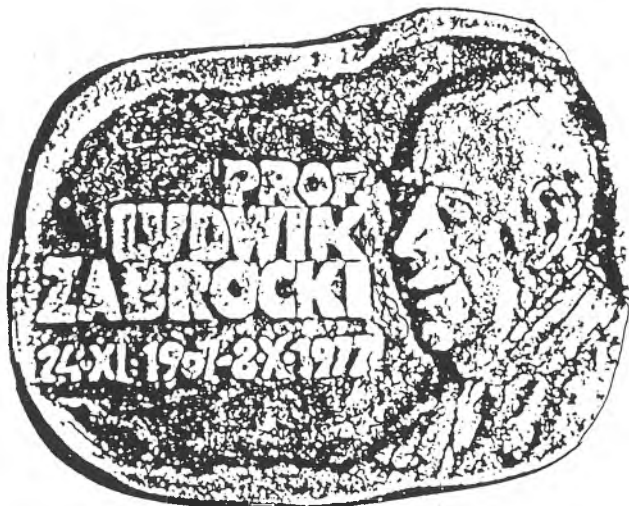


neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 11



Poznań, 1995



NEOFILOLOG

**CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 11**

Poznań, 1995

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

Skład komputerowy:

DETAX

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji o objętości ok. 10 str. mazurek. Artykuły dodatkowo zapisane na dyskietce w ASCII (DHN, Latin 2, Mazovia) oraz edytorach Word, WordPerfect (4.3; 5.0; 5.1), WordStar, Windows Write lub TAG przyjmowane będą w pierwszej kolejności. Informacje edytorskie zamieszczono na końcu biuletynu.

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

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych.

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI 4

ARTYKUŁY

1. Nauczanie gramatyki języka francuskiego na poziomie 5

zaawansowanym - **Renata Jarzębowska-Sadkowska, Bernadeta Pyśk**

2. Indices argumentatifs dans l'enseignement / apprentissage des stratégies 10

d'argumentation au niveau avancé: suggestions didactiques. -

Marzena Blachowska

3. Towards a thesis pattern - **Jerzy Zybert** 21

4. К вопросу о технологии составления лексического минимума 24

для студентов-педагогов, изучающих русский язык как

иностраннный - **Антони Маркунас, Войцех Цисак**

5. Strategie uczenia się języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym 33

i niezaawansowanym - **Hanna Mroczkowska**

6. Z problematyki nauczania języka rosyjskiego na Białostocczyźnie - 37

Jan Franciszek Nosowicz

7. Wie sind die Deutschen? Einige Überlegungen zur 42

Stereotypenproblematik - **Izabela Prokop**

8. Verbannte Dichter - Von Schiller bis Biermann - **Peter Staab** 48

SPRAWOZDANIA

Rzeszów' 95 - Zofia Bilut-Hompléwicz, Małgorzata Szpala 59

LINGUAPAX V - Teresa Siek-Piskozub 63

Sprawozdanie z działalności Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego 71

za kadencję 1992-1995 - Hanna Komorowska, Teresa Siek-Piskozub

Protokół Komisji Rewizyjnej PTN 74

Protokół VIII-ego Walnego Zjazdu PTN 75

Komunikaty 79

Od Redakcji

Oddajemy kolejny numer *Neofilologa*. Zamieszczamy w nim artykuły adresowane do nauczycieli różnych języków obcych (angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego).

Ponadto w numerze tym znajdują się sprawozdania z konferencji, w których uczestniczyli członkowie PTN. Pragniemy zwłaszcza zwrócić uwagę Państwa na Rekomendacje uczestników australijskich warsztatów LINGUAPAX V adresowane do rządów, organizacji pozarządowych, Międzynarodowego Komitetu LINGUAPAX oraz UNESCO. Dotyczą one polityki językowej i edukacyjnej. Rekomendacje te drukujemy w dwóch językach (angielskim i francuskim), ponieważ tak zostały przez uczestników warsztatów sformułowane.

W numerze znajdują się też protokoły i sprawozdania z Walnego Zjazdu PTN, który odbył się we wrześniu 1995 w Zielonej Górze.

Renata Jarzębowska-Sadkowska

Bernadeta Pyśk

UAM Poznań

NAUCZANIE GRAMATYKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM

Wraz z pojawieniem się metod komunikacyjnych, na początku lat siedemdziesiątych, gramatyka przestała stanowić główny cel nauczania języków obcych. Zwolennicy metod komunikacyjnych dostrzegają, jednak, że nie wystarczy nauczać z wykorzystaniem dokumentów autentycznych, czy też mnożyć ćwiczenia symulacyjne, aby uczący się osiągnął zadowalającą kompetencję komunikacyjną. Nawet w podręcznikach opracowanych zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego, autorzy umieszczają tradycyjne ćwiczenia gramatyczne wraz z objaśnieniami. Widzą oni konieczność usystematyzowania procesu akwizycji języka, szczególnie u młodzieży i u dorosłych, stosując ćwiczenia indukcyjne strukturyzujące ten proces. Jednocześnie, zwolennicy gramatyki *explicite* doradzają uzupełnianie systematycznego nauczania, konwersacji lub pobyt w kraju języka docelowego, gdzie uczący się wykorzysta tę metajęzykową wiedzę w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych.

Gramatyka jest wynikiem konstruowania systemu reprezentacji językowych i zależy od ogólnych hipotez o języku funkcjonujących w danej epoce na danym etapie wiedzy (Charaudeau 1993)¹. Można wyróżnić dwa systemy reprezentacji językowych dające podstawę do wyodrębnienia dwóch typów opisu gramatycznego: jednym z nich jest gramatyka deskryptywna, a drugim gramatyka konstruowania sensu wypowiedzi² (Charaudeau 1992).

Gramatyka deskryptywna opisuje jednostki morfologiczne i części mowy, jak również mechanizmy ich łączenia (składnia) w zdania proste lub złożone. Z dydaktycznego punktu widzenia, ten rodzaj gramatyki umożliwia naukę czytania i pisania (ortografii), jak również zapoznanie ucznia z organizacją logiczną zdania.

Gramatyka konstruowania sensu wypowiedzi opisuje natomiast, mechanizmy rozpoznawania i budowania sensu w każdym akcie mowy. Przedmiotem jej opisu są między innymi:

- intencje wyrażone przez interlokutora w aktach mowy - co powoduje, że kategorie językowe muszą być zgrupowane wokół tych intencji;
- skutki wypowiedzi jakie akty mowy mogą wywoływać - co z kolei wymaga przeglądu różnych typów użycia języka, a nie tylko użycia literackiego.

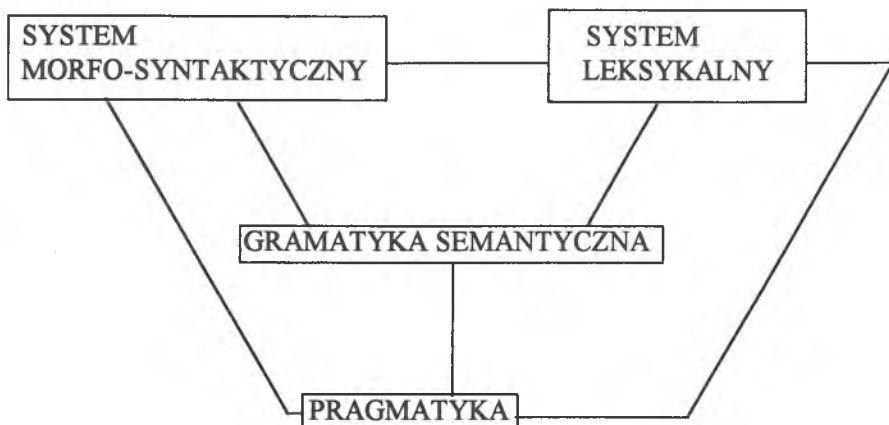
Te dwa rodzaje gramatyki, oparte na przeciwstawnych założeniach (fr. *approche onomasiologique*, *approche semasiologique*), zastosowane w nauczaniu języka obcego na poziomie zaawansowanym, są komplementarne.

W programach nauczania języka francuskiego na poziomie podstawowym i średnim dominuje gramatyka deskryptywna z typowym nazewnictwem (rzeczownik, przymiotnik, czasownik, zdanie nadrzędne, podrzędne, itd.). Do tej właśnie wiedzy

będziemy się odwoływać w nauczaniu gramatyki drugiego rodzaju, która pokazuje w jaki sposób tradycyjne kategorie językowe są wykorzystywane do tworzenia sensu wypowiedzi i jakie efekty semantyczne wywołują, w danym kontekście.

Uczący się języka obcego postrzega jego gramatykę jako nowy system, który dostępny jest w drodze długotrwałego procesu tworzenia koncepcji rozumianych jako konstrukcje sensu. Opierają się one na różnych rodzajach dyskursu, napotkanych w toku nauki..

Liczne obserwacje i doświadczenia w dydaktyce języka francuskiego jako języka obcego (FLE), pozwalają przyznać gramatyce semantycznej zwanej także pojęciową, centralną rolę polegającą na łączeniu kategorii koncepcyjnych z elementami systemu morfo-syntaktycznego, leksykalnego i pragmatyką, co przedstawia poniższy schemat (Porquier 1989).³



Studenci podejmujący naukę na pierwszym roku studiów filologii romańskiej posiadają już określoną wiedzę metajęzykową zarówno w języku ojczystym jak i obcym. Dlatego możliwe jest prowadzenie wykładów z gramatyki, opisowej oraz ćwiczeń wchodzących w skład bloku zajęć praktycznych z języka francuskiego. Na naszym uniwersytecie, w pierwszym roku nauki odbywają się wykłady z morfologii i konwersatorium z fonetyki. Podstawę teoretyczną, na drugim roku studiów stanowi konwersatorium ze składni. Trzeci rok nauki obejmuje wykład z gramatyki historycznej i kończy pierwszy cykl studiów. Odbywające się równolegle na każdym roku ćwiczenia praktyczne z gramatyki mają umożliwić stopniowe nabywanie kompetencji komunikacyjnej, która zawiera składnik semantyczno-gramatyczny współuczestniczący w procesie rozumienia mowy i wypowiedzania się.

W opracowywanym przez nas obecnie projekcie programu nauczania gramatyki języka francuskiego w pierwszym cyklu studiów, pragniemy zwrócić uwagę na jego eklektyczny charakter, pozwalający na przejście od zamkniętego podsystemu morfo-syntaktycznego do otwartego systemu leksykalnego. Po pierwszym roku ćwiczeń opartych na tradycyjnym modelu metajęzykowym, przechodzimy do gramatyki semantycz-

nej nazwanej przez Charaudeau gramatyką "konstruowania sensu wypowiedzi". Środki wyrazu i sposoby konstruowania sensu poznane na drugim roku znajdują praktyczne zastosowanie w nauczaniu gramatyki tekstu na ostatnim roku cyklu..

Cele nauczania w opracowywanym przez nas projekcie programu skierowane są głównie na rozwój sprawności językowych. Oznacza to dominację umiejętności i poziomu performancji nad wiedzą i wiadomościami o języku zgodnie z założeniem, że cele pośrednie zależne są od celów końcowych (tabela 1):⁴

CEL GLOBALNY	rozwinąć kompetencję komunikacyjną, to znaczy nauczyć języka jako środka komunikacji językowej
CELE OGÓLNE	rozwinąć sprawności językowe <ul style="list-style-type: none"> • rozumienie tekstu mówienego i pisanego • komunikowanie ustne w różnych kontekstach socjolingwistycznych i socjokulturowych znaczących
CELE KOŃCOWE (SPECYFICZNE)	• umiejętność posługiwania się sprawnościami językowymi w różnych sytuacjach komunikacyjnych, różnymi rodzajami dyskursu i odpowiednimi funkcjami języka.
CELE POŚREDNIE	• dostarczyć wiadomości i pojęcia pozwalające na opanowanie: elementów gramatycznych, leksykalnych., elementów kultury, rejestrów i wariantów językowych

tab. 1.

Ponieważ cele końcowe rozumiane są jako osiągnięcie sprawności językowych, nasuwa się pytanie, w jaki sposób kontrolować te sprawności. Można je kontrolować za pomocą takich technik jak: rozwiązywanie problemów (zadań), technika ról, odsłuch dialogów, rozumienie tekstu oraz tworzenie tekstu z użyciem struktur złożonych, itd., pod warunkiem, że są one wykonywane w możliwie jak najbardziej autentycznych sytuacjach. Ważne jest również, żeby występowały one łącznie -na ile to możliwe - w pracach kontrolnych. Tabela 2 przedstawia przedmioty kontroli z uwzględnieniem parametrów, kryteriów performancji (wskaźników kontroli). charakterystycznych dla poszczególnych składników kompetencji komunikacyjnej.

Reasumując, w nauczaniu gramatyki konstrukcji sensu wypowiedzi zakłada się negocjowanie sensu niezbędne do zrozumienia całości wypowiedzi. Nie można więc nauczać gramatyki, która ograniczałaby się do przedstawiania właściwości czysto formalnych, bo byłaby to gramatyka zubożona i ograniczona. Proponujemy metajęzykowe nauczanie gramatyki, której koncepcja polega na łączeniu znajomości systemu językowego z wiedzą o świecie i z wypowiedzią interlokutora.

Argumentami przemawiającymi na korzyść takiej koncepcji jest osiągnięcie autonomii w procesie samokształcenia oraz wypracowanie przez uczącego się punktów odniesienia, na których będzie mógł się oprzeć. Pomogą one w rozwoju poznawczym studenta, zachęcą do postrzegania kontrastów, do odkrywania regularności, rozpoznawania nowych form, a więc do tworzenia relacji, dzięki którym jego język pośredni (fr. interlangue) nie ulegnie fosylizacji.

PRZEDMIOTY KONTROLI (FR.. OBJETS D'EVALUATION)

KOMPETENCJA	PARAMETRY	KRYTERIA PERFORMANCJI WSKAŹNIKI KONTROLI
JĘZYKOWA	fonologia leksyka składnia	<ul style="list-style-type: none"> • wymowa, intonacja, debit • słownictwo, interferencje • szyk wyrazów w zdaniu, kategorie gramatyczne, użycie czasów
SOCJOLINGWISTYCZNA i SOCJOKULTUROWA	funkcje języka	<ul style="list-style-type: none"> • rzeczywisty skutek informacji • dokładność przekazu • czytelność przekazu • dostosowanie dyskursu do zamierzonego celu, współmówców i sytuacji
DYSKURSYWNA	elementy dyskursywne - - koherencje wewnątrzsystemowa (<i>cohésion</i>) i - pozasystemowa (<i>cohérence</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • dostosowanie ucznia do różnych typów dyskursu • odpowiednie użycie łączników argumentacyjnych • organizacja myśli, ciąg logiczny • rekonstrukcja tekstu/przekazu
STRATEGICZNA	reakcje werbalne i niewerbalne	<ul style="list-style-type: none"> • użycie gestów, mimiki, peryfrazy w celach kompensacyjnych • stosowanie pytań w celu zrozumienia przekazu

tab. 2.

PRZYPISY :

1. Charaudeau P., 1993. "Tirer le meilleur parti de la langue w Le Français dans le Monde, numer 258, str.48-51.
2. Charaudeau P., 1992. Grammaire du sens et de l'expression, Paris:Hachette.
3. Porquier R., 1989. "Quand apprendre c'est construire du sens" w Le Français dans le Monde, numéro spécial février-mars 1989. ste.123-136.
4. Lussier D., 1992. Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris:Hachette, str.46.
5. Ibidem, str.53.

BIBLIOGRAFIA

- Besse H., Porquier R.,1991, Grammaires et didactique des langues, Paris: Hatier/Didier.
- Bolton S., 1987, Evaluation de la compétence communicative en langue étrangere, Paris: Hatier-Crédif.
- Charaudeau P., 1992, Grammaire du sens et de l'expression, Paris: Hachette.
- Charaudeau P., 1993, "Tirer le meilleur parti, de la langue" w Le français dans le Monde nr 258: s.48-51.
- Komorowska H., 1984, Testy w nauczaniu języków obcych, Warszawa: WSiP.

Lussier D., 1992, Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris: **Hachette** **Porquier R., 1989**, "Quand apprendre c'est construire du sens" w *Le français dans le Monde* numéro spécial, février-mars 1989, s. 123-136.

Marzena Blachowska

UAM Poznań

INDICES ARGUMENTATIFS DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES STRATÉGIES D'ARGUMENTATION AU NIVEAU AVANCÉ: SUGGESTIONS DIDACTIQUES.

INTRODUCTION

Bien que les représentations de l'argumentation change à travers les siècles, débattre, raisonner, juger, convaincre, persuader et émouvoir restent depuis toujours au cœur de l'activité culturelle, politique, sociale et économique de l'homme. Rien d'étonnant donc que l'argumentation est un objet de l'enseignement qui peut se flatter d'une longue tradition dont les origines remontent à l'ancienne Grèce, ainsi qu'un vaste champ d'études pour la linguistique pragmatique et pour la didactique.

L'enseignement / apprentissage de l'argumentation constitue aussi un vrai défi tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, tant dans le cadre du FLM que dans le cadre du FLE, car il exige les savoirs culturels, les capacités à se documenter, à respecter les contraintes lexicales, syntaxiques, de la mise en page lors de la rédaction, les capacités, enfin, à raisonner, à hiérarchiser les idées, à généraliser et à conceptualiser, bref il exige de diverses compétences.

Notre exposé concerne le public avancé du FLE, en particulier les étudiants de la Philologie Romane. Nous leur proposons le procédé de la *lecture-repérage des indices argumentatifs* afin de leur faire connaître des stratégies d'argumentation.

Nous nous adressons, surtout, aux étudiants de la I^{ère} et de la II^{ème} années qui savent déjà effectuer la distinction entre les *types* et les *genres* de textes.

Afin d'éclaircir notre proposition, nous précisons d'abord le statut et l'approche de notre concept clé: *argumentation*, nous passons ensuite aux caractéristiques des *indices d'argumentation* ce qui nous amène, finalement, à exposer les principes de base de la *lecture-repérage*. Un court bilan-perspectives termine notre propos.

1.0. STATUT ET APPROCHE DE L'ARGUMENTATION.

1.1. ARGUMENTATION: EFFET OU TECHNIQUE?

La notion d'*argumentation* peut être envisagée soit comme <<l'ensemble des propriétés qui permettent à un discours d'avoir certains effets dits argumentatifs>> (Moeschler: 1994: 95) soit comme la relation entre des arguments, réalisés par des énoncés, et des conclusions, réalisées par des énoncés ou bien dérivées des énoncés.

Ainsi, dans le premier sens, l'argumentation est identifiée au degré de conviction atteint chez le destinataire: plus il est convaincu de la véracité du propos plus l'argumentation est estimée efficace; dans le second, elle << (...) cherche à

définir (...) ce qui rend un discours interprétable du point de vue de son orientation, ou de sa direction, argumentative>> (Moeschler: 1994: 95).

Ce qui fait l'objet de notre propos c'est l'argumentation entendue comme la relation entre un/des argument/s et une/des conclusions: afin de repérer les indices d'argumentation il est indispensable de savoir identifier les mécanismes régissant les relations argumentatives.

1.2. ARGUMENTATION DANS LA LANGUE OU DANS LE DISCOURS: ENJEUX DIDACTIQUES ?

Au fait, les relations argumentatives peuvent être considérées soit comme linguistiquement marquées: *l'argumentation dans la langue*, soit comme pragmatiquement dérivées: *l'argumentation dans le discours*. D'après la première conception, représentée par la **pragmatique intégrée à la sémantique**, notamment par les travaux de Moeschler, d'Anscombe et de Ducrot (Moeschler: 1985, Anscombe et Ducrot: 1983; Ducrot: 1980), les phénomènes sémantiques sont primitivement argumentatifs, tandis que d'après la seconde, relevant d'**une théorie pragmatique radicale** (voir: Grice: 1979, Wilson et Sperber: 1990), les faits d'argumentation résultent de l'usage du langage dans la communication à savoir l'argumentation se manifeste dans le discours.

Ces deux approches ont le caractère complémentaire bien qu'ils formulent les hypothèses inverses quant à la nature des mécanismes régissant les relations argumentatives et aux rapports entre l'argumentation et la communication. Pour la pragmatique intégrée à la sémantique les relations argumentatives sont régies par des règles particulières appelées *topoi*. <<Ces règles sont graduelles, universelles et communément admises>> (Moeschler & Reboul: 1994: 80).

Ainsi, pour passer de l'argument à la conclusion il faut et il suffit, d'après la pragmatique intégrée, de recourir au *topos* qui articule la langue et le discours argumentatif ce qui fait que le rapport entre l'argumentation et la communication reste *non déterministe*:

<<Si la valeur argumentative d'un énoncé est donnée par (...) sa capacité à appuyer une conclusion particulière sur la base d'un *topos* alors rien n'oblige à associer argumentation et communication.>> (Moeschler: 1994: 96)

De plus, selon la pragmatique intégrée les structures linguistiques contraignent les possibilités argumentatives des énoncés mais les trajets interprétatifs qu'elles déterminent sont indépendants des intentions véhiculées par des énoncés. Seulement les *topoi* autorisent le passage de ces trajets interprétatifs linguistiquement identifiables aux intentions communicatives et informatives des sujets communicants. Pour illustrer ce phénomène recourons à l'exemple donné par Anscombe et Ducrot (Anscombe et Ducrot: 1983: 118).

Deux interlocuteurs: *X* et *Y* parlent de l'excursion prévue pour le lendemain. *X* voudrait annuler l'excursion malgré le beau temps. Il demande donc à *Y*:

(1) <<Il fait beau aujourd'hui (=E₂), mais fera-t-il beau demain? (=E₁)>>

(2) <<Il fait beau aujourd'hui (=E₂), mais fera-t-il mauvais (=E₁) demain?>>

L'enchaînement dans le (1) est possible car, comme le constate Anscombe et Ducrot, <<la question E_1 argumente dans le même sens que l'assertion négative $\sim p =$ *il ne fera pas beau demain* et contredit par là la conclusion favorisée par $E_2 =$ *Il fait beau aujourd'hui.*>> (Anscombe et Ducrot: 1983: 118). Par contre, l'enchaînement proposé dans le (2) demanderait, pour être justifié, un contexte tout à fait particulier: chaque jour du beau temps suivi du jour du mauvais temps.

Or, bien que la question introduite par le connecteur *mais* limite les possibilités argumentatives de l'énoncé (1), elle n'appuie pas sur l'intention de X : *annuler l'excursion*. On pourrait, tout en conservant la même structure linguistique, effectuer une interprétation différente, ex: *regarder la météo, faire l'excursion ce jour-là sans attendre le lendemain*.

Quant à la pragmatique radicale, elle considère que les relations argumentatives sont le fait d'un *calcul interprétatif* i.e. des inférences non démonstratives propres à l'emploi du langage dans la communication:

- a) inductives: la théorie gricienne d'implicature conversationnelle (Grice: 1979)
- b) déductives: la théorie de la pertinence représentée par Sperber et Wilson (Moeschler: 1994: 96-98).

La théorie d'implicature conversationnelle base sur l'application du raisonnement général au cas particulier, tandis que dans la théorie de la pertinence le sujet interprétant infère la conclusion des hypothèses contextuelles formulées d'après les énoncés traités (Moeschler: 1994: 97)

Ce qui est commun pour ces deux théories c'est le principe de la coopération entre le sujet communicant et le sujet interprétant: ce que le sujet interprétant infère correspond à ce que le sujet communicant voulait transmettre. En d'autres termes, pour qu'il y ait un transfert entre les intentions du sujet communicant et les inférences pragmatiques tirées par le sujet interprétant il est nécessaire un même ensemble des hypothèses contextuelles. D'après la théorie gricéenne, elles sont formulées via les informations non linguistiques mutuellement partagées tandis que selon la théorie de la pertinence elles ne sont qu'un sous-ensemble des connaissances communes.

De plus, pour la pragmatique radicale, certains indices linguistiques **donnent les instructions sur la manière de construire les hypothèses contextuelles** donc d'effectuer un calcul interprétatif, soit *les indices d'énonciation*, de *l'organisation d'informations* (la continuité, la progression et l'orientation d'informations) et *les indices lexicaux* que nous exposons ci-après.

Proposant la conception des relations argumentatives basées sur les inférences non démonstratives, la pragmatique radicale associe les faits d'argumentation à la communication tandis que pour la pragmatique intégrée les relations argumentatives, régies par les règles particulières: les *topoi*, sont indépendants de la communication. Pourtant, si le *topos* constitue un trajet qui conduit d'un argument à une conclusion il n'est, comme le remarque Moeschler, <<**qu'un cas particulier de prémisses implicites, à savoir d'hypothèse contextuelle déclenchée par telle ou telle marque**

linguistique>> (Moeschler: 1994: 99): en d'autres termes, le concept d'hypothèse contextuelle imbrique celui de topos.

Finalement, nous considérons que les argumentations nécessitent la formulation des hypothèses contextuelles pouvant se manifester aussi sous forme des topoï et que les argumentations ne sont pas une propriété exclusive du texte à tendance argumentative. Le concept de l'argumentation dans le discours, et par conséquent le repérage des indices déclencheurs des hypothèses contextuelles présente, à notre avis, un triple intérêt didactique:

- le repérage des empreintes de l'argumentation dans les différents types textuels: en commençant par les types à tendance descriptive et narrative, en passant par les types à tendance injonctive, expositive-explicative, conversationnelle-dialogale et en terminant avec les textes à tendance poétique-autotélique (Adam: 1990: 84-98);
- la possibilité de décrire le fonctionnement du type à tendance argumentative, par ailleurs, celui-ci est relativement peu décrit en comparaison, par exemple, avec le type à tendance narrative ou descriptive;
- la possibilité de montrer les variations de la réalisation textuelle de l'argumentation à l'intérieur du type argumentatif et par conséquent de montrer les modèles argumentatifs.

2.0. INDICES D'ARGUMENTATION: CARACTÉRISTIQUES ET FONCTIONS

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nous distinguons trois catégories des indices linguistiques d'argumentation:

- a) les indices d'énonciation;
- b) les indices de l'organisation d'informations: la continuité et la progression d'information;
- c) les indices lexicaux: champs lexicaux et réseaux sémantiques.

Leur combinaison dans le type de texte à tendance argumentative permet de décrire ses propriétés fonctionnelles: son déroulement dynamique (toute argumentation est une transformation de pensées) son développement (l'organisation des arguments autour des thèses) et son dialogisme (toute argumentation est <<un discours contradictoire sur le réel>> (Boissinot: 1992: 38)).

Finalement, la combinaison de ces indices donne lieu à quelques modèles principaux d'argumentation (A. Boissinot: 1992: 42) (voir: Annexe I):

- a) modèle *dilué* qui se caractérise par de nombreuses digressions;
- b) modèle à tendance *démonstrative* qui met en valeur la structuration et la progression de type logique
- c) modèle à tendance *expositive* qui base sur l'apport d'informations;
- d) modèle à tendance *dialogique* et ses variations: *dialogique*, *antithétique* et *dialectique* (H. Mirabail, 1994:180) qui appuie sur la polyphonie énonciative et les contradictions.

Le repérage des indices d'argumentation dans d'autres types de textes sensibilise l'apprenant à l'hétérogénéité des textes, à la complexité de leurs intentions et aux degrés de leur subjectivité. Bref, l'apprenant prend conscience du caractère *flou* et *relatif* des typologies textuelles.

2.1. INDICES D'ÉNONCIATION: TRAITS DE SUBJECTIVITÉ ET DIALOGISME.

Les indices d'énonciation sont des traces de l'énonciateur dans le texte produit et des traces de la situation d'énonciation, leur repérage permet, de relever les traits de *subjectivité* du propos énoncé quel que soit son type textuel et de définir la spécificité du texte à tendance argumentative à savoir son *dialogisme*. Outils préférés pour la lecture des modèles argumentatifs *dialogiques*.

On distingue deux groupes des indices d'énonciation: les *déictiques* et les *modalisateurs*.

Les *déictiques* sont représentés par les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne, le système des temps et les marques de localisation temporelle du type: *ici* et *maintenant*. Ils autorisent, avant tout, l'évaluation du rapport entre le propos énoncé et la situation d'énonciation et rend possible la distinction entre les textes embrayés à la situation d'énonciation: *discours en situation* et *récit conversationnel* où toutes les formes personnelles du verbe et tout les temps verbaux sont autorisés sauf l'aoriste; et les textes débrayés de la situation d'énonciation: *discours théorique* et *narration* (Moeschler & Reboul: 1994: 447) où l'aoriste est autorisé, et les événements sont repérés les uns par rapport aux autres.

De plus, ils ont aussi les empreintes soit de l'énonciateur: le pronom personnel de la première personne du singulier soit de l'énonciateur et du destinataire imaginaire (le pronom personnel de la première et de la deuxième personnes du pluriel et de la deuxième personne du singulier).

Les *modalisateurs* signalent le degré d'implication de l'énonciateur dans le propos énoncé. Ils sont représentés par les procédés très divers:

a) les marques de polyphonie:

- formules attribuant les propos à quelqu'un: *selon, d'après* et formules avec les verbes d'opinion (ex: *prétendre, penser, s'imaginer,...* etc);
- discours relaté: direct et indirect, indirect d'attitude argumentative - *il lui a répliqué que, il lui a riposté,...*etc;
- discours allusif: la convocation indirecte, dans le texte produit, de l'univers discursif qui appartient <<au savoir supposé partagé par les membres d'une même communauté socio-linguistique>> (Charaudeau: 1983: 65)
- indices d'hétérogénéité explicite: guillemets, caractères gras et italiques, typographie: titres, intertitres, mise en paragraphes,....etc;
- sélection et hiérarchie des informations;

b) les marques d'effacement de l'énonciateur:

- utilisation du pronom générique *on*;

- expressions impersonnelles;
- c) les marques de degré d'assertion du propos énoncé:
 - utilisation d'adverbes: *évidemment, certainement, peut-être,...*;etc;
 - utilisation des périphrases équivalentes: *il est certain que, il est probable que,...*etc;
 - utilisation des modes verbaux: conditionnel, subjonctif, indicatif;
- d) les marques de subjectivité par excellence:
 - utilisation des termes affectifs et évaluatifs (axiologiques et non-axiologiques) quelle que soit leur catégorie grammaticale.

2.2. INDICES DE L'ORGANISATION D'INFORMATIONS: CONTINUITÉ, PROGRESSION ET ORIENTATION D'INFORMATIONS.

Avec les indices de l'organisation d'informations nous touchons les problèmes qui concernent toute production orale ou écrite dite *texte*, à savoir les problèmes de la connexité textuelle, de la continuité et la progression cotextuelle et du groupement des propositions. Le repérage de ces indices dans le type à tendance argumentative met en évidence ses ressemblances avec le type à tendance narrative: aussi bien l'un que l'autre ont le caractère dynamique; et avec le type à tendance descriptive: le développement des arguments autour de la thèse (dans le cas du texte à tendance argumentative), le développement des éléments autour de l'hyper-thème initial (dans le cas de la description) (Boissinot:1992: 37 - 38).

Les indices de l'organisation d'information sont particulièrement utiles lors de la lecture-repérage des modèles argumentatifs à tendance démonstrative et à tendance expositive.

On distingue:

- a) **les marques d'organisation relativement extérieures**: disposition typographique du texte;
- b) **les marques de la progression thématique**:
 - liage anaphorique, de nature asymétrique (orienté à gauche du texte), qui assure une simple reprise d'information: anaphore pronominale: *un chien / il*; définie (définitivisation) : *un chien / le chien*; et démonstrative ou référentialisation déictique cotextuelle: *un chien / ce chien*).
 - liage coréférentiel, de nature symétrique, qui permet une adjonction d'information nouvelle et de ce fait de faire avancer le texte. Il repose sur la relation de terme hyponyme à terme hyperonyme (ex.: *un chien / l'animal, cet animal*, mais non: *un animal*), et sa symétrie se fonde sur la prédication implicite qui permet l'adjonction d'une information nouvelle à l'information déjà existant dans le texte: <<Baudelaire.../l'auteur inoubliable des "Petits poèmes en prose">> (<<Baudelaire [est l'auteur inoubliable des "Petits poèmes en prose"]>>).
- c) **les marques de l'orientation et de modification d'informations**:

- utilisation des connecteurs: *argumentatifs* qui coorientent les arguments: un argument (ex.: *car, parce que, puisque, comme, en effet, au moins*), plusieurs arguments (ex.: *d'ailleurs, même*); et *contre-argumentatifs* qui anti-orientent les arguments (ex.: *mais, quand même, cependant, néanmoins, pourtant, bien que*) (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel, Schelling: 1991: 127-144);
- utilisation des expressions à valeur équivalente (ex.: *il en résulte que...*,etc)
- utilisation des formules d'introduction, de transition, de conclusion.

2.3. INDICES LEXICAUX: CHAMPS LEXICAUX ET RÉSEAUX SÉMANTIQUES.

Le repérage des indices lexicaux est à appliquer en but de relever les termes en opposition ce qui est très utile pour montrer le *dialogisme* des valeurs: les *champs lexicaux contradictoires* et les associations des termes positifs ou négatifs au terme clé du texte particulier: les *réseaux sémantiques*.

Il faut souligner que les *champs lexicaux contradictoires* relèvent de la culture et de l'époque données, il sont donc en quelque sorte transcendant au texte. Parmi les couples des valeurs opposées le plus souvent utilisés en argumentation Boissinot cite, entre autres: *la passé / l'avenir, la réalité / l'apparence, la culture / la nature et l'individu / la collectivité* (Boissinot: 1992: 56).

Après avoir présenté les indices d'argumentation, nous pouvons passer aux principes de la lecture-repérage.

3.0. REPÉRAGE DES INDICES D'ARGUMENTATION: MISE EN OEUVRE.

Comme nous l'avons déjà mentionné (voir: p.:1), l'enseignement / apprentissage de l'argumentation constitue un vrai défi pour l'enseignant qui se demande comment construire la progression de son cours, quels procédés du travail seront les plus pertinents, comment susciter l'intérêt de l'étudiant, comment développer sa créativité et des tas de questions auxquelles nous ne prétendons pas de donner des réponses exhaustives. Nous nous limitons à exposer les principes de la mise en oeuvre de la lecture-repérage.

3.1. LECTURE-REPÉRAGE: PRINCIPES DE BASE.

1. Transmettre à l'étudiant le savoir à propos des indices argumentatifs.
2. Pour donner à l'étudiant une représentation plus structurée de la complexité interne des textes procéder par types de textes. Connaissances initiales exigées: savoir distinguer les types et les genres de textes.
3. Commencer par l'étape de *sensibilisation* sur les faits d'argumentation: proposer le repérage des indices argumentatifs dans les différents types de textes. Durée proposée: trois premiers trimestres.
4. Après l'étape de *sensibilisation* continuer le repérage avec les textes à tendance argumentative. Objectifs: prise de conscience des modèles argumentatifs.
5. Marier la lecture *horizontale*: le repérage d'une catégorie des indices argumentatifs à travers différents types de textes; avec la lecture *verticale*: le repérage de toutes

les trois catégories des indices argumentatifs dans le texte particulier. La première donne une représentation globale des faits d'argumentation tandis que la seconde sa représentation ponctuelle.

6. Organiser le travail individuel de l'étudiant autour de l'activité de *documentation*. Elle est en quelque sorte une anticipation sur le contenu des textes sélectionnés pour la lecture-repérage. D'après une liste des questions-problèmes indiqués par l'enseignant, l'étudiant prépare sa *base de données* sous formes des articles de presse, des données encyclopédiques, du vocabulaire thématique...,etc. En d'autres termes, il complète et élargit ses connaissances initiales ce qui va lui faciliter la lecture-repérage.
7. Organiser l'activité en classe en trois phases:
 - a) **la prélecture**: une excellente occasion d'activer les connaissances des étudiants. Le but est, d'une part de tirer le maximum d'informations factuelles qui pourraient être utiles lors de la lecture-repérage, d'autre part d'anticiper sur les scénarios possibles du texte, sur son genre, ses finalités, le public concerné, les problèmes abordés...,etc. ;
Procédés recommandés: l'anticipation sur l'intitulé du texte particulier, sur le problème tiré du texte,.,etc: proposer aux étudiants de remplir une grille, en temps limité, en sous-groupes;
 - b) **la lecture-repérage**: proposer une grille de repérage qui porte sur les indices argumentatifs. A chaque fois, elle sera adaptée au texte particulier et au type de repérage proposé (*horizontale* et *verticale*) (voir: Annexe II);
 - c) **la poste-lecture**: comparer les résultats entre les sous-groupes et proposer la version finale.

BILAN-PERSPECTIVES.

Pour donner aux enseignants la possibilité de construire leur propres grilles de lecture adaptées aux textes traités, nous avons mis l'accent, dans notre propos, sur les caractéristiques des indices argumentatifs, nous avons proposé aussi une grille exemplaire en Annexe II. Nous n'avons pas développé le problème des typologies textuelles et de leur intérêt didactique car nous sommes partis de la prémisses que les étudiants savaient distinguer les types et les genres textuels. Nous avons donné également quelques suggestions concernant la mise en oeuvre de la lecture-repérage sans pourtant les développer car chacun des principes exposés ci-dessus pourraient constituer l'objet d'un propos à part.

A notre avis, le repérage des indices argumentatifs sensibilise l'étudiant aux valeurs argumentatives de différents types de texte, le prépare à la réception-interprétation des textes à tendance argumentative et à la distinction des modèles argumentatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J-M., 1990, *Eléments de la linguistique textuelle*, Bruxelles: Mardaga.
Bain, D., 1987, "D'une typologie à une didactique du texte" in *Enjeux* 11, Paris, pp.: 49-68.
Boissinot, A., 1992, *Les textes argumentatifs*, Toulouse: Bertrand-Lacoste

- Charaudeau, P.**, 1983, Langage et discours, Paris: Hachette.
- Grice, H. P.** 1979, "Logique et conversation" in Communications 30, 57-72, Paris.
- Ducrot O.** 1980, Les échelles argumentatives, Paris: Ed. de Minuit.
- Ducrot O.** 1988, "Topoi et formes topiques" in Bulletin d'études de linguistiques française, 1-14, Tokyo.
- Mirabail, H.**, 1994, Argumenter au lycée, Toulouse: Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées
- Moeschler J.** 1985, Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris: Hatier.
- Moeschler J. & Reboul A.**, 1994, Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris: Ed. du Seuil.
- Moeschler, J.**, 1994, "Structure et interprétabilité des textes argumentatifs", in Pratiques n° 84, 93-111.
- Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel, Schelling**, 1991: L'articulation du discours en français contemporain, Bern: Ed scientifiques européennes.

ANNEXE I

Tableau I: Modèles argumentatifs et indices d'argumentation

	Argumentatif dilué	Argumentatif à tendance démonstrative	Argumentatif à tendance expositive	Argumentatif à tendance dialogique
Caractéristiques principales	-nombreuses digressions	-structuration et progression de type logique	-apport d'informations	-polyphonie énonciative
Catégorie d'indices privilégiée pour la lecture repérage	-indices de l'organisation d'informations: les marques de la progression thématique	-indices de l'organisation d'informations: les marques de l'orientation et de modification d'informations	-indices de l'organisation d'informations: les marques de la progression thématique	-indices d'énonciation -indices lexicaux

Tableau II: Variations de l'argumentatif à tendance dialogique (Mirabail: 1994: 181)

DIALOGIQUE	ANITHÉTIQUE	DIALECTIQUE
<p>Introduction</p> <p>Confrontation de la thèse A et de la thèse B: laquelle est privilégiée</p> <p>1. Premier aspect du problème: - argument orienté vers la thèse A</p> <p>MAIS</p> <p>- contre-argument orienté vers la thèse B</p> <p>2. Deuxième aspect: idem...</p> <p>3. Xème aspect: idem...</p> <p>Conclusion</p>	<p>1. Thèse A</p> <p>Justification</p> <p>- arguments: 1,2,3,...10</p> <p>Validation de la thèse A</p> <p>TRANSITION:</p> <p>contr-argumentation</p> <p>-argument--> thèse A</p> <p>- contre-argumentation--> thèse B</p> <p>2. Thèse B</p> <p>Justification</p> <p>-arguments: 1,2,3,...10</p> <p>Valorisation de la thèse B</p> <p>Conclusion-bilan</p>	<p>1. Thèse A</p> <p>Justification:</p> <p>- arguments: 1,2,3,...10</p> <p>Validation de la thèse A</p> <p>2. Antithèse</p> <p>Réfutation</p> <p>- arguments: 1,2,3,...10</p> <p>Noeud du débat</p> <p>3. Synthèse</p> <p>Justification:</p> <p>utilisation possible de la contre-argumentation</p> <p>- arguments: 1,2,3,...10</p> <p>Validation de la thèse B</p> <p>Conclusion - bilan</p>

ANNEXE II

Grille exemplaire:

lecture-repérage des indices d'énonciation

ENONCIATION / ENONCIATEUR (utilisez les crayons de couleur)

1. Soulignez les formules attribuant les propos à quelqu'un.
2. Encadrez les verbes d'opinion.
3. Soulignez les guillemets, les caractères gras..., etc.
4. Encadrez les expressions impersonnelles, le pronom: *on*.
5. Soulignez les pronoms: *nous, je*.
6. Encadrez les termes affectifs et évaluatifs.
7. Soulignez les termes en opposition, faites une liste.
8. Soulignez des adverbes qui marquent le degré d'assertion du propos énoncé ainsi que les périphrases équivalentes.
9. Quels sont les modes dominants?
10. Quels sont les temps dominants?

Après le repérage répondez aux questions suivantes en vous appuyant sur les indices relevés:

1. Y-a-t-il un / plusieurs énonciateur(s) dans le texte?
2. Comment se manifeste leur présence?
3. Comment se manifeste leur effacement?
4. Appartiennent-ils au même groupe ou bien représentent-ils des groupes différents qui restent en opposition?

Compte tenu des indices repérés évaluez le degré de subjectivité du texte:

très subjectif: + + +

assez subjectif: + +

peu subjectif: +

TOWARDS A THESIS PATTERN

The form and content of written work submitted by university students is often far from what teachers and supervisors expect. Practice shows that students are rarely prepared to write papers in an academic format. It appears that not enough attention is paid to developing this skill on academic writing courses at universities and colleges, neither are students themselves aware of the often rigorous requirements of academic writing. They are, unfortunately, not really disciplined in that respect; e.g. they often display the unwelcome manner of including in their papers and compositions a number of ideas that do not exactly relate to the point in question. For this reason students experience difficulties which can become fairly serious when they set about writing their diploma papers or theses.

The suggestions and guidelines discussed below concern essential requirements for a standard paper in terms of both its content and arrangement. They are intended to help students overcome some of their problems and elevate the quality of their written work, often clumsy initially. They are addressed in particular to those working on their diploma papers or theses in applied linguistics. The pattern outlined below might be regarded as practical advice that should be both guidance for the students and a relief for the teachers/supervisors as well.

As regards the formal aspect of a paper, such as the mechanics of writing (e.g. punctuation, italicization, handling quotations, etc.), its format (including the title page, table of contents, notes and/or footnotes, etc.), and bibliography comprehensive information will be found in the works cited below in References.

A thesis whose main concern is the presentation of the work done by its author (research, investigation, study) is expected to take the format of a report and so it should contain three central sections (divided into parts or chapters): *introductory*, *methodological*, and *resultative*, which roughly correspond to the questions: *why*, *how*, and *what* respectively.

The **INTRODUCTORY** section serves to inform the reader about:

1. the author's plans or intentions (the study question, problem posed) and the reasons for the study (the justification),
2. the theoretical assumptions underlying the study,
3. the work already done in this field (the related literature review),
4. the author's predictions about his work (the hypothesis).

The section thus begins with a description of the **domain of study** the paper/thesis concerns and states its objective(s). An explanation of the reason(s) for the study (justification for having conducted it) will be appropriate at this point.

The second part of the introductory section presents the **theoretical background** of the study. For clarity the background can be discussed in relation to or in comparison or contrast with other theories or stances; this can include a historical

perspective: how current views differ from those rejected or modified (e.g. behaviourist vs. mentalist).

This should be followed by a review of **related literature**; for comparison with the results obtained and presented in the last section the review should also include the results and findings of work done in the field so far.

The next part is a presentation of the study question(s) followed by the **hypothesis** or prediction(s) about the result(s) of the study.

The **METHODOLOGICAL** section concerns the way of conducting the work, i.e. how the study has been carried out.

It should contain the following parts:

1. subjects,
2. materials,
3. procedures,
4. data analysis.

In the **subjects** part the number of subjects investigated and their description in ways relevant to the research has to be given. If they are divided into groups, selection criteria for grouping them should also be described (e.g. a random basis or test scores, the extent in which the sample can be regarded as representative, etc.).

The **materials** part describes in detail all materials used in the study (examples ought to be quoted). The materials themselves need not be included in the paper: they will normally appear in the Appendix (e.g. the test administered to the subjects). However, if the materials used are teaching aids their detailed description should be included (brief examples can be quoted, further ones given in the Appendix).

The **procedure** part should contain an ample description of the manner in which the data were collected. All the details which are considered to be relevant to make the data valid should be quoted (e.g. if a test was given, its venue and duration are important, the intervals the test was repeated at, the rules for the subjects' behaviour during the test, etc.).

The **data analysis** part consists in explaining what was done with the data after they had been collected. This is important because it sheds light on either the steps that can follow to support the hypothesis or the way of drawing inferences about other subjects from the data obtained. This part, however, is not obligatory and can be dropped since all the analyses will be reported in the last major section of the paper.

The **RESULTATIVE** section may be divided into three parts:

1. findings,
2. discussion,
3. conclusions.

Firstly, the *findings* should be presented in the form of data description. Secondly, the results of the statistical tests will be quoted (they allow to make inferences). The data so disclosed are indicative of whether or not the hypotheses have been upheld.

In the *discussion* part an explanation of the results obtained will be offered and the author's interpretation of his findings will be presented. The statements and claims made in this part must be relevant to and based on the findings themselves.

The *conclusions* part sums up this section and the paper itself. If the initial hypotheses turn out to be correct, additional or alternative explanations of the findings can be suggested here. If, on the other hand, the hypotheses are not supported, possible reasons have to be considered (e.g. the research design or the procedure may have been wrong or, in fact, it now turns out that the hypotheses were based on wrong assumptions). In the latter case ideas for replicating the study or further investigation of the topic may be proposed. It will also be important to discuss here pedagogical implications of the findings (if any), that is if and why they can be applied to or implemented in teaching.

The theses has to conclude with a complete and accurate *Bibliography* that should include all related literature whether quoted or not. This allows to evaluate its author, that is to judge whether he has managed to get acquainted with the most important (and up-to-date) material on his interest area that the thesis concerns.

REFERENCES:

- Gibaldi, J. and W. Achtert. 1984.** *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. Second Edition. New York: The Modern Language Association of America.
- Hatch, E. and H. Farhady. 1982.** *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Reszkiewicz, A. 1971.** *The Style Sheet For Students of English Philology*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Turabian, K. 1973.** *A Manual for Writers of Term Papers, Theses, and Dissertations*. Fourth Edition. Chicago: The University of Chicago Press.

Антони Маркунас

Войцех Цисак

УАМ, Познань

К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ СОСТАВЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИЕДАГОГОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

I. В последнее время все большее число авторов выступают с рекомендацией стремиться при обучении иностранному языку выработать у студентов широко понимаемую коммуникативную компетенцию. В этой связи целесообразно подчеркнуть, что лексический аспект обучения коммуникативной компетенции, наряду с грамматическим аспектом, является одним из центральных: лексические знания и навыки являются субкомпонентами глобальной коммуникативной компетенции, следовательно – всех компонентов коммуникативной компетенции (КК). Этот субкомпонент выступает как:

а) умения правильного понимания и образования слов и словосочетаний в лингвистической компетенции;

б) умения понимания и реализации лексического наполнения речевых актов в иллокутивной компетенции;

в) умения оперирования лексическими средствами адекватной связности речевого потока в дискурсивной компетенции;

г) умения употребления лексических соответствий в двух языках и культурах в страноведческой компетенции;

д) умения употребления слов и словосочетаний, подходящих к конкретной ситуации общения в социолингвистической компетенции;

е) умения применения оптимально и минимально необходимых лексических средств для выполнения коммуникативной задачи общения и развитости коммуникативной компетенции в стратегической компетенции¹.

Понятие лексического субкомпонента коммуникативной компетенции согласуется с другой терминологической традицией в лингводидактике – понятием лексического аспекта обучения. Справедливости ради следует отметить, что понятие лексического субкомпонента коммуникативной компетенции является более строгим и выверенным, поскольку прямо связано с понятием коммуникативных потребностей учащихся.

В частности, обучение коммуникативной компетенции на материале чтения текстов по специальности студентов-нерусистов, родным языком которых является близкородственный русскому языку польский язык, для которых

педагогический профиль текстов является профессиональным – это условия обучения, которые также должны повлиять на определение первостепенных характеристик лексического аспекта обучения КК.

II. В лингводидактике давно принят подход, который можно назвать „практическим”, когда на основе имеющихся данных о специфических свойствах, знания общей мотивационной, возрастной и прочих характеристик обучаемого контингента (студентов), а также анализа их коммуникативных потребностей, учета возможностей педагогизации языкового материала и целей обучения, количества и темпа занятий, отведенных на курс иностранного языка, профессиональных качеств преподавателей, способных реализовать обучение, особенностей содержания и структуры учебников и пособий, учебных материалов, аудиовизуальных и иных технических средств обучения, специфики прецедентных форм организации и реализации учебного процесса в стране, вузе, на кафедре, и, разумеется, в зависимости от уровня подготовки самого преподавателя-„технолога”, – когда на основе всей совокупности подобных эмпирических и методологических предпосылок формируется определенный вариант обучения и технология обучения как предпочтительная совокупность процедур, способов, приемов и техник организации и реализации обучения. Другими словами, технологию мы понимаем как комплексный метод проектирования, реализации и оценки процесса обучения-учения, интеграцию возможностей людей и техники для повышения эффективности преподавания.

Традиционно все указанные выше предпосылки формирования конкретного варианта обучения редуцируются и сводятся к трем основным составляющим – обучающему, действиям обучения и обучаемому. При этом „действия обучения” часто называют технологией.

Перед лингводидактом, ищущим наиболее оптимальные пути организации обучения конкретного контингента обучаемых в конкретных условиях и с конкретными целями, всегда заново встает трудоемкая задача нормализации и приведения в систему всей совокупности аспектов, составляющих обучение языку. Технология обучения, в таком ракурсе – это лингводидактика в ее приложении к целям и условиям обучения. Естественно предположить, что и каждый из аспектов обучения – в нашем случае, лексический аспект – может пониматься как регулируемый процесс изменения некоторых исходных качеств учащегося в реально имеющихся или созданных специально условиях обучения, когда целью обучения выступает любой уровень владения языковой компетенцией кроме высшего – так называемого „свободного владения языком”. Это последнее легко объяснимо: цель свободного владения коммуникативной компетенцией вряд ли достижима одним воздействием на обучаемого. Следует, правда, заметить, что такая цель весьма редко выдвигается современными сколь-нибудь ответственными лингводидактами.

Исходя из сказанного, технологический подход в решении тех или иных проблем (аспектов) обучения всегда имеет место, когда конкретный, вариант обучения строится при заданных условиях обучения. Иными словами, технологический подход понимается нами как своеобразный

„лингводидактический минимум”. Необходимость в учете таких взаимовлияний особенно остро возникает тогда, когда принятие решений резко ограничено следующими специфическими условиями обучения:

- а) ограниченное количество времени, отводимого на курс;
- б) жесткий объем понятийного тезауруса, определенный организаторами обучения основной специальности студентов;
- в) наличие отрицательного воздействия (фона) предыдущего этапа обучения неродному языку (невысокий итоговый уровень владения, различия в целях, содержании, формах обучения и т.п.);
- г) неоптимальное соотношение уровней внешней и внутренней мотивации учения или, тем более, отрицательная мотивация при обязательности обучения;
- д) „дефекты” речевой способности, определяемые отсутствием языковой среды (например, возрастание роли отрицательного переноса в ущерб аналитическим механизмам межъязыковых взаимодействий и т.п.);
- е) вынужденное ограничение сфер и видов общения и др.

Нетрудно заметить, что эти специфические условия строго делятся на две основных группы, которые мы бы назвали „внешними” и „внутренними” условиями обучения, или же – „заданными” и „избираемыми” условиями. В самом деле, факторы фона предыдущего этапа обучения, мотивационные фоны, фон языковой среды всегда воспринимаются преподавателем как некоторая данность, ориентируясь на которую ему приходится так или иначе модифицировать учебный процесс. Конечно, чаще всего не преподаватель определяет и реально возможный объем времени, учебного материала, или к примеру, обеспечения ТСО языковых занятий; тем не менее в этом пространстве он имеет хотя бы относительную свободу выбора оптимальных форм обучения, тогда как методический фактор отрицательного воздействия предыдущего (довузовского) этапа обучения русскому языку польских студентов и возникающая в связи с этим задача коррекции, или, тем более задача учета строго индивидуальных различий воздействия этого фона, ставят преподавателя в ситуацию принятия вынужденных решений.

Таким образом, целесообразный порядок технологического описания предполагает, во-первых, описание лингводидактических данностей или заданных условий обучения и, во-вторых, их интерпретацию, то есть описание избираемых решений, которые, собственно, также становятся условиями обучения в ходе реализации варианта технологии, но условиями, задаваемыми уже преподавателем.

Исходя из этого мы определяем и специфику технологии лексического аспекта обучения компетенции для нашего случая: специфика лексического аспекта заключается в ограничениях, налагаемых заданными и задаваемыми условиями обучения на отбор и организацию, презентацию и семантизацию, закрепление и контроль усвоения лексических единиц.

Данное понимание определяет порядок описания технологии лексического аспекта обучения конкретного контингента:

- 1) определение заданных условий обучения, их интерпретации;
- 2) процедуры отбора лексики и принципы ее организации;
- 3) определение оптимальных процедур презентации и семантизации отобранных лексических единиц, их закрепления и контроля усвоения.

В данной статье мы занимаемся лишь вторым шагом указанного порядка.

III. Проблема отбора лексического материала решается современной лингводидактикой обучения русскому языку иностранцев как сообразное целям обучения и корректное с лингвистических позиций ограничение языкового материала, результатом которого являются фиксированные лексические совокупности – лексические минимумы. Основные принципы отбора этих совокупностей всегда находились в поле зрения лингводидактов, а в настоящее время являются одним из основных объектов прикладной дисциплины – учебной лексикографии.

Следует, разумеется, не терять из вида факта принадлежности проблемы отбора лексического материала к более широкой лингводидактической проблематике формирования языковых минимумов – фонетических, грамматических, фразеологических и др.

Центральное место лексических минимумов среди других языковых минимумов обеспечивается уже более чем пятисоттысячным словарным составом современного русского языка и тем уникальным положением, которым обладает слово в языковой системе, выступая средостением функционирования языка и его основным материальным представителем.

Сам термин „лексический минимум” используется в лингводидактической литературе неоднозначно. Во-первых, лексическими минимумами называют списки слов для обязательного усвоения в процессе изучения неродного языка и на его конкретных этапах; во-вторых, лексическими минимумами называют одноязычные и двуязычные словари для изучающих неродной язык².

Формируемые в целях обучения лексические совокупности могут существенно отличаться и действительно отличаются друг от друга в содержательном отношении. Среди основных лексических минимумов, используемых лингводидактикой, выделяют три основных типа:

- 1) Функционально не связанные общелексические минимумы или лексические минимумы, формируемые путем гармонического сжатия всего лексического состава литературного языка и ориентированные либо на язык, либо на потребителя. Первые стремятся сохранить коммуникативную и метаязыковую функцию, присущие всему лексическому составу, а также должны обладать способностью системного развертывания. Вторые представляют такую лексическую совокупность, усвоение которой обуславливается конкретными лингводидактическими данностями.

- 2) Функционально связанные лексические минимумы или такие лексические совокупности, которые минимизируют отдельный содержательный

фрагмент словарного состава либо весь словарный состав определенного функционального стиля.

3) Параметрические аспектные лексические минимумы или совокупности слов с заданными свойствами (например, с отличной от нуля синонимической ценностью и т.д.)³.

Данная типология, принадлежащая В.В. Морковкину⁴, представляется нам достаточно убедительным основанием для лингводидактических выводов в решении проблемы отбора лексических минимумов. Уточнения возможны, вероятно, в сторону конкретизации и последовательной разработки ориентированных на потребителя минимумов. Строго говоря, автор обязан ориентироваться на потребителя: всякая минимизация в этом смысле не только направлена на методические трудности, но и базируется на них. Последовательно „технологичная” типология лексических минимумов, учитывая достижения учебной лексикографии, основана в первую очередь на таких лингводидактических данных, как потребности обучения разным видам речевой деятельности, разделение процесса обучения на осмысленные этапы, преемственность в обучении языку, „временное пространство” обучения, особенности условий обучения и обучаемого контингента и некоторые другие.

Лексические минимумы для обеспечения рецептивных видов речевой деятельности отбираются в соответствии с рядом объективных критериев, главными из которых признаются критерии объективной частотности и распространенности лексических единиц в корпусе текстов, на основе которых строится обучение. Особая проблема, встающая перед лингводидактом в этом случае, – определение так называемой „покрывающей способности” избранной лексической совокупности. В соответствии с имеющимися данными, 500 наиболее частотных слов покрывают около 58 % текста, 1000 слов – 67 %, 1500 слов – 72 %⁵. Интерес представляет своеобразная динамика соотношения количества слов и процента покрываемости: так, 3500 слов, согласно приведенному расчету, покрывают только около 83 % текста, что обнаруживает явное снижение покрывающей способности лексических единиц частотного списка по мере приближения к 4000 единиц. Дальнейшая оптимизация лексического минимума происходит за счет т.н. потенциального словаря учащихся.

Потенциальный словарь учащегося представляет собой массив лексических единиц, непосредственно не встречавшихся обучаемому, но способный быть семантизированным при чтении текста на основе языковой догадки. Обычно выделяют в корпусе лексических единиц с большим уровнем „потенциальности” сложные и производные слова, состоящие из известных учащемуся компонентов, интернациональные слова и слова, семантизируемые на основании контекста.

Главными критериями для отбора лексических минимумов, обеспечивающих продуктивные виды речевой деятельности в последнее время признаны т.н. „идеографический” критерий, состоящий в требовании оценки смысловой возможности и употребительности лексической единицы в рамках заданного перечня существенных тем и ситуаций, и „функциональный” критерий

соотнесенности единицы лексического перечня с наиболее существенными коммуникативными интенциями⁶.

В соответствии с этим, создание продуктивного лексического минимума проводится посредством специальных процедур: формирования перечня тем (ситуаций) и определения специфической лексики, обеспечивающей данные темы (ситуации). Список дополняется тематически не связанными лексическими единицами, обеспечивающими функционирование тематической лексики – т.н. основными структурными словами („нулевой список”, в терминологии учебной лексикографии).

Таким образом, формирование общелексических минимумов для рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности может быть представлено в виде списка ограничений, вводимых лингводидактическими данными для обучения разным видам речевой деятельности и разделения процесса обучения на этапы. Лингводидактический ориентир преемственности в обучении предполагает распределение рецептивного и продуктивного лексических минимумов или совокупности их частей для усвоения на начальном, среднем и продвинутом этапах обучения соответственно. Упомянутый нами ранее фактор „временного пространства” обучения касается определения количественной динамики общего лексического списка для его усвоения во временной протяженности. Согласно одной из наиболее авторитетных оценок на первую тысячу учебных часов должно приходиться от четырех до 5,5 тысяч лексических единиц (1000 – 15000 единиц на 300 – 400 часов и 3000 – 4000 единиц для 500 – 600 часов первой и второй ступеней обучения соответственно)⁷.

Очевидно, что ориентация на количество часов, отводимых организаторами обучения на языковой курс, зависит от множества внешних для языкового обучения причин. Принципиальной проблемой перед определяющим вариантом обучения неродному языку лингводидактом предстает проблема определения основных характеристик языкового курса от того количества учебных часов, которое выделено на данный курс организатором обучения. В тесной связи с этим чаще всего и происходит поиск путей оптимизации всего обучения, а в отношении нашей проблематики – поиск возможного минимального количества слов, вводимых в среднем на одном занятии, меру вербальной насыщенности всего курса обучения, оптимум необходимых тем и т.п.

К сожалению, до настоящего времени нет сколько-нибудь серьезных работ технологического плана, где обсуждались бы проблемы влияния заданных извне условий обучения на характер варианта обучения, поэтому во многом нам пришлось базироваться на конкретном опыте и примере, обретенном и осмысленном нами.

IV. Как известно, обучение неродному языку взрослых учащихся, проводящееся параллельно с обучением определенной профессии, предполагает обращение лингводидактов к конкретной функциональной разновидности изучаемого языка. Однако, поскольку обучение какой-либо только одной функциональной разновидности языка является крайне специфическим случаем (к примеру, тогда, когда обучаемый обладает неплохим уровнем

владения коммуникативной компетенцией), – практически всегда речь идет об обучении сразу нескольким подобным разновидностям, обслуживающим несколько сфер. Таким образом, на стадии отбора лексического материала требуется создание нескольких специальных функционально связанных лексических минимумов. Кроме того, сохраняет актуальность и задача минимизации функционально не связанных лексических единиц. Лингводидактическая сторона создания реального (оптимального) лексического списка состоит в последовательном сочетании (наложении друг на друга) ряда лексических списков.

Во-первых, речь может идти о тех функционально неспецифических лексических единицах (предлогах, союзах, общепотребительных словах и т.п.), которые входят в общелексический минимум. Во-вторых, на основе функционально-стилистического анализа совокупности специальных текстов („корпуса текстов“) формируются функционально связанные лексические минимумы, впоследствии налагаемые друг на друга. При решении конкретной задачи отбора оптимального лексического списка для польских студентов-нефилологов, обучающихся на факультетах педагогического профиля, мы исходим из того, что данные процедуры должны стать основой для алгоритма отбора как функционально связанных, так и функционально не связанных лексических единиц: функционально-стилевое своеобразие текстов психолого-педагогической тематики состоит, во-первых, в относительной немногочисленности узкоспециальной терминологии, и, во-вторых, в относительной частоте терминологического употребления общелексических единиц (напр., „внимательность“ – в педагогическом тексте слово выступает как термин; ср. также: аккуратность, сообразительность, образец, настойчивость и т.п.).

Предварительно процедурой первого шага является экспертная оценка понятийного тезауруса учащихся: таким образом, по существу, определяется лексическая сторона коммуникативных потребностей определенного контингента обучаемых. Второй шаг ориентируется на анализ материала учебных программ и анализ общепризнанных лексических минимумов.

Результатом экспертной оценки является список тем и корпус отобранных текстов по специальности (назовем его „корпусом основных текстов“), слияние процесса анализа материала учебных программ и анализа общепризнанных лексических минимумов ведет к составлению учебной картотеки. Целесообразным, вероятно, будет как раз подбор некоторого массива дополнительных текстов, в которых функционально не связанная лексика и могла бы быть представлена в богатстве системных словарных связей.

Таким образом, алгоритм составления оптимального лексического списка, предлагаемый нами на основе литературы⁸ структурно состоит из трех этапов или блоков:

– блок I „Составление списка тем и подбор корпуса основных текстов по специальности и дополнительных текстов“;

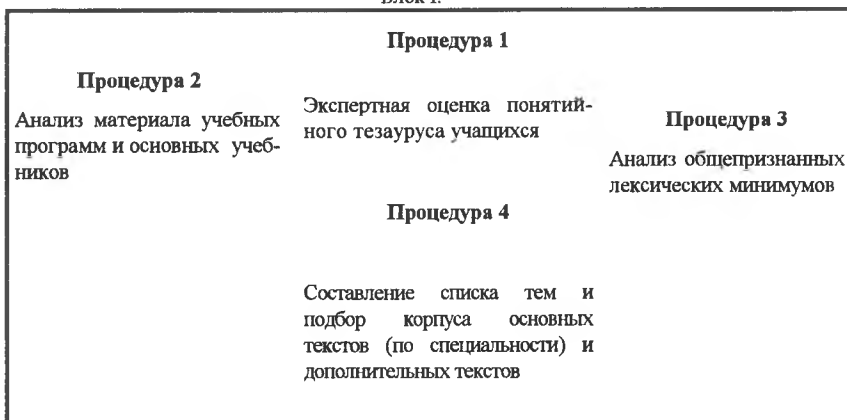
– блок II „Составление карты лексической сочетаемости выделенных терминов и основных структурных и общелексических единиц“;

– блок III „Составление учебной картотеки оптимального лексического списка”.

В общем виде данный алгоритм выглядит так:

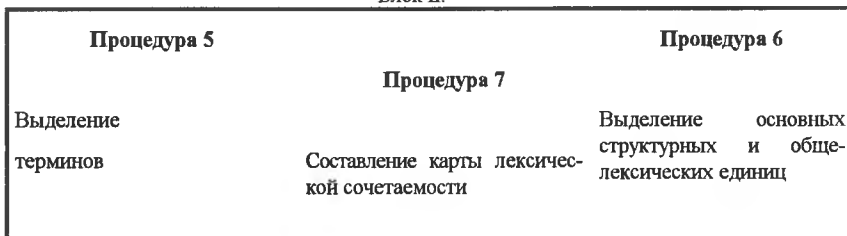
**АЛГОРИТМ
СОСТАВЛЕНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО СПИСКА**

Блок I.



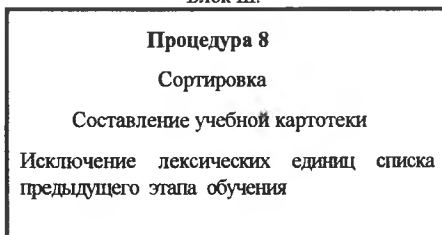
↓

Блок II.



↓

Блок III.



Именно следуя нашему алгоритму мы составили, как нам кажется, оптимальный лексический минимум, который содержит: 1) термины и терминологические сочетания педагогической тематики в составе 246 единиц, 2) терминированную лексику – 549 единиц.

Остается надеяться, что данная разработка будет принята во внимание потенциальными авторами учебников русского языка для студентов педагогики.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. **В.А. Коккота**, Лингводидактическое тестирование, Москва 1989, с. 74.
2. См.: **В.В. Морковкин, И.М. Дорогонова**, О новом типе лексического минимума современного русского языка, „Русский язык за рубежом” 1976, № 2, с. 59-62.
3. Ср.: **И.А. Прохорова**, К вопросу о создании лексического минимума для иноязычных студентов-филологов. В: Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному, под ред. В.В. Морковкина и Л.В. Трушиной, Москва 1986, с. 185-195.
4. **В.В. Морковкин**, Лексические минимумы современного русского языка, Москва 1985, с. 68.
5. Там же, с. 70.
6. **В.В. Морковкин, Б. Брандт**, Базовый словарь русского языка для учащихся определенной специальности, его научные основы и способы использования, „Русский язык за рубежом” 1985, № 6, с. 61-68.
7. **П.А. Денисов**, Лексические минимумы русского языка, Москва 1976, с. 41.
8. **В.И. Половникова**, Лексический аспект преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе, Москва 1988.

STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM I NIEZAAWANSOWANYM

Badania mające na celu wyodrębnienie czynników sprzyjających opanowaniu języka obcego, czyli tzw. strategii zapoczątkowane zostały w latach siedemdziesiątych. U podłoża tych badań leżało przekonanie, że wyodrębnienie skutecznych strategii uczenia się pomoże wykształcić je u uczniów, którzy ich nie znają (Rubin 1975, 1981, Neiman et al. 1978).

Podejmowano wiele prób zdefiniowania strategii uczenia się. Przyjmowano, że jest to „celowe działanie zmierzające do rozwijania kompetencji językowej i socjolingwistycznej” (Tarone 1980:415), a także, że są to „techniki lub środki, które może stosować uczeń w celu zdobywania wiedzy” (Rubin 1975, O'Malley et al. 1985, Białystok 1983). Strategię uczenia się można zdefiniować także jako planowe, zorganizowane działanie jednostki, zmierzające do rozwiązania konkretnego zadania i osiągnięcia tą drogą zamierzonego celu (Szalek 1992).

W Polsce przed kilkoma laty przeprowadzono badania rodzajów strategii stosowanych przez uczniów szkół średnich (Drozdziak-Szelest 1991). Wśród strategii wymienionych przez polskich uczniów dominowały strategie kognitywne: tłumaczenie, powtarzanie, rekombinacja, kontekstualizacja oraz korzystanie z różnych materiałów. Strategie metakognitywne wymieniane były rzadko. Występowały też strategie społeczne, zwłaszcza w formie prośby o wyjaśnienie, skierowanej do nauczyciela i do kolegów. Badania dotyczyły języka angielskiego. Badania te wykazały, że zarówno świadomość istnienia różnych strategii jak i ich repertuar są ubogie. Strategie wymieniane przez uczniów były najczęściej odbiciem technik stosowanych przez nauczyciela. Również studenci, w świetle badań prowadzonych w latach osiemdziesiątych, nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności, aby sprostać samodzielnemu, aktywnemu i twórczemu podejściu do procesu uczenia się (za Siek-Piskozub 1995).

Zmiany polityczne w naszym kraju spowodowały większe zainteresowanie uczeniem się języków, szczególnie zachodnio-europejskich, zmieniła się też struktura nauczania języków obcych w szkołach. Języka rosyjskiego na lektoratach uczą się studenci po ośmiu latach nauki oraz po czterech latach nauki w szkole podstawowej i czterech latach przerwy.

Postanowiono zbadać jakie strategie uczenia się są najczęściej stosowane przez studentów obu tych poziomów zaawansowania i porównać czy stopień zaawansowania ma wpływ na wielość i różnorodność stosowanych strategii.

Badaniom ankietowym poddano 62 studentów I i II roku lingwistyki stosowanej, którzy mają rocznie 120 godzin języka rosyjskiego na lektoracie (35 po 9 - 11 latach nauki, 27 po 3 - 5 latach nauki języka). Kryterium, jakim kierowano się dobierając grupę respondentów był fakt charakteryzowania się niektórymi, wyodrębnionymi w zagranicznych badaniach, cechami właściwymi dobremu uczniowi, do których należą

między innymi wiek młodzieńczy, silna motywacja (dobrowolny wybór kierunku studiów), sukces w dotychczasowym uczeniu się języków obcych (niemiecki i angielski jako przedmioty kierunkowe). W badaniach wzięli udział wszyscy obecni w dniu przeprowadzania ankiety, którzy wyrazili zgodę na jej wypełnienie. W ankiecie wyraźnie zaznaczono, że chodzi o strategie, stosowane przy nauce języka rosyjskiego.

Przeprowadzono też badania ankietowe w grupie studentów II roku historii (10 - 12 lat nauki jęz. rosyjskiego) z zamiarem porównania wyników, jednak z 30 ankiet wypełniono i oddano jedynie 11. Te wyniki również przytoczono.

Kwestionariusz składał się z 66 twierdzeń odnośnie sposobów uczenia się słownictwa, gramatyki i doskonalenia sprawności komunikacyjnych. Studenci odpowiadali twierdząco lub przecząco na stwierdzenia zawarte w ankiecie. Brak odpowiedzi uznawano za odpowiedź przeczącą.

Wyniki poddano wstępnej analizie. Wstępne usystematyzowanie polegało na zgrupowaniu konkretnych technik i strategii według klasyfikacji danej cechy, którą były odpowiedzi twierdzące.

Z tak usystematyzowanych danych wybrano do omówienia te techniki i strategie, które wystąpiły częściej niż w 65% (wyraźna tendencja).

Wśród stosowanych strategii dominują **strategie kompensacyjne**.

Odgadywanie znaczenia słów, a potem sprawdzanie występuje u 94% studentów zaawansowanych i 93% studentów niezaawansowanych (także u 100% studentów historii). W przypadku, gdy rozmówca nie rozumie wypowiedzi studenci stosowali **parafrazy** - przeformułowanie swojej wypowiedzi: 100% studentów zaawansowanych, 96% studentów niezaawansowanych i 91% studentów historii. W przypadku, **gdy nie rozumieli przekazu** 94% studentów zaawansowanych, 81% studentów niezaawansowanych i 82% studentów historii prosiło rozmówcę o wyjaśnienie. W tej samej sytuacji prosiło o **ponowne powtórzenie wypowiedzi** 91% studentów zaawansowanych, 89% studentów niezaawansowanych i 91% studentów historii. Gdy pytano ankietowanego w nieznanym mu języku, ten starał się **rozpoznać słowa „klucze”** i **jakoś udzielić informacji** w 66% studentów zaawansowanych, 67% studentów niezaawansowanych i zaledwie 27% studentów historii.

Także często i chętnie studenci stosują **strategie kognitywne**. **Dedukcję** (domyślanie się znaczenia słów z kontekstu) stosuje 86% studentów zaawansowanych, 85% studentów niezaawansowanych i 100% studentów historii. Przy nauce gramatyki zainteresowaniem respondentów cieszy się **powtarzanie reguł**: 60% studentów zaawansowanych, 67% studentów niezaawansowanych (historycy - jedynie 36%). **Kontekstualizacja** - przy budowaniu zdań z nowym słownictwem to strategia często stosowana przez respondentów, zwłaszcza niezaawansowanych 96% (studenci zaawansowani -89%, historycy 82%). Także **transfer** czyli wykorzystywanie nowego słownictwa i struktur w pisemnych wypowiedziach ma licznych zwolenników: 86% studentów zaawansowanych, 85% studentów niezaawansowanych, 72% studentów historii. Natomiast **korzystanie z różnych materiałów** jest mniej popularne. **Czytanie każdego tekstu** w języku rosyjskim (reklamy, instrukcje, ulotki, napisy itp.) zgłasza 66% studentów zaawansowanych, 67% studentów niezaawansowanych i 73% studentów historii. **Oglądanie telewizji w języku rosyjskim**, gdyby była taka

możliwość, deklaruje 83% studentów zaawansowanych, 93% studentów niezaawansowanych i 64% studentów historii. Faktyczni z takiej formy przekazu korzysta zaledwie 6% studentów zaawansowanych, 11% studentów niezaawansowanych i 18% studentów historii (w Poznaniu odbiór telewizji w języku rosyjskim ogranicza się do terenów w bezpośrednim sąsiedztwie konsulatu Rosji).

Spśród strategii kognitywnych strategie, określane jako korzystanie z prasy i książek, wykazują znaczne różnice procentowe w stosowaniu ich przez studentów zaawansowanych i niezaawansowanych. Prasę czyta 49% studentów zaawansowanych i tylko 22% studentów niezaawansowanych (także tylko 27% studentów historii). Książki czyta 46% studentów zaawansowanych i zaledwie 15% studentów niezaawansowanych (18% studentów historii).

Następna grupa często stosowanych strategii to **strategie metakognitywne**. W przypadku strategii metakognitywnych przeważa stosowanie **strategii planowania**, takich jak: **planowanie czynności językowych** oraz **samoocena procesem uczenia się**. Przed napisaniem tekstu **pisze „na brudno”** i **sprawdza**: 97% studentów zaawansowanych, 85% studentów niezaawansowanych, 73% studentów historii. **Ucząc się słownictwa zapisuje kolejno nowe słowa i zwroty**: 100% studentów zaawansowanych, 96% studentów niezaawansowanych i 100% studentów historii. Dla lepszego zrozumienia tekstu **kilkakrotnie czyta cicho zadany tekst**: 66% studentów zaawansowanych, 78% studentów niezaawansowanych i 82% studentów historii. Dla lepszego zrozumienia i zapamiętania **zapisuje reguły gramatyczne**: 60% studentów zaawansowanych, 74% studentów niezaawansowanych i 73% studentów historii.

Uczenie się zwrotów było najczęściej stosowaną **strategią pamięciową**. Stosuje ją 91% studentów zaawansowanych, 93% studentów niezaawansowanych i 91% studentów historii.

Również **strategie społeczne** wykorzystywane są przez większość ankietowanych. Prawie 80% respondentów **korzysta z każdej okazji, aby porozmawiać** w języku rosyjskim (80% studentów zaawansowanych, 78% studentów niezaawansowanych, 73% studentów historii). **O pomoc w zrozumieniu przekazu prosi kolegów i nauczyciela** przeszło 50% ankietowanych: kolegów prosi 54% studentów zaawansowanych, 60% studentów niezaawansowanych i aż 80% studentów historii; nauczyciela prosi 51% studentów zaawansowanych, 67% studentów niezaawansowanych, 64% studentów historii.

Monolog wewnętrzny po rosyjsku lubi prowadzić 71% studentów zaawansowanych i 60% studentów niezaawansowanych (ale zaledwie 18% studentów historii). Jest to tzw. **strategia afektywna**.

Z powyższych danych wynika, że ankietowani studenci stosują wiele różnorodnych strategii i że strategie te są stosowane przez dużą liczbę studentów. Studenci deklarują stosowanie od 23 do 42 strategii, a ich ilość nie ma związku z poziomem zaawansowania. W przyszłości planuje się porównanie czy wielość i różnorodność stosowanych strategii ma wpływ na efektywność uczenia się języka.

BIBLIOGRAFIA

- Białystok, E., 1983.** „Some factors in the selection and implementation of communication strategies”, w: C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Drózdziel - Szelest, K., 1991.** „Strategie uczenia się języka obcego uczniów polskiej szkoły średniej”. w: *Neofilolog* 3, 61-72.
- Ellis, R., 1985.** *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., Kasper, G. (eds.), 1983.** *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- Naiman, N., M. Frohlich, H.H. Stern and A. Todesco, 1978.** *The good language learner. A report. Research in Education Series 7*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J.M. et al. 1985.** „Learning strategy applications with students of English as a second language”. *TESOL Quarterly* 19/3.
- Oxford, R. 1990.** *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Rubin, J., 1975.** What the ‘good language learner’ can teach us” w: *TESOL Quarterly* 9, 41-52.
- Rubin, J., 1981.** „Study of cognitive processes in second language learning”. *Applied Linguistics* 2/2. 117 -131
- Siek - Piskozub, T., 1995.** „Strategia uczenia się języków obcych” w: *Neofilolog* 10, 23-32.
- Szalek, M., 1992.** *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań, Art Print.
- Tarone, E., 1980.** Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage”. w: *Language Learning* 30, 417-31.
- Wüsteneck, N. 1987.** „O komunikatywności i systemności w obuczeniu ruskomu jazyku niefilologow”. w: *Russkij jazyk za rubieżom* 6, 69-73.

Z PROBLEMATYKI NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA BIAŁOSTOCZYŹNIE

Nie trzeba udowadniać, że języki słowiańskie, zwłaszcza należące do tej samej grupy językowej, wykazują uderzające podobieństwo zarówno w budowie gramatycznej, jak i w słownictwie. Podobieństwo to staje się szczególnie uderzające w miarę cofania się w przeszłość. Od dawna wyciąga się wniosek, że w dalekiej przeszłości istniała zwarta społeczność, mówiąca wspólnym językiem prasłowiańskim¹.

Jak wiadomo zarówno język białoruski, jak i język rosyjski wchodzą w skład grupy języków wschodniosłowiańskich, która obejmuje ponadto jeszcze język ukraiński. Wszystkie one są sobie bardzo bliskie, połączone szeregiem ważnych wspólnych innowacji i archaizmów. Nie ulega żadnej wątpliwości, że języki wschodniosłowiańskie tworzą szczególnie zwartą grupę języków słowiańskich.

Jak wiadomo podstawową zasadą przy uczeniu się języka obcego jest traktowanie procesu opanowania tego języka jako świadomego procesu intelektualnego. Uczenie się języka obcego opiera się bowiem silnie na procesach poznawczych, wymagających analitycznego myślenia logicznego, a przede wszystkim wprowadzenia czynnika świadomości gramatycznej.

Zazwyczaj nauczanie języka obcego rozpoczyna się dopiero wówczas, gdy uczący się go całkowicie sprawnie posługuje się językiem ojczystym. W procesie nauczania dysponuje więc on pewnym układem odniesienia. Układem tym jest jego język ojczysty.

Jak wiadomo kwestią sporną w nauczaniu języków obcych stanowi problem, czy naukę języka obcego należy rozpocząć od przedstawienia tych jego struktur, które są podobne do niektórych struktur języka ojczystego, czy też od tych, które są odmienne. Jeżeli bowiem rozpoczniemy naukę języka obcego od struktur podobnych do języka ojczystego, to uczący się może się łatwo utwierdzić w przekonaniu, że wszystkie inne zjawiska w języku obcym są również podobne do języka ojczystego. Jeśli natomiast rozpoczniemy pracę od prezentacji tego, co różni się od języka ojczystego, to uczeń może również dojść do niewłaściwego uogólnienia, że wszystko w języku obcym będzie zawsze odmienne od języka ojczystego i może w ten sposób przyjąć postawę blokującą działanie transferu pozytywnego². Przy nauczaniu języka rosyjskiego na Białostoczyźnie należy bowiem uwzględnić fakt, iż część mieszkańców tego regionu w mniejszym lub większym stopniu włada jako ojczystym językiem białoruskim lub jego odmiana gwarową. Język ten jako przedmiot obowiązkowy jest nauczany w dwóch liceach ogólnokształcących w Bielsku Podlaskim i Hajnówce oraz w wielu szkołach podstawowych we wschodniej części woj. białostockiego.

Jest rzeczą oczywistą, z której każdy sobie zdaje sprawę, że sytuacja uczenia się języka rosyjskiego przez osoby posługujące się na co dzień językiem białoruskim jest

całkowicie różna od sytuacji uczenia się języka rosyjskiego przez uczniów, dla których ten język jest pierwszym językiem obcym, którego rozpoczął naukę. Wyjątkiem mogą tu być tylko te nieliczne przypadki, gdy mamy do czynienia ze świadomym dwujęzycznym wychowaniem małych dzieci. Przede wszystkim przy rozpoczęciu uczenia się języka rosyjskiego uczeń jest już w posiadaniu poza językiem ojczystym drugiego środka porozumiewania się, jaki jest język polski. Dlatego też przy nauczaniu języka rosyjskiego na Białostocczyźnie musimy brać pod uwagę fakt, że często mamy do czynienia nie z dwoma, lecz z trzema językami pokrewnymi.

Jak wiadomo język białoruski wchodzi do grupy języków wschodniosłowiańskich obejmującej trzy języki: rosyjski, białoruski i ukraiński. Wszystkie one są bardzo bliskie, połączone szeregiem ważnych wspólnych innowacji i archaizmów. Nie ulega żadnej wątpliwości, że języki wschodniosłowiańskie tworzą szczególnie zwartą grupę języków słowiańskich. Nie należy udowadniać, że budowa gramatyczna białoruskiego języka literackiego w swej podstawie jest bardzo zbliżona do systemu gramatycznego rosyjskiego języka literackiego. Np. system czasownika całkowicie pokrywa się z systemem rosyjskim³.

Bliskie pokrewieństwo języka białoruskiego i rosyjskiego w znacznym stopniu ułatwia uczniom ze wschodniej Białostocczyzny rozumienie ustnej mowy rosyjskiej. Wiele wyrazów w obu językach ma nie tylko prawie że jednakowe brzmienie, ale i identyczne znaczenie. Wiele innych wyrazów wykazuje duże podobieństwo dźwiękowe pozwalające domyślić się ich znaczenia. Fakt bliskiego pokrewieństwa oraz podobieństwa języka białoruskiego i rosyjskiego wpływa często na wyrobienie u uczniów, znających mniej lub bardziej doskonale język białoruski, opinii, że opanowanie języka rosyjskiego nie nasuwa specjalnych trudności, i nie wymaga wielkiego wysiłku ze strony osoby pragnącej się nauczyć tego języka. Dlatego też uczeń uczący się języka rosyjskiego podświadomie usiłuje przenieść na grunt tego języka formy, pojęcia i znaczenia znane mu z systemu języka białoruskiego.

Cechą charakterystyczną języka rosyjskiego jest tzw. akanie. W języku białoruskim występuje ono jednak w szerszym zakresie niż w rosyjskim. Jest ono rodzime dla wszystkich prawie Białorusinów. Również po spółgłoskach miękkich zamiast *e, o* wymawia się w sylabach nieakcentowanych *a*: *sierp* - *siarpy*, *lies* - *liasy*. Jako rezultat akania słyszy się z reguły samogłoskę *a* albo bardzo bliską *a*.

W przeciwieństwie do rosyjskiego oznacza się białoruskie akanie również w piśmie. Dlatego też uczniowie bardzo często podświadomie rosyjskie wyrazy, np. *striekoz*a (wążka), *piero*, *mietla* zastępują białoruskimi odpowiednikami *strakaza*, *piaro*, *miatla* itp.

Inną cechą charakterystyczną języka białoruskiego spotykaną w wymowie uczniów ze wschodniej Białostocczyzny jest częste używanie krótkiego *ũ* lub *u* niezgłoskotwórczego, oznaczanych w pisowni białoruskiej literą *ŷ*: *u chaty*, *rou*, *trauka*, *rabiu*, *rouny*. Jak widać białoruskie *u* niezgłoskotwórcze występuje zamiast przyimka *u* i przedrostka *u-* oraz zamiast spółgłosek *w* i *ł* zamykających sylabę.

Trzecią cechą charakterystyczną języka białoruskiego, która w znacznym stopniu odzwierciedla się w mowie rosyjskiej uczniów ze wschodniej Białostocczyzny jest tzw. ciakanie i dziakanie. Zamiast zmiękczonej przedniojęzycznych zębowych zwartych spółgłosek rosyjskich *t'*, *d'* wymawiają oni zwarto-szczelinowe dźwiękowe

c', z' (zbliżone do polskich ć, dź): *ciabie, žyc', chadzie', adzin, waryc', sudzie'* itp. "Poprawna wymowa tych spółgłosek w języku rosyjskim jest uwarunkowana zmianami artykulacyjnymi sąsiednich samogłosek, które w fazie początkowej (jeśli są po spółgłosce miękkiej) lub końcowej (przed spółgłoską miękką) bardzo wyraźnie zmieniają barwę, stając się przednimi i zwężonymi, i tym samym umożliwiają ładne połączenie palatalności spółgłoskowej z artykulacją samogłoskową bez odrębnej artykulacji "jotowej"⁴. Dlatego też jednym z błędów wymowy tych spółgłosek przy nauczaniu języka rosyjskiego w Polsce jest zastępowanie ich polskimi *ć, dź*.

Zauważa się również trudności w wymowie miękkiego *r'*, które jak wiadomo w języku białoruskim uległo stwardnieniu, np.: *wiaczera (kolacja), mora (morze), raka (rzeka), zwier (zwierzę)*.

Pomimo bliskiego pokrewieństwa zasób słownictwa języka białoruskiego posiada określoną warstwę leksykalną odróżniającą ją od języka rosyjskiego ze względu na strukturę lub znaczenie, np.: *radzima - rodina (ojczyzna), pievien' - pietuch (kogut), pytac' - spraszivat' (pytać), pis'miennik - pisatiel' (pisarz), adkazac' - otwietit' (odpowiedzieć)* i inne.

Wiele z tych wyrazów różniących się od języka rosyjskiego przeniknęło do języka białoruskiego z języka polskiego, np.: *cikawy - intieriesnyj (ciekawy), mienawita - imiенno (mianowicie), ułasny - osobiennyj (własny), zdarycca - sluczit'sia (zdarzyć się), kirunak - naprawlienije (kierunek)* itp. Słownictwo białoruskie często bowiem nawiązuje do języka polskiego. Szczególnie język białoruski mieszkańców wschodniej Białostoczczyzny nasycony jest dość licznymi polonizmami. Duża ilość starych, niekiedy prasłowiańskich nawiązań leksykalnych łączy język polski i białoruski (jak również i ukraiński) w przeciwstawieniu do rosyjskiego. Głębokie przekonanie mieszkańców tego regionu o bardzo bliskim podobieństwie języka białoruskiego i rosyjskiego sprawia, że uczniowie nie znając odpowiednich wyrazów rosyjskich zastępują je nazwami białoruskimi, a te z reguły są polonizmami w tym języku. Np.:

ros.	biał.	pol.
baboczka	matyl'	(motyl)
bliudce	spodak	(spodek)
wiesy	waga	(waga)
wieszczy	reczy	(rzeczy)
lico	twar	(twarz)
mal'czugan	chłapiec	(chłopiec)
spiczki	zapalki	(zapalki)
krużka	kubak	(kubek) itp.

Każdemu nauczycielowi języka rosyjskiego dobrze są znane przypadki, kiedy to uczniowie nie wiedząc jak brzmi właściwy wyraz rosyjski, używają wyrazu białoruskiego, zmieniając tylko w pewien sposób jego postać dźwiękową. Często też

powstają dziwolągi, kiedy to do polskiego wyrazu dodaje się po prostu rosyjską końcówkę, np.: „vitat'sja”, „trimat” itp.

Fakt bliskiego pokrewieństwa oraz dużego podobieństwa obu wschodniosłowiańskich języków wpłynął na wyrobienie opinii, że nauczanie języka rosyjskiego na Białostocczyźnie nie nasuwa specjalnych trudności i nie wymaga wielkiego wysiłku ze strony naszej młodzieży. Po co się uczyć słówek rosyjskich, skoro się je zna z języka białoruskiego lub można się domyślić ich znaczenia na podstawie podobieństwa dźwiękowego? Wiadomo, że nauczyciele języka angielskiego, francuskiego lub niemieckiego tego rodzaju trudności w ogóle nie mają. Praktyka szkolna zaprzecza rzekomej łatwości nauczania i uczenia się języka rosyjskiego na Białostocczyźnie. Należy stwierdzić, że jest ona tylko pozorna⁵. Równocześnie motywacja ucznia przy uczeniu się języka rosyjskiego (często uświadamiana sobie jako nauka języka bardzo podobnego, a przez to bardzo łatwego do nauczenia się) jest zupełnie inna, niż przy uczeniu się któregoś z języków zachodnioeuropejskich. Poza tym sytuacje, w których się on uczy języka rosyjskiego są w dzisiejszych czasach bardzo często całkowicie naturalne w porównaniu ze sztucznymi sytuacjami, w jakich zazwyczaj przyswajane języki obce.

Proces przyswajania języka rosyjskiego przez osobę władającą poza językiem polskim językiem białoruskim jest zasadniczo taki sam, jak proces przyswajania każdego innego języka obcego, a różnice między tymi procesami mają charakter nie tyle jakościowy, ile ilościowy. Wobec tego nie tylko można, ale nawet należy wykorzystać wiedzę o znajomości języka białoruskiego do wypracowania efektywnej metody nauczania języka rosyjskiego.

Ponieważ w procesie uczenia się języka ojczystego, a dla wielu uczniów na Białostocczyźnie jest to język białoruski, istotne znaczenie ma tworzenie całościowych hipotez odnoszących się do systemu języka, również w przypadku języka rosyjskiego uczący się powinien możliwie szybko zapoznać się z całą strukturą tego języka. Powinien to stanowić pierwszy krok w procesie uczenia się, dopiero za drugi krok należy uznać ćwiczenie poszczególnych elementów języka. Dlatego też należy od samego początku przedstawić uczącemu się pełen system języka rosyjskiego w jego najbardziej nawet złożonych strukturach, bez jakiegokolwiek stopnia trudności. W ten sposób uczący się będzie miał okazję do stworzenia własnej hipotezy dotyczącej struktury języka, a następnie będzie musiał sprawdzić ją we własnych próbach użycia tego języka w celu porozumiewania się. Należy więc od samego początku zachęcać uczącego się do mówienia w języku rosyjskim i przyjmować jako coś normalnego i nieuniknionego zdania niepełne i błędne gramatycznie. Poprawianie błędów ma sens tylko w takim przypadku, gdy nauczyciel zauważy, że uczący się chce się nauczyć jakiejś struktury czy reguły; inicjatywa w tym względzie musi niejako wyjść od ucznia, co stanowi analogię do aktywnej roli dziecka w procesie uczenia się języka ojczystego. Jest to najczęściej proces nieświadomy, z którego sam uczeń nie zdaje sobie sprawy.

PRZYPISY:

1. Zob. Języki indoeuropejskie. Pod red Leszka Bednarczuka. Tom II, Warszawa 1988, str.909-910.
2. Zob. W.Marton, Nowe horyzonty nauczania języków obcych, Warszawa 1972, str. 106-110.

3. J.F.Nosowicz, Wykarystannie wiedau na ruskaj mowie pry nawuczanni paliakau belaruskaj mowie, W: Belarusika. Albaruthenica, Minsk 1993, str.133.
4. S.Grzybowski, Podstawy fonetyki rosyjskiej dla Polaków, Warszawa 1983, str.61-62.
5. Zob. także J.F.Nosowicz, Czy i w jakim stopniu bliskie pokrewieństwo języków sprzyja nauczaniu języka obcego, W: Jak osiągnąć sukces w nauczaniu języków obcych, Białystok 1994, str. 96-100.

WIE SIND DIE DEUTSCHEN? EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUR STEREOTYPENPROBLEMATIK

Die Problematik der nationalen Stereotype ist heute, wie noch nie, von großer Bedeutung. Die immer intensiver werdenden internationalen Kontakte lösen eine ganze Reihe von Situationen aus, in denen Vertreter verschiedener Nationalitäten miteinander kommunizieren müssen. Dabei kommen auch zahlreiche verschiedenartige Mißverständnisse und Fehlschläge zwischen Vertretern verschiedener Nationalitäten zum Vorschein. Dies wird dort sehr deutlich sichtbar, wo gemischte Arbeitskollektive gemeinsame Aufgaben zu erfüllen haben. Die Probleme bei der Verständigung sind nicht immer und nicht nur auf mangelnde Fremdsprachenbeherrschung zurückzuführen. Sehr häufig sind gegenseitige negative Stereotype und Vorurteile am Scheitern interkultureller Kommunikation schuld. Die Häufung der zu lösenden Probleme führte zur Etablierung einer neuen philologischen Teildisziplin: der interkulturellen Kommunikation. 1

Die Fremdsprachenlehrer werden oft mit nationalen Stereotypen konfrontiert, erst einmal durch eigene Erfahrung als Ausländer, durch glottodidaktische Materialien und ferner mittels Erfahrungen ihrer Schüler, die auch schon bestimmte Kontakte mit der anderen Ethnie hinter sich haben. Dies alles findet (mehr oder weniger bewußt) im Verlauf einzelner Fremdsprachenstunden ihren Niederschlag. Es seien hier einige, aus empirischer Untersuchungen stammenden Überlegungen zur Problematik nationaler Stereotype in der deutsch-polnischen Kommunikation, Überlegungen zum Umgang mit Stereotypen dargestellt, die eine Reflexion über die Relevanz dieser Problematik bei Fremdsprachenlehrern vielleicht auszulösen vermag.

Der Terminus "Stereotyp" (Stereotypie) stammt aus der Druckerfachsprache und bedeutet " Druckplatte" . Bezogen auf menschliche Denkprozesse bedeutet das Stereotyp schablonenhafte Vorstellungen über andere Personen und Personengruppen und wurde zum ersten Mal in dieser Bedeutung durch Lippmann 2 verwendet. Die mit nationalen Stereotypen und Vorurteilen verbundene Problematik wurde schon in der Zwischenkriegszeit zum Untersuchungsgegenstand der Sozialpsychologie und der Vorurteilsforschung.³ Die hierfür verwendeten Verfahren der Eigenschaftslisten beruhen auf der Befragung der Informanten, wie sie sich andere Nationen vorstellen, was für Italiener, Amerikaner, Chinesen usw. charakteristisch sei? Die Aufgabe der Interviewten ist, die Charakteristik der erfragten Nation anzugeben. In anderen Verfahren geht man von schon vom Forscher zusammengestellten Eigenschaftslisten aus, in denen die Informanten die für die betreffende ethnische Gruppe passenden Attribute unterstreichen sollen. Beide Verfahrensweisen können viel über die Vorstellungen hinsichtlich anderer Völker aussagen . Die bis jetzt umfangreichste Definition des Stereotyps stammt von Uta Quasthoff. 4 Sie berücksichtigt nicht nur

die Inhalte stereotyper Aussagen (vereinfachte, verallgemeinernde Äußerungen), sondern beschreibt auch ihre Realisierungsformen (linguistisch sind es Sätze) .

In verschiedenen Ländern werden die Untersuchungen zur Aufdeckung der Stereotype durchgeführt. In Deutschland und Frankreich waren diese Forschungsarbeiten nach dem II. Weltkrieg besonders intensiv, weil man auf beiden Seiten zielbewußt zum Abbau gegenseitiger negativer Vorstellungen beitragen wollte.

Was die Deutsch-polnischen Beziehungen anbetrifft, so seien hier einige Ergebnisse eigener Forschungsarbeiten kurz präsentiert, wobei ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zum Vorschein kommt.

1991, 1992 und 1993 wurden schriftliche Umfragen sowie direkte Interviews zum Deutschenbild in polnischen Augen und Polenbild in deutschen Augen durchgeführt.

Die Informantengruppen setzten sich aus Vertretern der jungen Generation - Studenten der Universitäten und teilweise anderer Hochschulen in Polen und Deutschland zusammen . Die Respondenten hatten zwei Fragen zu beantworten:

1. Wie stellen Sie sich die Deutschen/die Polen vor dem ersten Kontakt mit ihnen vor?
2. Wie stellen Sie sich die Deutschen/die Polen jetzt d.h. (nach dem Aufenthalt im Ausland) vor ?

Die Deutschen nannten solche Stichworte wie : *Gastfreundschaft, Nationalstolz, Katolizismus, leidvolle Geschichte, Ausnahmezustand, "Solidarität", Armut*. Als dominierende Attribute der Polen erscheinen: *freiheitsliebend, aufmüßig, lustig, stur, mit Neigung zum Alkohol*.

Die Deutschen in polnischen Augen seien vor allem : *sauber, pflichtbewußt, sparsam, selbstsicher, hochmütig und aggressiv*.

Wenn man die Struktur der geäußerten Behauptungen etwas näher analysiert, dann muß man die zugrundeliegende Prädikation als

A ist X

definieren, wobei A - die Vertreter der anderen Ethnie bedeutet, und X - für deren Attribute steht. .

Es kommt häufig vor, daß sowohl positive als auch negative Charaktereigenschaften als Bestandteile des jeweiligen Stereotyps erscheinen. In diesen Fällen zerfällt das Prädikativum der Aussage in zwei Komponenten: X und Y, wobei X - für positive, und Y - für negative Merkmale steht. Wenn sowohl Negatives als auch Positives in einer Äußerung auftritt, verwenden die Sprecher modalisierende Mittel wie z.B. *aber, vielleicht, vielleicht ein bißchen, jedoch* u.a., um den Geltungsbereich ihrer Aussage einzuschränken oder eine negative Äußerung zu mildern.

Die meisten Autoren weisen auf den fast absolut stabilen Charakter der Stereotype hin. Wenn man aber dieselben Respondenten mehrmals in verschiedenen Zeitabständen interviewt, dann bekommt man Daten, die uns erlauben, ein Modell der Verarbeitung des Stereotyps im mentalen Bereich zu konstruieren. Dieses Modell

umfaßt folgende Verarbeitungsphasen des Stereotyps, die mit der persönlichen Erfahrung in Verbindung stehen und die man als den Weg vom Stereotyp zum Fremdbild bezeichnen kann :

1. - die erste Phase ist mit der Existenz des Stereotyps in der Grundform A ist X identisch , z.B. Die Deutschen sind pünktlich.
2. - in der zweiten Phase wird das Wissen über die andere Ethnie etwas bereichert, so daß das Prädikativum aus zwei oder mehreren Zügen besteht, dabei handelt es sich meist um sinnverwandte Eigenschaften, z.B. Die Deutschen sind pünktlich und pflichtbewußt.
3. - die dritte Phase bringt die Erweiterung der Äußerung; die Grundform bleibt erhalten, in der Semantik der Attribute haben wir es aber sowohl mit positiven als auch mit pejorativen Elementen zu tun, z.B. Die Deutschen sind pünktlich und pflichtbewußt, aber auch aggressiv.
4. - die Anzahl der Eigenschaften beträgt hier schon mindestens 4, meist aber 5-7, was die verallgemeinernden Aussagen wesentlich erschwert, und was auch auf der Textoberfläche deutlich sichtbar wird. Wir registrieren unerwartete Pausen, zahlreiche Selbstkorrekturen, Verzögerungen innerhalb der Äußerung und manchmal den Verlauf der Intonation, der von der Norm abweicht, wie z.B.: Die Deutschen sind pünktlich, aber .. nein, manchmal sind sie auch unpünktlich, sie sind pflichtbewußt, auch aggressiv,... aber nicht alle, sind ganz nette Leute.
5. - Die oben beschriebenen Prozesse führen zum Zerfall der ethnischen Kategorie, z.B. " Deutsche" in zwei oder mehrere Subkategorien, z.B. alte und junge Generation, Männer und Frauen, Kinder und Erwachsene, usw. Jede von den so entstandenen sozialen Kategorien wird separat beschrieben und der anderen Gruppe (die das vorhandene Stereotyp verkörpert) gegenübergestellt, z.B. Die Deutschen sind pünktlich, aber die junge Generation ist nicht pünktlich.
6. - in der sechsten Phase beobachten wir wieder eine Bereicherung der Vorstellungen hinsichtlich einzelner Subklassen (statt einer ethnischen Klasse), dabei kann die Anzahl dieser Klassen über zwei, meist bis vier betragen.
7. - die Zahl der Klassen, zu denen einzelne Personen zugeordnet werden, ist schon so groß und einzelne Beschreibungen weisen eine so große Formverschiedenheit, daß es nicht mehr möglich ist, über die andere Ethnie etwas "im allgemeinen " zu behaupten. Damit ist der Zerfall des Stereotyps verbunden, was die Respondenten selbst zum Ausdruck bringen, z.B. Die Deutschen sind genauso wie die Polen oder die Franzosen, die Leute sind doch überall gleich, die einen sind pflichtbewußt, die anderen sind faul, so was wie "typische Deutsche" gibt es nicht".

Aufgrund vom empirischen Material lassen sich die Begriffe "Stereotyp" und "Fremdbild" voneinander trennen.⁵

Stereotyp:

- wird von außen vermittelt, ohne individuelle Erfahrung; dafür spielt die Sammelerfahrung der Nation eine große Rolle;
- ist vielen oder fast allem Mitgliedern einer Gruppe gemeinsam;

- enthält eine historische Dimension;
- ist sehr stabil; ist sehr schwer oder kaum verifizierbar, ergänzbar, vertauschbar, auch nicht angesichts neuer Informationen;
- bezieht sich kaum auf Einzelpersonen, meist auf große soziale Gruppen. Die Mitglieder dieser Gruppe bleiben anonym (eine abstrakte Person oder Gruppe);
- stellt eine Verallgemeinerung dar.

Fremdbild:

- wird im Laufe der individuellen Erfahrung gewonnen;
- ist selten größeren sozialen Gruppen gemeinsam;
- enthält keine historische Dimension;
- ist relativ labil, kann leicht verifiziert oder ergänzt, oder auch - angesichts neuer Informationen - durch ein anderes Fremdbild ersetzt werden;
- bezieht sich auf Einzelpersonen oder Personengruppen; und die Mitglieder dieser Gruppe bleiben nicht anonym, sondern sind durch Personalien oder die Angabe der situativen Merkmale (eine konkrete Person oder Gruppe) identifizierbar;
- stellt eine Spezifizierung dar.

Wenn wir diese Dichotomie bei der Analyse der mündlichen Texte vor Augen haben, dann fällt uns sofort eine Regelmäßigkeit auf: Die Fremdbilder erscheinen meist in Begleitung von Beleggeschichten oder sind aus ihnen ableitbar. Die Stereotype dagegen kommen isoliert vor, oft eingeleitet von einer Distanzankündigung der Interaktanten, z.B. "es besteht so ein Stereotyp, daß...", "Ich habe gehört, daß...".

Der Übergang vom meist negativen Stereotyp zum meist positiven Fremdbild ist ohne Zweifel mit der persönlichen Erfahrung verbunden.

Im Lichte vorliegender Forschungsarbeiten läßt sich eine Liste von Aufgaben aufstellen, die vor die polnischen Germanisten, und sicherlich auch andere Auslandsphilologen gestellt werden müssen. Zu diesen Aufgaben gehört in erster Linie die Auseinandersetzung mit vorhandenen nationalen Stereotypen. Einerseits muß man sich darüber im klaren sein, wie eizelne Nationen ihre Nachbarn und die weiter entfernten Völker sehen. Hierfür ist eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten erforderlich. Bis jetzt verwendet man bei der Stereotypenforschung folgende Methoden:

- die Zusammenstellung der Bezeichnungen für andere Ethnien aufgrund von schriftlichen Vorlagen (schöngeistige Literatur, Presse, Lexika); 6
- die Umfragen in Form von Eigenschaftslisten, teilweise als bloße Aufstellung der typischen Charaktereigenschaften anderer Völker, 7 teilweise auch als Situierung der intuitiv aufgestellten Eigenschaften auf einer Wertskala, was über die emotionalen Einstellungen gegenüber Fremden Aufschluß gibt;
- die Beschreibung konversationeller Verfahren, die zur Verarbeitung und Überwindung der im Diskurs vorkommenden Stereotype verwendet werden. Dies erfolgt aufgrund von authentischen mündlichen Daten, die in verschiedenen

Alltagssituationen erhoben und anschließend analysiert werden. Dabei können verschiedene Analysemethoden verwendet werden, z.B. die Methode der ethnomethodologischen Konversationsanalyse 8. Bei dem letzteren Verfahren überwiegt die Frage nach dem "Wie", indem in den zwei erstgenannten Vorgehensweisen das Interesse des Forschers in erster Linie dem "Was" gilt, d.h. es handelt sich vielmehr um die Erfassung von inhaltlichen Aspekten der Stereotype.

Die Analyse glottodidaktischer Materialien könnte auch zur Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen wesentlich beitragen. Nicht weniger wichtig ist die Präsentation der Stereotypenproblematik im Philologiestudium, d.h. bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und Übersetzern/Dolmetschern. Dies betrifft nicht nur einheimische Studierende, sondern auch die Lektoren, die später ins Ausland delegiert werden. Schließlich seien auch die Massmedien erwähnt, die eine beträchtliche Menge von verschiedenen Stereotypen der Öffentlichkeit zugänglich machen. Es wäre optimal, künftige Forschungsarbeiten zu Stereotypen nicht nur interdisziplinär, sondern auch in Zusammenarbeit mit den Journalisten durchzuführen. Als praktische Resultate wären:

- angemessene glottodidaktische Materialien zu erwarten, die keine Stereotypen schüren und keine festen Grenzen zwischen Ethnien aufstellen, sondern verschiedene Nationen einander attraktiv darstellen und nicht immer nur auf Unterschiede, sondern vielmehr auf Gemeinsamkeiten im Verhalten, gemeinsames Erbe und künftige nahe Zusammenarbeit hinweisen;
- zahlreiche Initiativen vonseiten der Lehrer und Erzieher zu erwarten, den Jugendaustausch zu intensivieren, so daß er so bald wie möglich zur Alltagsroutine wird.

ANMERKUNGEN

1 Rehbein (Hg.) 1985; Di Luzi und Auer 1986; Gerighausen und Seel (Hgg.) 1987; Zimmermann (Hg.) 1989 u.a.

2 Lippmann, 1922.

3 Vgl. Allport, Tajfel, Schaff

4 Quasthoff 1972

5 Prokop 1995 in: Czyżewski et al., S.192-193.

6 Orłowski 1991; Pisarek 1975, Pisarkowa 1976, Eismann 1994 u.a.

7 Prokop 1992 und 1993.

8 Czyżewski, Gülich, Hausendorf und Kastner (Hrsg.) 1995. Über die Methode: Teil: Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Theoretische und methodologische Aspekte, S. 11-83.

LITERATUR

Allport, G. 1954, *The nature of prejudice*, Garden City: Anchor Books.

Czyżewski, M., E. Gülich, H. Hausendorf, M. Kastner (Hrsg.), 1995, *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der*

- Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Di Luzio, A., P. Auer 1986**, Identitätskonstitution in der Migration: Konversationsanalytische und linguistische Aspekte ethnischer Stereotypisierungen, *Linguistische Berichte* 104, S.327 - 351.
- Eismann, W. 1994**, Nationales Stereotyp und sprachliches Klischee. Deutsche und Slawen im Lichte ihrer Phraseologie und Parömiologie, in: Barbara Sandig (Hg.), *Europhras 92. Tendenzen der Phraseologie-Forschung*. Bochum, Brockmuer, S. 81 - 107.
- Gerighausen, J., P. C. Seel (Hgg.) 1987**, Aspekte einer interkulturellen Didaktik. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.-17. Juni 1986. München: Iudicium Verlag.
- Katz, D., K. W. Braly 1935**, Racial prejudice and racial stereotypes, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, S. 175-193.
- Lippmann, W. 1922**, *Public Opinion*, New York: Macmillan.
- Orłowski, H. 1991**, "Polnische Wirtschaft": The History and Function of the Stereotype, *Polish Western Affairs*, 2, S. 107-127.
- Pisarek, W. 1975**, Wyobrażenia o polskich stereotypach regionalnych, *Zeszyty Prasoznawcze* 1, S. 73 - 78.
- Pisarkowa, K. 1976**, Konotacja semantyczna nazw narodowości, *Zeszyty Prasoznawcze* 1, 5 - 26.
- Prokop, I. 1992**, Sprachliche Realisierung des Heterosterotyps in schriftlichen und mündlichen Äußerungen, *Lingua ac communitas*, 1, S. 129 - 136.
- Prokop, I. 1993**, Polenstereotyp Anno Domini 1991, in : Józef Darski und Zygmunt Vetulani (Hrgg.), *Sprache - Kommunikation - Informatik, Akten des 26. Linguistischen Kolloquiums, Poznań 1991*, Bd.1, Tübingen: Max Niemeyer, S. 407-410.
- Prokop, I. 1995**, Stereotype, Fremdbilder und Vorurteile, in: Czyżewski, Marek, Elisabeth Gülich, Heiko Hausendorf, Maria Kastner (Hgg.), *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Quasthoff, U. 1973**, *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt a.M. Athenäum.
- Schaff, A. 1980**, *Stereotypen und das menschliche Handeln*, Wien: Europaverlag.
- Rehbein, J. (Hg.), 1985**, *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr.
- Tajfel, H. 1982**, *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*, Bern, Stuttgart, Wien: Hueber.
- Zimmermann, P. (Hg.), 1989**, "Interkulturelle Germanistik": Dialog der Kulturen auf Deutsch? Frankfurt a.M. Peter Lang.

Peter Staab

NKJO Nowy Sącz

VERBANNT DICHTER - VON SCHILLER BIS BIERMANN

Ich möchte Ihnen berichten über verfolgte Dichter und wie man dieses Thema im Unterricht in einer etwas anderen Form behandeln kann, als Sie es gewohnt sind.

In der Süddeutschen Zeitung war in der Ausgabe vom 27/28.05.95 folgende Nachricht zu lesen:

Der Iran verfolgt Rushdie nicht mehr

Die Regierung in Teheran hat sich bereit erklärt, das Todesurteil gegen Salman Rushdie aus dem Jahr 1989 nicht aufrechtzuerhalten. Ayatollah Khomeini hatte Rushdies Roman 'Satanische Verse' zur Gotteslästerung erklärt und über den Verfasser die sogenannte Fatwa verhängt. Auf Druck der EU-Staaten, die mit wirtschaftlichen Konsequenzen gedroht hatten, soll sich Rushdie nun ungehindert in den Ländern der Europäischen Union bewegen können. (1)

Rushdie ist ein weltweit bekanntes aktuelles Beispiel dafür, welche Folgen es haben kann, wenn ein Schriftsteller etwas schreibt, was mächtige Menschen unangenehm berührt. Die fundamentalistischen Machthaber in Teheran reagierten auf Rushdies offene Worte mit konsequenter Härte. Rushdie, von der iranischen Regierung weltweit verfolgt, ist nicht der erste, der mit Bestrafung rechnen mußte, weil er die Regierenden attackierte.

B.Brecht, der selbst im Jahre 1933 nach Dänemark und später in die USA emigrieren mußte, läßt in seinem Gedicht "Die verbannten Dichter" (2), den Dichter PO-CHÜ-I sagen:

"Die Strenge hat sich jeder verdient, der einmal das Unrecht benannte."

Sicher, jeder Bürger eines Staates weiß: wenn er Gesetze mißachtet, wird er bestraft - auch der Schriftsteller!

Wer aber benennt das Unrecht?

Wer aber legt den Finger auf die Wunde?

Wer aber geht mit dem Dolche zum Tyrannen?

Natürlich ist es der Schriftsteller, der mit den Mitteln der Lyrik, Dramatik und Epik immer wieder versuchen muß, unbequeme Wahrheiten aufzuschreiben, um sie der unwissenden Masse zugänglich zu machen. Die Liste der verbannten Dichter ist lang, und sie reicht wahrscheinlich bis zu den Anfängen des auf Papier geschriebenen Wortes zurück. B.Brecht zählt in seinem Gedicht einige dieser Dichter auf. Seine Liste reicht von Euridipes bis Voltaire.

Einer davon hat in deutscher Sprache geschrieben - H.Heine, aus Düsseldorf stammender Jude, der 1831 Deutschland verließ. Er ist aber nicht der einzige Deutsche, dem dieses Schicksal widerfuhr. Schon F.Schiller mußte 1782 Stuttgart verlassen, weil er erhebliche Schwierigkeiten hatte, seine Manuskripte auch drucken zu lassen.

Ich habe nach weiteren Beispielen gesucht und möchte versuchen Ihnen zu zeigen, wie man Studenten die persönliche Situation eines Dichters näherbringen kann, der zu dieser Gruppe von 'Verfolgten' gehört. (3) Einige von Ihnen mußten ihr Land verlassen, Hauptmann erhielt für sein brisantes Drama 'Die Weber' zunächst Aufführungsverbot; nach der ersten öffentlichen Aufführung kam es zu einem Eklat, Wilhelm II. kündigte seine Loge. Zwei Dichter (Morgenstern und Braun) konnten ihre Kritik gut verstecken, so daß sie keine Verfolgung erlitten. Jeder dieser Dichter ist durch einen Textauszug oder Gedicht vertreten (4); diese Texte konnten einer kontrollierenden Instanz durchaus Anlaß bieten, strafverfolgend einzugreifen.

Genau diese Situation habe ich in einer Unterrichtseinheit 'Diskussion' hergestellt. Ich teilte die Klasse in Zweiergruppen ein. Eine Zweiergruppe sollte die Rolle der 'Zensurbehörde' oder 'Kommission für die Verfolgung staatsschädigender Schriften' oder des 'Tribunals' übernehmen. Diese Gruppe mußte sich Fragen zum Dichter und zu seinem Werk überlegen; Anlaß, Zweck und Wirkung der Texte sollten ebenso erfragt werden.

Die anderen Zweiergruppen lasen jeweils einen von ihnen ausgesuchten Text und sollten bei der Befragung durch die Zensurbehörde in die Rolle des Dichters schlüpfen, Fragen zu seiner Person und zum Text beantworten und diesen auch verteidigen können. Unbekannte Wörter wurden von mir erklärt oder mit Hilfe des Wörterbuches übersetzt.

Ich selbst stellte den König dar, dessen Wille über allem steht - ein Trick, um mich an geeigneter Stelle in das Streitgespräch zwischen dem Tribunal und dem 'angeklagten' Dichter einschalten zu können!

Die Studenten hatten 30 Min. Vorbereitungszeit. Währenddessen ging ich von Gruppe zu Gruppe, um Informationen zu den Dichtern zu geben. Hintergrundinformation konnten die Studenten von mir erfragen, aus eigenen Aufzeichnungen entnehmen oder in Nachschlagewerken erkunden.

Nach der Vorbereitungszeit rief die Zensurbehörde nacheinander die Dichter auf. Zunächst wurde der Autor aufgefordert, seinen Text vorzulesen. Es entwickelte sich dann ein Dialog, der hin und wieder an geeigneter Stelle von mir - als König - unterbrochen wurde. Mit provokanten oder überheblichen Äußerungen sollten die Studenten zu spontanem Sprechen angeregt werden. Drei Provokationen mögen als Beispiel dienen:

1. *'Herr Schiller, wir kennen Sie, Siemaßen sich an, ihren König zu kritisieren!'*
2. *'Halten Sie etwa das, was Sie da schreiben, Herr Morgenstern, für Kunst?'*
3. *'Weichlinge wie Sie, Tucholsky, werden nie verstehen können, daß ein Offizier nicht nur Soldat aus Pflicht-gefühl gegenüber dem Staat ist, sondern es für jeden Mann die Erfüllung seines Lebens bedeutet, als Held zu sterben.'*

Nach 5-10 Min. wurde das Verhör beendet, die Zensurbehörde sprach eine Strafe aus. Nun erhielt jeder Student den Text des Brechtschen Gedichtes, Ratschläge enthaltend, was ein Dichter tun sollte, um der Verfolgung zu entgehen. Als

abschließende Information ordnete ich die verbannten Dichter auf einer Zeitskala. (Tafel oder Folie, je nach Möglichkeit)

Zeitskala - Verbannte Dichter

0-----	Euridipes (480-405v.Chr.) Ovid (43v.-18.n.Chr.) Tufu (712-770) Po-Chü-i (772-846)	
1000----	Dante (1265-1321) Villon (1430-1463)	
1500-----	Shakespeare (1564-1616) Voltaire (1694-1778)	
		Schiller (1759-1805) Heine (1797-1805)
1900-----		Hauptmann (1862-1946) Morgenstern (1871-1914) Tucholsky (1890-1935)
1950-----		Braun (1939-) Biermann (1936-)
2000-----	Rushdie	

In der Zwischenzeit hatten die Studenten das Gedicht gelesen. Ich wies sie darauf hin, daß das Gedicht viele grammatische Fehler enthalte. Die Aufgabe der Studenten war es nun, das Gedicht wie einen kurzen Aufsatz zu betrachten, der zu korrigieren und zu benoten ist. Mit dieser Anweisung für die Hausarbeit endete die Diskussionsstunde.

Ausgehend von einem aktuellen Beispiel habe ich aufgezeigt, daß das Phänomen der Verfolgung kritischer Dichter nicht neu ist, vielmehr begleiten Verbot, Verbannung und Tod den seit drei Jahrtausenden schreibenden Menschen. Schiller und Biermann bilden den Rahmen für 200 Jahre kritischer deutscher Literatur, die in diesem Unterricht spannend thematisiert und für Sprechansätze benutzt werden sollte.

Die vorgestellte Unterrichtseinheit sollte das Motto Tucholskys: "Nichts ist schwerer und nichts erfordert mehr Charakter als sich im offenen Gegensatz zu seiner Zeit zu befinden!" (5) erfahrbar machen und die Möglichkeit bieten, spontan und emotional in einer entspannten Atmosphäre kontrovers zu sprechen.

Noch einmal auf den Punkt gebracht:

Literatur soll Sprechansatz sein und

Diskussion soll 'unter die Haut gehen'.

Im Jahre 1964 forderte F.J.Strauß (6) die Kunstschaffenden Deutschlands zum Emigrieren auf. Karl Mickel aus der damaligen DDR schrieb dazu ein Gedicht, dessen Anfang lautet:

Deutschland (West: was ich ausdrücklich sage)

Befindet z.Zt. sich in folgender Lage.

Daß z.B. die Deutschen Dichter,

Intellektuellen und sonstiges Gelichter

sofern sie nicht einfach den Staat bestätigen
Nicht dort wohnen, sondern anderswo.
Das war in Deutschland schon immer so.
[...] (7)

ANMERKUNGEN:

(1) **Süddeutsche Zeitung**, Nr. 121, 21. Woche, S.8

(2) **Bertolt Brecht: Besuch bei den verbannten Dichtern**, aus: Gesammelte Werke, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1967.

(3) Strafen für deutsche Dichter:

F. Schiller - Druckverbot, mußte 1782 nach Mannheim fliehen

H. Heine - verließ 1831 Deutschland

G. Hauptmann - Aufführungsverbot

K. Tucholsky - 1929 nach Schweden emigriert

C. Morgenstern - keine Strafe

V. Braun - keine Strafe

W. Biermann - 1976 aus der DDR ausgebürgert

(4) **Friedrich Schiller: Die Räuber**, aus: F. Schiller, Sämtliche Werke, Bd. I, Hanser Verlag, München 1965, in: Reclam Verlag, Stuttgart 1969, S.71, Z.24-S.72, Z.14;

Friedrich Schiller: Wilhelm Tell, aus: Friedrich Schiller, Sämtliche Werke, Bd. II/ Hanser Verlag, München 1962, S.913-1029, in: Klett Verlag, München 1982, S.83-S.84, Z.7;

Heinrich Heine: Die schlesischen Weber, aus: H. Heine, Sämtliche Werke, Leipzig o.J., in: Hans Schwab-Felisch, G. Hauptmann, Die Weber, Ullstein Verlag, Frankfurt-Berlin-Wien 1959, S.153f;

Gerhart Hauptmann: Die Weber, aus: Hans Schwab-Felisch, Ullstein Verlag, Frankfurt-Berlin-Wien 1959, S.27, Z.5-Z.26;

Christian Morgenstern: Die Behörde, aus: Palmström, Berlin 1910, S.23f, in: Die deutsche Literatur, Bd.13, Reclam Verlag, Stuttgart 1977, S.200f;

Kurt Tucholsky: Drei Minuten Gehör, aus: Zwischen Gestern und Morgen, Rowohlt Verlag, Hamburg 1952, S.201f;

Volker Braun: Regierungserlaß, aus: Provokation für mich, Mitteldeutscher Verlag, Halle 1965, in: Die deutsche Literatur, Bd.16, Reclam Verlag, Stuttgart 1975, S.277;

Wolf Biermann: Deutsches Miserere, aus: Preußischer Ikarus, Kieperheuer & Witsch, Köln 1978, S.199-202, in: Die deutsche Literatur, Bd.16, Reclam Verlag 1975, S.67f

(5) **Kurt Tucholsky: 1 Schnipsel**, aus: K. Tucholsky, Gesammelte Werke, Rowohlt Verlag, Reinbek 1960, in: Stufen 4, Klett Verlag, München 1991, S.198.

(6) Bekanntster deutscher Politiker (1915-1988), bayrischer Ministerpräsident, CSU.

(7) **Karl Mickel: Förderer der Künste**, aus: Vita nova mea, Rowohlt 1967, S.58f, in: Die deutsche Literatur, Bd.16, Reclam Verlag 1975, S.269f

ANHANG

SCHILLER: DIE RÄUBER (1781)

[...]

Moor. Weg von ihm! Wag es keiner, ihn anzurühren! - (Zum Pater, indem er seinen Degen zieht.) Sehen Sie, Herr Pater! hier stehn neunundsiebenzig, deren Hauptmann ich bin, und weiß keiner, auf Wink und Kommando zu fliegen oder nach Kanonenmusik zu tanzen, und draußen stehn siebentzuehnundert, unter Musketen ergraut - aber hören Sie nun! so redet Moor, der Mordbrenner Hauptmann: Wahr ists, ich habe den Reichsgrafen erschlagen, die Dominikuskirche angezündet und geplündert, hab Feuerbrände in eure bigotte Stadt geworfen, und den Pulverturm über die Häupter guter Christen herabgestürzt - aber das ist noch nicht alles. Ich habe noch mehr getan. (Er streckt seine rechte Hand aus.) Bemerken Sie die vier kostbaren Ringe, die ich an jedem Finger trage - gehen Sie hin, und richten Sie Punkt für Punkt den Herren des Gerichts über Leben und Tod aus, was Sie sehen und hören werden - diesen Rubin zog ich einem Minister vom Finger, den ich auf der Jagd zu den Füßen seines Fürsten niederwarf. Er hatte sich aus dem Pöbelstaub zu seinem ersten Günstling emporgeschmeichelt, der Fall seines Nachbars war seiner Hoheit Schemel - Tränen der Waisen huben ihn auf. Diesen Demant zog ich einem Finanzrat ab, der Ehrenstellen und Ämter an die Meistbietenden verkaufte und den traurenden Patrioten von seiner Türe stieß. - Diesen Achat trag ich einem Pfaffen Ihres Gelichters zur Ehre, den ich mit eigener Hand erwürgte, als er auf offener Kanzel geweint hatte, daß die Inquisition so in Zerfall käme - ich könnte Ihnen noch mehr Geschichten von meinen Ringen erzählen, wenn mich nicht schon die paar Worte gereuten, die ich mit Ihnen verschwendet habe -

[...]

SCHILLER: WILHELM TELL (1804)

[...]

Tell (tritt auf mit der Armbrust):

Durch diese hohle Gasse muß er kommen,
Es führt kein andrer Weg nach Küßnacht - Hier
Vollend ichs - Die Gelegenheit ist günstig.
Dort der Holunderstrauch verbirgt mich ihm,
Von dort herab kann ihn mein Pfeil erlangen,
Des Weges Enge wehret den Verfolgern.
Mach deine Rechnung mit dem Himmel, Vogt,
Fort mußst du, deine Uhr ist abgelaufen.

Ich lebte still und harmlos - Das Geschoß
War auf des Waldes Tiere nur gerichtet,
Meine Gedanken waren rein von Mord -
DU hast aus meinem Frieden mich heraus
Geschreckt, in gärend Drachengift hast du
Die Milch der frommen Denkart mir verwandelt,
Zum Ungeheuren hast du mich gewöhnt -
Wer sich des Kindes Haupt zum Ziele setzte.

Der kann auch treffen in das Herz des Feinds.

Die armen Kindlein, die unschuldigen,
Das treue Weib muß ich vor deiner Wut
Beschützen, Landvogt - Da, als ich den Bogenstrang
Anzog - als mir die Hand erzitterte -
Als du mit grausam teuflischer Lust
Mich zwangst, aufs Haupt des Kindes anzulegen -
Als ich ohnmächtig flehend rang vor dir,
Damals gelobt ich mir in meinem Innern
Mit furchtbarm Eidschwur, den nur Gott gehört,
Daß meines nächsten Schusses erstes Ziel
Dein Herz sein sollte - Was ich mir gelobt
In jenes Augenblickes Höllenqualen,
Ist eine heilige Schuld, ich will sie zahlen.

Du bist mein Herr und meines Kaisers Vogt,
Doch nicht der Kaiser hätte sich erlaubt,
Was DU - Er sandte dich in diese Lande,
Um Recht zu sprechen - strenges, denn er zürnet -
Doch nicht, um mit der mörderischen Lust
Dich jedes Greuels straflos zu erfreuen,
Es lebt ein Gott, zu strafen und zu rächen.

[...]

HEINRICH HEINE: DIE SCHLESISCHEN WEBER (1844)

Im düstern Auge keine Träne,
Sie sitzen am Webstuhl und fletschen die Zähne:
"Deutschland, wir weben dein Leichentuch,

Wir weben hinein den dreifachen Fluch -
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch dem Götzen, zu dem wir gebeten
In Winterskälte und Hungersnöten;
Wir haben vergebens gehofft und geharrt,
Er hat uns geöff't und gefoppt und genarrt -
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch dem König, dem König der Reichen,
Den unser Elend nicht konnte erweichen,
Der den letzten Groschen von uns erpreßt
Und uns wie Hunde erschießen läßt -
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch dem falschen Vaterlande,
Wo nur gedeihen Schmach und Schande,
Wo jede Blume früh geknickt,

Wo Fäulnis und Moder den Wurm erquickt -
Wir weben, wir weben!

Das Schiffchen fliegt, der Webstuhl kracht,
Wir weben emsig Tag und Nacht -
Altdeutschland, wir weben dein Leichentuch,
Wir weben hinein den dreifachen Fluch.
Wir weben, wir weben!"

GERHART HAUPTMANN: DIE WEBER (1892)

[...]

DER ALTE BAUMERT, kauend, vom Essen und Trinken mutig erregt.

Moritz, du bist unser Mann. Du kannst lesen und schreiben.
Du weest's, wie's um de Weberei bestellt is. Du hast a Herze
fer de arme Weberbevölkerung. Du sollt'st unsere Sache amal
in de Hand nehmen dahier.

JÄGER. Wenn's mer ni is. Das sollte mir ni druf ankommen;
dahier! den alten Fabrikantenräudeln, den wollt ich viel zu
gerne amal a Liedl ufspiel'n. Ich tät m'r nischt draus
machen. Ich bin a umgänglicher Kerl, aber wenn ich amal
falsch wer und ich krieg's mit der Wut, da nehm ich Drei-
büchern in de eene, Dittrichen in de andre Hand und schlag
se mit a Keppen an'nander, daß n 's Feuer aus a Augen
springt. - Wenn mir und m'r kennten's ufbringen, daß m'r
zusammenhielten, da kennt m'r a Fabrikanten amal an solchen
Krach machen ... Da braucht m'r keen'n Keenich derzu und
keene Regierung, da kennten m'r eenfach sagen: mir woll'n
das und das und aso und aso ni, und da werd's bald aus een'n
ganz andern Loche feifen dahier. Wenn die ock sehn, daß ma
Krien hat, da ziehn se bald Leine. Die Betbrieder kenn ich!
Das sein gar feige Luder.

MUTTER BAUMERT. 's is wirklich bald wahr. Ich bin gewiß ni
schlecht. Ich bin gewiß immer diejenige gewest, die gesagt
hat, die reichen Leute missen ooch sein. Aber wenn's aso
kommt ...

JÄGER. Vor mir konnte d'r Teiwel alle hol'n, der Rasse
vergennt ich's. [...]

CHRISTIAN MORGENSTERN: DIE BEHÖRDE (1910)

Korf erhält vom Polizeibüro
ein geharnischt Formular,
wer er sei und wie und wo.

Welchen Orts er bis anheute war,
welchen Stands und überhaupt,
wo geboren, Tag und Jahr.

Ob ihm überhaupt erlaubt,
hier zu leben und zu welchem Zweck,
wieviel Geld er hat und was er glaubt.

Umgekehrten Falls man ihn vom Fleck
in Arrest verführen würde, und
darunter steht: Borowsky, Heck.

Korf erwidert darauf kurz und rund:
"Einer hohen Direktion
stellt sich, laut persönlichem Befund,

untig angefertigte Person
als nichtexistent im Eigen-Sinn
bürgerlicher Konvention

vor und aus, und zeichnet, wenschonhin
mitbedauernd nebigen Betreff,
KORF. (An die Bezirksbehörde in -)."

Stauend liest's der anbetreffne Chef.

TUCHOLSKY: DREI MINUTEN GEHÖR (1923)

[...]

Ihr wurdet geschliffen. Ihr wurdet gedrillt.

Wart ihr noch Gottes Ebenbild?

In der Kaserne - im Schilderhaus

wart ihr niedriger als die schmutzigste Laus.

Der Offizier war eine Perle,

aber ihr wart nur 'Kerle'!

Ein elender Schieß- und Grüßautomat.

"Sie Schwein! Hände an die Hosennaht -!"

Verwundete mochten sich krümmen und biegen:

kam ein Prinz, dann hattet ihr stramm zu liegen.

Und noch im Massengrab wart ihr die Schweine:

Die Offiziere lagen alleine!

Ihr wart des Todes billige Ware ...

So ging das vier lange blutige.

Erinnert ihr euch -?

Die zweite Minute gehöre der Frau.

Wem wurden zu Haus die Haare grau?

Wer schreckte, wenn der Tag vorbei,

in den Nächten auf mit einem Schrei?

Wer ist es vier Jahre hindurch gewesen,

der anstand in langen Polonaisen,

indessen Prinzessinnen und ihre Gatten

alles, alles, alles hatten -?

Wem schrieben sie einen kurzen Brief,

daß wieder einer in Flandern schlief?
Dazu ein Formular mit zwei Zetteln ...
wer mußte hier um die Renten betteln?
Tränen und Krämpfe und wildes Schrein.
Er hatte Ruhe. Ihr wart allein.
Oder sie schickten ihn, hinkend am Knüppel,
euch in die Arme zurück als Krüppel.
So sah sie , die wunderbare
große Zeit - vier lange Jahre ...
Erinnert ihr euch -?

Die dritte Minute gehört den Jungen!
Euch haben sie nicht in die Jacken gezwungen!
Ihr wart noch frei! Ihr seid heute frei!
Sorgt dafür, daß es immer so sei!
An euch hängt die Hoffnung. An euch das Vertraun
von Millionen deutschen Männern und Fraun.
IHR sollt nicht strammstehn. IHR sollt nicht dienen!
Ihr sollt frei sein! Zeigt es ihnen!
Und wenn sie euch kommen und drohn mit Pistolen -:
Geht nicht! Sie sollen euch erst mal holen!
KEINE Wehrpflicht! KEINE Soldaten!
KEINE Monokel-Potentaten!
KEINE Orden! KEINE Spaliere!
KEINE Reserveoffiziere!
Ihr seid die Zukunft!

Schüttelt es ab, das Knechtschaftsband! Euer das Land!
Wenn ihr nur wollt, seid ihr alle frei!
Euer Wille geschehe! Seid nicht mehr dabei!
Wenn ihr nur wollt: bei euch steht der Sieg!
- NIE WIEDER KRIEG -!

VOLKER BRAUN: REGIERUNGSERLAß (1965)

Du bist nicht nur gut für die Drehbank, den Dumper
Den Platzkartenschalter: dein Name ist nötig
auf den Dekreten, deine Stimme erst
Leihst den Gesetzen Kraft. Aber wer hört sie
Wenn du den Stahl treibst und nichts weiter
Wo bleibt sie ab, deine Sache, unbesehn
Vor aller Augen? Schweige du, betäubt
Vom Schichtsohl: und die Schwäche bläht sich
Auf den Sesseln. Schließe die Lider im Schweiß
Und die Macht ist einsam, sich selbst
Verloren. Dein guter Rat
Ist hier teuer. Unbesehn nimm
Keinen Plan, keinen Ruhm, keine Ruhe. Treu und Glauben

Sind Sprüche auf faulem Holz
Vor die Köpfe genagelt. Wer wenn nicht du
Der das Öl kippt ins Getriebe und karrt
Und Gas gibt, reinigt vom Unrat
Die Maschine des Staats? du bist gut
Deine Sache zu treiben, vor aller Augen
Wie den Stahl auf der Drehbank, den Pflug
ins verschlossene Feld.

WOLF BIERMANN: DEUTSCHES MISERERE (1978)

[...]

3
Und im Osten kosten die Schrippen
Fünf Pfennig - und zwanzig hier.
Ein großes Bier kost ne Mark dort
Und Zweimarkfünfzig hier
und drüben hältst du beim Bierchen
dein Maul, hier darfst du schrein
- allein, es ändert die Welt sich
Mit Schweigen nicht, noch mit Schrein

4
Und im Westen die Zeitungsschreiber
Sie lügen frech, wie sie wolln
Aber ihre Kollegen im Osten
Die lügen korrekt, wie sie solln
Und weil er von beiden Seiten
Getäuscht wird im Television
Drum glaubt der Deutsche Michel
Er wisse die Wahrheit schon!

5
Und die Wahrheiten werden gehandelt
Frech auf dem Lügenmarkt
Zur Ware wird jede Wunde
Im Westen. Der Herzinfarkt
Der Aufrechte Gang wird selber
Zur Pose und zum Geschäft
Der Mensch macht sich zum Affen
Der sich noch selber äfft!

6
Und Kernkraftwerke in Sachsen
Und Kernkraftwerke am Rhein
Und hüben und drüben heucheln sie
Das soll für den Fortschritt sein
Ich scheiß was auf solchen Fortschritt
Der macht uns nur sterbenskrank
Der führt uns fort von der Menschheit fort
und führt in den Untergang

7
Und wer im Westen das Geld hat
Der hat damit auch die Macht
Aber wer im Osten die Macht hat
Der hat es zu Reichtum gebracht!
Die Arbeiter aber verkaufen
Wie eh und je ihre Kraft
Und schlagen, als wäre es ihre:
Die große Wohlstands-Schlacht

8
Und wie die einen heißen
So sehn die anderen aus!
Die einen sind mir ein Schrecken
Aber die andern sind mir ein Graus:
In NATO und WARSCHAUER PAKT sind
Sie beide treu-deutsch, bis in' Tod
Und sind gegen Ihre Herren
Halb frech und halb devot

[...]

BERTOLT BRECHT: BESUCH BEI DEN VERBANNTEN DICHTERN (1967)

Als er im Traum die Hütte betrat der verbannten
Dichter, die neben der Hütte gelegen ist
Wo die verbannten Lehrer wohnen (er hörte von dort
Streit und Gelächter), kam ihm zum Eingang
Ovid entgegen und sagte ihm halblaut:
"Besser, du setzt dich noch nicht. Du bist noch nicht gestorben.
Wer weiss da
Ob du nicht doch noch zurückkehrst? Und ohne daß andres sich ändert
Als du selber." Doch, Trost in den Augen
Näherte Po Chue-i sich und sagte lächelnd: "Die Strenge
Hat sich jeder verdient, der nur einmal das Unrecht benannte."
Und sein Freund Tu-Fu sagte still: "Du verstehst, die Verbannung
Ist nicht der Ort, wo der Hochmut verlernt wird." Aber irdischer
Stellte sich der zerlumpte Villon zu Ihnen und fragte: "Wie viele
Türen hat das Haus, wo du wohnst?" Und es nahm ihn der Dante bei Seite
Und ihn am Ärmel fassend, murmelte er: "Deine Verse
Wimmeln von Fehlern, Freund, bedenk doch
Wer alles gegen dich ist!" Und Voltaire rief hinüber:
Gib auf den Sou acht, sie hungern dich aus sonst!"
"Und misch Späße hinein!" schrie Heine. "Das hilft nicht!"
Schimpfte Shakespeare, "Als Jakob kam
Durfte ich auch nicht mehr schreiben." "Wenn's zum Prozeß kommt
Nimm einen Schurken zum Anwalt!" rief der Euridipes
"Denn der kennt die Löcher im Netz des Gesetzes." Das Gelächter
Dauerte noch, da, aus der dunkelsten Ecke
Kam ein Ruf: "Du, wissen sie auch
Deine Verse auswendig?" "Und die sie wissen
Werden sie der Verfolgung entrinnen?" "Das
Sind die Vergessenen", sagte der Dante leise.
"Ihnen wurden nicht nur die Körper, auch die Werke vernichtet."
Das Gelächter brach ab. Keiner wagte hinüberzublicken. Der Ankömmling
War erblaßt.

SPRAWOZDANIA

Rzeszów' 95 - Konferenzbericht

Am 9.06.1995 wurde vom regionalen Kreis der Polnischen Neophilologischen Gesellschaft in Rzeszów (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne) am Lehrstuhl für Germanistik der Pädagogischen Hochschule Rzeszów eine Konferenz zur Didaktik des Deutschunterrichts an den Lehrerkollegs organisiert. Eingeladen wurden Deutschlehrer aus drei Kollegs: in Jasło, Nowy Sącz und Przemyśl aus den Abteilungen also, die vom Lehrstuhl für Germanistik in Rzeszów betreut werden.

Die Konferenz setzte sich aus zwei Teilen zusammen, aus der Diskussion zu Problemen der Didaktik und aus dem Vortragsteil. Im ersten Teil bezogen sich die meisten Diskussionsbeiträge auf die bisherigen Erfahrungen bei der didaktischen Arbeit.

Am Anfang des didaktischen Teils stellten die Direktoren der Kollegs bzw. die Leiter der Deutschen Abteilung Berichte über die Tätigkeit ihrer Institutionen dar.

Frau Mag. Marta Vastmans, Leiterin der Deutschen Abteilung am Fremdsprachenlehrerkolleg in Nowy Sącz, sprach über die Entstehung und Tätigkeit dieser Abteilung, die derzeit insgesamt 66 Kollegiaten zählt und seit kurzem über neue und gut ausgestattete Räumlichkeiten verfügt. Unter den Lehrern der Abteilung arbeiten 3 Muttersprachler aus Deutschland. Die Abteilung bekommt Unterstützung in Form von Unterrichtsmaterialien vom Goethe-Institut in Kraków und von Inter Naciones in Bonn. Jedes Jahr haben einige Kollegiaten die Gelegenheit, ein pädagogisches Praktikum in Deutschland zu absolvieren. Von den Lehrern des Kollegs wurden einige Initiativen ergriffen, die den Alltag der Abteilung belebten. Dazu gehörten beispielsweise die Einladung von Frau U. Hermes, Fachberaterin für Deutsch als Fremdsprache, zum Workshop, die Durchführung einer Lehrerkonferenz (Frau Mag. I. Czyżydło, Frau Mag. S. Schnieders), eine Bücherausstellung und Gastvorträge. Zwei Personen sind Mitglied der Kommissionen, die an neuen Curricula arbeiten (Frau Mag. S. Schnieders - Realienkunde, Frau Mag. M. Vastmans - Sprachwissenschaft, beschreibende Grammatik).

Herr Mag. Mirosław Ochalski, der stellvertretende Direktor des Lehrerkollegs in Przemyśl, stellte die dortige Deutsche Abteilung vor. Die Deutsche Abteilung des 1990 gegründeten Fremdsprachenlehrerkollegs in Przemyśl entstand im Jahre 1991 und wird von Anfang an von der Rzeszower Germanistik betreut. Das Przemyśler Kolleg, das in einem großen, zweistöckigen Gebäude im Stadtzentrum untergebracht ist, verfügt über ausreichende, unterrichtsgerecht eingerichtete Räumlichkeiten, eine sehr gut ausgestattete Bibliothek, die österreichische Bibliothek, alle nötigen Medien, Geräte und Materialien. Das Kolleg wird hauptsächlich vom Kuratorium finanziert, es wird ihm aber auch von seiten vieler deutscher Organisationen und Institutionen eine beträchtliche Hilfe geleistet. Es seien hier u.a. das Goethe-Institut, Inter Naciones und die Robert Bosch-Stiftung zu nennen, denen das Kolleg Bücher-, Lehrmittel- und Medienspenden sowie ein reichhaltiges Angebot an Fortbildungsseminaren und Stipendien zu verdanken hat.

Die Deutsche Abteilung zählt gegenwärtig 86 Kollegiaten, die in 7 Gruppen eingeteilt sind (davon 3 im 1. und je im 2. und im 3. Studienjahr), und 12 Lehrkräfte

(6 Lehrer sind voll- und 6 teilbeschäftigt). Von den 29 Absolventen, die im vorigen Jahr das Diplom des Kollegs erhalten haben, haben 20 die Lizenziatsprüfung bestanden. 18 Personen wurden dann zum das Kollegstudium ergänzenden, dreijährigen Germanistikstudium an der Rzeszower PH zugelassen.

Die Aufnahmeprüfungen finden alljährlich im September statt. Im vorigen Jahr haben sich etwa je 2 Personen um einen Studienplatz beworben. Das sprachliche Niveau der meisten Kandidaten ist zufriedenstellend. Seit einem Jahr gibt es am Kolleg in Przemyśl auch das Abendstudium, für diejenigen gedacht, die bisher als unqualifizierte Deutschlehrer gearbeitet haben und nun bestrebt sind, die entsprechenden Qualifikationen zu erwerben. Aus finanziellen Gründen sollen aber im nächsten Jahr keine weiteren Abendstudenten mehr aufgenommen werden.

Da am Kolleg Lehrer ausgebildet werden, kommt dem Praktikum der Kollegiaten eine sehr große Bedeutung zu. Es gibt 2 Formen der Praktika - zum einen werden von einem Teil der Studenten Arbeitsverträge an den Schulen geschlossen, zum anderen kann man sein Schulpraktikum auch bei denjenigen Lehrern ableisten, die zugleich im Kolleg eingestellt sind. In beiden Fällen werden die Praktikanten von den Kollegelehrern hospitiert.

Abschließend wies Herr Mag. M. Ochalski darauf hin, daß die neuen Curricula verfrüht eingeführt worden seien, angesichts der Tatsache, daß die Kollegelehrer sich nach 4 Jahren Arbeit gut eingearbeitet und viele Erfahrungen gesammelt haben. Man hätte die Ergebnisse des alten Programms abwarten und sie auswerten sollen, betonte Herr Ochalski.

Über die Tätigkeit der Deutschen Abteilung in Jaslo berichtete Frau Mag. Maria Graseła, Direktor des Kollegs. Das Fremdsprachenlehrer -kolleg in Jaslo entstand im Jahre 1992. Das Kolleg besteht nach wie vor nur aus einer Abteilung - der Deutschen Abteilung. Die künftigen Deutschlehrer lernen im renovierten Gebäude der ehemaligen Kinderkrippe, das dem Kolleg von den städtischen Behörden übereignet worden ist. Das Kolleg verfügt über eine reichhaltige Bibliothek, deren Bestände zum größten Teil als Spenden der Robert Bosch-Stiftung, der Deutschen Welle, von Inter Naciones u.a. eingegangen sind. Sie belaufen sich auf rund 3 000 Bände, Ton- und Videokassetten.

Zur Ausstattung des Kollegs gehören u.a. ein Computer, ein Kopierer, ein Telefax, das Satellitenfernsehen, ein Videorecorder, ein Overheadprojektor, Diaprojektoren und Tonbandgeräte. Weil die Zahl der Kollegiaten beträchtlich gestiegen ist, erweisen sich nun die Mittel, die dem Kolleg zur Verfügung stehen, leider als unzureichend.

Im Kolleg sind hochqualifizierte Lehrkräfte eingestellt - außer 11 hiesigen Deutschlehrern und 2 native speakers wird der Unterricht von 8 Hochschullehrern aus Rzeszów (darunter 2 Professoren und ein Doktor) gegeben. Es wird für die Fort- und Weiterbildung der Kollegelehrer gesorgt - das Goethe-Institut sowie die Robert Bosch-Stiftung haben zahlreiche Fortbildungsseminare und Stipendien anzubieten. Innerhalb von 3 Jahren haben insgesamt 10 Personen daran teilnehmen können.

Ein Absolvent des Kollegs soll außer hervorragenden Sprachkenntnissen auch ein bestimmtes Quantum von Kenntnissen auf dem Gebiet der Literatur, Landeskunde

und Sprachwissenschaft besitzen. Ferner soll er ein hochqualifizierter Pädagoge sein - demzufolge hat man im Kolleg erfahrene Lehrer vom Lehrstudium (Studium Nauczycielskie) eingestellt, die den Kollegiaten das einschlägige Wissen vermitteln sollen. Die Aufnahmeprüfungen finden jedes Jahr im September statt. Um je einen Platz bewerben sich durchschnittlich 2 Kandidaten.

Die Gesamtzahl der Kollegiaten ist von 18 (im Schuljahr 1992/93) auf 73 (im Schuljahr 1994/95) gestiegen. Im laufenden Jahr wird zum ersten Mal seit Bestehen des Kollegs die Diplomprüfung durchgeführt, der sich 15 Absolventen unterziehen werden.

Die Kollegiaten hatten schon mehrmals die Möglichkeit, im deutschsprachigen Raum ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und ihr Wissen zu vertiefen. So führen die Studenten des 2. Jahres in den Schuljahren 93/94 und 94/95 nach Wien. Während des einwöchigen Aufenthaltes haben sie im Literaturhaus Wien gearbeitet, dem Schulunterricht (an Real- und Hauptschulen) beigewohnt sowie vieles besichtigen können. Im April 1995 konnten 18 Personen vom 1. Studienjahr in Hamburg Hospitationen an 4 Schultypen durchführen. Das Unternehmen wurde von der Deutsch-Polnischen Gesellschaft in Hamburg und von Deutsch-Polnischem Jugendwerk finanziert.

Das Schulpraktikum, das die Kollegiaten in Jaslo abzuleisten haben, besteht aus zwei Etappen: im Rahmen des Faches "Methodik des Deutschunterrichts" werden Deutschstunden an Grund- und Oberschulen hospitiert und anschließend besprochen; dann führen die Kollegiaten im 3. Lernjahr 4 Unterrichtsstunden pro Woche selbständig durch. Die Praktikanten werden von Deutschlehrern vor Ort betreut. Sie können auch Arbeitsverträge mit Schuldirektoren schließen. Frau Mag. M. Grasela hat abschließend hervorgehoben, daß die Zusammenarbeit zwischen dem Kolleg und den Schulen sich sehr gut gestaltet.

Im Anschluß an die Darstellung der Tätigkeit aller drei Kollegs wurde die Diskussion eröffnet. In der didaktischen Diskussion dominierten die Fragen, die sich auf die Ergebnisse der Prüfungen in Sprachpraxis in Nowy Sącz bezogen. Frau Mag. M. Vastmans beschrieb die Lage in diesem Jahr als recht dramatisch, besonders was die Abschlußprüfung betrifft, bei der ein Drittel der Studenten durchgefallen ist. Die beiden Kolleginnen aus Rzeszów, Frau Mag. M. Szpala und Frau Dr. Z. Bilut-Homplewicz, fühlten sich als Betreuerinnen der Abteilung angesprochen. Es wurde darauf aufmerksam gemacht, daß die Prüfungsvorschläge für die beiden Teile (schriftliche und mündliche Prüfung) von den Deutschlehrern aus Nowy Sącz vorbereitet und meistens nur leicht verändert (von den Betreuerinnen) akzeptiert werden. Es kann sich somit keinesfalls um allzuhohe Anforderungen handeln. Es gilt jedoch, danach zu fragen, ob die Kollegiaten im Laufe des Studiums wirklich dazu animiert werden, frei zu sprechen und ihre Gedanken selbständig auf Deutsch zu formulieren, ohne fertige Texte zu reproduzieren. Denn gerade bei den angedeuteten Punkten zeigten sich bei der Prüfung die größten Schwierigkeiten. Man machte auch darauf aufmerksam, daß die Prüfung eine neue Qualität darstelle, für die die Testate keine "Garantierscheine" seien. Herr Prof. Zdzisław Wawrzyniak schloß sich den oben geäußerten Meinungen an. Er wies darauf hin, daß die sprachliche Korrektheit bei künftigen Lehrern eine äußerst wichtige Sache sei, weil sie gerade die erlernte Sprache den Schülern vermitteln.

Im weiteren Verlauf der Diskussion machte Frau M. Vastmans den Vorschlag, eine gemeinsame Abschlußprüfung für alle drei Kollegs zu organisieren. Eine andere Frage betraf die Literaturprogramme für die Abteilung Deutsch. Es wurde festgestellt, daß es kein einheitliches Programm für das Fach "Deutsche Literatur" gibt. Herr Dr. Mirosław Ossowski bat die Literaturlehrer, ihre Programme zuzuschicken, bevor die Studenten ihr Fernstudium in Rzeszów aufnehmen. Sie können als Grundlage für die Bearbeitung eines Studienprogramms dienen.

Herr M. Ochalski aus Przemyśl machte die Teilnehmer auf eine Erscheinung aufmerksam: einige Kollegiaten verlassen regelmäßig nach der Beendigung des 1. Studienjahres das Kolleg und bestehen meistens reibungslos die Aufnahmeprüfung für das Germanistikstudium. Dadurch scheint das Kolleg manch einen guten Studenten verloren zu haben. Eine solche Tendenz ist in anderen Kollegs nicht zu beobachten. Die meisten Kollegen gaben in der Diskussion zu, daß manchen Studenten das Magisterstudium einfach attraktiver erscheint und man sich mit dieser Tatsache abfinden muß.

In einem weiteren Punkt der Diskussion machte Frau Mag. M. Vastmans den Vorschlag, sich dem Programm "Tempus" anzuschließen. Diese Gelegenheit haben die Englischlehrer am Kolleg in Nowy Sącz bereits wahrgenommen.

Der Vortragsteil umfaßte zwei Beiträge. Im ersten Beitrag charakterisierte Herr Prof. Zdzisław Wawrzyniak (PH Rzeszów, Jagiellonen Universität Kraków) die wichtigsten Etappen der Nachkriegslinguistik: die strukturelle, pragmatische und kognitive Linguistik sowie Ansätze der Linguistik der Teilnahme. Es wurde auf den Beitrag einzelner linguistischer Strömungen für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen. Herr Prof. Wawrzyniak nannte zwei Arbeiten, die seiner Meinung nach als linguistische Bestseller anzusehen sind: Steven Pinker, "The Language Instinct", 1994 und Ewa Łabno-Falęcka, "Phraseologie und Übersetzen", Frankfurt/M., 1995.

Nach dem Referenten sollte man der sog. Linguistik der Teilnahme viel Aufmerksamkeit schenken, weil sie bis jetzt nicht tiefgründig genug betrieben wurde.

Der nächste Beitrag von Herrn Mag. Peter Staab aus Nowy Sącz "Kritische Dichter - von Schiller bis Biermann" stand mit der Didaktik des Literaturunterrichts im engen Zusammenhang. Der Verfasser stellte Texte (meistens Gedichte) aus verschiedenen Epochen zusammen, deren Autoren als engagierte Dichter/Schriftsteller bezeichnet werden können und an der bestehenden sozialen und politischen Situation ihrer Zeit "rütteln". Als Beispiele galten hier Fragmente aus "Räubern" und "Wilhelm Tell" von Schiller, "Die schlesischen Weber" von H. Heine, "Weber" von G. Hauptmann, "Drei Minuten Gehör" von K. Tucholsky. Diese bunte Palette wurde durch "Die Behörde" von Ch. Morgenstern, aber auch zeitgenössische Dichter wie W. Biermann und V. Braun ergänzt. Herr P. Staab betonte, daß die Behandlung des erwähnten Themas Kollegiaten zu einer regen Diskussion im Unterricht animierte und somit einen guten Sprechanlaß darstellte.

Dr. Zofia Bilut-Homplewicz, Mag. Małgorzata Szpala

Pädagogische Hochschule Rzeszów
Lehrstuhl für Germanistik

LINGUAPAX V

MELBOURNE, AUSTRALIA, 30 - 2 LIPIEC 1995

W dniach 30 czerwca - 2 lipca odbyły się w Melbourne warsztaty LINGUAPAX V. Zgromadziły one 22 przedstawicieli organizacji i instytucji związanych z nauczaniem języków obcych z 12 krajów (Australii, Belgii, Chorwacji, Finlandii, Francji, Hiszpanii, Japonii, Niemiec, Nowej Zelandii, Polski, Sri Lanki, Węgier). Organizatorami warsztatów był Międzynarodowy Komitet LINGUAPAX (ILC), Międzynarodowa Federacja Organizacji Nauczycieli Języków Obcych (FIPLV) i Australijska Federacja Stowarzyszeń Nauczycieli Języków Obcych (AFMLTA), która była jednocześnie gospodarzem obrad. Warsztaty sponsorowane były przez UNESCO.

LINGUAPAX jest jednym z projektów UNESCO, którego celem jest promowanie nauczania języków obcych i literatury jako środków umacniających wzajemne kontakty w duchu tolerancji i współpracy między narodami. LINGUAPAX wywodzi się z przekonania, że w naszych wielokulturowych społecznościach, w kontekście socjo-edukacyjnym, znaczącą rolę odgrywają zarówno języki ojczyste i narodowe, jaki i obce. Wraz ze wzrostem powiązań między narodami, obecnie bardziej niż kiedykolwiek dotąd, rysuje się potrzeba dążenia do współpracy w duchu międzynarodowego zrozumienia.

Inicjatywę powołania projektu LINGUAPAX wysunęto w czasie międzynarodowego spotkania ekspertów, które odbywało się w Kijowie (Ukraina) w 1987 roku. W roku tym Konferencja Generalna UNESCO przyjęła propozycje projektu dotyczące nauczania języków i literatury w celu pogłębienia zrozumienia między społecznościami.

Projekt LINGUAPAX jednoczy badaczy i nauczycieli z różnych krajów w ramach Międzynarodowego Koordynującego Komitetu LINGUAPAX, który odbywa regularne spotkania, w celu zakreślenia głównych zadań wynikających z bieżących potrzeb współczesnego świata.

LINGUAPAX wytyczył sobie określone cele dalekosiężne, które zamierza realizować poprzez organizowanie spotkań specjalistów z całego świata w celu wymiany doświadczeń oraz popularyzacji wyników badań w zakresie dydaktyki językowej i psycholingwistyki. Ideą LINGUAPAX jest powiązanie nauczania języków obcych z naukami społecznymi. Cele owe mają zarówno charakter etyczno-filozoficzny jak i praktyczny.

LINGUAPAX zmierza do zakotwiczenia swoich działań w kulturze poszanowania pokoju, w dążeniach UNESCO do promowania ducha tolerancji, w obronie praw człowieka i rozwoju edukacji dla celów demokratycznych. Planuje udział w specjalnych działaniach w kontekście sytuacji przed- i pokonfliktowych; w polityce promującej nauczanie języków staje w obronie języków mniej popularnych i mniejszościowych.

Praktycznymi celami LINGUAPAX są:

- wypracowywanie, na drodze eksperymentów, nowych koncepcji nauczania języków obcych, które pozwolą uczniom zapoznać się dokładnie z ważnymi elementami życia codziennego, kulturą, literaturą, folklorem, zwyczajami i przyzwyczajeniami kraju, którego języka się uczą;
- wyeliminowanie stereotypów i przesądów powielanych przez niektóre materiały dydaktyczne;
- poszukiwanie efektywnych metod nauczania języka ojczystego, języków obcych i nauk społecznych, mając na uwadze umacnianie pokojowej współpracy pomiędzy państwami i narodami;
- wypracowanie metodologii wczesnego nauczania języków obcych, pozaszkolnego nauczania języków obcych i nauczania dla potrzeb światowych (globalnych);
- branie powyższych czynników pod uwagę przy nauczaniu narodowej i obcej literatury;
- rozszerzanie wymiany między nauczycielami i uczniami w duchu komunikacji międzykulturowej;
- zwiększenie możliwości zintegrowania języków mniejszości w ramach edukacji językowej.

Początkowo LINGUAPAX funkcjonował w granicach Europy. Oprócz spotkania kijowskiego zorganizowano kolejne LINGUAPAX w Hiszpanii (Sitges 1988), Niemczech (Saarbrücken), ponownie w Hiszpanii (Barcelona 1994). Planuje się jednak rozszerzyć działanie na cały świat. Spotkanie w Melbourne było pierwszym krokiem w tym kierunku.

W piątek wieczorem, 30 czerwca, nastąpiło uroczyste otwarcie LINGUAPAX V. Zgromadzonych gości przywitali przedstawiciele gospodarzy: przewodniczący Komitetu Organizacyjnego - Denis Cunningham, poseł i sekretarz d/s Ministerstwa Edukacji w Parlamencie stanu Wiktorja (Australia) - Stephen Elder. Następnie kolejno zabierali głos, życząc uczestnikom LINGUAPAX V owocnych obrad, przedstawiciel UNESCO - Joseph Poth, prezydent ILC - dr Félix Marti, prezydent FIPLV - dr Michel Candelier, dyrektor Departamentu Spraw Zagranicznych i Handlu Stanu Wiktorja - Ian Lincoln, dyrektor regionalny Dyrektoriatu Edukacji Szkolnej Stanu Wiktorja - dr Bob Carbines, prezydent AFMLTA - prof. David Ingram. Wszyscy mówcy podkreślali znaczącą rolę edukacji językowej dla utrwalania pokoju i wychowywania w duchu tolerancji i wzajemnego poszanowania.

Pierwszego dnia, w godzinach porannych, odbyła się dyskusja panelowa, w czasie której przedstawiciele poszczególnych krajów informowali o programach i inicjatywach promujących kontakty interkulturowe, wychowanie w duchu pokoju, a także o polityce językowej swojego kraju. Następnie, po krótkiej przerwie na kawę, w czasie której nawiązywano osobiste kontakty, rozpoczęła się zasadnicza część warsztatów. Obrady trwały do wieczora, z krótką przerwą na wspólny obiad. Następnego dnia kontynuowano obrady do godziny 15-tej, z krótkimi przerwami na posiłki.

Językami obrad był angielski i francuski. Poruszono następujące tematy:

- "Linguapax-Catalogne: Bilan de quatre ans de mélanger sciences sociales et enseignement des langues" - M. Rafael Grasa (Katalonia, Hiszpania);
- "Improving inter-cultural attitudes and equity as language teaching aims" - David Ingram (Australia);
- "Different languages at primary level as a contribution to interethnic understanding" - Gisela Herrmann-Brennecke (Niemcy);
- "Easter Peace Happening Project" - Teresa Siek-Piskozub (Polska);
- "Waking up the need" - Lynn Williams (Nowa Zelandia);
- "The communication of peace" - György Szépe (Węgry);
- "Promoting world citizenship through language teaching" - Kip Cates (Japonia);
- "Contribution de la linguistique à la promotion du discours pacifique" - Albert Raasch (Niemcy);
- "Ouvrer pour le plurilinguisme, la tolérance, la Paix et les droits linguistiques: convergences et spécificités de quelques grands chantiers" - Michel Candelier (Francja);
- "A la recherche du Linguapax 2001. L'évolution des concepts EDUCATION et PAX face aux défis du XXI siècle et le bouleversement de la politique internationale" - Rafael Grasa (Katalonia);
- "Technological avenues for languages, cultural understanding, tolerance and Peace" - Denis Cunningham (Australia);
- "Language and Peace of relevance to Sri Lanka" - Stanley Perera (Sri Lanka);
- "Peace Education - basic principles of educational policy" - Alida Matković (Chorwacja);
- "Making connections in language education" - Angela Scarino (Australia).
- "New Trends in English teaching for international understanding" - Kip Cates (Japonia);
- „Peace Education? No, thank you! Why European teachers find it difficult to deal with global issues in the language classroom" - Reinhold Freudenstein (Niemcy).

Po krótkiej przerwie, jaka nastąpiła po zakończeniu obrad, przystąpiono do podsumowania wyników w formie rekomendacji dla instytucji mających wpływ na politykę oświatową. Rekomendacje te opracowano w dwóch wersjach językowych - angielskiej i francuskiej. Zamieszczamy je poniżej. Całość prezentowanych w czasie obrad materiałów zostanie w najbliższym czasie opublikowana w językach, w jakich były prezentowane w czasie konferencji.

LINGUAPAX V RECOMMENDATIONS

Participants at the Linguapax V international workshop, held in Melbourne from the June 30 to July 2 1995, wish to express their belief in the principles set out in the resolutions of previous Linguapax meetings (Kiev 1987, Sieges 1988, Saarbrücken, Barcelona 1994) . Following the same point of view, they wish to make the following recommendations:

Governments are invited to:

1. define democratically and set up language in education policies which aim at a fair treatment of the various languages and cultures, a respect of identities, the development of the spirit of tolerance and the culture of peace. Even though these policies are inspired by common ideals, they cannot be uniform, as the expected goals cannot be reached without taking into account the specifics of each socio-cultural context;
2. develop directions and methods particularly favourable to: the initial awareness of the learners' interests; the identification of their emotional implications; the use of authentic activities concerning social reality and a global methodological approach to linguistic pluralism. This can be done by showing particular interest in the new developments in language awareness that are current in Europe and in the simulation of the development of a comprehensive design for language resources across the entire curriculum;
3. assure diversified cooperation between language teachers and other subject teachers within the framework of Linguapax objectives. At the same time, urge language teachers and writers of educational materials to draw on the essence of language and of its teaching to reach those objectives: by emphasizing the fact that each language proceeds in a relative manner when constituting its world; by being aware of the socio-linguistic diversity and the relationship between languages; and learning tolerant interaction during communicative activities in the classroom;
4. foster, through all possible means, including assisting with the production and distribution of educational materials, the use of teaching in the mother tongue in those areas where the possibilities are either minimal or under-developed, and encourage the development of bilingual or multilingual teaching in bilingual or multilingual contexts;
5. facilitate the use of the latest educational technology with the aim of providing quality teaching of more languages to an increased number of students;
6. foster awareness of the practical and theoretical experiences collected in the context of the intercultural approach to problems of migration that face schools in various parts of the world;

7. develop empirical research - especially longitudinal - which aims at assessing the effect of various methodological approaches in terms of attitude and as much as possible in terms of behaviour;

8. integrate the Linguapax concerns in the initial and continuous training of language teachers through, on the one hand, an awareness of problems linked with the formation and modification of attitudes and perceptions, and, on the other, methodological training.

Non Government Organizations are invited to:

9. spread the practical and theoretical results of Linguapax activities, particularly through language teachers' associations, through the exhortation of their international multilingual and unilingual federations, and request language teachers' associations to promote wider awareness among their members of the LINGUAPAX project, declarations and ideals as well as the importance of international understanding as a key aim of teaching languages;

10. approach Governments to exhort them to pursue Recommendations 1 to 8 above;

11. encourage their collaboration with UNESCO and the International Linguapax Committee with the objective of achieving Recommendations 12 to 18 below.

The International Linguapax Committee is invited to:

12. continue the LINGUAPAX meetings at two distinct levels: one on furthering the theoretical and methodological approaches and the other on exploring pedagogical practice;

13. foster the development of LINGUAPAX activities in the South East Asia - West Pacific region; and urge FIPLV to use these activities as a basis for collaboration between the language teachers' associations in that part of the world;

14. encourage the creation of follow-ups to the LINGUAPAX V meeting in Australia, especially on the pedagogical level; and encourage the Australian Federation of Modern Language Teachers' Associations Inc. (AFMLTA Inc.) to set up a Special Interest Group for that purpose;

15. foster, in the near future, the development of LINGUAPAX initiatives in Latin America and in Africa, in order to pursue the trend of geographical growth launched by LINGUAPAX V;

16. integrate in further theoretical and methodological considerations concerning LINGUAPAX, the results of specific objectives requested in Recommendation 6, as well as in the existing research in social psychology.

UNESCO is invited to:

17. explore means and ways for the composition and the widest possible distribution of a practical educational guide intended for language teachers proposing various methods and materials conforming to the LINGUAPAX objectives; this guide should include contributions from different regions of the world; a significant part of its content could be provided by the documents devised at the initiative of the UNESCO

Centre of Catalonia and those collected by Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes;

18. stimulate the production and the distribution of other educational materials which have the same aims, exploring new avenues and/or adapted to specific contexts or audience;

19. encourage awareness and action at Government level of Recommendations 1 to 8 above;

20. support the initiatives of Non Government Organizations and the International Linguapax Committee with the aim of carrying out the tasks which have been recommended to them above.

RECOMMANDATIONS

Les participants à la réunion internationale LINGUAPAX V, qui s'est tenue à Melbourne du 30 juin au 2 juillet 1995, expriment leur attachement aux principes énoncés dans les résolutions des réunions LINGUAPAX antérieures (Kiev 1987, Sitges 1988, Saarbrücken 1990, Barcelona 1994). Dans cette même perspective, ils effectuent les recommandations suivantes:

Les gouvernements sont invités à:

1. définir démocratiquement et mettre en place des politiques linguistiques éducatives visant au traitement équitable des diverses langues et cultures, au respect des identités, au développement de l'esprit de tolérance et de la culture de paix. Quoiqu'inspirées par des idéaux communs, ces politiques ne peuvent être uniformes: les buts recherchés ne peuvent être atteints sans une prise en compte des spécificités de chaque contexte socio-culturel;

2. développer certaines orientations et démarches particulièrement favorables, telles que la prise en compte initiale des intérêts des apprenants, la recherche de leur implication affective, le recours à des activités authentiques concernant la réalité sociale, l'approche didactique globale de la pluralité linguistique. S'intéresser, en particulier, aux développements nouveaux que connaît en Europe la démarche d'éveil aux langages (language awareness). Viser à l'élaboration de conceptions d'ensemble, concernant la totalité d'un curriculum;

3. assurer la coopération diversifiée des enseignants de langues avec ceux d'autres disciplines dans le cadre des objectifs de LINGUAPAX. Corrélativement, inciter les enseignants de langues et les producteurs de matériaux pédagogiques à tirer parti, pour ces objectifs, des spécificités des langues et de leur enseignement: par la mise en évidence de la relativité de la reconstruction du monde à laquelle procède chaque langue; par la prise de conscience de la diversité socio-linguistique et des parentés

entre les langues; par l'apprentissage de l'interaction tolérante à l'occasion des activités communicatives en classe de langue.

4. favoriser par tous les moyens adaptés, y compris par l'aide à la production et à la diffusion de matériaux pédagogiques, le recours à l'enseignement en langue maternelle, là où les possibilités de le faire sont inexistantes ou peu développées. Développer l'enseignement bilingue ou multilingue dans les contextes bilingues ou multilingues.

5. développer le recours aux nouvelles technologies éducatives dans le but de permettre un enseignement de qualité, d'un nombre plus élevé de langues à un nombre plus élevé d'apprenants;

6. prendre en compte l'expérience pratique et théorique accumulée dans le cadre de l'approche interculturelle des problèmes posés à l'école par les phénomènes migratoires, dans diverses régions du monde;

7. développer les recherches empiriques - en particulier longitudinales - visant à évaluer l'effet des diverses approches didactiques, en termes d'attitudes et si possible de comportements;

8. intégrer la problématique LINGUAPAX dans la formation initiale et continue des enseignants de langues, sous la forme à la fois d'une prise de conscience des problèmes liés à la construction et à la modification d'attitudes et de représentations et d'une formation méthodologique;

Les Organisations Non Gouvernementales sont invitées à:

9. diffuser les acquis pratiques et théoriques des activités LINGUAPAX, en particulier par le biais des associations d'enseignants de langues, sous l'impulsion de leurs fédérations internationales, multilingue et unilingues, ainsi qu'à demander aux associations d'enseignants de langues de promouvoir parmi leurs membres une conscience plus large du projet LINGUAPAX, de ses déclarations et idéaux, tout comme de l'importance de la compréhension internationale en tant qu'objectif clé de l'enseignement des langues;

10. Intervenir auprès des Gouvernements afin de les inciter à suivre les recommandations 1 à 8 ci-dessus.

11. développer leur collaboration avec l'UNESCO et le Comité International Linguapax en vue de la réalisation des recommandations 12 à 18 ci-dessous.

Le Comité International Linguapax est invité à:

12. poursuivre les rencontres LINGUAPAX à deux niveaux distincts: celui des approfondissements théoriques et méthodologiques d'une part, et celui de la dissémination de démarches pédagogiques d'autre part;

13. favoriser le développement d'activités LINGUAPAX dans la région Pacifique Ouest - Asie du Sud-Est. Inviter la FIPLV à faire de ces activités un élément central de la collaboration entre les associations d'enseignants de langues vivantes dans cette partie du monde;

14. encourager la mise en place de prolongements de la rencontre LINGUAPAX V en Australie, principalement sur le plan pratique. Encourager la Fédération Australienne des Associations de Professeurs de Langues Vivantes (AFMLTA) à constituer une commission spécialisée dans ce but;

15. favoriser, dans un proche avenir, le développement d'initiatives LINGUAPAX en Amérique Latine et en Afrique, afin de poursuivre le processus d'élargissement géographique amorcé par LINGUAPAX V;

16. intégrer dans la réflexion théorique et méthodologique ultérieure concernant LINGUAPAX les résultats des travaux spécifiques demandés dans la recommandation 6, ainsi que de recherches en psychologie sociale déjà existantes.

L'UNESCO est invitée à:

17. rechercher les voies et moyens pour favoriser l'élaboration et la diffusion la plus large d'un guide pédagogique pratique destiné aux enseignants de langues et proposant des démarches et matériaux diversifiés conformes aux objectifs de LINGUAPAX. Ce guide devrait rassembler des contributions provenant des diverses régions du monde. Une partie importante de sa substance pourrait être fournie par les documents conçus à l'initiative du Centre UNESCO de Catalogne et ceux rassemblés par la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes;

18. susciter la production et la diffusion d'autres matériaux pédagogiques visant les mêmes buts, explorant des voies nouvelles et/ou adaptés à des contextes ou publics particuliers;

19. encourager la prise en compte des recommandations 1 à 8 par les Gouvernements;

20. appuyer les initiatives des Organisations Non Gouvernementales et du Comité International Linguapax en vue de la réalisation des tâches qui leur ont été recommandées ci-dessus.

.Osoby zainteresowane działalnością LINGUAPAX mogą uzyskać więcej informacji od LINGUAPAX International Co-ordinating Committee, UNESCO Center of Catalonia, Mallorca 285, 08037 Barcelona, Hiszpania. Fax: 93.457.58.51.

Teresa Siek-Piskozub
uczestnik LINGUAPAX V z ramienia PTN i FIPLV

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO ZA KADENCJĘ 1992-1995

W dniu 26. 09. 1992 r. na Walnym Zjeździe w Białymstoku wybrano **Prezydium Zarządu Głównego** w następującym składzie:

prof. dr hab. Hanna Komorowska (UW) - przewodnicząca
prof. dr hab. Czesław Karolak (UAM) - wiceprzewodniczący
dr Teresa Siek-Piskozub (UAM) - sekretarz generalny
mgr Ludwik Lange (z-ca sekretarza i skarbnik)

Członkowie ZG:

prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka (UW) - Warszawa
prof. dr hab. Marian Szczodrowski (USz) - Szczecin
prof. dr hab. Jan Zaniewski (AM) - Białystok
dr Halina Maleńczyk (UMCS) - Lublin
dr Benedykt Szumilewicz (UG) - Gdańsk
mgr Krystyna Sacha (PŚ) - Katowice
dr Zofia Magnuszewska (NKJF) - Zielona Góra.

W skład Zarządu, zgodnie ze Statutem, wchodzi też przewodniczący Okręgów, wybierani na Walnych Zebraniach danego Okręgu. Ponieważ kadencje Okręgów nie pokrywają się z kadencją ZG, dlatego też następowały również nieliczne zmiany osobowe w ZG.

Siedzibą Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pozostał Poznań (ul. Mielżyńskiego 27/29, 61-725 Poznań tel. 532-682), ponieważ w tym ośrodku reaktywowano Towarzystwo i w poznańskim sądzie jest zarejestrowane.

Towarzystwo posiada **7 Oddziałów** - Białystok, Katowice, Lublin, Rzeszów, Poznań, Warszawa, Zielona Góra.

STAN OSOBOWY TOWARZYSTWA

Wobec braku sprawozdań z niektórych Okręgów i niezbyt regularnego przelewania części składek (25%) na konto ZG PTN trudno jest ustalić faktyczną liczbę członków. Szacujemy, że Towarzystwo liczy obecnie około 250 formalnych członków (t.j. takich, którzy płacą składki członkowskie) a liczba przedstawiona na poprzednim Zjeździe (600 osób) była zawyżona. Ponadto Towarzystwo ma swoich licznych sympatyków, którzy uczestniczą w naszych konferencjach i zebraniach naukowych nie opłacając jednak składek.

REALIZACJA ZALECEŃ VII WALNEGO ZJAZDU

Z zaleceń VII Walnego Zjazdu wynikała potrzeba reprezentowania interesów nauczycieli języków obcych wobec władz oświatowych i innych organizacji, organizacja dorocznych konferencji metodyczno-naukowych, popularyzacja wyników badań naukowych oraz nowoczesnych rozwiązań metodycznych z zakresu glottodydaktyki.

1. Reprezentowanie PTN

ZG PTN odpowiadał na kierowane do Towarzystwa pisma PAN, fundacji wspierania inicjatyw pozarządowych, fundacji wspierani nauki i kultury, organizacji i towarzystw zagranicznych - informując o swojej działalności, proponując osoby do wyróżnień za publikacje naukowe z dziedziny glottodydaktyki. ZG wystąpił też do MEN (na ręce dyr. J. Sawickiego) z pismem protestacyjnym, w imieniu swoich członków, wobec inicjatywy likwidacji podziału klas na grupy w ramach zajęć językowych. Każdego roku występowaliśmy też z wnioskiem do KBN o przyznanie dotacji na działalność PTN (organizację konferencji i druk Neofilologa).

2. Coroczne sympozja ze Zgromadzeniami

W czasie ostatniej kadencji zorganizowane zostały następujące sympozja naukowe:

- Ogólnopolskie sympozjum naukowe w połączeniu z I konferencją Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV i I zebraniem Światowej Rady FIPLV - wrzesień 1993, Poznań. Temat konferencji: " Polityczne zmiany w Europie Centralnej i Wschodniej a nauczanie języków obcych".
- Międzynarodowe sympozjum naukowe - wrzesień 1994, Białystok. Temat sympozjum: "Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych".
- VIII Walny Zjazd PTN w połączeniu z II roboczą konferencją Regionu Europy Centralnej FIPLV - wrzesień 1995, Zielona Góra. Temat konferencji: "Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli języków obcych."

Wszystkim konferencjom towarzyszyły Zgromadzenia ZG PTN, na których omawiano bieżące potrzeby i wytyczano dalsze cele działania.

3. Popularyzacja nowoczesnych rozwiązań glottodydaktycznych

Dzięki dotacji Komitetu Badań Naukowych możliwe było w miarę regularne wydawanie czasopisma PTN "Neofilolog". W czasie kadencji sprawozdawczej ukazało się ogółem 7 numerów (Neofilolog 4 - 9) a w przygotowaniu są kolejne dwa numery, na które uzyskaliśmy dotację KBN. Czasopismo redagowane jest społecznie przez Teresę Siek-Piskozub, zamieszczane są w nim referaty i komunikaty naukowe wygłaszane na dorocznych konferencjach PTN oraz nadsyłane do ZG sprawozdania z działalności Okręgów i z udziału członków PTN w międzynarodowych konferencjach nauczycieli języków obcych. Przedstawiane są też sylwetki osób wyróżnionych medalem im. Prof. Ludwika Zabrockiego za zasługi dla PTN i polskiego środowiska neofilologicznego,

Czasopismo przesyłane jest do Okręgów oraz indywidualnych członków opłacających składki PTN w miejscowościach gdzie brak jest Okręgów. Wysyłamy też *gratisy* do bibliotek uniwersyteckich oraz Nauczycielskich Kolegiów Językowych. W nadsyłanych na adres ZG opiniach odbiorców czasopismo reprezentuje wysoki poziom i jest popularne wśród metodyków i nauczycieli języków obcych.

Poszczególne Okręgi organizują własne konferencje i zebrania metodyczne dla środowiska nauczycieli języków obcych, na które zapraszani są prelegenci z różnych ośrodków akademickich.

Towarzystwo patronuje organizacji dwóch Olimpiad, których Komitety Główne powołane z inicjatywy PTN przez MEN działają w Poznaniu. Są to Komitet Główny Języka Angielskiego i Komitet Główny Języka Niemieckiego. Ministerstwo Edukacji Narodowej przesłało Towarzystwu wyrazy uznania za sprawną organizację olimpiad, oraz życzenia dalszej owocnej pracy na tym polu.

WSPÓŁPRACA Z ORGANIZACJAMI MIĘDZYNARODOWYMI

PTN jest członkiem Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, której był - wraz z innymi zagranicznymi organizacjami - założycielem w 1932 roku i do której ponownie przystąpił w 1968 roku. PTN regularnie wysyła sprawozdania ze swojej działalności oraz czasopismo "Neofilolog"; przedstawiciel PTN uczestniczył w zebraniach Światowej Rady. FIPLV przesyła nam materiały informacyjne i sprawozdawcze oraz czasopismo "FIPLV World News". Współpraca ta zaowocowała:

- wyborem przedstawiciela PTN do Światowej Rady FIPLV jako reprezentanta multilingwalnych organizacji narodowych (na lata 1992-1994),
- wyborem przedstawiciela PTN do władz FIPLV w funkcji redaktora generalnego publikacji FIPLV (na lata 1994-1997),
- przyznaniu 5 stypendiów dla członków PTN biorących udział w 28 Kongresie FIPLV (Hamburg, marzec 1994),
- sponsorowaniu udziału dwóch przedstawicieli PTN w I roboczej konferencji Regionu Europy Centralnej FIPLV (Praga, listopad 1994),
- desygnowaniu przedstawiciela PTN do udziału w warsztatach LINGUAPAX V, współorganizowanych i finansowanych przez UNESCO (Melbourne czerwiec/lipiec 1995),
- dofinansowaniu udziału 2 członków PTN w konferencji nauczycieli języków obcych Regionu Europy Zachodniej FIPLV (Lille, sierpień 1995),
- sponsorowaniu udziału przedstawicieli organizacji członkowskich FIPLV w II roboczej konferencji Regionu Europy Centralnej FIPLV (Zielona Góra, wrzesień 1995).

W latach 1968 - 1994 PTN był członkiem (założycielem) Der Internationale Deutschlehrerverband. Z chwilą wyodrębnienia się ze struktur PTN i usamodzielnienia Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego, zainicjowanego na VII Walnym Zejeździe PTN w Białymstoku, przestaliśmy opłacać składkę członkowską IDV (żeby nie dublować składek, które teraz powinny być opłacane przez Stowarzyszenie) a zaproponowaliśmy współpracę na zasadach partnerskich.

Ponadto PTN współpracuje, również na zasadach partnerskich, z organizacjami nauczycieli języków obcych Czech (KMF), Niemiec (FMF), Węgier (TIT), Szwecji (LMS). W miarę możliwości finansowych organizacje te dofinansowują udział przedstawicieli PTN na swoich dorocznych konferencjach metodycznych, natomiast my dofinansowujemy udział ich przedstawicieli w naszych konferencjach.

ŹRÓDŁA FINANSOWANIA

ZG PTN prowadzi działalność gospodarczą polegającą na prowadzeniu kursów języków obcych na terenie Poznania. Poza dotacją przedmiotową KBN (na druk Neofilologa) jest to główne stałe źródło finansowania działalności PTN. Dlatego

też organizatorzy naszych dorocznych konferencji (Okręgi Poznań, Białystok, Zielona Góra) musieli poszukiwać dodatkowych sponsorów, aby obniżyć koszty udziału uczestników. Składki członkowskie nie pozwalają na prowadzenie biura PTN, ani tym bardziej na finansowanie działalności naszego Towarzystwa. Dlatego też wydaje się, że istnieje potrzeba zaktywizowania Okręgów w pozyskiwaniu nowych członków.

UWAGI KOŃCOWE

W ostatnim pięcioleciu ożywiła się w naszym kraju społeczna działalność nauczycieli języków obcych, która przejawia się w tworzeniu licznych organizacji reprezentujących nauczycieli poszczególnych języków. ZG PTN uważa, że celowe jest utrzymywanie ścisłej współpracy, tam gdzie jest to możliwe. Współpraca poszczególnych Towarzystw, naszym zdaniem, dobrze służy reprezentowaniu interesów ich członków wobec interesów różnych innych grup w kraju i za granicą.

Zielona Góra, 22.09.95

prof. dr hab. Hanna Komorowska

dr Teresa Siek-Piskozub

Przewodnicząca PTN

Sekretarz Generalny

Sprawozdanie zostało zaakceptowane przez Zarząd Główny PTN na ostatnim zebraniu przed Walnym Zjazdem, które odbyło się 22.09. 1995 w Zielonej Górze.

P r o t o k ó ł

Komisji Rewizyjnej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Komisja Rewizyjna w składzie:

mgr Bernard Jankowski - przewodniczący

mgr Anna Garstecka - członek

mgr Waldemar Kaczmarek - członek

po zapoznaniu się ze sprawozdaniem merytorycznym i finansowym PTN za lata 1993-1995 stwierdza:

1. zgodność działalności merytorycznej z założeniami Statutu i programu PTN założonego na ostatnim Walnym Zejeździe,
2. zgodność przedstawionych w sprawozdaniu finansowym kwot ze stanem faktycznym wynikającym z dokumentów (raportów kasowych i wyciągów bankowych),
3. zgodność sald końcowych wykazanych w sprawozdaniu finansowym i dokumentach źródłowych,
4. brak uchybień w prowadzonej działalności finansowej. Wydatki dokonywano zgodnie z obowiązującymi przepisami finansowym oraz Statutem i programem Towarzystwa.

Wobec powyższego Komisja Rewizyjna postanawia:

przyjąć przedstawione sprawozdanie i wnosi o udzielenie ustępującemu Zarządowi absolutorium, dziękując jednocześnie za pracę w minionej kadencji.

Podpisy członków Komisji:

Bernard Jankowski (przewodniczący)

Anna Garstecka (członek)

Protokół został odczytany na zebraniu Zarządu. Członkowie Zarządu zapoznali się też z dokumentami finansowymi (bilans za okres kadencji, opracowany przez księgowego dr Wojciecha Piskozuba). Ze względu na nieobecność członków Komisji Rewizyjnej w czasie Walnego Zjazdu oraz pisemne usprawiedliwienie mgr Anny Garsteckiej, która miała przedstawić sprawozdanie Zjazdowi, poproszono dr. Marcelego Szafrąńskiego o zastępstwo, o ile Walny Zjazd taką propozycję przyjmie.

PROTOKÓŁ VIII -GO WALNEGO ZJAZDU POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Zielona Góra, dnia 23 września 1995 r.

Porządek obrad:

1. Otwarcie obrad oraz uczczenie minutą ciszy zmarłego byłego przewodniczącego PTN prof. dr hab. Henryka Zbierskiego oraz długoletniego członka Zarządu Głównego PTN mgr Stefana Gontarczyka;
2. Wybór przewodniczącego zebrania;
3. Powołanie protokolantów zebrania;
4. Powołanie Komisji Wnioskowej;
5. Powołanie Komisji Matki;
6. Powołanie Komisji Statutowej;
7. Powołanie Komisji Skrutacyjnej;
8. Referat sprawozdawczy ustępującego Zarządu Głównego;
9. Dyskusja nad referatem sprawozdawczym;
10. Udzielenie absolutorium ustępującemu Zarządowi;
11. Zgłaszanie przez Komisję Matkę i przez delegatów kandydatów do Zarządu Głównego i Komisji Rewizyjnej;
12. Wybory;
13. Postulaty Komisji Wnioskowej;
14. Dyskusja i ustalenie wniosków oraz uchwalenie zmian w Statucie;
15. Ogłoszenie wyników wyborów;
16. Zamknięcie Walnego Zjazdu.

ad.1.

W obradach uczestniczyło 24 członków Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (...).

Otwarcia Zjazdu dokonała prof. dr hab. Hanna Komorowska.

Uczestnicy Zjazdu minutą ciszy uczcili pamięć zmarłego przewodniczącego PTN prof. dr hab. Henryka Zbierskiego oraz długoletniego członka Zarządu Głównego PTN mgr Stefana Gontarczyka.

ad.2.

Na przewodniczącego obrad powołano dr. Marcelego Szafrąńskiego, który przedstawił uczestnikom porządek obrad Walnego Zjazdu.

ad.3.

Na protokolantów zebrania zaproponowano mgr Genowefę Rutkowską oraz mgr Elżbietę Stefek.

ad.4.

W pierwszym rzędzie wyłoniono Komisję Wnioskową w składzie: mgr Ryszard Wilk i mgr Zbigniew Adaszyński.

ad.5.

Następnie powołano Komisję Matkę - prof.dr hab. Franciszek Grucza.

ad.6.

W skład Komisji Statutowej weszły: dr hab. Teresa Siek-Piskozub, mgr Ludmiła Sobolew oraz mgr Jolanta Gorbacz-Pazera.

ad.7.

Jako ostatnia została wyłoniona Komisja Skrutacyjna w składzie: mgr Irena Truskiewicz oraz prof.dr hab. Marian Szczodrowski.

ad.8.

Referat sprawozdawczy ustępującego Zarządu Głównego przedstawiła dr hab. Teresa Siek-Piskozub.

ad.9.

Z uwagi na nieobecność (usprawiedliwioną) członków Komisji Rewizyjnej sprawozdanie przedstawił, upoważniony przez jej przewodniczącego, dr Marcelego Szafrąński. Komisja Rewizyjna stwierdziła prawidłowość działalności finansowej Zarządu Głównego i przyjęła przedstawione sprawozdanie ustępującego Zarządu.

ad.10.

Następnie otwarto dyskusję nad sprawozdaniem Zarządu Głównego. Jako pierwsza zabrała głos dr Teresa Siek-Piskozub, która podkreśliła, iż celowe jest podtrzymywanie ścisłej współpracy z innymi Stowarzyszeniami.

Prof. Elżbieta Zawadzka poruszyła problem okręgów, w których zamiera działalność. Należałoby zastanowić się, czy członkowie z takich okręgów nie powinni wzmocnić innych istniejących Stowarzyszeń oraz brać czynny udział w konferencjach organizowanych przez te Stowarzyszenia.

Prof. Teresa Siek-Piskozub stwierdziła, iż niemożliwe jest kasowanie słabo działających okręgów bez zmiany statutu PTN.

Mgr Ludmiła Sobolew wyraziła opinię, iż przeżyła się struktura Towarzystwa, natomiast należy utrzymać jego dotychczasowe ramy prawne.

Dr Marceli Szafrński uważa natomiast, że tam gdzie działają członkowie Towarzystwa, tam powinny działać okręgi PTN.

ad.11.

Prof. Marian Szczodrowski zgłosił wniosek o zakończenie dyskusji i przyjęcie sprawozdania. Uczestnicy Zjazdu jednogłośnie przyjęli sprawozdanie i udzielili absolutorium ustępującemu Zarządowi Głównemu.

ad.12.

W dalszej części obrad Komisja Matka zaproponowała następujących kandydatów na przewodniczącego Zarządu Głównego PTN:

prof.dr hab. Elżbietę Zawadzką

prof.dr hab. Franciszka Gruczę

dr hab. Teresę Siek-Piskozub

prof. dr hab.Wandę Krzemińską

Prof.Elżbieta Zawadzka oraz prof. Franciszek Grucza nie wzięli zgody na kandydowanie, natomiast dr hab. Teresa Siek-Piskozub oraz prof. Wanda Krzemińska wyraziły zgodę.

Prof. Franciszek Grucza (Komisja Matka) zgłosił następujących kandydatów na członków Zarządu Głównego:

prof. Wandę Krzemińską oraz mgr Janinę.H.Zielińską.

Niżej podane kandydatury na członków Zarządu Głównego zostały zgłoszone przez uczestników obrad:

prof.dr hab. Hanna Komorowska

prof.dr hab. Jan Zaniewski

mgr Krystyna Sacha

dr Zofia Magnuszewska

dr hab. Weronika Wilczyńska

prof.dr hab. Elżbieta Zawadzka

dr Anna Jankowska

prof.dr hab. Czesław Karolak

prof.dr hab. Irena Nowicka-Koźluk

dr Marceli Szafrński

Wszystkie zgłoszone osoby wyraziły zgodę na kandydowanie do Zarządu Głównego.

W trakcie podawania kandydatur na Członków Zarządu Głównego zostały zgłoszone następujące wnioski:

1. dr hab. Teresa Siek-Piskozub zaproponowała aby w skład Zarządu Głównego weszła jeszcze jedna osoba reprezentująca Okręg Poznański;

2. prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka postulowała, aby w Zarządzie Głównym znaleźli się przedstawiciele wszystkich języków obcych.

Kolejnym punktem obrad było zgłoszenie następujących kandydatów do Komisji Rewizyjnej:

prof. dr hab.Mariana Szczodrowskiego

prof. dr hab. Weroniki Wilczyńskiej

mgr M. Morawiec

Z powodu kandydowania prof. dr hab. M. Szczodrowskiego na członka Komisji Rewizyjnej zmieniono skład Komisji Skrutacyjnej. Prof. dr hab. M. Szczodrowskiego zastąpił mgr Roman Wilk.

ad.13.

W pierwszej kolejności uczestnicy Zjazdu wybrali przewodniczącego Zarządu Głównego. Komisja Skrutacyjna po obliczeniu głosów stwierdziła (...), że Przewodniczącą Zarządu Głównego PTN została dr hab. Teresa Siek-Piskozub.

Następnie uczestnicy obrad głosowali na członków Zarządu Głównego. (...)

Do Zarządu Głównego PTN zostali wybrani:

- prof.dr hab. W. Krzemińska (Poznań)
- mgr J.H. Zielińska (Warszawa)
- prof.dr hab.H. Komorowska (Warszawa)
- dr Z. Magnuszewska (Zielona Góra)
- prof.dr hab.E. Zawadzka (Warszawa)
- dr M. Szafrąński (Białystok)
- prof.dr hab.J.Zaniewski (Białystok)
- dr A.Jankowska (Poznań)
- prof.dr hab.I.Nowicka-Kuźluk (Lublin).

Członkami Komisji Rewizyjnej zostali:

- prof.dr hab.M.Szczodrowski (Gdańsk)
- prof.dr hab Weronika Willczyńska (Poznań)
- mgr M.Morawiec (Katowice)

ad.14.

Do Komisji Wnioskowej zgłoszono dwa wnioski.

- Pierwszy wniosek przedstawiony przez dr hab.T.Siek-Piskozub dotyczył utrzymania ścisłej współpracy PTN z innymi Krajowymi Towarzystwami reprezentującymi nauczycieli języków obcych.

- Drugi wniosek zgłoszony przez dr T.Siek-Piskozub postulował przekazanie członkostwa w IDV Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka Niemieckiego.

Oba wnioski zostały jednogłośnie przyjęte przez uczestników obrad.

ad.15.

Kończącym punktem obrad było zgłoszenie zmian do Statutu Towarzystwa. Sąd Wojewódzki w Poznaniu na podstawie art. 13 ust. 2 ustawy z dnia 7 kwietnia 1980 roku - prawo o stowarzyszeniach - wniósł następujące uwagi do statutu PTN:

1. w & 20 podlega wykreśleniu pkt. "d".
2. Postanowienia dotyczące Komisji Rewizyjnej winny być tak określone, aby wynikało z nich, iż komisja kontroluje nie tylko gospodarkę finansową Towarzystwa, ale posiada również kompetencje w zakresie kontroli nad całokształtem działalności stowarzyszenia zarówno na szczeblu centralnym jak i terenowym, o czym mowa w art. 11 ust. 3 cyt. ustawy.
3. W okręgu jako jednostce terenowej Towarzystwa oprócz Zarządu powinny działać Komisje Rewizyjne jako organy kontroli wewnętrznej.

Uczestnicy Zjazdu wyrazili zgodę na wprowadzenie zmian do Statutu Towarzystwa.

ad.16.

Na zakończenie obrad prof. dr hab. F.Grucza złożył podziękowania, w imieniu członków Towarzystwa i delegatów, ustępującemu Zarządowi oraz organizatorom Sympozjum. Życzył również owocnej pracy nowo wybranemu Zarządowi.

Protokół sporządzili:
Elżbieta Stefek
Genowefa Rutkowska

KOMUNIKATY

POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE
oraz
UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA

organizują międzynarodową konferencję nt.:

„Problemy globalne a nauczanie języków obcych”.

Planowany termin: 20 - 21 wrzesień 1996 roku.

Przewiduje się dyskusje w sekcjach:

- komunikacja interkulturowa,
- treści globalne w programach i materiałach nauczania,
- nowoczesne technologie nauczania języków obcych.

Wszystkie wystąpienia zostaną opublikowane w jednym z numerów *Neofilologa*.

Zainteresowanych wystąpieniem w konferencji prosimy o kontakt z *Komitetem Organizacyjnym* do dnia **30 kwietnia 1996**. Zgłoszenia, wraz z krótkim abstraktem w języku w jakim będzie komunikat wygłaszany, prosimy kierować na adres:

Teresa Siek-Piskozub, Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet im. A. Mickiewicza,
ul. Niepodległości 4, 61-874 Poznań; fax: 061/52 31 03.

CALL FOR PAPERS
XIX WORLD CONGRESS OF FIPLV

**FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE LANGUES
VIVANTES**

MARCH 24-26, 1997

FEDERAL UNIVERSITY OF PERNAMBUCO, RECIFE, BRAZIL

GENERAL THEME:

**TOWARD INTERCULTURAL UNDERSTANDING FOR THE 21st
CENTURY: LANGUAGE LEARNING IN A HUMANISTIC CONTEXT**

**ABSTRACTS AND PROPOSALS FOR WORKSHOPS AND POSTER
SESSIONS ARE INVITED**

SECTION TOPICS:

Classroom strategies
Teaching young learners
Language policy and didactics
Tourism and language learning
Literature and language teaching
Technology in language education
Preparing teachers as interculturalists
Translation and intercultural awareness
Humanizing language learning: new approaches

ABSTRACTS / PROPOSALS TO BE SENT TO
(airmail, fax or e-mail)

FIPLV Local Organizing Committee
Departamento de Letras, Centro de Artes e Comunicação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CEP 50.740-530 Recife-PE, BRASIL

FAX: 55-81-3268670 c/o Associação Brasil-América

E-MAIL: FIPLV@NPD.UFPE.BR

DEADLINE FOR ABSTRACTS / PROPOSALS
June 30, 1996

INFORMACJE DLA AUTORÓW

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

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

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

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

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