ausschließlich Absolventen der (Neu-)Philologien als Fremdsprachenlehrer angestellt. Die (Neu-)Philologien sind also auf der didaktischen Ebene als Fächer zu verstehen, die in erster Linie Fremdsprachenlehrer ausbilden. Die Konsequenz: Die Absolventen dieser Fächer, d.h. die (Neu-)Philologen, werden für ausgebildete Fremdsprachenlehrer gehalten; meistens werden sie sogar als die einzig vollständig, d.h. wissenschaftlich, ausgebildeten Fremdsprachenlehrer angesehen.

Diese Denkweise mit all ihren Implikationen beherrscht bis auf den heutigen Tag nicht nur die Sicht der meisten Vertreter der akademischen (Neu-)Philologien, sondern auch die des Großteils der Absolventen dieser Fächer. Sie wird immer noch sowohl im Kreise ersterer, d.h. in der akademischen Welt schlechthin, als auch in den

Reihen letzterer, insbesondere in den Schulen, für selbstverständlich gehalten. Aber auch viele Vertreter der Glottodidaktik bzw. der Sprachlehrforschung fühlten sich im Grunde genommen noch dieser Denktradition verpflichtet. Jedenfalls haben sich viele von ihnen noch nicht ganz von dieser Tradition befreit. Deshalb sprechen sie beispielsweise nicht selten von Fortbildung der Fremdsprachenlehrer auch dann, wenn es sich erst um ihre eigentliche Ausbildung handelt.

Mit einem Wort: Sowohl die Welt als auch die Umwelt des Fremdsprachenunterrichts, vor allem aber die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, stehen immer noch stark unter dem Einfluss der (neu-)philologischen Tradition. Die Sichtweisen fast all jener, die mit der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern zu tun haben, sind immer noch (neu-)philologisch gefärbt. Auch „falsche" mentale Traditionen können sehr hartnäckig sein. Noch vor wenigen Jahren glaubte man beispielsweise in Polen, dass man im Laufe der 30 Jahre andauernden Reformbemühungen ihre Dominanz wenigstens auf der Ausbildungsebene endgültig gebrochen hätte. Nun hat sich aber herausgestellt, dass dies bislang keineswegs der Fall war, dass die (neu-)philologische Tradition überlebt hat und offensichtlich lediglich in eine Art Winterschlaf verfallen ist. Vor kurzem meldete sie sich nämlich wieder zu Wort, und zwar mit verstärkter Stimme. Sie ist trotz all der Reformen immer noch so wirksam geblieben, dass zu befürchten ist, dass sie sogar eine rückläufige Entwicklung einleiten kann.

Ein Beispiel dafür bieten die jüngsten Beschlüsse entsprechender polnischer Entscheidungsgremien, denen zufolge den Absolventen aller fremdsprachlicher Studiengänge seit 1991 wieder nur ein Diplom „Magister der Philologie" gewährt werden kann, obwohl man früher das Studium auch schon anders, z.B. als „Magister der Angewandten Linguistik", abschließen konnte. Überhaupt besteht nun in Polen die Gefahr, dass die inzwischen doch schon recht weitgehend auf eine moderne Ausbildung von Fremdsprachenlehrern eingestellten (neu-)philologischen Studiengänge einer Re-Philologisierung unterzogen werden. Schon jetzt werden in Polen auch tatsächlich als Fremdsprachenlehrer ausgebildete Akademiker, also im Grunde genommen keine (Neu-)Philologen, kraft ihrer Diplome wieder als (Neu-)Philologen gehandelt. So paradox es klingen mag, die vollzogene Rückentwicklung (formale Re-Philologisierung) der fremdsprachlichen Studiengänge wird aber als ein Fortschritt dargestellt.

Das Problem liegt jedoch gerade darin, dass diese Tatsachen gar nicht als so paradox empfunden werden, wie sie tatsächlich sind, denn sowohl die akademische als auch die außerakademische Öffentlichkeit betrachtet die uns interessierende Wirklichkeit in der Regel durch das Prisma der eben kurz dargestellten (neu-)philologischen Tradition und nicht vor dem Hintergrund des einschlägigen „modernen" Fachwissens. Mit anderen Worten: Sowohl in der einen als auch in der anderen Welt grassiert immer noch ein völlig unzutreffender Begriff vom „ausgebildeten Fremdsprachenlehrer".

Die Gefahr einer Re-Philologisierung der betreffenden Fächer ist jedoch auch noch aus anderen Gründen in Polen gegenwärtig besonders groß, u.a. deshalb, weil es unter ihren Befürwortern auch solche gibt, die gegen die vollzogene Reform der (Neu-)Philologien mit demagogischen, eher ideologisch-politisch als sachlich motivierten, Argumenten zu Felde ziehen. Vor allem machen sie sich den Umstand zunutze, dass

die Reform „zur falschen Zeit", nämlich vor der Wende und damit während der Herrschaft des real existierenden Sozialismus, durchgefuhrt wurde: Sie geben zu verstehen, dass die Ergebnisse der Reform „prinzipiell" auf die heutige Zeit nicht übertragbar seien, weil alles, was damals geschah oder entstand, grundsätzlich und pauschal negativ einzuschätzen sei. Und wenn auch dieses Argument nicht greift, berufen sie sich rasch auf den „Westen", wo angeblich alles anders und auf jeden Fall besser ist (vgl. Sauerland 1997).

Einmal ganz davon abgesehen, dass diese Vorgehensweise schon im Ansatz absurd ist – die Väter der Reform verfolgten schließlich keine sozialistischen, geschweige denn „sowjetischen" Ziele (vgl. dazu beispielsweise L. Zabrocki 1962, 1967) – birgt sie noch zusätzlich die Gefahr in sich, dass sie jedweder sachlicher Diskussion von vornherein den Boden entzieht und einer künftigen positiven Entwicklung auf dem Gebiet der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern den Weg versperrt.

6. Vom Katheder in die Öffentlichkeit

Gegenwärtig haben wir es auf dem Gebiet der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mit einer Sachlage zu tun, die sich gewissermaßen als eine Umkehrung der Situation aus dem 18. Jahrhundert präsentiert. Im Gegensatz zu jener Zeit wissen wir nun im Allgemeinen schon recht gut, wie Fremdsprachenlehrer ausgebildet werden und welche spezielle Kompetenz sie während ihrer Ausbildung erwerben müssten, um später den Lehrerberuf erfolgreich ausüben zu können. Und nun gibt es nicht nur eine entsprechende Nachfrage aus der Praxis nach „kommunikativ" ausgebildeten Fremdsprachenlehrern, sondern auch ein eigenes akademisches Fach, das die Verantwortung für eine sachgemäße Ausbildung von Fremdsprachenlehrern übernehmen könnte. Dennoch sind wir kaum in der Lage, die entwickelten Konzepte adäquat in die Praxis umzusetzen. Es ist jedenfalls noch nirgends möglich, eine mit der bisher gesammelten Erfahrung und dem nun vorliegenden Fachwissen konforme akademische Ausbildung für den Beruf eines Fremdsprachenlehrers in einheitlicher Linie durchzuführen. Zumindest ist dies noch nirgends der Normalfall. In der Regel lässt sich dieses Ziel nur über Umwege erreichen: Wer Fremdsprachenlehrer werden will, muss, wie bereits erwähnt, obligatorisch ein erfolgreich abgeschlossenes Studium der (Neu-)Philologien nachweisen. Wie das Programm dieses Studiums im Einzelnen zusammengestellt wurde, spielt dabei keine wesentliche Rolle.

Keine Frage, dass die Hauptursache für diesen Zustand darin zu sehen ist, dass die (Neu-)Philologien einerseits an all ihren Mitte des 19. Jahrhunderts gestifteten Ansprüchen bezüglich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern festhalten, diesen Bereich nicht aus den Händen geben wollen und alle grundsätzlichen Innovationen auf diesem Gebiet entschieden bekämpfen, andererseits aber sich für die einschlägige Problematik wissenschaftlich nicht interessieren. Sie sind nicht einmal bereit, die Ergebnisse der sich systematisch mit dieser Problematik beschäftigenden Forschung zur Kenntnis zu nehmen.

Die Hauptschwierigkeit, an der bisher alle Versuche gescheitert sind, die derzeitige Praxis im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mit dem inzwischen gewonnenen Fachwissen in Einklang zu bringen, besteht aber vor allem darin,

dass die Außenwelt – nicht nur die außer-, sondern auch die innerakademische – wenn überhaupt, so doch viel zu wenig über die konstitutiven Faktoren (Eigenschaften) eines modernen Fremdsprachenlehrers aufgeklärt ist und daher die schon erwähnte traditionelle Überzeugung billigt, jede „wissenschaftliche" Ausbildung von Fremdsprachenlehrern müsse unbedingt auf einer (neu-)philologischen Grundlage aufgebaut werden.

Die Tatsache aber, dass diese Überzeugung immer noch fast so stark wie vor 50 Jahren in der Öffentlichkeit vorherrscht, kann heute nicht mehr ausschließlich den (Neu-)Philologien angelastet werden. Die Verantwortung für diesen Zustand haben mehr oder weniger alle schon etablierten Disziplinen zu tragen, die von Anfang an einen grundsätzlichen wissenschaftlichen Anspruch auf den Gegenstand „Ausbildung von Fremdsprachenlehrern" erhoben haben.

Wenigstens teilweise sind also demzufolge sowohl die Glottodidaktik als auch die Sprachlehrforschung zur Rechenschaft zu ziehen. Zum einen deshalb, weil sie sich immer noch nicht grundsätzlich mit den auf der (neu-)pilologischen Tradition beruhenden Überzeugungen auseinander gesetzt und sich von dieser immer noch bloß halbherzig, und nicht ein für alle Mal distanziert haben, zum anderen deswegen, weil sie sich bislang immer noch zu wenig um die Popularisierung des erarbeiteten Fachwissens gekümmert und damit zu wenig für den Abbau der falschen Überzeugungen im Umfeld der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern getan haben. Sowohl die Glottodidaktik als auch die Sprachlehrforschung haben sich also bislang zu sehr auf die internen Fachdiskussionen konzentriert und sich viel zu wenig für die Aufnahme ihres Fachwissens in der Öffentlichkeit eingesetzt. Vor allem sind ihre Erkennmisse zum Thema „Ausbildung von Fremdsprachenlehrern" im Allgemeinen immer noch viel zu wenig bekannt.

Diese Erkenntnisse haben aber auch deshalb noch keine zufrieden stellende Wirkung in der Außenwelt erzielt, weil man bisher über die Glottodidaktik bzw. Sprachlehrforschung selbst in der Öffentlichkeit immer noch viel zu wenig weiß. Sie lassen sich bislang als akademische Fächer nur schwer identifizieren. Und dies rührt u.a. daher, dass sie sich noch nicht einmal landesweit, geschweige denn international, auf eine gemeinsame Benennung geeinigt haben (vgl. zu den Begriffen „Sprachlehrforschung" bzw. „Glottodidaktik" s. K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm 1995).

1995). Insbesondere ist die im Rahmen der Glottodidaktik bzw. Sprachlehrforschung geführte Diskussion zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern immer noch zu stark an die einen oder anderen „nationalen" Voraussetzungen gebunden. Diese Defizite sind so schnell wie möglich auszuräumen.

Hinzu kommt, dass sich beide Fächer nach außen hin einmal als völlig eigenständige Wissenschaftszweige, einmal als eher von anderen Disziplinen abhängige Bereiche, d.h. lediglich als bestimmte Fachdidaktiken bzw. -methodiken, darstellen (vgl. beispielsweise Zydatiß 1996). Auf einen knappen Nenner gebracht bedeutet dies, dass sich noch nicht einmal innerhalb dieser Fächer ein genügend ausgeglichenes kollektives (Meta-)Bewusstsein herauskristallisiert hat. Kein Wunder also, dass es in der Außenwelt noch keinen genügend klar umrissenen Begriff von diesen Fächern gibt.

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch noch kurz darauf verwiesen, dass in dem hier erörterten Zusammenhang neben den allgemeinen auch noch verschiedene spezifische Faktoren der jeweiligen konkreten Welt der fremdsprachlichen Praxis berücksichtigt werden müssen, die nicht nur die Durchführung, sondern auch die Konstituierung einer angemessenen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erschweren. Was Letzteres angeht, so sei hier in Ergänzung der erwähnten jüngsten „polnischen Beschlüsse" nur noch einmal daran erinnert, dass in Polen zurzeit jeder eine Anstellung als Lehrer finden kann, sofern er über einige, wenn auch nur rudimentäre, Sprachkenntnisse verfügt, während in Deutschland die gegenwärtige Arbeitsmarktlage so beschaffen ist, dass selbst die bestens ausgebildeten Lehrer häufig vergeblich eine Anstellung im Schuldienst suchen.

Und schließlich sei noch erwähnt, dass jeder Versuch, innerhalb der akademischen Welt eine auf den Beruf der Fremdsprachenlehrer bezogene Ausbildung zu organisieren, überall früher oder später auf Widerstand stoßen wird, weil immer noch recht weit die Meinung verbreitet ist, die akademische Ausbildung sei ausschließlich im Hinblick auf wissenschaftliche Ziele zu konstituieren und zu realisieren: Sich um die Belange der praktischen Welt zu kümmern, ist nicht Sache der akademischen Welt, schon gar nicht die der Universitäten.

7. Widersprüchliche Haltung der (Neu-)Philologien

Schaut man sich die Geschichte der (neu-)philologischen Lehrprogramme etwas genauer an, so stellt man alsbald fest, dass in dem Zeitraum zwischen ihrer Gründung und dem Ende des Zweiten Weltkriegs die akademische Welt nicht einmal versucht hat, die steigenden „kommunikativen" Bedürfnisse der Praxis in diese Programme einzubeziehen. Erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts sind in einigen Ländern aus der Binnenwelt der (Neu-)Philologien heraus Versuche unternommen worden, die Arbeitsprogramme dieser Disziplinen stärker auf die Bedürfnisse der praktischen Welt abzustimmen. Den Anstoß dazu gaben die nun auch nach Europa herübergebrachten Ideen der amerikanischen *applied linguistics*. Für eine entsprechende Reform der Studienprogramme haben sich aber auch nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst nur einzelne Vertreter der (Neu-)Philologien verwendet. Erst in den letzten Jahrzehnten hat sich diese Situation wenigstens auf der Erkenntnisebene grundsätzlich verbessert, dies vor allem infolge der Entstehung solcher Disziplinen wie der Glottodidaktik oder der Sprachlehrforschung.

In der Praxis der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern hat sich jedoch in den vergangenen Jahrzehnten trotz all der Bemühungen dieser Disziplinen kaum etwas Nennenswertes getan. Wir befinden uns auf diesem Gebiet im Grunde genommen nach wie vor in der Situation, in der wir schon vor etwa 30 Jahren waren (vgl. Digeser 1997). Wir formulieren weiterhin völlig zutreffende Postulate, es gelingt uns aber immer noch nicht, Forschung und Lehre in den (neu-)philologischen Fächern der Praxis in einem verwertbaren Umfang anzunähem. Die Position, die die (Neu-)Philologien in der akademischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern einnehmen, ist nach wie vor im Allgemeinen unumstritten. Hier und da gewinnen sie sogar, wie erwähnt, an Stärke, und so können sie es sich offensichtlich leisten, all die formulierten Postulate

und Konzepte zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu ignorieren.

An anderer Stelle wurde bereits deutlich, dass das grundsätzliche Desinteresse der (Neu-)Philologien an einem hauptsächlich kommunikativ (pragmatisch) ausgerichteten Fremdsprachenunterricht und *eo ipso* auch an einer durch diese Grundsätze geprägten Ausbildung von Lehrern eigentlich völlig verständlich ist. Weder das Vorhandensein noch der Erwerb spezifischer (konstitutiver) Eigenschaften eines „kommunikativen" Fremdsprachenlehrers, weder die Lehrer- noch die Lernerpraxis sind im Gegenstandsbereich der (Neu-)Philologien enthalten. Auf der Forschungsebene haben sich diese Fächer von Anfang an auf völlig andere Gegenstände bezogen, ganz andere Ziele verfolgt und andere Probleme als Aufgaben – wie etwa die nationale Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – zu lösen versucht. Kurz: Vom Standpunkt ihres Forschungsgegenstands her gesehen, ist es absolut klar, dass die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern keine genuine Aufgabe der (Neu-)Philologien bildet.

Ganz allgemein kann man wohl sagen, dass vor allem Texte, und nicht die zwischenmenschliche Kommunikation, ihren Gegenstand ausmachen. Erst die moderne Linguistik hat einige Probleme des Fremdsprachenlehrers in Augenschein genommen, doch generell hat sich auch sie nur insofern für den Fremdsprachenunterricht interessiert, als sie in ihm einen Anwendungsbereich für ihre Produkte entdeckt hat. Zugleich hat die aus diesem Interesse hervorgegangene Angewandte Linguistik zur Wiederbelebung der traditionellen Überzeugung beigetragen, die (Neu-)Philologien seien für die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern primär zuständig.

Völlig unverständlich wirkt demgegenüber die Tatsache, dass sie

a. trotzdem an ihren alten Ansprüchen im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachen- lehrern festhalten,
b. sich über ihre diesbezügliche Inkompetenz immer noch nicht Klarheit verschafft haben,
c. auch noch heute größtenteils nicht einmal bereit sind, sich darüber zu informieren oder aufklären zu lassen,
d. in der Regel Fachdiskussionen meiden – oft sogar mit der Begründung, dass sie keine Spezialisten auf dem Gebiet sind
e. sich aber trotzdem zu Worte melden, wenn es gilt, Entscheidungen bezüglich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu treffen, und dabei den Anschein erwecken, als seien sie dennoch auf diesem Gebiet kompetent.

Es ist gerade diese paradoxe Einstellung, die man den (Neu-)Philologien in erster Linie anlasten muss, und zwar deshalb, weil eben diese vor allem dazu beigetragen hat, dass wir auf dem Gebiet der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern immer noch von einem idealen Zustand meilenweit entfernt sind. Verübeln muss man ihnen auch, dass sie sich den Versuchen widersetzen, eine genuine Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu etablieren und dass sie alles tun, um die Ausbildung in ihrem Einflussbereich zu halten. Dieser prinzipielle Widerstand der (Neu-)Philologien ist umso negativer einzuschätzen, als gerade er daran schuld ist, dass jeder, der Fremdsprachenlehrer werden will, bis auf den heutigen Tag einerseits viele Bereiche studieren muss, die wenig bis gar nichts mit seinem künftigen Beruf zu tun haben, andererseits aber

während des Studiums keine Chance geboten bekommt, all die Kenntnisse zu erwerben, die als unentbehrliche Faktoren eines jeden adäquat ausgebildeten modernen Fremdsprachenlehrers anzusehen sind.

Den Widerstand hingegen, den die (Neu-)Philologien den auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern hinauslaufenden Reformversuchen ihrer Programme entgegenbringen, darf man nicht pauschal verurteilen. Dafür muss man sogar Verständnis aufbringen, denn die (Neu-)Philologien haben schließlich auch eine von der Fremdsprachenlehrerausbildung völlig unabhängige Daseinsberechtigung, oder anders ausgedrückt: Ihre genuinen Forschungsgegenstände sind in keiner Weise von dieser Aufgabe abhängig. Und das heißt wiederum, dass man ihnen das Recht zugestehen muss, eigene Studiengänge anzubieten und diese in Eigenregie durchzuführen. So gesehen ist es im Grunde genommen völlig verständlich, wenn die (Neu-)Philologien hartnäckig ihre Programme verteidigen und versuchen, alle von außen durchgesetzten Reformen ihrer Studiengänge so schnell wie möglich wieder rückgängig zu machen. Somit kommt es auch nicht von ungefähr, wenn sie auf die fremdsprachlichen Bedürfnisse der praktischen Welt kaum selbst reagierten und sich schon gar nicht ernsthaft um Prognosen über die künftige Entwicklung dieser Bedürfnisse gekümmert haben. Diese Fragen liegen einfach nicht im Bereich ihres genuinen Forschungsinteresses.

7. Adaptionsversuche vs. genuine Ausbildung von Fremdsprachenlehrern

Die wichtigsten Schlussfolgerungen, die aus dem dargestellten Sachverhalt gezogen werden können, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern *sensu stricto* kann keinesfalls als eine genuine Aufgabe der (Neu-)Philologien angesehen werden. Die Verbindung beider Bereiche ist von der Sache her unbegründet: Der Gegenstand „Ausbildung von Fremdsprachenlehrern" liegt nämlich völlig außerhalb des Forschungsgegenstands der (Neu-)Philologien und entzieht sich demzufolge ihrer wissenschaftlichen Kompetenz. Diese im 19. Jahrhundert hergestellte Beziehung ist deshalb radikal aufzugeben.
- Beide Bereiche sind aber auch deswegen voneinander zu trennen, weil nur so den (Neu-)Philologien die Chance gewährt werden kann, ihre eigenen genuinen Ausbildungsziele zu entwickeln und zu realisieren. Die Versuche, die darauf abzielen, die (neu-)philologischen Studiengänge den Bedürfnissen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern anzupassen, gehen in die falsche Richtung, weil sie einerseits dieses Recht der (Neu-)Philologien beschneiden und andererseits von vornherein die Chance vereiteln, eine adäquate Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu konstituieren.
- Eine genuine Ausbildung von Fremdsprachenlehrern kann nur auf einer (neu-)philologisch nicht vorbelasteten Grundlage konstituiert werden. Auf diesem Gebiet ist einfach ein grundsätzlicher Neubeginn zu starten. Dabei sind in erster Linie einerseits die gegenwärtigen Aufgaben der Fremdsprachenlehrer, d.h. die Aufgaben, die sie im Hinblick auf die fremdsprachlichen Bedürfnisse der heutigen Welt der Praxis zu bewältigen haben, und andererseits die Erkenntnisse der primär relevanten Wissenschaftszweige zu berücksichtigen.

- Als primär zuständig für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern können nur solche Fächer angesehen werden, die sich direkt mit dem Fremdsprachenunterricht als einem eigenen Handlungsbereich, und vor allem mit dem Fremdsprachenlehrer als einem Subjekt dieser Handlungen, systematisch beschäftigen, oder anders ausgedrückt: die den Fremdsprachenunterricht insgesamt und den Fremdsprachenlehrer insbesondere als wesentliche Faktoren ihres primären Forschungsgegenstandes behandeln. Zu solchen Fächern gehört die Glottodidaktik gleichermaßen wie die Sprachlehrforschung.
- Beide haben inzwischen schon recht eingehend über die Frage nachgedacht, wie moderne Fremdsprachenlehrer sachgemäß auszubilden sind. Beide haben auch schon entsprechende Konzepte entwickelt. Es ist aber bislang weder der Glottodidaktik noch der Sprachlehrforschung gelungen, ihre Vorstellungen nach gutem Wissen und Gewissen zu verwirklichen. Der Grund dafür ist, wie schon erwähnt, vor allem in der tiefen Verwurzelung und enormen Verbreitung der Überzeugung enthalten, dass man Fremdsprachenlehrer nur auf einer (neu-)philologischen Basis wissenschaftlich ausbilden kann. Nach wie vor herrscht diese Überzeugung sowohl in der akademischen als auch in der außerakademischen Welt fast wie eine Art Glaubensbekenntnis vor. Innerhalb der ersteren wird sie jedoch paradoxerweise nicht nur von Vertretern der (Neu-)Philologien, sondern auch von vielen Anhängern der Glottodidaktik und Sprachlehrforschung getragen. Bei den einen erzeugt sie dabei Widerstand, bei den anderen lähmenden Respekt, der sie daran hindert, die Betrachtung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern endgültig von der (neu-)philologischen Perspektive zu befreien, also einen ähnlichen Schritt zu tun, wie sie ihn schon längst in Bezug auf den praktischen Sprachunterricht vollzogen haben, und letztlich den Weg zur vollen Selbständigkeit ihres Fachs zu beschreiten.
- Im Vorfeld der Bemühungen um die Einführung einer sachgemäßen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern muss demzufolge eine doppelte Aufgabe erfüllt werden, die man mit jener vergleichen kann, vor die ein Fremdsprachenlehrer gestellt wird, wenn er es mit einem Schüler zu tun bekommt, der sich die zu erlernende Sprache zwar schon in einem bestimmten Maße angeeignet, jedoch dabei weitgehend falsche Muster intemalisiert hat. In unserem Fall geht es einerseits um die Ausräumung aller falschen Überzeugungen sowie irreführender begrifflicher Assoziationen und andererseits um die Schaffung einer neuen Grundlage für diese Ausbildung.

8. Plädoyer für eine (meta-)sprachliche Internationalisierung der Fachdiskussion

Was den ersten Teil der dargestellten komplexen Aufgabe angeht, so ist dazu vor allem Folgendes zu sagen: Bislang haben die Glottodidaktik und die Sprachlehrforschung ihre Energien hauptsächlich in die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern investiert. Will man aber eines Tages wirklich zur institutioneilen Einrichtung einer modernen Fremdsprachenlehrerausbildung gelangen, so müssen diese Disziplinen zugleich der (neu-)philologischen Denktradition

entschieden entgegentreten. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass man sich zunächst in den eigenen Reihen Klarheit darüber verschafft, dass das genannte Endziel nicht auf dem Wege der Umwandlung der (Neu-)Philologien, sondern ausschließlich im Zuge einer grundsätzlichen Loslösung von den (neu-)philologischen Ansätzen erreichbar ist. Von nun an sollten diese Fächer nicht so sehr die Reform der (Neu-)Philologien als vielmehr die Durchsetzung der Fremdsprachenlehrerausbildung als eigenständiges Studienfach anstreben.

Darüber hinaus gilt es, den Widerstand, den die (Neu-)Philologien diesem Vorhaben entgegensetzen, zu brechen, und zwar dadurch, dass man sowohl auf akademischer Ebene als auch in der außerakademischen Öffentlichkeit für ein radikales Umdenken sorgt. Es geht vor allem darum, die falschen Vorstellungen zu korrigieren, die infolge der Verbindung dieser Ausbildung mit den (Neu-)Philologien zunächst in der inner- und dann in der außerakademischen Welt Fuß gefasst haben. Hierzu muss vor allem verstärkt Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden. Es nützt wenig, wenn nur die Insider um die Problematik wissen; auch der nichtwissenschaftliche Teil der Gesellschaft, und dabei besonders die Interessenten, müssen von der Notwendigkeit einer Neuorientierung überzeugt werden, und dazu bedarf es in erster Linie einer gezielten Aufklärungsarbeit.

„Entphilologisierung" heißt indes nicht, dass von nun an im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern keine „neuphilologischen" Themen vermittelt werden sollen, sondern nur, dass die (Neu-)Philologien ihre bisherige Führungsrolle zugunsten der wissenschaftlich primär zuständigen Disziplinen aufgeben.

Es versteht sich natürlich fast von selbst, dass angesichts dieser Situation die Gleichsetzung von Glottodidaktik und Sprachlehrforschung mit Fachdidaktik ein für alle Mal aufhören muss, denn der Begriff „Fachdidaktik" impliziert automatisch das Vorhandensein eines Basisfachs, auf das er sich bezieht. Ist die Verwendung dieses Begriffs in Bezug auf die Lehre sowohl der Sprach- und Literaturwissenschaft als auch der Glottodidaktik und Sprachlehrforschung noch angebracht, so ist er im Zusammenhang mit der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sicherlich kaum sinnvoll. Künftig ist eben der Glottodidaktik bzw. Sprachlehrforschung bezüglich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern die Funktion eines Basisfachs zuzuweisen.

Zu den Versuchen, die in der Vergangenheit darauf abzielten, die (neu-)philologischen Studiengänge den Anforderungen einer modernen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern anzupassen, sei bemerkt, dass ihre Befürworter sie aus rein fachlichen Erwägungen heraus unternommen haben. Vor diesem Hintergrund wäre es völlig absurd, wollte man sie nachträglich politisch ideologisieren. Leider sind dennoch hin und wieder Stimmen zu vernehmen, die sich gerade in diese Richtung deuten lassen.

Was den zweiten Teil der oben angesprochenen Aufgabe anbelangt, so geht es nicht nur darum, wie meistens angenommen wird, adäquate Konzepte für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu entwickeln, sondern vor allem um die Vorbereitung einer adäquaten wissenschaftlichen Basis, auf der die neuen Ausbildungskonzepte angemessen realisiert werden können. Und hier kommt es wiederum nicht nur auf die Vorbereitung von zutreffendem Wissen allein an, sondern auch darauf, das

entsprechende Fach dazu in die Lage zu versetzen, die führende Rolle bei der Realisierung der neuen Konzepte wirklich zu übernehmen.

Zwar wurde oben erwähnt, dass es heute schon akademische Disziplinen gibt, die aufgrund ihrer Forschung über eine entsprechende Kompetenz im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern verfügen, doch ist diese Feststellung dahingehend einzuschränken, dass sie bislang nur für einige wenige Länder gilt und dass noch kein international akzeptiertes Kernkonzept dieser Fächer vorliegt. Selbst die Fächer Glottodidaktik und Sprachlehrforschung werden in der Regel so dargestellt, als ob sie zwei voneinander verschiedene Wissenschaften wären. Auf jeden Fall ist es so, dass sie jeweils nur in dem einen oder dem anderen Land eine bestimmte Geltung haben.

Es muss nun mehr sowohl für ihre Festigung und Einigung als auch für ihre Internationalisierung getan werden, denn das, was wir jetzt mehr denn je brauchen, ist eine Disziplin von internationalem Rang. Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang auch an eine Vereinheitlichung des Namens unseres Fachs zu denken, denn es sind u.a. gerade die unterschiedlichen Benennungen, die in der Öffentlichkeit für Verwirrung sorgen und einem klaren Bild unseres Fachs im Wege stehen. Auch aus diesem Grund muss der Begriff der Fachdidaktik, der bereits an anderer Stelle kurz erörtert wurde, so bald wie möglich definitorisch klar Umrissen werden. Zum Zwecke der Vereinheitlichung muss die Arbeit an der (meta-)theoretischen Basis unseres Fachs wieder intensiviert werden.

Vor allem aber in der Forschung ist den Fremdsprachenlehrern und ihrer Ausbildung mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Es stimmt zwar, dass unser Wissen über diese Gegenstände inzwischen wesentlich bereichert wurde, dennoch sind wir von einem zufrieden stellenden Zustand auf diesem Gebiet noch weit entfernt. Vor allem der Schaffung von entsprechenden Theorien wurde bislang viel zu wenig Beachtung geschenkt. Und das ist darauf zurückzuführen, dass sich die einschlägige Forschung in den letzten zwei Jahrzehnten einerseits hauptsächlich um die Fremdsprachenlehrer und andererseits um empirische Befunde gekümmert hat. Aber so oder anders, fest steht, dass sich die meisten Beiträge zum Thema „der Fremdsprachenlehrer und seine Ausbildung" mit einer Auflistung der Eigenschaften begnügen, die angeblich die Kompetenz von Fremdsprachenlehrern ausmachen, und daraus lediglich entsprechende Forderungen ableiten, die an die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in einem bestimmten Land, beispielsweise in Polen oder in Deutschland, zu richten seien.

Diesem Missstand muss so schnell wie möglich Abhilfe geleistet werden, allgemein gültige Aussagen sind das Gebot der Stunde, und zwar zum einen aus wissenschaftsintemen Erwägungen heraus und zum anderen deshalb, weil wir ja schon heute eine grenzüberschreitende genuine Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ins Auge fassen müssen. Diese Aufgabe ergibt sich allein schon aus der Perspektive des sich einigenden Europas. Eines Tages wird man sich aber auch auf diesem Gebiet in globalem Ausmaß einigen müssen. Wir dürfen uns also künftig nicht mehr auf „lokale" Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern beschränken, die lediglich den nationalen Bedingungen, wie sie z.B. in Deutschland oder Polen anzutreffen sind, Rechnung tragen, sondern müssen eine universell geltende, übergreifende Theorie des

(ausgebildeten) Fremdsprachenlehrers anstreben, die dann aber nach Bedarf entsprechend abgewandelt und an die lokalen Verhältnisse angepasst werden kann.

Bibliographie

Bausch K.-R. 1990, *Plädoyer für eine wissenschaftlich begründete, professionalisierte sowie auf Mobilität ausgerichtete Fremdspracheniehrerausbildung*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.), Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum, 23–29.

Bausch K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.) 1995, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Bausch K.-R./ H.-J. Krumm/ 1995, *Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 13–23.

Bausch K.-R./ F.-G. Königs (Hg.) 1986, *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

Bausch K.-R./ F.-G. Königs/ R. Kogelheide (Hg.) 1986, *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt a.M.

Cieśla M. 1974, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa.

Digeser A. 1997, *Universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung. Zu den 20 Thesen von Wolfgang Zydatiß*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8/2, 229–304.

Grucza F. 1988a, *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego*. In: F. Grucza (Hg.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 7–15.

Grucza F. 1988b, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*. In: F. Grucza (Hg.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 17–87.

Grucza F. 1993a, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. In: F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (Hg.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremd- sprachenlehrern. Warszawa, 7–96.

Grucza F. 1993b, *O potrzebie tworzenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy: Słowo wstępne*. In: F. Grucza (Hg.), Przyczynki do teorii i mettodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Warszawa, 5–10.

Grucza F. 1993c, *Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych*. In: F. Grucza (Hg.), *Przyczynki do teorii i methodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa, 11–42.

Grucza F. 1997, *Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 23, 297–314.

König Ch. (Hg.) 1995, *Germanistik in Mittel- und Osteuropa*. Berlin.

Sadownik B. 1997, *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs: Lernerperspektive*. Lublin.

Sauerland K. 1997, *Was sich reformieren ließe*. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 1997, 141–148.

Skowronek B. 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań.

Zabrocki L. 1962, *Reorganizacja studiów neofilologicznych*. In: Życie Szkoły Wyższej, 5/ 5, 43–51.

Zabrocki L. 1967, *Profil absolwenta neofilologii*. In: Życie Szkoły Wyższej, 15/9, 54–64.

Zydatiß W. 1996, *Fremdsprachen lehren lernen: 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 7/2, 221–230.

Theoretische Voraussetzungen einer holistischen Fremdsprachenpolitik [6]

1. Ebenen der Sprachenpolitik und ihrer Untersuchung – einführende Überlegungen

1.1. Wissenschaftliche versus praktische Sprachenpolitik

In der modernen Welt gewinnen der Fremdsprachenunterricht und demzufolge auch die Fremdsprachenpolitik immer mehr an Bedeutung. Aus diesem Grund, zugleich aber auch wegen der Spezifik des Fremdsprachenunterrichts, muss Fremdsprachenpolitik als besonderer Bereich der Sprachenpolitik etabliert werden. Eine systematische Auseinandersetzung mit ihr ist aber nach wie vor kaum denkbar ohne gleichzeitige Einbeziehung der Sprachenpolitik im Allgemeinen – zumindest zu Beginn. In einem ersten Schritt gilt es nämlich, den Inhalt der Bezeichnungen beider Bereiche einer Analyse zu unterziehen. Zu klären ist, welche Relationen zwischen den Wirklichkeitsbereichen bestehen, auf die sich die Bezeichnungen semantisch beziehen. „Sprachenpolitik“ und „Fremdsprachenpolitik“ sind ja als Wörter vieldeutig.

Bei beiden sind vor allem zwei Bezugsbereiche zu unterscheiden: einmal die Ebene der Praxis, zum anderen die Ebene der wissenschaftlichen Reflexion über die Praxis. Auf der ersten (unteren) Ebene haben wir es mit praktischen oder zumindest praxisorientierten Tätigkeiten zu tun. Dabei handelt es sich einerseits um Tätigkeiten wie Entwerfen von Projekten und Plänen für praktisches Handeln, Festlegung von zu erreichenden Zielen etc., andererseits um die praktische Arbeit, deren Ziel die Verwirklichung der Planungsvorgaben ist. Die zunächst genannten Tätigkeiten kann man als mentale Gestaltung der Sprachenpolitik, die letzten als ihre Verwirklichung bezeichnen.

Die Aufgaben auf der zweiten Ebene lassen sich in drei Gruppen einteilen: (a) die Schaffung von theoretischen Voraussetzungen für eine rationale praktische Sprachenpolitik, (b) die wissenschaftliche Analyse und Rekonstruktion der konkret praktizierten Sprachenpolitik und schließlich (c) die Erarbeitung von Konzepten zur effizienten Umsetzung der theoretischen Vorgaben in die Praxis. Natürlich ist Reflexion auch auf der ersten Ebene, d.h. auf der Ebene der Praxis gefragt, nur handelt es sich dabei grundsätzlich nicht um wissenschaftliche Reflexion.

Diese zweite Ebene, d.h. die der wissenschaftlichen Reflexion, ist eine Subdisziplin der angewandten Linguistik, die man in einen überwiegend gegenstandsbezogenen und einen überwiegend methodologisch orientierten Bereich gliedern kann. Im Rahmen des gegenstandsbezogenen Bereichs geht es vor allem um die wissenschaftliche Rekonstruktion und Analyse konkret praktizierter Sprachenpolitik, im Rahmen des

---

[6] Oryginał: *Theoretische Voraussetzungen einer holistischen Fremdsprachenpolitik*, (w:) U. Haß-Zumkehr/ W. Kallmeyer/ G. Zifonun (red.), Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag (= Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache, Band 25). Tübingen 2002, 439–461.

zweiten Bereichs um die Erarbeitung solider wissenschaftlicher Grundlagen für (a) die Konstituierung einer rationalen praktischen Sprachenpolitik und (b) deren effiziente Verwirklichung (praktische Umsetzung). Im Folgenden beschäftigen wir uns hauptsächlich mit der letztgenannten Aufgabe.

1.2. Axiologische Aspekte der Sprachenpolitik

Eine wissenschaftliche (genauer: methodologische) Rekonstruktion praktischer Sprachenpolitik ist erforderlich, weil deren Gestaltung, Ziele und Umsetzungsmodalitäten nicht immer klar formuliert und oft – durchaus manchmal mit Absicht – nicht einmal explizit ausgeführt werden. Nicht selten ist weder den die Sprachenpolitik Umsetzenden noch den von ihr Betroffenen überhaupt bewusst, *dass* sie eine bestimmte Sprachenpolitik realisieren bzw. von dieser betroffen sind, und nicht selten ist den Betroffenen vollkommen unklar, ob und inwiefern die Sprachenpolitik, der sie unterworfen sind, sinnvoll, gerechtfertigt, für sie günstig oder eher ungünstig ist.

Daher ist außer der Ebene der praktischen Sprachenpolitik, also ihrer Gestaltung und/oder Umsetzung, und der Ebene der wissenschaftlichen analytisch-rekonstruktiven Beschäftigung mit dieser Politik noch eine weitere Ebene, nämlich die der axiologischen Evaluierung der praktischen Sprachenpolitik zu konstituieren. Auf dieser Ebene ist zu überprüfen, inwiefern die jeweils verordnete und/oder praktizierte Sprachenpolitik rational, sinnvoll und ethisch akzeptabel ist. Diese Ebene ist über den beiden erstgenannten und damit auf der Ebene der Metawissenschaft zu situieren. Denn zum einen kann man die praktische Sprachenpolitik sehr oft erst nach ihrer Rekonstruktion einer sinnvollen axiologischen Evaluierung unterziehen; zum andern muss man auch die analytische Ebene der Sprachenpolitik axiologisch untersuchen, vor allem ihren teleologischen und argumentativen Teil, werden doch oft gerade hier außerwissenschaftliche Faktoren ins Spiel gebracht – Faktoren, die den Interessen der Urheber oder Macher der Politik entsprechen, die Betroffenen aber gezielt benachteiligen und in ihren natürlichen Rechten beschränken.

Auf jeden Fall aber gehört die Ausübung der praktischen Sprachenpolitik zu jenen menschlichen Aktivitäten, die eine möglichst systematische axiologische Evaluierung erfordern. Denn ethisch neutral sind weder ihre Ziele noch die von ihr „verordneten“ und/oder praktizierten Umsetzungsmodalitäten.

1.3. Ethische versus unethische Sprachenpolitik

Als ethisch kann man eine Sprachenpolitik bezeichnen, die die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und das natürliche Recht auf eigene Sprachenwahl nicht einschränkt. Eine solche Sprachenpolitik gesteht jedem Menschen das Recht zu, sich sowohl seine Muttersprache als auch beliebige weitere Sprachen, einschließlich beliebiger Fremdsprachen, anzueignen und sie immer und überall uneingeschränkt anzuwenden. Als unethisch ist eine Sprachenpolitik zu bezeichnen, die diese Rechte auf irgendeine Weise einschränkt oder verletzt.

Sprachenpolitik kann zum Ziel haben, die Sprache einer Gemeinschaft zu pflegen, sie zu entwickeln, zu normieren, zu „reformieren“ und so ihren Verwendungsbereich zu erweitern, ihren Gebrauch effizienter zu machen und auf ein höheres Niveau zu

heben; sie kann aber auch gegenteilige Ziele verfolgen – nämlich die Entwicklung der Sprache zu stören, ihre Anwendung zu erschweren oder sie ganz zu verhindern.

Im letzten Fall kann Sprachenpolitik auch unethische Mittel vorsehen und/oder einsetzen, um ihre Ziele zu erreichen. Das können Gesetze sein, die die Benutzung einer Sprache verbieten oder einschränken und Strafen bei Zuwiderhandlung vorsehen; es können aber auch Maßnahmen sein, die dazu ermutigen, die Träger einer Sprache zu hänseln, zu erniedrigen oder zu verspotten; und nicht zuletzt gehören auch Wertungen hierhin, die dazu führen, eine Sprache als minderwertig oder gar primitiv einzustufen.

Aus diesen Gründen ist unser Verhältnis zum Gebrauch der Sprachen bzw. der Sprachvarianten, die als „Dialekte“ oder „Mundarten“ bezeichnet werden, neu zu durchdenken: Das Recht eines jeden Menschen auf seine „Muttersprache“ impliziert unter anderem das Recht auf seinen Dialekt und seine Mundart, sofern diese die jeweils innerhalb einer Gemeinschaft geltenden ethischen Normen – vor allem die ethischen Kommunikationsnormen – nicht verletzen.

1.4. Zur Legitimierung von Sprachenpolitik

Ziele und Umsetzungsmodalitäten von Sprachenpolitik können auf mindestens zwei Wegen festgelegt werden – von unten her, auf dem Wege mehr oder weniger demokratischer Entscheidungen, oder von oben her durch autoritäre Maßnahmen. Nicht nur die Sprachenpolitik, die von nicht-demokratischen Regierungen und deren verschiedenen Organen gestaltet, vertreten oder praktiziert wird, kann autoritären Charakter haben. Autoritär kann eine Politik auch sein, wenn sie Meinungen und Empfehlungen von Experten zur Grundlage hat. Autoritär ist jede Sprachenpolitik, die im Sinne einer obligatorischen Maßnahme umgesetzt wird, ohne dafür die entsprechende demokratische Legitimierung zu besitzen.

Bislang sind sowohl Gestaltung als auch Umsetzung der Sprachenpolitik fast überall auf der Welt autoritär, wenn auch nicht überall im gleichen Maß. Noch nirgendwo hat man sich von den um die Wende des 17./18. Jahrhunderts mit der Gründung der so genannten (eben autoritären) Sprachakademien entstandenen Verfahrensweisen wirklich verabschiedet, ja man hat dies noch nicht einmal angedacht. Bis heute wurden auf diesem Gebiet nirgends demokratische Entscheidungs- und Umsetzungsmodalitäten erarbeitet und erprobt. Die heute praktizierte Sprachenpolitik entspricht insofern nicht mehr dem Geist unserer Zeit. Hier gibt es deutlichen Aufholbedarf. Parlamente beschäftigen sich kaum mit Sprachenpolitik, und so liegen die Entscheidungen in diesem Bereich nach wie vor meistens nicht bei demokratisch legitimierten, sondern bei mehr oder weniger zufällig konstituierten Gruppen von Experten und manchmal sogar Einzelpersonen.

Im Allgemeinen hat also die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung nach wie vor keinen direkten Einfluss auf Entscheidungen der Sprachenpolitik. Wohl zum ersten Mal hatte die Gesamtgesellschaft in Deutschland im Vorfeld der Einführung der letzten Rechtschreibreform Gelegenheit zur Meinungsäußerung. Tatsächlich aber konnten die deutschen Bürger dieses Recht nur in den Bundesländern ausüben, in de-

nen man sich zu einer Volksbefragung über die Annahme oder Ablehnung dieser Reform entschlossen hatte.

1.5. Eigene, quasi-eigene, fremde Sprachenpolitik

Eine „von oben“ bestimmte Sprachenpolitik kann einer Gemeinschaft, insbesondere einem Volk, von innen verordnet werden, d.h. von Personen oder Personengruppen, die integraler Bestandteil dieser Gemeinschaft oder dieses Volkes sind, oder aber von außen – von Vertretern einer anderen ethnischen oder politischen Gemeinschaft.

Vom Standpunkt ihrer „Gestalter“ lässt sich daher die autoritäre Sprachenpolitik in eine „innere“ und eine „äußere“ einteilen, in Sprachenpolitik also für die eigene Gemeinschaft bzw. das eigene Volk oder aber gegenüber einer anderen Gemeinschaft bzw. einem anderen Volk. Vom Standpunkt der Betroffenen dagegen kann man autoritäre Sprachenpolitik in „eigene“, „quasieigene“ und „fremde“ einteilen. „Quasi-eigen“ ist eine Sprachenpolitik, wenn die eigene Obrigkeit diese im Auftrag einer anderen Macht betreibt (denken wir z.B. an den obligatorischen Russischunterricht in den Ländern des realen Sozialismus).

Unabhängig davon, ob es sich um „fremde“ oder „eigene“ Sprachenpolitik handelt, kann eine demokratische Legitimierung vorliegen (oder auch nicht). Bei der „fremden“ Sprachenpolitik sind zwei unterschiedliche Wege der Legitimierung zu unterscheiden: entweder Legitimierung durch das fremde Volk oder aber eine Art Scheinlegitimierung durch Vertreter des betroffenen Volkes (wie zum Beispiel bei der „quasi-eigenen“ Sprachenpolitik). Bei der Legitimierung durch das fremde Volk ist zwischen Legitimierung durch die gesamte Sprachgemeinschaft oder nur durch Teile von ihr zu unterscheiden. Die Frage der Legitimierung ist nicht nur für die Gegenwart, sondern auch bei der Untersuchung historischer Situationen zu berücksichtigen. So ist z.B. bei der Analyse der preußischen Sprachenpolitik gegenüber Polen im 19. Jahrhundert zu bedenken, dass Preußen bis 1871 nur einer unter vielen deutschen (deutschsprachigen) Staaten war, und die damalige preußische Politik nicht von allen deutschen Staaten (Teilvölkern oder Teilgemeinschaften) dieser Zeit, geschweige denn von allen Deutschen als Individuen unterstützt wurde. Auch sollte in Rechnung gestellt werden, dass diese Sprachenpolitik zunächst selbst aus preußischer Sicht keine demokratische Legitimierung hatte und ihr die Unterstützung der Mehrheit der Bürger des damaligen Preußens fehlte.

Hinzugefügt sei, dass die oben beschriebene „äußere“ Sprachenpolitik nicht mit der „auswärtigen“ Sprachenpolitik verwechselt werden darf. Deren Aufgabe ist es, die Kenntnis der Sprache der eigenen Gemeinschaft im Sinne einer Zweit- oder Fremdsprache in anderen Ländern zu popularisieren und ihren Unterricht zu fördern. Diese Politik bietet etwas an, zwingt aber niemanden zur Annahme des Angebots.

2. (Fremd)Sprachenpolitik – Fremdsprache vs. Muttersprache

Jede Sprachenpolitik, insbesondere aber jede Fremdsprachenpolitik, die einen Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung erhebt, muss sich mit dem Begriffspaar *Fremdsprache* vs. *Muttersprache* auseinandersetzen, denn das Verständnis dieser Be-

griffe bildet eine ihrer wichtigsten Voraussetzungen. Unter anderem hat sie zu überprüfen, ob die als Mutter- oder Fremdsprache anvisierte Sprache wirklich die Mutter- oder Fremdsprache aus der Sicht der jeweiligen Schüler ist und ob sie im gegebenen konkreten Fall für alle Schüler eine Mutter- oder eine Fremdsprache ist.

Ich beabsichtige aber auch in diesem Fall keine ausführliche Analyse. Ich möchte lediglich anhand einiger Beispiele verdeutlichen, dass der deskriptive Wert dieser Begriffe relativ ist, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Denn die Einteilung der Sprachen in Muttersprachen und Fremdsprachen ist bekanntlich nicht naturgegeben, d.h. auf Grund von an ihnen zu erkennenden Merkmalen vorgenommen, sondern basiert auf persönlicher Einschätzung.

2.1. Zur Relativität der Attribute „eigene" und „fremde" Sprache

Für viele Menschen, die in sog. gemischten Familien aufwachsen, ist *Muttersprache* (bzw. *Vatersprache,* wie sie in vielen Sprachgemeinschaften – z.B. in Polen – in etwa heißt) nicht nur die Sprache der Mutter (bzw. des Vaters), sondern auch die des Vaters (bzw. der Mutter). Unter natürlichen Bedingungen, d.h. in Situationen ohne gezielte Einwirkung seitens Schule, Kirche, Politik u.a., entscheiden die Nachkommen jeweils selbst darüber, wie sie die Sprachen ihrer Eltern einordnen – als Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache. In der modernen Welt, insbesondere im heutigen „vereinten" Europa, ist dies – wieder – immer öfter möglich und nötig. Und dies ist ein wichtiges praktisches Ergebnis der Diskussion und der Bemühungen um die Menschenrechte.

Sehr oft haben wir es in Gebieten, die von zwei Sprachgruppen bewohnt werden, mit einer besonderen Art von Zweisprachigkeit zu tun. Die jeweils andere Sprache der in solchen Gebieten zusammen lebenden Individuen, Familien oder Gruppen (sofern ihr Zusammenleben nicht – beispielsweise „ideologisch" – pathologisiert wurde) wird nicht als eine Fremdsprache, sondern eher als eine andere oder eine zweite Sprache (engl. *second language*) empfunden, insbesondere von denen, die sich diese andere Sprache in gewissem Umfang angeeignet haben. Ähnlich handeln bzw. verhalten sich oft Immigranten: nach einiger Zeit betrachten sie die Sprache der Gesellschaft, in die sie gekommen sind und in der sie sich zu leben entschlossen haben, nicht als eine „fremde", sondern ebenfalls als die ihre, wenn auch ggf. als ihre „zweite", Sprache.

Manchmal spielt hierbei auch die jeweilige kulturelle Tradition eine Rolle. Dass man z.B. in den meisten europäischen Ländern, auch in Polen, in der Regel weder Latein noch Griechisch zu den normalen Fremdsprachen zählt, ist keine Folge einer besonderen Sprachenpolitik, sondern vor allem einer historischen Tradition. Diese geht auf die Zeit zurück, als die europäischen Eliten Latein und in gewissem Umfang auch Griechisch als *ihre eigentliche Sprache* betrachteten, während die Dialekte, die den heutigen nationalen europäischen Sprachen vorausgingen, als (bestenfalls) primitive volkstümliche Mundarten galten, als Sprachen der *niedrigen,* um nicht zu sagen *primitiven,* Sozialschichten. Die Kategorie „klassische Sprachen" begann man zu konstituieren, als sich die „neuen Sprachen" allmählich unter den europäischen Eliten durchsetzten und damit langsam den Geruch eines primitiven Kommunikationsmittels des einfachen Volkes verloren.

Zugleich begann man in dieser Zeit dem Unterricht klassischer Sprachen andere Ziele zu setzen als dem Unterricht der „neuzeitlichen“ Sprachen – dem Unterricht der „Mutter-“ ebenso wie dem der „Fremdsprachen“. Damit wurde ein Prozess in Gang gesetzt, in dessen Verlauf die europäischen Eliten vom Latein als „ihrer Sprache“ Abschied nahmen und die „gesamteuropäische Dimension“ des Lateins allmählich durch eine „nationale Perspektive“ ersetzt wurde. Inhalte und Konnotationen der Wörter „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ und die emotionale Einstellung zu den mit diesen Wörtern bezeichneten Wirklichkeiten begannen sich zu ändern.

Wenn wir bei linguistischen Überlegungen die „nationale Dimension“ auf Zeiten anwenden, in denen es noch keine „nationalen“ Standardsprachen im heutigen Sinne gab, müssen wir uns bewusst sein, dass wir damit die Kategorien Muttersprache und Fremdsprache auf Phänomene anwenden, für die wir heute Ausdrücke wie „Dialekt“ oder „Mundart“ verwenden. Mit anderen Worten, auch in historischer Perspektive relativiert sich die Bedeutung dieser beiden Ausdrücke sowie der Sinn der mit ihnen assoziierten Begriffe.

2.2. Zur Relativität der Begriffe „Muttersprache“ und „Fremdsprache“

Ob wir eine Sprache als Muttersprache, Zweitsprache oder Fremdsprache einordnen, kann Folge einer bestimmten (oft aufgezwungenen) Sprachenpolitik, insbesondere der schulbezogenen Sprachenpolitik sein. Es hängt zweifellos auch weitgehend von der konkreten Sprachenpolitik ab, ob man die Sprache einer Gemeinschaft als Sprache oder eher als Dialekt oder Mundart auffasst. Insbesondere die schulische Sprachenpolitik kann – gewollt oder ungewollt, bewusst oder unbewusst – derartige Empfindungen und Meinungen beeinflussen.

Ein Beispiel: Dass der Deutschunterricht in den von Preußen besetzten polnischen Gebieten im Laufe des 19. Jahrhunderts, insbesondere aber an seinem Ende und am Anfang des 20. Jahrhunderts, von den preußischen Behörden als Unterricht in der Muttersprache und nicht in einer Fremdsprache betrachtet wurde, ergibt sich zwangsläufig aus den Voraussetzungen der damaligen preußischen Kulturpolitik, die auch die Sprachenpolitik einschloss. Die österreichischen Behörden fassten den Deutschunterricht in den von ihnen besetzten Gebieten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ganz ähnlich auf. Erst nach 1870 liberalisierte Österreich seine Politik und bot seitdem den Polen in den österreichisch besetzten Gebieten die deutsche Sprache nur als Fremdsprache an. Nur in den von Russland besetzten Gebieten galt Deutsch die ganze Zeit über als Fremdsprache, wurde aber auch hier von den Polen selbst anders als andere Fremdsprachen empfunden. Nach der Zeit der Teilung, d.h. nach 1918, änderte sich in ganz Polen das Verhältnis zur deutschen Sprache sehr deutlich. Waren die Polen früher der deutschen Sprache gegenüber nicht besonders voreingenommen, d.h. nicht mehr oder weniger als gegenüber anderen Nachbarsprachen, so erschien ihnen die deutsche Sprache jetzt von der Natur der Dinge her als Sprache der Besatzer.

In vielleicht noch größere Ungnade fiel bei den Polen in dieser Zeit die russische Sprache, besonders in den von Russland besetzten Gebieten. Dennoch betrachteten nach dem Ende der polnischen Teilung viele Polen die Sprache ihrer jeweiligen Besatzer als „ihre“ Sprache, wenn auch nicht unbedingt als ihre „Muttersprache“. Dass

die Besatzer versuchten, diese Akzeptanzprozesse durch Gewalt und sogar Terror zu beschleunigen, hat diese Prozesse verlangsamt, ja sogar Widerstand provoziert.

2.3. Zum Problem „Sprache“ versus „Dialekt“

Die Sprachenpolitik kann Einfluss darauf haben, ob eine Sprache als „Sprache“ oder als „Dialekt“ eingestuft wird. Sehr deutlich wird das beim Umgang der Polen mit der kaschubischen Sprache. Dies im Einzelnen zu erörtern ist hier jedoch nicht der Ort. Ich möchte nur auf zwei Dinge aufmerksam machen.

Zum Ersten hatte und hat die Diskussion, ob die *Sprache* einer ethnischen Gemeinschaft als selbstständige Sprache oder nur als ein gewisser Dialekt einer anderen Sprache zu betrachten ist, immer auch, ob man will oder nicht, politische Implikationen – unabhängig von den Intentionen der an der Diskussion Beteiligten: jedem, der sich zu Wort meldet, wird sofort ein politisches Motiv unterstellt; und nicht selten muss er sogar darauf gefasst sein, dass man versucht, ihn für eventuelle politische Folgen der von ihm geäußerten Ansichten verantwortlich zu machen.

Zum Zweiten: Der hier mit Hilfe des Ausdrucks „Sprache“ ausgegliedert Begriff ist entgegen dem Anschein kein rein linguistischer (sprachwissenschaftlicher) Begriff, sondern immer auch stark durch politische Konnotativen gefärbt; mit anderen Worten: die verwendete (scheinbar rein linguistische) Nomenklatur führt automatisch politische Inhalte in die einschlägig Diskussion ein, ob man will oder nicht.

In unserem Zusammenhang ist jedoch vor allem das Folgende wichtig: auf der analytischen Ebene ist man dazu befugt, ja sogar dazu gezwungen, im Falle derjenigen, die schon einen Dialekt beherrschen, die Aneignung de „Standardsprache“ nicht anders zu betrachten als die Aneignung einer beliebigen Zweit- oder Fremdsprache. Dies gilt insbesondere, wenn zwischen beiden Sprachen ziemlich große phonetisch-phonematische, morphologisch oder lexikalische Unterschiede bestehen wie beispielsweise zwischen den meisten deutschen Dialekten und der deutschen Hochsprache oder zwischen dem Kaschubischen und dem Polnischen.

3. Schulbezogene (Fremd)Sprachenpolitik

Im Rahmen der allgemeinen Sprachenpolitik ist der schulbezogenen Sprachenpolitik besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Sie stellt einen spezifischen Bereich der Sprachenpolitik dar, auch deshalb, weil sie zugleich Bestandteil der allgemeinen Bildungspolitik ist. Sowohl im Mutter- als auch im Fremdsprachenunterricht sind beide Perspektiven eng miteinander verflochten. Daher behandele ich sie hier nicht getrennt voneinander. Auch gehe ich im Rahmen dieses Artikels nicht im Einzelnen auf die „nationalen“ Motive der schulbezogenen (Fremd)Sprachenpolitik ein. Ebenso wenig möchte ich ihre kulturellen Implikationen gesondert behandeln. Ich beschränke mich hier auf die Anmerkung, dass jede Sprachenpolitik zum einen von der Kultur ihrer Gestalter oder der sie Umsetzenden geprägt ist, zum anderen Einfluss nimmt auf die Kultur derer, die sie betrifft. Und schließlich: Im Folgenden werde ich nur die schulbezogene Fremdsprachenpolitik berücksichtigen. Die schulbezogene Muttersprachenpolitik lasse ich hier völlig außer Acht.

3.1. Der holistische Ansatz

Will man die auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts realisierte bzw. zu realisierende Sprachenpolitik wissenschaftlich rekonstruieren, so muss man mit der Beantwortung einer Reihe von Fragen beginnen. Aufgabe einer jeden derartigen Rekonstruktion ist es, die einem Bereich menschlicher Tätigkeiten (Aktivitäten) zu Grunde liegenden Ideen bewusst zu machen. Daher dürfen die Fragen nicht beliebig gewählt werden. Von einer wissenschaftlichen Rekonstruktion der Fremdsprachenpolitik kann in unserem Fall nur insofern die Rede sein, als dabei das glottodidaktische Gefüge insgesamt berücksichtigt wird – mit allen konstitutiven Faktoren und allen zwischen diesen bestehenden Relationen, insbesondere wenn sie für die funktionale Effizienz der jeweiligen Konstituente von Bedeutung sind.

Fremdsprachenpolitik beschränkt sich üblicherweise auf die Wahl der im Unterricht anzubietenden Fremdsprachen, die Festlegung ihrer Reihenfolge und die Formulierung der Unterrichtsziele. Dies ist jedoch nicht ausreichend. Fremdsprachenpolitik, wie ich sie verstehe, hat sich mit der Gesamtheit der im nächsten Abschnitt aufgelisteten Faktoren und/oder Fragen zu befassen, sie hat aber auch dafür Sorge zu tragen, dass ihre Antworten ein in sich kohärentes Ganzes bilden.

Vor diesem Hintergrund ist einerseits zwischen partieller und holistischer Fremdsprachenpolitik und andererseits zwischen partieller und holistischer Rekonstruktion von Fremdsprachenpolitik zu unterscheiden. Hier wird der holistische Ansatz eingefordert. Ich wiederhole: Es geht hier um die Entwicklung eines Konzeptes, das das gesamte glottodidaktische Gefüge in Betracht zieht – alle seine konstitutiven Faktoren und auch möglichst alle zwischen ihnen bestehenden Abhängigkeiten, also alles, wovon das Erreichen der festgelegten Lehr- und Lernziele im Bereich des Fremdsprachenunterrichts abhängig ist.

3.2. Zum Gegenstandsbereich einer holistischen Fremdsprachenpolitik

Die Fragen, die jede holistische Fremdsprachenpolitik zu beantworten hat und die bei jeder holistischen Rekonstruktion einer Fremdsprachenpolitik zu berücksichtigen sind, teile ich in mehrere Gruppen ein, je nach dem Faktor des glottodidaktischen Gefüges, auf den sie sich in besonderer Weise beziehen. Diese Einteilung ist aber keineswegs im Sinne einer einzig möglichen zu verstehen. Die Fragen ließen sich sicherlich auch anders einteilen, ihre Zahl erweitern und ihre Reihenfolge ändern. Hier kommt es mir lediglich darauf an, exemplarisch möglichst alle wesentlichen Konstituenten des glottodidaktischen Gefüges und die zwischen ihnen bestehenden Abhängigkeiten zu problematisieren.

Zumindest die folgenden Faktoren sind von einer holistischen schulbezogenen Fremdsprachenpolitik zu berücksichtigen, sofern sie Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt: Schule, Lehrplan, Fremdsprachenunterricht, Zielsetzung, Unterrichtsgruppen, temporale und methodische Modalitäten, Unterrichtsmaterialien, Schüler, Lehrkräfte.

Dies sind zugleich Faktoren, die auch bei jedem Versuch einer wissenschaftlichen Rekonstruktion einer Fremdsprachenpolitik beachtet werden müssen.

4. Grundlegende Fragen einer holistischen Fremdsprachenpolitik

4.1 Zum Faktor *Schule:*

- Wie ist das (öffentliche) Schulsystem gegliedert?
- Ist Fremdsprachenunterricht an allen Schulen und auf allen Schulstufen vorgesehen? Ist er obligatorisch oder fakultativ?
- Wie stark ist die Schule an behördliche Vorgaben gebunden?
- Wieweit entscheidet sie selbstständig über Lehrkräfte, Lehrpläne, Stundenpläne, Materialien, Methoden?
- Verfügen die Schulen über entsprechend qualifizierte Lehrkräfte?
- Sind sie in der Lage (vor allem finanziell), die besten jeweils verfügbaren Lehrkräfte zu gewinnen?

4.2. Zum Faktor *Lehrplan:*

- Wie umfangreich ist der Lehrplan? Wie viele Tages- und Wochenstunden umfasst er?
- Wie ist die Rangordnung der einzelnen Fächer? Welches Gewicht hat dabei der Fremdsprachenunterricht?
- Sieht der Lehrplan eine Vernetzung von Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichem Unterricht vor? Sieht er eine Vernetzung mit anderen relevanten Fächern vor?
- Stellt der Lehrplan sicher, dass der Fremdsprachenunterricht beim Übergang von einer Ausbildungsstufe zur nächsthöheren möglichst reibungslos fortgesetzt werden kann?

4.3. Zum Faktor Fremdsprachenunterricht:

- Welchen Stellenwert hat der Fremdsprachenunterricht in der Bildungstradition eines Landes und im regionalen und/oder sozialen Umfeld der jeweiligen Schule?
- Welche Fremdsprachen sollen/können auf den einzelnen Schulstufen und/oder in den jeweiligen Schulformen unterrichtet/erlernt werden?
- Wie ist das „Ranking“ der einzelnen Fremdsprachen? Wird dabei „Nachbarsprachen“ ein besonderer Stellenwert gegeben?
- Wer entscheidet über das Angebot an Fremdsprachen und ihr Ranking? Nach welchen Kriterien? Haben Schüler und/oder Eltern Wunsch- und Wahlmöglichkeiten?

4.4. Zum Faktor *Zielsetzung:*

- Ist der Fremdsprachenunterricht ausschließlich praktisch-kommunikativ ausgerichtet?
- Soll er darüber hinaus auch Kenntnisse beispielsweise in Geschichte, Landeskunde oder Literatur vermitteln?
- Soll er zur Entwicklung interkultureller Kompetenz (und Toleranz) der Schüler beitragen?
- Soll er im Sinne eines Interaktionstrainings betriebe werden? Soll er der Entwicklung von Mehrsprachigkeit dienen?

4.5. Zum Faktor *Unterrichtsgruppen:*

- Welche Klassen-/Gruppengröße ist für den Fremdsprachenunterricht vorgsehen?
- Wird die für den Fremdsprachenunterricht optimale Gruppengröße von 15-20 Personen nicht überschritten?
- Ist eine im Hinblick auf die fremdsprachlichen Vorkenntnisse möglichst homogene Zusammensetzung von Klassen bzw. Gruppen gewährleistet?

4.6. Zum Faktor *temporale und methodische Modalitäten:*

- Zu welchem Zeitpunkt der Ausbildung (in welcher Klasse) beginnt der Fremdsprachenunterricht? Wann endet er?
- Wie viel Zeit ist insgesamt für den Unterricht der einzelnen Fremdsprachen vorgesehen?
- Ist die lineare Distribution der vorgesehenen Zeit sinnvoll?
- Ist die Zeit sinnvoll portioniert?
- Sind die Abstände zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten sinnvoll?
- Wer ist befugt, über die Wahl von Interaktionsformen und Methoden zu entscheiden?
- Stehen den Lehrern vorwiegend „importierte" Methoden und Materialien zur Verfügung, oder können sie sich auch für Methoden und Materialien entscheiden, die den methodisch-didaktischen Traditionen eines Landes und seiner allgemeinen Verhaltenskultur entsprechen?

4.7. Zum Faktor *Unterrichtsmaterialien:*

- Berücksichtigen die zum Gebrauch zugelassenen fremdsprachlichen Lehrbücher und Materialien die muttersprachlichen Vorkenntnisse der Schüler, ihren kulturellen Hintergrund, die Umwelt, in der sie leben? D.h., sind sie für „globale" Anwendung konzipiert oder speziell für die Situation „vor Ort"? Beachten sie die sog. kontrastiven Prinzipien?
- Wer ist befugt, über die Wahl von Lehrbüchern zu entscheiden? Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler, Eltern?
- Wird darüber „autoritär" entschieden oder „einvemehmlich" (beispielsweise Schulleitung zusammen mit Lehrern, Lehrer zusammen mit ihren Schülern)? Werden auch Eltern an der Entscheidung beteiligt?
- Werden die an der Entscheidung beteiligten Personen darauf vorbereitet, sich in die Diskussion kompetent einzubringen oder nicht?

4.8. Zum Faktor *Schüler*.

- Berücksichtigt die Fremdsprachenpolitik das Alter der Schüler?
- Berücksichtigt sie ihre muttersprachlichen und fremdsprachlichen Vorkenntnisse?
- Werden die allgemeine Leistungsbereitschaft der Schüler und ihre Motivation zum Erlernen der angebotenen Fremdsprache in Betracht gezogen?
- Wie groß ist die Gesamtbelastung der Schüler nach Unterrichtsstunden und Hausaufgaben? Lässt ihr schulisches und außerschulisches Zeitbudget genügend Raum zum Einüben der Fremdsprache?

4.9. Zum Faktor *Lehrkräfte:*

- Welche Institutionen sind berechtigt, Fremdsprachenlehrer auszubilden? Bieten diese spezielle Studiengänge für Fremdsprachenlehrer an? Gibt es Institutionen für die Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern und wenn ja, reichen sie aus?
- Wie sind die aktuell unterrichtenden Lehrkräfte fachlich (glottodidaktisch) ausgebildet? Wie gut beherrschen sie die zu unterrichtende (Fremd)Sprache?
- Über welche Unterrichtserfahrung verfügen sie?
- Sind sie in der Lage und bereit, die sprachlichen und vor allem die muttersprachlichen Vorkenntnisse ihrer Schüler im Unterricht zu berücksichtigen?
- Wieweit können/dürfen sie selbstständig über Lehrpläne, Stundenpläne, Materialien, Methoden entscheiden?

5. Anspruch und Realität – Abschließende Bemerkungen

Fremdsprachenkenntnisse sind schon heute für die meisten Menschen unerhört wichtig, in Zukunft aber und insbesondere für die jungen Menschen, die sich heute in der Schule auf ihr aktives Berufsleben vorbereiten, werden sie unerlässlich sein. Vor dem Hintergrund einer schon heute weltweit agierenden Wirtschaft und der Vision eines Europa ohne Grenzen ist diese Einsicht eine Selbstverständlichkeit. Aber auch die rapide zunehmende Europäisierung und Globalisierung zwischenmenschlicher Kontakte machen es notwendig, andere Sprachen zu kennen und andere Kulturen zu verstehen. Zu erläutern, dass und warum Fremdsprachenkenntnisse heute notwendig sind, hieße Eulen nach Athen tragen – es besteht allgemeine Einigkeit, dass dem so ist.

Auch die Politik hat sich – parteiübergreifend – diese Einsicht schon lange zu Eigen gemacht – und mehr noch, sie leitet daraus Forderungen ab. Es sind keineswegs allein die Bildungspolitiker, die bei jeder Gelegenheit anmahnen, es müsse mehr für die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse getan werden.

Misst man aber die politischen Forderungen an der schulischen Realität, dann drängt sich der Eindruck auf, dass Fremdsprachenunterricht in der Praxis weit weniger wichtig genommen wird als die öffentlichen Erklärungen vermuten lassen. Eine zentrale Rolle in der Ausbildung der Schüler und der Weiterbildung der Berufstätigen wird dem Fremdsprachenunterricht nach wie vor nicht zuerkannt.

Vor allem Politiker sowie Vertreter der Geisteswissenschaften, die auf die Gestaltung der schulbezogenen Politik Einfluss nehmen, haben auf diesem Gebiet einiges nachzuholen. Notwendig ist ein besseres Verständnis dafür, dass es sich beim Fremdsprachenunterricht um ein bestimmtes Gefüge von vielen „vernetzten“ Faktoren handelt. Vom Funktionieren dieses Gefüges als einer Ganzheit ist es abhängig, ob der Fremdsprachenunterricht zum gewünschten Erfolg führt. Die einzelnen Faktoren können nicht willkürlich aus dem Gefüge herausgebrochen oder auch nur beliebig geändert werden. Dass eine mit fünf Pfeilern projektierte Brücke, soll sie die vorgesehenen Lasten tragen können, nicht auf nur drei Pfeilern erbaut werden und ein mit vier Rädern konzipiertes Auto nicht mit drei Rädern fahren kann, braucht man nicht lange zu erklären – es leuchtet sofort ein. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts hingegen

meint man anders vorgehen zu können. Tatsächlich haben wir es hier aber mit einer ganz ähnlichen Situation zu tun wie bei der erwähnten Brücke oder dem Auto. Die Nichtberücksichtigung einzelner Faktoren hat Konsequenzen. Je nachdem welche Faktoren vernachlässigt werden, bedeutet solche Nichtberücksichtigung eine graduelle Einschränkung des angestrebten Ergebnisses oder aber macht es überhaupt unmöglich, irgendein Ergebnis zu erzielen.

Dies sollte auch Lehrern, Schülern und Eltern viel stärker bewusst gemacht werden. Vielleicht wären sie dann weniger frustriert, wenn große Anstrengungen beim Lehren und Lernen nur unverhältnismäßig magere Ergebnisse erbringen. Vielleicht würden sie dann ihre „privaten Theorien" zum Fremdsprachenunterricht korrigieren – „Theorien", die sie oft zur falschen Einflussnahme auf den Fremdsprachenunterricht vor Ort verleiten.

Eine wissenschaftliche Fundierung der auf Fremdsprachen bezogenen Politik ist dringend notwendig – sowohl im Hinblick auf die Entwicklung von Konzepten als auch im Hinblick auf die rekonstruktive (kritische) Betrachtung der vorliegenden Konzepte und der vorgefundenen Praxis. Und wir brauchen eine holistische Fremdsprachenpolitik, weil – ich wiederhole – der konkrete Unterricht einer Sprache immer in einer bestimmten lokalen, regionalen und nationalen Unterrichtstradition von Fremdsprachen steht, die ihrerseits Teil der allgemeinen Bildungstradition eines Volkes oder Landes und damit von ihr geprägt ist. Auch findet der Unterricht immer in einer ganz konkreten Schule statt, die in ihrer jeweiligen lokalen Umwelt situiert ist, aus ganz konkreten individuellen Menschen – vor allem Lehrern und Schülern – „besteht" und auch ganz konkrete Gebäude, Geräte *etc.* zur Verfügung hat.

In einem anderen Beitrag habe ich schon einen ersten Versuch unternommen, die gegenwärtige polnische Fremdsprachenpolitik im Sinne des hier vorgetragenen holistischen Konzeptes zu rekonstruieren (vgl. F. Grucza 1999). Es hat sich herausgestellt, dass sie in mehrfacher Hinsicht defizitär ist. Diese Kritik hat – leider – noch nichts an Aktualität verloren – jedenfalls dann nicht, wenn die Politik wirklich will, dass Fremdsprachen*unterricht* zu Fremdsprachen*kenntnis* führt. Im Großen und Ganzen trifft die damals im Hinblick auf Polen geäußerte Kritik auch auf viele andere Länder zu.

Somit stellen sich der Fremdsprachenpolitik, sofern sie sich als der Wissenschaft zugehörig begreift, unterschiedliche und auf verschiedenen Ebenen angesiedelte Aufgaben. Zum einen muss sie an der theoretischen Fundierung der praktischer Fremdsprachenpolitik weiter arbeiten, zum anderen muss sie die jeweils praktizierte Fremdsprachenpolitik einer wissenschaftlichen Rekonstruktion und Kritik unterziehen, zum Dritten muss sie sich stärker an der Ausarbeitung von Konzepten für die praktische Sprachenpolitik (i.e. an ihrer Gestaltung) und natürlich auch an ihrer Umsetzung beteiligen. Darüber hinaus muss sie Grundlagen für die eingangs erwähnte axiologische Evaluierung der Konzepte für praktische Sprachenpolitik und ihre Umsetzung ausarbeiten. Und nicht zuletzt muss sie sich bemühen, die einschlägigen Erkenntnisse den Entscheidungsträgem und Akteuren so zu vermitteln, dass diese bereit sind, sie in Politik und Praxis auch tatsächlich umzusetzen. Dies letztere dürfte der schwierigste Teil der Aufgaben sein!

Bibliographie [7]

Ammon U. (Hg.) 2000, *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt a. M.

Arntz R.1997, *Passive Mehrsprachigkeit – eine Chance für die 'kleinen' Sprachen Europas*. In: Sociolinguistica 11, 166–177.

Bausch K.-R./ H.-J. Krumm/ 1995, *Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 13–23.

Berchem Th.1992, *Europa: Kulturelle Identität und sprachliche Vielfalt. Gedanken zu einer möglichen europäischen Sprachenpolitik*. In: C. Gnutzmann/ F.-G. Königs/ W. Pfeiffer (Hg.), Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich. Perspektive 2000. Frankfurt a. M, 48–63.

Bredella L. (Hg.) 1995, *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4–6. Oktober 1993*. Bochum.

Bredella L./ W. Delanoy (Hg.) 1999, *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.

Bramfit Ch. (Hg.) 1994, *Language education in the national Curriculum*. Oxford.

Christ, H. 1989, *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachpolitik und Praxis*. Stuttgart.

Christ H. 1991, *Sprachenpolitik für Europa. Folgen für den Fremdsprachenunterricht*. In: W. Brusch/ P.W. Kahl (Hg.), Europa. Die sprachliche Herausforderung. Die Rolle des Fremdsprachenlemens bei der Verwirklich« einer multikulturellen Gesellschaft. Berlin, 30–40.

Clyne M. 1993/1994, *Sprachenpolitik als Bestandteil einer multikulturel Politik*. In: Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde 30, 81–92.

Coulmas F. 1985, *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung*. Berlin/ New York.

Coulmas F. (Hg.) 1991, *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*. Amsterdam/ Berlin.

Dethloff U. 1993, *Interkulturalität und Europakompetenz. Die Herausfordert des Binnenmarktes und der Europäischen Union*. Tübingen.

Gellert-Novak, A. 1993, *Europäische Sprachenpolitik und Euroregionen. Ergebnisse einer Befragung zur Stellung der englischen und deutschen Sprache Grenzgebieten*. Tübingen.

Glück H. 1979, *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachenbewußtsein und Sozialgeschichte an Beispiel der preußisch-polnischen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914*. Hamburg.

[7] Meine Ausführungen habe ich formuliert vor dem Hintergrund der im Folgenden genannten Literatur (was auch heißt: teilweise im Gegensatz zu ihr). Aus Platzgründen habe ich hier auf eine explizite Darstellung der kritischen Auseinandersetzung verzichtet. Die folgenden Angaben sind auch für diejenigen gedacht, die sich mit dem Thema weiter beschäftigen möchten.

Glück H. 1991, *Meins und Deins = Unsers? Über „Deutsch als Fremdsprache“ und „Interkulturelle Germanistik“*. In: P. Zimmermann (Hg.), Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch. Frankfurt a. M./ Berlin/ New York, 57–92.

Glück H. 1991, *Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Eine Bestandsaufnahme*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung I, 199, 12–63.

Glück H. 1994, *Sprachpolitik ist Kulturpolitik*. In: Zeitschrift für Kulturtaustausch 1994/4, 522–528.

Goebel H. 1997, *Die altösterreichische Sprachenvielfalt und -politik als Modell von heute und morgen*. In: U. Rinaldi/ S. Rindler/ M.R. Metzeltin (Hg.), Lingua e politica. La politica linguistica delle duplice Monarchia e la sua realità /Sprache und Politik. Die Sprachenpolitik der Donaumonarchie und ihre Realität. Wien, 109–122.

Grucza F. 1983, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung Linguistik und der Glottodidaktik*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XXX/3, 217–234.

Grucza F. 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydakt; translatoryka*. In: F. Grucza (Hg.), Lingwistyka, glottodydakt translatoryka. Warszawa, 19–44.

Grucza F. 1993, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremd- sprachenlehrern*. In: F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (Hg.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa, 7–96.

Grucza F. 1999, *Współczesna polska polityka językowa w zakresie nauki języków obcych*. In: J. Mazur (Hg.), Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci. Lublin, 73–98.

Henrici G./ U. Koreik (Hg.) 1994, *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler.

Hohmann M. 1989, *Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa?* In: M. Hohmann/ H.H. Reich (Hg.), Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster/ New York, 1–32.

Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart (Hg.) 1998, *Sprachenpolitik in Europa – Sprachenpolitik für Europa*. Stuttgart.

Köhler H.-R. 1994, *Fremdsprachenunterricht als Interaktionstraining im interkulturellen Spannungsfeld: Die fremdsprachliche Ausbildung des diplomatischen Nachwuchses (Höherer Dienst) in der Bundesrepublik*. In: B. Spillner (Hg.), *Nachbarsprachen in Europa*. Frankfurt a. M, 83–90.

Krumm H.-J. 1992, *Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde*. In: Fremdsprache Deutsch 1992/6, 16–19.

Krumm H.-J. (Hg.) 1999, *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachangebots im Zuge der EU-Erweiterung*. Wien.

Luchtenberg S. 1992, *Language Awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung*. In: Interkulturell 1992/3–4, 64–87.

Luchtenberg S. 1994, *Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz*. In: S. Luchtenberg/ W. Nieke (Hg.), Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann. Münster, 49–66.

Luchtenberg S. /W. Nieke (Hg.) 1994, *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension – Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann*. Münster.

Luchtenberg S. 1995, *Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster.

Mazur J. (Hg.) 1999, *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*. Lublin.

Münch W. 1990, *Grundzüge einer europäischen Bildungs- und Sprachenpolitik*. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 1990/29, 23–34.

Papiór J. 1994, *Sprachenpolitik in Polen*. In: Glottodidactica XXII, 41–54.

Pelz M. 1998, *Lerne die Sprachen des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich*. Frankfurt a. M.

Pfeiffer W. 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.

Philippson R. 1992, *Linguistic imperialism*. Oxford.

Philippson R. 1994, *English language spread policy*. In: International Journal of the Sociology of Language 107, 7–24.

Raasch A. 1994, *Europa – ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 2/47, 74–77.

Raasch A. (Hg.) 1997, *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache*. Amsterdam/ Atlanta, GA.

Savage R. 1994, *Policies for foreign language teaching in the member states of the European Union. Report prepared for the European Commission*. Brussels.

Schmitt R./ G. Stickel (Hg.) 1997, *Polen und Deutsche im Gespräch*. Tübingen.

Siguna M. 1999, *Die Sprachen im vereinten Europa*. Tübingen.

Skowronek B. 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktische Theorien*. Poznań.

Spillner B. (Hg.) 1994, *Nachbarsprachen in Europa*. Frankfurt a. M.

Stegu M. 1995, *Europäische Mehrsprachigkeit und plurale Identität: neue Aufgaben für die Angewandte Linguistik*. In: R. Wodak/ R. de Cillia (Hg.), Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien, 123–130.

Stickel G. 1997, *Angewandte und abgewandte kontrastive Linguistik*. In: K. Lepa/ C. Sommerhage (Hg.), Triangulum – Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen. Tartu, 38–51.

Stickel G. 1999, *Vorwort*. In: G. Stickel (Hg.), Sprache – Sprachwis senschaft – Öffentlichkeit. Berlin/ New York.

Stickel G./ N. Volz 1999, *Meinungen und Einstellungen zur deutschen Sprache. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung*. Mannheim.

Stickel G. 2000, *Einstellung der Deutschen zum Deutschen und seinem Verhältnis zu anderen Sprachen*. In: W. Wilss (Hg.), Weltgesellschaft – Weltverkehrssprache – Weltkultur. Globalisierung versus Fragmentierung. Tübingen, 27–49.

Thürmann E./ E. Otten 1993, *Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelles Lernen*. In: Lernen für Europa 1993/4, 9–20.

Wagner G. 1995, *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa aus österreichischer Sicht*. In: R. Wodak/ R. de Cillia (Hg.), Sprachenpolitik in Mittelund Osteuropa. Wien, 139–148.

Wierlacher A. (Hg.) 2000, *Kulturthema Kommunikation. Konzepte – Inhalte – Funktionen. Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990–2000*. Möhnesee.

Wodak R./ R. de Cillia (Hg.) 1995, *Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa*. Wien.

Zimmermann P. (Hg.) 1989, *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch*. Frankfurt a. M./Bern/ New York.

Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und der Glottodidaktik. Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen [8]

> Von seinen geistigen Anlagen her ist der Mensch zur Mehrsprachigkeit befähigt, ... Kinder ... machen uns immer wieder vor, dass unsere Einsprachigkeit eine Degeneration nationalstaatlicher Einengung ist. (H.-J. Krumm 1999: 117)

1.

Als „empirische Wissenschaften" bezeichne ich Disziplinen, die sich mit Gegenständen beschäftigen, von denen vorausgesetzt wird (oder vorausgesetzt werden kann), dass sie – zumindest indirekter – menschlicher Beobachtung zugänglich sind. Man ist sich weitgehend einig, dass jede empirische Wissenschaft die Aufgabe hat, ihren Gegenstand zu beschreiben, sein Funktionieren (Verhalten) zu erklären und aufgrund des so gesammelten deskriptiven und explikativen Wissens Prognosen über seine künftige Entwicklung zu erarbeiten.

Der Aufgabenbereich der empirischen Wissenschaften muss aber meiner Ansicht nach auf die Gewinnung von applikativem Wissen ausgeweitet werden. Jede empirische Wissenschaft hat sich demzufolge mit vier verschiedenen Kategorien von Fragen auseinanderzusetzen und sich um entsprechende Antworten zu bemühen: a) In welchem Bereich der Wirklichkeit ist ihr Gegenstand lokalisiert? Woraus setzt er sich zusammen? Wie ist seine innere Struktur? b) Warum funktioniert er so und nicht anders? Warum verhält er sich so und nicht anders? Worauf beruht seine Wirkung? Welche Rolle (Funktion) haben seine Bestandteile? c) Wie wird er sich in Zukunft verändern? Wie wird sich seine Funktion oder die seiner Bestandteile verändern? Sind seine Funktionen vom Kontext abhängig? Wie wird er sich in einer anderen Situation verhalten? d) Was ist zu tun, damit er sich so verhält wie gewünscht? Was kann/muss unternommen werden, um den Vorgefundenen Gegenstand (seine Eigenschaften) gezielt zu verwandeln oder ihm neue Eigenschaften „einzuverleiben"?

Nicht jede empirische Wissenschaft ist aber *hic et nunc* in der Lage, allen vier Aufgabenkategorien wissenschaftlich gleich gut gerecht zu werden. Ob bzw. inwieweit eine Disziplin dazu fähig ist, sich mit den einzelnen Kategorien von Fragen wissenschaftlich auseinanderzusetzen, hängt von ihrem Entwicklungsstand – von ihrer methodologischen Reife ab: Die Möglichkeit, die jeweils folgende Kategorie von Fra-

---

[8] Oryginał: *Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und der Glottodidaktik – Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen*, (w:) H. Barkowski/ R. Faistauer (red.), In Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, Unterricht, interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans–Jürgen Krumm. Hohengehren 2002, 231–244.

gen wissenschaftlich zu lösen, ist davon abhängig, ob bzw. wie gründlich die vorausgehenden Fragenkategorien gelöst wurden. Die Fragen der jeweils nächsten Kategorie können wissenschaftlich umso zutreffender bzw. genauer beantwortet werden, je begründeter bzw. genauer die Antworten auf die ihnen vorausgehenden Fragen sind.

Vor dem skizzierten Hintergrund ist es völlig klar, dass die applikativen Fragen die schwierigste Aufgabe jeder empirischen Wissenschaft bilden. Die Öffentlichkeit ist aber vor allem am applikativen Wissen interessiert, und „gesellschaftliche Funktion" – zumindest der „öffentlichen" – Wissenschaft besteht, auch gerade darin, die Gesellschaft (Öffentlichkeit) zu beraten oder aufzuklären. Infolgedessen stehen auch alle geisteswissenschaftlichen empirischen Wissenschaften unter Druck, *ex pede* applikative Lösungen zu liefern. Und so manche geisteswissenschaftliche Disziplin gibt unter Umständen diesem Druck nach und versucht, die einschlägigen gesellschaftlichen Wissensbedürfnisse zu befriedigen, ohne dazu in der Lage zu sein, wissenschaftlich abgesichertes applikatives Wissen zu bieten.

Aus diesem Sachverhalt ergibt sich zugleich ein zwingender wissenschaftsimmanenter Grund dafür, dass sich jede empirische Wissenschaft – nicht nur „öffentliche", sondern auch „private" – geradezu verpflichtet fühlen muss, ihre Fähigkeit zur Gewinnung zuverlässigen applikativen (anwendungsfähigen) Wissens zu entwickeln. Es ist nämlich so, dass das gesamte Wissen, die Gesamtheit der wissenschaftlichen Erkenntnisse einer Disziplin, letztlich nur durch die praktische Anwendung der sich aus ihnen ergebenden applikativen Konsequenzen bestätigt (oder widerlegt) werden kann: Dies ist der einzige Weg, die höchstmögliche Wahrscheinlichkeit (Begründung) des gesamten Wissens einer Disziplin unter Beweis zu stellen. Jede empirische Disziplin muss sich daher um die Fähigkeit bemühen, eines Tages auch „angewandte" Fragen systematisch in Angriff nehmen zu können.

2.

Fasst man die unterschiedlichen Kategorien von Fragen jeweils im Sinne von unterschiedlichen Schwerpunkten zusammen, dann lässt sich jede empirische Wissenschaft (zumindest tendenziell) in vier verschiedene Stufen (Phasen) gliedern. Fasst man die drei ersten Kategorien zusammen, dann kann man jede empirische Wissenschaft in einen „reinen" und einen „angewandten" Forschungsbereich teilen. Dabei darf man allerdings diese Bereiche nicht völlig voneinander trennen – übrigens aus denselben Gründen, aus denen eine völlige Trennung des explikativen und des deskriptiven Teils einer empirischen Wissenschaft unzulässig ist.

Grundsätzlich falsch ist die Meinung, es gebe empirische Disziplinen, die sich mit derart „besonderen" Gegenständen beschäftigen, dass sie nicht nur *hic et nunc*, sondern überhaupt nicht in der Lage seien, applikatives Wissen zu erarbeiten, und dass man deshalb die empirischen Wissenschaften in Ansehung ihrer Gegenstände von vornherein als „reine" und „angewandte" klassifizieren müsse. Bei genauerem Hinschauen erkennt man sofort, dass es sich dabei in der Regel um Disziplinen handelt, die ihre Gegenstände noch nicht ausreichend genau definiert haben und deshalb nicht einmal in der Lage sind, sinnvolle applikative Fragen zu formulieren, geschweige denn derartige Fragen mit wissenschaftlicher Strenge zu beantworten. Jede Disziplin,

die dazu (noch) nicht fähig ist, sollte deshalb in erster Linie prüfen, ob es wirklich klar ist, auf weichen Gegenstand sie sich bezieht.

Will mann den Gegenstand einer empirischen Disziplin genau definieren, dann müssen zunächst die Objekte möglichst genau bestimmt werden, auf die sich die Forschung, die Disziplin, bezieht bzw. auf die sie bezogen werden soll, und danach die Eigenschaften dieser Objekte. Bei einer vollständigen Bestimmung des Gegenstandes sind außerdem die zu erforschenden Relationen zwischen den Objekten und/oder ihren Eigenschaften zu berücksichtigen. Jede formale Definition des Gegenstandes einer empirischen Wissenschaft muss also letztlich drei Angaben umfassen.

Die erwähnten unterschiedlichen Kategorien von Fragen allein konstituieren keine unterschiedlichen (selbständigen) Wissenschaften, sondern bestenfalls unterschiedliche Phasen (Abschnitte, Teile) ein und derselben Wissenschaft. Von unterschiedlichen Wissenschaften kann nur insofern die Rede sein, als ihre Gegenstände unterschiedlich sind. Von unterschiedlichen Gegenständen kann nur insofern die Rede sein, als sich nachweisen lässt, das sie (a) unterschiedliche Kategorien von Objekten oder (b) grundsätzlich unterschiedliche Arten von Eigenschaften derselben Objekte implizieren.

3.

Disziplinen, die sich in ihrer Forschung mit Sprachen beschäftigen, sind nur insofern der Kategorie „empirische Wissenschaften“ zuzurechnen, als sie sich ausdrücklich mit wirklichen menschlichen Sprachen beschäftigen, oder zumindest mit Gegenständen, deren konstitutive Elemente in direkter Verbindung mit wirklichen menschlichen Sprachen stehen. Die folgenden Bemerkungen gelten grundsätzlich der Linguistik und der Glottodidaktik (in etwa = Sprachlehr- und Sprachlernforschung), sofern sie sich als empirische Wissenschaften begreifen.

In Wirklichkeit existiert keine menschliche Sprache selbständig. Wirklich existieren menschliche Sprachen immer nur in Form gewisser Bestandteile bestimmter (miteinander vernetzter) Eigenschaften konkreter (= lebender) Menschen (= Individuen). Ganz allgemein kann man diese Eigenschaften die „sprachlichen Eigenschaften“ nennen. Es handelt sich um diejenigen Eigenschaften, die es Menschen ermöglichen, einerseits bestimmte Äußerungen zu formulieren, sie mit Bedeutungen zu „versehen“ und die Formen der Äußerungen mündlich bzw. schriftlich zu realisieren, und andererseits Äußerungen anderer Menschen zu empfangen, zu identifizieren, zu interpretieren und zu verstehen.

Genau genommen gehört immer nur der Teil der jeweiligen Eigenschaft dem Bereich wirkliche menschliche Sprache an, der das jeweilige „reine“ praktische Wissen umfasst. Im engeren Sinne sind wirkliche menschliche Sprachen bestimmte Bereiche (Komplexe, Systeme) des praktischen Wissens konkreter Menschen. Dieses Wissen lässt sich jedoch immer erst mit Hilfe einer entsprechenden Analyse herausgliedern. Hier geht es aber um die Bestimmung der Ausgangsgegenstände – der allerersten Gegenstände – der Linguistik und der Glottodidaktik. Und in dem Augenblick, in dem diese Gegenstände konstituiert werden, sind beiden Wissenschaften bestenfalls die

sprachlichen Eigenschaften der Menschen *in toto* zugänglich, d.h. samt den sie ausmachenden Fähigkeiten. Deshalb werde ich hier in der Regel von *wirklichen menschlichen Sprachen* im weiteren Sinne reden.

Doch gleichgültig, ob wir sie im engeren oder weiteren Sinne betrachten, wirkliche menschliche Sprachen sind keine selbständigen Objekte. Als selbständige Objekte funktionieren nur die Inhaber wirklicher Sprachen – die konkreten Menschen (Individuen). Zwar können auch externalisierte sprachliche Äußerungen (Texte) als (relativ) selbständige Objekte angesehen werden, doch besitzen sie im Grunde genommen keine funktionale sprachliche Selbständigkeit. Vor allem ist aber hervorzuheben, dass man Sprache mit keinem System sprachlicher Äußerungen gleichsetzen kann: Externalisierte sprachliche Äußerungen darf man nicht einmal als Elemente einer Sprache auffassen. Aus diesem Grunde ist übrigens auch die Charakterisierung menschlicher Sprachen im Sinne von „Zeichensystemen" grundsätzlich problematisch.

Zu den primären Gegenständen der Linguistik und der Glottodidaktik sowie zu den Unterschieden zwischen den Gegenständen dieser Disziplinen habe ich mich schon an anderer Stelle genauer geäußert (vgl. F. Grucza 1983, 1986, 1993, 1993b). Hier beschränke ich mich auf die folgenden Feststellungen: Beide Wissenschaften beschäftigen sich mit Menschen – mit bestimmten menschlichen Eigenschaften. Mit anderen Worten: Menschen sind die primären Forschungsobjekte beider Wissenschaften. Die beiden Wissenschaften beziehen jedoch ihre Forschung auf grundsätzlich andere Kategorien menschlicher Eigenschaften.

Den primären Gegenstand der Linguistik konstituieren die sprachlichen Eigenschaften der Menschen; den primären Gegenstand der Glottodidaktik dagegen Eigenschaften, die die Fähigkeit des Menschen ausmachen, einerseits konkrete sprachliche Eigenschaften zu entwickeln, zu erwerben, sich anzueignen – kurz: Sprachen zu lernen, und andererseits sprachliche Eigenschaften zu unterrichten, kurz: Sprachen zu lehren. Dies sind jedoch nur die allgemeinen Gegenstände dieser Disziplinen. Beide können – ja müssen – in jedem konkreten Fall spezifiziert werden, indem die Menge der in Betracht gezogenen/in Betracht zu ziehenden Menschen und/oder die Menge ihrer Eigenschaften quantitativ konkretisiert wird. Mit anderen Worten heißt dies, dass wir es in jedem konkreten Fall nur mit einem partiellen Gegenstand zu haben. Konkrete (partielle) Gegenstände können aber auch aufgrund verschiedener qualitativer Auswahlkriterien konstituiert werden, indem man beispielsweise die in Betracht zu ziehenden Menschen je nach ihrer Herkunft, ihrer ethnischen, nationalen, religiösen oder kulturellen Zugehörigkeit, ihrem Aller, ihrem sozialen Status usw. kategorisiert.

Dass Linguistik bzw. Glottodidaktik „menschliche Sprachen" oder „das Lernen" bzw. „das Lehren von menschlichen Sprachen" beschreiben, erklären (deuten) bzw. Prognosen oder Programme in Bezug auf diese Wirklichkeitsbereiche konzipieren, heißt also den dargestellten Ausführungen zufolge: (a) dass sie bestimmte Eigenschaften der Menschen beschreiben, ihr Verhalten erklären und ihre Entwicklung prognostizieren bzw. versuchen, auf die untersuchten Eigenschaften Einfluss zu nehmen, und (b) dass sie dies entweder in Bezug auf alle Menschen oder aber nur im Hinblick auf einzelne Menschen bzw. eine konkrete Menge von Menschen tun.

Traditionellen Paradigmen folgende Linguistik, teilweise aber auch die auf ihr basierende Glottodidaktik, stellen in den Vordergrund ihrer Forschung in der Regel nicht konkrete Menschen, nicht wirkliche menschliche Sprachen, sondern eine Art kognitiver (im Ergebnis einer Analyse, Abstraktion und Idealisierung konstituierter) Modelle wirklicher Menschen sowie wirklicher menschlicher Sprachen. Doch obwohl es nicht stimmt, dass diese Modelle den primären Gegenstand der hier betrachteten Wissenschaften konstituieren (können), müssen beide Disziplinen nicht nur diese, sondern auch alle anderen Arten von Modellen wirklicher menschlicher Sprachen bzw. wirklicher sprachlicher Lern- und/oder Lehrfähigkeiten der Menschen in ihren jeweiligen Forschungsbereich einbeziehen.

Dies ist vor allem des Einflusses wegen notwendig, den diese Modelle (Beschreibungen, Theorien *etc.*) auf konkrete Menschen ausüben, vor allem auf die in ihren Köpfen „existierenden" einschlägigen privaten Theorien. Vorstellungen *etc.*, kurz: auf die internen „linguistischen" bzw. „glottodidaktischen" Modelle der Menschen. Da jedes von ihnen im konkreten Fall einen Bereich des Wissens einer Person bilden, kann man sie, ja muss sogar, als eine Art ihrer Eigenschaften auffassen. Wie in Bezug auf die externen Modelle, so ist auch in diesem Fall zu unterscheiden zwischen allgemeinen Modellen (d.h. solchen, die sich auf universelle sprachliche der Menschen bzw. auf ihre Lerner-/Lehrer-Eigenschaften beziehen) und verschiedenen partiellen Modellen (d.h. solchen, die sich auf ausgewählte sprachliche Eigenschaften konkreter Menschen oder menschlicher Gemeinschaften beziehen). Ich komme darauf noch zu sprechen.

Die externen Modelle, gleichgültig welcher Provenienz und unbeschadet der Frage, ob sie die menschliche sprachliche Ausstattung insgesamt oder nur partiell in Anspruch nehmen, konstituieren nicht nur eine grundsätzlich andere Kategorie von Gegenständen, sondern zugleich auch eine andere Ebene der Linguistik und der Glottodidaktik als die sprachlichen Eigenschaften und die „privaten" Theorien konkreter Menschen. Es lohnt sich, beide begrifflich, beispielsweise mit Hilfe der Bezeichnungen „reale" vs. „idealisierte Gegenstände" voneinander zu trennen. Die verschiedenen durch diese unterschiedlichen Gegenstände konstituierten Ebenen der Forschung lassen sich auseinander halten, indem man die Ebene, die sich mit den idealisierten Gegenständen beschäftigt, als Metalinguistik bzw. Metaglottodidaktik bezeichnet. Empirische Linguistik sowie Glottodidaktik müssen den Beginn ihrer Forschung an wirklichen Eigenschaften konkreter Menschen festmachen.

5.

Die verschiedenen Kategorien von Objekten und/oder Gegenständen werden in der Praxis beider Wissenschaften, notorisch miteinander vermengt. Einerseits werden dabei den menschlichen Sprachen Qualitäten zugeschrieben, die sie nicht besitzen, andererseits aber wird das funktionale Potential der menschlichen Sprachen unterschätzt. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen sind zum Teil schwerwiegend. Im Folgenden nenne ich einige Beispiele dafür. Die Reihenfolge ihrer Darstellung ist irrelevant.

Erstens: Anstatt mit wirklichen menschlichen Sprachen beschäftigen sich die Linguistik und größtenteils auch die Glottodidaktik mit ihren idealisierten Modellen. Jedenfalls behandeln beide Disziplinen die einschlägigen externen Modelle so, als würden diese ihre primären Gegenstände konstituieren, ja sogar so, als würden sich ihre Projekte (Programme *etc.*) primär auf diese Modelle beziehen. Gleichzeitig ignorieren sie aber – meistens völlig – die internen Modelle wirklicher menschlicher Sprachen, die persönlichen – linguistischen bzw. glottodidaktischen – Theorien oder Vorstellungen der Menschen.

Zweitens: Beide Disziplinen behandeln menschliche Sprachen als eine Kategorie menschlicher Instrumente, die autonom existieren und auch weitgehend selbständig fungieren. Den Konsequenzen aus der Tatsache, dass menschliche Sprachen in Wirklichkeit (= in konkreten Kommunikationsakten) immer in engster Verbindung mit verschiedenen anderen Faktoren der gesamten operativen physiologischen und geistigen Ausstattung ihrer Träger fungieren, dass sie funktional besonders eng mit verschiedenen Elementen menschlichen Wissens, menschlicher Erfahrung und menschlicher Verhaltens- und/oder Handlungskultur verquickt sind, wird in der Regel, wenn überhaupt, erst im Nachhinein – im Sinne einer Ergänzung – Rechnung getragen.

Drittens: Menschliche Sprachen werden so dargestellt und behandelt, als ob die „rein sprachlichen“ Äußerungen die einzigen sprachlichen Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation seien. Nur ganz selten wird von vornherein die Tatsache berücksichtigt, dass es außer den Sprachen im engeren (linguistischen) Sinne noch die sog. Para- und Extrasprachen gibt und dass alle drei Arten von „Sprachen” in jedem konkreten Kommunikationsakt ihre Funktionen „im Verbund“ erfüllen, d.h. dass jede konkrete sprachliche Äußerung immer zugleich bestimmte reinsprachliche, parasprachliche und extrasprachliche Inhalte (Informationen) externalisiert.

Viertens: Grundsätzlich werden menschliche Sprachen so dargestellt und behandelt, als ob sie lediglich bestimmte „soziale“ Funktionen im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation erfüllten. Wenig bis keine Beachtung wird den Rollen geschenkt, die sie im persönlichen Bereich der Menschen spielen, beispielsweise für die Gewinnung und Speicherung von Wissen, bei der Konstituierung der menschlichen Weitsicht und der (sowohl individuellen als auch kollektiven) Identität konkreter Menschen. Die schon erwähnte Tatsache, dass ihr funktionales Potential auch von Faktoren wie „persönliches Wissen“ oder „Erfahrung“ der Menschen abhängig ist, wird zwar gelegentlich berücksichtigt, doch Faktoren wie „Identität“ oder „sprachliches Bewusstsein“ werden dabei kaum erwähnt.

Fünftens: Keine Beachtung findet die Eigenschaft wirklicher menschlicher Sprachen, die ihren Trägern das „Metareflektieren ohne Grenzen“ ermöglicht, welches eine wesentliche Besonderheit menschlicher Sprachen ist. Die Metareflexionen sind zumindest insofern wichtig, als sie u.a. den eigenen sprachlichen Eigenschaften sowie Äußerungen der Menschen gelten, als Menschen auch über ihre zwischenmenschlichen sprachlichen Handlungen reflektieren und sie dabei u.a. auch evaluieren. Mit einer „versteckten“ Wertung haben wir es beispielsweise bei jeder Klassifizierung menschlicher Sprachen in Mutter- und Fremdsprache zu tun; offensichtlich ist sie bei

jeder Klassifizierung menschlicher Sprachen in Kultursprachen vs. primitive Sprachen. In der Regel liegt sie aber auch Klassifizierungen zu Grunde wie Sprachen vs. Mundarten (Dialekte). Keine Beachtung findet in der Regel die Tatsache, dass diese und ähnliche Klassifizierungen menschlicher Sprachen in der Regel mit verschiedenen emotionalen Faktoren korreliert sind.

Sechstens: Nicht einmal audiskutiert wird in der Regel, die Frage nach dem Einfluss der persönlichen „linguistischen“ bzw. „glottodidaktischen“ Modelle, Theorien, Vorstellungen und axiologischen sowie emotionalen Einstellungen konkreter Menschen im Rahmen konkreter sprachlicher (kommunikativer) zwischenmenschlicher Interaktionen. Völlig unbeachtet bleibt in der Regel auch die Frage nach der Beziehung zwischen den privaten und den externen (eventuell: wissenschaftlichen) Modellen, nach Möglichkeiten, sie zu korrigieren *etc.*

6.

Streng genommen dürfen menschliche Sprachen überhaupt nicht als Mittel – weder als Kommunikationsmittel noch als irgendwelche anderen menschlichen Mittel – behandelt werden. Als Mittel zwischenmenschlicher Kommunikation fungieren in Wirklichkeit nicht Sprachen (= sprachliche Eigenschaften), sondern konkrete mit ihrer Hilfe hervorgebrachte sprachliche Äußerungen. Wenn überhaupt, könnte man menschliche Sprachen also bestenfalls als Mittel bezeichnen, mit deren Hilfe sprachliche Äußerungen gestaltet, hervorgebracht, empfangen und verstanden werden. Doch wäre dann sofort hinzuzufügen, dass wirkliche menschliche Sprachen, d.h. die Sprachen konkreter Menschen, nicht nur diese – nennen wir sie einmal so – „produktiv-perzeptiven“ Funktionen erfüllen, sondern darüber hinaus auch wichtige Rollen im Bereich menschlicher Kognition, Metakognition, Evaluierung *etc.* haben, dass sie nicht nur bestimmte soziale (gesellschaftliche), sondern auch ganz persönliche (private) Funktionen erfüllen und demzufolge gleichermaßen „soziale” wie „persönliche (individuelle) Phänomene“ sind, dass sie dies in demselben Sinne sind, in dem es jeder Mensch, jede Person ist.

Auch jede metaphorische Charakterisierung menschlicher Sprachen mit dem Wort „Mittel“ ist problematisch, weil sie die Folgerung impliziert, es gebe den Menschen und seine Mittel, darunter seine Sprache. In Wirklichkeit ist aber – wie bereits angedeutet – jede konkrete Sprache, jede konkrete sprachliche Eigenschaft ein wesentlicher (konstitutiver) Bestandteil eines konkreten Menschen – ihres Besitzers. Nur auf analytischer Ebene kann man den Menschen und seine Sprache voneinander trennen. Tut man dies aber, dann darf man den Menschen ohne seine Sprache nicht mehr mit dem Menschen samt seiner Sprache gleichsetzen. Und wenn man darüber hinaus von einem Menschen auch noch seine angeborene (glottodidaktische) Fähigkeit, Sprache(n) zu lernen und zu lehren, wegdenken würde, dann müsste man sich ernsthaft fragen, ob auf das Restwesen überhaupt noch die Bezeichnung „Mensch“ bezogen werden dürfte.

Ergebnis der Auffassungen, die menschliche Sprachen so darstellen, als seien sie den Menschen gegenüber extern existierende Mittel, sind beispielsweise die glottodidaktischen Konzepte, die Lehren und Lernen von Sprachen auf Lehren und Lernen

von externen Wörtern und einer externen Grammatik reduzierten. Paradoxerweise wurde die ihnen zugrunde liegende falsche linguistische Ausgangsposition auch von den Protagonisten der „kommunikativen Wende“ innerhalb der Glottodidaktik nicht in Frage gestellt, sondern vielmehr stillschweigend übernommen. Das hat letztlich dazu geführt, dass die „kommunikativen“ Konzepte „in der Sache“ heterogen sind, denn einerseits beziehen sie sich auf bestimmte externe (linguistische) Faktoren (vor allem auf die externe Grammatik), andererseits aber auf Faktoren, die in wirklichen Kommunikationsakten (-handlungen) eine Rolle spielen. Ganz offensichtlich werden beide Ebenen – die Ebene wirklicher menschlicher Sprachen und die Ebene ihrer Modelle – in Fragen vermengt wie: „Wie viel Grammatik braucht der Mensch/der Lerner“. Würde man sie ernst nehmen, dann müsste man auch Fragen folgender Art zulassen: „Wie viele Wörter“, ja sogar „Wie viel Aussprache braucht der Mensch/der Lerner?“ Es ist jedoch von vornherein klar, dass es sich auf der Ebene wirklicher menschlicher Sprachen jeweils lediglich um eine bestimmte Komponente der Gesamtfrage handelt: „Wie viel Sprache braucht der Mensch/der Lerner?” und dass die Beantwortung dieser Frage nicht Sache der Wissenschaft (weder der Linguistik noch der Glottodidaktik) ist.

7.

Die genannten konstitutiven Funktionen werden von jeder wirklichen (konkreten) Sprache eines Menschen erfüllt, wenn auch nicht in jedem konkreten Fall in gleichem Maße. Jede von einem Menschen internalisierte Sprache ist gleichzeitig ein bestimmtes privates wie auch ein soziales Phänomen. Jede ist ein konstitutiver Bestandteil ihres Inhabers. Jede trägt sowohl zur „persönlichen“ als auch zur „gemeinschaftlichen“ Identität ihres Inhabers bei. Jede trägt zur Konstituierung seines Wissens, seiner Mentalität und seiner Weltsicht bei, unabhängig davon, ob sie als „Sprache” oder „Mundart“ („Dialekt”), als „Muttersprache“ oder „Fremdsprache”, als Erstsprache“ oder „Zweitsprache“ („Dritisprache“ *etc.*) bezeichnet wird. Und dies ist deshalb mit besonderem Nachdruck zu betonen, weil die meisten Menschen so oder anders mehrsprachig sind. Echt einsprachige Menschen gibt es kaum. Im Grunde genommen waren sie dies auch früher nicht. Die Zukunft gehört aber mit Sicherheit mehrsprachigen Menschen

Die privaten linguistischen und/oder glottodidaktischen Theorien, das persönliche Wissen der Menschen, ihre Einstellung zu den von ihnen internalisierten Sprachen sowie zu deren Rollen, die persönliche Evaluierung dieser Sprachen stimmen jedoch heute seltener denn je mit der Wirklichkeit überein. Beispielsweise „empfinden“ Menschen in der Regel nur eine der von ihnen internalisierten Sprachen als „ihre“ Sprache und alle anderen so, als ob sie „fremd“ wären, und zwar auch dann, wenn sie in diesen Sprachen nicht nur offiziell, sondern auch ganz privat sprechen, denken, fühlen – ja leben. Das Problem verdient eine eingehende Analyse, denn letztlich geht es hier nicht nur darum, dass Menschen ihre Sprachen falsch evaluieren, sondern auch darum, dass sie sich selbst, ihre Identität falsch einschätzen.

Die einschlägigen Wissenschaften müssen dieses Problem deshalb ernst nehmen,

weil der innere Widerspruch (zwischen dem Wesen und der Rolle wirklicher menschlicher Sprachen und der Einschätzung durch ihre Inhaber) mit Sicherheit wenigstens teilweise aus inadäquaten oder gar falschen Begriffen, Kategorien und/oder Theorien resultiert, die Menschen seitens der Linguistik und Glottodidaktik direkt oder indirekt im Rahmen des praktischen Sprachunterrichts durch linguistisch und/oder glottodidaktisch ausgebildete Lehrer vermittelt werden. Anlass zu falschen Schlussfolgerungen geben ihnen aber nicht nur Begriffe wie „die Muttersprache“ und „die Fremdsprache“, sondern auch solche wie „die Nationalsprache“ oder „die Mundart“. Falsche Schlussfolgerungen provoziert auch die schon erwähnte Verwechslung „wirklicher menschlicher Sprachen” mit ihren idealisierten Modellen. Sowohl die Linguistik als auch die Glottodidaktik müssen aus diesem Grunde ihre Gegenstandsbereiche und/oder die Kataloge ihrer partiellen Gegenstände erweitern und sich künftig auch den „persönlichen“ linguistischen und/oder glottodidaktischen Theorien der Menschen gezielt zuwenden, dabei u.a. die Konsequenzen ihrer Lehre untersuchen, die diese für die Konstituierung menschlicher Identität(en) spielen, und gegebenenfalls diese Konsequenzen korrigieren.

Das diesbezügliche Hauptproblem sowohl der Linguistik als auch der Glottodidaktik besteht darin, dass sie infolge der genannten falschen Einschätzung der „ontologischen Natur“ menschlicher Sprachen grundsätzlich die Einsprachigkeit zu ihrem Ausgangspunkt gemacht und demzufolge ihre Grundlagen (Grundbegriffe, kanonischen Kategorien und Theorien) so entwickelt haben, als ob sie es primär mit einsprachigen Menschen zu tun hätten. In Wirklichkeit ist es aber – zumindest meiner Überzeugung nach – genau umgekehrt: Konkrete Menschen sind nicht einsprachige Wesen von Natur aus. Konkrete einsprachige Menschen sind Produkte falscher Bildungsprogramme, die aus falschen wissenschaftlichen Voraussetzungen abgeleitet oder in den Dienst falscher Zukunftsprojekte gestellt wurden.

Die Glottodidaktik muss ihre diesbezüglichen Ausgangspositionen allein aus dem folgenden Grund korrigieren: Die angeborenen sprachlichen Lern- und Lehreigenschaften der Menschen sind keinesfalls von vornherein auf nur eine bestimmte Sprache eingeschränkt – im Gegenteil – sie sind von Natur aus auf „Mehrsprachigkeit” eingerichtet. Schließlich ist ja die Einsprachigkeit ein besonderer Fall der Mehrsprachigkeit, und nicht umgekehrt. Aus diesem Grund muss aber die Mehrsprachigkeit auch als der eigentliche Ausgangspunkt der Linguistik angesehen werden. Alle primären Begriffe, Theorien *etc.* beider Disziplinen sind unter diesem Gesichtspunkt einer gründlichen Revision zu unterziehen. Es sind die Wissenschaften, die in erster Linie zu „heilen“ sind (vgl. dazu H.-J. Krumm 1999b, 2000).

Was den praktischen Sprachenunterricht betrifft, so ist in dem hier diskutierten Zusammenhang vor allem seine außersprachliche teleologische Ausrichtung möglichst genau zu untersuchen, und zwar in zwei Hinsichten: (a) ob und inwiefern die metasprachlichen Wirkungen der verschiedenen Teile des Sprachunterrichts – vor allem aber die des Mutter- und des Fremdsprachunterrichts – miteinander kompatibel sind und (b) ob und inwiefern die außersprachliche Wirkung des gesamten Sprachunterrichts und/oder seiner verschiedenen Teile mit den übergeordneten Zielen (Programmen) der jeweiligen Gesellschaft (Gemeinschaft) übereinstimmt.

Bei der ersten Aufgabe geht es in erster Linie um die Frage, ob bzw. inwiefern der Einfluss des Mutter- und des Fremdsprachenunterrichts auf Faktoren wie die privaten linguistischen und/oder glottodidaktischen Theorien, die Einstellung zu den gelernten Sprachen, die Identität der Menschen oder ihr Sprachbewusstsein miteinander kompatibel ist. Sollte sich erweisen, dass Mutter- und Fremdsprachunterricht in diesen Hinsichten inkompatibel sind, dann ist zu prüfen, ob bzw. inwiefern dies das Ergebnis bewusster oder eher unbewusster Handlungen ist. Und schließlich müssen Programme erarbeitet werden, mit deren Hilfe die unerwünschten Wirkungen des Sprachunterrichts ausgeschaltet werden können.

Zwischen Mutter- und Fremdsprachenunterricht scheint es zumindest den folgenden teleologischen Widerspruch zu geben: Metasprachliches Ziel des Fremdsprachunterrichts ist es, Sympathie für Mehrsprachigkeit zu erzeugen bzw. zu fördern. Der Muttersprachenunterricht fördert aber eher das Gegenteil, zumindest insofern, als er sich grundsätzlich nur um die Sympathie für die (jeweilige) Muttersprache der Menschen kümmert und die Pflege dieser Sprache als das höchste Ziel des Sprachunterrichts- sowie der Sprachpflege zu handhaben hat.

Dass die Gliederung menschlicher Sprachen in Mutter- und Fremdsprachen auf der Ebene wirklicher Sprachen, d.h. in Bezug auf konkrete Menschen, überhaupt widersinnig ist, haben wir schon deutlich gemacht. Die teleologische Ausrichtung des Muttersprachenunterrichts steht aber außerdem weitgehend in Widerspruch zu dem übergeordneten Ziel der (meisten) Europäer, nämlich zu dem Aufbau der EU. Mehr noch: Der Muttersprachenunterricht frönt in Europa anachronistischen Zielen. Sinnvoll war seine bisherige teleologische Ausgestaltung, solange es um die Konstituierung von Nationen, Nationalstaaten, Nationalsprachen und nationalen Identitäten im Sinne von höchsten „gemeinschaftlichen“ Werten ging, als es sich darum handelte, die Menschen zu Polen, zu Deutschen, zu Tschechen usw. werden zu lassen, bei ihnen eine entsprechende Identität zu erzeugen und das Bewusstsein zu fördern, sie seien jeweils grundsätzlich anders als alle anderen – „ausländischen” – Menschen.

Beim Aufbau einer neuen transnationalen europäischen Gemeinschaft geht es aber im Grunde immer auch um eine Überwindung der nationalen Gliederung, um eine Integration der Europäer unabhängig davon, ob sie Polen oder Deutsche, Franzosen oder Tschechen sind. Mit einem Wort: Letztlich geht es um die Erzeugung einer entsprechenden transnationalen – gemeinsamen – europäischen Identität. Mit diesen übergeordneten Zielen sind nun die Ziele des Unterrichts, darunter auch die des gesamten Sprachunterrichts, in Einklang zu bringen – sowohl die sich auf den Erwerb konkreter sprachlicher Eigenschaften beziehenden als auch die metasprachlichen Ziele. Zu erarbeiten sind Programme, auf deren Grundlage die „neuen Europäer“, die Euro-Bürger „erzogen“ werde können. Die metasprachlichen Aufgaben des Sprachunterrichts können nicht mehr ausschließlich nationalen Interessen untergeordnet bleiben; sie müssen von vornherein „transnationalisiert“ (und das heißt zugleich; teilweise denationalisiert) werden. Anders als bisher ist beispielsweise der auf die jeweilige Muttersprache bezogene „Patriotismus“ zu definieren.

8.

Eingangs habe ich diese Ausführungen ausdrücklich auf die Linguistik und die Glottodidaktik eingeschränkt. Abschließend möchte ich hinzu fügen, dass sie auf alle empirischen Human- und Sozialwissenschaften übertragen werden können. Insbesondere betrifft dies die Aufforderung, Linguistik und Glottodidaktik sollten sich künftig mehr als bisher um die praktische Auswirkung ihrer Lehre kümmern. Alle empirischen Human- und Sozialwissenschaften sind aufgefordert (sofern sie dies noch nicht getan haben), die Konsequenzen ihrer Lehre in den Bereich ihrer obligatorischen Forschungsaufgaben aufzunehmen. Darauf sollten vor allem die Disziplinen achten, die angewandte Forschung noch nicht systematisch betreiben, sich aber – direkt oder indirekt – an der Ausbildung von Sprachlehrern beteiligen. Dazu gehören u.a. alle neuphilologischen Disziplinen – gleichermaßen Polonistik und Germanistik, Anglistik und Romanistik, die Binnenpolonistik, -germanistik *etc.* und die Auslandspolonistik, -germanistik *etc.* Sie alle können, und sollten auch, einen Beitrag zur Gestaltung des neuen Europas, der Mentalität und Identität der künftigen Europäer leisten. Mehr noch: Sie sind dazu verpflichtet, und zwar unabhängig von dem Projekt „Europäische Union". Sie alle sind verpflichtet, zwischenmenschliche Verständigung über alle Grenzen hinweg zu fordern, zwischenmenschliche Brücken zu schlagen und alles, was Menschen trennt, sie gegeneinander aufbringen könnte, abzubauen.

Alle geisteswissenschaftliche Disziplinen, alle Human- und Sozialwissenschaften sollten sich überhaupt mehr als bisher um die Menschen aus Fleisch und Blut kümmern, insbesondere um die Konsequenzen, die ihre Lehre, ihre Konzepte und Theorien bei ihren Studenten und bei der sog. Öffentlichkeit bewirken, um den Einfluss, den sie (gezielt oder zufällig, bewusst oder unbewusst) auf die (beispielsweise linguistischen) Vorstellungen der Menschen, auf ihre axiologische Kategorisierung der Sprachen *etc.* ausüben. Sie alle müssen sich bewusst werden, dass praktische (applikative) Konsequenzen auch aus der Lehre (dem Wissen, den Theorien *etc.*) solcher Disziplinen gezogen werden, die sich „offiziell" dagegen wehren, Direktiven bzw. applikative Programme ausdrücklich zu formulieren.

Wenn Vertreter von Human- oder Sozialwissenschaften meinen, aus ihrem deskriptiv-explikativen Wissen (beispielsweise zur Ausbildung von Sprachlehrern oder zum Sprachunterricht) noch keine wissenschaftlich begründeten Direktiven und/oder anwendungsfähigen Projekte, kurz: applikatives Wissen, ableiten oder für solches Wissen Verantwortung übernehmen zu können, dann sollten sie, falls sie dennoch gelegentlich praktische Direktiven bzw. Programme formulieren, unbedingt deutlich machen, dass es sich bei diesen nicht um wissenschaftlich begründete Direktiven bzw. Programme handelt. Tun sie dies nicht, müssen sie sich den Vorwurf der Pseudowissenschaftichkeit gefallen lassen (mehr dazu in F. Grucza,1999). Wissenschaft ist nur insofern Wissenschaft, als ihre Prinzipien und Vorgehensweisen auf der metawissenschaftlichen Ebene eindeutig nachvollziehbar sind.

Ich wiederhole: (a) Der Wissenschaft können nur solche applikativen Direktiven, Programme *etc.* zugerechnet werden, die nach strengen Regeln aus entsprechendem (sich auf denselben Gegenstand beziehenden) wissenschaftlich zuverlässigem „reinen

Wissen“ abgeleitet wurden, (b) Die Zuverlässigkeit des jeweiligen applikativen Wissens hängt von der Genauigkeit ab, mit der zuvor der Wirklichkeitsbereich, auf den es sich bezieht (angewendet werden soll), analysiert, beschrieben und expliziert wurde, und das hängt wiederum davon ab, ob bzw. inwiefern die initialen Forschungsgegenstände, die sie konstituierenden Objekte und Eigenschaften dieser Objekte, korrekt „definiert“ wurden.

Die hier vorgestellten Ausführungen zu Gegenständen und Forschungsaufgaben von Linguistik und Glottodidaktik lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Primäres Forschungsobjekt beider Wissenschaften sind zweifelsohne konkrete Menschen. Allerdings geht es dabei um unterschiedliche Eigenschaften der Menschen – die Linguistik hat sich primär auf ihre sprachliche Eigenschaften, die Glottodidaktik auf ihre Sprachlern- und Sprachlehreigenschaften (kurz: die sprach-genetischen) Eigenschaften zu konzentrieren. Diese Eigenschaften konkreter Menschen konstituieren die primären Gegenstände beider Wissenschaften. Beide sollten sich jedoch nicht auf die Untersuchung dieser Eigenschaften beschränken.

Vor allem müssen sie außerdem Faktoren wie die einschlägigen privaten Theorien (Vorstellungen, Erfahrungen) sowie die sich aus diesen ergebende Einstellung (Wertung) ihrer Sprachen (sprachlichen Eigenschaften) einerseits und die (sprachliche) Identität andererseits in ihre Forschung einbeziehen. Sie müssen dabei diese zusätzlichen Faktoren letztlich auch als bestimmte menschliche Eigenschaften auffassen und bei der Konstituierung der von ihnen zu erforschenden Gegenstände entsprechend behandeln. Die zusätzlichen Faktoren sind jedenfalls keine selbständigen Objekte. Sie sind Eigenschaften, die mit den sprachlichen Eigenschaften der Menschen zwar nicht vermengt, jedoch auch nicht völlig von ihnen getrennt werden dürfen, weil sie im Verbund mit den sprachlichen Eigenschaften *sensu stricto* die sprachliche Wirklichkeit konkreter Menschen, ihre sprachliche Welt, konstituieren.

Die beiden Arten sprachlicher Eigenschaften können auseinandergehalten werden, indem man in Bezug auf die ersten von primären und in Bezug auf die zweiten von sekundären menschlichen sprachlichen Eigenschaften spricht und entsprechend primäre und sekundäre Forschungsgegenstände der Linguistik und der Glottodidaktik unterscheidet. Auf der Ebene der angewandten Forschung sind demzufolge Direktiven bzw. Projekte (Pläne) danach zu unterscheiden, ob sie sich auf

a) die primären sprachlichen Eigenschaften (– Sprachen) konkreter Menschen oder
b) ihre sekundären sprachlichen Eigenschaften beziehen und
c) die Entwicklung, Gestaltung oder Änderung der ersteren oder der letzteren Eigenschaften zum Ziel haben.

Was die externen linguistischen bzw. glottodidaktischen Modelle (Beschreibungen, Theorien, Projekte, Programme *etc.*) betrifft, sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass man diese zwar als relativ selbständige Objekte auffassen und auch untersuchen kann, in dem Sinne etwa, indem dies bei sprachlichen Äußerungen möglich ist, dass dabei aber zu beachten ist, dass diese Modelle in jedem Fall Forschungsgegenstände entsprechender Metawissenschaften konstituieren – der Metalinguistik bzw. der Metaglottodidaktik. Fassen wir die Linguistik bzw. Glottodidaktik jeweils

mit der Metalinguistik bzw. Metaglottodaktik zusammen, dann müssen wir zwischen einer Linguistik bzw. Glottodidaktik im engeren und im weiteren Sinne unterscheiden.

Bibliographie

Ahlzweig C. 1994, *Muttersprache – Vaterland: Die deutsche Nation und ihre Sprache*. Opladen.

Bausch K.-R./ F.-G. Königs (Hg.) 1986, *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

Bausch K.-R/ F.-G. Königs/ R. Kogelheide (Hg.) 1986, *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterrichi in Forschung und Lehre*. Frankfurt a. M.

Bausch K.-R./ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.) 1995, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen/ Basel.

Grucza F. 1983, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glotlodidaktik*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XXX/3, 217–234.

Grucza F. 1986, *Kontrastive Linguistik – angewandte Linguistik – Glottodidaktik. Bemerkungen zu ihren gegenseitigen Beziehungen*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XXXIII/3, 257–270.

Grucza F. 1988, *Zum Begriff der Sprachkompctenz, Kommunikalionskompetenz und Kulturkompetenz*. In: N. Honsza/ H.-G. Roloff (Hg.), Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60, Geburtstag. Amsterdam, 309–331.

Grucza F. 1993, *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich rzeczywistym, istnieniu*. In: Opuscula Lagapaedica in honorem Leonis Kaczmarek. Lublin, 25–47.

Grucza F. 1993a, *On concepts of human language(s), the subject and goals of linguistics*. In: J. Darski/ Z. Vetulani (Hg.), Sprache – Kommunikation – Informatik, Akten des 26. Linguistischen Kolloqiums (Poznań 1991) Bd.1. Tübingen 1993, 3–13.

Grucza F. 1993b, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. In: F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (Hg.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa, 7–96.

Grucza F. 1994, *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. In: J. Piontek/ A. Wiercińska (Hg.), Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych. Poznań, 151–174.

Grucza F. 1999, Nauka – pseudonauka – paranauka, w: Halon, E. red., O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi, Warszawa, 137-164.

Hubert I. 1994, *Muttersprache – Identität – Nation: Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremden.* Opladen.

Königs F.-G. 2000, *Rückblick und Ausblick – Anmerkungen zur Entwicklung der Sprachlehr- und Sprachlernforschung in Deutschland*. In: Deutsch im Dialog 2/1,

15–45.
Krumm H.-J. 1998, *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. In: DaF-Mitteilungen 1, 39–55.
Krumm H.-J. (Hg.) 1999a, *Sprachen Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa*. Wien.
Krumm H.-J. (Hg.) 1999b, *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. The Languages of our Neighbours – our Languages*. Wien.
Krumm H.-J. 2000, *Einsprachigkeit ist heilbar*. In: Deutsch Lernen 25/ 2, 99–111.
Krumm H.-J. 2002, *Wir verändern die Welt – verändern wir auch den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung?* In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hg.), Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen, 104–111.
Sadownik B. 1997, *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs: Lernerperspektive*. Lublin.
Schneider H. 2001, *Zu den Begriffen 'Nation', 'Ethnie', 'Nationalstaat'*. In: F. Grucza (Hg.), Muitiethnizität und Inlerkulturalität: Geschichte, Erfahrungen, Berichte, Lösungen. Warszawa, 35–58.
Skowronek B 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidakiischer Theorien*. Poznań.
Suchodolski B. 1988, *Wychowanie jako naprawa ludzkiego świata*. In: J.U. Nowak (Hg.), Oświata i wychowanie w okresie cywilizacji przełomu. Warszawa.

Dziedzinowa charakterystyka i przynależność (tożsamość) nauczycielskich kolegiów języków obcych, zwłaszcza kolegiów języka niemieckiego [9]

Nauczycielskie kolegia językowe to szkoły specyficznie polskie, bo nie- mające dokładnych odpowiedników gdzie indziej. Specyficzne były też powody, ze względu na które zostały one powołane do życia. Główny z nich pojawił się nagle – w konsekwencji zdarzeń, których nikt nie przewidział i nie był w stanie przewidzieć dokładnie. Był on otóż konsekwencją jednego z najistotniejszych skutków historycznych wydarzeń, które w Polsce dokonały się w 1989 r. i doprowadziły do radykalnej zmiany polskiego ustroju i polskiej polityki. W ich efekcie kraj nasz (a) przestał „budować socjalizm" i dostosowywać się do „wschodu", (b) zaczął się wycofywać z wielu skutków tej „budowy" i tego „dostosowywania sie", (c) zaczął otwierać się na świat zachodni, intensyfikować kontakty z tym światem i (d) dostosowywać się „ustrojowo" do niego. O konsekwencjach, jakie z tych zmian wyniknęły dla polskiego świata nauki języków obcych, wypowiedziałem się w artykule opublikowanym w 1996 roku (F. Grucza 1996). Tutaj przypomnę tylko niektóre z nich.

Zmiany wymienione w punktach (c) i (d) spowodowały między innymi, że niemal z dnia na dzień zwielokrotniło się w naszym kraju „zapotrzebowanie" na ludzi znających języki „zachodnie", w tym w dużej mierze na ludzi znających język niemiecki, a na niektórych obszarach Polski nawet głównie na nich. To z kolei niemal z dnia na dzień zwielokrotniło „zapotrzebowanie" naszych szkół na nauczycieli tych języków. Jednakże stosowny „rynek" nie dysponował w tamtym czasie żadnymi rezerwami w zakresie wykształconych nauczycieli języków obcych. A obowiązująca wówczas procedura ich kształcenia implikowała pięcioletni okres obowiązkowych studiów oraz rygorystyczne limitowanie przyjęć na te studia i już z tych powodów nie rokowała dobrej szansy na to, by ówczesne neofilologie zdołały w krótkim czasie zwiększyć liczbę „dostarczanych" przez nie nauczycieli języków obcych.

Ale był jeszcze dodatkowy powód niepozwalający mieć nadziei na to, że neofilologie będą w stanie szybko zaspokoić powstałe potrzeby szkół w zakresie nauczycieli języków obcych. W tamtym czasie polskie neofilologie, w tym również polska germanistyka, wcale nie kwapiły się do tego, by zwiększyć swą roczną produkcję nauczycieli języków obcych, lecz przeciwnie. Zaraz po 1989 r. zdecydowanie wzmocniły się w ich obrębie szeregi tych, których zawsze cechował brak zainteresowania, a nawet zgoła niechętny stosunek wobec obowiązku kształcenia nauczycieli języków obcych, uznających zajmowanie się tym kształceniem za zajęcie niegodne „prawdziwej" neofilologii.

Znaleźli się pośród reprezentantów neofilologii nawet tacy, którzy obowiązek ten

---

[9] *Dziedzinowa charakterystyka i przynależność (tożsamość) nauczycielskich kolegiów języków obcych, w szczególności kolegiów języka niemieckiego*, (w:) C. Badstübner–Kizik/ R. Rozalowska–Żądło/ A. Uniszewska (red.), Sprachen lehren – Sprachen lernen. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag. Gdańsk 2004, 51–70.

uznali za coś, co zostało neofilologiom „odgórnie narzucone" w okresie realnego socjalizmu i z czego teraz należy się jak najprędzej „wyzwolić"; to oni zaczęli lansować ideę refilologizacji takich dziedzin jak germanistyka. Wykorzystując ówczesną falę powszechnej niechęci do wszystkiego, co powstało w okresie realnego socjalizmu, czyli przed 1989 r., zwolennicy tej idei odnieśli zrazu pewien sukces; na pewien czas ich „pomysł" zdominował opinię akademicką. Jednakże stan ten nie trwał długo. Niemniej niektóre z jego negatywnych skutków obciążają świat neofilologii po dzień dzisiejszy. Należy do nich fakt, że w zakresie interesujących nas tu dziedzin nie można w Polsce niczego innego studiować, jak jakiś kierunek filologiczny i „zdobyć" żadnego innego dyplomu, jak dyplom magistra jakiejś (neo)filologii.

Wreszcie w jakiejś mierze do powołania nauczycielskich kolegiów języków obcych przyczynił się też pogląd pewnej części decydentów edukacyjnych, którzy przejęli władzę po 1989 r., iż dotychczas w Polsce nie kształcono nauczycieli języków obcych właściwie. Pogląd ten był zresztą również pewną konsekwencją wspomnianej już niechęci niemal do wszystkiego, co (z) robiono w okresie realnego socjalizmu, i przekonania, że wszędzie, gdzie to tylko możliwe, trzeba rodzime dokonania zastąpić zachodnim importem, że wszystko, co tam wymyślono, jest i tak lepsze. Na szczęście również ten pogląd został dość szybko zweryfikowany negatywnie.

Jednakże dla uniknięcia nieporozumień trzeba do tych uwag dodać, po pierwsze, iż przeciwne spełnianiu przez germanistykę wspomnianego obowiązku kształcenia nauczycieli języków obcych nigdy nie było całe polskie środowisko neofilologiczne, zwłaszcza germanistyczne; i po drugie, że wprawdzie niektórzy jego przedstawiciele wyrażali negatywne opinie w sprawie nauczycielskich kolegiów i powierzenia im kształcenia nauczycieli języków obcych, w żadnym jednak razie nie byli im przeciwni wszyscy. Od początku kolegia miały wśród neofilologów, zwłaszcza wśród germanistów, również całkiem zdecydowanych zwolenników. Bez wydatnej pomocy tych, którzy od początku byli przychylnie nastawieni do pomysłu powołania do życia kolegiów językowych, nie udałoby się go zrealizować. Bez ich zgody na opiekowanie się nimi oraz zapewnienia absolwentom znajdujących się pod ich opieką kolegiów możliwości kontynuowania rozpoczętej w nich nauki w obrębie sprawującego nad nimi instytutu lub katedry, żadne z nich nie mogłoby w ogóle powstać, a cóż dopiero mówić o jego funkcjonowaniu. Dopowiedzmy poza tym, że niebawem zgodę taką zaczęły wyrażać także podmioty polskiej neofilologii, w tym również polskiej germanistyki, które na początku należały raczej do szeregu owych niezainteresowanych kształceniem nauczycieli języków obcych, a czasem nawet niechętnych temu „obowiązkowi".

Wobec gwałtownie narastającego po 1989 r. zapotrzebowania na „dodatkowych" nauczycieli języków obcych oraz faktu, że zapotrzebowanie to często zaspokajano poprzez zatrudnianie „nauczycieli z łapanki" z jednej strony oraz wspomnianej pokrótce niechęci ówczesnej instytucjonalnej neofilologii, w tym germanistyki, wobec pomysłu skrócenia cyklu ich kształcenia oraz zwiększenia liczby rekrutowanych kandydatów na studia, z drugiej trzeba rzecz jasna przyznać, że ówczesne władze edukacyjne całkiem słusznie zastosowały zasadę, według której „lepszy rydz niż nic", tzn.

że lepiej zgodzić się na angażowanie w szkołach na etatach nauczycieli języków obcych osób posiadających odpowiednie „skrócone" wykształcenie wyższe i doprowadzić do zorganizowania ich kształcenia, aniżeli być przez dłuższy czas zmuszonym godzić się z niemożnością realizowania w sporej liczbie szkół nauki jakiegokolwiek zachodniego języka obcego lub tolerować zatrudnianie w szkołach wspomnianych „nauczycieli z łapanki", nieposiadających w zasadzie żadnych kwalifikacji profesjonalnych poza jakąś bliżej nieokreśloną znajomością danego języka obcego. Zarzut można natomiast postawić ówczesnym władzom edukacyjnym z tego powodu, że zorganizowały owo skrócone szkolenie nauczycieli języków obcych w pośpiechu, bez należytego zadbania, by mające ich szkolić kolegia powoływane były do życia na solidnych podstawach formalnych, tzn. takich miedzy innymi, które określałyby w jednolity sposób ich miejsce w obrębię dotychczasowego świata edukacyjnego. Ponieważ sprawa formalnego statusu nauczycielskich kolegiów językowych nie została przemyślana zawczasu, a powstałych w związku z tym niejasności nie usunęły też późniejsze władze edukacyjne, wiec od początku ich istnienia po dzień dzisiejszy nie ma jasności, po pierwsze, nawet co do tego, czy są szkołami wyższymi, czy nie, ani, po drugie, do jakiej dziedziny z punktu widzenia świata nauki należy (wypada) zaliczyć to, co się w nich realizuje na płaszczyźnie edukacyjnej.

W dalszych częściach tego tekstu przedstawię najpierw najistotniejsze – według mnie – formalne mankamenty świata kolegiów, a potem podejmę próbę przedstawienia mojego stanowiska w sprawie dziedzinowej przynależności tego, co się w nich robi. Zanim jednak przejdę do tych spraw, przedstawię moje stanowisko, co do sensu ich dalszego istnienia, a to dlatego, że w momencie ich formalnego konstytuowania i powoływania do życia byłem wobec nich nastawiony sceptycznie. Uważałem bowiem, że zadanie to trzeba było mimo wszystko powierzyć uczelnianym neofilologiom. Zmieniłem zdanie, gdy uznałem, iż wspomnianego wyżej „neofilologicznego oporu" wobec kształcenia nauczycieli języków obcych nie da się szybko przełamać, że wspomniana idea refilologizacji polski świat neofilologii raczej oddala niż przybliża do sprawy kształcenia nauczycieli języków obcych.

Okazało się jednak, że świat ten zainteresował się ponownie sprawą kształcenia nauczycieli języków obcych wcześniej niż się spodziewałem, w dodatku już całkiem dobrowolnie. Prędzej niż przewidywałem, zaczęto również w obrębie tego świata organizować i realizować skrócone – tzw. licencjackie – studia. Nic dziwnego, że w tej sytuacji pojawiają się głosy zmierzające do likwidacji kolegiów, a przynajmniej do ograniczenia ich liczby. I że są one tu i ówdzie poważnie rozważane. Co się mnie tyczy, to uważam, że nie należy ich likwidować, ponieważ spełniają one nie tylko określone edukacyjne, lecz także inne istotne zadania. Wiele z nich spełnia na przykład funkcje ważnych regionalnych instytucji kulturotwórczych. Ich istnienie dobrze wpływa poza tym na myślenie w obrębie świata neofilologii. Według mnie to akurat „konkurencyjne zagrożenie" z ich strony spowodowało, że świat ten tak szybko (ponownie) zainteresował się kształceniem nauczycieli języków obcych i przystał na organizowanie też w swoim obrębie owego skróconego ich kształcenia.

Ale tak czy inaczej, niewątpliwie trzeba usunąć możliwie szybko i gruntownie

obciążające je mankamenty formalne oraz wyjaśnić wątpliwości, dotyczące ich dziedzinowej przynależności. Najważniejszy pośród wspomnianych formalnych mankamentów, którymi kolegia zostały obciążone w efekcie zaniedbań ze strony ich „rodzicieli", polega na tym, że różne kolegia funkcjonują na zupełnie różnych poziomach edukacyjnych i w zupełnie różnych kontekstach:

1. Są kolegia, które zostały utworzone w obrębie szkół wyższych, także w obrębie uniwersytetów. Wśród nich są z kolei takie, które zostały utworzone (i funkcjonują po dzień dzisiejszy) w obrębie szkół wyższych (uniwersytetów), w których istniały w momencie ich tworzenia odpowiednie neofilologie, oraz takie, które zostały utworzone w obrębie szkół wyższych, w których odpowiednie neofilologie nie istniały. Pod pewnymi względami są one w obu przypadkach traktowane jako pewne integralne części (składniki) danej uczelni, natomiast pod innymi zarazem tak, jakby nimi nie były, jakby były instytucjami odrębnymi. Są otóż uczelnie, w których pracownicy odpowiednich neofilologii mogą pracować w „ich" kolegiach na drugich etatach; natomiast w żadnej uczelni nikt nie może pracować na drugim etacie w żadnej innej neofilologicznej jednostce organizacyjnej tejże uczelni.

2. Są kolegia powołane do życia jako instytucje, które nie tylko nie podlegają administracji żadnej szkoły wyższej, lecz w ogóle żadnej administracji zawiadującej uczelniami. Formalnie kolegia te nie posiadają statusu uczelni (szkół) wyższych, lecz mają status pewnego rodzaju szkół średnich. Słowem podlegają tej samej administracji, co szkoły podstawowe, gimnazja i licea. Pracujący w nich nauczyciele nie mają statusu nauczycieli akademickich, lecz status bazujący na „Karcie Nauczyciela".

3. Najważniejsze są dwie następujące różnice zachodzące między obu tymi kategoriami nauczycielskich kolegiów języków obcych. Pierwsza z nich polega na tym, że kolegia należące do drugiej z tych kategorii mogą funkcjonować tylko pod warunkiem, że pozyskały stosowną „neofilologiczną" opiekę oraz gwarancje ze strony opiekującej się nimi uczelni co do możliwości kontynuowania w jej obrębie nauki przez absolwentów tegoż kolegium; natomiast kolegiom należącym do pierwszej kategorii warunków takich nie stawia się. Druga z zachodzących między nimi różnic polega na tym, że niektóre „uczelniane kolegia" mają prawo do samodzielnego wydawania dyplomów licencjackich, natomiast kolegia funkcjonujące poza uczelniami prawa takiego nie mają z zasady. W ich przypadku prawo to zastrzeżone jest dla opiekujących się nimi uczelnianych neofilologii.

4. Inny „pierworodny" mankament formalny kolegiów polega na tym, że pomimo iż formalnie kolegia pozauczelniane nie są szkołami wyższymi, to jednak praktycznie traktuje się je w taki sposób, jakby nimi były, jakby realizowały takie same programy jak opiekujące się nimi jednostki organizacyjne szkół wyższych. I co najbardziej zadziwiające, ten stan rzeczy jest milcząco akceptowany przez uczelniane neofilologie. W każdym razie nie zauważyłem na razie żadnego oficjalnego protestu z ich strony przeciw niemu. Przeciwnie: neofilologie powszechnie „zaliczają" ich absolwentom odbytą w nich naukę na poczet studiów uczelnianych. I w ten sposób – czy tego chcą, czy nie – po prostu włączają to, co się robi w kolegiach, do swego zakresu dziedzinowego. Niemniej na płaszczyźnie deklaracji wyraźnie sformułowa-

nych nadal fakt ten przemilczają albo, mówiąc inaczej, podtrzymują mniemanie, jakoby dydaktycznie były one realizowane tylko w obrębie szkół wyższych.

Przechodząc do (interesującej mnie tu najbardziej) sprawy dziedzinowej przynależności tego, co się w kolegiach robi albo, inaczej mówiąc, do pytania o dziedzinową przynależność głównego członu realizowanych w nich programów, pragnę najpierw wyraźnie powiedzieć, iż myli się całkowicie, kto sądzi, że kwestię tę wyjaśnia oświadczenie, iż kolegia to instytucje zajmujące się kształceniem nauczycieli języków obcych. Takim argumentem nie powinni się posługiwać zwłaszcza reprezentanci poglądu, iż to, co robi się w zakresie kształcenia w kolegiach, jest czymś innym niż to, co realizują na płaszczyźnie edukacyjnej neofilologie. Z grubsza można bowiem o wszystkich uczelnianych jednostkach organizacyjnych neofilologii powiedzieć nie tylko, iż są instytucjami, które zajmują się kształceniem nauczycieli języków obcych, lecz dodać do tego, że są instytucjami, które kształceniem tym zajmowały się zawsze – od zarania swego istnienia. Faktem jest natomiast, że odnośne teleologicznc deklaracje neofilologii w tej sprawie nie są, mówiąc oględnie, adekwatne, że między przedmiotową relewancją realizowanych przez nie programów kształcenia a ich naukową kompetencją, wynikającą z realizowanych przez nie naukowych badań, zachodzi daleko idąca rozbieżność. Jednakże z tą akurat rozbieżnością mamy do czynienia również – o czym za chwilę dokładniej – w przypadku kolegiów; zresztą to w niej niejako zawiera się ich najważniejsza „niedoróbka" merytoryczna.

Na sprawę tej rozbieżności w obrębie neofilologii zwracałem już dobitnie uwagę w kilku wcześniejszych rozprawach (Grucza 1988, 2000a). Tutaj przypomnę jedynie jej najważniejsze aspekty. Przede wszystkim pragnę przy tym zwrócić uwagę na to, że w myśli klasycznej, ufundowanej przez Humboldta, koncepcji nowożytnych uniwersytetów o akademickim nauczaniu (kształceniu) *sensu stricto* może być mowa tylko o tyle, o ile realizujące je podmioty bazują przy tym na wynikach własnych badań naukowych. Inaczej mówiąc – z prawdziwie akademickim (wyższym) kształceniem mam do czynienia tylko w takich przypadkach, w których przynajmniej główny składnik (blok) realizowanego (programu) kształcenia, czyli prowadzone w ramach tego składnika kierunkowe wykłady, seminaria, ćwiczenia czy jakiekolwiek inne „zajęcia" dotyczą tego samego przedmiotu, którym dziedzina ta (jej podmiot) zajmuje się na poziomie nauki.

Jeśli spojrzymy na programy kształcenia realizowanego przez neofilologie z tego punktu widzenia, to stwierdzimy z łatwością, że „klasyczne" działy neofilologii nigdy nie były względem kształcenia nauczycieli języków obcych dziedzinami naukowo kompetentnymi. Pewnej – częściowej – profesjonalnej relewancji polskie neofilologie (wzięte w całości) zaczęły nabierać w odniesieniu do tego kształcenia dopiero po roku 1956 w wyniku stopniowego poszerzenia ich programów najpierw o elementy z zakresu metodyki, potem glottodydaktyki i wreszcie krajo- oraz kulturoznawstwa. Z punktu widzenia ówczesnych zadań neofilologicznych, które były w zasadzie niemal wyłącznie ograniczone do kształcenia nauczycieli języków obcych, trzeba to poszerzanie ocenić niewątpliwie pozytywnie, także z tego względu, że w jego efekcie doszło do, jak już wspomniałem, ukonstytuowania w obrębie polskich neofilologii całkiem nowych dziedzin nauki – między innymi glottodydaktyki. Ale choć był to

krok we właściwym kierunku, to jednak w żadnym razie nie był to krok rozwiązujący problem kształcenia nauczyli języków obcych do końca.

Ówczesna reforma neofilologicznych programów kształcenia wstrzymana została w pół drogi; jeśli w ogóle został do nich wprowadzony jakiś składnik (blok), dotyczący bezpośrednio (głównego) przedmiotu tego kształcenia, czyli nauczyciela języków obcych, to w żadnym razie nie został on w obrębie tych programów „ustanowiony" jako człon dominujący. Tak nie jest nawet na poziomie specjalizacyjnym tych programów. W najlepszym razie jest on traktowany na tym poziomie tak samo jak składniki języko- i/lub literaturoznawcze. Inaczej mówiąc: Niezależnie od tego, z jakiego zakresu „napisali" pracę dyplomową (magisterską), absolwenci tego kształcenia uzyskiwali i nadal uzyskują taki sam dyplom oraz takie same uprawnienia. Z punktu widzenia podmiotu nazywanego „nauczycielem języków obcych" realizowane przez współczesne polskie neofilologie, w tym również przez polską germanistykę, programy edukacyjne można w najlepszym razie uznać za programy eklektyczne.

Niestety, charakteru tego nabrały one w efekcie ich uzupełniania – najpierw o elementy metodyki nauczania języków obcych, później tu i tam o elementy glottodydaktyki, następnie o elementy krajo- i/lub kulturoznawstwa, a ostatnio gdzieniegdzie także o elementy ogólnej i szczegółowej translatoryki. Zarazem już sporo lat, a nawet dziesięcioleci temu utraciły one wskutek owego „uzupełniania" charakter studiów filologicznych *par excellence.* Ani fakt, że wiele prowadzących je jednostek uczelnianych nadal posługuje się w swych nazwach wyrażeniem „filologia" lub „neofilologia" nie ma tak samo żadnego merytorycznego znaczenia, jak nie ma go fakt, że wyrażenia te nadal występują w nazwach dyplomów przyznawanych ich absolwentom. Natomiast oba te fakty mają pewne znaczenie na poziomie aksjologicznym: nie jest dobrze, jeśli uniwersytety „poświadczają" nieprawdę, jeśli wydają dyplomy bez merytorycznego pokrycia.

Do niewątpliwie negatywnych skutków omawianej tu reformy programów edukacyjnych polskich neofilologii należy to, że w konsekwencji owego uzupełniania czy poszerzania programy te uległy daleko idącej scholaryzacji, tzn. temu, co w języku niemieckim określa się za pomocą wyrażenia *Verschulung,* i że także realizowane przez nie kształcenie w zakresie języko- i literaturoznawstwa utraciło w ich efekcie charakter akademickiego kształcenia *sensu stricto.* Dzisiaj niemal wcale nie jest w nim respektowana akademicka zasada tożsamości przedmiotu, którego dotyczy realizowane przez daną dziedzinę (instytucję akademicką) kształcenie, z przedmiotem, którym zajmuje się realizujący je podmiot. Bardzo często kształcenie to jest realizowane przez podmioty w ogóle nieuczestniczące aktywnie w pracy naukowej.

Jedyną dziedziną pośród wszystkich reprezentowanych (uprawianych) w uczelnianych (akademickich) jednostek neofilologicznych prymarnie kompetentną względem kształcenia nauczycieli języków obcych jest dzisiaj *glottodydaktyka,* albowiem tylko ona zajmuje się nimi także na poziomie nauki. Inaczej mówiąc – glottodydaktyka jest pośród nich jedyną dziedziną, która wyraźnie włączyła do zakresu swych zainteresowań naukowych nauczycieli języków obcych, choć oczywiście nie tylko

ich. Z tego z kolei wynika, iż za adekwatne w sensie wspomnianego wyżej akademickiego kształcenia *sensu stricto* można dzisiaj uznać tylko takie kształcenie nauczycieli, które jest programowo „podporządkowane" glottodydaktyce albo, inaczej mówiąc, którego główny składnik stanowi reprezentowana przez nią wiedza. Za adekwatne z punktu widzenia wspomnianej zasady kształcenia akademickiego nie można uznać ani kształcenia zdominowanego przez odpowiednie neofilologiczne językoi/lub literaturoznawstwo, ani kształcenia mającego charakter kształcenia eklektycznego.

Na razie nie udało się jednak jeszcze nigdzie – to nie tylko w Polsce – zorganizować kształcenia nauczycieli języków obcych, w którym dominującą rolę odgrywałaby glottodydaktyka jako pewna samodzielna dziedzina nauki. W świecie akademickim przeważa przywiązanie do tradycji; innowacje przebijają się w nim z trudem i z reguły ze sporym opóźnieniem. Więc nic dziwnego, że na razić glottodydaktyka nie uzyskała jeszcze w Polsce oficjalnie statusu dziedziny samodzielnej. Nawet próba instytucjonalnego usamodzielnienia jej w obrębie jednego tylko uniwersytetu, podjęta w Poznaniu przez prof. Waldemara Pfeiffera, nie przetrwała długo. I tam „zwyciężyło" przywiązanie do eklektycznych programów neofilologii.

W kolegiach – rzecz zdumiewająca – glottodydaktyka nie jest z reguły w ogóle reprezentowana bezpośrednio. W ich oficjalnych programach uwzględniona została jedynie metodyka nauczania danego języka obcego. Tymczasem już od dość dawna wiadomo, że ta ostatnia w najlepszym razie stanowi tylko pewien fragment tej pierwszej; w żadnym razie metodyka nie jest tożsama z glottodydaktyką. Ale nawet metodyce nauczania języków obcych nie zapewniono w kolegiach roli wiodącej. W jakiejś mierze stało się tak niewątpliwie z winy przywiązania ich „rodzicieli" do neofilologicznej tradycji, że nie wyzwolili się jeszcze z przekonania, jakoby również w tych programach musiały dominować główne składniki programów neofilologicznych, tzn. języko-, literaturo-, krajo- i kulturoznawstwo.

W każdym razie, aktualne programy kształcenia realizowane w kolegiach nie uzasadniają ani twierdzenia, że uprawia się w nich jakieś specjalistyczne kształcenie nauczycieli języków obcych, ani przekonania, że robi się w nich coś zasadniczo innego niż w obrębie uczelnianych neofilologii. Ich programy nie różnią się w żaden istotny sposób wobec programów realizowanych w instytutach czy katedrach odpowiednich neofilologii. Dodajmy jednak, że w jakiejś mierze stało się tak też wskutek formalnego wspomnianego wyżej pierworodnego uzależnienia ich od neofilologii. Gdyby ich programy nie były wysoce podobne do programów neofilologii, poza uczelniane kolegia nie pozyskałyby opieki ze strony neofilologii i te nie zobowiązałyby się do zapewniania absolwentom kolegiów kontynuacji nauki.

W najlepszym razie można powiedzieć, że programy realizowane w kolegiach są pewnymi wariantami programów neofilologicznych, w dodatku obciążonymi tymi samymi mankamentami; mają również charakter programów eklektycznych. W żadnym z nich nie dominuje glottodydaktyka. Naukowi opiekunowie kolegiów nie muszą być ani specjalistami w zakresie tej dziedziny, a już w żadnym razie uznanymi specjalistami w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych. Jedynym formalnym wymogiem stawianym kandydatom na ich opiekunów jest posiadanie stopnia naukowego

doktora w zakresie którejkolwiek cząstkowej dziedziny danej neofilologii.

Twierdzenie, że kolegia są czymś innym, bo w ich nazwach nie występuje ani wyrażenie „filologia", ani „neofilologia", opiera się na czysto nominalistycznych pozorach, a nie na faktach merytorycznych. Na takich samych pozorach opiera się domniemanie, że współczesne polskie neofilologie uczelniane są filologiami. Są nimi tylko z nazwy; w rzeczy samej nie są nimi już od dawna. Dzisiaj nie wyróżniają się już nawet tym, że nauka trwa w nich tylko trzy lata, że realizują kształcenie nauczycieli języków obcych skrócone do trzech lat. Dzisiaj robią to, a w każdym razie mogą robić to, również neofilologie.

Natomiast w jakiejś mierze jest prawdą, że kolegia nadal wyróżniają się tym, iż w zasadzie kształcą tylko nauczycieli języków obcych, natomiast neofilologie przygotowują też kandydatów do innych zawodów. Pewne różnice występują między kolegiami a neofilologiami też na poziomie realizacji odpowiednich programów kształcenia. Po pierwsze, w kolegiach są one realizowane – jak już wspomniałem – przeważnie przez nauczycieli niebędących nauczycielami akademickimi. Po drugie, w kolegiach z reguły w ogóle nie prowadzi się badań naukowych; kolegia nie są zobowiązane do ich prowadzenia.

Ale choć uczelniane neofilologie mają taki obowiązek, to jednak nie jest prawdą, że każda z nich prowadzi je w równic intensywny sposób, a już w ogóle nie jest prawdą, że o każdej ich jednostce organizacyjnej można powiedzieć, iż realizuje swe programy kształcenia na podstawie własnych badań naukowych. Śmiem twierdzić, że tak nie jest w większości wypadków. A dzieje się tak w Polsce według mnie głównie z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że polska ustawa o szkołach wyższych, w tym również o uniwersytetach, prymarnie podporządkowała je kategorii „kierunek studiów", a nic kategorii „dziedzina nauki", o czym za chwilę więcej, oraz po drugie z tego powodu, że jeszcze w okresie realnego socjalizmu (dokładniej: w pierwszej połowie lat 70.) ustawowo zdewaluowana została wartość określenia „nauczyciel akademicki". Jak wiadomo, pierwotnie wyrażenie to określało wyłącznie osoby, które uzyskały habilitację. Tak jest np. po dzień dzisiejszy w Niemczech. Natomiast w Polsce „nauczycielem akademickim" jest każdy, kto „etatowo" wykonuje jakąkolwiek pracę dydaktyczną w obrębie jakiejkolwiek uczelni.

Z reguły dziedzinowa przynależność tego, co robi się w kolegiach (w skrócie: ich dziedzinowa przynależność jest traktowana tak po stronie neofilologii, jak i kolegiów w sposób, który w języku Noama Chomsky'ego można określić jako „systematycznie dwuznaczny". Na poziomie praktyki obie strony godzą się (przynajmniej milcząco) na traktowanie kolegiów w taki sposób, jakby były one pewnego rodzaju mini-neofilologiami, natomiast na poziomie „teoretycznych deklaracji" tak jakby w ogóle nie należały do zakresu neofilologii. Wygląda zresztą na to, że żadna z wchodzących tu w grę stron nie jest specjalnie zainteresowana wyjaśnieniem tej „systematycznej dwuznaczności". Dlaczego? Bo neofilologiom ten stan rzeczy „pozwala" sprawować „naukową" opiekę nad kolegiami i zapewniać ich absolwentom możliwość kontynuowania nauki u siebie, nie zmuszając ich do oficjalnego włączenia tego, co się robi w kolegiach do swego zakresu dziedzinowego. Z kolei kolegiom umożliwia on korzystanie tak z jednej, jak i z drugiej „pomocy" neofilologii, ale nie zmusza ich do wyzbycia się

„przekonania" czy „poczucia", że są czymś innym niż neofilologie. Ponadto – jak podejrzewam – kolegia nie są zainteresowane (systematycznym) wyjaśnieniem tej sprawy też dlatego, ponieważ obawiają się, iż w przypadku gdyby w wyniku podjętej w związku z tym analizy potwierdził się przedstawiony tu już w skrócie pogląd, iż realizowane przez nie programy w żaden istotny sposób nie odróżniają się od programów realizowanych przez neofilologie, to stanęłaby przed nimi groźba likwidacji.

W sposób szczególny z dwuznaczności tej „korzystają" niektórzy przedstawiciele neofilologii, którzy wcześniej deklarowali niechęć nie tylko wobec samych kolegiów, lecz także wobec sprawy kształcenia nauczycieli języków obcych w ogóle, bo „pozwala" im ona bez wyraźnego odwołania odnośnych poglądów występować w roli nie tylko prowadzących zajęcia w obrębie kolegiów, lecz nawet w funkcji ich naukowych opiekunów. Dodać jednak trzeba, że ta „neofilologiczna przewrotność" ma też swoją historię. Już przed 1989 r. spora część neofilologów potrafiła całkiem wyraźnie deklarować brak zainteresowania sprawą kształcenia nauczycieli języków obcych i nawet publicznie przyznawać się do tego, iż nie posiadają względem niej żadnej naukowej kompetencji, ale tym niemniej zasiadać w różnych komisjach zajmujących się głównie kształceniem nauczycieli języków obcych – zarówno uczelnianych, jak i państwowych. Krytycznie wypowiedziałem się o tej postawie neofilologów już w rozprawie napisanej w 1985 r., a opublikowanej w 1988 r. (Grucza 1988). Pod tym względem nic nie zmieniło się po 1989 r.; jest może nawet gorzej. Żeby się o tym przekonać, wystarczy choćby tylko z grubsza prześledzić kompetencje naukowe członków tzw. Komisji Akredytacyjnej i osób „wykonujących" jej odnośne zlecenia.

Niezależnie od tego, czy rozumie się, czy nie rozumie powody tolerowania tej dwuznaczności, nie sposób zaakceptować opisanej tu pokrótce postawy. Jednakże przede wszystkim dotyczy to neofilologii, albowiem jako pewna dziedzina akademicka jest ona niejako z definicji zobowiązana dbać o to, by wszelkie jej działania osadzone były na jednoznacznie określonych podstawach albo, inaczej mówiąc; jak każda inna dziedzina akademicka, tak z natury rzeczy jest też neofilologia zobowiązana starać się o możliwie transparentne samookreślenie swej kompetencji zarówno naukowej, jak i dydaktycznej. Tymczasem okazuje się, że zaniedbała nie tylko drugie, lecz także pierwsze z tych zadań, że, mówiąc krótko, nie ma jasności nawet co do tego, czym się zajmuje naprawdę, a tym bardziej co do tego, w odniesieniu do jakiego przedmiotu jest dziedziną prymarnie kompetentną na poziomie edukacyjnym. I głównie dlatego neofilologie mają kłopot z pytaniem, jak potraktować to, co uprawia się w obrębie nauczycielskich kolegiów językowych. Czy można albo należy je zaliczyć do zakresu odpowiedniej neofilologii? Czy można (należy) uznać je za jakiś jej rodzaj czy wariant albo jakąś jej część? W każdym razie nie jest prawdą, że na pytania te neofilologie nie potrafią jednoznacznie odpowiedzieć tylko ze względu na wspomniane formalne mankamenty, tzn. tylko dlatego, że większość kolegiów formalnie nie należy do świata szkół wyższych i że ich pracownicy nie są nauczycielami akademickimi, ani z tego powodu, że w kolegiach nie prowadzi się badań naukowych.

W moim przekonaniu neofilologie mają kłopot z tymi pytaniami przede wszystkim z tego powodu, że póki co nie wyjaśniły wystarczająco kwestii, co stanowi ich specyficzny wyróżnik, czym zajmują się jako pewne dziedziny akademickie, czyli: co

stanowi przedmiot, którym się zajmują i względem którego posiadają naukową kompetencję edukacyjną, tzn. przedmiot, do którego odnosi się pozyskana (wytworzona) przez nie wiedza. Z tego samego powodu nie potrafią zresztą ani zdecydowanie odpowiedzieć na pytanie, czy są lub nie są filologiami, ani w sposób jasny pokazać, w czym „zawiera się" specyfika polskich neofilologii, albo inaczej mówiąc: na czym polega to, co różni np. polską germanistykę od germanistyki czeskiej lub niemieckiej. 1 wreszcie z tego powodu nie mają też jasności co do tego, czy wszystkie dziedziny reprezentowane w obrębie ich uczelnianych jednostek organizacyjnych „nadal" stanową jakąś dziedzinową jedność, czy „już" raczej tylko pewien zbiór dziedzin niezależnych.

Chcąc odpowiedzieć na te pytania, nie wystarczy wyjaśnić, czym zajmują się poszczególne dziedziny neofilologii, lecz trzeba także, a właściwie przede wszystkim, uporać się z kwestią, czy (w ogóle) istnieje jakiś jeden wspólny przedmiot, którym zajmują się wszystkie ich dziedziny cząstkowe, reprezentowane w odpowiednich uczelnianych instytutach lub katedrach na płaszczyźnie badań naukowych i o którym można powiedzieć, że do niego odnosi się wiedza „głoszona" przez nie na płaszczyźnie ich aktywności edukacyjnych. W dalszych częściach niniejszego tekstu ograniczę moje uwagi już tylko do kwestii dotyczących polskiej germanistyki i spróbuję najpierw pokrótce zreferować moją odpowiedź na pytanie w sprawie wspólnego przedmiotu całej germanistyki (por. Grucza 2003), a następnie wyprowadzić z tego wnioski w sprawie dziedzinowej przynależności kolegiów.

Tradycyjne definicje przedmiotów poszczególnych dziedzin cząstkowych polskiej germanistyki – „stwierdzające" tyle tylko, że germanistyczne językoznawstwo jest dziedziną zajmującą się niemieckim językiem, germanistyczne literaturoznawstwo – niemieckojęzyczną literaturą, germanistyczne kulturoznawstwo – kulturą niemieckojęzycznych społeczeństw itd. – w żadnym razie nie spełniają odpowiednich wymogów współczesnej teorii nauki (por. Grucza 1983a). Poza tym, to właśnie tego rodzaju definicje tych dziedzin wywołują i zarazem jakby uzasadniają wrażenie, iż dziedziny te różnią się w sposób zasadniczy – wrażenie, któremu zresztą sam też ulegałem do niedawna. Moje aktualne stanowisko w tej sprawie można streścić w postaci następujących punktów:

a. Klasyczne (wspomniane tu już) pojęcie dziedziny akademickiej implikuje obligatoryjnie dwa poziomy czy zakresy aktywności: jeden należący do świata nauki i drugi należący do świata edukacji (kształcenia). Prymarnie każdą dziedzinę akademicką konstytuuje pierwszy z nich, a nie drugi. Inaczej: najpierw i przede wszystkim „definiują" każdą dziedzinę akademicką prowadzone przez nią badania naukowe, a nie jej aktywność edukacyjna. Powtórzmy: o akademickim kształceniu w sensie ścisłym można mówić wtedy i tylko wtedy, gdy realizujące je podmioty przedstawiają w jego ramach wyniki badań własnych, a nie tylko cudzych. To właśnie – wspomniane już – podporządkowanie naszego myślenia o uniwersytetach kategorii „kierunek studiów", a nie „dziedzina nauki" spłaszczyło je do poziomu uczelni (szkoły) i spowodowało, że w stosownych ustawach o nich są one definiowane całkiem niedorzecznie.

b. Tym, co konstytuuje jakąkolwiek dziedzinę nauki prymarnie, jest przedmiot,

którym się zajmuje – jest zbiór branych przez nią pod uwagę obiektów i/lub zbiór badanych przez nią właściwości wyróżnionych obiektów. Poszczególne dziedziny mogą się zajmować (być zainteresowane) obiektami istniejącymi *fizycznie* i/lub tylko w sferze mentalnej, tzn. obiektami, będącymi jedynie pewnymi intelektualnymi konstruktami. Poza tym poszczególne dziedziny mogą być zainteresowane danymi obiektami *globalnie,* tzn. ich wszystkimi właściwościami lub tylko ich niektórymi właściwościami.

c. O wyraźnym samozdefiniowaniu się jakiejkolwiek dziedziny nauki można mówić tylko o tyle, o ile wyraźnie zdefiniowała ona swój przedmiot, natomiast o wyraźnym zdefiniowaniu jej przedmiotu tylko o tyle, o ile wyraźnie określiła zbiór obiektów oraz zbiór tych ich właściwości, którymi się zajmuje (jest zainteresowana, pragnie się zająć). Z kolei o wyraźnym zdefiniowaniu jakiejkolwiek dziedziny

akademickiej (jakiegokolwiek kierunku studiów) można mówić tylko o tyle, o ile istnieje jasność co do tego, jaka dziedzina nauki „leży u jej (jego) podstaw", czyli jakim przedmiotem się ona zajmuje,

d. O tym, czy to, co się uprawia (realizuje) w obrębię jakiejś jednostki organizacyjnej (instytutu, katedry, szkoły itd.), można uznać za dziedzinę jednorodną czy nie, decyduje odpowiedź na pytanie: czy „wszystko to" można (da się) „sprowadzić" do jakiegoś jednego wspólnego przedmiotu czy nie.

c. Głębsza analiza wszystkich dziedzin reprezentowanych w obrębie współczesnych uczelnianych jednostek organizacyjnych polskiej germanistyki w zupełności uzasadnia tezę, iż istnieje taki przedmiot, którym (na pewnym głębszym poziomie) zajmują się wszystkie dziedziny reprezentowane w uczelnianych jednostkach germanistyki albo, inaczej mówiąc, że wszystkie te dziedziny ostatecznie zajmują się pewnym wspólnym przedmiotem. Przedmiot ten nazywam *bazowym przedmiotem germanistyki.* Całkiem podobnie sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do wszystkich uczelnianych neofilologii.

Bazowy przedmiot (całej, globalnej) germanistyki konstytuują ludzie wyróżniający się tym, że w jakimś stopniu „znają" język niemiecki albo inaczej: ludzie odznaczający się właściwościami (umiejętnościami, wiedzą) pozwalającymi im porozumiewać się z innymi ludźmi po niemiecku, albo jeszcze inaczej: ludzie będący w posiadaniu odpowiedniej językowo-komunikacyjnej kompetencji. Inaczej mówiąc: pierwotnymi (i zarazem ostatecznymi) obiektami, skupiającymi uwagę badawczą wszystkich dziedzin germanistyki, są i pewne (twórcze i/lub odtwórcze) właściwości konkretnych ludzi, a nie ich (wy) twory. I już choćby z tego powodu nie sposób zaliczyć współczesnej germanistyki do zakresu filologii. Poza tym ani ludzkie języki, ani ludzkie kultury nie stanowią żadnych fenomenów istniejących autonomicznie. Tak jedne, jak i drugie są w istocie pewnymi (zresztą konstytutywnymi) właściwościami (składnikami, współczynnikami) konkretnych ludzi (por. Grucza 1983b, 1994).

Nie jest jednak tak, że każdy konkretny podmiot germanistyki musi w swych badaniach uwzględniać jej przedmiot ogólny (globalny) w całości, tzn. wszystkich ludzi znających w jakiejś mierze język niemiecki (i niemiecką kulturę) i wszystkie właściwości konstytuujące tę ich znajomość. Przeciwnie, każdy – tak indywidualny, jak i kolektywny – konkretny podmiot germanistyki może (ma prawo) skupić swą uwagę

tylko na jakimś cząstkowym przedmiocie, uwzględniając tylko jakąś jedną (specyficzną) kategorię ludzi znających język niemiecki i/lub tylko jakąś jedną kategorię ich właściwości. Jednakże, dokonując takiego lub innego ich wyboru (ograniczenia), jest zobowiązany „ujawnić" kryteria tego wyboru (ograniczenia).

Prymarny przedmiot germanistyki literaturoznawczej konstytuują *tylko* ludzie posiadający (wrodzone i/lub nabyte) specjalne zdolności językowe, pozwalające im wytwarzać „dzieła literackie", natomiast przedmiot germanistyki kulturoznawczej *tylko* pewne właściwości „niemieckojęzycznych" ludzi, a mianowicie właściwości składające się na ich – indywidualne i/lub kolektywne – kultury. Pierwsza z tych dziedzin bierze pod uwagę tylko pewien (stosunkowo mały) podzbiór „niemieckojęzycznych" ludzi, druga wprawdzie wszystkich, ale z kolei tylko pewien podzbiór ich właściwości (w sprawie pojęcia kultury por. Grucza 2000h).

Także różnice między takimi dziedzinami, jak: językoznawstwo, glottodydaktyka czy translatoryka polegają z jednej strony na tym, że biorą pod uwagę różne podzbiory ogólnego zbioru ludzi znających język niemiecki i/lub różne podzbiory ich właściwości (por. Grucza 1985). Z kolei przedmiot germanistyki polskiej różni się względem przedmiotu germanistyki niemieckiej tym, że konstytuują go nie tylko tzw. rodowici użytkownicy (= posiadacze) języka niemieckiego, lecz także znający go w jakiejś mierze Polacy, zwłaszcza ludzie bilingwalni i zarazem bietniczni, traktujący tak język niemiecki, jak i polski jako jeden z języków „swoich", oraz odznaczający się podobnym stosunkiem do obu skorelowanych z tymi językami kultur. W żadnym razie nie jest prawdą, że różnica między germanistyką polską i niemiecką ograniczona jest wyłącznie do odmienności perspektywy oglądu tego samego przedmiotu i/lub do tego, że każda z nich ma do czynienia z innymi „odbiorcami", np. studentami lub czytelnikami.

W konsekwencji przyjętego tu stanowiska trzeba zgodzić się na włączenie do obrębu germanistyki rozumianej najszerzej nie tylko wszystkich dziedzin, zajmujących się językowymi i/lub kulturowymi właściwościami ludzi niemieckojęzycznych, lecz także dziedzin zajmujących się ich „politycznymi" właściwościami (i rzecz jasna także ich „politycznymi" wytworami). Poza tym trzeba do zakresu tak rozumianej germanistyki włączyć dziedziny zajmujące się właściwościami poprzedników branych pod uwagę ludzi niemieckojęzycznych, czyli historią tych ludzi oraz historią ich specyficznych właściwości.

W konkretnych przypadkach można konstytuować germanistyki o różnych zakresach – szerszych lub węższych. Różne konkretne podmioty (tak indywidualne, jak i kolektywne) mogą się zajmować tylko pewnymi podzbiorami tak obiektów, jak i właściwościami konstytuującymi globalny przedmiot germanistyki, a w konsekwencji mogą się interesować też tylko pewnymi kategoriami wytworów branych przez siebie pod uwagę niemieckojęzycznych ludzi. Inaczej mówiąc, w konkretnym przypadku można „uprawiać" germanistykę (a) interesującą się np. tylko ich językiem i/lub literaturą, (b) włączającą do zakresu swych zainteresowań także ich kulturę, (c) zajmującą się uczeniem się przez nich danego języka (i danej kultury) oraz jego (jej) nauczanie itd. Jeszcze inaczej mówiąc: w konkretnym przypadku można „uprawiać" germanistykę, obejmującą tylko jezyko- i literaturoznawstwo lub taką, która ponadto

obejmuje też odpowiednie kulturoznawstwo albo jeszcze szerzej rozumianą i obejmującą ponadto też odpowiedni rodzaj glottodydaktyki oraz translatoryki, i wreszcie taką, która objęłaby też takie dziedziny, jak: odpowiednią politologie, socjologie i oczywiście także historiografie.

Ale różne germanistyki można (i trzeba) odróżnić też dlatego, że różne konkretne podmioty (i instytucje) mogą się zajmować głównie lub nawet wyłącznie badaniami (działalnością naukową), lub kształceniem (albo upowszechnianiem) germanistycznej wiedzy, albo tak jedną, jak i drugą działalnością zarazem, ale niekoniecznie w równej mierze, i że wreszcie w przypadku kształcenia czy upowszechniania wiedzy mogą „działać" na podstawie wiedzy pozyskanej w efekcie badań własnych lub tylko na podstawie wiedzy wytworzonej przez innych.

Wspomniane wyżej kłopoty (uczelnianej) germanistyki tak w sprawie jej własnej tożsamości, jak i w interesującej nas tu szczególnie sprawie dziedzinowej przynależności językowych kolegiów nauczycielskich (dokładnie: z dziedzinową przynależnością tego, co się w nich robi) są przede wszystkim pewną pochodną zaniedbania obowiązku systematycznego uprawiania autorefleksji, w naszym przypadku refleksji meta-germanistycznej. Efektem tego zaniedbania jest miedzy innymi to, że germanistyka nadal definiuje się w kategoriach z okresu jej powstawania, choć w międzyczasie rozwinęła się i gruntownie zmieniła pod wieloma względami i choć w rezultacie tego rozwoju zróżnicowała się wewnętrznie bardzo, i choć powstały w jej ramach dziedziny zupełnie nowe.

Przede wszystkim germanistyka (podobnie jak inne neofilologie) zaniedbała obowiązek permanentnego wyjaśniania tak w ogóle problemu przedmiotu, którym się zajmuje, jak i sposobów zajmowania się nim. Jej poszczególne dziedziny cząstkowe z reguły nie starają się wyraźnie wypowiadać w sprawie branego pod uwagę w konkretnym przypadku przeważnie zakresu ich globalnego przedmiotu. Natomiast konkretne 'jednostki organizacyjne germanistyki nie wypowiadają się wyraźnie co do tego, czy ich celem jest (przede wszystkim, głównie itd.) naukowe, czy raczej dydaktyczne zajmowanie się nim. Na ogół jakby milcząco zakłada się przy tym, że każdy konkretny podmiot i/lub konkretna uczelniana instytucja germanistyki zajmuje się tak jedną, jak i drugą działalnością. I że germanistyka może istnieć (funkcjonować) wyłącznie w obrębie wyższych uczelni. Oba te założenia są jednak z gruntu błędne.

O tym, czy można powiedzieć, że jakiś podmiot lub jakaś instytucja zajmuje się germanistyką, czy nie zajmuje, decyduje odpowiedź na pytanie o przedmiot, a nie lokalizację tego „zajmowania się". I wcale nie jest tak, że w ogóle o germanistyce może być mowa tylko o tyle, o ile owo „zajmowanie się" jej przedmiotem implikuje naukowe zajmowanie się nim. To ostatnie warunkuje jedynie odpowiedź na pytanie o to, czy w danym wypadku mamy do czynienia z akademickim uprawianiem germanistyki, czy nie. Można mówić o jej uprawianiu także w odniesieniu do podmiotów i/lub instytucji, które zajmują się jakimś zakresem ogólnego (globalnego) przedmiotu germanistyki tylko naukowo lub tylko dydaktycznie.

Nauczycielskie kolegia języka niemieckiego, dokładniej: polskie kolegia kształcące nauczycieli języka niemieckiego, należą do ostatniej kategorii germanistycznych instytucji. Ale w dużej mierze należą do tej kategorii również uczelniane jednostki

organizacyjne germanistyki. O żadnej nie sposób powiedzieć, że cały jej podmiot kolektywny zajmuje się również naukowo przedmiotem jego działalności edukacyjnej. Są jednostki organizacyjne germanistyki, o których trudno nawet powiedzieć, że większa część ich podmiotów spełnia wspomniany wyżej warunek kształcenia akademickiego.

Postscriptum: W tytule tego tekstu użyłem wyrażenia „germanistyka polska" nie tylko z powodów, o których pokrótce wspomniałem wyżej, lecz także dlatego, że wyróżnia się również tym, iż w swym ogólnym składzie „zawiera" tak specyficzne instytucje jak te, które nazywa się nauczycielskimi kolegiami języka niemieckiego. W żadnym razie germanistyka polska nie jest „polską" tylko z tego powodu, że jest uprawiana w Polsce (o historii polskiej germanistyki por. F. Grucza 2001). A że ani współczesna polska germanistyka, ani anglistyka, ani romanistyka nie jest filologią, ani neofilologią wynika w sposób bezpośredni z przedstawionych uwag w sprawie ich przedmiotów. Jeśli posługiwałem się tu względem nich pomimo tego określeniem „neofilologie", to czyniłem tak wyłącznie dlatego, że na razie nie ma żadnego innego wyrażenia, które pozwalałoby je równie „wygodnie" określać zbiorczo.

Bibliografia

Grucza F. 1983a, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.

Grucza F. 1983b, *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny XXX/3, 217–234.

Grucza F. 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, (w:), F. Gruczy (red.), Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. Warszawa, 19–44.

Grucza F. 1988, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Gruczy (red.), Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Warszawa, 17–87.

Grucza F. 1993, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (red.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa, 7–95.

Grucza F. 1994, język, ludzkie właściwości językowe, językami zdolność ludzi, (w:), J. Piontek/ A. Wierciński (red.), Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych, Poznań, 151–174.

Grucza F. 1996, *Sytuacja polskiego świata nauki języków obcych przed i po roku 1989*, (w:0 Przegląd Glotlodydaktyczny, 15, 5–36.

Grucza F. 2000a, *(Neu-) Philologien – Fremdsprachenlehrerausbildung – Glottodidaktik / Sprachlehrforschung*, (in:) G. Helbig/ K. Kleppin/ F.-G. Königs (red.) Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Leinens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift fiir Karl-Kichard Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen, 97–111.

Grucza F. 2000b, *Kultur aus der Sicht der angewandten Linguistik*, (w:) D. Schlosser (red.), Sprache und Kultur. Frankfurt a. M./ Berlin, 17–29.

Grucza F. 2001, Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen, (w:) L. Götze/ G. Henrici/ H.-J. Krumm/ G. Helbig (red.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin, 152–154.

Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza [10]

1. Wstęp

W artykule tym pragnę rozwinąć niektóre z rozważań przedstawionych przeze mnie we wcześniejszych publikacjach w sprawie implikacji stwierdzenia, że glottodydaktyka jest nauką – pewną dziedziną nauki, albo inaczej mówiąc: w sprawie pytania, czym jest to, co wyraz „glottodydaktyka" wyróżnia w kontekście (rodzaju) stwierdzenia (określa, do czego on się odnosi)[11]. Ponieważ odpowiedź na to pytanie zależy od tego, jak odpowiemy na pytanie, co znaczy użyty w interesującym nas stwierdzeniu wyraz „nauka" (ogólniej: co ten wyraz określa w kontekście takich stwierdzeń jak to, że glottodydaktyka jest pewną dziedziną nauki), czym jest to, co on wyróżnia, poświęcę pierwszą część niniejszego artykułu krótkiemu przypomnieniu moich już opublikowanych odpowiedzi na pytanie o naukę w ogóle[12]. Zarazem spróbuję w tej części uzupełnić je o kilka dodatkowych uwag – przede wszystkim w sprawie zadań (instytucjonalnej) nauki – jej poszczególnych dziedzin, oraz w sprawie związków między nauką i dydaktyką akademicką.

W następnej części zarysuję najpierw wyniki przeprowadzonych przeze mnie pogłębionych analiz tego, do czego odnosi się wyraz „wiedza", i wnioski wynikające z nich w odniesieniu do pytania o naturę (ontologiczny status) jego desygnatów i denotatów. Następnie przedstawię w tej części kilka uwag w sprawie związków zachodzących między rzeczywistą wiedzą o świecie konkretnych osób (ludzi) i ich językami (wiedzą językową), językowych uwarunkowań aktów (procesów) pozyskiwania wiedzy przez ludzi i aktów jej transferencji. Poza tym zarysuję w niej pewną próbę taksonomii rzeczywistej wiedzy oraz wynikający stąd obraz zadań (podmiotów) nauki instytucjonalnej (zawodowej). W ostatniej części przedstawię podsumowanie wyników analiz zaprezentowanych w poprzednich częściach tej rozprawy, które koniecznie trzeba wziąć pod uwagę, jeśli na postawione we wstępie pytanie o implikacje i konsekwencje stwierdzenia, że glottodydaktyka jest pewną nauką chce się odpowiedzieć z zachowaniem (odpowiednich) wymogów (meta)nauki. Między innymi odpowiem w tej części w kilku zdaniach na pytanie, czym są i czym nie są rzeczywiste języki ludzkie. Obszerniej omówię tę kwestię w osobnej rozprawie, którą zamierzam opublikować w następnym tomie tego czasopisma.

By uniknąć nieporozumień dodam, że w ramach tego artykułu przedstawię też

---

[10] Oryginał: *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 20, 2006, 5–48.

[11] Zagadnieniami poruszonymi w tym artykule zajmuję się od dawna. Niektórym z nich poświęciłem już sporo miejsca w niejednej z moich wcześniejszych prac. W najbliższej przyszłości zamierzam je podsumować.

[12] Każdy pragnący wyjaśnić jakąkolwiek kwestię typu „Czym jest to, co się tak a tak określa?", musi najpierw ustalić zbiór znaczeń (desygnatów i/lub denotatów) wziętego pod uwagę wyrażenia (wyrazu); w szczególny sposób zobowiązany jest do tego każdy lingwista (językoznawca).

tylko niektóre z wniosków, wynikających z przeprowadzonej przeze mnie analizy zagadnień dotyczących nauki i wiedzy. W szczególności zagadnieniom językowych uwarunkowań aktów (procesów) pozyskiwania i transferencji wiedzy oraz wzajemnej zależności między tym, co nazywa się „wiedzą o świecie", i tym, co określa się jako „ludzkie języki", zamierzam poświęcić także odrębną rozprawę. Natomiast moje pogłębione i/lub uzupełnione odpowiedzi na pytania dotyczące nauki w ogóle, pracy naukowej, wiedzy itd. przedstawię niebawem w odrębnej monografii.

2. Praca naukowa – jej podmiot(y) i przedmiot(y)

Konstytutywnym współczynnikiem rzeczywistości wyodrębnianej za pomocą wyrazu „nauka" jest pewien rodzaj czynności (aktywności, działań) ludzi wyróżnianych za pomocą wyrazu „praca"[13]. Prymamymi desygnatami (tak rozumianego) wyrazu „praca" są tu i teraz (fizycznie) realizowane czynności – konkretne akty (procesy) ich realizacji. Ogólnie będę je wyróżniał za pomocą określenia „rzeczywista praca". Akty (procesy) rzeczywistej pracy trzeba odróżnić od językowych rozumień wyrazu „praca" zintemalizowanych w mózgach (umysłach) poszczególnych konkretnych osób „znających" ten wyraz – od jego znaczeń (związanych z nim pojęć, wyobrażeń, czym praca jest), czyli słowem: od jego denotatów. Każdy denotat jest pewnym tworem mentalnym i zarazem wtórnym względem desygnatów wyrazu „praca". Konkretne denotaty (tzn. denotaty konkretnych osób) trzeba odróżnić od ich opisów (definicji). Pewną specyficzną kategorię tych ostatnich stanowią normatywne opisy znaczenia wyrazu „praca".

Jak każda inna istota żywa, tak też każdy człowiek jest w stanie wykonywać pracę, nie zdając sobie sprawy z tego, że ją wykonuje. Uświadomienie jej wykonywania dokonuje się dopiero w momencie poznania wyrazu „praca", czy „powstania" w umyśle jego (jakiegoś) denotatu. Od tego momentu człowiek jest w stanie myśleć i mówić zarówno o tych pierwszych, jak i o aktach (procesach) pracy wcześniej zrealizowanych, a także planować (obmyślać), organizować itd. prace, które mają być zrealizowane w przyszłości. Zarazem trzeba zdać sobie sprawę z tego, że w zależności od ich jakości (stopnia ich adekwatności) posiadający je myślą i mówią o czynnościach nazywanych „pracą" niekoniecznie zgodnie z faktyczną naturą tych czynności. I tak na przykład większość użytkowników wyrazu „praca" zintemalizowała jego denotat w postaci pozwalającej mówić o pracy tak, jakby była ona jakimś samodzielnie istniejącym bytem, w dodatku istniejącym w liczbie pojedynczej.

Tymczasem wystarczy chwila zastanowienia, by zrozumieć, że byt taki nie istnieje – istnieć nie może. Denotaty wyrazu „praca" istnieją wyłącznie w postaci pewnych właściwości konkretnych osób (więcej na ten temat w następnej części tej rozprawy), natomiast o rzeczywistym istnieniu jego desygnatów można mówić tylko o tyle, o ile jakaś konkretna osoba albo jakiś zbiór konkretnych osób (istot żywych) tu i teraz (w danym momencie) realizuje akty (procesy) jakichś czynności (aktywności).

[13] Wyrazu „praca" używa się oczywiście także w znaczeniu odpowiadającym znaczeniu wyrazu „tekst". Tu jednak pominę ten fakt milczeniem, tzn. będę się tu posługiwał wyrazem „praca" tak, jakby oznaczał on tylko czynności.

W każdym razie: o (aktach) rzeczywistej pracy można mówić zasadnie tylko w ścisłym powiązaniu z wykonującym ją (konkretnym) podmiotem.

Poza tym trzeba już na samym początku rozważań dotyczących rzeczywistej pracy zdać sobie sprawę z tego, że w każdym konkretnym wypadku realizuje ona jakiś cel (jakieś zadanie) i że to ten cel (czy to zadanie) wyróżniają (konkretyzuje ją) w obrębie pracy wykonywanej (realizowanej) przez jej podmiot w ogóle. Inaczej mówiąc: każdą rzeczywistą pracę prymamie wyróżnia (cechuje) jej cel, z uwagi na który jest ona wykonywana (albo została lub będzie wykonana); cel ten określa jej teleologiczny sens. Inna natomiast sprawa, czy (lub w jakiej mierze) wykonujący ją podmiot zdaje sobie sprawę z celu wykonywanej pracy. Jak już wspomniałem, pracujący może nie zdawać sobie nawet sprawy z tego, że realizuje akty pracy – że pracuje. Ustalenie jej celu jest sprawą namysłu nad pracą, jej uświadomienia sobie jej opisu.

2.1.

Wszystko, co powiedziałem dotąd o wyrazie „praca" oraz jego desygnatach i denotatach, dotyczy także pracy stanowiącej konstytutywny współczynnik rzeczywistości określanej za pomocą wyrazu „nauka". Również tę pracę prymamie można wyróżnić tylko poprzez ustalenie jej celu, czyli dopiero na poziomie jej teleologicznego opisu. Celem (aktów, procesów) pracy, do której odnosi się (którą wyróżnia) wyraz „nauka" użyty w stwierdzeniach typu „glottodydaktyka jest pewną nauką", jest pozysk(iw)anie nowej wiedzy naukowej o przedmiocie tej dziedziny – o jakimś jego fragmencie lub aspekcie, albo inaczej mówiąc: jego pozn(aw)anie. Praca wykonywana w tym celu to praca naukowa *sensu stricto.* Wyróżnia się ją też za pomocą takich określeń jak „praca naukowa", „badania naukowe" lub „rozważania naukowe".

Nie jest to jednak jedyny rodzaj pracy wykonywanej w ramach pracy naukowej w jej szerszym rozumieniu. Pozyskanie nowej wiedzy nie jest jedynym celem (zadaniem), jakie realizują podmioty trudniące się wykonywaniem pracy naukowej. Ich zadaniem jest ponadto wyrażenie pozyskanej (nowej) wiedzy w taki sposób, by (również) inne podmioty były w stanie poznać wytworzoną (pozyskaną) nową wiedzę. Pracę realizowaną przez jakiś podmiot w celu umożliwienia innym podmiotom poznania jego wiedzy nazywam pracą transferencyjną, albo w skrócie: transferencją (wyrażaniem) wiedzy. Transferencja nowej wiedzy jest specyficznym rodzajem transferencji wiedzy w ogóle.

Na płaszczyźnie analitycznej trzeba oddzielić oba te człony (podstawowej) pracy naukowej, tzn. pracę realizowaną w celu pozyskania nowej wiedzy oraz pracę realizowaną w celu transferencji pozyskanej nowej wiedzy, po pierwsze z uwagi na odmienność aktów (procesów) działalności językowej – aktów stanowiących istotne współczynniki aktów (procesów) realizacji obu członów podstawowej pracy naukowej, oraz, po drugie, ze względu na to, że czymś (całkiem) innym są (właściwe) rezultaty obu tych rodzajów pracy naukowej. Ale choć pierwszy z nich nie jest jedynym członem podstawowej pracy naukowej, to jednak nie ulega wątpliwości, że realizowana w jego ramach praca stanowi prymarny wyróżnik pracy naukowej w ogóle. Gdzie nie realizuje się tej pracy, tam nie mamy do czynienia z rzeczywistą nauką (pracą naukową). Wszystkie pozostałe rodzaje pracy naukowej są pochodnymi pracy

mającej na celu pozyskiwanie nowej wiedzy.

Dodajmy, że pracę wykonywaną w celu transferencji (nowej) wiedzy naukowej trzeba podzielić przynajmniej na dwa rodzaje – w zależności od tego, czyjej celem jest umożliwienie zapoznania się z (nową) wiedzą naukową innym podmiotom nauki, w tym innym podmiotom zajmującym się badaniem tego samego przedmiotu, czy umożliwienie zapoznania się z nią (także) podmiotom nienależącym do świata nauki. Podmioty nauki instytucjonalnej (zawodowej) mają obowiązek systematycznie realizować oba te rodzaje transferencji pozyskanej przez nie nowej wiedzy naukowej, tzn. nie tylko specjalistyczną transferencję, ale i tę, którą trafnie określa się jako „upowszechnienie" lub „popularyzację" wiedzy naukowej, a mylnie jako „upowszechnianie nauki"[14].

Realizacja każdego z tych rodzajów transferencji wiedzy naukowej wiąże się z koniecznością pokonania innych trudności językowych. Wbrew pozorom ani transferencja nowej wiedzy naukowej, ani upowszechnianie wiedzy naukowej w ogóle nie jest sprawą prostą. Każdy chcący wykonać tę pracę z zachowaniem ogólnych zasad pracy naukowej napotyka na spore barieiy natury językowej, ale na inne napotkają podmioty usiłujące zrealizować akty specjalistycznej transferencji całkiem nowej wiedzy naukowej, a na inne podmioty pragnące upowszechnić odpowiednią wiedzę naukową, czyli dokładniej: umożliwić laikom zapoznanie się z nią. Dodajmy, że w istocie aktami pewnego rodzaju upowszechniania wiedzy są również akty specjalistycznej transferencji wiedzy naukowej.

2.2.

Nie jest jednak tak, że wystarczy stwierdzić, czy dany opis pracy naukowej uwzględnia oba wymienione człony pracy naukowej oraz ich wymienione fazy i rodzaje, by móc uznać go za opis spełniający wymogi opisu naukowego. Za taki można bowiem uznać dany opis tylko pod warunkiem, że jest to opis wyczerpujący. Wymienionego opisu pracy naukowej nie można uznać za wyczerpujący, jeśli przedstawia on ją w taki sposób, jakby wystarczyło zrealizować tylko oba uwzględnione w nim człony pracy, by wyczerpać cały jej sens teleologiczny. Tak nie jest.

Swoistym korelatem realizacji każdego rodzaju pracy, a więc również każdego rodzaju pracy naukowej *sensu stricto,* jak i pracy mającej na celu transferencję pozyskanej nowej wiedzy, jest poszukiwanie (nowych) sposobów (metod) jej wykon(yw)ania. Również ten – zrazu dodatkowy (uboczny) – cel pracy naukowej można uczynić głównym celem pracy poznawczej, a zajmowanie się jego realizacją – głównym zadaniem określonego podzbioru jej podmiotów. Nauka zawodowa ma obowiązek tak właśnie postąpić, wobec czego trzeba w opisach teleologicznego podziału szeroko rozumianej pracy naukowej wyodrębnić też jej pewien rodzaj: pracę mającą na celu przede wszystkim poszukiwanie nowych rozwiązań metodologicznych.

Ale również opisy uwzględniające ten dodatkowy cel (czy to zadanie) pracy naukowej nie wyczerpują jeszcze całego wachlarza jej teleologicznego sensu. Chcąc spo-

[14] Por. F. Grucza 1994, 2001.

rządzić jego wyczerpujący opis, trzeba wziąć pod uwagę też fakt, że szeroko rozumiana praca naukowa implikuje w pewnej mierze zarówno pracę określaną jako „uczenie się", jak i tę, którą wyróżnia się za pomocą wyrazu „nauczanie", czyli wszystkie rodzaje działań konotowanych przez polski wyraz „nauka". W każdym razie trzeba też przy tym poddać analizie fakt, że wszystkie te rodzaje pracy są pod względem teleologicznym przynajmniej o tyle podobne, że wszystkie dotyczą wiedzy.

Z punktu widzenia konkretnych podmiotów zdobywanie (pozyskiwanie) nowej wiedzy jest celem nie tylko wykonywanej przez nie pracy naukowej *sensu stricto*, lecz także realizowanej przez nie pracy nazywanej „uczeniem się". Z tego punktu widzenia oba te rodzaje pracy różni „tylko" to, że „uczeniem się" nazywa się (z reguły tylko) pracę, której realizacja „wzbogaca" wiedzę podmiotu uczącego się niezależnie od tego, czy jest to wiedza z punktu widzenia innych podmiotów nowa czy stara, czyli bez względu na to, czy ją ktoś inny już posiada czyjej nie posiada, natomiast o rzeczywistej pracy naukowej *sensu stricto* można mówić tylko o tyle, o ile w efekcie jej realizacji ktoś „zdobywa" wiedzę nową w ogóle, czyli wiedzę, której nikt inny jeszcze nie „zdobył" – nie posiada (nie wytworzył).

Z kolei (rzeczywista) praca określana jako „nauczanie" jest (przynajmniej) o tyle związana z pracą naukową, że ta ostatnia w szerszym rozumieniu implikuje transferencję wiedzy – inaczej mówiąc – transferencja wiedzy jest pewnym obligatoryjnym członem każdego nauczania. Antycypując uwagi, które przedstawię w następnej części tego artykułu, mogę już teraz powiedzieć, że – wbrew powszechnemu przekonaniu – nauczanie nie polega na przekazywaniu komuś innemu wiedzy o świecie. Główny sens (cel) tej pracy polega na umożliwianiu uczącym się odtwarzania wiedzy podmiotu nazywanego „nauczycielem". Ale rzecz w tym, po pierwsze, że w istocie każdy człowiek spełnia funkcję tego rodzaju podmiotu, tyle tylko, że jedni ludzie spełniająją świadomie, a inni niejedni profesjonalnie, a inni nie itd.[15], po drugie, w tym, że jakikolwiek podmiot B jest w stanie odtworzyć (poznać) wiedzę o świecie (ale nie tylko tę wiedzę) podmiotu A tylko o tyle, o ile ten dokonał jej transferencji, i wreszcie, po trzecie, w tym, że to, w jakiej mierze podmiot B zdoła odtworzyć wiedzę podmiotu A, zależy w znacznej mierze od jakości aktów transferencji, zrealizowanych przez tego ostatniego. Biorąc ten stan rzeczy pod uwagę można powiedzieć, że w szerszym rozumieniu praca naukowa implikuje wszystkie pozostałe rodzaje pracy, denotowane w ogólnym znaczeniu polskiego wyrazu „nauka", a więc nie tylko pracę wykonywaną w celu pozyskania nowej wiedzy naukowej, lecz poniekąd także prace, które określa się jako „uczenie się" i/lub „nauczanie".

Co się tyczy wyrazu „nauczanie", to dodajmy jeszcze, że o rzeczywistym nauczaniu można mówić tylko o tyle, o ile w efekcie realizacji tej pracy ktoś inny rzeczywiście uczy się – pozyskuje (z jego punktu widzenia) nową wiedzę, i że z tego powodu nikt nie jest w stanie realizować pracy nazywanej „nauczaniem" w pojedynkę, lecz tylko w ramach interakcji z kimś innym. Natomiast każdy podmiot jest w stanie realizować (też) całkiem samodzielnie pracę określaną jako „uczenie się". Zauważmy

[15] Pierwszą próbę zarysowania teorii nauczycieli języków, w szczególności nauczycieli języków obcych, przedstawiłem w pracy: F. Grucza 1993.

również, że ponadto oba te rodzaje pracy różnią się też tym, że uczenie się może dotyczyć nie tylko wiedzy, lecz również sprawności wykonywania jakichś działań – praktycznego stosowania pewnych rodzajów wiedzy, natomiast w skład pracy naukowej wchodzi, jak już wspominałem, nie tylko pozyskiwanie nowej wiedzy, lecz także jej transferencja. I wreszcie dodajmy, że różnią się one też tym, że realizacja pracy nazywanej „uczeniem się" jest warunkiem koniecznym realizacji pracy naukowej.

2.3.

Zmierzając do sporządzenia wyczerpującego teleologicznego opisu pracy, naukowej trzeba ponadto wziąć pod uwagę fakt, iż dowolny podmiot może uczynić przedmiotem swego poznania naukowego nie tylko świat względem niego zewnętrzny, lecz także swoje poznawanie, w tym również swoje poznawanie naukowe, że może też zastanawiać się, także systematycznie, nad każdym z dotąd wymienionych (realizowanych przez niego) rodzajów (segmentów czy członów) pracy naukowej, oraz nad rezultatami zrealizowanej przez siebie pracy, a także nad sobą jako (pewnym) podmiotem pracy naukowej. Biorąc ten fakt pod uwagę, trzeba w opisie celów nauki uwzględnić nie tylko cele realizowane przez nie na płaszczyźnie podstawowej pracy poznawczej, lecz także cele realizowanej przez nią pracy metapoznawczej (metanaukowej).

W wypadku podmiotów wykonujących podstawową pracę naukową – jakikolwiek jej rodzaj – zawodowo, systematyczne wyjaśnianie, na czym polega wykonywana przez nie praca, czym są jej rezultaty itd., wypada zaliczyć do zakresu ich podstawowych obowiązków. Każdy, kto wykonuje jakąś czynność jako podmiot nauki, musi rozumieć, a przynajmniej starać się zrozumieć, co robi, po co robi to, co robi, i dlaczego robi to tak, a nie inaczej. W gruncie rzeczy każdy taki podmiot powinien zrozumieć wszystkie te kwestie już na samym początku zajmowania się pracą naukową. Przystępując do jej wykonywania powinien między innymi zastanowić się nad tym, czym jest to, co wyróżnia i określa się za pomocą wyrazu „wiedza", jako że za jego pomocą opisuje się cel pierwszego i przedmiot drugiego członu podstawowej pracy naukowej. Każdy podmiot nauki powinien starać się zrozumieć też możliwie dokładnie, czym są rzeczywiste języki ludzkie, jaką rolę spełniają one zarówno w aktach (procesach) pozyskiwania (tworzenia) nowej, w szczególności naukowej, wiedzy, jak i w aktach (procesach) transferencji wiedzy w ogóle, a wiedzy naukowej w szczególności. Każdy podmiot nauki powinien przynajmniej zrozumieć, że nie tylko realizacja wykonywanej przezeń pracy naukowej, której celemjesttransferencjapozysk(iw)anej nowej wiedzy naukowej, lecz także realizowana przezeń praca w celu pozysk(iw)ania nowej wiedzy naukowej jest w znacznej mierze uwarunkowana jego rzeczywistym językiem (jakością tego języka) oraz umiejętnością posługiwania się nim.

By uniknąć nieporozumień: profesjonalnego wyjaśniania tych kwestii nie należy czynić (obligatoryjnym) zadaniem każdej dziedziny nauki. Ich wyjaśnianie jest obowiązkiem dziedzin zajmujących się porozumiewaniem się ludzi ze sobą w szczególności dziedzin, które wyraźnie deklarują że zajmują się badaniem językowego porozumiewania się, co czynią np. niektóre dziedziny cząstkowe lingwistyki. Jednakże na

razie żadna z tych dziedzin nie spełniła tego obowiązku w zadowalającej mierze. Nawet lingwistyka właściwie w ogóle nie zajmuje się systematycznym badaniem wspomnianych językowych uwarunkowań pracy poznawczej, a kwestie dotyczące językowych uwarunkowań pracy, mającej na celu pozyskiwanie nowej wiedzy naukowej, ignoruje całkowicie. Wystarczającej uwagi nie poświęca na razie nawet językowym uwarunkowaniom transferencji nowej wiedzy. W tej sytuacji trudno wymagać od podmiotów nauki niezajmujących się profesjonalnie ich badaniem, by już należycie „rozumiały" odnośne zagadnienia.

Na pytanie, dlaczego lingwiści nie zajmują się tymi zagadnieniami, mogę tu odpowiedzieć tylko w skrócie. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że na razie lingwiści z reguły nie zajmują się analizą rzeczywistych języków ludzkich, tzn. analizą języków zintemalizowanych w konkretnych mózgach konkretnych ludzi (osób), lecz głównie opisywaniem pewnego rodzaju abstrakcyjnych (idealnych) modeli językowych – kreowaniem tych ostatnich, historią ich tworzenia (powstawania) itd. Jeśli biorą pod uwagę rzeczywiste języki ludzkie, to z reguły ograniczają się do analizy jedynie ich pewnych powierzchniowych przejawów, natomiast z zasady (z przyczyn „paradygmatycznych") milczeniem pomijają by nie rzec – ignorują wszelkie kwestie dotyczące ich natury ontologicznej.

Wracając do spraw dotyczących pracy metanaukowej zauważmy, że jej pewnym szczególnym rodzajem jest praca mająca na celu ewaluację zarówno własnej, jak i cudzej pracy, przedstawianej w charakterze pracy naukowej, a także praca mająca na celu ewaluację wyników każdej z nich. I dodajmy, że ocena pracy naukowej i jej efektów jest również pewnym obligatoryjnym zadaniem każdego podmiotu trudniącego się profesjonalnym wykonywaniem pracy naukowej. Wreszcie zauważmy też, że jednym z zadań (celów) tej pracy jest znajdywanie i/lub doskonalenie kryteriów (metod) oceny jej rezultatów – między innymi kryteriów uznawania ich lub nieuznawania za naukowe.

Ewaluacji trzeba poddawać nie tylko rzeczywiście (tu i teraz) wykonywaną (w skrócie: rzeczywistą) pracę naukową lecz w równej mierze także pracę dopiero planowaną (obmyślaną), jak i pracę już (wcześniej) zrealizowaną. Rzeczywiście wykonywaną pracę naukową trzeba poddawać ewaluacji po to, by nie dopuścić do przeistoczenia się w pracę tylko z pozoru naukową – w pracę pseudonaukową[16] [17]. Pewnym rodzajem ewaluacji wyników pracy naukowej jest praca mająca na celu tzw. weryfikację lub falsyfikację starej wiedzy, czyli już to wzmacnianie, już to osłabianie jej zasadności. Każdy rezultat tego rodzaju pracy jest również pewnego rodzaju nową wiedzą – pewnego rodzaju wartością dodaną.

Podsumujmy. Chcąc przedstawić szczegółowy opis celów nauki – w szczególności zadań, które mają obowiązek realizować podmioty trudniące się zawodowo wykonywaniem pracy naukowej, nie wystarczy wymienić (a) pozyskiwania nowej wiedzy oraz (b) transferencji pozyskanej nowej wiedzy. Trzeba do tego dodać, że zadaniem nauki jest również (c) permanentne doskonalenie zarówno metod pozyskiwania

[16] Por. F. Grucza 1999.
[17] *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 1979.

nowej wiedzy i jej uzasadniania, jak i metod (środków) transferencji zarówno nowej, jak i starej wiedzy naukowej, i to nie tylko metod jej transferencji specjalistycznej, lecz także tej, której celem jest popularyzacja wiedzy naukowej. I wreszcie trzeba przy tym uwzględnić fakt, że zadaniem nauki jest również systematyczne uprawianie metanaukowej refleksji i ewaluacji wszystkich rodzajów podstawowej pracy naukowej, jej podmiotów i rezultatów. Do sprawy zadań nauki powrócę jeszcze po przedstawieniu mojej odpowiedzi na pytanie, czym są rzeczywiste języki ludzkie i jakie pełnią funkcje.

2.4.

Każdy rodzaj pracy, a więc również każdej pracy poznawczej, można realizować w sposób mniej lub bardziej świadomy, systematyczny, profesjonalny, mechaniczny (jakby automatyczny) itd. Sugestia wyrażona przez autorów *Słownika języka polskiego*[18], jakoby do zakresu działań nazywanych „pracą" wolno było włączyć jedynie działania wykonywane świadomie i celowo, nie jest trafna. Ludzie, a cóż dopiero mówić o innych istotach żywych, wykonują wiele aktów pracy, także pracy poznawczej, całkiem nieświadomie, bez wyraźnego celu i bez świadomości ich skutków. Natomiast nie sposób mówić z sensem o jakiejkolwiek pracy rzeczywistej, a więc również o jakiejkolwiek rzeczywistej pracy naukowej, w oderwaniu od realizującego ją (konkretnego) podmiotu. Powtórzmy: ani desygnaty, ani denotaty wyrazu „praca" nie są bytami istniejącym samodzielnie. Status samodzielnych bytów (zdolnych do samodzielnego istnienia) można przyznać jedynie konkretnym (fonetycznym i/lub graficznym) realizacjom wyrazu „praca", o ile potraktuje się je jako byty czysto fizyczne, a niejako pewne byty kulturowe, mające jakieś funkcje znaczeniowe.

Pewnego jeszcze dalej idącego uzupełnienia wymaga rozumienie „rzeczywistej pracy poznawczej". By móc o niej mówić z sensem, nie wystarczy „powiązać" jej z realizującym ją podmiotem. W tym celu trzeba ponadto koniecznie określić jej przedmiot, czyli to, co realizujący ją (tu i teraz) podmiot poznaje, pragnie poznać – to, czego dotyczą pytania, na które poszukuje odpowiedzi. Ale taić jak podmioty wykonujące wiele innych rodzajów pracy, tak również podmioty pracy naukowej mogą zajmować się jej realizacją przypadkowo, na zasadzie pewnego hobby, systematycznie, jak i zawodowo.

W dalszym ciągu tych rozważań mówiąc o „podmiotach nauki" lub „podmiotach pracy naukowej" będę brał pod uwagę przede wszystkim podmioty zajmujące się zawodowo wykonywaniem pracy naukowej. Współcześnie za pomocą wyrazu „nauka" z reguły wyróżnia się świat obejmujący nie tylko podmioty dudniące się wykonywaniem rzeczywistej pracy naukowej, lecz także „obsługujące" (mające im służyć) instytucje, laboratoria, biblioteki itd. Tu jednak mówiąc o świecie nauki lub posługując się wyrazem „nauka" będę brał pod uwagę tylko rzeczywiste podmioty pracy naukowej.

Każdy konkretny podmiot nauki zajmuje się (głównie) pozna(wa)niem tylko jakiejś części lub jakichś aspektów świata w ogóle, albowiem nikt nie jest w stanie

---

[18] *Słownik języka polskiego*, t.II, Warszawa 1979.

uczynić przedmiotem swej rzeczywistej pracy poznawczej całego świata – wszystkich składających się nań światów cząstkowych i wszystkich ich aspektów jednocześnie. Z tego powodu świat podmiotów zajmujących się zawodowo wykonywaniem pracy naukowej dzieli się na różne części w zależności od tego, czy stanowiące je podmioty zajmują się (głównie) poznawaniem tego samego przedmiotu (fragmentu świata), czy poznawaniem różnych przedmiotów (fragmentów świata). Podmioty zajmujące się (głównie) poznawaniem tego samego przedmiotu (fragmentu świata) traktuje się jako podmioty jednej (wspólnej) dziedziny nauki. Z reguły poszczególne dziedziny określają się za pomocą nazw odzwierciedlających istotę przedmiotu ich zainteresowań. W rzeczywistości nie istnieje jakaś jedna jedyna nauka – faktycznie istnieją różne nauki – jej różne dziedziny. Każdą z nich stanowi odpowiedni zbiorowy podmiot, zajmujący się naukowym poznawaniem „swojego" przedmiotu, transferencją pozyskanej (specjalistycznej) wiedzy, czyli udostępnianiem jej innym podmiotom, a także innymi rodzajami pracy naukowej. Dodajmy, że często świata nauki nie dzieli się od razu na poszczególne dziedziny, lecz najpierw na różne kategorie, grupy, klasy lub (wy)działy, do których zalicza się różne dziedziny nauki na podstawie (często tylko domniemanego) podobieństwa przedmiotów, którymi się one (ich podmioty) zajmują. I tak np. dzieli się świat nauki na nauki aprioryczne i empiryczne, nauki przyrodnicze, humanistyczne, społeczne, medyczne, nauki o ziemi, prawne czy ekonomiczne.

Atrybutem „empiryczne" opatruję dziedziny nauki, zajmujące się przedmiotami i/lub właściwościami tychże, co do których badające je podmioty zakładają, że istnieją realnie (rzeczywiście). Do tego rodzaju nauk należy zarówno lingwistyka, zajmująca się rzeczywistymi językami ludzkimi, jak i glottodydaktyka, zajmująca się poznawaniem aktów (procesów) akwizycji rzeczywistych języków. Nie jest jednak tak, że każda lingwistyka – jej odmiana – jest nauką empiryczną. Pierwszym zadaniem każdej nauki empirycznej jest ustalenie, czy badane przez nią obiekty istnieją naprawdę i czy naprawdę posiadają przypisane im właściwości. O rzeczywistym istnieniu jakiejś dziedziny nauki można mówić tylko o tyle, o ile (a) istnieją konkretne podmioty, zajmujące się głównie i systematycznie, a nie tylko ubocznie i sporadycznie, badaniem jakiegoś wspólnego przedmiotu, i o ile (b) podmioty te są w stanie wykazać, że przedmiot ten, a nie tylko jego nazwa, rzeczywiście istnieje.

Wszystkie (dziedziny) nauki łączy natomiast ich generalny sens teleologiczny, czyli to, że zostały one ukonstytuowane i są utrzymywane oraz uprawiane w celu pozyskiwania (wytwarzania, zdobywania) wiedzy o świecie, jej coraz to pełniejszego (mocniejszego) uzasadniania, jej systematycznej transferencji. Wszystkie łączy obowiązek systematycznego zastanawiania się nad sobą, w tym dokonywania ewaluacji realizowanej pracy oraz jej wyników, systematycznego doskonalenia metod wykonywania wszystkich rodzajów pracy naukowej, a więc również pracy ewaluacyjnej. Wszystkie łączy też obowiązek wykonywania wszystkich rodzajów podejmowanej pracy według (z góry) określonych metod, z zachowaniem zasad jej szczególnego etosu.

Z teleologicznego punktu widzenia wszystkie dziedziny nauki jawią się jako pewne składniki jednego specyficznego świata. Fakt, że wszystkie dziedziny nauki mają do spełnienia jeden i ten sam zbiór zadań (celów), usprawiedliwia używanie

w odniesieniu do nich wyrazu „nauka” w liczbie pojedynczej. Nie jest jednak tak, że wszystkie podmioty wszystkich (istniejących) dziedzin nauki są świadome wszystkich wymienionych obowiązków. Niektóre dziedziny ograniczają się z góry do realizacji tylko niektórych z wymienionych ogólnych zadań (nauki). Większość notorycznie zaniedbuje realizację swoich obowiązków natury metanaukowej. Podmioty wielu dziedzin humanistycznych z reguły nie zastanawiają się nad naturą swych przedmiotów, nad ich delimitacją, nad tym, co je stanowi i co wyróżnia naprawdę.

Efekt: w większości wypadków kryteria, na których podstawie poszczególne dziedziny zostały wyróżnione, nie są jasne. W konsekwencji nie są też jasne kryteria dzielenia świata nauki na różne części (dziedziny). W każdym razie ani podział świata nauki na różne dziedziny, ani łączenie tych ostatnich w różne grupy (wydziały) dziedzin w praktyce nie są dokonywane na podstawie ścisłych kryteriów. Jest tak między innymi dlatego, że większość podmiotów wielu dziedzin nauki po prostu akceptuje zastaną tradycję swojej dziedziny, czyli istniejący już kształt reprezentujących ją instytucji naukowych i/lub akademickich, sposoby jej uprawiania, jej nazwę – słowem: jej tradycję.

2.5.

Zalążki nowych dziedzin nauki pojawiają się i zrazu rozwijają z natury rzeczy w obrębie odpowiednich star(sz)ych dziedzin – w głowach ich niektórych podmiotów i są przez nich konstytuowane. Uświadamianie sobie potrzeby ich wyodrębnienia jest pewną funkcją rozwoju (wzbogacania) wiedzy tych podmiotów o badanym przez nich „starym” przedmiocie – pewnym efektem odkrycia w jego obrębie jakichś dotąd nieznanych składników lub jakichś nowych właściwości jego już znanych elementów oraz przekonania, że składniki te i/lub właściwości trzeba (warto) wyodrębnić w postaci osobnego przedmiotu, już to ze względu na ich „naturalne” znaczenie, już to ze względu na ich związek z określonymi potrzebami świata pracy praktycznej po to, by przez jego metanaukowe wyróżnienie spowodować, aby pewnego dnia stał się on przedmiotem studiów nie tylko większej liczby podmiotów nauki, lecz także studentów.

Jednakże po to, by móc mówić o powstawaniu jakiejś nowej dziedziny, nie wystarczy jej nazwać. O jej faktycznym powstaniu można zacząć mówić dopiero w momencie pojawienia się podmiotów identyfikujących się z tą dziedziną, czyli deklarujących wyraźnie, że zajmują się wyłącznie, a co najmniej głównie, poznawaniem wyodrębnionego nowego przedmiotu, czyli przedmiotu w sposób istotny różniącego się od przedmiotów, którymi zajmują się pokrewne dziedziny, a zwłaszcza od przedmiotu (starej) dziedziny, w obrębie której doszło do jego ukonstytuowania. Z kolei o uzyskaniu przez jakąś nową dziedzinę samodzielności instytucjonalnej można zacząć mówić dopiero wtedy, gdy jej uprawianie stanie się wyłącznym, a przynajmniej głównym zajęciem odpowiedniej liczby tzw. samodzielnych (i świadomych jej odrębności) podmiotów, czyli dopiero w momencie pojawienia się jej wystarczająco silnego i świadomego swej odrębności kolektywnego podmiotu na poziomie profesorskim, podmiotu wyposażonego w uprawnienia do nadawania innym stopni i tytułów naukowych.

Są dziedziny nauki, które osiągnęły już wysoki stopień samodzielności, ale są też takie, którym jeszcze nie udało się go osiągnąć. Są wśród nich takie, które już od dawna są uznawane za samodzielne, i są takie, które uznanie to uzyskały dopiero teraz. Niektóre mają swoje wysoce samodzielne reprezentacje na poziomie administracji naukowej. I są takie, które nie mają jej jeszcze wcale. Jedne mają już względnie długą historię (tradycję) samodzielności, a inne znajdują się dopiero w stanie konstytuowania się. Jedne dysponują „swoimi" autorytetami, a inne nie wykreowały ich jeszcze.

Istnieją (relatywnie) młode dziedziny, oficjalnie (instytucjonalnie) jeszcze nie uzna(wa)ne za samodzielne, które jednak zdołały już (relatywnie) dokładnie zdefiniować swój przedmiot. Przykładami tego rodzaju są glottodydaktyka i translatoryka. Ale istnieją też dziedziny już od dawna uznawane za dziedziny odrębne, mające długą tradycję, które pomimo tego wciąż jeszcze nie zdołały opisać swych przedmiotów w sposób zadowalająco wyraźny – wykazać, na czym polega ich odrębność. Do tej kategorii należy wiele humanistycznych i społecznych dziedzin nauki.

Przynajmniej wspomnieć trzeba przy tej okazji, że funkcją świata nazw istniejących dziedzin nauki (oraz instytucji reprezentujących te ostatnie) jest odzwierciedlanie świata dziedzin nauki na zasadzie, jedna nazwa – jedna dziedzina i odwrotnie. Zdarzają się jednak odstępstwa od tej zasady. Niekiedy w świecie nazw dziedzin nauki są podtrzymywane przy życiu nazwy, których desygnaty (czyli dziedziny kiedyś określane za ich pomocą) przestały już istnieć niemal całkowicie, których uprawianiem żadne rzeczywiste podmioty nauki nie zajmują się już w sensie ich zajęcia głównego. Do takich nazw należy „filologia". Współcześnie w uczelnianych instytutach i wydziałach określanych jako „filologiczne" lub „neofilologiczne" wykonywaniem rzeczywiście filologicznej pracy naukowej zajmuje się w najlepszym razie znikoma część ich kolektywnego podmiotu, i to w dodatku sporadycznie. Zdecydowana większość tych podmiotów już od dawna zajmuje się bądź językoznawstwem, bądź literaturoznawstwem, albo uprawia dziedziny, które od swego zarania nie mają w ogóle nic wspólnego z filologią. Do tych ostatnich należy między innymi glottodydaktyka i translatoryka, a w dużej mierze także lingwistyka, zajmująca się poznawaniem rzeczywistych języków ludzkich, w szczególności lingwistyka stosowana.

Jest oczywiste, że nazwa „filologia" utrzymuje się przy życiu w naszych uczelniach już tylko dzięki przywiązaniu sporej części naszego świata akademickiego do tradycji. Tradycję trzeba, rzecz jasna, szanować – zachowywać, ale tylko na tyle, na ile jej podtrzymywanie nie hamuje (dalszego) rozwoju świata, w szczególności świata nauki, w tym świata odzwierciedlających go (jego rozwój) nazw. Zatrzymać tego rozwoju nie wolno. Nie wolno ignorować ani wiedzy naukowej pozyskanej przez inne podmioty o świecie, ani wiedzy pozyskanej o nauce, w tym o „własnej" dziedzinie nauki.

Jednym z istotnych efektów coraz lepszego (naukowego) poznawania świata jest jego coraz dalej idąca segmentacja, korygowanie jego segmentacji tradycyjnej, odkrywanie w jego obrębie nowych składników i/lub nowych aspektów jego już znanych składników, lub braku składników i/lub ich właściwości uznawanych kiedyś za istniejące. Jedną z konsekwencji coraz większej segmentacji świata jest coraz dalej

idąca specjalizacja świata ludzkiej pracy zarówno praktycznej, jak poznawczej – pojawianie się wciąż nowych i/lub zanikanie starych zawodów zarówno „fizycznych", jak i „intelektualnych", redukcja zapotrzebowania na jedne, a zwiększanie się zapotrzebowania na inne. Realizowane w uniwersytetach programy kształcenia powinny z definicji jak najściślej odzwierciedlać prowadzone w nich programy badań i zarazem uwzględniać aktualne potrzeby zawodów praktycznych, które mają w przyszłości wykonywać kształceni studenci. W żadnym razie o kształcie programów kształcenia uniwersyteckiego nie powinno decydować tylko, ani nawet przede wszystkim, przywiązanie do tradycji.

Tradycję trzeba szanować. Jednakże szanując ją, trzeba mieć świadomość, że przywiązanie do niej może wywołać skutki nie tylko pozytywne, lecz także negatywne, zarówno w świecie nauki, jak i w świecie akademickim. Podmioty nauki nazbyt przywiązane do tradycji (do jej pielęgnowania) mają trudności z akceptacją skutków rozwoju nauki, zwłaszcza z akceptacją wynikającej z niego potrzeby (permanentnego) aktualizowania podziału świata instytucji naukowych i/lub akademickich, w tym również świata ich nazw. Z reguły przeceniają dokonania historyczne, a nie doceniają najnowszych dokonań swych dziedzin. Niebezpieczne staje się przywiązanie do tradycji, gdy nadmierną wagę do niej przywiązują autorytety starych dziedzin nauki albo podmioty sprawujące kierownicze (administracyjne) funkcje w ważnych instytucjach starych dziedzin. Źle dzieje się, gdy zamiast sprzyjać naturalnemu procesowi wyrastania i/lub usamodzielniania się nowych dziedzin w obrębie reprezentowanych przez nie dyscyplin, poświęcają się one głównie utrzymaniu ich aktualnego stanu, dbaniu o to, by pozostawały wierne swej tradycji instytucjonalnej. Instytucje, w których nazbyt konserwatywni przedstawiciele nauki są zatrudnieni lub którymi kierują z reguły przestają nadążać za rozwojem dokonującym się w zakresie reprezentowanych przez nich dziedzin gdzie indziej – ich stan formalny szybko przestaje być zgodny z aktualnym stanem świata nauki i wiedzy o nim.

2.6.

Rzeczywistych podmiotów nauki nie należy utożsamiać bez reszty ani z żadnymi konkretnymi instytucjami, ani z konkretnymi osobami – nie wolno tego czynić nawet w odniesieniu do osób zatrudnionych w instytucjach z nazwy naukowych. Żadna konkretna osoba ani też żadna konkretna instytucja nie zajmuje się wyłącznie wykonywaniem pracy naukowej. Każda z nich wykonuje nie tylko pracę rzeczywistego podmiotu nauki. Jedne dedykują jej więcej czasu, inne mniej. Są osoby, które zajmowały się jej wykonywaniem kiedyś, ale aktualnie trudnią się (głównie lub nawet wyłącznie) wykonywaniem innego rodzaju pracy (nazywanej np. „działalnością polityczną") i jako takie należą do zbioru historycznych, a nie aktualnych, podmiotów nauki. Każda osoba i każda instytucja spełnia funkcję rzeczywistego podmiotu nauki tylko o tyle, o ile rzeczywiście wykonuje pracę naukową (jakiś rodzaj tej pracy), o ile rzeczywiście wzbogaca nie tylko swą wiedzę świecie – o jego różnych segmentach i/lub aspektach, lecz także swą wiedzę o tym, co i jak robi, o ile (permanentnie) wzbogaca swój obraz świata nauki, w szczególności rozumienie swojej dziedziny, czyli inaczej mówiąc: o ile traktuje tenże obraz jako znajdujący się w stanie ciągłego stawania się,

jako coś z natury rzeczy dynamicznego.

Rzeczywistych podmiotów nauki nie należy też utożsamiać z osobami nazywanymi „nauczycielami akademickimi". Prawdą jest tylko, że każdy rzeczywisty podmiot nauki realizuje (ma obowiązek realizować) też pewien rodzaj pracy podobnej do pracy wykonywanej przez tych ostatnich – oba rodzaje podmiotów zajmują się bowiem (w istocie) upowszechnianiem wiedzy naukowej. Nie jest jednak prawdą że każdy nauczyciel akademicki realizuje (też) rzeczywistą pracę naukową. Wielu z nich nie zajmuje się nią wcale, a wielu nie ma nawet obowiązku zajmowania się nią. I dlatego odróżniam rzeczywistych nauczycieli akademickich od nauczycieli akademickich tylko z nazwy.

Rzeczywisty nauczyciel akademicki to taki, który zajmuje się nie tylko wykładaniem (transferencją) starej wiedzy naukowej, nie tylko tej wytworzonej przez inne podmioty nauki, lecz zajmuje się także, a nawet przede wszystkim, wykonywaniem rzeczywistej pracy naukowej oraz wykładaniem wiedzy pozyskanej w rezultacie wykonanej przez niego pracy naukowej. Konstytutywny (rdzenny) element świata dydaktyki rzeczywiście akademickiej, w szczególności uniwersyteckiej, stanowią podmioty systematycznie i profesjonalnie trudniące się pozyskiwaniem nowej wiedzy naukowej – uprawianiem odpowiedniej dziedziny nauki.

Absurdalne jest traktowanie całego świata akademickiej dydaktyki w taki sposób, jakby jego istotą było „prowadzenie studiów wyższych" – licencjackich, magisterskich i/lub doktoranckich – umożliwiających „uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia" i przygotowujących „do pracy w określonym zawodzie", a różnica między nimi polegała na tym tylko, że studia licencjackie kończą się uzyskaniem „tytułu licencjata", a studia magisterskie – uzyskaniem „tytułu magistra albo tytułu równorzędnego" i ewentualnie przygotowują „do twórczej pracy zawodowej", natomiast studia „trzeciego stopnia", czyli doktoranckie, „do samodzielnej działalności badawczej i twórczej" i kończą się „uzyskaniem stopnia naukowego doktora"[19].

Jest rzeczą oczywistą, że podział wyższego kształcenia na różne – w naszym wypadku trzy – poziomy można uczynić podstawą do odpowiedniego podzielenia wszystkich realizujących to kształcenie szkół (uczelni). Rzeczą oczywistą jest też, że w podziale tym można uwzględnić również uniwersytety – każdy uniwersytet jest bowiem też uczelnią. Problem jednak w tym, że nie każda uczelnia jest uniwersytetem. Jak zatem wyróżnić te ostatnie? Próby (jedna z nich została podjęta we wspomnianej już najnowszej polskiej ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym)* zmierzające do wyróżnienia ich na tej podstawie, że mają prawo realizować również najwyższe poziomy kształcenia, są z gruntu błędne.

Nie wdając się w szczegóły, powiem tu tylko tyle: uniwersytety są rzeczywistymi uniwersytetami tylko o tyle, o ile (rzeczywiście, aktualnie) uprawia się w nich naukę, a realizowana w nich działalność dydaktyczna poświęcona jest transferencji wytwarzanej w nich nowej wiedzy naukowej. Jeśli większość podmiotów realizujących

[19] Odnośne definicje, przedstawione także w najnowszej (z dnia 27 lipca 2005 r.) ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym*, pozostawiają wiele do życzenia.

w jakiejś uczelni dydaktykę wykłada wyłącznie wiedzę wytworzoną przez inne podmioty, to nawet jeśli podmioty te wykładają wiedzę naukową, a w ich nazwach występuje wyraz „uniwersytet", nie są one uniwersytetami z prawdziwego zdarzenia, lecz tylko pewnymi rodzajami szkół. Kształcenie, czyli umożliwianie uzyskania „wiedzy i umiejętności w określonym zakresie" jest zadaniem szkoły. Każda ma obowiązek upowszechniać wiedzę naukową i tylko naukową. Jeśli jakaś uczelnia spełnia wymienione wyżej dydaktyczne zadanie uniwersytetu z prawdziwego zdarzenia, to niezależnie od tego, czy w jej nazwie występuje wyraz „uniwersytet" czy nie, uczelnia ta jest uniwersytetem.

Powtórzmy: uprawianie nauki jest tym, co prymarnie wyróżnia instytucje akademickie, w tym przede wszystkim uniwersytety. Jako zgodne z naturą nauki można uznać traktowanie świata instytucji akademickich tylko o tyle, o ile respektuje ono konsekwencje stwierdzenia, że świat nauki – jego wewnętrzny podział – jest dynamiczny, znajduje się permanentnie w stanie stawania się, że jego aktualny podział nie jest podziałem ustalonym raz na zawsze. Dotyczy to również tzw. kierunków studiów, czyli podziału świata pracy akademickiej zajmującego się profesjonalną transferencją specjalistycznej (w szczególności nowej) wiedzy naukowej. Każda istotna zmiana struktury świata dziedzin nauki – każda zmiana jego dziedzinowego składu – wywołuje konieczność już to uzupełnienia albo redukcji, już to rewizji jego wewnętrznego podziału na różne części (wydziały, kierunki itd.), jak również reinterpretacji nazw odwzorowujących ten skład.

Jako dynamiczny trzeba traktować świat kierunków studiów także z uwagi na fakt, że zadaniem uczelni jest nie tylko umożliwianie studiującym pozyskanie odpowiedniej wiedzy, lecz zarazem przygotowywanie ich do pracy w określonych zawodach. Świat tych ostatnich zmienia się również permanentnie – i to coraz szybciej. Z jednej strony znikają stare, a z drugiej pojawiają się w jego ramach wciąż nowe potrzeby. Uniwersytety mają obowiązek zajmować się też naukową obserwacją tego świata, badać istotę pracy wykonywanej w ramach jego poszczególnych segmentów, a więc np. pracę realizowaną przez nauczycieli, w szczególności przez nauczycieli nazywanych „nauczycielami języków (obcych)", a także przez osoby nazywane „tłumaczami". Bo jak można ich kształcić racjonalnie, nie zdając sobie sprawy z tego, na czym polega realizowana przez nich praca zawodowa?

Stwierdzenie, że poszczególne dziedziny nauki wyróżniają ich przedmioty i zajmujące się nimi podmioty, nie zobowiązuje jednak do automatycznego uznania każdego podmiotu zajmującego się w ramach którejś z tych dziedzin poznawaniem (badaniem) jej przedmiotu za rzeczywisty podmiot pracy naukowej. W żadnym razie nie należy też z góry utożsamiać dziedzin nauki z dziedzinami akademickimi, ani nazw tych pierwszych z nazwami tych drugich. W wielu wypadkach te ostatnie nie pokrywają się z pierwszymi.

2.7.

Konstatacja, że zadaniem nauki – podmiotów jej poszczególnych dziedzin – jest systematyczne (profesjonalne) zajmowanie się (przede wszystkim) pracą mającą na celu pozyskiwanie nowej wiedzy o świecie, nie jest oczywiście żadnym *novum*. Jest to

wiadome od dawna. I od dawna panuje w tej sprawie zgoda. Niczego specjalnie nowego nie wyraża też stwierdzenie, że zadaniem podmiotów nauki jest też udostępnianie innym pozyskanej przez nie nowej wiedzy. Nowe nie jest też stwierdzenie, że poszczególne dziedziny (ich podmioty) różnią się przede wszystkim tym, że zajmują się poznawaniem innych przedmiotów. Również w tej sprawie istnieje powszechna zgodność. Za pewne *novum* można uznać wyraźne rozdzielenie pracy, mającej na celu zdobycie nowej wiedzy i pracy wykonywanej dla transferencji tej ostatniej. Natomiast nie ma zgodności w sprawie „rzeczy", które trzeba koniecznie wykazać, by odpowiedź na pytanie o przedmiot jakiejkolwiek dziedziny nauki, czyli na pytanie o to, co go konstytuuje, można było uznać za odpowiedź satysfakcjonującą – wystarczająco wyraźną. Mój pogląd w tej sprawie przedstawiłem już w niejednej pracy, najobszerniej we wspominanej już monografii *Zagadnienia metalingwistyki*. Ponieważ podtrzymuję go w całości, nie będę go tu powtarzał *in extenso*.

Tu przypomnę jedynie, że w myśl tego poglądu za zadowalające można uznać opisy przedmiotów nauk empirycznych (do których należy zarówno glottodydaktyka, jak i lingwistyka, zajmująca się rzeczywistymi językami ludzkimi) tylko pod warunkiem, że ujawniają one (a) zbiór interesujących daną dziedzinę (jej podmioty) obiektów, (b) ich właściwości oraz (c) relacje zachodzące między badanymi obiektami i/lub właściwościami. Przypomnę też, że w myśl tego poglądu przedmioty poszczególnych dziedzin nauki mogą się różnić albo tym, że konstytuują je zbiory (jakoś wyróżnionych, wybranych) różnych obiektów, albo zbiory (jakoś wybranych) istotnie różnych właściwości tych samych obiektów, albo wreszcie zbiory różnych relacji zachodzących już to między wybranymi obiektami, już to między ich właściwościami. Wreszcie przypomnę, że w konsekwencji stwierdzenie, iż dana dziedzina nauki zajmuje się innym przedmiotem, może oznaczać, że jej podmioty zajmują się poznaniem albo (zasadniczo) innych obiektów, albo (zasadniczo) innych właściwości tych samych obiektów, albo innych relacji. Powtórzę tu ponadto, że każdy opis każdego przedmiotu (naukowego) poznania jest (pewną) funkcją aktualnej wiedzy o nim i że dlatego żadnego nie można uznać za opis ostateczny – obowiązujący po wszystkie czasy.

Za satysfakcjonującą można wobec tego uznać tylko taką odpowiedź na pytanie o przedmiot glottodydaktyki, rozumianej jako pewna dziedzina nauki, która wyraźnie wskazuje konstytuujące go obiekty, właściwości tych obiektów oraz zachodzące między nimi relacje. Podobnie sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do odpowiedzi na pytanie o przedmiot lingwistyki, translatoryki i każdej innej dziedziny empirycznej, a więc także literaturo- i kulturoznawstwa. Oznacza to zarazem, że tego rodzaju odpowiedzi, jak ta np., że lingwistyka to dziedzina zajmująca się badaniem ludzkich języków, albo ta, że glottodydaktyka to dziedzina zajmująca się badaniem nauczania i/lub uczenia się języków (obcych), albo wreszcie ta, że literaturoznawstwo zajmuje się badaniem literatury (tekstów literackich), a kulturoznawstwo badaniem kultur(y) – nie są wystarczające.

Uprzedzając wyniki analizy, które przedstawię w następnych częściach tego artykułu, powiem już teraz, że wszystkie te opisy przedmiotów nie są satysfakcjonujące, ponieważ ani (rzeczywiste) ludzkie języki, ani kultury, ani teksty nie są obiektami samoistnymi, lecz ściśle związanymi z konkretnymi ludźmi – z ich wiedzą. Języki

i kultury ludzkie są pewnymi rodzajami ludzkiej wiedzy, a teksty pewnym rodzajem wyrażeń, ale tekstami są jakiekolwiek wyrażenia tylko z punktu widzenia istot wiedzących, że coś reprezentują (zastępują) – z punktu widzenia istot niemających tej wiedzy są one „tylko" pewnymi bytami fizycznymi. Mówiąc krótko: chcąc wyjaśnić, czym są rzeczywiste języki i/lub kultury, jak również teksty, trzeba najpierw wyjaśnić, czym jest wiedza, albo dokładniej: czym jest to, co się wyróżnia (określa) za pomocą wyrazu „wiedza".

Próby opisu przedmiotów wymienionych dziedzin – zgodnych z wspomnianymi wymogami – zarysowałem już w szeregu innych opublikowanych prac[20]. Są one nadal aktualne. I dlatego także tych opisów nie będę tu przedstawiał ponownie. Natomiast ponownie zajmę się tu analizą tego, co nazywa się „wiedzą", mam bowiem poczucie, iż rozważania na ten temat udało mi się znacznie pogłębić, a w konsekwencji też lepiej zrozumieć językowe uwarunkowania nie tylko aktów (procesów) transferencji wiedzy, także (nowej) wiedzy naukowej, w tym również aktów (procesów) nazywanych nauczaniem, lecz także aktów (procesów) pozyskiwania wiedzy – zarówno tych, które nazywa się uczeniem się, jak i tych, które nazywa się odkryciami naukowymi. W każdym razie możliwość zrozumienia wszystkich tych ludzkich działań zależy od tego, czy lub w jakiej mierze uda nam się należycie odpowiedzieć na pytanie o wiedzę, a od stopnia zrozumienia tych ostatnich zależy z kolei możliwość zrozumienia, czym naprawdę zajmują się takie dziedziny jak lingwistyka i glottodydaktyka.

3. Wiedza – wyrażenia (językowe)

Na razie z reguły nie poddaje się wystarczająco systematycznej analizie konsekwencji stwierdzenia, iż prymarnym współczynnikiem konstytutywnym (ogółu) rzeczywistości nazywanej „nauką" jest praca mająca na celu pozyskiwanie i transferencję (nowej) wiedzy. Przede wszystkim z reguły nie wyjaśnia się znaczenia, jakie przypisuje się używanemu w nich wyrazowi „wiedza". Z reguły nie czynią tego ani lingwiści, ani glottodydaktycy. Przeważnie nie czynią tego nawet specjaliści zajmujący się wyjaśnianiem kwestii dotyczących porozumiewania się ludzi ze sobą. A nie czynią tego, bo, jak się zdaje, zakładają, że chodzi o sprawę oczywistą. Tak jednak nie jest. Efekt: notorycznie przypisuje się wiedzy właściwości, których ta nie posiada, i zarazem ignoruje się istotne cechy posiadane przez nią naprawdę, a następnie całkiem błędnie odpowiada się zarówno na podstawowe pytania dotyczące nauki, jak i na główne pytania rozważane na gruncie glottodydaktyki, czyli pytania dotyczące uczenia się i nauczania w ogóle, a uczenia się i nauczania języków (obcych) w szczególności, a także na pytania o to, czym języki ludzkie są naprawdę.

Mówiąc krótko: okazuje się, że podmioty nierozumiejące właściwie, czym jest wiedza rzeczywiście, nie potrafią należycie wyjaśnić istoty ani aktów (procesów) pozyskiwania wiedzy naukowej, ani aktów (procesów) jej transferencji. Jak długo nie wyjaśni się tej kwestii, tak długo nie będzie się w stanie zrozumieć, na czym polega wyrażanie (przedstawianie) czy przekazywanie (dostarczanie) innym jakiejkolwiek

[20] Por. np. F. Grucza 1985.

wiedzy; tak długo nie będzie się też w stanie zrozumieć, o czym mówimy, gdy mówimy o pozyskiwaniu i/lub przyswajaniu sobie jakiejkolwiek wiedzy. A nie rozumiejąc tego, nie zrozumiemy czynności określanych jako „uczenie się", a tym bardziej tych, które określa się jako „nauczanie". Bez zrozumienia, czym jest wiedza, nie sposób wyjaśnić ani rzeczywistych funkcji wyrażeń (tekstów) językowych, ani istoty rzeczywistych języków ludzkich – ani narodowych, ani specjalistycznych. Słowem, bez uprzedniego wyjaśnienia tych kwestii nie sposób wyjaśnić istoty tego, co nazywa się „językowym porozumiewaniem się ludzi ze sobą".

Chcąc zrozumieć, czym jest to, do czego odnosi się wyraz „wiedza", trzeba najpierw (podobnie jak w wypadku wyrazu „praca") oddzielić jego stronę wyrażeniową od jego strony znaczeniowej, następnie po stronie wyrażeniowej mentalną formę tego wyrazu od jego konkretnych wyrażeniowych postaci (mownych i/lub pisemnych realizacji), a po jego stronie znaczeniowej jego desygnaty od jego denotatów, czyli od mentalnej formy tych pierwszych, i wreszcie zastanowić się nad ontologicznym statusem wszystkich tych „rzeczy". Jeśli tak postąpimy, to okaże się, że nie tylko związane z wyrazem „wiedza" denotaty, lecz także jego (konkretne) desygnaty nie są bytami posiadającymi zdolność do samodzielnego istnienia, że nie są rzeczami.

3.1.

Desygnatami wyrazu „wiedza" są pewne konkretne właściwości konkretnych istot żywych, czyli ich rzeczywista wiedza. Inaczej mówiąc: rzeczywista wiedza jest pewną właściwością jakiejś konkretnej istoty – czymś, co istota ta posiada, czego posiadanie ją wyróżnia (cechuje). Żadna rzeczywista wiedza (żaden desygnat wyrazu „wiedza") nie jest rzeczą istniejącą (zdolną istnieć) samodzielnie, lecz (tylko) czymś, co istnieje jako pewna właściwość swego (konkretnego) posiadacza – jakiejś konkretnej istoty żywej. W odniesieniu do desygnatów wyrazu „wiedza" należałoby używać tego wyrazu w liczbie mnogiej – niestety gramatyczne normy polskie nie dopuszczają takiej opcji. I dlatego podkreślmy: w żadnym razie nie należy przenosić gramatycznej treści wyrazu „wiedza" na określaną za jego pomocą rzeczywistość. Rzeczywista wiedza nie jest czymś istniejącym w liczbie pojedynczej i nie jest też – dodajmy – niczym jednorodnym. Tu będę wyróżniał rzeczywistą wiedzę poszczególnych istot żywych za pomocą wyrażenia „zasób wiedzy". Możemy wobec tego powiedzieć, że desygnatami wyrazu „wiedza" są (konkretne) zasoby wiedzy poszczególnych konkretnych istot żywych.

Żadna rzeczywista wiedza, żaden jej element, nie jest żadną rzeczą i nie istnieje – nie jest w stanie istnieć – samodzielnie. Nie ulega wątpliwości, że (każda) rzeczywista wiedza jest pewną istotną właściwością jakiejś konkretnej żywej istoty –jej organizmu, pewnym konkretnym stanem mózgu i/lub struktury jej organizmu, w przypadku organizmów wyżej rozwiniętych przede wszystkim ich mózgów. Słowem, rzeczywiście wiedza istnieje tylko o tyle, o ile istnieje jakiś „posiadający" ją żywy organizm – jej podmiot, w szczególności jakiś konkretny człowiek. Rzeczywiście nie istnieje wiedza w ogóle, a nie istnieje w tej postaci z tego samego powodu, co nie istnieje ani człowiek w ogóle, ani mózg w ogóle. Jednakże zarówno o ludziach, jak i o mózgach

można mówić poprawnie nie tylko w liczbie pojedynczej, lecz także w liczbie mnogiej, natomiast o wiedzy (na razie) tylko w liczbie pojedynczej[21]. Podobnie sprawa ta przedstawia się w wielu innych językach.

Fakt, że w ogólnym języku polskim dopuszczalne jest posługiwanie się wyrazem „wiedza" tylko w liczbie pojedynczej, odzwierciedla pewien – spetryfikowany w postaci jego (ogólnego) denotatu przez ustalających te normy – stan ich (dalece nieadekwatnej) wiedzy o jego desygnatach, ich rozumienia i/lub wyobrażeń tego, czym one są[22]. Inaczej mówiąc: to ich skumulowana (w efekcie socjalizacji i/lub edukacji) językowa wiedza powoduje, że ludzie, a wśród nich specjaliści, pojmują wiedzę jako jakiś byt istniejący samodzielnie, w dodatku jako byt jednorodny, czyli jako coś, o czym można mówić wyłącznie w liczbie pojedynczej. Każdy (konkretny) denotat jakiegokolwiek wyrazu jest bowiem w istocie (również) pewną wiedzą, dokładniej: pewną porcją (językowej) wiedzy.

A zatem również denotaty nie istnieją samodzielnie – nie są bytami autonomicznymi. Również one (rzeczywiście) istnieją tylko w konkretnych mózgach konkretnych osób. Samodzielnie mogą istnieć, jak już wspomniałem, tylko reprezentujące je konkretne wyrażenia językowe – ich (konkretnie zrealizowane) językowe zastępniki. Słowniki nie zawierają denotatów, lecz przedstawiają ich pewne (naukowe lub użytkowe, np. preskryptywne) generalizujące opisy, dokładniej: pewne graficzne reprezentacje tych ostatnich. Podobnie jak denotaty innych wyrazów, tak też rzeczywiste denotaty wyrazu „wiedza", istniejące w mózgach różnych osób, nie są ani zupełnie identyczne, ani całkiem różne.

Sporo nieporozumień w dyskusjach prowadzonych z użyciem wyrazu „wiedza" ma swoje źródło też w tym, że z reguły bierze się w nich pod uwagę tylko pewną część całych zasobów wiedzy poszczególnych istot żywych, w tym także ludzi, a mianowicie tylko tę, którą można nazwać ich wiedzą kulturową, natomiast ignoruje się ich wiedzę genetyczną (naturalną). Rzeczywista wiedza genetyczna to wiedza odziedziczona przez jej posiadacza po przodkach, a wiedza kulturowa to wiedza wytworzona (nabyta) przezeń albo w rezultacie uczestniczenia w procesach tzw. socjalizacji oraz (formalnej, szkolnej) edukacji, albo w wyniku samodzielnie zrealizowanych aktów poznania – prywatnych odkryć oraz różnego rodzaju doświadczeń, zarówno tzw. życiowych, w tym także emocjonalnych, jak i mentalnych.

Wiedzy genetycznej nie bierze się pod uwagę we wspomnianych dyskusjach zapewne dlatego między innymi, że jest to wyłącznie wiedza typu *know-how*, czyli wiedza praktyczna, i że jej posiadacze (przeważnie) nie są świadomi jej posiadania. Ale bywa, że w tych dyskusjach nie uwzględnia się nawet całej wiedzy kulturowej, że bierze się w nich pod uwagę tylko kulturową wiedzę o świecie, natomiast pomija milczeniem wszelką wiedzę praktyczną, a więc również praktyczną wiedzę kulturową.

Oba te podejścia są z gruntu błędne już choćby z tego tylko powodu, że każda

---

[21] To, iż rzecznicy tzw. poprawności językowej nie dopuszczają użycia wyrazu „wiedza" w liczbie mnogiej, jest efektem ich niewłaściwego rozumienia natury jego desygnatów, czyli tego, że w rzeczywistości wiedza nie istnieje w liczbie pojedynczej, lecz przeciwnie – w liczbie mnogiej.

[22] Całkiem podobnie rzecz ma się z wyrazem „język".

rzeczywista wiedza (każdy jej rodzaj) jest przecież najpierw wiedzą w ogóle, a dopiero potem jej pewnym rodzajem wyróżnionym już to z uwagi na pochodzenie, już to na jakość zaliczonej doń wiedzy. I jest tak niezależnie od tego, czyjej posiadacz zdaje sobie sprawę z jej posiadania, czy nie. Jeśli ktoś (jakaś istota żywa) umie coś zrobić (rozwijać się, zakwitać, chodzić itd.), to (umie to zrobić, bo) ma (posiada) odpowiednią wiedzę (praktyczną). Poniekąd zdanie to można nawet odwrócić i powiedzieć, że każdy obiekt umiejący coś sam z siebie zrobić jest istotą żywą – jest wypełniony życiem.

Pomijanie w odnośnych rozważaniach wiedzy, z której posiadania jej posiadacze nie zdają sobie sprawy, jest też dlatego nieuzasadnione, że ludzie nie zdają sobie sprawy nie tylko ze swej wiedzy genetycznej, lecz również ze sporej części nabytej wiedzy kulturowej, że również sporo czynności kulturowych (np. językowych), w tym wiele działań zaliczanych do sfery czynności intelektualnych, wykonują automatycznie – bez udziału świadomości, i że – z drugiej strony – ludzie są w stanie uświadomić sobie przynajmniej niektóre elementy swej wiedzy genetycznej – zdobyć wiedzę o nich w tym samym sensie, co o swej wiedzy kulturowej, w tym także praktycznej. Nawiasem mówiąc to, co nazywa się „świadomością", jest w gruncie rzeczy również pewnym rodzajem wiedzy posiadającego ją podmiotu, tyle tylko, że w tym wypadku chodzi o wiedzę jej posiadacza o sobie – w szczególności wiedzę o swej wiedzy. Słowem, świadomość to wiedza typu *wiem, że wiem, że wierzą, że wątpią, że umiem* i/lub typu *wiem, że nie wiem, że nie umiem, że nie wierzą, że nie wątpią.*

Uwzględnienie wiedzy praktycznej jest konieczne, ponieważ w przeciwnym razie nie sposób wyjaśnić genezy żadnych praktycznych umiejętności istot żywych. Każda z nich implikuje odpowiednią wiedzę praktyczną „zakorzenioną" w odpowiedniej wiedzy genetycznej. Posiadanie odpowiedniej wiedzy praktycznej jest warunkiem *sine qua non* posiadania jakiejkolwiek umiejętności praktycznej, a posiadanie (dziedziczenie) odpowiedniej wiedzy genetycznej jest warunkiem *sine qua non* zdolności do rozwinięcia odpowiedniej umiejętności praktycznej. Z niczego nie może nic powstać; jeśli coś istnieje, to powstało z czegoś. Dotyczy to w równej mierze umiejętności fizycznych, co mentalnych (intelektualnych), w tym także językowych i kognitywnych w ogóle.

Zarówno zdolność ludzi do pozyskiwania (tworzenia) nowej wiedzy (wzbogacania swej wiedzy starej), jak i ich zdolność do uświadamiania sobie (przynajmniej) niektórych elementów (części, rodzajów) zdobywanej i/lub już posiadanej wiedzy jest uwarunkowana posiadaniem odpowiedniej wiedzy genetycznej. Genetycznie uwarunkowana jest też zdolność akwizycji języków (czyli tego, co przeważnie nazywa się ich „przyswajaniem") – zarówno tzw. ojczystych, jak i tzw. obcych. Genetycznie uwarunkowana jest również zdolność ludzi do automatyzowania czynności tak fizycznych, jak i mentalnych, realizowanych w trakcie korzystania z niektórych elementów swej wiedzy kulturowej. Wniosek: wiedzę praktyczną, w tym także praktyczną wiedzę genetyczną, trzeba z konieczności uwzględnić zarówno w rozważaniach lingwistycznych oraz kulturoznawczych, jak i glottodydaktycznych, a także translatorycznych.

3.2.

Wyłącznym siedliskiem wiedzy kulturowej są mózgi jej posiadaczy, natomiast siedliskiem wiedzy genetycznej mogą być też inne organy (składniki) żywych organizmów. Wiedza kulturowa nie jest jednak zlokalizowana w jakimś jednym punkcie czy tylko w jednej części konkretnego mózgu. Na ogólny zasób kulturowej wiedzy konkretnego człowieka składają się stany (wypełnienia) wielu różnych składników jego mózgu oraz stany powiązań – zarówno hierarchicznych, jak i linearnych – jego elementów. Poza tym wiedza kulturowa poszczególnych konkretnych osób – jej ilość i/lub jakość – nie jest ich właściwością (ich mózgów) daną raz na zawsze, czyli statyczną, lecz przeciwnie: jest ich właściwością dynamiczną – stopniowalną (gradualną). Każdy podmiot może swą wiedzę kulturową (stale) wzbogacać lub powodować jej zanikanie – każdy może swój mózg coraz bardziej wypełniać efektami swego poznania, każdy może doskonalić jakość swej wiedzy, coraz lepiej czy ściślej wiązać ze sobą (w odpowiednie sieci) różne elementy swej wiedzy lub nie czynić tego, nie starać się o to. Poza tym, każdy podmiot może swą kulturową wiedzę wytwarzać i/lub wzbogacać sam lub pod wpływem innych osób. I może rozwijać jakiś rodzaj swej wiedzy, a inne zaniedbywać.

Najważniejszą różnicę między wiedzą genetyczną i kulturową można opisać następująco: nikt, jak się zdaje, nie jest w stanie wzbogacić odziedziczonego potencjału swej wiedzy genetycznej, może go jedynie mniej lub bardziej wykorzystać albo doprowadzić do jego redukcji – spowodować utratę tych lub innych składników. Ale (w zasadzie) każdy jest w stanie przekazać (w sensie dosłownym) swym potomkom pewne elementy swej wiedzy genetycznej. W dodatku może to uczynić nie tracąc ich. Nikt nie ma natomiast wpływu na ich dobór – nikt nie jest w stanie sam świadomie zdecydować, jakie elementy tej wiedzy zostaną zawarte w jego przekazie, a jakie nie. Dotyczy to wszystkich istot żywych. Co się z kolei tyczy wiedzy kulturowej, to (a) nikt nie jest w stanie komukolwiek przekazać w sensie dosłownym w ogóle żadnego elementu swej (posiadanej) wiedzy kulturowej, a tym samym (b) nikt nie jest w stanie odebrać (przyswoić sobie) żadnego elementu cudzej wiedzy kulturowej. Nikt nie jest w stanie żadnego jej elementu ani uzewnętrznić (przedstawić) jako takiego, ani w czymkolwiek innym zawrzeć w sensie dosłownym. Inaczej: nikt nie jest w stanie komukolwiek przekazać żadnego elementu swej wiedzy kulturowej w ten sam sposób, w jaki przekazuje się inne rzeczy (np. pieniądze).

Gdyby ktoś w ten sposób przekazał swą wiedzę, to po prostu pozbyłby się jej – po przekazaniu wiedza zmieniłaby swego właściciela. Ale tak nie jest. Swej rzeczywistej wiedzy nikt nikomu nie przekazuje. Natomiast wielu mówi (jest przekonanych), że ją przekazuje; wielu mówi (jest przekonanych) nawet, że przekazuje ją nie jakiemuś jednemu odbiorcy, lecz jednocześnie wielu, czasem nawet bardzo wielu odbiorcom. Z gruntu fałszywe jest też przekonanie, jakoby wiedza zawierała się w wyrażeniach językowych (tekstach), że można ją zawrzeć w wyrażeniach. Niemniej jednak często mówi się o wyrażeniach językowych (tekstach) tak, jakby różni odbiorcy (słuchacze, czytelnicy) tego samego tekstu byli w stanie zawartą w nim wiedzę przyswoić sobie, nie opróżniając z niej tegoż wyrażenia.

Supozycje teorii wyjaśniających transferencję wiedzy w ogóle, a wiedzy naukowej w szczególności, w taki sposób, jakby dokonywała się ona z jednej strony na zasadzie nadawania, a z drugiej odbierania porcji wiedzy (informacji), mających naturę pewnego rodzaju rzeczy, są równie naiwne i zarazem fałszywe, co supozycje starożytnych teorii lokalizujących ludzką zdolność do mówienia w języku – mięśniu, a ludzką zdolność do miłości w ludzkim organie – sercu. Wszystkie określenia tego rodzaju, co „dostarczanie wiedzy", są metaforami. Akty (procesy) transferencji wiedzy, a tym bardziej akty (procesy) porozumiewania się ludzi ze sobą realizowane za pośrednictwem ich (właściwych) rezultatów, czyli konkretnych wyrażeń językowych (tekstów), w żadnym razie nie są aktami (procesami) banalnymi – zrozumiałymi z natury rzeczy. Są to skomplikowane akty (procesy) działań kulturowych.

Jeśli weźmiemy pod uwagę te fakty, zrozumiemy poza tym, na czym polega (wspomniana) teleologiczna różnica między głównymi członami podstawowej pracy naukowej i zarazem jasne stanie się, dlaczego trzeba je na płaszczyźnie analitycznej oddzielić od siebie. Otóż różnica ta polega na tym, że celem pierwszego z nich (czyli pracy naukowej *sensu stricto)* jest pozyskiwanie (wytwarzanie) nowej wiedzy, natomiast celem drugiego, czyli transferencji wiedzy, jest tworzenie (formowanie) i uzewnętrznianie konkretnych wyrażeń językowych, czyli tekstów możliwie adekwatnie odwzorowujących wiedzę, którą pragnie się wyrazić.

A jeśli weźmiemy pod uwagę też fakt, że skuteczność zarówno aktów (procesów) powszechnego, jak i naukowego porozumiewania się ludzi zależy nie tylko od dobrej woli realizujących je podmiotów, lecz także od wielu innych czynników, w tym przede wszystkim od stanu ich języków i ich umiejętności posługiwania się nimi, to zrozumiemy ponadto, że do ogólnego zbioru zadań każdej dziedziny nauki trzeba włączyć też obowiązek systematycznego dbania o jej specjalistyczny język – o jego tworzenie i rozwój. Nawiasem mówiąc, stan rozwoju danej dziedziny można (między innymi) mierzyć stanem (ścisłością) jej specjalistycznego języka; język ten to również pewien rezultat jej pracy naukowej, a dotyczy to nie tylko składających się nań (specyficznych) form wyrażeniowych (leksykalnych, tekstowych), lecz także systemu składających się nań denotatów[23].

Zatem mówiąc o rezultatach podstawowej pracy naukowej, nie wystarczy wymienić tylko tych, które powstają w rezultacie wykonania pracy naukowej *sensu stricto* lub transferencji wiedzy i powiedzieć, że są nimi pozyskane porcje (elementy) wiedzy i/lub wytworzone wyrażenia (teksty). Ponieważ o pozyskaniu jakiejś wiedzy można mówić dopiero wtedy, gdy uda się ją ująć językowo, więc już choćby z tego względu jako osobny rodzaj rezultatów pracy naukowej trzeba wyodrębnić wytworzone w jej wyniku formy językowe (języki). Natomiast jeśli weźmie się też pod uwagę językowe potrzeby transferencji wiedzy, to ich potraktowanie jako odrębnego rodzaju rezultatów pracy naukowej okaże się wręcz koniecznością. Wyprzedzając uwagi, które przedstawię w dalszych częściach tej rozprawy, dodam, że jeszcze inny rodzaj rezultatów pracy naukowej stanowią uzyskane w wyniku jej realizacji i/lub zastanawiania się nad nią metody (procedury) jej wykonywania oraz kryteria jej ewaluacji.

---

[23] Por. F. Grucza 2002.

Fakt, że rzeczywiście wiedza istnieje wyłącznie w postaci (konkretnych zasobów) wiedzy konkretnych istot żywych, wcale nie oznacza, że nie można również z sensem posługiwać się wyrażeniem „wspólna wiedza" w odniesieniu do wiedzy raźnych istot żywych, w szczególności różnych ludzi (osób), w tym różnych wspólnot. Rzecz jednak w tym, że chcąc się nim posługiwać z sensem, trzeba najpierw wyraźnie zinterpretować jego znaczenie. Wiele nieporozumień w dyskusjach dotyczących wiedzy ma swoje źródło w tym, że dość często używa się w nich wyrażenia „wiedza wspólna", ale nie wyjaśnia, do czego się je odnosi. Dzieje się tak głównie w konsekwencji mieszania, w szczególności utożsamiania, wiedzy z odpowiednimi wyrażeniami językowymi.

O rzeczywiście wspólnej wiedzy różnych (dowolnego zbioru) konkretnych podmiotów (autorów) można mówić z sensem tylko o tyle, o ile jako taką traktuje się rzeczywistą wiedzę cechującą wszystkie wzięte pod uwagę podmioty, czyli logiczny przekrój zasobów ich rzeczywistej wiedzy. Natomiast interpretowanie znaczenia wyrażenia „wspólna wiedza" w kategoriach logicznej sumy zasobów ich rzeczywistej wiedzy jest pozbawione sensu. Tak jak nie ma dwóch osób, o których można zasadnie powiedzieć, że ich rzeczywiste języki są identyczne (wspólne bez reszty), tak nie ma też dwóch osób, o których można by powiedzieć, że dysponują identyczną wiedzą. Zarazem nie ma też dwóch takich osób, których zasoby wiedzy (genetycznej, kulturowej) nie pokrywałyby się w żadnej mierze, w odniesieniu do których w ogóle nie można by z sensem mówić o wspólnej wiedzy. Zasoby wiedzy zarówno genetycznej, jak i kulturowej dowolnej pary osób są, jak już wspomniałem zarazem mniej lub bardziej wspólne (analogiczne) i mniej lub bardziej różne.

W każdym razie można porównywać zasoby wiedzy – zarówno genetycznej, jak i kulturowej – dowolnego zbioru osób. Z uwagi na to, że zasób wiedzy kulturowej jest zmienną właściwością jej posiadacza, można porównywać także stany wiedzy kulturowej cechujące ten sam podmiot w różnych momentach jego życia. Natomiast, jak się zdaje, nie mają większego sensu tego rodzaju porównania w stosunku do wiedzy genetycznej poszczególnych podmiotów, jako że ta stanowi w zasadzie ich pewną niezmienną właściwość. W dalszych częściach tego artykułu będę się już zajmował głównie wiedzą kulturową i w związku z tym używał wyrazu „wiedza" jako synonimu wyrażenia „wiedza kulturowa", a wyrażenia „wiedza rzeczywista" jako synonimu wyrażenia „rzeczywista wiedza kulturowa".

3.3.

By zrozumieć, o czym mówimy naprawdę, gdy mówimy o rzeczywistej wiedzy kulturowej ludzi, trzeba ponadto zdać sobie sprawę z tego, że jej pewnym rodzajem są zarówno rzeczywiste języki, jak i rzeczywiste kultury ludzkie. Więcej powiem na ten temat w 4. części tej rozprawy. Tu nadmienię tylko tyle, że pewien rodzaj wiedzy stanowią wszystkie zintemalizowane w mózgu (umyśle) każdej konkretnej osoby denotaty, czyli formy znaczeń, wszystkie formy wyrażeń językowych – zarówno formy wyrażeń określanych jako „wyrazy", jak i formy wyrażeń nazywanych „morfemami". Pewien rodzaj wiedzy stanowią także zintemalizowane **w** mózgu (zapamiętane) formy zdań (tagmemy) i tekstów (tekstemy) i wreszcie również wszelkie reguły łączenia

form mniejszych wyrażeń w większe, a także reguły tworzenia na ich podstawie konkretnych (zarówno dźwiękowych, jak i pisemnych) wyrażeń oraz (pragmatyczne) reguły posługiwania się tymi wyrażeniami.

Oznacza to zarazem, że całą rzeczywistą wiedzę kulturową każdej konkretnej osoby trzeba podzielić na językową i niejęzykową a jej wiedzę językową (z grubsza) na wiedzę istniejącą w jej mózgu w postaci odpowiednich, zwłaszcza podstawowych (leksykalnych) oraz elementarnych (morfemowych) jednostek wyrażeniowych, oraz na wiedzę istniejącą w postaci reguł składania form tychże w większe formy i/lub wiedzę istniejącą w postaci reguł ich stosowania i realizowania.

Językowa wiedza każdego człowieka istniejąca w jego mózgu (umyśle) w postaci denotatów to w gruncie rzeczy pewien rodzaj jego wiedzy o świecie – to pierwotna warstwa tej wiedzy. Uczenie się pierwszego języka to między innymi uczenie się świata albo inaczej mówiąc, to (językowe) uświadamianie sobie jego składu i właściwości jego różnych (językowo wyodrębnionych) części i utrwalanie ich w postaci odpowiednich denotatów oraz tworzenie (konstruowanie) denotatów (znaczeniowych wyobrażeń) przyswajanych określeń (wyrażeń), którym nie odpowiadają żadne konkretne desygnaty.

Słowem, uczenie się języka to (między innymi) tworzenie językowej wiedzy o świecie. Wytworzona (zintemalizowana) przez jakąkolwiek osobę językowa wiedza o świecie stanowi podstawę rozumienia przez nią świata i w tym sensie determinuje jej widzenie świata. Celem formalnej edukacji (szkolnej i akademickiej) jest nie tylko wzbogacanie, lecz także, a może nawet przede wszystkim, korygowanie tej wiedzy. Podobnie przedstawia się sprawa celów działalności określanej jako „upowszechnianie nauki" i/lub „upowszechnianie wiedzy naukowej".

Podzielenie rzeczywistej wiedzy o świecie na językową i niejęzykową jest jednak konieczne, między innymi z tego powodu, że oba te rodzaje wiedzy bezustannie (jakby) wpływają na siebie, że językowa wiedza warunkuje rozumienie wiedzy niejęzykowej, natomiast niejęzykową wiedza funduje (warunkuje) posiadanie świadomości (stopnia zdawania sobie sprawy z) tej pierwszej. Bez uwzględnienia podziału ludzkiej wiedzy o świecie na językową i niejęzykową nie sposób zrozumieć jednego z najistotniejszych aspektów ludzkiego odwzorowywania i rozumienia świata. Zarazem trzeba zdać sobie sprawę z tego, że dokładne podzielenie rzeczywistej wiedzy, tzn. wiedzy zinternalizowanej w konkretnym ludzkim mózgu (umyśle), na językową i niejęzykową nie jest możliwe; na tym poziomie nie dzieli ich bowiem ani żadna wyraźna, ani stała granica, lecz raczej łączy je pewnego rodzaju pas, na obszarze którego nowa wiedza niejęzykową permanentnie przekształca się w wiedzę językową – wzbogacają.

Z jednej strony każdy aktualny stan językowej wiedzy o świecie determinuje widzenie (rozumienie) świata danego podmiotu, a z drugiej każda (obojętne, w jaki sposób) pozyskana (i zaakceptowana) nowa wiedza o świecie jest tożsama ze zmianą jego językowej wiedzy o świecie – ze zmianą systemu (sieci) jego (zinternalizowanych) denotatów. Ale często internalizacja nowej wiedzy, czyli proces wzbogacania i/lub korygowania starej wiedzy, nie jest ograniczony do odpowiedniej transformacji systemu tej ostatniej, lecz wymaga poza tym wzbogacenia zasobu zinternalizowanych

form wyrażeniowych, czasem tak daleko idącego, że można w związku z tym mówić o tworzeniu (wyodrębnianiu) nowego języka specjalistycznego.

Wszystko, co dotąd powiedziałem o uczeniu się pierwszego języka, dotyczy w równej mierze także uczenia się każdego języka obcego. Kto wzbogaca zasób swych zinternalizowanych form wyrażeniowych i zasób związanych z nimi denotatów, ten wzbogaca zasób swej wiedzy o świecie, a kto wzbogaca ten ostatni, ten siłą rzeczy wzbogaca też swój zasób językowy. Nikt nie powinien nigdy uznać ramia się swego języka za proces zamknięty. Każda zdobyta nowa wiedza o świecie, każde nowe doświadczenie, każde uświadomienie sobie czegoś, także swej wiedzy, jest równoznaczne z jakąś zmianą jakiegoś elementu rzeczywistego języka uczącego się podmiotu. Zakończenie tego procesu to zakończenie uczenia się w ogóle.

Kolejny problem, który trzeba wziąć pod uwagę w ramach rozważań na temat językowego porozumiewania się ludzi ze sobą to konsekwencja faktu, że poszczególne osoby nie tworzą i nie rozwijają swych rzeczywistych języków ani analogicznie, ani w równym tempie. Również z tego powodu nie wolno stawiać znaku równości między rzeczywistymi językami jakichkolwiek dwóch osób; tym bardziej nie wolno stawiać znaku równości między rzeczywistymi językami jakiejkolwiek większej liczby osób. Chcąc się porozumieć, nadawcy i odbiorcy wyrażeń językowych – niebanalnych z punktu widzenia ich znaczeń – powinni stale uzgadniać (negocjować) znaczenia nadawanych lub odbieranych wyrażeń językowych. W szczególnej mierze obowiązek ten dotyczy wszystkich nadawców, zajmujących się profesjonalnie wytwarzaniem nowej wiedzy (badaczy, myślicieli) – żadnej istotnej nowej wiedzy o elementach badanego świata nie sposób bowiem adekwatnie wyrazić w żadnym „starym" języku.

3.4.

Powiedziałem już, że wbrew temu, co sugerują gramatyczne elementy znaczenia wyrazu „wiedza", to, co się za jego pomocą określą nie jest ani jednorodne, ani jednolite, że zasób wiedzy każdego człowieka można i trzeba podzielić (wertykalnie) na różne płaszczyzny i (linearnie) na różne segmenty – między innymi na wiedzę genetyczną i wiedzę kulturową na wiedzę o świecie i wiedzę praktyczną na wiedzę językową i wiedzę niejęzykową a wiedzę praktyczną między innymi na wiedzę metodyczną i wiedzę ewaluacyjną. Z przedstawionych rozważań wynika, że ponadto trzeba odróżnić wiedzę naukową od wiedzy nienaukowej (a także pseudonaukowej).

Powszechnie mówi się poza tym o wiedzy prawdziwej i fałszywej. Często sugeruje się przy tym, jakoby każdą wiedzę można było zakwalifikować jako wiedzę albo fałszywą albo prawdziwą. Często przedstawia się sprawę podziału wiedzy na naukową i nienaukową tak, jakby możliwe było jednoznaczne ocenienie wiedzy w terminach naukowa – nienaukowa i jakoby za naukową wolno było uznać tylko wiedzę absolutnie prawdziwą albo inaczej mówiąc: jakby uznanie jakiejś wiedzy było równoznaczne z uznaniem jej za wiedzę absolutnie prawdziwą. Tak jednak nie jest.

Okazuje się otóż, że pytanie o prawdziwość można zasadnie postawić tylko względem niektórych rodzajów rzeczywistej wiedzy poszczególnych osób. Żadnego sensu nie ma jego stawianie względem wiedzy genetycznej. Z sensem można zapytać

o prawdziwość tylko niektórych rodzajów wiedzy kulturowej, ale nie wszystkich, jak się to często sugeruje. Podobnie przedstawia się sprawa stawiania pytania o naukowość wiedzy. Jednakże w ramach tego artykułu nie będę się wypowiadał na ten temat szczegółowo. Sporo uwagi poświęciłem sprawie ewaluacji (rzeczywistej) wiedzy kulturowej w pierwszej części wspominanej już pracy *Zagadnienia metalingwistyki,* potrzeby uwzględnienia w przedstawionych rozważaniach również wiedzy genetycznej nie dostrzegałem w czasie jej pisania jeszcze w ogóle. Tutaj przypomnę w skrócie jedynie kilka spośród tam sformułowanych wniosków w sprawie oceny wiedzy kulturowej i uzupełnię je o kilka dalszych.

3.4.1.

Przede wszystkim pragnę przypomnieć, że zanim postawi się pytanie o prawdziwość i/lub naukowość jakiejkolwiek wiedzy kulturowej, trzeba najpierw ustalić, czy jest to wiedza diagnostyczna, anagnostyczna czy prognostyczna, albo inaczej mówiąc: najpierw trzeba ustalić, w rezultacie jakiej fazy pracy naukowej *sensu stricto* została ona uzyskana. Następnie trzeba odpowiedzieć na pytanie, czy jest to wiedza deskryptywna, eksplikatywna itd., czyli inaczej mówiąc: w efekcie którego członu naukowej diagnozy, anagnozy lub prognozy doszło do jej wytworzenia. Rzecz w tym, że również praca nazwana tu pracą naukową *sensu stricto* ma swoją linearną złożoność i że realizacja każdego jej członu jest (na gruncie nauki) syntaktycznie zdeterminowana.

Wiedza diagnostyczna to wiedza dotycząca stanów rzeczy aktualnie istniejących, albo dokładniej stanów rzeczy, co do których badający je podmiot zakłada, że istnieją. Wiedza anagnostyczna to wiedza dotycząca stanów rzeczy, co do których badacz zakłada, że istniały w przeszłości, lub stawia pytanie, czy istniały. I wreszcie wiedza prognostyczna to wiedza dotycząca stanów rzeczy, co do których badacz zakłada, że będą istniały lub mogą zaistnieć w przyszłości, albo stawia pytanie, pod jakimi warunkami zaistnieją.

Wiedzę diagnostyczną trzeba podzielić przynajmniej na wiedzę (a) deskryptywną oraz (b) eksplikatywną. Wiedza deskryptywna to wiedza, która pozwala odpowiedzieć na pytania typu: czym są obiekty konstytuujące przedmiot danej dziedziny i badane (rozważane) przez jej podmiot? Jakie właściwości wyróżniają te obiekty, a jakie stanowią ich wspólne cechy dystynktywne? Wiedza eksplikatywna, czyli teoretyczna *sensu stricto,* to wiedza pozwalająca odpowiedzieć na pytania typu: dlaczego badane obiekty zachowują się (reagują) tak, a nie inaczej? Dlaczego oddziałują na siebie tak, a nie inaczej? Jest rzeczą oczywistą, że trafność jakiejkolwiek teorii zależy od trafności i bogactwa stojącej do dyspozycji wiedzy deskryptywnej. Ale zarazem wiadomo, że ani moc, ani trafność tej pierwszej nie zależy tylko od trafności i bogactwa tej drugiej.

Również wiedzę anagnostyczną można podzielić na deskryptywną i eksplikatywną, ale nie w tym samym sensie, co wiedzę diagnostyczną, albowiem badacze przeszłości zajmują się przede wszystkim rekonstrukcją i eksplikacją stanów rzeczy już nieistniejących, czyli takich, co do których zakładają, że (kiedyś) istniały.

Opisy tych stanów rzeczy to opisy stanów rzeczy odtworzonych, a nie istniejących. Problem w tym, że z reguły są one odtwarzane (i rozumiane) „oczami" języków

i wiedzy ludzi rekonstruujących je i opisujących lub czytających wytworzone opisy, a nie „oczami" języka i wiedzy ludzi żyjących w czasie, w którym rekonstruowane stany rzeczy miały (mieć) miejsce. O tych faktach trzeba pamiętać, jeśli dzieli się również wiedzę anagnostyczną na deskryptywną i eksplikatywną i stawia pytanie o jej prawdziwość. Na pytanie, czy wyrażona wiedza anagnostyczna jest prawdziwa, nie da się odpowiedzieć w ten sposób, co na to samo pytanie postawione względem (jakiejś) wyrażonej wiedzy diagnostycznej. Wiedza anagnostyczna to wiedza pozwalająca odpowiedzieć na tego rodzaju pytania jak: jakie były obserwowane obiekty (podmioty) w przeszłości? Czy posiadały te same właściwości co dzisiaj? Jakie właściwości posiadały obiekty już nieistniejące, ale w jakiś sposób zaświadczone? Dlaczego zachowały się tak, jak się zachowały? Jak oddziaływały na siebie? Jakie skutki wywołały ich działania?

Wiedza prognostyczna to nie tylko wiedza pozwalająca formułować odpowiedzi na pytanie: jak zmienią się istniejące obiekty? Do zakresu wiedzy prognostycznej należy także wiedza pozwalająca odpowiedzieć na następujące pytania: co należy (trzeba) uczynić, by stało się lub nie stało tak a tak? By interesujące nas obiekty nie zatraciły zaobserwowanych u nich właściwości? By pozbyły się tej lub innej właściwości (tendencji) albo zmieniły ją? Ostatni rodzaj wiedzy nazywam wiedzą aplikatywną. Wiedza aplikatywna to pewien rodzaj wiedzy praktycznej.

3.4.2.

Jak już wspomniałem, stawianie pytania o prawdziwość ma sens tylko w odniesieniu do niektórych rodzajów wiedzy. Poza tym najpierw trzeba postawić pytanie o fałszywość, a nie o prawdziwość, ewaluowanej wiedzy. Niewątpliwie słuszne jest bowiem twierdzenie, iż nie sposób uznać wiedzy ewidentnie nieprawdziwej za naukową, natomiast nie jest słuszne klasyczne przekonanie, według którego za naukową wolno uznać tylko wiedzę „absolutnie prawdziwą". Okazuje się bowiem, że w większości wypadków nauki empiryczne nie są w ogóle w stanie wykazać, że wiedza uznawana przez nie za wiedzę naukową jest wiedzą absolutnie prawdziwą.

Chcąc ocenić naukową wartość jakiegoś opisu (funkcji) konkretnych obiektów albo jakiegoś zdarzenia, nie wystarczy odpowiedzieć na pytanie, czy jest on prawdziwy, lecz trzeba odpowiedzieć też na takie pytania jak te: w jakiej mierze jest on wyczerpujący? Czy uwzględnia (wszystkie) istotne właściwości danych obiektów lub okoliczności danego zdarzenia? W wielu wypadkach te drugie pytania są istotniejsze niż pierwsze. Prawdziwe mogą bowiem być również opisy ubogie. A stawianie pytania o prawdziwość wiedzy eksplikatywnej jest sprawą w ogóle ryzykowną. Za naukową uznaje się tę teorię, która lepiej (prościej) tłumaczy to samo zjawisko lub tłumaczy więcej podobnych zjawisk zarazem, albowiem żadnej naukowej teorii tłumaczącej wszystko zadowalająco, czyli niepozostawiającej żadnego otwartego pytania, nie ma – a nie ma, bo stworzenie jej po prostu nie jest możliwe.

W konsekwencji założenia, że za naukową wolno uznać tylko taką teorię, która wszystko wyjaśnia adekwatnie, trzeba by wszystkie cząstkowe teorie z góry uznać za nienaukowe. Osobny problem stanowi ewaluacja teorii (eksplikacji) mentalnych (duchowych) stanów rzeczy, czyli teorii stanowiących pewnego rodzaju odpowiedzi na

pytania typu „co dany podmiot myślał?" w czasie danego (historycznego) zdarzenia, albo:, jakimi motywami się kierował?" czy „dlaczego postąpił tak, a nie inaczej?". Ustalenie, czy jakaś tego rodzaju teoria jest prawdziwa czy nie, to zadanie (na terenie nauki) niewykonalne już choćby dlatego, że nawet wtedy, gdy chodzi o wyjaśnianie przyczyn takiego, a nie innego zachowania jakiegoś podmiotu jeszcze żyjącego, mamy do czynienia z teorią natury anagnostycznej, a nie diagnostycznej.

Co się tyczy wiedzy aplikatywnej, a także praktycznej w ogóle, to za naukową można ją uznać tylko pod warunkiem, że została wyprowadzona z odpowiedniej wiedzy bazowej, w szczególności z odpowiedniej wiedzy diagnostycznej. By móc uznać ją za naukową nie wystarczy wykazać jej praktyczną efektywność, czyli to, że statystycznie sprawdza się w praktyce. Co się natomiast tyczy wiedzy anagnostycznej (historycznej), to powiem tu tylko tyle, że z reguły zakłada się, że jest ona prawdziwa (i tym samym naukowa), o ile jest poparta odpowiednimi dokumentami. Jednakże w istocie ani ustalanie prawdziwości tego rodzaju wiedzy, ani ustalanie jej naukowości nie jest aż tak łatwe – w obu wypadkach trzeba wziąć pod uwagę wspomnianą już podwójną językową determinację opisów i eksplikacji historycznych stanów rzeczy.

Przede wszystkim trzeba przy tym zdać sobie sprawę z tego, że dokumenty to teksty – pewien rodzaj tekstów, a ich (tzw.) treść (znaczenie) nie jest ich zawartością lecz czymś, co z jednej strony pozostaje w umyśle ich autora, a z drugiej powstaje w umyśle ich odbiorcy (czytelnika) i że treść odtworzona przez tego drugiego nie musi być, i z reguły nie jest, identyczna z treścią ich autora. I wreszcie trzeba przy tym pamiętać, że dokładność odczytania danego dokumentu zależy (w znacznym stopniu) od tego, w jakiej mierze języki i wiedza autora i czytelnika danego dokumentu są adekwatne i wspólne zarazem. Żaden dokument nie zawiera w sobie żadnej treści, lecz ją (tylko) reprezentuje; czytanie dokumentu nie polega na „wydobywaniu" czy „wyjmowaniu" z niego treści (wiedzy), lecz na odtwarzaniu wiedzy, którą jego autor pragnął za jego pomocą wyrazić.

Co się tyczy dzielenia wiedzy kulturowej na starą i nową to w zasadzie można w ten sposób podzielić każdy jej rodzaj. Ale dzieląc ją w ten sposób warto pamiętać, że na jej kompletny zasób składa się nie tylko pozajęzykowa wiedza konkretnej osoby, lecz także jej cała wiedza językowa, w tym językowa wiedza o święcie. Poza tym warto odróżnić przy tym podział każdej z nich na relatywnie oraz absolutnie starą lub nową wiedzę. Wiedza absolutnie stara to wiedza, którą wcześniej niż podmiot B przedstawił jakiś (choćby tylko jeden jedyny w skali świata w ogóle) podmiot A. Inaczej mówiąc, stara wiedza to wiedza już wyrażona (za pomocą tekstu sformułowanego w jakimś języku) przez jakiś (choćby tylko) jeden podmiot w wymiarze uniwersalnej wspólnoty ludzkiej. Zatem za wiedzę absolutnie nową można uznać tylko wiedzę, która nie ma żadnej reprezentacji językowej, która nie została jeszcze przez nikogo wyrażona w żadnym języku. Natomiast za relatywnie starą lub nową można uznać wcześniej wyrażoną wiedzę z punktu widzenia kolektywnych podmiotów różnych wspólnot cząstkowych – na przykład narodowych, zawodowych, aż po podmioty indywidualne, albo z punktu widzenia tekstów przedstawionych (zrealizowanych) w tym lub innym języku. Ale tak czy inaczej tekstów prezentujących w isto-

cie starą wiedzę, ale przedstawianych przez ich autorów w charakterze tekstów prezentujących wiedzę nową, nie sposób uznać n teksty naukowe. Jednym z podstawowych obowiązków podmiotów nauki jest wykazanie, iż wiedza przedstawiona przez nich jako nowa jest wiedzą rzeczywiście nową.

Podsumujmy. Na gruncie nauk empirycznych, czyli takich, które zajmują się poznawaniem (badaniem) obiektów, co do których zakładają, że istnieją one, starały lub zaistnieją w jakiejś fizycznej postaci, stawianie wymogu, by za naukową uznać jedynie wiedzę absolutnie pewną (prawdziwą), nie sposób spełnić. Żadna wiedza (żadne twierdzenie, teoria itd.) dotycząca przedmiotów nauk empirycznych nie jest absolutnie pewna, lecz jedynie mniej lub bardziej prawdopodobna. Zadaniem badających je nauk – ich podmiotów – jest permanentne podnoszenie stopnia tego prawdopodobieństwa, jej coraz mocniejsze uzasadnianie i przedstawianie jej za pomocą coraz dokładniejszych tekstów, czyli tekstów formułowanych w coraz ściślejszych językach itd. Zadaniem każdej dziedziny nauki jest zarazem doskonalenie także metod (procedur) pozyskiwania i ewaluowania (uzasadniania) pozyskanej wiedzy. Zadaniem każdej dziedziny nauki jest też doskonalenie metod (procedur) przedstawiania pozyskanej wiedzy, a także ewaluacji tekstów przedstawianych przez jej podmioty w charakterze tekstów naukowych. I wreszcie zadaniem każdej dziedziny nauki jest też uprawianie permanentnej autorefleksji – zastanawianie się nad swą pracą i jej rezultatami, czyli uprawianie odpowiednich rozważań natury metanaukowej.

W odniesieniu do tych ostatnich dodajmy, że główny problem, na jaki natrafi i jaki musi rozwiązać każdy podmiot podejmujący jakiekolwiek rozważania natury metanaukowej, jest konsekwencją faktu, iż ani rzeczywista praca naukowa (jej wykonywanie), ani jej prymarne rezultaty, czyli rzeczywista wiedza pozyskana w wyniku zrealizowanej pracy naukowej, nie są dostępne żadnej bezpośredniej zmysłowej obserwacji. Bezpośrednio można obserwować jedynie pewne powierzchniowe przejawy pracy naukowej i jej rezultaty i/lub skutki. A wobec tego nie sposób ani rzeczywistej pracy naukowej, ani rzeczywistej wiedzy opisać w takim sensie, w jakim można opisać „rzeczy" dostępne tego rodzaju obserwacji.

O tym, czy jakiś podmiot posiada jakąś wiedzę, coś wie lub czegoś nie wie, można wnioskować albo na podstawie skutków (efektów) (z)realizowanej odpowiedniej pracy praktycznej, albo na podstawie wytworzonych przezeń wyrażeń kulturowych – przede wszystkim językowych, czyli tekstów. Inaczej mówiąc, tylko na tej podstawie można zapoznać się z jego wiedzą – zrekonstruować (odtworzyć) ją; i tylko na podstawie jakości praktycznych skutków czyichś działań i/lub jakości kulturowych wyrażeń można wyrobić sobie zdanie o jakości wiedzy podmiotu, który działania te wykonał lub dane wyrażenia wytworzył. Dodajmy: większość jego wiedzy można odtworzyć (poznać) tylko na podstawie jego wyrażeń językowych – tekstów, a ponieważ te są jego tworami językowymi, trzeba również na poziomie rozważań metanaukowych brać pod uwagę fakt, że językowo uwarunkowane są akty i procesy zarówno pozyskiwania, jak i transferencji wiedzy, a więc także akty i procesy pozyskiwania i transferencji wiedzy metanaukowej.

4. Podsumowanie: glottodydaktyka

W konsekwencji przedstawionych już rozważań można powiedzieć, że stwierdzenie, iż glottodydaktyka jest pewną dziedziną nauki, znaczy tyle (ale nie tylko), że istnieje (od jakiegoś czasu) taka dziedzina nauki, którą jej podmioty – podmioty zajmujące się nią – nazywają „glottodydaktyką". Pierwsze pytanie, które stwierdzenie to prowokuje, brzmi: czy rzeczywiście tak jest? Odpowiadam na nie zdecydowanie pozytywnie: jest tak rzeczywiście. Mogę tak odpowiedzieć, bo jestem jednym z podmiotów od lat zajmujących się nią na płaszczyźnie metanauki. Nawet więcej, jestem jednym z tych, którym udało się (jak mniemam) w istotny sposób przyczynić się do metanaukowego ukonstytuowania tej dziedziny nauki. W każdym razie sprawie tej poświęciłem już niejedną publikację.

I nie przestałem się nią zajmować, bo staram się realizować wspomnianą tu już maksymę, wedle której wszystkie podmioty nauki mają obowiązek nieustannie zajmować się nie tylko tymi lub innymi szczegółowymi kwestiami dotyczącymi ich przedmiotu, lecz także analizą uprawianej przez nie dziedziny nauki, że wszystkie podmioty nauki są niejako z definicji zobowiązane do systematycznego namysłu nad tym, co robią, a podmioty nowych czy młodych dziedzin nauki są do tego zobowiązane w szczególny sposób. Glottodydaktyka niewątpliwie należy do tych ostatnich – proces jej wyodrębniania (się) rozpoczął się w połowie lat 60. poprzedniego, czyli XX, wieku.

Jednakże namysł nad nią trzeba kontynuować nie tylko dlatego, że wielu dotyczących jej kwestii nie udało jeszcze choćby tylko należycie sformułować, a cóż dopiero mówić o ich adekwatnym rozwiązaniu; namysł nad nią trzeba kontynuować także z powodu jej rozwoju. Dzisiaj glottodydaktyka jest inną dziedziną, niż ta sprzed – dajmy na to – 30 lat. Niektóre elementy mojej wcześniejszej wizji glottodydaktyki jako pewnej nauki przedstawiłem w szeregu opublikowanych prac. Odpowiedź na pytanie, jak widzę tę dziedzinę teraz, zaprezentuję w przygotowywanej już od dłuższego czasu osobnej – większej – pracy.

Tutaj ograniczę się do przedstawienia jedynie najważniejszych wniosków wynikających z rozważań przedstawionych w poprzednich częściach niniejszej rozprawy. Otóż między innymi wynika z nich, że chcąc dokładniej opisać glottodydaktykę jako pewną naukę, trzeba w pierwszej kolejności odpowiedzieć na pytanie: istnienie (powstanie, pojawienie się) jakiego bytu (lub jakich bytów) zaświadczamy, stwierdzając, że istnieje taka dziedzina nauki, którą podmioty zajmujące się nią nazywają „glottodydaktyką"? Albo inaczej mówiąc, co musi istnieć, a co nie musi, by można było stwierdzenie to uznać za prawdziwe? Na pytania te spróbuję odpowiedzieć, podsumowując najważniejsze wnioski wynikające z przedstawionych już analiz.

4.1.

Stwierdzając, że istnieje dziedzina nauki nazywana „glottodydaktyką", implikuję stwierdzenie, że w obrębie ogólnego zbioru podmiotów nauki wyodrębnił się i (w jakiejś mierze) usamodzielnił pewien podzbiór podmiotów, zajmujących się poznawaniem pewnego specyficznego przedmiotu, że niektóre z nich zajmują się już gównie jego poznawaniem, że podmiotom tym udało się wskazać najważniejsze czynniki

konstytuujące ich przedmiot, a także, że przynajmniej niektóre z nich wykonują już swą pracę zawodowo, czyli w obrębie jakichś naukowych lub akademickich instytucji, że osiągnęły już jakieś istotne rezultaty, albo inaczej mówiąc, że zgromadziły już pewien zasób istotnej wiedzy o swym przedmiocie i dokonały jej naukowej transferencji, i że tym samym wytworzyły już pewien zbiór specyficznych metod poznawania swego przedmiotu oraz odpowiednie środki, umożliwiające im dokonywanie specjalistycznej transferencji pozyskiwanej wiedzy, że wytworzyły już przynajmniej zalążki odpowiedniego języka specjalistycznego.

Słowem, stwierdzenie, że istnieje dziedzina nauki nazywana „glottodydaktyką", możemy uznać za prawdziwe o tyle, o ile warunki te zostały spełnione. Natomiast stwierdzenie, że istnieje już taka dziedzina nauki, która nazywa się „glottodydaktyką", nie implikuje automatycznie stwierdzenia, że istnieje już także odpowiadająca jej samodzielna dziedzina akademicka. W gruncie rzeczy nie implikuje ono nawet stwierdzenia, że ta nowa nauka jest już w jakiś sposób reprezentowana w świecie akademickim, a już w żadnym razie nie oznacza ono, że glottodydaktyka zyskała już także w obrębie tego świata jakąś samodzielność instytucjonalną.

W naszym kraju o uzyskaniu przez jakąś dziedzinę naukowej samodzielności można zacząć mówić dopiero wtedy, gdy przynajmniej kilka zawodowo uprawiających ją podmiotów uzyska tytuł naukowy profesora. Z kolei o jej samodzielności instytucjonalnej można zacząć mówić dopiero wtedy, gdy ponadto uzyska ona samodzielność na poziomie odpowiednich organizacyjnych jednostek (instytucji) nauki – gdy powstaną katedry, instytuty lub wydziały poświęcone (przynajmniej głównie) badaniu jej przedmiotu. Natomiast o samodzielności akademickiej jakiejkolwiek dziedziny można u nas zacząć mówić dopiero w momencie uzyskania przez nią prawa do prowadzenia „swojego" kierunku studiów, a przynajmniej zyskania prawa do samodzielnego realizowania odpowiedniej specjalizacji w ramach jakiegoś już istniejącego kierunku studiów.

Nawet stwierdzenie, że glottodydaktyka jest dziedziną, która uzyskała już najwyższy poziom samodzielności naukowej, nie jest w naszym kraju równoznaczne ze stwierdzeniem, że jest ona dziedziną, która uzyskała już samodzielność w zakresie dydaktyki akademickiej. Inaczej mówiąc, stwierdzenie, że jakaś dziedzina nauki jest już uprawiana także przez odpowiednie samodzielne podmioty, czyli przez profesorów z tytułami naukowymi, nie oznacza, że wobec tego można ją przynajmniej w uniwersytetach dysponujących takimi podmiotami studiować i zdoby(wa)ć dyplomy ukończenia oferowanych przez nią studiów. Dodajmy: stwierdzenie, że w jakimś uniwersytecie jest realizowany jakiś kierunek studiów (np. jakaś filologia), wolno zinterpretować jako równoznaczne ze stwierdzeniem, iż jest **w** nim uprawiana odpowiednia dziedzina nauki.

Ale choć tak być powinno, u nas (rzecz paradoksalna) tak wciąż jeszcze nie jest. A nie jest, bo o tym, co w naszych uniwersytetach wolno studiować w sensie odpowiedniego kierunku studiów, a nawet co należy w ramach danego kierunku wykładać, (nadal) nie decydują, zatrudnione w nich podmioty nauki, lecz obowiązujące programy – ustalane przez różne nadrzędne „komisje" lub „rady", czerpiące prawo do zobowiązywania podmiotów nauki (i tym samym ograniczania ich samodzielności)

z administracyjnego nadania, a nie z tytułu posiadania odpowiedniej naukowej wiedzy (mądrości) specjalistycznej. Rzeczą tego rodzaju komisji powinno być ustalanie wymogów końcowych, czyli tego, jaką wiedzą i/lub jakimi umiejętnościami praktycznymi winien wykazać się student pragnący uzyskać dyplom uprawniający do wykonywania tego lub innego zawodu „państwowego", natomiast nie powinno być ich rzeczą ustalanie, jak zdobyć wymaganą wiedzę czy wymagane umiejętności – poprzez uczestniczenie w takich lub innych zajęciach dydaktycznych czy w efekcie samodzielnej pracy, a już w żadnym razie nie powinno być ich rzeczą ustalanie, ile godzin należy przeznaczyć na wykładanie jakiegoś przedmiotu lub uczestniczenie w jakichś zajęciach.

Powiedziałem już wcześniej, że uniwersytety są uniwersytetami z prawdziwego zdarzenia tylko o tyle, o ile wykłada się w nich przede wszystkim to, co jest w nich uprawiane na poziomie pracy naukowej *sensu stricto.* Teraz trzeba to stwierdzenie uściślić. Uniwersytety są uniwersytetami z prawdziwego zdarzenia tylko o tyle, o ile są one tak urządzone i wyposażone w takie uprawnienia, że podmioty każdej nowej wystarczająco wyraźnie wyodrębnionej dziedziny nauki w momencie uzyskania samodzielności naukowej niejako automatycznie nabywają prawo do samodzielności akademickiej – do oferowania studentom tegoż uniwersytetu własnych wykładów, seminariów itd. Dlaczego? Otóż dlatego, że w przeciwnym razie nie sposób uznać, że dana uczelnia jest instytucją dającą zatrudnionym w niej samodzielnym podmiotom nauki możliwość samodzielnego spełniania się nie tylko na poziomie badań naukowych, lecz także na poziomie dydaktyki akademickiej – nie tylko permanentnego projektowania i realizowania swej pracy naukowej, czyli poszukiwania nowej wiedzy i dokonywania naukowych innowacji oraz ich transferencji w postaci publikacji, lecz także ich werbalnego upowszechniania, jak najszybszego przedstawienia ich zainteresowanym studentom i tym samym wtajemniczenia ich w procesy tworzenia nowej wiedzy, realizowania rzeczywistej pracy naukowej. Dodajmy: tylko uczelnie dające swym samodzielnym podmiotom takie możliwości są w stanie rzeczywiście realizować zasadę (wyróżniającą rzeczywiste uniwersytety) tzw. jedności nauki i dydaktyki. Na razie nasze uczelnie nie są w stanie stosować się do niej, bo nie dają im takiej możliwości obowiązujące je ustawy.

Nic więc dziwnego, że wiele samodzielnych dziedzin nauki, w tym również dziedzin relatywnie starych, nie uzyskało jeszcze samodzielności akademickiej w obrębie naszych uniwersytetów. Zapewne niektóre z nich nie uzyskały jej jeszcze nie tylko ze wspomnianych powodów ustawowych, lecz także z powodu braku odpowiedniej aktywności ich podmiotów. Dziwne, że nie uzyskało jej jeszcze ani literaturoznawstwo, ani językoznawstwo, a przez pewien czas posiadała ją lingwistyka stosowana. Nie powinno natomiast dziwić, że w naszym kraju nie ma jej jeszcze glottodydaktyka – nie powinno dziwić między innymi dlatego, że na razie nie osiągnęła jeszcze znaczącej samodzielności instytucjonalnej. Tylko w Poznaniu, w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza istniała przez pewien czas katedra reprezentująca glottodydaktykę, i tylko tę dziedzinę. Na razie z nazwy jest ona reprezentowana co najwyżej na poziomie instytutowych zakładów; najstarsza tego rodzaju jednostka została powołana do życia w ramach Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Ale choć rzecz jasna szkoda, że jej podmiotom nie udało się jeszcze uzyskać samodzielności akademickiej, to jednak za ich ważne osiągnięcie trzeba uznać sam fakt, że zdołały już nie tylko wyodrębnić i ukonstytuować glottodydaktykę na poziomie świata dziedzin nauki, lecz także doprowadzić do tego, że wśród uprawiających ją podmiotów są już nie tylko podmioty samodzielne, lecz także takie, które uzyskały tytuł naukowy profesora. W większości innych krajów jeszcze nawet nie ukonstytuowała się żadna analogiczna dziedzina nauki. Fakt, że jej ukonstytuowanie jest pewnym oryginalnym dokonaniem polskiej nauki, powinien być wystarczającym powodem do lansowania jej samodzielności także na poziomie akademickim i zarazem przedmiotem promocji w wymiarze międzynarodowym. Tymczasem dzieje się akurat odwrotnie – jej oryginalność jest wykorzystywana przeciw niej. Skoro nie ma niczego takiego „na Zachodzie", to i u nas być nie musi.

4.2.

Tak jak każda inna dziedzina nauki, tak też glottodydaktyka istnieje jako rzeczywista nauka tylko o tyle, o ile istnieją podmioty rzeczywiście zajmujące się pozna(wa)niem jej przedmiotu. I też podobnie jak każdą inną dziedzinę, tak też glottodydaktykę można uznać za odrębną dziedzinę nauki tylko pod warunkiem, że wykazała, iż przedmiot, którym się zajmuje, jest przedmiotem specyficznym. Każdą dziedzinę nauki wyróżnia prymarnie i zarazem definiuje przedmiot, którego pozna(wa)niem trudnią się jej podmioty. Choć glottodydaktyka należy do względnie młodych dziedzin nauki, to jednak już udało się stosunkowo dokładnie określić specyfikę (ogólnego) przedmiotu jej zainteresowań.

Przypomnijmy. Specyfika pozwalająca uznać dany przedmiot za odrębny na tyle, by zajmowanie się jego badaniem potraktować jako odrębną dziedzinę, może polegać albo na tym, że obejmuje on jakiś zbiór obiektów niebranych dotychczas pod uwagę przez podmioty żadnej starszej (dziedziny) nauki; albo na tym, że stanowią go obiekty wprawdzie brane pod uwagę przez podmioty dziedziny (dziedzin) nauki, z której (których) wywodzą się podmioty nowej dziedziny, ale nie z uwagi na ich właściwości uwzględnione w sposób szczególny przez tę ostatnią albo wreszcie na tym, że zajmują się badaniem jakichś specyficznych relacji (interakcji), zachodzących między branymi przez nie pod uwagę obiektami lub właściwościami interesujących je obiektów.

Obiekty konstytuujące przedmiot badań glottodydaktyki to obiekty, którymi już od dawna zajmuje się wiele różnych dziedzin nauki. Są to bowiem konkretne osoby – konkretni ludzie. Ludźmi zajmuje się wiele nauk – wszystkie tzw. nauki humanistyczne i społeczne oraz wiele nauk przyrodniczych. Wbrew temu, co się często w tej sprawie sugeruje, do (całkiem) ogólnego zakresu swych zainteresowań glottodydaktyka włącza wszystkich konkretnych ludzi – niezależnie od tego, gdzie żyją, jakiej są rasy czy narodowości, ile mają lat itd. Wedle kryteriów geograficznych, rasowych, etnicznych czy „wiekowych" glottodydaktyka dzieli ogólny zbiór interesujących ją obiektów (ludzi) dopiero w trakcie konkretyzowania przedmiotu swoich zainteresowań badawczych. Konkretne podmioty glottodydaktyki biorą pod uwagę tylko jakiś podzbiór konkretnych osób. Żaden podmiot żadnej nauki, a więc również glottodydaktyki, nie zajmuje się, bo nie jest w stanie zajmować się, poznawaniem wszystkich

właściwości wszystkich ludzi jednocześnie. Każdy z góry ogranicza, bo musi ograniczyć (skonkretyzować), przedmiot i/lub cel (zadanie) swoich badań.

Glottodydaktyka uwzględnia wszystkich ludzi, ale bierze pod uwagę tylko niektóre ich (specyficzne) właściwości. Pewien rodzaj właściwości ludzi (istot żywych) stanowią ich umiejętności. Generalnie można powiedzieć, że przedmiot glottodydaktyki konstytuują te umiejętności ludzi, na podstawie których każdy człowiek potrafi zarówno uczyć się języków, jak też ich nauczać. Inaczej mówiąc, glottodydaktyka bierze pod uwagę (tylko) te umiejętności ludzi, na podstawie których są oni w stanie występować w ramach odpowiednich układów (interakcji) komunikacyjnych (glottodydaktycznych) zarówno w roli uczącego się (ucznia), jak i nauczającego (nauczyciela) języków. By określić specyfikę przedmiotu glottodydaktyki i tym samym jej specyfikę, nie wystarczy powiedzieć, że jest ona dziedziną zajmującą się uczniami i/lub nauczycielami języków – badaniem ich właściwości.

Ale tym zajmuje się już od dawna wiele dziedzin, w szczególności tzw. metodyka (dydaktyka) nauczania języków obcych, a poniekąd także dydaktyka ogólna. W każdym razie nauczyciele języków obcych są już od dawna przedmiotem systematycznych zajęć dydaktycznych, realizowanych w ramach programów tzw. kształcenia neofilologicznego[24]. Niemniej nie jest słuszne mniemanie, jakoby na tle tych faktów konstytuowanie jakiejkolwiek nowej (kolejnej) dziedziny mającej zająć się badaniem wspomnianych obiektów należało uznać za przedsięwzięcie zbędne. Rzecz w tym, że tak jak fakt, iż istnieją już różne dziedziny nauki, zajmujące się ludźmi w ogóle, nie oznacza, że dziedziny te odkryły już i uwzględniają wszystkie właściwości ludzi, tak fakt, że istniejąjuż dziedziny zajmujące się zarówno uczącymi się, jak i nauczającymi języków (obcych) nie oznacza, że odkryły już one i uwzględniają wszystkie właściwości tych obiektów i wszystkie zachodzące między nimi relacje, ani że zajmują się już pozyskiwaniem wszystkich rodzajów wiedzy o nich. Za potrzebą tworzenia glottodydaktyki jako osobnej dziedziny wiedzy przemawiają co najmniej trzy argumenty.

Po pierwsze, wprawdzie właściwy przedmiot glottodydaktyki konstytuują ludzie uczący się i nauczający języków (obcych), ale nie z uwagi na ich odpowiednie powierzchniowe właściwości, lecz ze względu na ich wiedzę fundującą odpowiednie (interesujące glottodydaktykę) umiejętności; inaczej mówiąc, właściwe zadanie, które stawia sobie glottodydaktyka, dopiero zaczyna się w momencie, w którym dziedziny zajmujące się jej obiektami z reguły kończyły się nimi zajmować – zadaniem glottodydaktyki nie jest opisanie interesujących ją obiektów w terminach ich powierzchniowych właściwości, lecz zrekonstruowanie ich właściwości głębokich (ukrytych) – zasobów ich odpowiedniej wiedzy. Te właściwości nazywam ich właściwościami glottodydaktycznymi *sensu stricto*.

Po drugie, glottodydaktykę wyróżnia też to, że jej podmioty rekonstruują interesujące je właściwości branych pod uwagę obiektów (konkretnych osób) w ramach tych realizowanych przez nie interakcji z (jednoczesnym) uwzględnieniem tych przez nie w tychże interakcjach (konkretnych) środków, czyli wyrażeń, sposobów

[24] Więcej na ten temat we wspomnianej już pracy: F. Grucza, Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrem, op.cit., s. 7–96.

i skutków ich użycia itd. Inaczej mówiąc, glottodydaktyka jest nową dziedziną nauki, bo stawia wobec interesujących ją obiektów nowe pytania – pytania sięgające znacznie głębiej niż te, które stawiają podmioty interesujących się nimi starych dziedzin.

Po trzecie, glottodydaktyka wyróżnia się także tym, że z zasady bierze pod uwagę konieczność realizacji wszystkich rodzajów szeroko rozumianej pracy naukowej oraz wspomniane w poprzedniej części linearne i hierarchiczne uwarunkowania realizacji jej różnych członów lub segmentów; słowem: glottodydaktyka wyróżnia się także tym, że w swej pracy naukowej uwzględnia także strukturalne kryteria oceny jej naukowości oraz naukowości jej rezultatów, w szczególności pozyskanej przez nią wiedzy; że respektuje metodologiczne konsekwencje faktu, że ogólny zasób wiedzy każdego człowieka obejmuje wiedzę genetyczną, kulturową, o święcie, praktyczną prawdziwą i fałszywą mniej lub bardziej prawdopodobną uzasadnioną lub nieuzasadnioną naukową i nienaukową a także wiedzę o wiedzy itd.

4.3.

Glottodydaktyka jest, rzecz jasna, pewną empiryczną dziedziną nauki, albowiem, po pierwsze, obie główne kategorie interesujących ją obiektów (uczniowie i nauczyciele języków) istnieją rzeczywiście oraz, po drugie, jest w stanie obserwować interesujące ją działania (zachowania) obu rodzajów obiektów bezpośrednio, a (rzeczywiste) istnienie interesujących ją ich ukrytych właściwości zakłada (ma prawo założyć) na tej empirycznej zasadzie, że każde, a zwłaszcza powtarzane, działanie każdej istoty żywej przejawia odpowiednią umiejętność tejże istoty, a każda jej umiejętność jest ufundowana przez odpowiednią wiedzę praktyczną – bazuje na odpowiedniej wiedzy – posiadającej ją istoty żywej.

Jako pewna empiryczna dziedzina nauki glottodydaktyka nie może (nie ma prawa) zaczynać swej pracy naukowej od formułowania metodycznych dyrektyw, lecz musi ją zacząć od poddania naukowej diagnozie interesujących ją obiektów – od poddania naukowej obserwacji zachowań i/lub czynności (ról) uczących się i nauczających języków (obcych), spełnianych przez nich w ramach wspomnianych interakcji (układów) glottodydaktycznych, stosowanych przez nich w tychże interakcjach środków itd., a następnie wyjaśnić, na jakiej podstawie robią to, co robią zachowują się tak, jak się zachowują wywołują skutki, jakie wywołują czyli „przekazują" swój język innym lub „przyswajają" sobie czyjś język; jaką rolę odgrywają w interakcjach glottodydaktycznych wyrażenia nauczyciela oraz ucznia.

W każdym razie glottodydaktyka jako nauka empiryczna nie może zadowolić się samym tylko stwierdzeniem, że interesujące ją obiekty powinny posiąść takie a takie umiejętności lub zmienić już posiadane umiejętności (przyzwyczajenia) i że po to, by je posiąść lub zmienić, powinny wykonać takie, a nie inne działania. Glottodydaktyka jako nauka jest zobowiązana wyjaśnić, co funduje badane przez nią (brane przez nią pod uwagę) umiejętności interesujących ją obiektów i skąd je „wzięły" – jest zobowiązana wyjaśnić wszystkie odnośne kwestie nie tylko w terminach diagnozy, lecz także w terminach anagnozy, a więc ma obowiązek odpowiedzieć też na pytanie o pochodzenie zdolności (umiejętności) interesujących ją obiektów (podmiotów) do rea-

lizowania aktów (procesów) nazywanych „uczeniem się” lub „przyswajaniem języków” albo „nauczaniem języków”. I jest zobowiązana przedstawić też odpowiedzi na dotyczące interesujących obiektów pytania natury prognostycznej, czyli ostatecznie przedstawić także odnośną naukowo uzasadnioną wiedzę aplikatywną.

Podkreślmy: jako empiryczna dziedzina nauki glottodydaktyka nie zalicza, bo z powodów metodologicznych zaliczyć nie może, do zbioru swych prymarnych obowiązków sporządzania i przedstawiania dyrektyw metodycznych dla praktyków. Do ich formułowania zgodnego z (odpowiednimi) metodologicznymi wymogami (meta)nauki glottodydaktyka może przystąpić dopiero na końcu swej pracy naukowej – po wypracowaniu odpowiedniej wiedzy bazowej, w szczególności diagnostycznej. Przypomnijmy: jakąkolwiek wiedzę praktyczną (a więc również wiedzę przedstawianą w formie dyrektyw) można uznać za naukową tylko pod warunkiem, że została ona wyprowadzona z odpowiedniej wiedzy bazowej – „poprzez nią” uzasadniona. Samo stwierdzenie (np. statystyczne), że badana wiedza jest wiedzą skuteczną (sprawdzoną w praktyce) nie czyni z niej wiedzy naukowej – uzasadnionej naukowo.

4.4.

By móc uznać jakiś podmiot za rzeczywisty podmiot dziedziny nauki, określanej jako „glottodydaktyka”, nie wystarczy stwierdzić, że zajmuje się on badaniem interesujących ją obiektów, czyli uczących się i/lub nauczających języków (obcych), badaniem tych obiektów zajmuje się bowiem nie tylko ta dziedzina. Za rzeczywisty podmiot glottodydaktyki można uznać tylko taki, który zajmując się badaniem jakiegoś fragmentu jej ogólnego przedmiotu nie traci z oczu ani całości jej prymarnego przedmiotu, ani całości zadań (celów) jej pracy naukowej, i tym samym respektuje strukturalne uwarunkowania realizacji podjętej przezeń pracy poznawczej.

Innymi słowy, w swej praktyce naukowej rzeczywiste podmioty glottodydaktyki mają prawo ograniczyć przedmiot swoich badań (rozważań) tylko do jakiegoś składnika (fragmentu) ogólnego przedmiotu uprawianej przez nie dziedziny lub do pozyskiwania tylko jednego z rodzajów wiedzy o nim. Można nawet powiedzieć, że tak jak podmioty każdej innej dziedziny nauki, tak też podmioty glottodydaktyki po prostu muszą w praktyce w jakiś sposób ograniczyć zakres przedmiotu lub celów (zadań) podejmowanej (realizowanej) pracy naukowej. W konsekwencji mogą też organizować się w postaci różnych dziedzin cząstkowych glottodydaktyki i się w grupy zajmujące się na przykład głównie badaniem nauczycieli albo r czy tekstów glottodydaktycznych, albo przejawiać zainteresowanie głównie tą lub inną kategorią uczniów wyróżnionych na podstawie ich wieku.

Rzecz w tym, że żaden podmiot glottodydaktyki nie może dokonywać tego rodzaju ograniczeń dowolnie, że jest zobowiązany respektować przy tym całość i przedmiotu, i zadań badawczych – strukturalne zależności zachodzące między czynikami składającymi się na jej ogólny przedmiot i kompleks zadań, że nie może na przykład zaczynać swej pracy od formułowania dyrektyw metodycznych czy od ich (tylko) statystycznej weryfikacji. Podmioty nieuwzględniające tych zasad nie sposób uznać za rzeczywiste podmioty glottodydaktyki.

W żadnym razie nie jest tak, że trzeba (należy) wszystkie podmioty, zajmujące się

jakimikolwiek aspektami czy fragmentami uczenia się i/lub nauczania języków obcych, zaliczyć do zbioru podmiotów glottodydaktyki rozumianej jako pewna dziedzina nauki. Wiele badań zrealizowanych przez podmioty tzw. metodyki nauczania języków obcych trudno w ogóle uznać za prace naukowe we właściwym rozumieniu tego wyrazu. I też nie jest tak, że wszystkie podmioty wypowiadające się na tematy glottodydaktyczne w szkołach wyższych w ramach odpowiednich programów kształcenia są podmiotami glottodydaktyki rozumianej jako pewna dziedzina nauki, że wyrażają w ramach swych zajęć naukowo ugruntowaną wiedzę glottodydaktyczną i/lub metaglottodydaktyczną, że zajmują się transferencją glottodydaktycznej wiedzy naukowej i że transferencję tejże realizują zgodnie z zasadami pracy naukowej. Na razie nie dzieje się tak nawet w uniwersytetach.

4.5.

W przedstawionym tu jej rozumieniu glottodydaktykę zaczęli wyodrębniać i konstytuować lingwiści zainteresowani metodyką nauczania języków obcych, dokładniej usprawnieniem (zwiększeniem) efektywności praktycznej nauki języków obcych poprzez lepsze (racjonalne) wykorzystanie efektów niektórych rodzajów badań naukowych, w szczególności tzw. badań kontrastywnych czy konfrontatywnych. I dlatego przez pewien czas traktowali oni uprawiane przez nich badania nie tyle jako zalążek jakiejś nowej dziedziny, ile raczej jako tylko pewną nową poddziedzinę (nowy kierunek badań) swojej dziedziny macierzystej i zrazu określali odnośne badania jako lingwistykę stosowaną.

Ale choć głównym celem ówczesnych lingwistów, podejmujących badania na rzecz nauki języków obcych było znajdywanie, formułowanie i wyrażanie sposobów (metod), które umożliwiłyby poprawę dotychczasowych efektów tego zakresu praktycznej pracy dydaktycznej, to jednak zaczęli oni zarazem, choć nie zawsze całkiem świadomie, racjonalizować rozważania dotyczące zagadnień glottodydaktycznych – przenosić je na grunt nauki i realizować zgodnie z jej rygorami (wymogami).

Natomiast u (przynajmniej niektórych) tzw. metodyków nauki języków obcych, czerpiących dotychczas swą wiedzę głównie z pedagogiki oraz z praktycznego doświadczenia, te działania wywoływały zrazu poczucie zawłaszczania, a nawet kwestionowania przez lingwistów części ich zawodowej kompetencji. Nie ulega wątpliwości, że był to czas, w którym zaczął się radykalnie zmieniać cały dotychczasowy metodologiczny paradygmat myślenia o kwestiach dotyczących nauki języków w ogóle, a nauki języków obcych w szczególności. Na jakiś czas proces tej paradygmatycznej transformacji został zahamowany w efekcie zdominowania badań dotyczących nauki języków obcych przez lingwistów zaangażowanych w tzw. studia kontrastywne i/lub lapsologiczne; intensyfikację tych studiów analiz zaczęto przedstawiać jako jedyną szansę zracjonalizowania, następnie, poprzez zastosowanie ich efektów, istotnego usprawnienia (znaczącej poprawy efektów) praktycznej nauki języków obcych. Wkrótce okazało się jednak, że badania te nie wywołały oczekiwanych rezultatów glottodydaktycznych.

Ale nie tylko z tego powodu na początku lat 70. poprzedniego wieku nastąpiła kontrreakcja metodyków i dydaktyków. Wcześniej czy później musiało dojść do,

określmy to tak, relatywizacji roszczeń ówczesnych lingwistów do posiadania wyłącznego prawa do prowadzenia badań naukowych na tematy dotyczące uczenia się i/lub nauczania języków. Musiało do tego dojść, ponieważ tak uczeń, jak i nauczyciel jakiegokolwiek języka jest najpierw uczniem lub nauczycielem w ogóle, a możliwość usprawnienia efektów pracy ani jednego, ani drugiego nie zależy tylko od tego, czy posiada się odpowiednią wiedzę o ich językach i/lub językowych zachowaniach (działaniach), lecz także od tego, czy posiada się odpowiednią wiedzę dydaktyczną. Zbieg okoliczności chciał, że w sukurs metodykom przyszła radykalna zmiana paradygmatu metodologicznego w lingwistyce, jaka się wówczas – na przełomie lat 60. i 70. poprzedniego wieku – dokonała się za sprawą N. Chomsky'ego. Ale o tym dokładniej w innej pracy.

Co się mnie tyczy, to już na początku lat 70. poprzedniego wieku zrozumiałem, że rozważania glottodydaktyczne trzeba jak najszybciej wyzwolić z lingwistycznej niewoli, ale zarazem nie dopuścić do ich wtórnego uzależnienia od którejkolwiek innej starszej dziedziny – ani od metodyki praktycznej, ani pedagogiki w ogóle, ani dydaktyki ogólnej. Że trzeba jak najszybciej podjąć wysiłki zmierzające do naukowego usamodzielnienia glottodydaktyki. To w konsekwencji tych przekonań w sprawie badań dotyczących uczenia się i nauczania języków (obcych) podjąłem rozważania na płaszczyźnie metanauki, których rezultaty przedstawiłem w *Zagadnieniach metalingwistyki.*

4.6.

Uznanie współczesnej glottodydaktyki za samodzielną dziedzinę nauki nie oznacza, że uniezależniła się ona całkowicie od innych dziedzin, lecz oznacza zrazu tylko tyle, że przestała być częścią jakiejś innej dziedziny – w naszym wypadku lingwistyki. Merytorycznie jest nadal (i zawsze będzie) „zależna" od dziedzin, które zajmują się tymi samymi obiektami, co ona, i od których w związku z tym zapożycza potrzebną jej wiedzę o ich właściwościach, których poznawaniem nie zajmuje się sama. Wyraz „zależna" ująłem w cudzysłów, ponieważ w tym wypadku mamy do czynienia z zależnością dwustronną – zwrotną. Z tego samego powodu, z którego glottodydaktyka jest zależna od nich, takie dziedziny jak lingwistyka czy dydaktyka albo psychologia są zależne od glottodydaktyki. Inna natomiast sprawa, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jakiej mierze, podmioty tych starszych dziedzin zdają sobie z tego sprawę.

Autorzy wymieniający pomocnicze dziedziny glottodydaktyki, czyli dziedziny, których wyniki (wiedzę) jej podmioty biorą (muszą brać) pod uwagę w trakcie realizacji podjętej przez nie pracy naukowej, słusznie wyliczają w tym związku poza lingwistyką (językoznawstwem) też takie nauki jak pedagogika, zwłaszcza dydaktyka ogólna, czy psychologia. Niesłusznie przedstawiają natomiast tę sprawę tak, jakby glottodydaktyka była zależna (w przedstawionym sensie) od wszystkich tych dziedzin w równej mierze, czyli tak, jakby wszystkie te dziedziny spełniały względem glottodydaktyki równie ważną rolę pomocniczą. Nie jest tak dlatego, po pierwsze, że wiedzą zaczerpniętą od niektórych z nich glottodydaktyka „wspiera się" już na samym początku swej pracy naukowej, a wiedzą zaczerpniętą od innych dopiero na etapie formułowania dyrektyw metodycznych, i po drugie z tego powodu, że zasoby wiedzy

zapożyczanej z różnych dziedzin spełniają (jeśli tak wolno powiedzieć) różne role w procesie tworzenia (pozyskiwania) wiedzy glottodydaktycznej[25].

Zależność glottodydaktyki od lingwistyki jest szczególnego rodzaju nie tylko z powodów historycznych. Rzecz w tym przede wszystkim, że bez zapożyczenia już na samym początku swej pracy naukowej sporego zasobu wiedzy lingwistycznej glottodydaktyka uprawiana jako (pewna) nauka nie jest w ogóle w stanie funkcjonować. By się przekonać, że merytorycznie glottodydaktyka jest (i pozostanie) dziedziną w sposób zasadniczy zależną od lingwistyki, wystarczy uświadomić sobie, po pierwsze, jak kluczową rolę w obrębie przedmiotu jej badań naukowych, we wszelkich glottodydaktycznych interakcjach (układach), stanowiących punkt wyjścia jej podstawowych rozważań naukowych, odgrywają czynniki rzeczywistości określane jako język(i)" i/lub „wyrażenia językowe", po drugie, że wszelkie (rzeczywiste) interakcje glottodydaktyczne są również aktami (procesami) porozumiewania się ludzi ze sobą, choć rzecz jasna specyficznego rodzaju aktami (procesami) komunikacyjnymi, i że, po trzecie, dziedziną nauki prymarnie kompetentną względem uwikłanych w nich czynników językowych jest lingwistyka, a nie glottodydaktyka, że udzielanie odpowiedzi na dotyczące ich podstawowe pytania jest sprawą lingwistyki, a nie glottodydaktyki.

Mówiąc krótko: nie ulega żadnej wątpliwości, że naukowa wartość przedstawianej przez poszczególne podmioty glottodydaktyki wiedzy (niezależnie od jej rodzaju) zależy nie tylko od tego, czy lub w jakiej mierze podmioty te uwzględniły w procesie jej pozyskiwania odpowiednie wymogi „ogólnonaukowe", od metodologicznej poprawności wykonanej pracy naukowej, w której efekcie została ona pozyskana, lecz przede wszystkim od naukowej wartości „zapożyczonej" przez nie wiedzy lingwistycznej o istocie ludzkich języków, wyrażeń językowych, ich funkcjach, językowym porozumiewaniu się ludzi itd.

Co się tyczy jakichkolwiek dyrektyw metodycznych, to zauważmy, że z natury rzeczy wyrażają one pewnego rodzaju aplikatywną wiedzę praktyczną, i że przy ich ocenie trzeba wziąć pod uwagę wspomniane już następujące kryterium, w myśl którego nie wystarczy wykazać, że przedstawiana (np. w postaci jakiejś metody postępowania) wiedza aplikatywna rokuje, iż stosujący ją osiągną oczekiwane wyniki, albo że osiągną lepsze wyniki niż stosujący inną metodę, by móc uznać ją za wiedzę naukową w ścisłym sensie tego wyrazu. Za naukową można ją uznać tylko o tyle, o ile została ona wyprowadzona z odpowiedniej (naukowej) wiedzy bazowej. Natomiast naukowa ocena tej ostatniej zależy od tego między innymi, (a) czy na jej podstawie można odpowiedzieć na wszystkie pytania prowokowane przez przedmiot, którego

[25] Glottodydaktyka jest zależna od lingwistyki (między innymi) z tego powodu, że każdy akt (proces) glottodydaktyczny, jest pewnym aktem (procesem) komunikacji językowej. Z kolei lingwistyka jest zależna od glottodydaktyki dlatego, że każdy akt (proces) językowej komunikacji jest zarazem pewnym aktem (procesem) glottodydaktycznym. Z tego samego powodu za dziedzinę w jakiejś mierze zależną od glottodydaktyki wypada uznać też dydaktykę ogólną, pedagogikę itd. Pewnego rodzaju aktami glottodydaktycznymi są zresztą wszelkie rzeczywiste akty transferencji wiedzy, w szczególności akty (zarówno specjalistyczne, jak upowszechnieniowe) transferencji wiedzy.

ona dotyczy – w naszym wypadku przez przedmiot glottodydaktyki, i (b) czy udzielone na jej podstawie odpowiedzi dotyczące (istoty) konstytutywnych czynników jej przedmiotu można (wolno) uznać za adekwatne – czyli w naszym wypadku: odpowiedzi dotyczące czynników, które badacze opisujący przedmiot glottodydaktyki wyróżniają za pomocą takich wyrażeń jak .języki ludzkie" czy „teksty".

4.7.

Niestety, na razie glottodydaktycy z reguły tworzą swoje „teorie" na podstawie mało adekwatnych założeń lingwistycznych. Ale dzieje się tak nie tylko z ich winy, lecz w dużej mierze także z winy lingwistyki. Problem bowiem w tym, po pierwsze, że nie ma jednej lingwistycznej teorii języków ludzkich, że różne szkoły lingwistyczne odpowiadają na te same pytania różnie lub odpowiadają na jedne, a na inne nie, i po drugie, że od dłuższego czasu mocno zaniedbuje się naukową ewaluację powstających pod szyldem lingwistyki wytworów (prac), etykietowanych jako naukowe, i że w tej sytuacji w obiegu komunikacyjnym dokonującym się pod szyldem nauki funkcjonują jednocześnie na (z pozom) równych prawach i różne stare, i różne nowe koncepcje lingwistyczne. W konsekwencji podmioty innych dziedzin nauki dobierają sobie, bo poniekąd mogą dobrać, tę lub inną teorię lingwistyczną według swego gustu. Nawiasem mówiąc, postępują tak nie tylko różne podmioty glottodydaktyki, lecz także translatoryki[13].

Na razie glottodydaktycy bazują z reguły na teoriach lingwistycznych, których główny deficyt polega na tym, że odpowiadają tylko na pytania dotyczące funkcji wspomnianych językowych czynników przedmiotu ich zainteresowań, natomiast jakby z zasady ignorują odnośne pytania natury ontologicznej. Na najważniejsze z tych ostatnich, czyli na pytanie o istotę czynników określanych jako „język(i)"[15] glottodydaktycy odpowiadają w ślad za lingwistami, że są one najważniejszymi środkami porozumiewania się ludzi ze sobą, systemami znaków, systemami abstrakcyjnych struktur, zbiorami obowiązujących norm i w konsekwencji traktują je jako jakieś byty istniejące samodzielnie, wspólne wartości tego lub innego zbioru ludzi. Również w sprawie znaczenia wyrażenia „język(i) ludzki(e)" wypowiedziałem się już w niejednej publikacji. I również tę kwestię podejmę ponownie w jednej z prac, które zamierzam przygotować niebawem. Tu ograniczę się do kilku uwag na jej temat.

Prymarnymi desygnatami wyrażenia „język(i) ludzki(e)" są zasoby wiedzy fundującej umiejętności tworzenia konkretnych wyrażeń (językowych) konkretnych ludzi i ich umiejętności posługiwania się nimi, a nie jakieś byty istniejące poza konkretnymi osobami i też nie opisy tychże, ani ich rozumienia – ich denotaty. Podobnie jak żadna inna wiedza, tak też wiedza językowa konkretnej osoby nie istnieje samodzielnie, bo (z definicji) w takiej postaci istnieć nie może. Jako taka nie jest dostępna bezpośredniej obserwacji. Samodzielnie nie istnieją też konkretne denotaty wyrażenia „język(i) ludzki(e)", bo i one są pewnymi elementami wiedzy konkretnych osób. Wszystko, co powiedzieliśmy w sprawie ontologicznych aspektów wiedzy kulturowej, pozostaje w mocy także w odniesieniu do rzeczywistych języków ludzkich. Nikt nie jest w stanie ani zobaczyć swego języka, ani nikomu (w sensie dosłownym) go przekazać. Kto sugeruje, że desygnaty (i denotaty) wyrażenia „język(i) ludzki(e)" są

bytami istniejącymi samodzielnie, ma obowiązek odpowiedzieć na takie pytania jak np.: gdzie istnieją byty określane jako „języki”? I jak miałby je ktokolwiek móc sobie przyswoić?

Nie jest właściwe też mówienie o rzeczywistych językach ludzkich jako o jakichś instrumentach (środkach) ich „właścicieli”. Rzeczywisty język jakiejkolwiek osoby i „posiadająca” go osoba stanowią pewną nierozerwalną i jednorazową całość. Każdy rzeczywisty język jest konstytutywnym współczynnikiem „posiadającej” go osoby. Problem w tym, że w języku, którym dysponuję, nie jestem w stanie ująć i wyrazić tego adekwatnie. Ale tak czy inaczej, zupełnie niedorzeczne są „teorie”, nadające desygnatom wyrazu „język(i)” właściwości istot żywych. Czyżby „przyswajanie” sobie języków miało polegać na ich „jadaniu”? Z podobnych powodów za niedorzeczne trzeba też uznać „opisywanie” rzeczywistych języków ludzkich, czyli języków zinternalizowanych w mózgach konkretnych osób, w terminach abstrakcyjnych systemów czy systemów znaków. Jak konkretni ludzie mieliby tworzyć na podstawie jakiejkolwiek wiedzy abstrakcyjnej konkretne wyrażenia? Jak mieliby przyswajać sobie jakiekolwiek rzeczywiste znaki, czyli byty fizyczne?

Co się z kolei tyczy elementów przedmiotu glottodydaktyki, określanych jako „wyrażenia językowe” czy „teksty”, to całkiem niedorzeczne są wszystkie „teorie” interpretujące je w taki sposób, jakby swoje znaczenia zawierały w sobie. Powtórzmy: nikt nie jest w stanie zawrzeć w nich żadnego elementu swej wiedzy. A zatem nikt nie jest też w stanie zawrzeć w nich swego języka. A wobec tego nikt nie jest w stanie nikomu przekazać swego języka. I wreszcie: konkretne (jakoś fizycznie zmaterializowane) wyrażenia są tekstami, spełniają funkcje znakowe, coś znaczą tylko z punktu widzenia istot wiedzących, że są one znakami czy tekstami, natomiast z punktu widzenia istot nieposiadających tej wiedzy są one tylko pewnymi bytami fizycznymi.

Wyjaśniając funkcje rzeczywistych języków, trzeba sobie uświadomić najpierw, że w najlepszym razie można powiedzieć, że są one środkami tworzenia, wyrażania, identyfikowania i rozumienia środków porozumiewania się, czyli konkretnych językowych wyrażeń; a następnie, że ta funkcja wcale nie jest ich funkcją pry- mamą, bowiem w pierwszej kolejności są one środkami poznawania świata – nadawania wiedzy o świecie odpowiednich form, a nie środkami transferencji wiedzy (kto jej nie ma, nie może jej wyrażać); i że ponadto spełniają one także funkcje środków fundujących tożsamość, dzielenia ludzi na „swoich” i „obcych” itd. Ale przede wszystkim trzeba sobie uświadomić przy tym, że nazywanie rzeczywistych języków „środkami” nie jest, jak już wspomniałem, poprawne, że żaden rzeczywisty język nie jest jakąś „wartością dodaną” swego właściciela, lecz integralnym współczynnikiem jego osoby-jego „ja”. Oddzielić język (składającą się nań wiedzę) od jego posiadacza można tylko na płaszczyźnie analitycznej. Ale oddzieliwszy go, trzeba pamiętać, że utworzony w efekcie tego rozdzielenia denotat w dużej mierze fałszuje istotę tego, co odwzorowuje.

4.8.

Wiele nieporozumień w sprawie nauki, którą określam jako „glottodydaktykę”, bierze się stąd, że nawet podmioty uprawiające ją rzeczywiście nie są ani jednomyślne, ani konsekwentne w sprawie jej nazwy. Rzecz nie w tym, by w ogóle nie określać jej

inaczej, ale w tym, że stosowanie w odniesieniu do niej różnych określeń osłabia szanse na jej zaistnienie (w świadomości świata względem niej zewnętrznego) jako dziedziny jednolitej. Dodatkowo szansę tę osłabia fakt, że z reguły określający ją inaczej nie odnoszą się do przedstawionego przeze mnie (metanaukowego) denotatu określenia „glottodydaktyka", lecz zadowalają się ogólną supozycją, że także w jej wypadku „chodzi o dziedzinę zajmującą się uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)".

Na tak zdawkowo ujętej podstawie można utożsamić glottodydaktykę z dziedziną nazywaną metodyką nauczania języków (obcych). Ale również w tym wypadku diabeł tkwi w szczegółach, bo to, czy dany opis można uznać za naukowo (w naszym wypadku: za metanaukowo) poprawny, czy nie można, zależy, jak wspomniałem, od tego, czy lub w jakiej mierze jest to opis wyczerpujący. Opis wyrażający tylko stwierdzenie, że dziedzina określana jako „glottodydaktyka" to dziedzina zajmująca się „uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)", w żadnym razie nie jest jej opisem wyczerpującym, i tym samym nie może zostać uznany za jej opis naukowy.

Opis ten nie jest opisem wyczerpującym już choćby tylko z tego powodu, że nie ujawnia celu owego „zajmowania się uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)". Natomiast zamienne posługiwanie się nazwami „glottodydaktyka" i „metodyka" daje powód do wniosku, że (także) glottodydaktyka jest dziedziną, której głównym celem jest pozyskiwanie i/lub transferencja (jedynie) praktycznej wiedzy fundującej metody (procedury) uczenia się i/lub nauczania języków (obcych) oraz ewaluacja tego rodzaju wiedzy. A tak nie jest. Prawdą nie jest ani to, że metody konstytuują jedyny, ani to, że stanowią główny przedmiot badań glottodydakyki.

Podstawowe pytania glottodydaktyki to, jak już wspomniałem, pytania: skąd bierze się praktyczna wiedza fundująca umiejętność (zdolność) ludzi do spełniania aktów (realizowania procesów) nazywanych „uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)"? Czy umiejętności te można rozwijać, ćwiczyć? Na czym polegają akty (procesy) nazywane „uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)", skoro rzeczywiste języki ludzkie są wiedzą (pewnymi składnikami sumy wiedzy) ich „posiadaczy" i jako takich nikt nie jest ich w stanie komukolwiek przekazać w dosłownym sensie tego wyrazu?

Pozostawiam dalsze rozważania na uboczu – powiem tu jeszcze tylko tyle: mieszanie glottodydaktyki z metodyką, a w szczególności utożsamianie tych dziedzin, to efekt braku zrozumienia istoty tego, co konstytuuje przedmiot glottodydaktyki, oraz zakresu zadań glottodydaktyki jako pewnej empirycznej dziedziny nauki, tzn. tego, że jako taka ma obowiązek pozyskiwać i dostarczać wiedzę zarówno diagnostyczną, jak i anagnostyczną oraz prognostyczną, w tym również wiedzę aplikatywną, ale to zadanie może spełnić naukowo dopiero w ostatniej kolejności, albowiem, powtórzmy jeszcze raz, za naukową można uznać wiedzę aplikatywną tylko pod warunkiem, że została ona wyprowadzona z odpowiedniej naukowej wiedzy diagnostycznej, czyli z wiedzy deskryptywno-eksplikatywnej.

4.9.

Biorąc pod uwagę zarysowaną sytuację glottodydaktyki, w szczególności to, że nadal

dochodzi do istotnych nieporozumień w sprawie jej przedmiotu, jak i jej zadań jako pewnej dziedziny nauki, a także w sprawie jej nazwy, oraz to, że nadal bardzo często niejako z góry utożsamia się ją z wykładaną w uczelniach metodyką nauczania języków, w szczególności języków obcych, za sprawę pilną wypada uznać nie tylko intensyfikację podstawowych badań glottodydaktycznych, czyli pracy mającej na celu wzbogacenie i/lub pogłębienie naukowej wiedzy o różnych fragmentach przedmiotu glottodydaktyki (czyli o różnych kategoriach konstytuujących go obiektów i/lub ich właściwości), lecz również intensyfikację rozważań na jej temat i spotęgowanie wysiłków zmierzających do poddania tych ostatnich metodologicznym rygorom (wymogom) metanauki.

Metanaukową analizę glottodydaktyki (składającego się na nią świata) trzeba zintensyfikować po to w pierwszej kolejności, by wypracować jak najdokładniejsze kryteria odróżniania rzeczywiście naukowych badań (rozważań) glottodydaktycznych od przed- i/lub pseudonaukowych opowiastek lub metodycznych wskazówek na temat uczenia się lub nauczania języków (obcych). Zintensyfikować trzeba je też po to, by uniemożliwić mieszanie glottodydaktyki z innymi dziedzinami, zajmującymi się pewnymi elementami jej ogólnego przedmiotu lub tylko pewnymi, a nie wszystkimi, rodzajami interesujących ją zagadnień, by na poziomie uczelnianej dydaktyki (kształcenia wyższego) nie było możliwe utożsamianie jej z metodyką nauczania języków obcych.

Za sprawę pilną trzeba uznać zarazem intensyfikację prac, mających na celu upowszechnienie solidnej wiedzy o glottodydaktyce, albowiem tylko w ten sposób uda się przyspieszyć proces jej dochodzenia do pełnej samodzielności akademickiej, tzn. do tego, by można ją było w uczelniach wykładać i studiować nie tylko w ramach programów innych kierunków studiów, lecz także w ramach jej własnego programu. Ale w pierwszej kolejności trzeba doprowadzić do tego, by była ona nazywana i interpretowana w miarę jednolicie. Czas najwyższy podjąć też starania o to, by przy nadawaniu jej podmiotom stopni i tytułów naukowych przestała być traktowana jako część językoznawstwa – jako lingwistyka stosowana.

W związku z tym konieczne jest podjęcie starań, zmierzających do podniesienia na wyższy poziom ścisłości języka specjalistycznego glottodydaktyki – zarówno tego, w którym jej podmioty dokonują transferencji pozyskanej wiedzy naukowej na poziomie badań podstawowych, jak i tego, w którym dokonują transferencji wiedzy naukowej o niej jako pewnej dziedzinie nauki lub dydaktyki akademickiej. Nie ulega wątpliwości, że jednym z podstawowych zadań wszystkich podmiotów każdej dziedziny nauki jest dbanie o swój język, permanentne aktualizowanie i precyzowanie swego języka specjalistycznego, staranie się o to, by stale rosła jego adekwatność i jednoznaczność. Zaniedbywanie tego obowiązku nieuchronnie zamienia pracę naukową każdego podmiotu w pracę pseudonaukową. Glottodydaktycy aspirujący do miana podmiotów nauki nie mogą nadal mówić o „przyswajaniu" i/lub „przekazywaniu" języków w taki sposób, jakby ludzie rzeczywiście przyswajali i/lub przekazywali je sobie. Dziś wiadomo bowiem, że akwizycja języków nie polega w żadnym razie na „przejmowaniu" języka jakiejkolwiek innej osoby.

Bibliografia

Grucza F. 1985, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. Warszawa, 19–44.

Grucza F. 1993, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, (w:) F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (red.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa, 7–96.

Grucza F. 1994, *O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych współczynnikach*, (w:) Nauka, 4, 31–55.

Grucza F. 1999, *Nauka – pseudonauka- paranauka*, (w:) E. Hałoń (red), O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi. Warszawa, 137–164.

Grucza F. 2001, *Rozumienie upowszechniania nauki w krajach wysoko rozwiniętych*, (w:) Nauka, 3, 59–82.

Grucza F. 2002, *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki. Warszawa, 9–26.

Słownik języka polskiego, t. II. Warszawa 1979.

Dein Deutsch – Äußere (ökologische) Determinanten von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache [26]

1.

Die Geschichte des Lehrwerks *Dein Deutsch* ist aufs Engste mit bestimmten Folgen der politischen Wende verbunden, die in Polen im März 1989 durch den *Runden Tisch*, genauer: durch die an ihm erzielten Ergebnisse der historischen Verhandlungen zwischen Vertretern des damals in Polen herrschenden Regimes und der Solidarność unter Führung von Lech Wałęsa, eingeleitet wurde. Das Entstehen des Lehrwerkes ist erst nach den infolge des *Runden Tisches* in Polen eingetretenen politischen Veränderungen sinnvoll und möglich geworden.

Die Wende hat u.a. den polnischen Fremdsprachenmarkt uneingeschränkt für westeuropäische Sprachen, darunter auch für die deutsche Sprache, geöffnet und das Interesse am Erlernen dieser Sprachen in den polnischen Schulen und damit auch die Nachfrage nach entsprechenden Lehrwerken rapide steigen lassen. Ferner: Bald nach der Wende wurden die für die Zulassung von Lehrwerken geltenden Regeln liberalisiert und ihre Wahl dezentralisiert. Gab es bis zur Wende nur ein einziges Lehrwerk, das in den polnischen Schulen für den Deutschunterricht verwendet werden durfte, so konnten nun auch in Polen Lehrwerke konzipiert, entwickelt und in den Schulen eingesetzt werden, die in keiner Weise politisch vorbestimmt wurden, sondern sich ausschließlich an sachbezogenen Kriterien und/oder Meinungen der Autoren sowie Wünschen der Schule und ihrer Umwelt orientierten. Und nicht zuletzt wurde infolge der Wende die politische Situation in Polen so verändert, dass es nun möglich wurde, ein Lehrwerk für den Deutschunterricht an polnischen Schulen mit einem polnisch-deutschen Team unter Beteiligung nicht zuletzt auch „westdeutscher" Mitarbeiter zu erarbeiten. Früher wäre dies nicht einmal denkbar gewesen. Jedenfalls hätte ein solches Lehrwerk vor der Wende in den polnischen Schulen nicht benutzt werden können.

Allerdings brachten die Veränderungen, die der *Runde Tisch* hervorrief, nicht überall und auch nicht allen Betroffenen nur Vorteile, sondern bereiteten dem einen oder anderen Bereich der polnischen Gesellschaft mitunter ernsthafte Schwierigkeiten. Die polnische Schule gehörte zweifelsohne zu jenen, die grundsätzlich profitierten, konnte sie doch nun die ideologische Zwangsjacke, die ihr Sozialismus und Kommunismus einst überzogen, endlich abstreifen. Ihr fremdsprachlicher Sektor wurde nun vom obligatorischen Russischunterricht befreit und konnte sein Angebot an westeuropäischen Sprachen auch auf die Grundschule, wo zur Zeit des real existierenden Sozialismus nur Russisch erlaubt war, ausdehnen. Gleichzeitig stellte aber dieser Befreiungsschlag die polnischen Schulen vor neue Probleme: Anfangs fehlte es nämlich sowohl an entsprechend ausgebildeten Lehrern als auch an geeigneten Lehrwerken, um einen qualifizierten Unterricht in westeuropäischen Fremdsprachen, darunter auch

[26] *Dein Deutsch. Äußere (ökologische) Determinanten von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny LIV, 1/2007, 3–22.

dem Deutschen, zu gewährleisten.

Der fremdsprachliche Sektor an polnischen Schulen brauchte aber nicht nur deswegen schnellstens Beistand. Einmal mehr wurde „befunden", dass es einzig und allein die Fremdsprachenlehrer zu verantworten haben, dass die Absolventen polnischer Schulen über nur kümmerliche Kenntnisse in den Sprachen verfügen, die in den Schulen unterrichtet werden. Im Zuge einer Totalkritik an der Zeit vor 1989 fingen kurz nach der Wende „heimische Grundsatzreformer" mit Unterstützung „westlicher Bildungsmissionare" plötzlich an, sowohl die Ausbildung der Lehrer als auch die Qualität ihrer Arbeit „aus der Vorzeit" in Frage zu stellen, womit sie natürlich zugleich auch die „frühere" Arbeit der polnischen akademischen Welt, darunter der polnischen Hochschulgermanistik, in Frage gestellt haben. Und damit waren wir, die Akademiker, in zweifacher Hinsicht gefordert. Unsere Aufgabe war es, uns möglichst bald und gründlich mit der Vorgeschichte sowie mit den Konsequenzen der Einbettung der Schule in die „neue" Welt auseinander zu setzen[27] und vor allem der Frage nachzugehen, wie dem fremdsprachlichen Sektor geholfen und wie dessen Zukunft gesichert werden kann.

Mir war von Anfang an klar, dass der erwähnte rapide Anstieg des Interesses am Erlernen des Deutschen, der nach 1989 eintrat, nicht „ewig" andauern wird und man sich deshalb frühzeitig Gedanken darüber machten sollte, was zu unternehmen und was zu lassen ist, damit das Fach Deutsch auf der Beliebtheitsskala polnischer Schüler möglichst lange möglichst weit oben rangiert. Die Lösung lag auf der Hand: Es galt u.a. dringend dafür zu sorgen, dass polnische Schulen möglichst bald möglichst gut ausgebildete Lehrer anstellen und auf hochwertige Lehrwerke (Lehrmaterialien) zugreifen können und dass sowohl bei der Ausbildung der Lehrer als auch bei der Erstellung der Lehrwerke die speziellen Bedürfnisse und die besondere Situation polnischer Lehrer und Lerner möglichst systematisch beachtet werden, denn langfristig gesehen würden weder „importierte" Deutschlehrer noch importierte Lehrwerke in der Lage sein, das Interesse an der deutschen Sprache in polnischen Schulen hoch zu halten.[28]

Mir fiel es nicht schwer, diese Aufgaben aufzugreifen, vertrat ich doch schon früher die Meinung, dass sich die polnische Hochschulgermanistik schon aus ureigenem Interesse heraus sowohl um die praktische Gestaltung als auch die Ausstattung des Deutschunterrichts an polnischen Schulen zu kümmern sowie dem Fach Deutsch zu möglichst hoher und vor allem dauerhafter Attraktivität zu verhelfen hat, denn in dem Augenblick, wo die polnischen Schüler aufhören, Deutsch lernen zu wollen, wird die polnische Germanistik ihre wichtigste Daseinsberechtigung verlieren und mit der Zeit zu einem weiteren Orchideenfach verkümmern, d.h. einem Schicksal entgegensteuern, das derzeit der polnischen Romanistik trotz all der guten und langen „französischen Tradition" in Polen widerfährt.

---

[27] Mehr dazu in F. Grucza 2002, 2003.

[28] Grundsätzlich trifft dies auch auf den Englischunterricht zu. Dass man in seinem Fall zurzeit an derartige „Feinheiten" nicht denken muss, ergibt sich aus dem derzeitigen Status des Englischen als Weltsprache.

Aus dieser Überzeugung heraus habe ich mich bereits lange vor der Wende in mehreren Publikationen recht eingehend u.a. mit Fragen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auseinander gesetzt, sodass ich mir eine ausführliche Stellungnahme zu diesem Thema an dieser Stelle sparen kann.[29] Nachzutragen wäre hier lediglich der Hinweis darauf, dass ich auch auf der Ebene der praktischen Umsetzung verschiedener theoretischer Ansätze im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der Vergangenheit schon mehrere Versuche unternommen und durchgeführt habe.[30]

Auch über Lehrwerke (Materialien) für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für den Deutschunterricht an polnischen Schulen, habe ich bei verschiedenen Anlässen schon lange vor der Wende nachgedacht[31]. Einige von den dabei erzielten Ergebnissen habe ich auch schon vor der Wende veröffentlicht. Bereits Mitte der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts habe ich auch schon mitgeholfen, ein Konzept zu entwickeln, auf dessen Grundlage ein Lehrbuch für den Unterricht von *American English* an polnischen Universitäten sowie in Kursen für Erwachsene entstanden ist.[32] Etwas früher habe ich dazu beigetragen, dass ein Konzept für ein alternatives – wie man es damals nannte – Lehrbuch für den Deutschunterricht an polnischen Lyzeen (Oberschulen) erarbeitet und praktisch umgesetzt werden konnte.[33]

Dennoch muss ich gestehen, dass Lehrwerke früher nicht gerade zu den Hauptthemen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit zählten: Wenn ich mich ab und zu mit ihnen auch schon vor der Wende beschäftigte, dann geschah dies grundsätzlich nur auf der Ebene theoretischer Überlegungen. Auch nach der Wende habe ich zunächst nur (wenn auch recht intensiv) darüber nachgedacht, wie die dringend zu entwickelnden Lehrbücher speziell für den Deutschunterricht an polnischen Schulen auszusehen haben, welche Kriterien und/oder Faktoren dabei zu berücksichtigen sind. Ich konnte mir sehr gut vorstellen, an der Entwicklung eines theoretischen Konzepts für ein derartiges konkretes Lehrbuch aktiv mitzuwirken, doch hielt ich es zunächst für ausgeschlossen, auch in die praktische Erarbeitung eines solchen Lehrbuches einzusteigen.

Dass es schließlich dann doch so gekommen ist, dass ich mich recht bald nach der Wende auch – und das mit wahrer Hingabe – der praktischen Entwicklung von Lehrbüchern für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zuwandte, verdanke ich meinem langjährigen Freund und Kollegen Karl-Dieter Bünting, dem ich nicht zuletzt gerade deshalb diesen Aufsatz widme. Er war es nämlich, der es verstand, mich umzustimmen und meine anfängliche Abneigung gegenüber der praktischen Entwicklung eines Lehrbuchs ins Gegenteil zu kehren. Dafür schulde ich ihm Dank und Anerkennung, denn während der einschlägigen praktischen Arbeit an Lehrbüchern habe ich auch so manche wesentlichen theoretischen Einsichten gewonnen, in deren Besitz

---

[29] Am ausführlichsten habe ich mich in F. Grucza 1993 mit diesem Thema auseinander gesetzt.

[30] Schon Mitte der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts habe ich am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Warschau ein Fernstudium mit dem Ziel der Fortbildung von Fremdsprachenlehrern organisiert, das bis zu meinem Ausscheiden aus dem Institut, d.h. bis Mitte der Neunzigerjahre, funktionierte. Vergleiche dazu F. Grucza 2001.

[31] Vgl. beispielsweise F. Grucza 1988.

[32] Vgl. *American English for Poles*, 1. und 2. Teil, Warszawa 1984 und 1993

[33] Vgl. B. Grucza/ H. Hajduk/ R.M. Tertel 1976, 1980.

ich ansonsten, d.h. durch konzeptuelle Arbeit allein, nie und nimmer gekommen wäre.

Heute weiß ich sehr wohl, dass auf der theoretischen Ebene an Lehrbuchautoren sehr oft Forderungen gestellt werden, die sich auf der praktischen Ebene nicht so ohne weiteres – ja manchmal überhaupt nicht – umsetzen lassen, dass theoretische Ansätze, so fundiert sie auch immer sein mögen, in der Praxis auf unüberwindliche Grenzen stoßen und daran scheitern können. Durch diese Erfahrung bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass solche Fächer wie Angewandte Linguistik, Angewandte Glottodidaktik und/oder Sprachlehr- und -lernforschung nicht bloß auf Forschung und Lehre beschränkt bleiben dürfen, sondern ebenso wie etwa verschiedene Bereiche der Medizin grundsätzlich dazu zu verpflichten sind, ihr Wissen und Können praktisch unter Beweis zu stellen.

2.

Gleich nach der Wende griffen die polnischen Schulen und Lehrer auf importierte – globale oder regionale – Lehrbücher für den Unterricht in den westeuropäischen Sprachen zurück, obwohl wissenschaftliche Befunde schon zu jener Zeit keinen Raum für Zweifel daran ließen, dass dies keine optimale Lösung ist, dass die Effizienz des schulischen (formalen) Fremdsprachenunterrichts in hohem Maße davon abhängt, ob und inwieweit die Lehrwerke, die im Unterricht eingesetzt werden und mit denen Lehrer und Schüler gemeinsam arbeiten, ganz bestimmte Voraussetzungen erfüllen; und dabei vor allem, ob und inwiefern sie (a) die primäre sprachlich-kulturelle Ausstattung sowohl der einen als auch der anderen, d.h. sowohl der Lehrer als auch der Schüler berücksichtigen, ob und inwieweit sie (b) die heimische Bildungstradition, in unserem Falle die polnische glottodidaktische Tradition, achten und respektieren, ob und inwieweit sie (c) dem gesellschaftlichen und materiellen Rahmen, in den Lehrer und Schüler eingebettet sind, Rechnung tragen und schließlich ob und inwieweit sie (d) an die in den aktuellen schulischen Lehrplänen für den fremdsprachlichen Unterricht, in unserem Falle für den Deutschunterricht, vorgesehene Stundenzahl angepasst sind.

Es steht außer Frage, dass die importierten Lehrbücher nicht einmal annähernd imstande waren, den speziellen Bedingungen der polnischen Schule gerecht zu werden, hat man doch bei ihrer theoretischen Konzeption und praktischen Erstellung weder die Bedürfnisse noch die Möglichkeiten der polnischen Schule (der polnischen Schüler und Lehrer) als Gradmesser genommen, sondern den Maßstab aller Schulen (und damit aller Schüler und Lehrer) weltweit zugleich oder bestenfalls den einer bestimmten Region angelegt, wobei auch die letzteren sich grundsätzlich auf ganz Europa erstrecken und damit kontinentale, bisweilen sogar globale Ausmaße annahmen. Mit einem Wort: Diese Lehrbücher nehmen nur allgemeine Parameter der Angehörigen ihrer jeweiligen Zielgruppe in Augenschein und vernachlässigen prinzipiell alle spezifischen, ethnisch relevanten Parameter, die in der jeweiligen Region bzw. auf dem jeweiligen Kontinent, den man mit dem Lehrbuch „versorgen" will, in Erscheinung treten.

Dies bedeutet aber keineswegs, dass man über diese Lehrbücher den Stab brechen und sie grundsätzlich negativ beurteilen sollte. Es geht lediglich darum, sie aus zwei-

erlei Perspektive unterschiedlich zu bewerten – nämlich aus der Sicht einmal der Autoren (oder Herausgeber), die mit ihnen ganz bestimmte Ziele und Absichten verfolgen, und einmal dieser oder jener „nationalen" (in unserem Falle der polnischen) Schule mit ihren ganz speziellen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Und genau hier liegt der Hund begraben: Auf der einen Seite kann man den Autoren wohl kaum einen Strick daraus drehen, dass sie in ihren Lehrbüchern die speziellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der polnischen Schule außer Acht lassen, auf der anderen Seite lässt sich aber gerade daraus vom Standpunkt der Interessen der Schule aus betrachtet ein ernstes glottodidaktisches Defizit ableiten.

Es mag wohl sein, dass es Länder gibt, deren schulische Welt viel zu klein und die Nachfrage binnen dieser Welt nach Deutschunterricht viel zu gering ist, als dass es sich lohnen würde, spezielle Lehrwerke für sie zu entwickeln, aber Polen gehört gewiss nicht dazu. Im Gegenteil: Die Welt der polnischen Schule ist so umfangreich und die Nachfrage binnen dieser Welt nach Deutschunterricht ist seit 1989 so stark gestiegen, dass es sich lohnt, ja mehr noch, dass es – will man dieser Nachfrage fach- und sachgemäß Rechnung tragen – absolut notwendig ist, Maßnahmen zu ergreifen, die darauf abzielen, nicht nur die allgemeinen, sondern auch und gerade die spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten dieser Welt zu befriedigen. Immerhin lernen an polnischen Schulen gegenwärtig insgesamt etwa 2 Millionen Schüler Deutsch.

Es ist richtig, dass man weder die polnischen Schulen, die gleich nach der Wende verstärkt auf importierte Lehrbücher zurückgriffen, noch die Entscheidungsträger im Kultusministerium, die diese Lehrbücher für den Unterricht freigaben, für ihr damaliges Verhalten rügen kann, denn ihnen blieb im Grunde genommen gar nichts anderes übrig, da zu jener Zeit speziell auf die neuen Bedürfnisse und Möglichkeiten der polnischen Schule zugeschnittene Lehrbücher noch gar nicht existierten. Diese Sachlage änderte sich aber schlagartig in dem Augenblick, als Lehrbücher erarbeitet und zugänglich wurden, die den besonderen Erfordernissen der polnischen Schule Rechnung trugen. Nun ließ es sich nicht mehr unter Verweis auf die Marktlage rechtfertigen, wenn sich Schulen, Lehrer und bildungspolitisch Verantwortliche bei Beurteilung und Auswahl von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht über die oben erwähnten Kriterien hinwegsetzten und es dabei vor allem versäumten, der Frage nachzugehen, ob und inwieweit in ihnen die spezifischen sprachlich-kulturellen Bedingungen, denen die polnischen Schüler ausgesetzt sind, systematisch Berücksichtigung finden. Herausreden konnten sich nun nicht einmal diejenigen, die sich aus mangelndem Wissen um die glottodidaktische Wichtigkeit der angesprochenen Kriterien weiterhin für Importware entschieden, denn bekanntlich soll man von den Dingen, von denen man keine Ahnung hat, überhaupt die Finger lassen!

Die Gründe dafür, weshalb es unmöglich ist, ein Lehrwerk für den Unterricht in einer Fremdsprache zu schaffen, das gleich gut für alle Lerner wäre, unabhängig davon, in welchem Land sie leben, unter welchen Bedingungen sie zu lernen haben usw., und warum man sich bemühen sollte, Lehrwerke speziell für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zu konzipieren und praktisch umzusetzen, liegen zum einen darin, dass die Ausführung eines jeden schulischen Sprachunterrichts von verschiedenen Faktoren der schulischen Welt, binnen der er realisiert wird, und die gesamte Welt

der Schule ihrerseits wiederum, vor allem aber ihre Subjekte – ihre Lehr- und/oder Lernaktivitäten – von der jeweiligen außerschulischen (Um)Welt abhängt, zum anderen darin, dass die jeweils zu erlernende Fremdsprache bekanntlich vor dem Hintergrund der schon zuvor erworbenen Muttersprache gelernt wird, was sich auf den Erwerbsprozess der Fremdsprache sowohl negativ als auch positiv auswirken kann.

Doch obwohl es sich dabei eigentlich um offensichtliche und auf der Ebene der Wissenschaft wohl bekannte Tatsachen handelt, werden sie in der Praxis sehr oft ignoriert oder bagatellisiert. Entweder werden sie in den Konzeptionen von Lehrwerken einfach „verschwiegen", oder es wird behauptet, sie stünden hintan und müssten dem Kriterium der Authentizität von Kommunikationsakten und dabei vor allem von Texten weichen. Während sich die Autoren der ersten Art von Konzepten den Vorwurf der Ignoranz gefallen lassen müssen und sich damit eigentlich selbst disqualifizieren, fehlt es den Verfechtern des zweiten Standpunkts ganz offensichtlich an der notwenigen Einsicht, dass es sich in beiden Fällen um verschiedene, aber gleichwertige Eigenschaften von Lehrwerken handelt, die sich keineswegs gegenseitig ausschließen, sondern im Gegenteil einander ergänzen.

Da ich selbst dezidiert die Meinung vertrete, dass es sich in beiden Fällen um Faktoren handelt, deren glottodidaktische Implikationen sowohl bei der Erstellung von entsprechenden Konzepten für fremdsprachliche Lehrwerke als auch bei ihrer praktischen Umsetzung unbedingt zu beachten sind, werde ich im Folgenden kurz auf sie eingehen. Doch bevor ich dies tue, will ich das Lehrwerk *Dein Deutsch* in groben Umrissen vorstellen, indem ich in einigen wenigen Sätzen die Ergebnisse der bisher im Rahmen dieses Projekts geleisteten Arbeit zusammenfasse und einen kurzen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Dinge vermittle.

3.

Das Lehrwerk *Dein Deutsch* wird von Anfang an von einem Team erstellt und weiterentwickelt, dem gezielt sowohl polnische als auch deutsche Muttersprachler und Fachleute angehören, die zusätzlich jeweils über besondere Kenntnisse (beispielsweise auf dem Gebiet der kontrastiven Phonetik oder Grammatik, der Glottodidaktik, der Landeskunde *etc.*) verfügen und/oder bestimmte Fähigkeiten bzw. Erfahrungen (etwa auf dem Gebiet der Herstellung von Texten, Dialogen oder Übungen) mitbringen. Die Tatsache, dass das Lehrwerk von einem derart zusammengesetzten Team entwickelt wird, bildet eine seiner wesentlichen „genetischen Eigenschaften".

Das Lehrwerk ist von vornherein so konzipiert, dass es den spezifischen Erfordernissen des Deutschunterrichts an polnischen Schulen nachkommt und den in diesen Schulen vorherrschenden Verhältnissen Rechnung trägt. Mit anderen Worten: Einen der Pfeiler, auf die sich das Konzept des Lehrwerkes stützt, bilden die glottodidaktischen Schlussfolgerungen, die sich aus der Analyse der polnischen inner- und außerschulischen Welt – vor allem der Eigenart der polnischen Lehrer und Schüler – ergeben.[34] Dabei wird sowohl das Konzept des Lehrwerkes als auch das Lehrwerk selbst

[34] Der zentrale Pfeiler, der das Lehrwerk *Dein Deutsch* konzeptuell trägt, besteht in den applikativen Konsequenzen, die aus einer Reihe fundamentaler (ausdrücklich formulierter) linguistischer und/oder

dynamisch behandelt, was bedeutet, dass sich seine Autoren von Anfang an quasi verpflichtet haben, auch alle späteren Veränderungen, denen die Welt der polnischen Schule in der Zeit nach der Wende ausgesetzt war, in ihre Planung einzubeziehen. Das Ergebnis: Zurzeit erstellen und publizieren wir schon die dritte Generation des Lehrwerkes.[35]

Die Arbeit an der ersten Generation des Lehrwerks *Dein Deutsch* nahmen wir Anfang der neunziger Jahre auf, und zwar gleich im Anschluss an den in Polen eingeleiteten Reformprozess, der die bereits erwähnten Veränderungen mit sich brachte, in deren Zuge die polnische Außenpolitik eine 180-Grad-Wende von Ost nach West vollführte und dadurch den westlichen Sprachen, darunter auch dem Deutschen, einen gewaltigen Schub verlieh. Zu dieser Tätigkeit angeregt wurden wir durch die Erkenntnis, dass die polnischen Schulen nicht in der Lage sind, aufgrund des spürbaren Mangels an qualifizierten Lehrern und brauchbarem, d.h. an die – begrenzten – Möglichkeiten von Lehrern und Schülern gleichermaßen angepasstem Unterrichtsmaterial mit dem stetig steigenden Interesse am Erlernen einer westlichen Fremdsprache Schritt zu halten und die enorme Nachfrage in diesem Bereich durch ein entsprechendes Angebot zu befriedigen. Uns ging es vor allem darum, die polnischen Schulen in ihrem Bemühen um eine möglichst positive Reaktion auf die beschriebene Situation tatkräftig zu unterstützen und die zutage getretenen Defizite schnellstens zu beseitigen.

Die zweite Generation unserer Lehrbücher entstand infolge des 1999 eingeleiteten Strukturwandels an polnischen Schulen gewissermaßen als Anpassung der bereits vorliegenden ersten Version an die neuen Verhältnisse. Diese sehen so aus, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule generell erst in der vierten Klasse einsetzt und bis zum Ende, d.h. bis zum Ablauf von drei Jahren, anhält, während er sich in Gymnasien und Lyzeen über die gesamte Zeitdauer hinweg erstreckt, wobei es hier allerdings den Schülern und Lehrern offen steht, eine auf der zurückliegenden Stufe bereits begonnene Fremdsprache fortzuführen oder eine weitere zusätzliche Fremdsprache anzufangen. Angesichts dieser Wahlmöglichkeit brauchte es nun Lehrwerke, die so beschaffen waren, dass sie den Schülern erlaubten, sich auf alle Eventualitäten einzustellen. Wir Lehrbuchautoren standen damit vor der Aufgabe, verschiedene Serien von *Dein Deutsch* herauszubringen, um das gesamte Bedarfsspektrum abzudecken. Dabei galt es folgende Zielgruppen zu berücksichtigen: (a) diejenigen, die in

---

glottodidaktischer Feststellungen gezogen wurden, die einerseits Antworten liefern zu Fragen über die Natur von Phänomenen und/oder Prozessen, die sich hinter solchen Ausdrücke wie „Sprache", „Grammatik", „Text" oder „Spracherwerb", „Sprachvermittlung" „Sprachunterricht" etc. verbergen, liefern und andererseits Schlussfolgerungen darstellen, die infolge von Überlegungen zu solchen Fragen wie die gewonnen wurden, was binnen der für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zur Verfügung stehenden Zeit im Durchschnitt wirklich erreicht werden kann und welche Mittel sowie Methoden bei seiner Realisierung einzusetzen sind, damit möglichst gute Resultate erzielt werden können. In den weiteren Teilen dieses Beitrags werde ich mich – wie schon angedeutet – hauptsächlich mit den Faktoren beschäftigen, die dem ersten Pfeiler zugrunde liegen. Den zentralen Pfeiler werde ich in einem Beitrag darlegen, der in der Zeitschrift *Przegląd Glottodydaktyczny* erscheinen wird.

[35] Über das Konzept des Lehrwerks sowie über seine praktische Umsetzung wurden inzwischen an verschiedenen polnischen Universitäten schon mehrere Diplomarbeiten und Dissertationen geschrieben.

der vierten Grundschulklasse mit Deutsch anfingen und es über Gymnasium und Lyzeum bis zum Abitur beibehielten, (b) diejenigen, die mit dem Eintritt ins Gymnasium anfingen Deutsch zu lernen und bis zum Ende des Lyzeums daran festhielten, und schließlich (c) diejenigen, die in der ersten Klasse des Lyzeums in den Deutschunterricht einstiegen und ihn bis zum Abitur fortführten. In der Zwischenzeit haben wir es geschafft, das schier Unmögliche wahr zu machen[36] und all die aufgeführten Zielgruppen auf allen Stufen mit unseren Lehrbüchern termingerecht zu versorgen.

Die dritte und bislang letzte Generation des Lehrwerkes *Dein Deutsch* steht ganz im Zeichen des polnischen EU-Beitritts. Wir gelangten zu der Überzeugung, dass auch wir die Pflicht haben, diesem außergewöhnlichen Ereignis, ungeachtet dessen, inwieweit die Rezipienten in der Lage sind, seine Bedeutung für unser Land zu begreifen, die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken, denn mit der Mitgliedschaft Polens in der Europäischen Union erfährt der gesamte bisherige Rahmen, in den die Arbeit an polnischen Schulen eingebettet war, Veränderungen, die mit Voranschreiten der inneren Integration der Europäischen Union immer tiefer greifen werden. Und mit dem Rahmen werden sich auch die Inhalte verändern. So wird man nicht umhinkommen, die bisherige Philosophie – nicht zu verwechseln mit der Methodik! – des Fremdsprachenlernens zu überdenken, und das nicht nur in Polen, sondern in ganz Europa. In unseren neuesten Lehrbüchern haben wir versucht zumindest einige dieser Veränderungen aufzugreifen, und da wir gerade dabei waren, haben wir bei dieser Gelegenheit noch so manch andere Neuerung, die uns wichtig erschien, einfließen lassen.

4.

Die oben getroffene Feststellung, dass zu den erfreulichen Ergebnissen der politischen Wende von 1989 unter anderem die Tatsache zu zählen ist, dass seither die Welt der polnischen Schule und damit auch die Autoren von Lehrwerken weder politisch noch ideologisch bevormundet werden, sondern sich ausschließlich an sachbezogenen Kriterien orientieren dürfen, ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob sich die Letzteren nun in ihrer Arbeit der Politik völlig entziehen, sie ganz und gar außer Acht lassen könnten, als ob sie nun ihre Lehrwerke völlig unabhängig von jeglicher Politik konzipieren dürften. Dem ist natürlich ganz und gar nicht so – übrigens weder in Polen noch anderswo. Dass man sich von der Politik nicht (mehr) bevormunden lassen muss, heißt nicht, dass man sie *eo ipso* ignorieren darf: Nein, man hat sie sehr wohl zu berücksichtigen, denn sie gehört zur Sache.

Lehrwerke bilden einfach eine wesentliche Kategorie von Faktoren einer jeden Welt der Schule im gleichen Sinne wie Lehrer und Schüler, wenn auch keine gleichrangige. Der Faktor Lehrer ist zweifelsohne wichtiger als der Faktor Lehrwerk, und der Faktor Schüler ist wichtiger als der Faktor Lehrer. Schüler sind die Kernfaktoren der Welt der Schule: Sie sind es, denen Lehrer zu dienen haben. Und Lehrwerke haben sowohl Schülern als auch Lehrern Dienste zu erweisen. Einen besonderen Faktor der

[36] Dies ist nicht übertrieben: In der Tat bedurfte es, um das anvisierte Ziel zu erreichen, eines gigantischen Aufwands und einer enormen Kraftanstrengung aller Beteiligten.

Welt der Schule (oder: der Schule im weiteren Sinne) bildet die Schule im engeren Sinne – einerseits die Schule *qua* Institution und andererseits die Schule *qua* Gebäude. Um sie besser auseinander halten zu können, gebrauche ich für die Schule im weiteren Sinne den Ausdruck „die Welt der Schule" und für die Schule im engeren Sinne das Wort „Schule" ohne Zusätze. Im Falle der Schule im engeren Sinne ist zwischen der Schule als Institution und der Schule als Gebäude zu unterscheiden: Nur in Bezug auf die Schule *qua* Institution stimmt die Behauptung, dass sie wegen der Schüler – für sie – konstituiert wurde. Die Schule *qua* Gebäude hat nicht bloß die Bedürfnisse der Schüler, sondern auch jene der Lehrer und der Schule *qua* Institution zu befriedigen.

Jede konkrete Welt der Schule, all ihre Faktoren bilden wiederum bestimmte Glieder (Teile) einer Gemeinschaft – sind existentiell und funktional in eine Gemeinschaft eingebettet (bzw. mit ihr vernetzt), zunächst einer lokalen (in Polen: *gmina*, Gemeinde) und dann einer Reihe von stets größeren Gemeinschaften (in Polen: *powiat*, Bezirk, und *województwo*, Kreis/Land); letztlich sind sie Glieder einer Staatsgemeinschaft. Weder die Schule *qua* Institution noch die gesamte Welt der Schule ist autonom. Alle Teile der schulischen Welt sind einerseits konstitutive Faktoren einer außerschulischen Gemeinschaft und andererseits von ihr abhängig. Auch hinsichtlich ihrer Aufgaben sind sie gegenseitig rückgekoppelt: Die Gemeinschaft hat die Schule zu tragen und die Schule (*qua* Institution) hat (mit Hilfe ihrer Lehrer) die Schüler auf das Leben innerhalb der jeweiligen Gemeinschaft(en) vorzubereiten, sie mit entsprechendem Wissen und geeigneten Fähigkeiten auszustatten, damit sie die Fortentwicklung und den Wohlstand der Gemeinschaft sichern können.

Die Gemeinschaft, von der die Schule „getragen" wird, hat ein natürliches Recht, von der Schule zu verlangen, dass sie sich nicht ausschließlich an ihren eigenen Vorstellungen orientiert, sondern auch die aktuellen Wünsche und/oder Bedürfnisse der Gemeinschaft respektiert. Anders: Die Gemeinschaft hat das Recht, nicht nur eine bestimmte Schulpolitik zu betreiben, sondern darüber hinaus der Schule eine Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie entsprechende Rahmenprogramme zur Auflage zu machen. Unter anderem hat sie das Recht zu verlangen, dass in „ihrer" Schule Lehrwerke benutzt werden, die diesen Faktoren Rechnung tragen. Doch sollte sich die jeweilige Gemeinschaft ihrerseits wiederum die Mühe machen, bei der Bestimmung ihrer Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie der Rahmenprogramme die Meinung der die Schule ausmachenden Subjekte sowie die der zuständigen Experten zumindest anzuhören.

Vorläufig wird noch nirgends die Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik wirklich demokratisch, von den betroffenen Menschen, von der kleinsten Gemeinde, d.h. ganz „unten", sondern immer noch größtenteils mehr oder weniger autokratisch – meistens von „zentralen" Regierungen, von ihren Vertretern und/oder Experten, also ganz „oben" – erarbeitet und festgelegt und dann per Gesetz oder Anweisung von „oben" nach „unten" umgesetzt, d.h. der Welt der Schule und ihrer Trägergemeinschaft auferlegt. Die betroffenen Menschen werden dabei, wenn überhaupt, so oft nur exemplarisch nach ihren Wünschen oder Vorstellungen befragt. Das trifft auch auf die Erarbeitung von Rahmenprogrammen zu. Dennoch unterscheiden sich die einzelnen Staaten auch in dieser Hinsicht voneinander: Je zentralistischer ein Staat ausgerichtet

ist, desto „undemokratischer" (autokratischer) sind seine Bestimmungen – auch in Bezug auf die Welt der Schule.

Vom Ergebnis her betrachtet ist es dabei egal, ob dieses Vorgehen gezielt, unbewusst oder lediglich aus Bequemlichkeitsgründen praktiziert wird: Jede zentralistische Regelung beschränkt sowohl die Möglichkeit der Welt der Schule, auf die Wünsche und/oder Bedürfnisse „ihrer" Gemeinschaft einzugehen, als auch das natürliche Recht der Trägergemeinschaft in Bezug auf „ihre" Schule. Durch zentralistische Regelungen wurde die Schule schon oft genug in eine Institution umgewandelt, die, anstatt der Gemeinschaft zu dienen, die Vorstellungen und/oder Ziele der herrschenden Diktatoren oder Parteien umzusetzen hatte. So war es in Deutschland während der Nazizeit, und so war es in allen sog. Ostblockstaaten während des real existierenden Sozialismus, d.h. bis zu der angesprochenen politischen Wende.

Zur autokratischen Festlegung von Ausbildungs- und Erziehungspolitik und entsprechenden (Rahmen)Programmen tendieren jedoch nicht nur Regierungen und/oder politische Parteien, sondern auch Schulen *qua* Institution und Schulexperten.[37] Ja, gerade die Letzteren sind oft besonders davon überzeugt, besser als die betroffenen Menschen (Gemeinschaften) zu wissen, wie die genannten Faktoren der schulischen Welt zu gestalten und umzusetzen sind. Tatsächlich sind aber weder Regierungen noch Schulen *qua* Institution, weder Schulexperten noch Lehrer dazu befugt, über die Ausgestaltung der gesamten Welt der Schule im Alleingang zu befinden. Was Regierungen anbelangt, so sei hinzugefügt, dass es dabei egal ist, ob sie zentral oder regional agieren und ob sie „demokratisch" gewählt sind oder nicht.

Wir haben es einfach in jedem Fall mit einem grundsätzlichen Missverständnis zu tun, wenn Regierungen, Schulen oder Experten glauben, so auftreten zu dürfen (oder gar zu müssen), als ob sie den Menschen (Gemeinschaften), die die Schule tragen, einen besonderen Gefallen täten, wenn sie ihnen „überhaupt" das Recht gewähren, ihre Wünsche oder Forderungen in Diskussionen über die Schule einzubringen. Regierungen und Experten haben im gleichen Maße wie Schulen den Menschen (Gemeinschaften) zu dienen, und nicht umgekehrt. Sie dürfen sich nicht über die Bedürfnisse und Wünsche Letzterer hinwegsetzen. Sie haben daher zumindest dafür zu sorgen, dass die betroffenen Menschen (Gemeinschaften) die Möglichkeit haben, ihre tatsächlichen Meinungen und Wünsche zu äußern. Und sie haben die geäußerten Meinungen und Wünsche ernst zu nehmen.

Auch Autoren von Lehrwerken tendieren recht oft dazu, autokratisch zu verfahren – den eigenen Gusto zum höchsten, ja sogar zum einzigen Kriterium ihrer Arbeit zu machen. Autoren, die sich diesem Vorwurf entziehen wollen, müssen aber nicht nur (a) die jeweils geltende Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie die festgelegten Rahmenprogramme, sondern auch (b) die Bedürfnisse der konkreten Gemeinschaft sowie (c) die Möglichkeiten der konkreten Welt der Schule, in der ihre Werke eingesetzt werden sollen, und nicht zuletzt (d) die lokale Lehr- und Lerntradition be-

[37] Auch Wissenschaftler (Pädagogen) neigen nicht selten dazu, nur ihre eigenen Vorstellungen umsetzen zu wollen.

achten. Aus rein professionellen Gründen sollten sie aber zugleich überprüfen: erstens, ob bzw. inwiefern die jeweilige „Politik" und die Rahmenprogramme die Interessen der betroffenen Menschen (Gemeinschaften) wirklich und/oder zutreffend repräsentieren, ob bzw. inwiefern diese die wirklichen Bedürfnisse der Menschen (Schüler) berücksichtigen, ob bzw. inwiefern sie demokratisch oder autokratisch (diktatorisch) bestimmt und lediglich „zentrale" oder auch „lokale" Interessen (Modalitäten) berücksichtigen; und zweitens, ob bzw. inwiefern die konkrete Welt der Schule, ihre Subjekte, insbesondere die sie ausmachenden Lehrer und Schüler, in der Lage sind, die in den Rahmenprogrammen festgelegten Aufgaben binnen der ihnen zur Verfügung gestellten Möglichkeiten wirklich zu erfüllen, oder anders ausgedrückt, ob bzw. inwiefern die Rahmenprogramme Lehrern und Schülern realistische Möglichkeiten bieten, vor allem aber genügend Zeit einräumen, mit den Lehr- bzw. Lernaufgaben fertig zu werden, die ihnen in den konkreten Programmen bzw. Lehrwerken gestellt werden. Professionell arbeitende Autoren von Lehrwerken dürfen sich über diese Fragen nicht stillschweigend hinwegsetzen.

5.

Die 1989 in Polen „erzielte" Wende hat bekanntlich nicht nur für den Unterricht des Deutschen an polnischen Schulen wichtige Folgen gezeitigt. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung war sie für Polen insgesamt, für Europa überhaupt und damit zugleich für die gesamte Welt, insbesondere aber für Deutschland. Schließlich war sie es, die den Fall der Berliner Mauer und die Wiedervereinigung Deutschlands erst möglich gemacht hat. In ihrer Folge wurde nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der Welt der polnischen Schule, sondern auch ihre Umwelt grundsätzlich geändert, und dabei nicht bloß die direkte, sondern auch die indirekte Einbettung der Schule.

Da Autoren von Lehrbüchern nicht nur den aktuellen Zustand der Welt der Schule, für die sie ihre Werke erstellen, sondern auch den aktuellen Zustand der direkten sowie indirekten Umwelt (Einbettung) der Schule zu berücksichtigen haben, sollten sie sich in unserem Fall nicht nur darüber, was 1989 in Polen passierte, sondern auch über alle die Welt der Schule tangierenden wesentlichen Änderungen binnen der außerschulischen Welt, die in der Zeit zwischen 1989 und dem Augenblick der Erstellung ihrer Lehrwerke in der Umwelt der Schule eingetreten bzw. vorgenommen worden sind, Klarheit verschaffen. Dies ist jedoch ein eigenes Thema, auf das ich hier nicht ausführlich eingehen kann und auch will. Es seien deshalb lediglich exemplarisch einige der Fragen angeschnitten, die dabei zu berücksichtigen sind.

Erstens: Die oft zu hörende Behauptung, 1989 sei das Jahr gewesen, in dem sich Polen von einem Tag auf den anderen in ein völlig anderes Land verwandelt habe, ist einfach falsch. So war es nämlich nicht. Dies bedeutet indes nicht, dass die Folgen der damaligen Wende nicht sofort spürbar gewesen wären. Im Gegenteil: Kaum war sie eingetreten, eröffnete sie ungeahnte Möglichkeiten. So konnte Polen etwa – um nur die wichtigsten Konsequenzen zu nennen – wenige Monate nach der Wende aus dem sozialistischen Lager und aus der Umklammerung durch den „großen Bruder" Sowjetunion heraustreten, den weiteren Aufbau des Sozialismus gegen einen Neuanfang in Richtung Wiedererlangung der vollen staatlichen Souveränität eintauschen, die

Umwandlung des Landes, d.h. einerseits Verbannung sozialistischer bzw. „volksdemokratischer" Institutionen und Regeln aus dem gesellschaftlichen Leben, andererseits Neugestaltung der Gesellschaft nach den Grundsätzen der westlichen Demokratie und Anpassung der Wirtschaft an die Bedürfnisse des freien Marktes, in Angriff nehmen und schließlich den Schulterschluss mit dem Westen (Europäische Union und USA) durch den Beitritt zunächst zur NATO und dann zur Europäischen Union vollziehen.

Zweitens: Zwar haben die Polen keine dieser Chancen ungenutzt verstreichen lassen, doch ist dies nicht so zu deuten, als seien alle 1989 eingeleiteten Prozesse sogleich zum Abschluss gebracht und gänzlich umgesetzt worden. Einige von ihnen sind bis auf den heutigen Tag noch im Gange, einige andere wiederum konnten nicht beendet werden. Zumindest ein Prozess fand 1989 ein ebenso rasches wie abruptes Ende, als es nämlich gelang, der weiter voranschreitenden Entwicklung Polens zu einem sozialistischen Land Einhalt zu gebieten. Weniger zügig verlief dagegen der Prozess des Austritts aus dem sozialistischen Lager, der mehrere Jahre in Anspruch nahm, und der Prozess der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umgestaltung Polens dauert bekanntlich noch heute an. Will man ein Land politisch komplett umkrempeln, so genügt es nicht, ihm eine andere Verfassung zu geben, die innerhalb seiner Grenzen geltenden Gesetze und Grundsätze, nach denen Amtsträger bzw. Behörden gewählt werden, zu ändern, einige Umbenennungen vorzunehmen und es in neue Verwaltungseinheiten aufzugliedern. Käme es nur darauf an, dann hätte sich Polen schon spätestens Anfang der fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts in ein „total sozialistisches" Land verwandelt, und die Anhänger des Sozialismus hätten sich die enormen Kraftanstrengungen, die sie beim Aufbau einer sozialistischen Gesellschaftsordnung in Polen über 40 Jahre lang an den Tag legten – um das angestrebte Ziel dann schließlich doch nicht ganz zu erreichen! –, getrost sparen können.

Drittens: Eine jede Umwandlung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in einem jeden Land verlangt von den Bürgern – egal, ob sie von ihnen akzeptiert werden oder nicht – in hohem Maße Einsatz und Engagement, denn ein solcher Wandel bringt die Notwendigkeit mit sich, dass sich alle Betroffenen – sowohl die Bürger selbst als auch die Vertreter der neuen Obrigkeit – der veränderten Sachlage entsprechend anpassen. Ein solcher Wandel zwingt dazu, die bisherige Einstellung, die eigene Mentalität und Identität, gewohnte Verhaltensweisen ebenso zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren wie das Verhältnis der Bürger zu ihrem Staat bzw. der neuen Machthaber zu ihren Bürgern.[38] Mit Umwandlung und Transformation taten sich bisweilen selbst deren eingefleischte Befürworter schwer; man denke nur daran, wie wenig es führende Sozialisten, geschweige führende Kommunisten fertigbrachten, das kapitalistische Denken aus ihren Köpfen zu verbannen: Je intensiver sie es

[38] Systemwechsel geht mit Terminologiewechsel einher, denn er verlangt eine andere Art der sprachlichen Auseinandersetzung mit der neuen Wirklichkeit. Sachverhalte, die sich auf Demokratie oder Marktwirtschaft beziehen, lassen sich mit Hilfe des sozialistischen Wortschatzes weder beschreiben noch adäquat interpretieren. Dasselbe gilt für den umgekehrten Fall natürlich ebenso.

versuchten und je mehr sie sich in den Aufbau des Sozialismus vergruben, desto nachhaltiger und spürbarer drängte sich das kapitalistische Denken in den Vordergrund. Und nicht anders verhält es sich mit den Protagonisten des derzeitigen Transformationsprozesses: Auch ihr Denken und Sprechen wird von der Sprache der vorausgehenden, „überholten" Epoche geprägt, wenn sie auf theoretischer Ebene die Deregulierung des Marktes einklagen, in der Praxis jedoch im gleichen Atemzug denselben Markt mit den „gerechten" Regeln des Sozialismus überziehen wollen. Die für den Umbau von Staat und Gesellschaft Verantwortlichen ringen also ständig mit sich selbst, um den „inneren Interessensgegensatz", unter dem sie offensichtlich leiden, zu überwinden, und dabei unterlaufen ihnen ernsthafte Fehler, die immer wieder zu Rückschlägen führen. Das Jahr 1989 macht da überhaupt keine Ausnahme, wenn man auch bedenken muss, dass sich einige der damals begangenen Fehler nicht vermeiden ließen, da die polnischen Reformer keinerlei Vorbilder zur Hand hatten, an die sie sich hätten anlehnen können. Kein Land der Erde wurde nämlich bislang von einer so mächtigen Reformwelle erfasst und so tiefgreifenden inneren Veränderungen unterworfen wie Polen im Jahre 1989! Damit schlüpfte Polen in gewissem Sinne in eine Vorreiterrolle, denn die übrigen Staaten des ehemaligen Ostblocks brauchten nun nur noch dem polnischen Beispiel zu folgen. Im Falle Deutschlands lagen die Dinge etwas anders, denn dort ging es lediglich darum, dem Osten gewissermaßen das westliche System überzustülpen, aber selbst bei dieser vergleichsweise einfachen Aufgabe ging es bekanntlich nicht ohne schwerwiegende Fehler ab.

Viertens: Die von den polnischen Reformern begangenen Fehler hinterließen sogleich Spuren: Die Menschen fühlten sich in zunehmendem Maße irritiert, sie glaubten, man wolle sie zu allem Überfluss noch zusätzlich quälen, und dabei war es ihnen ganz gleich, wer die Fehler beging und warum sie begangen wurden. So wundert es nicht, dass man im Laufe der Zeit weiteren Reformen immer ablehnender gegenüberstand und den Reformern selbst mit Argwohn begegnete. Besonders schlugen den Leuten solche „Reformen" aufs Gemüt, die entweder nicht das hielten, was man sich von ihnen versprach, oder – noch schlimmer – die nur einigen wenigen zum Vorteil gereichten, während die breite Masse eher einen Schaden davontrug, indem sie etwa den Verlust des Arbeitsplatzes, Zuzahlungen bei Kindergärten oder die Aufhebung des freien Zugangs zur gebührenfreien Gesundheitsfürsorge hinzunehmen und zu verkraften hatte. Hinzu kamen immer häufiger auftretende Fälle von Unehrlichkeit und Korruption, die das Vertrauen, das die Menschen anfänglich in die Reformer setzten, schwer erschütterten. Wenn man sich nun noch die Tatsache in Erinnerung ruft, dass die Menschen, die in dem Teil Europas wohnen und leben, zu dem Polen gehört, schon so manches Mal in der Vergangenheit in die Irre geführt, um nicht zu sagen betrogen wurden, dann darf man sich einerseits überhaupt nicht wundern, dass ein Teil der Polen gegen die Integration ihres Landes in die Europäische Union ist, und muss sich andererseits doch sehr wundern, dass eine entschiedene Mehrheit der Polen sich dennoch für den polnischen EU-Beitritt ausgesprochen und damit seine Bereitschaft signalisiert hat, sich an die Europäische Union anzupassen und die aus der EU-Mitgliedschaft erwachsenden Veränderungen in Kauf zu nehmen. Erschwerend kam hinzu, dass man mit diesen Veränderungen bereits zu einem Zeitpunkt beginnen musste, als

jene, die die Wende von 1989 mit sich brachte, noch gar nicht abgeschlossen waren. Noch bevor die Polen das Glück, das ihnen mit der wieder gewonnenen Freiheit zuteilwurde, überhaupt so richtig fassen konnten, verlangte man von ihnen, an der gleichen Stelle erneut Abstriche zu machen und der Einschränkung ihrer staatlichen Souveränität zugunsten der Europäischen Union zuzustimmen. Einen gewissen Trost mögen die Polen dabei aus der Tatsache schöpfen, dass es ihnen nicht allein so geht, dass sie sich in bester Gesellschaft befinden, teilen sie doch dieses Schicksal immerhin mit den Bürgern jener Länder, die sich im Laufe ihrer bereits langjährigen Zugehörigkeit zur EU an solche „Entsagungen" gewöhnt haben, ohne ihrer staatlichen Souveränität jemals zuvor beraubt worden zu sein.[39]

6.

Keine der erwähnten Konsequenzen, die sich aus der Wende ergaben, ließ die Welt der polnischen Schule unberührt, und dies zum einen deshalb, weil, wie schon erwähnt, alle Subjekte der schulischen Welt Tag für Tag auch binnen der außerschulischen Welt leben, zum anderen deshalb, weil einige von ihnen eine Veränderung sowohl der Schul- als auch der Ausbildungs- und Erziehungspolitik bewirkten, die die Welt der Schule zur entsprechenden Änderung ihrer Inhalte zwangen. Jedenfalls sah sich die Welt der polnischen Schule in den letzten Jahren immer wieder dazu genötigt, sich mit der außerschulischen Welt aufs Neue abzustimmen, d.h. ihre Lehrpläne, Lehrbücher, deren Inhalte, didaktische Methoden und nicht zuletzt auch Ziele der schulischen Erziehung entsprechend zu transformieren. Man braucht sich nur diese Tatsachen kurz vor Augen zu führen und bewusst zu machen, um zu verstehen, dass es nicht von ungefähr kommt, wenn sich die polnische Welt der Schule mit ihren Kräften so langsam am Ende fühlt. Noch einleuchtender wird dies, wenn man dabei auch den Frust bedenkt, der die auch schon vor der Wende tätigen Lehrer zusätzlich zu plagen begann, als kurz nach 1989 immer wieder Stimmen laut wurden, die sowohl ihre Ausbildung als auch die Qualität ihrer Arbeit „aus der Vorzeit" in Frage stellten.

Doch auch damit sind noch nicht alle Gründe dafür genannt, weshalb der polnischen Welt der Schule immer mehr die Puste ausgeht: Bereits 1999 wurde ihr eine zusätzliche „von oben" verordnete Reform zugemutet, wobei diese aber allen Ankündigungen ihrer Autoren zum Trotz im Grunde genommen letztlich darauf hinauslief, die polnischen Schulen lediglich einem Strukturwandel zu unterwerfen – der sich alsbald als zum Teil unnötig entpuppen sollte. Jedenfalls: Die besagte Reform blieb in ihrem Ergebnis bei weitem hinter den anfangs sehr hoch gesteckten Erwartungen zurück, bereitete aber den Schulen viele zusätzliche Kosten und den Lehrern ernsthafte

[39] Im Grunde genommen weckt die europäische Integration überall die verschiedensten Befürchtungen und/oder Abneigungen. Und das ist nur allzu verständlich, wenn man bedenkt, dass sie nicht nur in Wirtschaft und Politik eingreift, sondern auch Menschen erfasst und sich auf deren bisherige Mentalität, Identität, gegenseitige Beziehungen und Haltung sowohl zum „Eigenen" als auch zum „Fremden" auswirkt. Das Hauptproblem der europäischen Integration besteht darin, dass es dabei um den Aufbau nicht irgendeines bereits bekannten, sondern eines völlig neuen, originalen, speziell für diesen Zweck erdachten Systems geht und dass mit der Integration bei den an ihr beteiligenden Menschen ein Mentalitätswechsel eintritt.

Schwierigkeiten.

Das Ergebnis: Gab es vor der Reform in Polen (a) eine achtjährige Grundschule und (b) ein vierjähriges Lyzeum, so gibt es jetzt (a) eine sechsjährige Grundschule, (b) ein dreijähriges Gymnasium und (c) ein dreijähriges Lyzeum. Doch im Grunde genommen haben wir es nach wie vor nur mit einer Zweiteilung des schulischen Werdegangs zu tun, denn jeder Absolvent der „neuen" Grundschule muss ins „neue" Gymnasium aufgenommen werden, das Gymnasium aber, in dem er weiterlernen will, darf er sich selbst aussuchen; d.h. zwischen diesen beiden Schulstufen ist überhaupt kein Filter eingebaut worden. Zusätzlich tat sich in der gesamten Welt des Fremdsprachenunterrichts eine zusätzliche Quelle von Problemen auf, deren Überwindung sie in der Regel mit hohem Zeitverlust bezahlen musste.

Viele Vertreter der polnischen Welt des Fremdsprachunterrichts fühlen sich enttäuscht, weil sie die Hoffnung hegten, dass die Reform aus dem Jahre 1999 dafür genutzt würde, dem fremdsprachlichen Sektor an polnischen Schulen den Rücken zu stärken, indem ihm mehr Zeit und Platz als bisher eingeräumt wird. Und sie hatten einen guten Grund für diese Hoffnung, denn schließlich waren ja schon zu dem Zeitpunkt, als die Reform in Kraft trat, die polnischen EU-Beitrittsverhandlungen bereits so weit gediehen, dass einer Aufnahme Polens in die Europäische Union eigentlich nichts mehr im Wege stand. Und die Befürworter des EU-Beitritts, zu denen alle Vertreter der damaligen Regierung, darunter auch der damalige Kultusminister, gehörten, haben doch so oft und so gern das Argument ins Feld geführt, wonach zu den Profiten der künftigen Mitgliedschaft Polens in der Europäischen Union nicht zuletzt die Tatsache zu zählen sei, dass die Bürger des Landes – wenn auch nicht unbedingt sofort, so doch in absehbarer Zeit – Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt fänden, sofern sie nur über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügten. Um diese „Prophezeiung" zu verwirklichen, hätte man den fremdsprachlichen Sektor an polnischen Schulen in die Lage versetzen müssen, die polnischen Schüler auf den europäischen Arbeitsmarkt, auf ein Leben und Wirken innerhalb der Grenzen wenn nicht des gesamten Europas, so doch wenigstens der Nachbarländer Polens vorzubereiten.

So kam es aber nicht: Die Zahl der für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Stunden wurde nicht nur nicht heraufgesetzt, sondern im Gegenteil weiter herabgesenkt! Die Schöpfer der Reform haben sich damit sowohl über die dargelegte Argumentation als auch über die Tatsache hinweggesetzt, dass in der polnischen Gesellschaft das Interesse am Erlernen von Fremdsprachen, darunter nicht zuletzt auch des Deutschen, nach 1989 enorm gestiegen ist. Mit einem Wort: Zur Verbesserung der Situation um den Fremdsprachenunterricht hat die Reform nichts beigetragen, dafür erzwang sie eine formale Anpassung sämtlicher Lehrbücher, was beinahe ebenso viel Geld und Energie kostete wie deren Neubearbeitung.

Positiv bewerten kann man eine Schulreform dann und nur dann, wenn ihre Ergebnisse die Schule – ihre verschiedenen Sektoren – dazu befähigen, wesentlich besser als zuvor ihre Hauptaufgabe zu erfüllen, d.h. ihre Schüler besser als früher auf das Leben und Wirken in der sie umgebenden außerschulischen Welt vorzubereiten. Die besagte polnische Schulreform von 1999 könnte man von diesem Standpunkt aus dann positiv beurteilen, wenn sie den fremdsprachlichen Sektor der polnischen Schule in

die Lage versetzt hätte, (a) bei den Schülern eine ausreichende Kommunikationskompetenz für mindestens zwei Fremdsprachen entstehen zu lassen und (b) sie dazu zu befähigen, den Prozess der europäischen Integration zu begreifen und seine Konsequenzen mental zu verarbeiten, d.h. ihre Mentalität, ihre Identität *etc.* der sich stets ändernden europäischen Wirklichkeit „anzupassen". Die Schule dazu zu befähigen, heißt, ihr die Chance zu geben, ihre Lehrpläne, Ausbildungs- und erzieherischen Ziele usw. derart ständig zu modifizieren, dass sie die Schüler nicht bloß auf die aktuelle, sondern auf die „künftige" europäische Wirklichkeit vorbereitet.

Die Gründe dafür, dass es heute unmöglich ist, ein Lehrbuch zu entwickeln, das allen Schülern ungeachtet des Milieus, in dem sie aufgewachsen sind und leben, ihren Erfahrungen, Zielvorstellungen usw. gleichermaßen Rechnung trägt, habe ich in Abschnitt 4 schon angesprochen. Aus der Natur des Prozesses der europäischen Integration folgt u.a., dass es heutzutage auch nicht mehr möglich ist, ein Lehrbuch „für Jahrzehnte" zu erstellen: Im Laufe der fortschreitenden europäischen Integration wird nicht nur die Außenwelt, sondern auch die Innenwelt der Menschen wesentliche Veränderungen erfahren. Auch das Interesse für einzelne Fremdsprachen wird im Laufe dieses Prozesses zu- oder abnehmen; verändern werden sich darüber hinaus die an den Fremdsprachenlerner zu stellenden Anforderungen, verändern wird sich schließlich auch die kommunikative Rolle bzw. das kommunikative Gewicht der jeweiligen Sprachen. Was den letzten Punkt angeht, so erinnere ich nur daran, dass gleich nach 1989 das Interesse für Deutsch in Polen gewaltig anstieg, während es seit einiger Zeit stagniert und in vielen Teilen des Landes sogar mitunter merklich nachlässt. Auch solche Fakten gilt es bei der Erstellung eines Lehrbuchs für Deutsch im konkreten Einzelfall zu berücksichtigen.

7.

Selbstverständlich haben sich die Menschen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen rasch an die Veränderungen gewöhnt – solange diese für sie positive Auswirkungen zeitigten. Dort, wo dies nicht der Fall war, wo man den Betroffenen Opfer abverlangte, machte sich sofort Frustration und Enttäuschung breit. Im Zusammenhang mit der Welt der polnischen Schule sollte man allerdings nicht vorschnell urteilen und stattdessen die enormen Lasten bedenken, die ihr während ihrer jüngsten Geschichte zunächst durch die Wende von 1989 mit all ihren Folgen, dann durch den 1999 in Gang gesetzten Reformprozess und nun im Zuge der „Anpassung" an die EU aufgebürdet wurden. Tut man dies, dann wird das Ausmaß der Ermüdung und Niedergeschlagenheit, das in dieser Welt nicht selten vorherrscht, nur allzu verständlich.

Besonders die Lehrer haben allen Grund dazu. Jeder Wandel und jede Reform zwang sie zur Teilnahme an speziellen Fortbildungsmaßnahmen, zur Aufgabe ihrer bisherigen Gewohnheiten, oft sogar zum radikalen Milieuwechsel. Hinzu kommt zum einen ihre schlechte Bezahlung und damit die Notwendigkeit, außerhalb der Schule hinzuzuverdienen, um einigermaßen den Lebensunterhalt zu sichern, zum anderen die Tatsache, dass die meisten der für den Unterricht in einer westlichen Fremdsprache vorgesehenen Lehrer nicht die zur Ausübung dieser Lehrtätigkeit erforderliche Ausbildung nachweisen konnten und deshalb „nachsitzen" mussten, um sich durch ein

zeitaufwendiges und mühsames Zusatzstudium an Abenden und Wochenenden gewissermaßen *ad hoc* für den Job an der Schule zu qualifizieren. Die Folge: Der überwiegenden Mehrheit der polnischen Fremdsprachenlehrer fehlte und fehlt es ganz einfach an der Zeit, die notwendig wäre, um selbständig Lektionen vorzubereiten und damit den Unterricht kreativ mitzugestalten.

Was die fachliche Ausbildung und Kompetenz der an polnischen Schulen nach 1989 tätigen Fremdsprachenlehrer, darunter natürlich auch der Deutschlehrer, anbelangt – ein sehr delikates Thema, das eigentlich eine gesonderte Behandlung verdient –, so muss man den angesprochenen Personenkreis, will man Gerechtigkeit walten lassen, in zwei Gruppen einteilen. Während zur ersten Gruppe diejenigen zu zählen sind, die über einen entsprechenden philologischen Hochschulabschluss verfügen und ihr Diplom sei es an einer polnischen Universität, sei es an einer der damaligen pädagogischen Hochschulen erworben hatten, gehören der zweiten Gruppe jene an, die entweder erst gar keine Hochschulausbildung vorweisen konnten, aber dennoch an der Schule ankamen, weil sie von dem Umstand profitierten, dass es keine Konkurrenten mit Studienabschluss gab, oder im Gegenteil sehr wohl ein Studium absolvierten, aber nicht im Bereich einer „kompatiblen", sondern einer anderen, gewöhnlich der russischen Philologie. Von dem Augenblick an, als man dazu überging, an polnischen Schulen Abgänger der Anfang der Neunzigerjahre ins Leben gerufenen Fremdsprachenlehrerkollegs zu beschäftigen, galt es von der Ausbildung her zusätzlich noch eine dritte Kategorie von Fremdsprachenlehrern zu unterscheiden, und zwar solche mit einer „unvollständigen" Hochschulausbildung.

Eine gewisse Zeit lang waren an vielen polnischen Grundschulen mehr „Laien" und unerfahrene als entsprechend ausgebildete und erfahrene Lehrer im Fremdsprachenunterricht – und dabei natürlich auch im Deutschunterricht – tätig, und als dieser Tatbestand die Runde machte, kam die Schule schnell ins Gerede und es hieß, in Polen seien ausschließlich un- bzw. minderqualifizierte Lehrer am Werk. Diese Behauptung, die vor allem von außen stehenden Beobachtern aufgestellt und in Umlauf gebracht wurde und in der sich deshalb eher oberflächliche Wahrnehmung als tiefgreifende Erkenntnis widerspiegelt, geht an der Wahrheit vorbei. An polnischen Schulen arbeiteten schon zu Beginn der „Zeit nach der Wende" sehr wohl Lehrer mit Hochschulabschluss und entsprechender Erfahrung, und sie waren keinesfalls schlechter, didaktisch gesehen oft sogar besser ausgebildet als ihre Kollegen „im Westen".

In der Zwischenzeit hat sich aber auch die professionelle Qualität jener, als Lehrer westeuropäischer Sprachen arbeitenden Personen wesentlich gebessert, die zunächst über keine entsprechende einschlägige formale Ausbildung verfügten: Entweder haben sie entsprechende Hochschulabschlüsse infolge von Fernstudien erworben, oder sie wurden durch Absolventen entsprechender Philologien oder Lehrerkollegs ersetzt.

Offen bleibt allerdings nach wie vor die Frage, welche Ausbildungsprogramme die Hochschulen künftigen Fremdsprachenlehrern anbieten sollten, damit diese nach dem neuesten Stand der Wissenschaft operieren können und in der Lage sind, den Erfordernissen des Berufs nachzukommen. Mit anderen Worten: Welche Fächer sollten in diese Programme unbedingt aufgenommen werden, um einem künftigen Lehrer eine adäquate Ausbildung anzubieten? Da hier nicht der richtige Ort ist, um auf diese

Frage näher einzugehen, verweise ich den geneigten Leser auf meine früheren Arbeiten zu diesem Thema.[40]

Zum Teilthema „polnische Schüler" sei hier nur Folgendes angemerkt: Bezüglich ihrer „natürlichen" sprachlichen Fertigkeiten stehen sie Angehörigen anderer Nationalitäten – Deutschen, Tschechen oder Franzosen – bestimmt in nichts nach. Grundsätzlich unterscheiden sie sich aber von allen anderen dadurch, dass sie in dem Moment, in dem sie anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, des Polnischen (und nicht des Deutschen, des Tschechischen oder Französischen) bereits mächtig sind und somit die jeweilige Fremdsprache gewissermaßen vor dem Hintergrund ihrer Muttersprache erwerben. Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang auch die Konsequenzen, die sich für die glottodidaktische Charakteristik der polnischen Fremdsprachenlerner aus der Tatsache ergeben, dass Polen unter zivilisatorischem, insbesondere infrastrukturellem Gesichtspunkt betrachtet nach wie vor sehr stark differenziert[41] und zudem durch den Gegensatz zwischen Stadt und Land geprägt ist, wobei das polnische Dorf dadurch gekennzeichnet ist, dass es in vielen Fällen keine in sich geschlossene Siedlung darstellt, sondern aus einer Reihe von Wohnhäusern und Wirtschaftsgebäuden besteht, die durch eine relativ große Entfernung voneinander getrennt sind. Für einen Schüler vom Land bedeutet dies, dass er unter Umständen einen kilometerlangen Weg zur Schule und von dort wieder nach Hause zu Fuß zurücklegen bzw. viel Zeit im Bus verbringen muss.

8.

Um dem Anspruch gerecht werden zu können, ein Lehrbuch für den Deutschunterricht zu schaffen, das auf die in der polnischen Welt der Schule herrschenden Verhältnisse speziell zugeschnitten ist, mussten wir auch prüfen, inwiefern die in der polnischen Öffentlichkeit weit verbreitete und auch von Bildungspolitikern sowohl vor als auch nach der Wende immer wieder geäußerte Ansicht, wonach die Schuld dafür, dass die Absolventen polnischer Schulen keine Fremdsprachen zufrieden stellend praktisch beherrschen, in erster Linie den polnischen Schulen, vor allem aber den dort arbeitenden Lehrern und nicht zuletzt den von ihnen verwendeten Lehrwerken anzulasten ist, gerechtfertigt ist. Das Ergebnis: Diese Meinung ist von Grund auf falsch! Es waren und sind auch heute nicht die Schulen, Lehrer und Lehrbücher, sondern vor allem die für das Bildungs- und Schulwesen verantwortlichen Politiker und Ministerialbeamten, die für die fremdsprachliche Misere an polnischen Schulen „sorgen". Sie haben die Verantwortung dafür zu tragen, dass binnen der den Schulen „von oben" aufoktroyierten Rahmenprogramme nicht einmal die Hälfte der Zeit zur Verfügung gestellt wurde, die der fremdsprachliche Sektor haben müsste, um die Erwartung der Öffentlichkeit zu befriedigen.

Mit anderen Worten: Die Resultate des Fremdsprachenunterrichts an polnischen

---

[40] Mehr dazu beispielsweise in F. Grucza 1993

[41] Dies ist zum einen das „Erbe", das uns im 19. Jahrhundert die Teilungsmächte und im 20. Jahrhundert die Nazis hinterlassen haben, zum anderen eine Folge der nach dem Zweiten Weltkrieg verfügten Verschiebung Polens nach Westen und seiner ein halbes Jahrhundert währenden Zugehörigkeit zum „sozialistischen Lager".

Schulen sind nicht so, wie dies erwartet wird, weil die in den offiziellen Rahmenprogrammen für seine Verwirklichung vorgesehene Stundenzahl nicht einmal die Hälfte davon beträgt, was den Lehrern und Schülern zur Verfügung stehen müsste. Ich bin mir sicher, dass keine Schule, auch wenn sie die qualifiziertesten Lehrer beschäftigen und die besten Lehrbücher einsetzen würde, auch nur ansatzweise imstande wäre, die gesellschaftlichen Erwartungen im Hinblick auf das Erreichen von Lernzielen in fremdsprachlichen Fächern zu erfüllen, solange sie auf die von ministerieller Seite vorgegebenen Programme festgelegt wäre.

Laut ministeriellen Rahmenprogrammen sind für den Unterricht in der ersten Fremdsprache an polnischen Schulen, der in der vierten Grundschulklasse beginnt und sich über Gymnasium und Lyzeum bis zum Abitur hin fortsetzt, insgesamt knapp 800 Stunden vorgesehen – entschieden zu wenig, um einen durchschnittlichen polnischen Schüler in die Lage zu versetzen, sich eine Fremdsprache so anzueignen, dass er sie aktiv beherrscht. Für den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache sind in diesen Programmen insgesamt gar nur rund 150 Stunden vorgesehen! Und Deutsch wird in zunehmendem Maße an polnischen Schulen lediglich im Sinne einer zweiten Fremdsprache unterrichtet und gelernt. Der Gedanke, Abhilfe zu schaffen, indem man das Manko der Schule durch verstärkte Eigeninitiative ausgleicht und die Lücken, die der Unterricht hinterlässt, im Selbststudium füllt, klingt zwar verlockend, entbehrt aber leider jeglicher realen Grundlage, da die Zeit, die den Schülern außerhalb der Schule zum Lernen zur Verfügung steht, für die Hausaufgaben in anderen, für wichtiger erachteten Fächern wie etwa Polnisch oder Mathematik aufgewendet werden muss.

Obwohl wir Lehrbuchautoren uns alle von Anfang an darin einig waren, dass sowohl der Umfang als auch die Verteilung der Stunden in den vom Ministerium aufgestellten Rahmenprogrammen für den Fremdsprachenunterricht an polnischen Schulen sehr viel zu wünschen übrig lässt, haben wir *nolens volens* den darin festgelegten Zeitplan auf unsere Konzeption heruntergebrochen und uns bei der Ausarbeitung der Lektionen von der wöchentlich und jährlich zur Verfügung stehenden Stundenzahl leiten lassen. Der Faktor Zeit spielte aber bei der Festlegung der dem Lehrbuch *Dein Deutsch* zugrunde liegenden Konzeption auch noch in einer anderen Hinsicht eine wichtige Rolle, denn wir haben während der Arbeit an der ersten Generation der Lehrbücher auch die sich aus der oben dargestellten Analyse der Welt der polnischen Schule ergebende Schlussfolgerung berücksichtigt, dass die polnischen Schüler und Lehrer dem Fremdsprachenunterricht außerhalb der Schule im Schnitt nur wenig Zeit und Kraft widmen können, dass zu jener Zeit sehr viele polnische Lehrer unter Bedingungen lebten und arbeiteten, die ihnen kaum Platz ließen, sich gezielt und intensiv auf den schulischen Unterricht vorzubereiten. Und wir haben uns selbstverständlich auch bemüht, darauf Rücksicht zu nehmen, dass ein Großteil der Grundschullehrer weder über die entsprechende Ausbildung noch über die nötige Erfahrung im praktischen Umgang mit dem Deutschen verfügte. Schließlich haben wir auch daraus Konsequenzen zu ziehen versucht, dass viele polnischen Schüler nicht gerade unter – gelinde gesagt – komfortablen, sondern ganz im Gegenteil bisweilen unter äußerst schwierigen Bedingungen lebten und lernten und dass viele von ihnen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule völlig auf sich allein gestellt waren.

Angesichts all dieser Fakten und Umstände beschlossen wir, in *Dein Deutsch* das Unterrichtsmaterial so anzuordnen und darzubieten, dass ein Lehrer es ohne lange Vorbereitungszeit benutzen kann, dass auch weniger erfahrene Lehrer damit zurechtkommen, ohne Gefahr zu laufen, schwer wiegende inhaltliche Fehler zu begehen, und dass schließlich Schüler etwa durch Abwesenheit im Unterricht verursachte Versäumnisse problemlos im Selbststudium nachholen können. Aus diesem Grunde bieten wir auch explizite grammatische Erklärungen zu den in der jeweiligen Lektion thematisierten grammatischen Strukturen (Regeln). Aus den gleichen Erwägungen heraus war uns von Anfang an auch daran gelegen, jedes Lehrbuch mit Hörkassetten zu versehen.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass auch bei der Bestimmung der binnen der polnischen Welt der Schule zu realisierenden Ziele des Deutschunterrichts nicht bloß Faktoren zu berücksichtigen sind, die sich aus rein glottodidaktischen Überlegungen ergeben, sondern auch jene Aspekte beachtet werden müssen, die eine Folge ihres sowohl direkten als auch indirekten Umfelds sind. Mit anderen Worten: Zu beachten ist sowohl die Tatsache, dass Deutsch die Sprache der unmittelbaren Nachbarn der Polen ist, als auch die Rolle dieser Nachbarn – und dabei nicht nur jene, die sie in der Vergangenheit spielten, sondern auch und vor allem jene, die sie gegenwärtig in Bezug auf Polen wahrnehmen.

Die Ziele des Deutschunterrichts sollten nicht auf solche Faktoren wie „Kenntnis der Sprache" oder „kommunikative Kompetenz" beschränkt bleiben. Ziel des Deutschunterrichts in Polen muss es sein, zur Verständigung zwischen Polen und Deutschen beizutragen. Und dazu reichen Sprachkenntnisse allein, seien sie auch noch so perfekt, nicht aus. Verständigung beinhaltet mehr. Sie setzt eine grundsätzlich positive Einstellung der betroffenen Menschen zueinander voraus – beider Parteien. Verständigung ist nur unter der Bedingung möglich, dass sich beide Parteien um sie bemühen. Stellt sich nun nur noch die Frage, welches Fach auf deutscher Seite die Rolle übernimmt, die auf polnischer Seite dem schulischen Deutschunterricht zufällt.

Bibilographie

American English for Poles, 1. und 2. Teil, Warszawa 1984 und 1993.

Grucza B. / H. Hajduk/ R.M. Tertel 1976, *Der erste Schritt*. Warszawa.

Grucza B. / H. Hajduk/ R.M. Tertel 1976, *Unser Alltag*. Warszawa.

Grucza B. / H. Hajduk/ R.M. Tertel 1979, *Es gibt immer Probleme*. Warszawa.

Grucza B. / H. Hajduk/ R.M. Tertel 1980, *Wir und der Alltag*. Warszawa.

Grucza F. 1988, *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*. In: F. Grucza (Hg.), Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych. Warszawa, 9–25.

Grucza F. 1993, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern.* In: F. Grucza/ H.-J. Krumm/ B. Grucza (Hg.), Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa, 7–96.

Grucza F. 2001, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*. In: K. Koerner/ A. Szwedek (Hg.), *Towards a History of Linguistics in Poland. From*

the Early Beginnings to the End of the 20th Century. Amsterdam, 53–99.
Grucza F. 2002, *Über die Lage und die Perspektiven der polnischen Germanistik an der Schwelle des neuen Jahrtausends*. In: Kwartalnik Neofilologiczny XLIX, 1/2002, 3–24.
Grucza F. 2003, *Germanistik – polnische Germanistik – europäische Integration*. In: F. Grucza (Hg.), Polnisch-deutsche und gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik. Warszawa, 23–57.

Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki [42]

W ciągu drugiej połowy poprzedniego wieku wyodrębniła się i ukonstytuowała w obrębie polskiego świata nauki dziedzina, którą podmioty zajmujące się jej uprawianiem nazywają „glottodydaktyką". Jestem jednym z inicjatorów procesu, który do tego doprowadził. W każdym razie dziedzina tą zajmuję się od lat. I poświęciłem jej już niejedną publikację. W żadnym jednak razie nie uważam, że została ona już opisana wystarczająco dokładnie. Przeciwnie – w moim przekonaniu wielu dotyczących jej kwestii nie udało jeszcze należycie sformułować, a cóż dopiero mówić o ich adekwatnym rozwiązaniu. Namysł nad nią trzeba kontynuować także z tego powodu, że dzisiaj glottodydaktyka prezentuje się inaczej niż – dajmy na to – 30 lat temu. Słowem: zmienia się i dziedzina ta i myślenie o niej. Pełniejszą odpowiedź na pytanie, jak ja widzę teraz, zaprezentuję w przygotowywanej już od dłuższego czasu osobnej – większej – publikacji. Tutaj ograniczę się do przedstawienia jedynie kilku wniosków wynikających z moich rozważań na jej temat, przeprowadzonych w ostatnich okresie.

Stwierdzenie, że w obrębie danego świata nauki wyodrębniła się jakaś nowa dziedzina nauki – w naszym wypadku dziedzina nazywana „glottodydaktyką" – implikuje stwierdzenie, że (a) w obrębie ogólnego zbioru stanowiących ten świat podmiotów wyodrębnił się (i w jakiejś mierze usamodzielnił) pewien podzbiór podmiotów zajmujących się poznawaniem pewnego *specyficznego przedmiotu*, że (b) niektóre z tych podmiotów zajmują się już głównie jego poznawaniem, że (c) podmiotom tym udało się zdefiniować najważniejsze specyficzne współczynniki konstytuujące przedmiot, którym się one zajmują że (d) przynajmniej niektóre z nich wykonują swą pracę już zawodowo, tzn. że zajmują się nim w obrębie jakichś naukowych i/lub akademickich instytucji, że (e) osiągnęły już jakieś istotne rezultaty, albo inaczej mówiąc: że zgromadziły już pewien zasób istotnej wiedzy o swym przedmiocie i dokonały jej naukowej transferencji, że (i) między innymi wytworzyły już pewien zbiór specyficznych metod poznawania swego przedmiotu oraz odpowiednie „środki" umożliwiające im dokonywanie specjalistycznej transferencji pozyskiwanej wiedzy, i że (g) wytworzyły już przynajmniej zalążki odpowiedniego języka specjalistycznego.

Stwierdzenie, że istnieje dziedzina nauki nazywana „glottodydaktyką", w żadnym razie nie implikuje stwierdzenia, że istnieje już także odpowiadająca jej samodzielna dziedzina akademicka. Sprawy warunków, jakie muszą być spełnione, by można było mówić o akademickiej samodzielności jakiejś dziedziny nauki, nie będę jednak dzisiaj analizował dokładniej. Na ten temat powiem tylko tyle: u nas o akademickiej samodzielności jakiejkolwiek dziedziny można zacząć mówić dopiero w momencie uzyskania przez nią prawa do prowadzenie „swojego" kierunku studiów, a przynajmniej prawa do samodzielnego realizowania odpowiedniej specjalizacji w ramach jakiegoś już „dopuszczonego" kierunku studiów. Podkreślam: uwagi, które zamierzam dzisiaj

[42] *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, (w:) H. Kardela/ T. Zygmunt (red.), Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego. Chełm 2007, 12–24.

przedstawić dotyczą glottodydaktyki rozumianej jako pewna (relatywnie) samodzielna dziedzina nauki.

Tak jak każda inna dziedzina nauki, tak też glottodydaktyka istnieje jako rzeczywista nauka tylko o tyle, o ile istnieją podmioty rzeczywiście zajmujące się pozna(wa)niem jej przedmiotu. I też podobnie jak każdą inną dziedzinę, tak też glottodydaktykę można uznać za odrębną dziedzinę nauki tylko pod warunkiem, że wykazała, iż przedmiot, którym się zajmuje, jest przedmiotem specyficznym, tzn. takim, którym nie zajmuje się żadna inna już ukonstytuowana dziedzina: Prymarnie każdą dziedzinę nauki wyróżnia i zarazem definiuje *specyfika przedmiotu,* którego pozna(wa)niem trudnią się jej podmioty.

2.

Za specyficzny można uznać dany przedmiot albo dlatego, że „obejmuje" on jakiś zbiór obiektów nie branych dotychczas pod uwagę przez podmioty żadnej starszej (dziedziny) nauki; albo z tego powodu, że stanowią go obiekty wprawdzie brane już pod uwagę przez podmioty dziedziny (dziedzin) nauki, z której (których) wywodzą się podmioty nowej dziedziny, ale nie z uwagi na ich właściwości uwzględnione w sposób szczególny przez podmioty danej dziedziny nowej; albo wreszcie dlatego, że te ostatnie zajmują się badaniem jakichś specyficznych relacji (interakcji) zachodzących między branymi przez nie pod uwagę obiektami lub właściwościami interesujących je obiektów.

Obiekty konstytuujące przedmiot badań glottodydaktyki to obiekty, którymi już od dawna zajmuje się wiele różnych dziedzin nauki. Są to bowiem konkretne osoby – konkretni ludzie: a ludźmi od dawien dawna zajmuje się wiele nauk – wszystkie tzw. humanistyczne i społeczne nauki, wiele nauk teologicznych, medycznych i przyrodniczych.

Co się tyczy glottodydaktyki, to wbrew temu, co się często w tej sprawie sądzi, do (całkiem) ogólnego zakresu swych zainteresowań dziedzina ta włącza wszystkich konkretnych ludzi – niezależnie od tego, gdzie żyją, jakiej są rasy czy narodowości, ile mają lat itd. Wedle kryteriów geograficznych, rasowych, etnicznych czy „wiekowych" glottodydaktyka dzieli ogólny zbiór interesujących ją obiektów (ludzi) dopiero w trakcie konkretyzowania przedmiotów swoich zainteresowań badawczych: konkretne podmioty glottodydaktyki biorą uwagę tylko jakiś podzbiór konkretnych osób. Żaden podmiot żadnej nauki, a więc również żaden podmiot glottodydaktyki, nie zajmuje się, bo nie jest w stanie zajmować się, poznawaniem wszystkich właściwości wszystkich ludzi jednocześnie. Każdy ogranicza, bo musi ograniczyć (skonkretyzować), przedmiot i/lub cel (zadanie) swoich badań.

Glottodydaktyka bierze pod uwagę wszystkich ludzi, ale nie bierze pod uwagę ich wszystkich właściwości. Glottodydaktykę interesują tylko niektóre (specyficzne) specyficzne właściwości ludzi, w szczególności interesują ją pewne rodzaje umiejętności ludzi. Generalnie można powiedzieć, że przedmiot glottodydaktyki konstytuują te umiejętności ludzi, na podstawie których każdy człowiek potrafi z jednej strony uczyć się języków, a z drugiej powodować uczenie się języków u innych osób. Inaczej mówiąc: glottodydaktyka bierze pod uwagę (tylko) te umiejętności ludzi, na podstawie

których są oni w stanie występować w ramach odpowiednich układów (interakcji) komunikacyjnych (glottodydaktycznych) zarówno w roli uczących się (uczniów), jak i nauczających (nauczycieli) języków. Ale by wyróżnić specyfikę przedmiotu glottodydaktyki, i tym samym jej specyfikę, nie wystarczy powiedzieć, że jest ona dziedziną zajmującą się uczniami i/lub nauczycielami języków – badaniem ich właściwości.

Zarówno jednymi, jak i drugimi od dawna zajmuje się już wiele dziedzin. W każdym razie nauczyciele języków obcych są już od dawna przedmiotem systematycznych „zajęć" dydaktycznych realizowanych w ramach programów tzw. neofilologicznego kształcenia. Niemniej nie jest słuszne mniemanie, jakoby na tle tych faktów konstytuowanie jakiejkolwiek nowej (kolejnej) dziedziny mającej zająć się badaniem wspomnianych obiektów należało uznać za przedsięwzięcie zbędne. Rzecz w tym, że tak jak fakt, iż istnieją już różne dziedziny nauki zajmujące się ludźmi w ogóle, nie oznacza, że dziedziny te „odkryły" już i uwzględniają wszystkie właściwości ludzi, tak też fakt, że istnieją już dziedziny zajmujące się zarówno uczącymi się, jak i nauczającymi języków (obcych) nie oznacza, że „odkryły" one już i uwzględniają wszystkie właściwości tych obiektów i wszystkie zachodzące między nimi relacje, ani że zajmują się już pozyskiwaniem wszystkich rodzajów wiedzy o nich.

W skrócie można zebrać wyróżniki glottodydaktyki w postaci następujących punktów:

Po pierwsze, wprawdzie właściwy przedmiot glottodydaktyki konstytuują ludzie/osoby uczące się i nauczające języków (obcych), jednakże glottodydaktyka nie interesuje się nimi jedynie z uwagi na ich odpowiednie powierzchniowe właściwości, lecz bada je ze względu na ich wiedzę fundującą ich odpowiednie (interesujące glottodydaktykę) umiejętności; albo inaczej mówiąc: Właściwe zadanie, które stawia sobie glottodydaktyka, zaczyna się dopiero w momencie, w którym „starsze" dziedziny zajmujące się jej obiektami z reguły kończą się zajmować nimi: Zadanie glottodydaktyki nie ogranicza się do opisania interesujących ją obiektów w terminach ich powierzchniowych właściwości, lecz obejmuje także rekonstrukcję ich właściwości głębokich (ukrytych w nich) – w szczególności rekonstrukcję „zanurzonych" w ich zasobów odpowiedniej wiedzy. Te „głębokie" właściwości ludzi nazywam ich właściwościami glottodydaktycznymi *sensu stricto.*

Po drugie, glottodydaktykę wyróżnia to, że jej podmioty rekonstruując interesujące właściwości branych pod uwagę obiektów (konkretnych osób) czynią to w ramach konkretnych realizowanych przez nie interakcji z (jednoczesnym) uwzględnieniem używanych przez nie w tychże interakcjach (konkretnych) środków, czyli konkretnych wyrażeń (językowych), sposobów i skutków ich użycia itd.

Po trzecie, glottodydaktyka wyróżnia się także tym, że z zasady bierze pod uwagę konieczność realizacji wszystkich rodzajów szeroko rozumianej pracy naukowej oraz wszystkie linearne i hierarchiczne uwarunkowania realizacji różnych członów lub segmentów i warstw tej pracy.

Glottodydaktyka jest pewną empiryczną dziedziną nauki, albowiem, po pierwsze, obie główne kategorie interesujących ją obiektów (uczniowie i nauczyciele języków) istnieją rzeczywiście oraz, po drugie, jest w stanie obserwować interesujące ją działania (zachowania) obu rodzajów „jej" obiektów bezpośrednio. Natomiast (rzeczywiste)

istnienie interesujących ją ich „ukrytych" właściwości suponuje na tej empirycznej zasadzie, że każde, zwłaszcza powtarzane, działanie każdego człowieka/każdej istoty żywej przejawia jego/jej odpowiednią umiejętność, i że każda jego/jej umiejętność jest ufundowana jego/jej odpowiednią wiedzą praktyczną- bazuje na odpowiedniej wiedzy.

Jako pewna empiryczna dziedzina nauki glottodydaktyka nie może (nie ma prawa) zaczynać swej pracy naukowej od formułowania metodycznych dyrektyw, lecz musi ją zacząć od naukowej diagnozy interesujących ją obiektów – od poddania naukowej obserwacji zachowań i/lub czynności (ról) uczących się i nauczających języków (obcych) spełnianych przez nich w ramach konkretnych interakcji (układów) glottodydaktycznych, od obserwacji „stosowanych" przez nich w tychże interakcjach środków itd. Następnie musi wyjaśnić, na jakiej podstawie robią to co robią, czy zachowują się tak, jak się zachowują, lub wywołują skutki, jakie wywołują, czyli „przekazują" swój język innym lub „przyswajają" sobie czyjś języki. Wyjaśnić musi też, jaką rolę odgrywają w glottodydaktycznych interakcjach wyrażenia nauczyciela oraz ucznia.

W każdym razie: glottodydaktyka jako nauka empiryczna nie może zadowolić się samym tylko stwierdzeniem, że interesujące ją osoby powinny posiąść takie a takie umiejętności lub tak a tak zmienić umiejętności (przyzwyczajenia) już posiadane i że po to, by je posiąść lub zmienić, dane osoby powinny wykonać takie, a nie inne działania.

Glottodydaktyka jako nauka jest zobowiązana wyjaśnić, co funduje badane przez nią (brane przez nią pod uwagę) umiejętności interesujących ją obiektów i skąd „wzięły" te umiejętności – jest zobowiązana wyjaśnić także wszystkie odnośne kwestie nie tylko w terminach diagnozy, lecz także w terminach anagnozy, a więc ma obowiązek odpowiedzieć też na pytanie o „pochodzenie" zdolności (umiejętności) interesujących ją obiektów (podmiotów) do realizowania aktów (procesów) nazywanych „uczeniem się" lub „przyswajaniem języków" albo „nauczaniem języków". Dopiero po wykonaniu tych zadań może generować odpowiedzi na dotyczące interesujących ją obiektów pytania natury prognostycznej, czyli przedstawiać odnośną naukowo uzasadnioną wiedzę aplikatywną.

Podkreślam: prymamym zadaniem glottodydaktyki jako pewnej empirycznej dziedziny nauki nie jest i być nie może sporządzanie i przedstawianie dyrektyw metodycznych dla praktyków. Do ich formułowania zgodnego z (odpowiednimi) metodologicznymi wymogami (meta)nauki glottodydaktyka może przystąpić dopiero na końcu swej pracy naukowej – po wypracowaniu odpowiedniej wiedzy bazowej, w szczególności diagnostycznej. Jakąkolwiek wiedzę praktyczną (a więc również wiedzę przedstawianą w formie dyrektyw) można bowiem uznać za naukową tylko pod warunkiem, że została ona wyprowadzona z odpowiedniej wiedzy bazowej – „poprzez nią" uzasadniona. Samo stwierdzenie (np. statystyczne), że „badana" wiedza jest wiedzą skuteczną („sprawdzoną" w praktyce) nie czyni z niej wiedzy naukowej – wiedzy uzasadnionej naukowo.

4.

Co się tyczy podmiotów dziedziny nauki określanej jako „glottodydaktyka", to

z przedstawionych uwag wynika, że nie wystarczy stwierdzić, że dany podmiot zajmuje się badaniem uczących się i/lub nauczających języków (obcych), by móc uznać go za rzeczywisty podmiot glottodydaktyki. Za taki można go uznać tylko pod warunkiem, że zajmując się badaniem jakiegoś fragmentu ogólnego przedmiotu glottodydaktyki „nie traci z oczu" ani całości jej prymarnego przedmiotu, ani całości zadań (celów) jej pracy naukowej, i tym samym respektuje strukturalne uwarunkowania realizacji podjętej przezeń pracy poznawczej.

Inaczej mówiąc: W swej praktyce naukowej rzeczywiste podmioty glottodydaktyki mogą ograniczyć przedmiot „swoich" konkretnych badań (rozważań) do jakiegoś składnika (fragmentu) ogólnego przedmiotu uprawianej przez nie dziedziny lub do pozyskiwania tylko jednego z rodzajów wiedzy o nim. Można nawet powiedzieć, że tak jak podmioty każdej innej dziedziny nauki, tak też podmioty glottodydaktyki muszą w praktyce w jakiś sposób ograniczyć zakres przedmiotu lub celów (zadań) podejmowanej (realizowanej) przez nie pracy naukowej. W konsekwencji mogą też „organizować się" w postaci różnych dziedzin cząstkowych glottodydaktyki – łączyć się w grupy zajmujące się na przykład głównie badaniem nauczycieli albo uczniów czy glottodydaktycznych tekstów, albo w grupy czy dziedziny cząstkowe zainteresowane głównie tą lub inną kategorią uczniów wyróżnionych na podstawie ich wieku.

Jednakże żaden podmiot glottodydaktyki nie może dokonywać tego rodzaju ograniczeń dowolnie. Każdy jest zobowiązany respektować całość i przedmiotu i zadań badawczych swej dziedziny – respektować strukturalne zależności zachodzące między współczynnikami składającymi się na jej ogólny przedmiot i cały wachlarz jej zadań. Żaden podmiot nie może na przykład zaczynać swej pracy od formułowania metodycznych dyrektyw czy ograniczyć się tylko do ich statystycznej „weryfikacji".

5.

Jako naukę glottodykatykę zaczęli – pół wieku temu – wyodrębniać i konstytuować lingwiści zainteresowani metodyką nauczania języków obcych, dokładniej: zwiększeniem efektywności praktycznej nauki języków obcych poprzez lepsze (racjonalne) wykorzystanie wyników niektórych rodzajów badań językoznawczych, w szczególności tzw. badań kontrastywnych zwanych tez badaniami konfrontatywnymi. I dlatego przez pewien czas traktowano uprawiane przez nich badania glottodydaktyczne nie tyle jako zalążek jakiejś nowej dziedziny, ile raczej jako tylko pewną nową poddziedzinę (nowy kierunek) badań językoznawczych i zrazu wyróżniali je jako lingwistykę stosowaną. Tak jednak czy inaczej, to oni zaczęli, choć nie zawsze całkiem świadomie, racjonalizować rozważania dotyczące zagadnień glottodydaktycznych – przenosić je na grunt nauki i realizować zgodnie z jej rygorami (wymogami).

Natomiast u niektórych metodyków nauki języków obcych, czerpiących dotychczas swą odnośną wiedzę głównie z praktycznego doświadczenia i/lub z pedagogiki, te językoznawcze inicjatywy wywoływały zrazu poczucie zawłaszczania, a nawet kwestionowania, przez lingwistów części ich zawodowej kompetencji. Nie ulega wątpliwości, że był to czas, w którym zaczął się radykalnie zmieniać cały dotychczasowy metodologiczny paradygmat myślenia o kwestiach dotyczących nauki języków w ogóle, a nauki języków obcych w szczególności.

Na jakiś czas proces tej paradygmatycznej transformacji został zahamowany w efekcie zdominowania badań dotyczących nauki języków obcych przez lingwistów zaangażowanych w tzw. studia kontrastywne i/lub lapsologiczne. Intensyfikację tych studiów (analiz) zaczęto bowiem w pewnym momencie przedstawiać jako jedyną szansę zracjonalizowania i zarazem istotnego usprawnienia praktycznej nauki języków obcych. Wkrótce okazało się jednak, że badania te nie przyniosły oczekiwanych rezultatów

Ale nie tylko z tego powodu na początku lat 70-tych poprzedniego wieku wzmogła się kontrreakcja metodyków i dydaktyków. Wcześniej czy później musiało dojść do, określmy to tak, relatywizacji roszczeń ówczesnych lingwistów do posiadania wyłącznego prawa do prowadzenia naukowych badań na tematy dotyczące uczenia się i/lub nauczania języków. Musiało do tego dojść, ponieważ tak uczeń, jak i nauczyciel jakiekolwiek języka jest najpierw uczniem lub nauczycielem w ogóle, a możliwość usprawnienia efektów pracy ani jednego, ani drugiego nie zależy tylko od tego, czy posiada się odpowiednią wiedzę o ludzkich językach i/lub językowych zachowaniach (działaniach), lecz także od tego, czy posiada odpowiednią wiedzy dydaktyczną. Zbieg okoliczności spowodował, że w sukurs metodykom przyszła radykalna zmiana paradygmatu metodologicznego w lingwistyce, jaka się na przełomie lat 60-tych i 70-tych poprzedniego wieku dokonała za sprawą N. Chomsky'ego.

Co się mnie tyczy, to już na początku lat 70-tych poprzedniego wieku zrozumiałem, że rozważania glottodydaktyczne trzeba z jednej strony jak najszybciej „wyzwolić z lingwistycznej niewoli „, a z drugiej nie dopuścić do jej „wtórnego" uzależnienia od którejkolwiek inne starszej dziedziny – ani od „metodyki praktycznej", ani pedagogiki w ogóle, ani dydaktyki ogólnej. Zrozumiałem, że trzeba jak najszybciej podjąć wysiłki zmierzające do jej naukowego usamodzielnienia.

6.

Uznanie współczesnej glottodydaktyki za samodzielną dziedzinę nauki nie oznacza jednakże jej całkowitego uniezależnienia się od innych dziedzin. W obrębie ogólnego świata nauki wszystkie składające się nań dziedziny są ze sobą powiązane, choć nie wszystkie równie mocno. Uznanie współczesnej glottodydaktyki za samodzielną dziedzinę nauki oznacza zrazu tylko tyle, że przestaje się ją traktować jako integralną część jakiejś innej dziedziny – w naszym wypadku lingwistyki. Merytorycznie glottodydaktyka jest powiązana (i zawsze będzie) ze wszystkimi dziedzinami, które zajmują się tymi samymi obiektami, co ona, i od których w związku z tym musi „zapożyczać" potrzebną jej wiedzę o właściwościach obiektów, których poznawaniem nie zajmuje się sama. W tym sensie jest od nich zależna. Ale zarazem dziedziny te są zależne od niej. Z tego samego powodu, z którego glottodydaktyka jest zależne od nich, takie dziedziny jak lingwistyka czy dydaktyka albo psychologia są zależne od glottodydaktyki. Inna natomiast kwestia, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jakiej mierze podmioty tych starszych dziedzin zdają sobie z tego sprawę.

Autorzy wymieniający „pomocnicze" dziedziny glottodydaktyki, czyli dziedziny, których wyniki (wiedzę) podmioty glottodydaktyki muszą brać pod uwagę w trakcie

realizacji podjętej przez nie pracy naukowej, słusznie wyliczają poza lingwistyką (językoznawstwem) też takie nauki jak pedagogika, zwłaszcza dydaktyka ogólna, czy psychologia. Niesłusznie jest natomiast przedstawianie tej sprawy tak, jakby glottodydaktyka była zależna od wszystkich tych dziedzin w równej mierze, czyli tak, jakby wszystkie te dziedziny spełniały względem glottodydaktyka równie ważną rolę pomocniczą.

Nie jest tak dlatego, po pierwsze, że wiedzą zaczerpniętą od niektórych z nich glottodydaktyka „wspiera się" już na samym początku swej pracy naukowej, a wiedzą zaczerpniętą od innych dopiero na etapie formułowania metodycznych dyrektyw, i po drugie z tego powodu, że zasoby wiedzy zapożyczanej z różnych dziedzin spełniają (jeśli tak wolno powiedzieć) różne role w procesie tworzenia (pozyskiwania) wiedzy glottodydaktycznej.

Zależność glottodydaktyki od lingwistyki jest szczególnego rodzaju, ale nie tylko ze wspomnianych powodów historycznych. Przede wszystkim dlatego, że bez zapożyczenia już na samym początku swej pracy naukowej sporego zasobu wiedzy lingwistycznej glottodydaktyka jako nauka nie jest w stanie tej pracy rozpocząć. By się o tym przekonać, wystarczy uświadomić sobie, po pierwsze, jak kluczową rolę w obrębie przedmiotu jej badań naukowych, we wszelkich glottodydaktycznych interakcjach (układach) stanowiących punkt wyjścia jej podstawowych rozważań naukowych, odgrywają współczynniki rzeczywistości określane jako „język(i)" i/lub „językowe wyrażenia", że, po drugie, wszelkie interakcje (procesy) glottodydaktyczne są jednocześnie aktami (procesami) porozumiewania się ludzi ze sobą, choć rzecz jasna aktami (procesami) komunkacyjnymi specyficznego rodzaju, i że, po trzecie, dziedziną nauki prymarnie kompetentną względem uwikłanych w nich .językowych" współczynników jest lingwistyka, a nie glottodydaktyka, że udzielanie odpowiedzi na dotyczące ich podstawowe pytania jest sprawą lingwistyki, a nie glottodydaktyki.[43]

Zapożyczanie wiedzy z innych dziedzin nie jest jednak bezproblemowe: otóż nie ulega żadnej wątpliwości, że naukowa wartość przedstawianej przez poszczególne podmioty glottodydaktyki wiedzy (niezależnie od jej rodzaju) zależy nie tylko od tego, czy lub w jakiej mierze podmioty te uwzględniły w procesie jej pozyskiwania odpowiednie wymogi „ogólnonaukowe", od metodologicznej poprawności wykonanej pracy naukowej, w której efekcie została ona pozyskana, lecz w dużej mierze także od naukowej wartości „zapożyczonej" przez nie wiedzy lingwistycznej o istocie ludzkich języków, wyrażeń językowych, ich funkcjach, językowym porozumiewaniu się ludzi itd.

Co się tyczy jakichkolwiek metodycznych dyrektyw, to zauważmy, że z natury rzeczy wyrażają one pewnego rodzaju aplikatywną wiedzę praktyczną, i że przy ich ocenie trzeba wziąć pod uwagę wspomniane już następujące kryterium, w myśl któ-

---

[43] Z kolei lingwistyka jest zależna od glottodydaktyki dlatego, ze każdy akt (proces) językowej komunikacji jest zarazem pewnym aktem (procesem) glottodydaktycznym. Z tego samego powodu za dziedzinę w jakiejś mierze zależną od glottodydaktyki wypada uznać też dydaktykę ogólną pedagogikę itd. Pewnego rodzaju aktami glottodydaktycznymi są zresztą wszelkie rzeczywiste akty transferencji wiedzy, w szczególności akty (zarówno specjalistyczne, jak upowszechnieniowe) transferencji wiedzy naukowej.

rego nie wystarczy wykazać, że przedstawiana (np. w postaci jakiejś metoda postępowania) wiedza aplikatywna rokuje, iż stosujący ją osiągną oczekiwane wyniki, albo: że osiągną lepsze wyniki niż stosujący inną metodę, by móc uznać ją za wiedzę naukową w ścisłym sensie tego wyrazu. Za naukową można ją uznać tylko o tyle, o ile została ona „wyprowadzona" z odpowiedniej (naukowej) wiedzy bazowej. Natomiast naukowa ocena tej ostatniej zależy od tego między innymi, (a) czy na jej podstawie można odpowiedzieć na wszystkie pytania „prowokowane" przez przedmiot, którego ona dotyczy – w naszym wypadku przez przedmiot glottodydaktyki, i (b) czy udzielone na jej podstawie odpowiedzi dotyczące (istoty) konstytutywnych współczynników jej przedmiotu można (wolno) uznać za adekwatne – czyli w naszym wypadku: odpowiedzi dotyczące współczynników, które „opisujący" przedmiot glottodydaktyki wyróżniają za pomocą takich wyrażeń jak ‚języki ludzkie" czy „teksty".

7.

Niestety, na razie glottodydaktycy z reguły tworzą swoje „teorie" na bazie mało adekwatnych założeń lingwistycznych. Ale dzieje się tak nie z ich winy, lecz w dużej mierze z winy lingwistyki. Problem bowiem w tym, po pierwsze, że nie ma jednej lingwistycznej „teorii" języków ludzkich, że różne szkoły lingwistyczne odpowiadają na te same pytania różne lub odpowiadają na jedne, a na inne nie, i po drugie, że od dłuższego czasu mocno zaniedbuje się naukową ewaluację powstających w pod szyldem lingwistyki wytworów (prac) etykietowanych jako „naukowe", i że w tej sytuacji w obiegu komunikacyjnym dokonującym się pod szyldem „nauki" funkcjonują jednocześnie na (z pozoru) równych prawach i różne stare, i różne owe koncepcje lingwistyczne. Konsekwencja: podmioty innych dziedzin nauki dobierają sobie tę lub inna lingwistyczna „teorię" według swego gustu. Nawiasem mówiąc, postępują tak nie tylko różne podmioty glottodydaktyki, lecz także translatoryki.

Na razie glottodydaktycy bazują z reguły na „teoriach" lingwistycznych, których główny deficyt polega na tym, że odpowiadają tylko na pytania dotyczące funkcji wspomnianych językowych współczynników przedmiotu ich zainteresowań, natomiast jakby z zasady ignorują odnośne pytania natury ontologicznej. Na pytanie o współczynniki określane jako „język(i)", glottodydaktycy odpowiadają w ślad za lingwistami, że są one środkami porozumiewania się ludzi ze sobą, systemami znaków, systemami abstrakcyjnych struktur, zbiorami obowiązujących norm itp. W konsekwencji traktują je jako jakieś byty istniejące samodzielne, wspólne wartości tego lub innego zbioru ludzi. Tymczasem okazuje się, że trak nie jest

Prymarnymi desygnatami wyrażenia „język(i) ludzki(e)" są zasoby wiedzy konkretnych ludzi fundujące ich umiejętności tworzenia konkretnych wyrażeń (językowych), ich rozumienia i posługiwania się nimi, a nie jakieś byty istniejące poza konkretnymi osobami i też nie opisy tych pierwszych. Podobnie jak żadna inna wiedza, tak też językowa wiedza konkretnej osoby nie istnieje samodzielnie, bo (z definicji) w takiej postaci istnieć nie może. Jako taka nie jest dostępna bezpośredniej obserwacji. Samodzielnie nie istnieją też konkretne denotaty wyrażenia „język(i) ludzki(e)", bo i one są pewnymi elementami wiedzy konkretnych osób. Nikt nie jest w stanie ani

zobaczyć swego języka, ani nikomu (w sensie dosłownym) przekazać go. Kto sugeruje, że desygnaty (i denotaty) wyrażenia „język(i) ludzki(e)" są bytami istniejącymi samodzielnie, ma obowiązek odpowiedzieć na takie pytania jak np.: Gdzie istnieją byty określane jako , języki"? I jak miałby je ktokolwiek móc sobie przyswoić?

Właściwe nie jest też mówienie o rzeczywistych językach ludzkich jako o jakichś instrumentach (środkach) ich „właścicieli". Rzeczywisty język jakiejkolwiek osoby i „posiadająca" go osoba stanowią pewną nierozerwalną i jednorazową całość: każdy rzeczywisty język jest konstytutywnym współczynnikiem „posiadającej" go osoby. Zupełnie niedorzeczne są „teorie" nadające desygnatom wyrazu ‚język(i)" właściwości istot żywych. Zupełnie niedorzeczne jest tez mówienie o ich przyswajaniu sobie: „Przyswajanie" sobie języków nie polega na jego wchłanianiu. Niedorzeczne jest też „opisywanie" rzeczywistych języków ludzkich, czyli języków zinternalizowanych w mózgach konkretnych osób, w terminach abstrakcyjnych systemów czy systemów znaków: Jak mieliby konkretni ludzie tworzyć na podstawie jakiejkolwiek wiedzy abstrakcyjnej konkretne wyrażenia? Jak mieliby „przyswajać sobie" czyli wchłaniać jakiekolwiek rzeczywiste znaki, czyli byty fizyczne?

Co się z kolei tyczy współczynników przedmiotu glottodydaktyki określanych jako „wyrażenia językowe" czy „teksty", to całkiem niedorzeczne są wszystkie „teorie" interpretujące je w taki sposób, jakby zawierały one swoje znaczenia w sobie. Podkreślam: nikt nie jest w stanie zawrzeć w nich żadnego elementu swej wiedzy. Nikt nie jest też w stanie zawrzeć w nich swego języka. A wobec tego: nikt nie jest w stanie nikomu przekazać swego języka. I wreszcie: konkretne (jakoś fizycznie zmaterializowane) wyrażenia (teksty) spełniają funkcje znakowe, czyli coś znaczą, tylko z punktu widzenia istot wiedzących, że są one znakami czy tekstami, natomiast z punktu widzenia istot nie posiadających tej wiedzy są one tylko pewnymi bytami fizycznymi.

„Wyjaśniając" funkcje rzeczywistych języków, trzeba sobie uświadomić najpierw, że w najlepszym razie można powiedzieć, że są one „urządzeniami" służącymi do tworzenia, wyrażania, identyfikowania i rozumienia środków porozumiewania się, czyli konkretnych językowych wyrażeń; a następnie, że ta funkcja wcale nie jest ich funkcją prymarną, bowiem w pierwszej kolejności są one środkami poznawania świata – nadawania wiedzy o świecie odpowiednich form, a nie środkami transferencji wiedzy (kto jej nie ma, nie może jej wyrażać); i że ponadto spełniają one także funkcje środków fundujących tożsamość ludzi, dzielenia ludzi na „swoich" i „obcych" itd. Ale przede wszystkim trzeba sobie uświadomić przy tym, że nazywanie rzeczywistych języków „środkami" nie jest, jak już wspomniałem, poprawne, bo żaden rzeczywisty język nie jest jakąś „wartością dodaną" swego właściciela, lecz integralnym współczynnikiem jego osoby – jego „ja". Oddzielić język (składającą się nań wiedzę) od jego posiadacza można tylko na płaszczyźnie analitycznej. Ale oddzieliwszy go, trzeba pamiętać, że utworzony w efekcie tego rozdzielenia denotat w dużej mierze fałszuje istotę tego, co odwzorowuje.

8.

Wiele nieporozumień w sprawie „glottodydaktyki" bierze się stąd, że nawet podmioty uprawiające ją rzeczywiście nie są ani jednomyślne, ani konsekwentne w sprawie jej

nazwy. Rzecz nie w tym, by w ogóle nie określać jej inaczej, ale w tym, że stosowanie w odniesieniu do niej różnych określeń osłabia szanse na jej zaistnienie w świadomości świata względem niej zewnętrznego jako dziedziny jednolitej. Dodatkowo szansę tę osłabia fakt, że z reguły określający ją inaczej, nie podejmują dyskusji na temat już przedstawionego, na przykład przeze mnie, metanaukowego opisu dziedziny określonej jako „glottodydaktyka", lecz zadawalają się ogólnym stwierdzeniem, że także w wypadku metodyki nauczania języków (obcych) „chodzi o dziedzinę zajmującą się uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)".

Tego rodzaju stwierdzenia w żadnym jednak razie nie sposób uznać za wyczerpujący, i tym samym za naukowy, opis żadnej z tych dziedzin już choćby tylko z tego powodu, że nie „ujawnia" ono celu owego „zajmowania się uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)". Natomiast zamienne posługiwanie się nazwami „glottodydaktyka" i „metodyka" daje powód do nieuzasadnionego wniosku, że (także) glottodydaktyka jest dziedziną, której głównym celem jest pozyskiwanie i/lub transferencja (jedynie) praktycznej wiedzy fundującej metody (procedury) uczenia się i/lub nauczania języków (obcych) oraz ewaluacja tego rodzaju wiedzy. Tymczasem prawdą nie jest ani to, że metody konstytuują jedyny, ani to, że stanowią główny przedmiot badań glottodydakyki.

Podstawowe pytania glottodydaktyki to, jak już wspomniałem, pytania: skąd bierze się praktyczna wiedza fundująca umiejętności (zdolności) ludzi do spełniania aktów (realizowania procesów) nazywanych „uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)"? Czy umiejętności te można rozwijać, ćwiczyć? Na czym polegają akty (procesy) nazywane „uczeniem się i/lub nauczaniem języków (obcych)" skoro rzeczywiste języki ludzkie są wiedzą (pewnymi składnikami sumy wiedzy) ich „posiadaczy" i jako takich nikt nie jest w stanie komukolwiek przekazać w dosłownym sensie tego wyrazu?

Mieszanie glottodydaktyki z metodyką, a w szczególności utożsamianie tych dziedzin, to efekt braku zrozumienia istoty tego, co konstytuuje przedmiot glottodydaktyki, oraz zakresu zadań glottodydaktyki jako pewnej empirycznej dziedziny nauki, tzn. tego, że jako taka ma ona obowiązek pozyskiwać i dostarczać wiedzę zarówno diagnostycznej, jak i anagnostycznej oraz prognostyczną, w tym również wiedzę aplikatywną. Ale to ostatnie zadanie może spełnić „naukowo" dopiero w ostatniej kolejności, albowiem, powtórzmy jeszcze raz: za naukową można uznać wiedzę aplikatywną tylko pod warunkiem, że została ona wyprowadzona z odpowiedniej naukowej wiedzy diagnostycznej, czyli z wiedzy deskryptywno-eksplikatywnej.

W żadnym jednak razie nie sprzeciwiam się uprawianiu metodyki nauczania języków obcych. I nie uważam zajmowania się nią za rzecz zbędną. Przeciwnie: Potrzebna jest i glottodydaktyka i metodyka. Rzecz tylko w tym, by obu tych dziedzin ze sobą nie mieszać.

9.

Biorąc pod uwagę zarysowaną sytuację glottodydaktyki, w szczególności to, że nadal dochodzi do istotnych nieporozumień w sprawie jej przedmiotu, jak i jej zadań jako pewnej dziedziny nauki, a także w sprawie jej nazwy, oraz to, że nadal bardzo często

niejako z góry utożsamia się ją z „wykładaną” w uczelniach metodyką nauczania języków, w szczególności języków obcych, za sprawę pilną wypada uznać nie tylko intensyfikację podstawowych badań glottodydaktycznych, czyli pracy mającej na celu wzbogacenie i/lub pogłębienie naukowej wiedzy o różnych fragmentach przedmiotu glottodydaktyki (czyli o różnych kategoriach konstytuujących go obiektów i/lub ich właściwości), lecz również intensyfikację rozważań na temat samej glottodydaktyki i spotęgowanie wysiłków zmierzających do poddania tych ostatnich metodologicznym rygorom (wymogom) metanauki.

Metanaukową analizę glottodydaktyki (składającego się na nią świata) trzeba zintensyfikować w pierwszej kolejności po to , by wypracować jak najdokładniejsze kryteria odróżniania rzeczywiście naukowych badań (rozważań) glottodydaktycznych od przed- i/lub pseudonaukowych „opowiastek” lub metodycznych wskazówek na temat uczenia się lub nauczania języków (obcych). Zintensyfikować trzeba je też po to, by uniemożliwić mieszanie glottodydaktyki z innymi dziedzinami zajmującymi się pewnymi elementami jej ogólnego przedmiotu lub tylko pewnymi, a nie wszystkimi, rodzajami interesujących ją zagadnień, by na poziomie uczelnianej dydaktyki (wyższego kształcenia) nie było możliwe utożsamianie jej z metodyką nauczania języków obcych.

Za sprawę pilną trzeba uznać zarazem intensyfikację prac mających na celu upowszechnienie solidnej wiedzy o glottodydaktyce, albowiem tylko w ten sposób uda się przyspieszyć proces jej dochodzenia do pełnej samodzielności akademickiej, tzn. do tego, by można ją było w uczelniach „wykładać” i „studiować” nie tylko w ramach programów innych kierunków studiów, lecz także w ramach jej własnego kierunku. Ale w pierwszej kolejności m trzeba doprowadzić do tego, by była ona nazywana i interpretowana w miarę jednolicie. Czas najwyższy podjąć też starania o to, by przy nadawaniu jej podmiotom stopni i tytułów naukowych przestała być traktowana jako część językoznawstwa-jako lingwistyka stosowana.

Za sprawę pilną uważam też podjęcie starań zmierzających do podniesienia na wyższy poziom ścisłości języka specjalistycznego glottodydaktyki – zarówno tego, w którym jej podmioty dokonują transferencji pozyskanej wiedzy naukowej na poziomie badań podstawowych, jak i tego, w którym dokonują transferencji wiedzy naukowej o niej jako pewnej dziedzinie nauki lub dydaktyki akademickiej. Nie ulega wątpliwości, że jednym z podstawowych zadań wszystkich podmiotów każdej dziedziny nauki, jest dbanie o swój język, permanentne aktualizowanie i precyzowanie „swego” języka specjalistycznego, staranie się o to, by stale rosła jego adekwatność i jednoznaczność. Zaniedbywanie tego obowiązku nieuchronnie zamienia pracę naukową każdego podmiotu w pracę pseudonaukową. Glottodydaktycy aspirujący do miana podmiotów nauki nie mogą nadal mówić o „przyswajaniu” i/lub „przekazywaniu” języków w taki sposób, jakby ludzie rzeczywiście przyswajali i/lub przekazywali je sobie. Dziś wiadomo bowiem z całą pewnością, że akwizycja języków nie polega w żadnym razie na „przejmowaniu” języka jakiejkolwiek innej osoby.