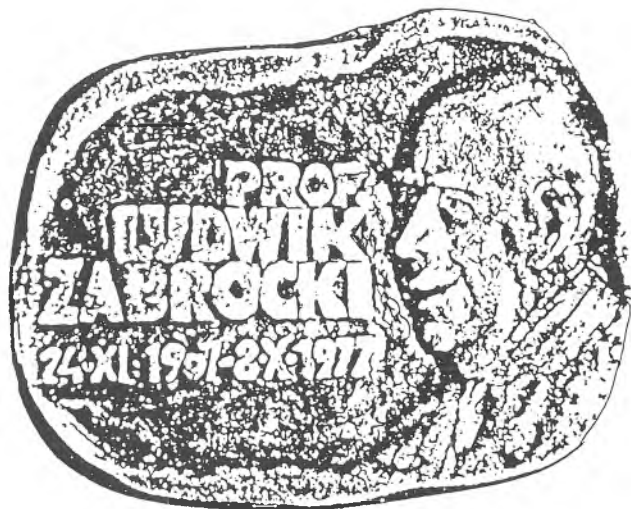


neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 9



Poznań, 1995

NEOFILOLOG

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 9

Poznań, 1995

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

Weronika Wilczyńska

Skład komputerowy:

DEIAX

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

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

SPIS TREŚCI

Od redakcji	5
Sylwetki odznaczonych medalem prof. Ludwika Zabrockiego	6
Artykuły	
1. Nauczanie pieśni obcojęzycznych jako metoda glottodydaktyczna – Joanna Harazińska	7
2. Induktion nicht fallenlassen! – Ergebnis einiger Hospitationen – Paweł Hostyński	13
3. Die deutsche Substantivdeklination im Fremdsprachenunterricht – Józef Darski	18
4. L'exploitation de la presse écrite en didactique du fle au niveau avancé – Marzena Blachowska	25
5. Guidelines for designing a syllabus for the grammar course taught in teacher training colleges – Maciej Wieliczko	31
6. Projekt podręcznika do nauki języka rosyjskiego dla studentów kierunków pedagogicznych – Joanna Harazińska	39
7. Zagadnienia modelowania kursów praktycznej nauki języka rosyjskiego jako kierunkowego na studiach neofilologicznych – Władysław Woźniewicz	44
8. Bilan et efficacité de la formation des professeurs de langues vivantes par les colleges en Pologne – Paweł Plusa	50
9. L'enseignement des langues étrangères dans une école supérieure de commerce – Eynar Leupold	57
10. Deutsch als Fremdsprache in der Ausbildung von Medizinern im Lichte politischer Umwandlungen in Polen – Jolanta Gorbacz-Pazera	66
11. Glottodidaktické aspekty humanizacji procesu izuczenia inostrannogo jazyka w technicz eskom wuże – Włodzimierz Skukowski	70
Współpraca organizacji nauczycieli języków obcych w regionie Europy Centralnej FIPLV – Teresa Siek-Piskozub	73
Komunikat	76

OD REDAKCJI

Obecny nr 9 jest trzecim i ostatnim, w którym zamieszczamy materiały po międzynarodowej konferencji poświęconej politycznym zmianom w regionie Europy Centralnej i Wschodniej i nauczaniu języków obcych.

W numerze zamieściliśmy też aktualne informacje dotyczące regionalizacji współpracy organizacji zrzeszonych w Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) oraz komunikat o zbliżającym się Walnym Zjeździe PTN.

W nr 7 Neofilologa, przy przepisywaniu tekstu artykułu prof. Janusza Henzla "Stan obecny i perspektywy nauczania języka rosyjskiego w Polsce", pominięto drobny ale istotny fragment na stronie 56 a przez to wypaczony został sens wypowiedzi autora. Przytaczamy myśl autora w oryginalnej wersji z wyluszczeniem ominiętego fragmentu. Czytelników i autora przepraszamy za niedopatrzenie.

"Absolwenci naszych szkół średnich i wyższych zupełnie nieźle prezentują się za granicą zarówno w zakresie wiedzy ogólnej, jak i umiejętności zawodowych. Należy jednak uświadomić sobie, że jeśli nawet w wyniku przeprowadzenia reformy szkolnej uda się w sposób znaczący podnieść poziom kształcenia ogólnego i zawodowego uczniów, oznaczać to będzie jedynie potencjalny wzrost ich konkurencyjności na przyszłym umiędzynarodowionym rynku pracy. Realne podniesienie ich konkurencyjności możliwe jest tylko pod warunkiem, że będą oni władać conajmniej dwoma językami obcymi: angielskim jako jedynym obecnie językiem światowym i jeszcze jednym językiem obcym, którego znajomość jest istotna dla obywateli kraju, położonego w Europie Środkowej: niemieckim, francuskim lub rosyjskim".

UWAGA!

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

SYLWETKI ODZNACZONYCH MEDALEM PROF. LUDWIKA ZABROCKIEGO:

STEFAN GONTARCZYK 1925–1995

Urodził się dnia 11.08.1925 r. w Elmenhorst (Niemcy). Po wojnie jego rodzina repatriowała się do Polski (Słupsk).

Studia germanistyczne odbył w latach 1949–1955 na Uniwersytecie Poznańskim, pisząc pod kierunkiem prof. L. Zabrockiego pracę nt. dolnoniemieckiej gwary w powiecie Hagenow w Maklemburgii. Przyjęty do pracy w Katedrze Języków Germańskich już w r. 1954, zostaje asystentem, następnie st. asystentem, a od r. 1969 st. wykładowcą i na stanowisku tym w późniejszym Zakładzie Języków Zachodniogermańskich Instytutu Filologii Germańskiej pozostaje do r. 1978. Względy osobiste, w tym poważne kłopoty zdrowotne, nie pozwalają mu na kontynuowanie pracy naukowej. Poświęca się wyłącznie pracy dydaktycznej, obejmując stanowisko lektora jęz. niemieckiego na Politechnice Poznańskiej.

Po przejściu na emeryturę w r. 1990 jego stan zdrowia ulega stopniowo pogorszeniu u prowadzi do zgonu w dniu 25.01.1995 r.

Stefan Gontarczyk był dzięki doskonałej znajomości jęz. niemieckiego i swym kompetencjom metodycznym oraz dydaktyczno-wychowawczym cenionym pracownikiem poznańskiego ośrodka germanistycznego. Prowadził obok ćwiczeń praktycznych z jęz. niemieckiego zajęcia z historii języka niemieckiego oraz egzaminy z historii Niemiec. Z racji swej znajomości gwary dolnoniemieckiej przygotowywał rozprawę nt. fonologii dialektu maklemburskiego, której nie ukończył. Obok kilku przyczynków naukowych oraz recenzji był współautorem podręcznika do nauki języka niemieckiego. Parał się również przekładami. W polskim środowisku neofilologicznym dał się poznać jako ofiarny działacz Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języków Nowożytnych (FIPLV).

Joanna HARAZIŃSKA
WSP w Kielcach
Wydział Pedagogiczny
w Piotrkowie Trybunalskim

NAUCZANIE PIEŚNI OBCOJĘZYCZNYCH JAKO METODA GLOTTODYDAKTYCZNA

Przegląd szeregu podręczników do nauki języków obcych, opracowanych przez polskich autorów dla potrzeb szkół oraz lektoratów, wskazuje na dostrzeganie roli pieśni obcojęzycznej w nauczaniu języka. Tak, w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego, angielskiego, niemieckiego umieszczono niektóre utwory muzyczne nawet z podaniem nut, na przykład w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego dla szkół średnich ("Ja lubliu ciebia, zisz"), czy języka niemieckiego ("Heidenröslein").

Oczywiście odrębną kwestię stanowi przydatność wyżej wymienionych podręczników do nauki języków obcych ze względu na konieczność zmiany w ich treści – w zakresie tematycznym i, częściowo leksykalno – frazeologicznym, ale jest to problem do oddzielnych rozważań. Tu sygnalizuje się bowiem tylko fakt umieszczenia pieśni obcojęzycznej w podręcznikach, co wskazuje na uświadomienie sobie przez ich autorów pewnej roli, jaką ten materiał może w procesie nauczania spełnić.

Jednakże w danym przypadku wskazywać można tylko na pewną intuicję autorów, bowiem sama pieśń jako materiał glottodydaktyczny nie jest w podręcznikach potraktowana z należytą uwagą. Nauczycielowi proponuje się w zasadzie sam materiał, nie ma natomiast wskazówek, jak należy go wykorzystać. Brak jest konkretnej metodyki pracy z pieśnią, jako materiałem glottodydaktycznym. Powstaje pytanie, czy intuicyjne umieszczanie pieśni w podręcznikach języków obcych znajduje swoje uzasadnienie, innymi słowy: czy pieśń obcojęzyczna jest materiałem glottodydaktycznym?

Za materiał glottodydaktyczny uważa się w niniejszych rozważaniach takie źródło językowe, którego odpowiednie zastosowanie daje wyraźny efekt glottodydaktyczny w postaci utrwalenia pewnych nawyków komunikacji językowej oraz rozwinięcia nowych nawyków i umiejętności.

Utrwalenie umiejętności komunikacji jest wspierane poprzez rozwój ekstralingwistycznych czynników poznawczych, takich, jak kultura danego kraju, obyczaje, folklor. Biorąc pod uwagę taki sposób rozumienia definicji "materiał glottodydaktyczny" stwierdzić należy, iż pieśń obcojęzyczna traktowana bywa zazwyczaj właśnie jako materiał wspomagający proces glottodydaktyczny, wykorzystuje się jej walory poznawcze, związane z tradycjami folkloru danego kraju. Ten sposób wykorzystania pieśni przez nauczycieli języków obcych należy ocenić pozytywnie, choć to zdecydowanie zbyt mało, aby wspomnieć o wykorzystaniu glottodydaktycznym.

Inny, bardzo popularny sposób sięgania do pieśni ocenić należy negatywnie, biorąc pod uwagę motywację do wykorzystania ich przez osoby prowadzące. Z obserwacji poczynionych w szeregu szkół oraz z rozmów z nauczycielami i lektorami wyraźnie wynika, iż najczęściej pieśń obcojęzyczną traktuje się jako miły przerywnik w programie zajęć, pewną rozrywkę, a i odpoczynek dla nauczyciela. Z ankiet

przeprowadzanych wśród młodzieży szkolnej oraz studentów wynika wyraźnie, iż sami uczący się również nastawieni są do tego typu zajęć bardzo relaksowo, zajęcia z pieśnią traktowane są jako przyjemna ulga w monotonii zajęć.

Zwykle pieśń jest czytana, następnie kilkakrotnie odśpiewywana chórem przez klasę czy grupę studentów i w takiej oto przyjemnej i lekkiej atmosferze kolejna godzina zajęć zostaje zaliczona. Nie jest przypadkowym użycie w tym kontekście określenia "zaliczona", bowiem trudno w tej sytuacji mówić o efektach glottodydaktycznych. Oczywiście pewnych efektów nie należy wykluczyć. Glottodydaktycy mogą wspomnieć tu o metodzie SITA – uczeniu się nowych słów i zwrotów przy pełnym odprężeniu, zrelaksowaniu się umysłu, jednak nie zapominajmy, iż jest to metoda pracy indywidualnej, skierowana bardziej na samokształcenie, niż na pracę w grupie. Stąd, jeśli nawet po tak przeprowadzonych zajęciach w pamięci słuchaczy pozostaną pewne słowa, czy całe frazy zdaniowe, trudno mówić o efekcie glottodydaktycznym, wobec definicji materiału glottodydaktycznego, podanej powyżej.

Wobec przedstawionych uwag nasuwa się przewrotny wniosek, że pieśń nie jest takim materiałem, skoro nie mamy do czynienia z wyraźnym efektem glottodydaktycznym wyrażonym w postaci utrwalenia pewnych nawyków komunikacji językowej oraz rozwinięcia nowych nawyków i umiejętności.

Jest to jednakże wniosek błędny. Tego typu rozumowanie, bardzo popularne, niestety wśród nauczycieli – metodyków języka obcego wynika z dwóch głównych przyczyn:

1. niezrozumienia szerokich glottodydaktycznych możliwości, jakie daje zastosowanie pieśni w procesie nauczania,
2. braku odpowiedniego przygotowania do wykorzystania tego rodzaju materiału.

Możliwości glottodydaktycznego wykorzystania pieśni obcojęzycznej nie sprowadzają się bowiem li tylko do stworzenia poprzez pieśń szczególnej atmosfery zajęcia, ułatwiającej nauczanie. Przyczyny tkwią głębiej, w pewnych korelacjach pomiędzy językiem, a formą utworu muzycznego. Nieprzypadkowo pewne terminy językoznawcze są zbieżne z określeniami muzycznymi. Zarówno w wypowiedzi językowej jak i w strukturze muzycznej mówimy o rytmie, o frazach oraz akcentach. Obie dziedziny posługują się pojęciem intonacji, pojęciem zdania. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż jako swego rodzaju muzykę z odpowiednią melodią, rytmem, intonacją odbieramy brzmienia obce, nie zwracamy bowiem uwagi, czy raczej nie wyczuwamy specyfiki brzmienia języka ojczystego, co z kolei możliwe jest dla cudzoziemców. W języku ojczystym koncentrujemy bowiem uwagę tylko na informacji nim wyrażanej, choć, i to należy podkreślić, wyczulone ucho słuchacza zauważy zdecydowane różnice w sposobie mówienia osób z Polski Centralnej i na przykład osób z regionu białostockiego. Mówimy wówczas o większej "śpiewności" języka mieszkańców regionu wschodniego, o większej melodyjności itd.

Tego typu wrażliwość muzyczna jest cechą wrodzoną, ściśle związaną z uzdolnieniami muzycznymi i nie jest zapewne przypadkiem, iż większość nauczycieli języków obcych obdarzona jest doskonałym słuchem muzycznym, poczuciem rytmu. A drugą niejako stroną tego zjawiska, przeciwny biegun, stanowi grupa osób, które pomimo wielkiego wysiłku, wkładanego w uczenie się języka obcego, mają olbrzymie kłopoty z opanowaniem go. Są to zazwyczaj trudności z zapamiętywaniem słów, zwrotów, pewnych struktur. Część osób tego typu, po niezwykle intensywnej pracy, jest w stanie opanować podstawy danego języka obcego, jednak zawsze określają one

siebie jako te, które języka "nie czują", natomiast osoby kontaktujące się z nimi w danym języku często mają kłopoty ze zrozumieniem intencji interlokutora, a w najlepszym wypadku wyczuwają zawsze, że mają do czynienia z cudzoziemcem, z osobą zawsze obcą nie tylko kulturowo, ale duchowo. A przecież w komunikacji językowej między ludźmi różnych nacji chodzi o coś więcej, a nie tylko o przekazanie informacji. Tu oczywiście mogą pojawić się głosy oponentów; iż celem komunikacji językowej jest tylko przekazanie informacji, lepszy, to znaczy sprawniejszy kontakt. Autor jest innego zdania i zwraca uwagę na fakt, iż mamy dziś już fakty, telefony, połączenia satelitarne. Po co więc są nam potrzebne kontakty innego rodzaju? Sądzę, że właśnie w tym celu, aby oprócz przekazywania informacji, co mogą zapewnić bezosobowe środki techniczne, następował proces wzajemnego poznania się ludzi, wzajemnego wzbogacania się o to co jest pozytywne w innych kulturach, aby rozwijała się zarazem pewna autopedagogika, eliminująca te przywary narodowe, które tego rodzaju kontakt utrudniają. Przy tak pojmowanym procesie komunikacji językowej owa, wyżej wspomniana "obcość" interlokutora, wyrażająca się w innym od przyjętego sposobie mówienia, jest poważną barierą w procesie komunikowania się.

Powstaje pytanie o związki wyżej wspomnianych rozważań z problemami glottodydaktycznymi. Otóż wrażliwość muzyczna wydaje się jedną z bardzo ważnych umiejętności osoby posługującej się językiem obcym. Ponieważ jest to pewna, jak wspomniano, cecha wrodzona, wydawać by się mogło, że zamyka się droga ku poznaniu języka obcego dla osób, które tego talentu nie posiadają. Jednak pewne załóżki uzdolnień muzycznych – rytmicznych tkwią w człowieku od zarania dziejów, w każdym z nas ukrył się gdzieś ów "homo ludens", zadaniem nauczyciela jest rozwój tych właśnie cech i wykorzystanie ich w celach glottodydaktycznych.

Z tego właśnie punktu widzenia pieśń obcojęzyczna powinna być potraktowana jako wspaniały materiał glottodydaktyczny. Jej wykorzystanie jest bowiem wykonaniem kilku ćwiczeń lingwistycznych jednocześnie, co efektywizuje proces nauczania (krótszy czas – lepsze efekty). Poprzez pieśń docieramy bowiem do poczucia rytmu, intonacji, frazy przy jednoczesnym doskonałym opanowaniu nowego zakresu leksykalnego. Odbywa się to bez monotonnego wysiłku pamięciowego uczących się, przez co wykorzystanie pieśni obcojęzycznej daje dużo lepsze efekty glottodydaktyczne, niż sławetne uczenie się wierszy na pamięć. Efekty są nie tylko głębsze, ale i długotrwałe, wiersz zapominamy zwykle szybciej, niż pieśń, gdzie melodia jest dodatkowym czynnikiem utrwalającym tekst. Na efekt wpływa też inny sposób recepcji materiału pieśni, inny sposób przeżywania.

Nie jest już dziś dla nikogo nowatorską teorią cyklicznego charakteru procesu uczenia się i nauczania, (szczegółowo przedstawia ją między innymi holenderski uczony B. Juch¹), gdzie olbrzymią rolę przypisuje się procesowi przeżycia przyjmowanych treści, procesowi doświadczenia jako podstawie percepcji. Autor niniejszych rozważań uważa, że właśnie ten sposób poznawania języka obcego jest najbardziej efektywny.

W naukach o charakterze teoretycznym, gdzie bazujemy na pewnych abstraktach jest możliwe pominięcie bariery sensorywnej i czysto racjonalne przyswajanie sobie nowych informacji. Nie jest to jednak możliwe wobec tak żywej materii, jaką jest język obcy. Tu element "przeżycia" znacznie wzmacnia przyjmowanie nowych treści, jest to proces mniej racjonalny, bardziej emocjonalny. Takie właśnie emocjonalne opanowanie języka obcego jako najbardziej efektywne potwierdzają fakty szybkiego wchłaniania go podczas pobytu za granicą. W tym przypadku również działa bardziej

czynnik emocjonalny (przeżycie) niż racjonalny (praca ze słownikami, słuchanie kaset z tekstami).

Wprowadzenie pieśni obcojęzycznej na zajęcia nauczania języka obcego stwarza właśnie możliwość emocjonalnego przeżycia, co niewątpliwie wzmacnia proces glottodydaktyczny. Jednakże wymaga to odpowiedniego przygotowania nauczyciela, wyrażającego się w spełnieniu kilku warunków, z których najważniejszy dla autora niniejszych rozważań określa się następująco:

nauczyciel języka obcego powinien być odpowiednio przygotowany muzycznie.

System kształcenia nauczycieli języków obcych zupełnie tego typu przygotowania nie przewiduje. Badania przeprowadzone w kilku krajach Europy Zachodniej oraz w byłym ZSRR potwierdziły, że nauczyciele języków obcych nie są szkoleni muzycznie. Zapewne postulat kształcenia muzycznego nauczycieli języków obcych może, ze względu na nowatorski charakter, wywołać sprzeciw i zdumienie. Dlaczego jednak nie dziwi szereg przedmiotów umuzykalniających w programie studiów dla kierunków pedagogicznych, szczególnie pedagogiki wczesnoszkolnej? Oczywiście, nauczyciel pracujący z małymi dziećmi powinien posiadać umiejętność gry przynajmniej na jednym instrumencie oraz odczytywania prostych zapisów muzycznych. Tenże nauczyciel jest szkolony w zakresie emisji głosu, uczestniczy w zajęciach chóru. Skoro tego typu system kształcenia muzycznego jest możliwy do realizacji, to dlaczego nie skorzystać powinniśmy my – glottodydaktycy z takiej szansy? Autor niniejszych rozważań zdecydowanie opowiada się za tym, aby przyszli nauczyciele języków obcych objęci zostali kształceniem umuzykalniającym, co da szereg pozytywnych efektów, przede wszystkim – rozwiniętość wrażliwość muzyczną prowadzącego zajęcia, co pozwoli rozwiązać bardzo ważny problem – odpowiedni dobór repertuaru.

Z ankiet jakie przeprowadzono w Wydziale Pedagogicznym WSP w Piotrkowie Trybunalskim wśród studentów kierunków: pedagogika wczesnoszkolna, wychowanie przedszkolne, filologia polska (w okresie trzech lat, grupy studentów uczących się języka rosyjskiego oraz niemieckiego, w tym na studiach dziennych około 150 osób, zaocznych około 50) wynika, iż studenci traktują pieśni obcojęzyczne na zajęciach języka obcego jako materiał wzbogacający ich umiejętności językowe pod warunkiem, iż będą one spełniały kryterium harmonii ciekawej treści z formą muzyczną. Preferowana tematyka: miłość, filozofia życia, sens bytu; preferowana forma: ballady, romanse, spokojne (określenie studentów) pieśni ludowe. Tylko 2 osoby z wymienionych 150–ciu preferowały tematykę lekką, wesołą i odpowiednią dla niej formę muzyczną. Z powyższych analiz wynika więc, że studenci intuicyjnie chcą uczestniczyć w owym wspomnianym procesie przeżycia, pragną mieć do czynienia nie z rozrywkowymi piosenkami, a z małymi dziełami sztuki. Musi to być klasyka – rozumiana szerzej – jako materiał cenny, wartościowy, uniwersalistyczny w treści i doskonały w formie. Taki dobór repertuaru zapewnić może tylko umuzykalniony nauczyciel.

Oczywiście przeciw propozycji utworzenia spójnego systemu kształcenia muzycznego nauczycieli języków obcych można zgłosić uwagi, iż istnieje również grupa osób znających doskonale język obcy i pracujących zarobkowo jako tłumacze, obsługa turystyczna, dziennikarze itd. Są to osoby doskonale przygotowane w zakresie umiejętności językowych, jednak nie były szkolone muzycznie. Oczywiście prawdą jest, że nie każda osoba posługująca się językiem obcym powinna być kształcona muzycznie. Tłumacz doskonale spełnia swe czynności bez nawyków pracy w zakresie muzyki, podobnie stewardessa, czy pilot wycieczki. Jednak specyfika zawodu

nauczyciela języka obcego polegająca na przekazywaniu treści poprzez bezpośredni kontakt z uczącymi się i stawiająca sobie za cel przygotowanie do osiągania podobnych kontaktów z cudzoziemcami wymaga opanowania przez nauczyciela szczególnych, efektywizujących ten proces metod glottodydaktycznych i, o ile za taką metodę i to bardzo skuteczną pozwoliliśmy sobie uznać pieśń obcojęzyczną, to warunek przygotowania muzycznego nauczyciela języka obcego wydaje się sine qua non.

Oczywiście tego rodzaju rozumowanie stwarza możliwość pewnej pułapki – ryzyko odejścia od innych środków glottodydaktycznych w procesie wykorzystania pieśni, a skoncentrowanie się tylko na paralelach lingwistyczno – muzycznych. Aby uniknąć jednostronności w wykorzystaniu materiału proponuje się następujący sposób pracy z dobranym wcześniej tematycznie i pod względem formy materiałem:

Etap 1

Tekst pieśni zostaje potraktowany jako utwór poetycki. Koncentrujemy uwagę słuchaczy na treści i przeprowadzamy klasyczną analizę treści, formy oraz zjawisk językowych utworu.

Etap 2

Tylko po dokonaniu w/w analiz, przeprowadzeniu dyskusji na temat problematyki utworu następuje wprowadzenie elementów muzycznych pieśni. Nie należy jednak i tego etapu nauczania rozumieć jako popularnej metody powtarzania pieśni, kilkakrotnego śpiewania aż do końca przeznaczonego na zajęcia czasu. Ćwiczenia w śpiewaniu należy przeplatać ćwiczeniami o charakterze fonetycznym, z zakresu artykulacji lub intonacji. Odpowiednio przygotowany nauczyciel powinien wprowadzić również elementy prowadzonej w języku obcym dyskusji na temat formy utworu, cech tego utworu jako gatunku muzycznego. Ta część zajęcia powinna być obowiązkową na lektoratach dla studentów kierunków muzycznych, a także dla kierunków pedagogicznych, na których zajęcia umuzykalniające są obowiązkowe, przez co wyniesiona z lektoratu wiedza i umiejętności zaowocują nie tylko nawykami komunikowania się w języku obcym, ale i okażą się przydatne w ćwiczeniach umuzykalniających.

Badania prowadzące do powyższych rozważań prowadzono w grupach studentów oraz uczniów szkół średnich. Nie należy jednak zapominać o nabierającej w dzisiejszych czasach znaczenia tendencji wprowadzania języka obcego do przedszkoli i klas 1–4 szkół podstawowych. Nie jest to już eksperyment, a wzmacniający swą rolę element programów pedagogiki wczesnoszkolnej. Prowadzenie zajęć z języka obcego w grupach dzieci jest dla nauczyciela niezwykle trudne. Nie opracowano bowiem metodyki tego typu pracy, publikację Jerzego Brzezińskiego "Nauczanie języków obcych dzieci" uznać należy za jej załóżek². Jak powszechnie wiadomo, kształcenie małych dzieci poprzez zabawy muzyczne z pieśnią jest na tyle istotne, iż możemy zaryzykować twierdzenie, że bez wprowadzania pieśni takie kształcenie byłoby ubogie, mało efektywne. W wymienionej wyżej pracy Jerzy Brzeziński wspomina o roli uczenia się przez dziecko wierszyków i piosenek w realizowaniu celu, jakim jest wykształcenie nowych możliwości artykulacyjnych narządów mowy (str.99). Dla niniejszych rozważań jest to istotne ze względu na pewien uniwersalny charakter danej metody glottodydaktycznej. Zastosowanie pieśni obcojęzycznej jest bowiem możliwe w każdej grupie wiekowej uczących się – od małych dzieci do osób w podeszłym wieku. Rzadko która metoda dydaktyczna nie jest ograniczona różnicami

pokoleniowymi, rzadko która jest tak eklektyczna – bowiem praca z pieśnią daje możliwość równoczesnego zastosowania elementów kilku znanych metod i technik glottodydaktycznych.

Z przedstawionego wyżej materiału wynika kilka wniosków:

1. Pieśń obcojęzyczna jest ważnym materiałem glottodydaktycznym, wpływającym na znaczne zefektywizowanie procesu nauczania języka obcego.
2. Materiał ten nie jest wykorzystywany w sposób zapewniający uzyskanie maksymalnych efektów, czego przyczyną jest: brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z pieśnią.
3. Odpowiednio przygotowany nauczyciel powinien posiadać wrażliwość muzyczną, pozwalającą na wybór pieśni, które ze względu na treść i formę wpływają na sferę emocjonalną uczących się, co pozytywnie wzmacnia efekt glottodydaktyczny.
4. Dobrze przygotowany nauczyciel języka obcego to nie tylko filolog – lingwista, i znawca literatury obcej, ale i osoba umuzykalniona, grająca przynajmniej na jednym instrumencie, posiadająca umiejętność czytania nut. Jest to dzisiaj sylwetka wyidealizowana, ale być może już jutro tacy właśnie glottodydaktycy pojawią się w naszych szkołach, a w związku z tym nasuwa się wniosek ostatni:
5. Zachodzi konieczność opracowania spójnego systemu kształcenia muzycznego nauczycieli języków obcych.

PRZYPISY

1. **Juch B.** 1983. *Personal Development*. John Wiley and Sons, 3–26.
2. **Brzeziński J.** 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa, WSiP.

INDUKTION NICHT FALLENLASSEN! – ERGEBNIS EINIGER HOSPITATIONEN.

Daß wissenschaftlich herausgearbeitete Methoden und Verfahren in der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts bei Lehrern wenig Beachtung finden, ist kein Geheimnis. Es passiert dagegen oft, daß die gängigen, auf neueste wissenschaftlich fundierte Konzepte gestützten Lehrwerke eine ihnen direkt angemessene Arbeitsweise einigermaßen durchsetzen. Dies sollte auch nicht verwundern, wenn man bedenkt, daß Lehrer meistens ihren Unterricht konsequent mit einem Lehrwerk gestalten, da sie für die gegebene Klasse das eine Lehrwerk zu bestimmen haben. Seit der "Wende" strömen viele moderne Lehrwerke nach Polen. Für Deutsch als Fremdsprache gibt es im Buchhandel eine Reihe von attraktiv gestalteten Lehrwerken wie z.B. "Themen" und "Deutsch aktiv", deren buntes Layout besonders jugendliche Lerner sehr anspricht. Neben dem markanten Unterschied – der äußeren Gestaltung – zeichnen sich die genannten Titel gegenüber polnischen Veröffentlichungen allgemein durch das ihnen zugrundeliegende und streng durchgehaltene kommunikative Konzept aus. Von der Spezifik des Faches her ist es leicht verständlich, daß kommunikative Orientierung im Fremdsprachenunterricht als eine der wichtigsten Voraussetzungen angesehen werden kann, die praktischen Ziele dieses Unterrichts zu erreichen. Die klare Zielsetzung der kommunikativ angelegten Lehrwerke stellt zugleich eine Begründung für die gewählten Inhalte und den Aufbau der Progression dar.

Da bereits in polnischen Oberschulen einige Erfahrung mit solchen Lehrwerken gemacht worden ist, wäre es sehr von Nutzen, in einer Studie den Lehr- und Lernprozeß sowie seine Ergebnisse zu verfolgen, wie auch die Übereinstimmung der Inhalte, die ja beim kommunikativen Ansatz so wichtig sind, mit den Themenkreisen der Lehrbuchbenutzer im Oberschulalter zu überprüfen. Das wird hier aus Zeitgründen nicht geschehen.

In Anlehnung an meine während mehrerer Hospitationen gesammelten Beobachtungen will ich einen Teilaspekt des kommunikativ orientierten FU beobachten und einige Faktoren erörtern, welche insbesondere die Vermittlung und Aneignung von Strukturen der zu beherrschenden Sprache mitbestimmen, also auch den Lernprozeß entsprechend beeinflussen können.

In einer der Oberschulen in Poznań leitete ich für Studenten des Lehrerkollegs eine Reihe von Hospitationen, wo ich auch die vorliegende exemplarische Beobachtung machen konnte. Im folgenden analysiere ich die gewählte, konkrete Unterrichtsstunde, deren Gestaltung für vorherrschende Arbeitsweisen im FU meines Erachtens charakteristisch ist. Lerner im Alter von 17 Jahren am Anfang des dritten Lernjahres Deutsch sollten in der unten dargestellten Unterrichtseinheit mit Infinitivkonstruktionen mit "zu" vertraut gemacht werden. Den Ausgangspunkt bildete der in den vorhergehenden Stunden behandelte Text: "Freizeit in der Kleinstadt" aus dem Lehrwerk "Themen 3". Um den dargestellten Unterricht besser handhaben zu können, teilen wir ihn in Schritte. Gehen wir zunächst diese Schritte durch.

Schritt 1: Als Aktivierung beantworteten die Schüler anfangs die Frage nach ihrer eigenen Freizeit: "Wie gestaltest du deine Freizeit?"

Schritt 2: Daraufhin folgten die zu diesem Thema vom Lehrer an die Tafel geschriebenen Sätze:

"Es ist eine kleine Kunst, die Freizeit richtig zu nutzen und sinnvoll zu gestalten.

Es fehlt der Mut, sich zusammenzuschließen und etwas Interessantes zu unternehmen.",

wo jedes "zu" vor dem infiniten Verb mit der bunten Kreide vom Lehrer unterstrichen wurde. Der Lehrer erläuterte auf Deutsch und mit entsprechender Gestik die Verben "sich zusammenschließen" und "unternehmen". Zwei Schüler übersetzten die Sätze ins Polnische.

Schritt 3: Die Schüler wurden vom Lehrer an die ihnen schon bekannten Infinitivkonstruktionen erinnert – durch die Frage mit dem Verb "wollen":

"Was willst du am Wochenende/in den Winterferien machen?"

Die Schüler antworteten darauf mit ganzen Sätzen z.B.: "Ich will am Wochenende in der Natur wandern/zum Vergnügen radfahren." usw.

Schritt 4: Gleich danach wurde das Verb "wollen" durch das Verb "vorhaben" ersetzt:

"Was hast du am Wochenende vor?"

Für die möglichen Antworten schrieb der Lehrer die folgende Strukturformel auf:

"Ich habe vor, . . . zu + Infinitiv."

Der Lehrer ließ jetzt die Schüler auf diese Frage in der sog. Fragenkette antworten. (Eine recht bekannte, aktivierende Lehrtechnik, wo jeder im Raum eine Frage selbständig beantwortet und an die nächste Person die gleiche Frage stellt. Leider kann dabei nur eine Person zum gleichen Zeitpunkt zu Wort kommen.) Danach schrieben die Schüler ihre eigenen Beispielsätze in die Hefte. Auf Fragen hin erläuterte der Lehrer, daß bei trennbar zusammengesetzten Verben das "zu" zwischen das Präfix und den Verbstamm eingefügt wird, z.B.: "spazierenzugehen, zusammenzuschließen". Der Lehrer überprüfte die Schülersätze in ihren Heften.

Schritt 5: Der Lehrer schrieb nun an die Tafel die Satzanfänge, die mit den infiniten Verbformen mit "zu" zu vervollständigen waren:

"Ich habe vor,

"Ich habe die Absicht,

"Ich habe (keine) Lust,

"Ich habe die Möglichkeit,

"Ich habe die Gelegenheit,

"Ich habe die Chance,

} . . . zu + Infinitiv."

Die Schüler sprachen diese Ausdrücke im Chor nach.

Schritt 6: Die Schüler arbeiteten nun paarweise und bildeten Satzpaare (Frage – Antwort), wo sie die angegebenen Ausdrücke zu verwenden hatten.

In der nächsten Stunde wurden die Infinitivkonstruktionen am Thema Freizeit – zum großen Teil mündlich – eingeübt.

Bleiben wir aber etwas bei der dargestellten Unterrichtseinheit. Sie könnte ohne weiteres als wohl durchdacht und überschaubar bezeichnet werden. Wenn man nämlich bekannte Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag bedenkt, so kann man mit diesem Unterrichtsbeispiel recht zufrieden sein. Sehen wir uns aber diese mit ganz sparsamen Mitteln "flott" durchgeführte Stunde etwas genauer an. Obwohl sie inhaltlich auf einen Lehrbuchtext gestützt wurde, erfolgte hier eine lehrbuchunabhängige Präsentation des grammatischen Stoffes. Dies sollte hier als keinerlei Vorwurf angesehen werden, denn gerade grammatische Regularitäten können auch ohne Lehrbuch recht gut vermittelt und bewußt gemacht werden, zumal sie in einigen kommunikativ angelegten

Lehrwerken wenig überschaubar dargeboten werden. Hier bildeten die bereits bekannten Inhalte eine Grundlage für die Einführung und das Einüben neuer Strukturen. Ohne jedoch die Schüler in irgendeiner Weise darüber reflektieren zu lassen, präsentierte der Lehrer im Vortrag das vorgesehene Pensum, und ebenso im Schritt 2 die zum Teil dem Lehrbuchtext entnommenen Sätze, im Schritt 4 die Satzstrukturformel und im Schritt 5 einige Ausdrücke als mögliche Satzanfänge, die mit der Infinitivkonstruktion mit "zu" fortgesetzt werden. Man hätte im Schritt 2 erwartet, daß die gegebene Regelmäßigkeit (die Struktur; kein Modalverb – kein "zu", usw.) von den Schülern abgeleitet wird. Doch zum Nachdenken wurde den Schülern kein (zeitlicher) Spielraum gelassen. Zur Bestimmung der vorhandenen Regel durch innere Reflexion wurden sie weder angespornt noch überhaupt veranlaßt. Die Lerner bekamen hier fertige Regeln, die sie dann auf dem deduktiven Wege in ihren Beispielsätzen anzuwenden hatten. Die Präsentation blieb also beschränkt auf den Vortrag des Lehrers, dem erst einige kommunikativ orientierte Aktivitäten der Schüler folgten.

Am kommunikativen Ansatz wird seit einiger Zeit ausgesetzt, daß bei all dem kommunikativ orientierten Aufwand der Verstand der Lerner unterfordert werde. Wenn man sich nämlich auf (triviale) Alltagsthemen beschränkt, was allerdings durch kommunikative Bedürfnisse der Adressaten begründet sein mag, und dazu noch in bezug auf die Aneignung von Strukturen bei den Schülern keine Denkprozesse auslöst, dann kann man im Unterricht nur viel Monotonie und wenig Erfolg erwarten. In bezug auf Inhalte schlägt man inzwischen vor, Texte einzusetzen, die den Lerner "neugierig" werden lassen und ihm wenigstens eine gewisse intellektuelle Anstrengung abfordern (Bausch 1992;5ff). Das gleiche gilt für den Vermittlungsprozeß von Grammatik und Strukturen der Fremdsprache, der den Schülern kognitive Erfahrung ermöglichen sollte. Es ist allerdings inzwischen eingesehen worden, daß der kommunikativ orientierte Weg zur Herausbildung von richtigen Sprachgewohnheiten durch einen stärkeren kreativen Einsatz des Schülers (und zwar unter Mitwirkung seiner beiden Hemisphären) unterstützt werden muß. Nach Piaget wird der Mensch etwa mit dem Beginn der Pubertät fähig, formale Operationen auszuführen (Felix 1982:264ff). Es wird damit u.a. die Fähigkeit gemeint, bei mentalen Operationen von konkreten Handlungsabläufen bzw. Gegenständen zu abstrahieren, Repräsentationen abstrakter Größen und Hypothesen über ihre möglichen Konstellationen aufzustellen und zu testen. Die Fremdsprachenandragogik, ein Zweig der Fremdsprachendidaktik, der adressatengerechte Methodiken für den Erwachsenenunterricht entwickelt und optimiert, baut u.a. auf diesen Erkenntnissen der Psychologie auf und weist auf ihre Bedeutung und praktische Nutzbarkeit bei der Vermittlung von grammatischen Regeln und Strukturen hin. Bei erwachsenen Lernern hat man im FU einerseits mit spezifischen Schwierigkeiten zu tun, vor allem in bezug auf rezeptive und produktive "Bewältigung" des phonologischen Systems, weil die psychomotorischen Kanäle bereits fixiert sind. Andererseits sind im Erwachsenenalter neue Wege offen, fremdsprachliche Regularitäten in den Griff zu bekommen. Wie beim kognitiven Ansatz sollte die vorhandene Fähigkeit des Lerners genutzt werden, neues (Sprach-)Wissen in Form von formalen Operationen in einem geistigen "Verarbeitungsprozeß" für sich zu begründen, in Kategorien zu ordnen usw. sowie es sich schließlich auch zu eigen zu machen. Ein solcher Weg der bewußten Erkenntnis sollte den Lernern z.T. auch im institutionellen Fremdspracherwerb gezeigt und vor allem möglich gemacht werden, wobei man auch stets die kommunikativen Ziele im Auge zu behalten hat.

Die Vorteile der induktiven Vorgehensweise erkannte schon im 17. Jahrhundert intuitiv J.A. Komensky. Damals erklärte er in "Didactica Magna", man sollte vom Text und den Beispielen ausgehen und dann erst die entsprechenden Regeln als Bestätigung der vorhandenen Regularität einführen (Szulc 1976:23f). Dieser Grundsatz wurde viele Jahrzehnte danach aufgrund wissenschaftlicher Forschungen innerhalb der Psycholinguistik bestätigt und sei heutzutage keineswegs als "alter Hut" zu verwerfen. Die Erkenntnisse der Psychologie sprechen ebenfalls für eine solche Unterrichtsgestaltung, wo der Lerner zur aktiven "Stoffverarbeitung" einbezogen wird, und wo er als tatsächlicher Urheber zu Lösungen (in unserem Beispiel: Regelbildung) findet (Gliszczynska 1983:133ff). Es erübrigt sich zu sagen, wie sich hier die sog. Entdeckerfreude auf die Motivation der Schüler auswirken kann. Eine geschickt gesteuerte Induktion läßt die Lerner die von ihnen abgeleiteten und vom Lehrer in Form einer Regel bestätigten Schlußfolgerungen problemlos beherrschen und für eine längere Zeit im Gedächtnis behalten. Darbietung von fertigen Regeln hilft zwar sofort, kommunikative Aktivitäten zu üben, aber nur solange man den Schülern die Regel vor der Nase hält. Kognitive Erkenntnis der neuen Regel durch gewisse geistige Anstrengung ist sehr wünschenswert, denn sonst geschieht es im Sinne des anderweitig bekannten Sprichwortes: Wie gewonnen, so zerronnen. Damit ist allerdings auch eine (nicht neue) Herausforderung an die Lehrer verbunden, aktive, kognitive Mitarbeit der Schüler zu fordern und auch in dieser Hinsicht ihre individuellen Fähigkeiten zu beachten (allerdings keinen Streß machen!). Unsere Erfahrung des Schulalltags liefert oft ein Bild der routinemäßigen Unterrichtsgestaltung, wo sich Lehrer lieber fertiger Paradigmen zur Vermittlung von Grammatik bedienen, was z.T. mit Zeitmangel begründet ist. Dies würde dann im Gegensatz zum offensichtlichen Grundsatz der induktiven Arbeit stehen, denn Induktion bedeutet auch ganz einfach: (etwas) Zeit geben. Der induktive Ansatz sollte jedoch keineswegs in den Mittelpunkt rücken und alles andere überschatten. Vielmehr ist induktive Regelerkenntnis als einer der Mitspieler im gegebenen, aber nicht jedem, Unterrichtsgeschehen zu betrachten. Da man in Zukunft keine monolithischen, sondern vielmehr eklektische Konzepte der Fremdsprachenvermittlung erwarten kann, sollte induktives Vorgehen im FU als einer der Bestandteile in die Herausbildung und Evaluation dieser Konzepte miteinbezogen werden und bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern nicht aus dem Spiel bleiben.

ANMERKUNGEN

1. Verfahren, als eine recht grobe Kategorie verstanden, im Sinne von Wienold (1973:97).
2. Bausch hat dazu eine prognostische These formuliert, wo er – vereinfacht gesagt – in der nächsten Zukunft das Beibehalten und aber eine (auf der Textebene) inhaltlich–intellektuelle Anreicherung des kommunikativen Ansatzes voraussieht (Bausch 1992;23).
3. Lehrwerke, die als ihre Adressaten Lerner in der Alters–spanne etwa ab 12 bis 18 Jahren vorsehen, können zwangsläufig nicht bei jeder Altersspezifik genauso gut "ankommen".
4. Vgl. dazu: (Bausch 1992;5f). Zawadzka weist in der letzten Ausgabe von "Deutsch aktiv Neu" auf den Versuch der Autoren, kommunikative und kognitive Lehrtechniken zu verbinden, ohne sich auf die Realisierung der kommunikativen Ziele um jeden Preis zu konzentrieren (Zawadzka 1992;6).

LITERATUR

- Bausch, K.-R.** 1992, Neuere Tendenzen und Erkenntnisse für das Fach "Deutsch als Fremdsprache". In: Rubrecht, R. et al. (ed.), Prisma Special Edition: "A Collection of Papers Presented and Workshops Held at KONTAKT '91", Winnipeg.
- Felix, S.W.** et al. (ed.) 1982, Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, Tübingen: Gunter Narr.
- Gliszczyńska, X.** (ed.) 1983, Człowiek jako podmiot życia społecznego, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sylwestrowicz, J.** 1979, Lekcja języka obcego, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wienold, G.** 1973, Die Erlernbarkeit der Sprachen, München: Kösel.
- Zawadzka, E.** 1992, Deutsch aktiv Neu. Poradnik metodyczny 1A. Warszawa: Warszawski Dom Wydawniczy, Berlin: Langenscheidt.

DIE DEUTSCHE SUBSTANTIVDEKLINATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Bei der Einteilung der Substantive in Deklinationen werden verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigt. M. H. Jellinek stellt aufgrund seiner geschichtlichen Untersuchungen zur deutschen Grammatik folgendes fest:

"In der älteren Zeit suchte man mit möglichst wenig Deklinationen auszukommen. Im Einteilungsprinzip weichen schon die ersten drei Grammatiker voneinander ab: für Albertus ist maßgebend die Endung des Genitivus Singularis, für Ölinger die Pluralbildung, für Clajus das Genus." (Jellinek 1914: 230)

Bis zur Hälfte des XX. Jahrhunderts folgte man fast ausschließlich dem Einteilungsprinzip von Albertus. Man ging also vom Genitiv Singular aus und berücksichtigte dabei den Plural. Allgemein bekannt ist die junggrammatische Einteilung der Substantive in starke, schwache und gemischte Deklination, die auch noch heutzutage trotz aller Kritik in manchen Ländern weiterhin in der Schule gelehrt und gelernt wird. Diese Einteilung ist ziemlich kompliziert, denn man muß:

1. die sog. Grundformen, also Nominativ und Genitiv Singular und Nominativ Plural sowie die Deklinationsschemata kennen,
2. die Fremdwörter von einheimischen und eingedeutschten sowie die Gattungsnamen von Eigennamen unterscheiden können, um ein Substantiv einer Deklinationenklasse zuzuordnen.

Außerhalb dieses Systems stehen dennoch: Singularia- und Pluraliatantum sowie die Eigennamen. Es dürfte also kein Wunder sein, daß diese Einteilung von logisch denkenden Deutschlehrern als ungeeignet für die Schule abgelehnt wurde. Neue Einteilungsprinzipien wurden vor allem im Ausland gesucht, vorgeschlagen und befürwortet: in der Sowjetunion (L. R. Sinder und T. W. Strojewa 1936), Dänemark (P. Jorgensen 1962), Südafrika (M. Schmidt-Ihms (1967), Tschechoslowakei (E. Spitz 1967), Polen (J. Darski 1967), Schweden (L. Hermodsson 1968). Danach begannen große Untersuchungen zur Substantivdeklination in der BRD. In diesem Zusammenhang wären folgende Autoren zu nennen: W. Wurzel 1970, W. Rettig 1972, G. Augst 1975 und 1979, H.-J. Bettelhäuser 1976, J. Mugdan 1977. Alle diese Autoren mit Ausnahme von W. Wurzel lehnen auch die Begriffe stark und schwach ab, deren Entstehung und Geschichte viel Aufmerksamkeit W. Rettig (1972: 45ff.) widmet.

P. Eisenberg äußert sich zu diesem Problem folgendermaßen: "Die Substantivflexion des Deutschen gilt seit jeher als ziemlich undurchschaubar, wenn nicht unsystematisch (eine Zitatensammlung dazu in Mugdan 1977: 114). Das fängt an bei der Terminologie, setzt sich fort bei der Einteilung in Flexionsklassen und endet bei der Frage, wo man überhaupt von den Regularitäten sprechen kann." (Eisenberg 1989: 154)

Uns interessieren heute vor allem die Neuerungen für pädagogische Zwecke. Deshalb möchte ich auf die Diskussion der oben genannten Arbeiten verzichten.

P. Jorgensen geht bei seiner Einteilung vom Genitiv Singular aus. M. Schmidt-Ihms und L. Hermodsson folgen in ihrem Einteilungsprinzip, ohne sich dessen bewußt zu sein, Ölinger, sie gehen also vom Plural aus.

Ob man vom Genitiv Singular oder vom Plural ausgeht, ändert letzten Endes nichts an der Kompliziertheit der Beschreibung, was aus der Polemik, die zwischen P. Jorgensen und L. Hermodsson im Jahre 1969 in "Moderna Språk" geführt wurde, klar hervorgehen dürfte. Sie kommen fast zu derselben Zahl von Deklinationsschemen, weil sie doch mit denselben Endungen operieren. Dieses System der Einteilung der Substantive in Deklinationenklassen wird auch noch heutzutage von U. Engel (1991: 505ff.) befürwortet.

Das Ölingersche Einteilungsprinzip ist meines Erachtens für den Fremdsprachenunterricht auch nicht empfehlenswert, weil es eine sehr eingeschränkte Geltung hat, denn es bezieht sich nur auf die Appellative, also Abstrakta, Fremdwörter und Eigennamen stehen außerhalb dieser Schemen. Zu betonen ist, daß man diese Begriffe als allgemein bekannt betrachtet bzw. voraussetzt, obwohl diese Termini nicht ganz eindeutig sind. Man vergleiche dazu Erben 1972: 137.

Außerhalb der Deklinationenklassen stehen auch bei dem Ölingerschen Einteilungsprinzip die Singularia- und Pluraliatantum. Die Deklinationenklasse des Substantivs ist nur dann bekannt, wenn man folgendes kennt:

1. die Unterscheidung des Singulars vom Plural,
2. das Genus des Substantivs im Singular,
3. die Form des Genitivs Singular.
4. die Deklinationensschemata.

Es lassen sich zwar Aussagen vom Plural her über die Singularform machen (und auch umgekehrt, also vom Singular her über die Pluralformen), aber sie beziehen sich nicht einmal auf die meisten Substantiva. Kennt man das Genus des Singulars nicht, so ist es auch unmöglich, von den Hermodssonschen Klassen 1, 2 und 4 auf die Form des Singulars zu schließen.

Einen völlig neuen Vorschlag zur Einteilung der Substantive in Deklinationenklassen haben L.R. Sinder und T.W. Strojewa in den vierziger Jahren unseres Jahrhunderts gemacht. Sie scheiden Kasus- von Pluralbildung und betrachten die Deklinationenparadigmen als reines Kasussystem. Sie haben also wohl als die ersten der Tatsache Rechnung getragen, daß es sich bei Numerus und Kasus um zwei verschiedene Kategorien handelt. Die Wahl des Numerus hängt ja von der Intention des Sprechers ab, deshalb ist Numerus eine semantische Kategorie. Der Numerus übt nicht wie der Kasus einen Einfluß auf die Funktion des Substantivs im Satz. Z.B. steht das Subjekt und die Objekte in den Sätzen (1) und (2):

1. Der Junge gibt seiner Mutter eine schöne Blume.
2. Die Jungen geben ihren Müttern schöne Blumen.

in entsprechenden Fällen ganz unabhängig davon, ob sie im Singular oder im Plural verwendet werden. Dies kommt auch bei den Kasusfragen zum Ausdruck, die nicht den Singular vom Plural unterscheiden.

Wir verzichten hier auf eine genaue Darstellung dieses Systems, da es theoretisch von W. Admoni (1966: 102ff.), O.I. Moskalskaja (1975: 149ff.), W. Schmidt (1973: 169ff.) und in päda-gogischer Aufbereitung von W. Ekkert (1968: 364ff.) dargestellt worden ist.

Aus dem oben Gesagten dürfte es klar hervorgehen, daß der Begriff Deklination enger und weiter verstanden werden kann. Dieser Begriff wird enger aufgefaßt, wenn unter Deklination nur die Kasusbildung verstanden wird. Versteht man darunter sowohl die Kasusbildung als auch die Pluralbildung, so ist es die weite Fassung des Begriffs. Geht man von der weiten Fassung dieses Begriffs aus, so muß die Bildung der

Pluralformen zugleich als Deklinationstyp, wie z.B.: in der "Deutschen Grammatik" von G. Helbig und J. Buscha (1984: 239ff.) verstanden werden, was das klare Bild der Kasusbildung des Substantivs im gegenwärtigen Deutsch verwischt. Deshalb auch gehe ich in meiner Darstellung des Kasusystems von der engen Fassung des Begriffs aus, d.h. ich beherzige die klare Unterscheidung zwischen Kasus- und Pluralbildung.

Betrachtet man die Deklination als reines Kasussystem und kennt man die sogenannten Grundformen, so kann man jedes Substantiv (ausgenommen die Substantivierungen und die Eigennamen) deklinieren, wenn man nur vier Regeln kennt:

1. Nur Substantive, die im Nominativ Plural auf die Buchstaben: e, r, l, ausgehen, erhalten nur im Dativ die Endung n. Alle anderen Substantive weisen im Plural keine Endungen auf. Z.B.

Plural

Nom., Gen., Akk.:	Beine	Tunnel	Kinder
Dat.:	Beinen	Tunneln	Kindern

Aber:

Nom., Gen., Dat., Akk.: Frauen, Parks, Schemata, Musizi.

2. Substantive, die im Genitiv Singular die Endung (e)n bzw. (e)ns aufweisen, erhalten im Dativ und Akkusativ die Endung (e)n. Eine einzige Ausnahme ist das Substantiv Herz, das wie alle anderen Neutra im Akk. keine Endung bekommt.

Singular

Nom.: Herr	Student	Herz	Name
Gen.: Herrn	Studenten	Herzens	Namens
Dat.: Herrn	Studenten	Herzen	Namen
Akk.: Herrn	Studenten	Herz	Namen

3. Substantive, die im Genitiv Singular die Endungen s, es oder ses aufweisen, erhalten in allen anderen Kasus keine Endungen.

Singular

Nom., Dat., Akk.:	Vater	Kind	Ereignis
Gen.:	Vaters	Kindes	Ereignisses

Anmerkung: Im kontemporären Deutsch wird die Endung -e im Dativ, z.B. Kinde, nicht mehr verwendet.

4. Substantive, die im Genitiv Singular keine Endung aufweisen, erhalten auch in allen anderen Kasus im Singular keine Endungen.

Singular

Nom., Gen., Dat., Akk.:	Frau,	Realismus	Epos
-------------------------	-------	-----------	------

Anmerkung: Keine Endung erhalten im Singular auch alle Ab-kürzungen, deren einzelne Buchstaben als Wort gesprochen werden, mit Ausnahme von PKW/Pkw (die Endung s ist aber fakultativ): EKG, KZ, DB, DGB usw.

Diese Regeln habe ich zuerst in meinem Aufsatz: "Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych" ("Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht") veröffentlicht. Sie erscheinen auch in deutscher Fassung als Anhang zu meinem Berliner Koreferat (Darski 1992).

Es fällt auf, daß im Plural die Kasusbildung rein formal geregelt ist: sie hängt ja von dem letzten Buchstaben der Pluralform ab, die auch mit der Singularform formal (z.B. bei Wagen, Mädchen) übereinstimmen kann. Viel komplizierter ist sie im Singular. Man kann bei der Bestimmung der Deklinationsmuster im Singular entweder von den Kasusendungen oder vom Geschlecht ausgehen. Im ersten Falle erhält man 23 Deklinationsmuster (man vergleiche dazu Darski 1985 und 1989). Für pädagogische Zwecke wäre es wohl einfacher vom Geschlecht auszugehen, also sich nach Clajus zu richten. Dabei erhebt sich auch die Frage, wie genau es dargestellt werden soll.

Am einfachsten läßt sich die Deklination bei Feminina darstellen, da sie, ausgenommen die Eigennamen, im Singular keine Endungen aufweisen.

Ziemlich einfach ist es noch bei Neutra, die im Genitiv Singular die Endung *s*, es oder *ses* erhalten. Abweichungen von dieser Regel gibt es nur bei Fremdwörtern, bei denen die Endung entweder obligatorisch, z.B. Dokument (*s*), oder fakultativ, z.B. Chutney (*s*), oder nicht möglich ist, z.B. Dolce vita, Epos. Hier muß man jedoch schon wissen, was als ein Fremdwort im Deutschen zu gelten hat. Deshalb ist es einfacher im Zweifelsfalle auf ein Wörterbuch zu verweisen.

Keine Endungen weisen auch die meisten auf *s* ausgehenden maskulinen Fremdwörter auf, z.B. Realismus. Bei Maskulina kann die Genitivendung auch entweder obligatorisch, z.B. Vers (*es*), oder fakultativ, z.B. Atlas (*es*), sein. Außerdem gibt es nach meinen Zählungen über 400 Maskulina und Neutra, die nicht auf ein *s* orthographisch ausgehen und dennoch keine Endungen aufweisen, z.B.: (das) Air-fresh, (der) Chapeau claque, (das) Dolce vita. Die Deklination der Maskulina wird weiter dadurch kompliziert, daß sie noch im Singular die Endung *n* aufweisen. Hier müssen dann wiederum die Fremdwörter besonders besprochen werden. Will man dies genau darstellen, so wird es ziemlich kompliziert. Man könnte bei Maskulina folgende Regeln aufstellen:

1. Die meisten Maskulina erhalten im Genitiv Singular ähnlich wie die Neutra die Endungen: *s*, *es* und *ses*. Zu beachten wären hier die Fremdwörter.
2. Folgende Maskulina: Buchstabe, Friede, Funke, Gedanke, Gefalle, Glaube, Haufe, Name, Same und Wille erhalten im Genitiv Singular die Endung *ns* und im Dativ und Akkusativ die Endung *n*. Alle diese Substantive (ausgenommen Buchstabe) haben im Nominativ Parallelförmigkeiten auf *n*, also sie können auch lauten: Frieden, Funken, Gedanken usw.
3. Zu den Maskulina, die im Genitiv Singular die Endung *n* erhalten, gehören vor allem Wörter, die ein Lebewesen (Mensch oder Tier) bezeichnen, z.B.: Junge, Hase, Rabe, sowie: Terme (veraltet für 'Grenzstein'), Herr und Kaffer. Ausnahmen sind folgende Fremdwörter (in Klammern stehen die Endungen): Ab(b)ate (0 oder *n*), Beagle (0 oder *s*), Beate (s), Boche (0), Constable (0), Gondoliere (0), Jettatore (0), Squire (0 oder *s*), Trattore (0), Uditore (0 oder *n*), Umpire (0).
4. Zu den Maskulina, die im Genitiv Singular die Endung *en* erhalten, gehören auch vor allem Wörter, die ein Lebewesen (Mensch oder Tier) bezeichnen. Dazu gehören:
a) folgende einsilbige :

Bär, Bub, Bursch, Butz, Christ, Drohn, Elf, Fink, Frank, Fürst, Geck, Gnom, Graf, Held, Hirt, Keib, Leu, Mensch, Mohr, Narr, Neck, Ochs, Paß, Pfaff, Piast, Prinz, Saß, Schenk, Tor, Zar; auch leblose: Butz, Fels, Rink, Graph;

b) Fremdwörter mit folgenden endbetonten Suffixen:

and: Konfirmand; auch Lebloses: Logarithmand, Multiplikant, Operand, Radiant, Summant;

ant: Praktikant; auch Lebloses: Aktant, Antiderapant, Brilliant, Diamand, Formant, Hydrant, Mutant, Prästant Quartant, Radiant, Reaktant, Sonant, Spirant, Tremulant, Vibrant. Ausnahmen sind: Amant (s) Revenant (s), Tournant (0 oder s);

arch: Patriarch;

ast: Gymnasiast, auch: Chloroplast, Chromoplast, Eläoplast, Erythroblast, Fibroblast, Ganoblast, Hämoblast, Hämozytoblast, Idioblast, Megaloblast, Mikroblast und Zytoblast;

at Demokrat; auch Lebloses: Anastigmat, Anemostat, Apochromat, Aromat, Automat, Brakteat, Ergostat, Homöostat und Stylobat;

ent Student; auch Lebloses: Exponent, Gradient, Koeffizient, Quotient;

et Prophet; auch Myzet und Gamet; Lebloses: Komet;

graph/graf Photograph/Fotograf; auch Geräte: Kardiograph; Ausnahme: Digraph (s);

ist Morphinist; auch Synergist und Elohist

it Abderit; auch: Dendrit, Epitrit, Erythromit, Hämatokrit, Holoparasit, Metabolit, Neurit, Satellit. Ausnahmen sind: Pandit (s), Echinit (s oder en);

naut Astronaut;

nom Astronom;

ont Aerobiont; auch Lebloses: Gamont, Haplodont, Ichtyodont

ost Anagnost;

ot Pilot

path Allopath;

phyt Neophyt; auch Pflanzen: Geophyt;

zyt nur Blutzellen: Leukozyt;

c) auch noch folgende Wörter:

Adept, Adjunkt, Anatom, Anthropomorph, Anthropophag, Addent, Analyst, Architekt, Autodidakt, Barbar, Begard, Bibliotaph, Bolschewik, Buchfink, Bulgar, Burlak, Butzentaur, Cäsar, Chirurg, Chlyst, Choreut, Dramaturg, Ephor, Epopot, Gendarm, Geodät, Guslar, Hippokamp, Husar, Hydranth, Inquillin, Janitschar, Kadett, Kalif, Kamerad, Katholik, Katarphakt, Koätan, Korsar, Kosak, Kulak, Lakai, Lemur, Leopard, Madjar/Magyar, Mameluck, Menschewik, Misanthrop, Neomyst, Peon, Pharmazeut, Philaleth, Präfekt, Profeß, Proselyt, Pupill, Quinteron, Rekrut, Satrap, Schlachtschitz, Scholar, Therapeut, Theurg, Titan, Tragelaph, Troglodyt, Tyrann, Vagabund, Vasall, Vorfahr, Zentaur, Zyklop; auch Lebloses: Arithmogriph, Asteroid, Bathyskaph, Divident, Korrigent, Obelisk, Paragraph, Pilar, Postmolar, Prämoliar, Pylon, Substrahend.

Man müßte hier auch noch von dem in der Duden-Grammatik anerkannten bzw. nicht anerkannten Weglassen der Endung en sprechen. Außerdem müßte man noch genaue Regeln für das Setzen der Endungen s, es und ses geben.

Wie aus meinen Ausführungen klar zu sehen ist, läßt sich die Deklination des Substantivs, besonders der Fremdwörter kaum einfach darstellen. Sie wäre auch für den Unterricht in der Schule nicht zu empfehlen, weil es sich auch um selten vorkommende Wörter handelt. Deshalb ist es viel einfacher, von den Grundformen auszugehen und sich nach meinen vier Regeln zu richten.

Meine vier Regeln müßten noch um die Deklination der Substantivierungen und der Eigennamen ergänzt werden, um ein volles Bild der Substantivdeklination zu präsentieren.

Die substantivierten Adjektive und Partizipien folgen der Adjektivdeklination. Die substantivierten Infinitive werden nach unserer dritten Regel gebeugt. Sie erhalten im Genitiv die obligatorische Endung s.

Nom., Dat., Akk.:	Schreiben,	Essen,	Lesen
Gen.:	Schreibens,	Essens,	Lesens.

Alle anderen Substantivierungen können im Genitiv Singular die Endung s bekommen. Diese Endung ist also fakultativ. Z.B.:

Nom., Dat., Akk.:	Ich
Gen.	Ich(s)

Ich gebe hier keine Regeln für die Deklination der Eigennamen, weil ich dabei nichts vereinfachen kann.

Bisher war es bei der Darstellung der Substantivdeklination üblich, die Substantive zusammen mit dem bestimmten Artikel zu deklinieren. Es ist dann aber schon nicht mehr die Deklination des Substantivs, sondern die der Substantivgruppe. Die größte Unterscheidungskraft hat die Gruppe Artikelwort + Adjektiv + Substantiv. Z.B. ist paradigmatisch die Gruppe der Wagen nicht determiniert, denn es kann sowohl Nominativ Singular als auch Genitiv Plural sein. Wenn ein Adjektiv dazu kommt, dann werden diese Fälle paradigmatisch klar unterschieden: der neue Wagen steht dann zweifelsohne im Nominativ Singular, der neuen Wagen im Genitiv Plural.

Wie es dazu gekommen ist, daß im Plural die Deklination formal geregelt ist und im Singular zahlreiche Besonderheiten aufweist, habe ich in meinem Aufsatz "Die präskriptive Norm und die Entwicklungstendenzen in der Deklination des Substantivs im gegenwärtigen Deutsch" (Darski 1989) klar dargestellt.

LITERATUR

- Admoni, Wladimir G.** (1966): Der deutsche Sprachbau, 2. Auflage. Moskau/Leningrad: Proswescenie.
- Augst, Gerhard** (1975): Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Narr.
- Augst, Gerhard** (1979): "Neuere Forschungen zur Substantivflexion", in: Zeitschrift für germanistische Linguistik 7, S. 220–232.
- Bettelhäuser, H. J.** (1976): Studien zur Substantivflexion der deutschen Gegenwartssprache. Heidelberg:
- Darski, Józef** (1967): "Nowe spojrzenie germanistów radzieckich na deklinację rzeczownika w języku niemieckim", w: Języki Obce w Szkole, XI, S. 303–306.

- Darski, Józef** (1980): "Die Deklinationstypen der Substantive im Deutschen" in: *Studia Germanica Posnaniensia*, IX, S. 55–70.
- Darski, Józef** (1985): "Die Einteilung der Substantive in Deklinationstypen nach ihren syntaktischen Exponenten im gegenwärtigen Deutsch" in: Lipczuk, Ryszard (1985): *Grammatische Studien. Beiträge zur germanistischen Linguistik in Polen*. Göppingen: Kümmerle, S. 83–127.
- Darski, Józef** (1989): "Die präskriptive Norm und die Entwicklungstendenzen in der Deklination des Substantivs im gegenwärtigen Deutsch", in *Studia Germanica Posnaniensia*, XVI, S. 66–79.
- Darski, Józef** (1991): "Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych". In: *Neofilolog. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 11–20.
- Darski, Józef** (1993b): Koreferat zum Referat von Harald Weydt: "Wieviel Grammatik braucht der Lerner" (im Druck)
- Eisenberg, Peter** (1989): *Grundriß der deutschen Grammatik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler.
- Ekkert, Woldemar** (1968): "Zur Deklination der Substantive", in: *Deutsch als Fremdsprache* 5, S. 364–368.
- Engel, Ulrich** (1991): *Deutsche Grammatik, 2., verbesserte Auflage*. Heidelberg: Groos.
- Erben, Johannes** (1972) *Deutsche Grammatik. Ein Abriß, 11., völlig neubearbeitete Auflage*. München: Hueber.
- Hermodsson, Lars** (1968): "Die Deklinationsarten der deutschen Substantiva", in: *Moderna språk*, LXII, S. 144–155.
- Hermodsson, Lars** (1969): "Warum nicht einfach, obwohl es auch kompliziert geht", in: *Moderna språk*, LXIII, S. 136–139.
- Jellinek, Max H.** (1914): *Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik*, Bd. II. Heidelberg: C. Winter.
- Jorgensen, Peter** (1962): *Tysk grammatik*, Bd. I, 2. Auflage. Kopenhagen: Gad.
- Jorgensen, Peter** (1969): "Zur Darstellung der deutschen Substantivflexion", in: *Moderna Språk*, LXIII, S. 126–136.
- Moskalskaja, Olga I.** (1975): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 2. ergänzte Auflage*. Moskau: Hochschule.
- Mugdan, Joachim** (1977): *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Aphasiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklination*. Tübingen: Narr.
- Rettig, Wolfgang** (1972): *Sprachsystem und Sprachnorm in der deutschen Substantivflexion*. Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 32)
- Schmidt, Wilhelm** (1973): *Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre, 4. verbesserte Auflage*. Berlin: Volk und Wissen.
- Schmidt-Ihms, Maria** (1967): "Aus der Praxis für die Praxis. Zur Deklination der deutschen Substantive", in: *Acta Germanica* 2, S. 125–139.
- Sinder, L.R. / Strojewa, T.W.** (1953): *Sowremennyj nemeckij jazyk. Teoreticeskij kurs*, 3. Auflage. Moskwa:
- Wurzel, Wolfgang U.** (1970): *Studien zur deutschen Lautstruktur*. *Studia Germanica* VIII. Berlin: Akademie.

L'EXPLOITATION DE LA PRESSE ÉCRITE EN DIDACTIQUE DU FLE AU NIVEAU AVANCÉ.

1. EN GUISE D'INTRODUCTION

Documents authentiques - support pédagogique privilégié en didactique du FLE.

Depuis vingt ans environ, on valorise en didactique du FLE l'authenticité de la réception et de la production orale/écrite repoussant en seconde position leur correction grammaticale. Ainsi pour faire apprendre la langue dans son contexte social et culturel on se réfère aux documents "bruts" écrits, sonores, audio-visuels.

Au travers toutes les propositions de leur exploitation nous remarquons deux préoccupations générales étroitement associées: linguistique et culturelle. Ceci permet: premièrement d'éviter les activités artificielles d'explication de texte, deuxièmement d'enseigner la dimension pragmatique du langage et ses usages sociaux. H. Besse constate à juste titre que: "si le professeur ne voit que les significations linguistiques, il ne saura pas aiguiller les hypothèses des étudiants vers ce qui donne vie à ces textes et ceux-ci n'ouvrant plus sur une culture étrangère, ne proposeront à leur effort d'apprentissage que des formes quoisiment vides"¹. Il conseille donc de travailler sur des documents étrangers apportant une information neuve aux étudiants et "de les exploiter didactiquement en partant de la dimension interculturelle de la classe"². Une bonne illustration de cette proposition est le manuel de K. Stawińska Lire, Parler et Ecrire, Varsovie 1993, destiné aux apprenants avancés, basé sur le choix des textes de presse dès les plus simples formes journalistiques aux formes plus complexes (comme interview, reportage, article), nous y reviendrons dans la suite de notre contribution.

L'exploitation didactique des documents authentiques axée sur la réalisation de deux objectifs généraux: faire maîtriser le savoir linguistique et les savoir-faire communicatifs suscitent l'intérêt de l'apprenant, le motive et lui assure le contact avec la langue "en action". De plus, grâce à une approche pragmatique des documents "bruts" il perçoit l'utilité de ses efforts d'apprentissage plus nettement que dans le cas d'une étude des contraintes grammaticales.

D'autre part nous ne pouvons pas négliger les difficultés d'enseigner le "bon usage" du langage i.e. sa conformité avec la situation de communication précise, d'autant plus que les documents authentiques ne sont pas fabriqués aux fins pédagogiques mais en général pour informer (p.ex.: les horaires de train, la presse, les guides touristiques).

Ceci dit, "il est hasardeux de se lancer dans l'exploitation d'un texte sur la campagne ou sur le sport

(...) si on n'entretient pas quelque familiarité avec ces domaines"³. En somme, le traitement didactique des documents authentiques, tout en demandant plus de préparations et de connaissances aussi bien de la part de l'enseignant que de la part de l'apprenant, enrichit le processus de l'enseignement/ apprentissage, le rend plus approprié aux situations de la vie quotidienne.

Après ces brèves remarques sur l'approche pédagogique des documents authentiques passons à la question principale de notre contribution i.e. à l'exploitation didactique de la presse écrite en philologie romane. Ce qui nous intéressera en particulier c'est:

- les plus fréquentes techniques du travail avec un texte de presse, et la question de motivation;
- comment répondre aux besoins et aux attentes des étudiants.

Cependant avant d'étudier les problèmes indiqués ci-dessus nous estimons nécessaire de présenter l'influence des facteurs politiques et techniques sur l'acquisition du FLE en Pologne.

2. INFLUENCE DES FACTEURS POLITIQUES ET TECHNIQUES SUR L'ACQUISITION DU FLE.

Avant l'an 1989 "le rideau de fer", bien que de moins en moins épais séparait toujours la Pologne de l'occident, la censure contrôlait le transfert des informations. Aussi les possibilités d'achat de la presse française étaient-elles très limitées, le plus souvent nous voyions sur le marché polonais: "l'Humanité" - organe du parti communiste, "Paris Match" - d'il y a deux, trois mois. Bref, l'apprenant intéressé par les actualités de la France n'avait pas "l'embaras de choix", il devait se contenter de ce qu'il avait réussi à trouver dans les librairies et les kiosques.

A présent, grâce à l'ouverture de nos frontières d'ouest et l'abolition de la censure en 1989, il jouit du contact libre et plus direct avec la langue, la culture et civilisation françaises. La transmission par satellite et la vidéo lui permettent de connaître le français parlé sans se déplacer, les investissements économiques/ culturels du capital français lui donnent les possibilités de cotoyer les Français (quant à Poznań même il convient de souligner la création de l'école franco-polonaise de la Télécommunication, l'ouverture de la Maison de Bretagne disposant de la salle de lecture et de la vidéothèque). De surcroît il peut s'acheter la presse et les livres français sans problème.

En effet, il apprend le français non seulement en classe, alors par la voie, disons, "officielle", dans les conditions de réception du message et de la communication toujours plus ou moins artificielles, mais il a l'accès à la langue actuelle même sans quitter son domicile. Pour cette raison, surtout au niveau avancé, les attentes et les besoins de l'apprenant augmentent d'une façon importante. Ainsi l'enseignant voulant construire son cours à la base d'un texte de presse doit apporter de plus en plus de soin pour y répondre.

3. EXPLOITATION DIDACTIQUE DE LA PRESSE ÉCRITE, ET LA QUESTION DE MOTIVATION.

En pratique la presse écrite sert comme un document d'appoint pour faire apprendre à l'étudiant le savoir linguistique et les savoir-faire communicatifs, autrement dit le plus souvent l'enseignant met en vedette le côté textuel d'un article i.e. la grammaire, les procédés stylistiques, ou bien son côté thématique.

3.1. Textes de presse, et l'enseignement de la compétence linguistique.

Dans le premier cas nous distinguons deux techniques du travail avec un texte de presse les plus souvent pratiquées. La première consiste à l'utiliser afin d'illustrer un problème grammatical p. ex. l'emploi des temps (voir le manuel de W. Wilczyńska, Apprivoiser les articles et les temps, Poznań 1989), la deuxième est une explication de texte (d'habitude effectuée paragraphe par paragraphe, à tour de rôle ou en petits groupes). Les deux poursuivent l'objectif de maîtrise et de transfert repoussant en seconde position l'objectif d'expression (nous nous référons à la trilogie de V et G de Landsheere⁴).

Aussi bien l'une que l'autre technique représentent une approche passive du texte, attribuant le rôle essentiel à la maîtrise des règles qui sous-tendent le fonctionnement de la langue et ce qui en va elles attachent beaucoup d'importance aux fautes de grammaire. De plus, lors du cours les tâches sont nettement partagées: l'enseignant dirige et corrige, l'étudiant exerce les consignes (d'ailleurs c'est toujours l'enseignant qui établit ses relations avec l'étudiant, s'il l'estime suffisamment adulte il lui accorde plus d'autonomie, sinon il reste sur les principes des relations traditionnelles: maître/élève).

Ces deux techniques semblent, à notre avis convenir aux besoins et attentes de la Ière et de la IIème années qui reconnaissent avoir besoin de compléter leurs lacunes dans le savoir linguistique général mais ces mêmes techniques paraissent insuffisantes pour les IIIèmes années qui maîtrisent déjà bien les règles de grammaire et les appliquent en situation concrète. Par ailleurs, elles disposent d'un réserve lexicale assez vaste pour communiquer facilement. D'autre part, les étudiants de la IIIème année ressentent le besoin d'entrer en relations de partenariat avec l'enseignant plus que leurs collègues de la Ière et de la IIème années.

3.2. Textes de presse, et l'enseignement de la compétence de communication.

Il en va différemment dans le cas où la presse écrite sert comme prétexte pour susciter la discussion. On a alors habituellement recours, quelque soit l'année à la lecture d'un article, suivie des questions ayant pour but de provoquer les réactions des étudiants. On s'attend à ce qu'ils expriment leurs opinions, évaluent le sujet et trouvent les différences et les ressemblances avec leur pays. On corrige, en premier lieu, la cohérence et la

clarté de leurs propos, en deuxième les fautes de grammaire.

Pourtant seulement les sujets généraux, interculturels peuvent susciter l'intérêt de l'étudiant p. ex. les questions éthiques comme avortement, divorce; les questions sociales: comme racisme, nationalisme, enfin la musique, le film ect....Quant aux actualités nationales - textes écrits "à chaud", elles ne se prêtent pas facilement à la discussion, tout simplement car leur contexte se référant aux événements déjà rapportés, à toute une situation globalement connue, enfin à un ensemble de notions concernant l'événement en question, reste souvent distant et abstrait pour l'étudiant polonais.

Le point faible de cette technique est qu'elle ne familiarise pas les étudiants avec les sujets de spécialité. Par conséquent le degré de difficulté des textes, au lieu de s'élever progressivement d'année en année, stagne à partir de la IIIème année. Ce qui provoque, en effet, l'ennui et la saturation des étudiants. En outre se limitant à indiquer les ressemblances et différences culturelles on n'approfondit pas le sujet de leurs influences sur la réception et l'interprétation du message.

En résumé, les trois techniques du travail décrites ci-dessus (les deux premières concernant la maîtrise du savoir linguistique, la dernière mettant accent sur les savoir-faire communicatifs) sont, d'après nous, les plus fréquentes en philologie romane. Elles s'adressent, notamment, aux étudiants de la Ière et de la IIème années. Proposées aux années supérieures, elles risquent de saturer les "récepteurs" attendant déjà les textes plus difficiles et les "méthodes" du travail plus variées.

4. COMMENT RÉPONDRE AUX BESOINS ET AUX ATTENTES DES ÉTUDIANTS ?

Notre analyse nous amène à penser qu'à partir de la IIIème année il devient urgent de faire face au problème de la démotivation. L'étudiant, qui a depuis peu un accès assez facile aux mass-médias français et les possibilités de voyager librement, ne se contentera plus ni de la discussion inspirée par la lecture de la presse ni de l'explication de texte.

4.1 Relations: enseignant / apprenant.

Pour l'intéresser il faudrait avant tout que l'enseignant entretienne avec lui des relations de partenariat. Cela signifiera plus d'autonomie mais à la fois plus de responsabilité pour l'étudiant. Aussi devrait-il être convaincu de l'utilité des démarches entreprises par l'enseignant lors du cours, connaître les objectifs du cours en ayant la possibilité d'y introduire ses propres modifications. D'ailleurs l'idéal serait d'habituer l'étudiant à ce type de relation au fur et à mesure des la première année. Le respect de son individualité, la primauté qu'on lui accordera, pourraient désamorcer ses craintes et ses blocages en contribuant par suite à le stimuler, et en somme à établir des relations de confiance entre lui et l'enseignant.

4.2 Techniques du travail avec un texte de presse.

Quant au choix de textes de presse il est important d'adapter leur niveau de difficulté aux capacités des étudiants de manière qu'ils n'ont jamais l'impression de "trotinner sur place". De plus, il est nécessaire de varier les techniques du travail avec la presse sinon on risque fort d'ennuyer l'étudiant et par conséquent de le démotiver.

Ainsi, au lieu de construire son cours uniquement autour d'un article ou d'un reportage de presse l'enseignant pourrait proposer des activités de production consistant à passer d'un type de message à un autre p. ex. la rédaction du reportage à partir d'un reportage télévisé.

Il serait également intéressant de comparer les procédés stylistiques propres au message écrit avec ceux mis en oeuvre dans la production d'un message visuel p. ex. l'interview lu dans la presse et celui vu à la télé.

De plus, on pourra enrichir l'étude textuelle pratiquée d'habitude mettant accent sur l'examen des genres journalistiques et sur la spécificité du style de presse, comparant le style de presse avec celui d'autres formes d'expression écrite p. ex. le plan du texte argumentatif inculqué dans le cadre de différentes approches scolaires / universitaires et celui utilisé par un journaliste.

L'écriture de presse, appelée par Jean-Claude Demari "l'écriture de communication" implique de commencer par le plus important ce qui est un effet du principe de centration sur le lecteur. Il faut donc oublier le plan "thèse / antithèse / synthèse", le style doit être clair et compréhensible pour tous.

L'étude du style de presse et de ses traits spécifiques pourrait s'effectuer dès la IIIème année tandis que la familiarisation avec les genres journalistiques déjà dès la Ière année. Dans ce cadre le manuel de K. Stawińska, Lire, Parler et Ecrire, Varsovie, 1993 pourrait servir comme support pédagogique notamment pour la Ière et la IIème années. Il part dès les plus simples formes journalistiques comme slogan, annonce, pour passer aux formes plus développées comme informations et déboucher sur les interviews, les reportages et les articles. Chaque texte s'accompagne d'un vocabulaire relatif au domaine qui y est présenté par exemple un bulletin météorologique et les expressions concernant le temps. Suivent des exercices de production orale et écrite dont la complexité augmente de chapitre en chapitre. Les questions sur les textes se réfèrent au contexte culturel propre à l'apprenant, l'oblige à se situer par rapport aux phénomènes culturels, sociaux, politiques se produisant en France.

En somme "Lire, Parler et Ecrire" appuie sur la maîtrise et l'évaluation de la compétence de communication, grâce à la lecture des textes de presse, l'apprenant prend connaissance du langage ainsi que des différentes formes journalistiques.

En raison de leur caractère complexe, les trois techniques d'exploitation de la presse écrite proposées ci-dessus semblent bien adaptées pour l'étudiant de la

IIIème année disposant déjà d'un savoir linguistique et d'un savoir-faire communicatif suffisamment large pour effectuer les activités de production, comparer les procédés stylistiques des mass-médias enfin évaluer la spécificité du style de presse.

Conclusion

Compte tenu de l'influence des facteurs politiques, économiques et du progrès technique sur les conditions d'acquisition du FLE en Pologne nous constatons:

- premièrement l'augmentation des attentes et des besoins des étudiants ce qui se manifeste particulièrement à partir de la IIIème année;
- deuxièmement l'insatisfaction par rapport aux techniques du travail proposées par l'enseignant, également à partir de la IIIème année.

Par conséquent nous proposerions:

- quant aux relations l'enseignant/ apprenant - une forme de partenariat;
- quant aux techniques du travail il nous semble important d'utiliser les supports mixtes (par ex.:l'enregistrement vidéo et le texte de presse) et d'étudier la spécificité du style de presse (écrite et orale). Ces activités devraient mettre accent sur la capacité d'analyse et d'évaluation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

1. Boyer H., Butzbach M., Pendanx M., 1990. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, Clé international. p. 35.
2. Besse H., 1984. "De la communication didactique d'un document". Actas de las VIIas Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma, pp. 17-18.
3. Op. cit., p.35.
4. Tagliante Ch., 1991. L'évaluation. Paris, Clé international. p. 21.
5. Demari J-C., 1993. "L'écriture de presse". Le français dans le monde. Paris, Edicef. p. 175.

BIBLIOGRAPHIE

- Besse H., 1984. "De la communication didactique d'un document". Actas de las VIIas Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma. pp. 17-18
- Boyer H., Butzbach M., Pendanx M., 1990. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris, Clé international.
- Demari J-C., 1993. "L'écriture de presse". Le français dans le monde. Paris, Edicef. p. 171-181.
- Stawińska K., 1993. Lire Parler et Ecrire. Warszawa, Ogólnopolska Izba Gospodarcza.
- Tagliante Ch., 1991. L'évaluation. Paris, Clé international.
- Wilczyńska W., 1989. Apprivoiser les articles et les temps. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

GUIDELINES FOR DESIGNING A SYLLABUS FOR THE GRAMMAR COURSE TAUGHT IN TEACHER TRAINING COLLEGES

1. INTRODUCTION

The new curriculum issued by the Ministry of Education in spring 1993 extends the length of the grammar course run in colleges by two semesters so that now grammar is taught throughout the college course. This suggests that the authors recognize the course as important and relevant for the college students. On the other hand however, the grammar syllabus included in the discussed curriculum gives little guidance for the teachers. Aims of the course are formulated in very general terms and have not been prioritized. The main stress seems to be put on accuracy and correctness which might suggest that the course should focus on usage. As an optional element, teachers are recommended to draw students` attention to various aspects of the methodology of teaching grammar. Though the authors suggest recycling the material covered, the course contents is specified in a very traditional mode and automatically imposes the linear approach. Little space is devoted to classroom techniques and procedures. It is suggested for instance that authentic texts should be introduced on the third year and not earlier. The syllabus is supplemented by a list of reference materials which again is of little use as it does not account for the fact that the level of students` language competence varies from year one to year three. On the whole the syllabus can be used as a checklist of grammar points and rules to be covered within the course.

The aim of this paper however is not to criticize the existing syllabus but rather to show that there is a need to develop a new one which could meet students` needs, both immediate and future, allow to maintain comparable standard in colleges grouped in regional nets and finally help teachers responsible for running grammar courses. The suggestions put forward have been written from the perspective of a teacher and should be viewed as a starting point to a discussion on the development of a new syllabus.

2. ORGANIZATION AND AIMS OF THE COURSE

The preparation of any language teaching programme should be preceded by a needs analysis which in turn would allow to formulate a description of the purpose for the course (Yalden, 1987). Unfortunately no research has been conducted in this area. It is worth to note at this point that students do recognize the need for the grammar course in colleges. This conclusion can be drawn from the analysis of student satisfaction questionnaires used in the Zielona Góra College. Unfortunately students` responses do not allow to formulate any constructive opinion concerning the format and the organization of the course. Thus it seems reasonable to take a different approach and start with the specification of programme objectives (Yalden, 1987).

Bearing in mind the fact that the primary aim of colleges is to train teachers and not run general English courses, it seems reasonable to argue that the grammar course should not be reduced exclusively to usage and aimed at developing students` accuracy as it is suggested in the Ministry syllabus. If this was to be achieved within the same number of hours allotted, the course would have to be shortened and classes run at

higher frequency: more than two hours per week. The level of students' proficiency in English should be viewed as the output of the whole language programme run in colleges and it seems that the grammar course should focus primarily on the identification of problem areas, offer explanations and thus indirectly help students to achieve the maximum correctness in both spoken and written English. As teachers have to be not only competent but also conscious users of language, the grammar course should give students a deeper insight into the understanding of grammatical rules and concepts. The need to discuss grammar in the classroom situation creates another area that should be covered by the grammar course. As future teachers, college students have to be taught the metalanguage necessary to provide good and clear explanations of grammar points. The multiplicity of various teaching materials available at present on the market forces the teacher not only to be familiar with various approaches towards grammatical description but also to be able to use various resources effectively and critically depending on the immediate needs. Since college students will most probably teach in future monolingual classes, it seems that there is a need to offer them some insight into selected aspects of the Polish English contrastive grammar. Finally a well prepared and organized course might indirectly familiarize students with various techniques of teaching grammar.

The overall aims of the course can be summarized in the following points arranged in the priority order:

1. to help students achieve the level of accuracy and correctness in both spoken and written language expected from the English language teacher.
2. to equip students with the sufficient knowledge of grammar and the metalanguage necessary to discuss grammar in the classroom situation.
3. to familiarize students with various approaches towards grammatical description and to teach them to use resource materials efficiently and critically.
4. to show students how particular grammar problems are rendered in English and Polish
5. to familiarize students with the basic methodology of teaching grammar.

As grammar is taught in colleges for six semesters and at relatively low frequency—two hours per week—it seems convenient both for the students and teachers to translate these overall aims into short-term objectives. It is suggested to split the whole course into three different, not exclusive parts run on the three subsequent years. The approach recommended is cyclical rather than linear. The linear syllabus automatically imposes the catalogue approach to grammar according to which different points are covered in separate slots and students can rarely see various parts they are learning as functioning within one system. The catalogue approach, though popular with many grammar handbooks, might also leave the students with the impression that they are attempting an impossible task as usually particular grammar problems are viewed as exceptions to the previously discussed ones (Lewis, 1991). While defending the cyclical approach, Michael Lewis argues in his book "The English Verb" (Lewis, 1991) that in order to understand a particular structure or a rule, students have to meet a wide range of examples, contrast the structure with others, acquaint themselves with various explanations and be familiar with various uses. It is impossible to understand how a particular general rule operates in various contexts unless the learning process is cyclical and students return to the same problem over a period of time (Lewis, 1991). Thus it is suggested that work done on each year should basically be viewed as the extension and revision of previous work. However, if we consider the number of various goals to be accomplished by the end of the course, it seems that the cyclical

approach has to be violated to a certain degree in the sense that work done on each academic year should additionally offer the students a different approach and perspective. It is suggested that the first year course should be organized around language functions and aimed at improving the students' accuracy of expression. The next step would be to provide students with some insight into the understanding of grammar and familiarize them with various approaches towards grammatical description. The aim of the third year course would be to show the students how grammar operates in different genres and across languages.

3. YEAR ONE

A closer examination of the results of the entrance tests allows to suggest that on the intake level college students are relatively fluent and able to cope socially in language but frequently face problems when more exact communication, written or spoken, is required. Most first year students are familiar with the majority of English structures yet they may not be aware of certain uses or may have acquired false fluency. As frequent grammar mistakes affect all areas of language performance and inhibit the students' progress in both language and academic skills, the grammar course taught on the first year should be aimed at a student primarily interested in making use of the language rather than in learning about its structure. Hence the course ought to be organized around particular language functions rather than structures. The functional approach would make the students aware of the communicative force of structures covered and enable them to choose those patterns which accurately express the meaning they want to create in a particular context or situation and consequently facilitate the work done within the area of both language and academic skills. Another advantage of the communicative approach is that some students who might suffer from "grammar fatigue" as a result of completing various structurally planned courses, could benefit from looking at grammar from a different angle. Finally the functional approach allows for a certain degree of flexibility in the classroom. As students come from different educational backgrounds a typical first year group of students can be classified as a mixed ability class. Assigning different tasks or roles resulting from a particular exercise focusing on a selected function to particular students depending on their language proficiency allows for equal participation of all the learners in the activity.

As far as the organization of teaching and classroom techniques are concerned it seems reasonable to adapt the format advised by Penny Ur in "Grammar Practice Activities" (Ur, 1992) The author suggests a scheme comprising four stages: presentation, isolation and explanation, practice and test. However, in view of the fact that number of hours allotted to the grammar course in colleges is fairly limited, it seems necessary to modify this framework. Some of the activities can be moved out of the classroom. Students should be given a list of resource materials and thus made responsible for prereading about particular structures at home from various, suitable for their level sources. Some of the exercises, especially those concentrating upon formal features can be made available on the self access basis. The time spent in the classroom should be devoted primarily to practice and the discussion of meanings rather than concentrate on form. It is suggested that at the beginning of each new section students should be presented with a text in which particular structures appear. The selection of appropriate texts should not cause problems as there is plenty of them available in published coursebooks. Students should be asked to isolate discussed structures from the text and negotiate their meanings with the teacher. During the

practice stage students should be involved in a communicative activity during which they would be monitored. At the end of the class most frequent problems ought to be discussed and teachers should devise a series of short exercises which would help students to understand particular grammar problems. Teachers should avoid giving lengthy explanations but rather concentrate on finding good questions to ask students so that they can discover patterns for themselves (Lewis, 1991). This can be achieved by presenting students with "sorting practices" suggested by Michael Lewis in "The English Verb" (Lewis, 1991). These "practices" consist of a series of carefully selected contrastive examples whose aim is to elicit the meaning of discussed forms from the students. The author assumes that if students manage to work out the meanings on their own, then there is more chance of them remembering than if they had been offered a ready made explanation or told to manipulate structures they haven't correctly perceived (Lewis, 1991). Another technique suggested by Lewis is the use of diagrams. The author warns however that diagrams can be treated as analogies only and have to be carefully designed as they may be a source of confusion (Lewis, 1991).

Students should be made aware that not all grammar can be perceived as a matter of fact (Lewis, 1991). The choice of particular structures is made by speakers and depends on "the speaker's understanding of the situation, intentions and interpretation of the facts" (Lewis, 1991). Thus examples presented in the classroom should be analysed in context and not in isolation.

Unfortunately most reference books written for intermediate level students are structure oriented and hence not suitable for a syllabus organized around functions. Students however can be asked to work out on their own what particular structures are used with certain functions or they can be guided by teachers. Certainly more advanced learners should be advised to use Leech's "A Communicative Grammar of English" (Leech, Svartvik, 1990) or "Collins Cobuild English Grammar" (Collins Cobuild, 1990). Traditional, form oriented workbooks e.g. "A Practical English Grammar, Exercises 1, 2" by Thomson and Martinet can be made available on the self access basis.

Certainly the choice of functions to be discussed within the first year course ought to depend on students' needs, but those selected in the "Communicative grammar" section of "Longman Advanced English" (Kingsbury, Wellman, 1990) can be used as a checklist. As far the practice activities are concerned the following sources can be recommended: "Longman Advanced English" mentioned above, "English Grammar for Communication" (De Devitiis, Mariani, O' Malley, 1989), "Anti-grammar Grammar Book", a workbook "Talking about Grammar" accompanying "A Communicative Grammar of English" and "Grammar Practice Activities" (Ur, 1992).

4. YEAR TWO

It is believed that by the end of the first year the level of students' proficiency in English will be sufficient to enable them to cope with various resource materials, including the advanced ones, as well as discuss language on a more abstract level. Grammar taught on the second year can basically be viewed as an introductory university course in syntax whose aims, some of which have been based on those specified in "A University Course in English Grammar" (Downing, Locke, 1992), might be formulated as follows:

1. to further students' knowledge of English through exploration and analysis;
2. to help students acquire a global vision of English grammar rather than concentrate on unrelated areas;

3. to teach students a basic terminology and metalanguage which would enable them to discuss grammar in the classroom;
4. to familiarize students with various approaches towards grammatical description and teach them to use resource materials efficiently and critically.

It is worth to note at this point that the purpose of the course as stated above has been formulated not so much in view of the students' immediate but rather future needs. If run successfully it will provide students with a deeper insight into the problems of English grammar and enable them to select teaching materials appropriately and consciously.

The approach adapted through the course can be either structural or functional. Since the students will be expected to use different resource materials both approaches will be dealt with anyway. As far as the contents of the course is concerned it is suggested to devise a checklist of topics on the basis of one of the following books: "A University Course in English Grammar" (Downing, Locke, 1992), "Collins Cobuild English Grammar" (1990), "A Communicative Grammar of English" (Leech, Svartvik, 1990) or "A Student's Grammar of the English Language" (Greenbaum, Quirk, 1992).

The basic idea underlying the whole programme is that while preparing for each class students use different resource materials reflecting different approaches. Thus the first organizational step would be to select a representative group of grammar handbooks for instance:

- a) a learner's grammar utilizing a prescriptive approach e.g. "A Practical English Grammar" (Thomson, Martinet, 1987);
- b) a learner's grammar utilizing a descriptive approach e.g. "Practical English Usage" (Swan, 1986);
- c) a "university" grammar adapting a structural approach e.g. "A Student's Grammar of the English Language" (Greenbaum, Quirk, 1992)
- d) a "university" grammar adapting a functional approach e.g. "A University Course in English Grammar" (Downing, Locke, 1992).

Certainly many other books can be used but the above selection seems to be sufficient for the purpose of the course. In order to make sure that all the students participate in the programme it is suggested to divide them into smaller groups, each group working in turns with a different book. The implementation of this method will allow students to confront different approaches and will make them aware of advantages as well as disadvantages of each of them.

The in-class activities should be of two kinds. Some exercises ought to help students revise and consolidate what they have read, others should focus on the identification and observation of syntactic elements in texts, the analysis of their semantic functions as well as relations between them. Most exercises involving manipulation or completion should be supplied with key answers and made available on a self-access basis. The following books can be used by teachers as a source of various tasks and exercises: "A Student's English Grammar; Workbook" (Chalker, 1992), "A University Grammar of English; Workbook" (Close, 1983), "A University Course in English Grammar" (Downing, Locke, 1992), "Penguin English Grammar A-Z; Exercises" (Broughton, 1990).

Apart from in-class activities it is suggested that students ought to write mini-projects for individual research based on their own reading and experience. These might involve an analysis of how a particular grammar problem is rendered in

different sources or an attempt to supplement a coursebook with additional grammar activities.

Considering the length of the course it is impossible to expect students to cover all aspects of syntax exhaustively. It is believed however that the course offered will provide them with the sufficient grounding in the English grammar to the extent required from a teacher and also will function as a stimulus for further work.

5. YEAR THREE

In the preface to "A University Course in English Grammar" (Downing, Locke, 1992), professor C.N. Candlin states that in order to improve their control and understanding of language use, advanced students need a description of language which "*starts out from a social and interactive perspective on language as discourse and shows in a consistent way how lexicogrammar acts to enable speakers and writers to encode their purposeful messages appropriately in texts*". It can be argued that fairly advanced students will never progress with their English unless they realize how language functions in natural, authentic use.

The work done on the third year should derive from texts and lead to structures and their meanings rather than the opposite. Through the analysis of texts students will not only learn how grammar operates on a discourse level but also will acquire new language by means of "*random accretion*" that is in the way they do in their own tongue (Alexander, 1993).

For the purpose of the classification of texts it would be convenient to adapt the notion of *genre* (Bakhtin, 1984). Unfortunately, as most definitions of the term available in literature are not of immediate use for the teacher, we have to agree that we understand the notion intuitively. Texts used in class have to be carefully selected and ought to represent the widest possible spectrum of customary usage in both spoken and written English. In content, they should be general rather than specialized so that they could be accessible to all the students. While selecting the texts it would be worth to consider what genres occur most frequently in the language teaching situation.

The analysis of texts ought to take place in class. At first students can be asked to identify a particular genre and indicate those features, both linguistic and typographic, which make it specific. In the next step the discussion should focus around discursive features of texts: linking, substitution, omission, focusing information, sentence structure, modality, metaphorical use of language, vocabulary etc. in view of the interpretation of meanings and intentions which can be inferred from the use of particular forms and structures. As a homework assignment students may be asked to write their own texts which can be corrected by the teacher or other students and later discussed in class.

Translation is another type of activity which allows to achieve a better understanding of how language operates in authentic use. Alan Duff in his book "*Translation*" (Duff, 1990) provides several reasons for the usefulness of translation as a language learning activity. Some of them have been summarized below:

- translation provides a stimulus for discussion and speculation,
- develops accuracy, clarity and flexibility,
- shapes the way of thinking and the use of foreign language,
- helps to understand the influence of the one language on another and
- enables to explore and compare the potential of both languages (Duff, 1990).

Thus translation gives students another chance to explore English but also shows how particular concepts are rendered in both languages, which is particularly important for teachers.

Certainly if the goal is to be achieved, translation cannot be viewed as individualized work confined to lengthy texts. Activities presented in Alan Duff's book (Duff, 1990) are based on rather short texts illustrating different genres, which students, working in pairs or small groups, are supposed to translate, most often orally, and then compare their suggestions with the rest of the class. Obviously the range of different activities offered in the book is much wider than it has been presented here but it seems that in this shape translation can be easily incorporated into the text analysis format suggested above.

6. SELF-ACCESS WORK

Since the number of hours allotted to the grammar course is limited and does not allow for more individualized work, it seems reasonable to provide students with a set of graded exercises for extra practice available on a self-access basis. The exercises should concentrate on the use of English and it is suggested that should be based on authentic texts. As it is difficult to predict what structures might appear in particular texts, it seems reasonable to grade the exercises on the basis of text and not task-difficulty. L.G. Alexander suggests using the following criteria for grading authentic texts: *content, allusion, syntax and grammar points* (Alexander, 1993).

The exercises can be either devised by teachers or published materials can be used.

An example of a fairly useful type of exercise which might be easily written by teachers can be found on page 224 of "A New Way to Proficiency in English" (Cook, Gethin, Mitchell, 1977) The exercise can be based on any authentic text and combines features of a cloze, completion, transformation, and a multiple choice test simultaneously. As far as published materials are concerned two books can be recommended: "Longman Advanced Grammar" (Alexander, 1993) and "Issues" (Bowman, 1989). Both books have been written for advanced learners, can be used on a self-access basis and include text-based exercises offering practice in all areas of English usage. As "Issues" has been specially designed for students working towards the Proficiency examination it is suggested that it ought to be used with the third year students. L.G. Alexander's book can supplement the first and second year course.

Apart from offering extra practice, self access system can partly reduce the load of material covered in class and make students responsible for doing some of the work individually. A certain distinction has to be introduced at this point. According to Micheal Lewis (Lewis, 1991) any pedagogical grammar can be viewed as comprising information of three different kinds: facts, patterns and primary semantic distinctions.

Facts concern all kinds of information which is "*generally accepted by all native speakers*" is "*non-generative*", cannot be explained from the point of view of contemporary English and has to be learnt but doesn't have to be understood. The distinction between patterns and facts is made on the principle that the latter provide information of generative type. Primary semantic distinctions, usually dichotomies, are strictly concerned with meanings and provide information which has to be understood in order to be learnt. A few examples could illustrate the point:

- facts: irregular plurals and verbs, phrasal verbs, set phrases
- patterns: formation of tag questions or passive sentences, inversion
- primary semantic distinctions: aspect, tense, definiteness, the meaning of the passive

Certainly divisions within language are not neat and clear-cut and in many cases it is very difficult to classify a particular grammar point as one of the types of information specified above. The division suggests however, that work done in class should concentrate mainly on those areas which require *understanding* while at least some part of factual and generative information can be covered individually by students.

REFERENCES

- Alexander, L.G.**, 1993, Longman Advanced Grammar, Longman
- Bakhtin, M.**, 1984, The Dialogic Principle, MUP
- Bowman, P.**, 1989, Issues, Nelson
- Broughton, G.**, 1990, Penguin English Grammar A-Z; Exercises, Penguin
- Chalker, S.**, 1992, A Student's English Grammar; Workbook, Longman
- Close, R.A.**, 1983, A University Grammar of English; Workbook, Longman
- Collins Cobuild English Grammar, 1990, Collins ELT
- Cook, J.L., Gethin, A., Mitchell, K.**, A New Way to Proficiency in English, Basil Blackwell
- De Devittis, Mariani, G., O'Malley, K.**, 1989, English Grammar for Communication Exercises, Longman
- Downing, A., Locke, P.**, 1992, A University Course in English Grammar, Prentice-Hall International
- Duff, A.**, 1990, Translation, OUP
- Greenbaum, S., Quirk, R.**, 1989, A Student's Grammar of the English Language, Longman
- Hall, N., Shephard, J.**, 1992, The Anti-Grammar Grammar Book, Longman
- Kingsbury, R., Wellman, G.**, 1989, Longman Advanced English, Longman
- Leech, G., Svartvik, J.**, 1990, A Communicative Grammar of English, Longman
- Lewis, M.**, 1991, The English Verb, LTP
- Swan, M.**, 1986, Practical English Usage, OUP
- Thomson, A.J., Martinet, A.V.**, 1987, A Practical English Grammar, OUP
- Ur, P.**, 1992, Grammar Practice Activities, CUP
- Yalden, J.**, 1987, The Communicative Syllabus, Prentice-Hall International

PROJEKT PODRĘCZNIKA DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO DLA STUDENTÓW KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

Tytuł niniejszego artykułu brzmi dość prowokacyjnie. Trudno bowiem mówić o podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w warunkach, gdy w odczuciu społecznym jest to język współczesnemu Polakowi niepotrzebny, uczenie się go uważa się za stratę czasu.

Wskazać należy w związku z powyższym na szereg przyczyn, które umotywowały pracę rusycystów Studium Języków Obcych przy Wydziale Pedagogicznym kieleckiej WSP nad nowym podręcznikiem. Do najważniejszych z nich zaliczyć należy:

- a) stan faktyczny w nauczaniu języka rosyjskiego w Wydziale Pedagogicznym,
- b) perspektywy rozwoju kontaktów między różnymi krajami i rola języka rosyjskiego w tych kontaktach.

Odnosnie przyczyn, które określają stan faktyczny, podkreślić należy, iż studenci Wydziału Pedagogicznego nadal wybierają język rosyjski jako przedmiot lektoratu. Studia prowadzone są w zakresie specjalności pedagogicznych, w systemie dziennym i zaocznym, decyzję o wyborze języka lektoratu studenci podejmują będąc na I–ym roku studiów, liczebność studentów pierwszego roku studiów waha się od 70–90 osób. Język rosyjski jest wybierany bardzo często, liczebność grupy językowej jest zwykle przekraczana, lektorzy pracują w grupach ponad dwudziestoosobowych. Nie ma problemów z planowaniem godzin pensum dydaktycznego, rusycyści (dwie osoby) pracują w czasie ponadwymiarowym przy dużych liczebnie grupach, z których przecież można by było utworzyć kolejne grupy, co z kolei zwiększyłoby i tak już przekroczony wymiar godzin. Również w bieżącym roku akademickim młodzież wybrała język rosyjski, powstała konieczność wykonania nowego planu pracy Studium Języków Obcych Wydziału Pedagogicznego, ponieważ z ilości zgłoszeń wynikało, iż należy utworzyć dodatkową grupę języka rosyjskiego dla studentów I–go roku.

Oczywiście, powyższe uwagi nie mają charakteru ogólnego, bowiem w tym celu należałoby poczynić odpowiednie badania, jednakże pozwalają na stwierdzenie, iż praktyka nie zawsze potwierdza teorię o wymieraniu języka rosyjskiego w środowisku akademickim. Gwoli sprawiedliwości dodać jednak należy, iż studenci mają obowiązek wybrania dwóch języków obcych i popularny jest tu zapewne sposób rozumowania kierujący studentów – bardzo pragmatycznych w swych działaniach – na wybór języka, który może być w przyszłości potrzebny (język zachodni), oraz języka, który wydaje się być łatwym, nie sprawiającym kłopotów. Jest to więc w owym drugim przypadku zapewne wybór typu: "mieć spokój", "nie tracić czasu na drugi język zachodni", "nie przemęczać się".

Jak w przypadku studentów studiów dziennych wybór determinuje pragmatyzm, ta w przypadku słuchaczy studiów zaocznych trudno w ogóle mówić o wyborze, jest on bowiem tylko pozorny. Jedynym bowiem językiem, jaki studenci studiów zaocznych pamiętają często z przeszłości sięgającej 10–ciu–15–tu lat jest właśnie język rosyjski, stąd tworzy się dla nich lektoraty z tego właśnie języka i nie ma zazwyczaj kłopotu z zapamiętaniem grup.

Przyczynami perspektywistycznymi, które skłoniły autora niniejszego artykułu do pracy nad projektem podręcznika do nauki języka rosyjskiego jest geograficzne położenie Polski, która sąsiaduje co prawda przede wszystkim z byłymi republikami radzieckimi, Ukrainą i Białorusią, a nie z samą Rosją, nie licząc bardzo małego odcinka, ale jednak i w tych republikach język rosyjski pełni nadal rolę międzynarodowego. Przewidywać należy, iż ta jego funkcja utrzyma się jeszcze przez wiele lat, ze względu na bardzo słaby poziom znajomości języków zachodnioeuropejskich na tych terenach. Oczywiście, z tą tezą można się nie zgadzać, biorąc pod uwagę coraz szersze działania w zakresie nauczania języków zachodnioeuropejskich u naszych wschodnich sąsiadów, jednakże na efekty lingwistyczne czekać należy zwykle od kilku do kilkunastu lat.

Biorąc pod uwagę oba wyżej wspomniane czynniki należy uznać, że projekt podręcznika spełni rolę środka ułatwiającego nauczanie języka rosyjskiego, podręcznik jest nadal potrzebny.

Istniejące podręczniki nie są bowiem przez lektorów akceptowane ze względu na wspomniane czynniki ekstralingwistyczne – zmiany społeczno – polityczne w Rosji i trwające tam wciąż procesy reform, walkę starego z nowym, poszukiwanie dróg wyjścia z kryzysu, studenci zainteresowani są innymi treściami przedstawianych w podręcznikach tekstów. Dlatego koncepcja nowego podręcznika do nauki języka rosyjskiego musi opierać się o całkowicie nowe, współczesne teksty, gdyż podręczniki istniejące uległy całkowitej dezaktualizacji (nie istnieje przecież już ZSRR, nie mówimy o Leningradzie, a o Sankt – Petersburgu, nie uczymy się elementów biografii Lenina, nie czytamy wierszy o święcie 1 Maja). Nawet teksty nie mające odcienia politycznego wymagają wykreślenia z podręczników. Dzisiejsza młodzież jest taka, jak i dzisiejsze czasy. Poprzez udział, nawet pasywny, w toczących się walkach politycznych, w intensywnej walce o podstawy egzystencji, w wyraźnym amerykańzowaniu się naszego życia, co rozumiem jako przyspieszenie tempa życia w imię hasła "time is money" młodzież szkół średnich jest niezwykle dojrzała (czy dobre to zjawisko – nie nam sądzić, jest to zapewne ciekawy temat dla rozważań socjologicznych i psychologicznych). Jako rusycyścimożemy jednak odnotować fakt olbrzymiej niechęci młodzieży do tekstów często infantylnych, prymitywnych, nie rozwijających młodzieży duchowo i intelektualnie, takich, jak "Kisiejnaja barysznia" czy "Czudak Pietkin", które albo nauczyciel w szkole wprowadza z olbrzymim zażenowaniem albo omija, szukając innych.

Nauczyciel języka rosyjskiego jest więc dziś skazany na samodzielne poszukiwania materiałów, jest to zajęcie czasochłonne, materiały nie są związane logiczną koncepcją, każdorazowo należy do nich samodzielnie przygotowywać ćwiczenia itd.

Podręcznik języka rosyjskiego dla studentów kierunków pedagogicznych powinien przynajmniej na tych właśnie kierunkach pomóc zarówno lektorowi jak i studentowi w usprawnieniu procesu nauczania. Proces ten jest w niniejszych rozważaniach rozumiany wślad za popularną na Zachodzie koncepcją CLP (cyclic learning process) jako przejście nie tylko przez bariery poznania racjonalnego, ale i sensorywnego, przez własne doświadczenie (przejście tzw. "bariery skóry"). Student powinien nie tylko zrozumieć zasady języka czy opanować pamięciowo szereg słów i zwrotów, ale i odczuć je emocjonalnie, co daje dłuższy efekt w postaci utrwalonych konkretnych nawyków i umiejętności. Stąd tak ważne jest zainteresowanie studenta przedstawionym mu materiałem, jego pozytywny emocjonalny stosunek do

proponowanych treści. Dlatego właśnie tak wielką rolę autor niniejszych rozważań przypisuje odpowiednio dobranym treściom podręczników.

Jednakże na konieczność nowej koncepcji podręcznika wpływ mają również i czynniki intralingwistyczne, wynikające z ekstralingwistycznych. Są to wyraźne zmiany we współczesnym języku rosyjskim, odzwierciedlające się szczególnie w neologizmach leksykalnych – zapożyczeniach z języka angielskiego: "menedżer", "barter", w zaktualizowaniu się we współczesnym języku rosyjskim sfery leksyki, uważanej jeszcze w latach 70–tych bieżącego stulecia za archaiczną (szczególnie biblizmy frazeologiczne jak "sviataja sviatych", "za siemju pieczatiami", "griech piervorodnyj" i cały szereg innych) oraz w przejściu do słownika pasywnego pojęć niedawno jeszcze bardzo aktywnych: "komitiet", "siekrietar", "obkom", "partkom" itd. Za czynnik stosunkowo stabilny uważać należy formy gramatyczne, jednak i w tym przypadku autorzy podręcznika proponują pewne zmiany, o których poniżej.

Koncepcja nowego podręcznika do nauki języka rosyjskiego powinna w związku z tym uwzględniać następujące zmiany wobec podręczników już istniejących:

1. Zmiany w zakresie treści proponowanych tekstów ze względu na zdezaktualizowanie się ich,
2. Zmiany w zakresie języka z uwzględnieniem neologizmów,
3. Zmiany odnośnie przedstawianych form gramatycznych.

Jeżeli odniesiemy to do podręcznika dla studentów kierunków pedagogicznych, wówczas koncepcja przedstawia się w sposób następujący:

1. Propozycje tematyczne:

- a) związane z kierunkiem studiów (teksty o charakterze pedagogicznym, wybrane z czasopism typu "Daszkolnoje vaspitanije" czy "Piedagogika wysszej szkoły"). Celem autorów jest bowiem, aby podręcznik do nauki języka rosyjskiego (a sądzę, że powinno dotyczyć to i innych języków) był wykorzystywany nie tylko na zajęciach z języka obcego, ale by student sięgał do niego z zamiarem uzyskania informacji z interesujących go dziedzin, co wpłynąć powinno na kształtowanie nawyków pracy z książką obcojęzyczną z danej specjalności.
- b) tematyka związana z problemami współczesnego świata (ekologia, koncepcje współpracy Wschód – Zachód, nowe rejony świata zagrożone wojną itd.) W danym punkcie podkreślić należy niezwykle twórczą pracę autorów podręcznika, którzy korzystali nie tylko z tekstów prasowych, ale wręcz tłumaczyli na język rosyjski podawane w polskich środkach masowego przekazu informacje. Należy wspomnieć, iż w strukturze tematycznej podręcznika jest to część najbardziej niestabilna, istnieje zawsze ryzyko zdezaktualizowania się podanych treści wobec niezwykle intensywnych zmian politycznych w Rosji,
- c) teksty o charakterze uniwersalistycznym, mające na celu wzbogacenie poziomu erudycji studentów (sztuka, architektura, muzyka),
- d) teksty kształtujące wrażliwość osobowości studentów (poezja, proza o wyraźnym zabarwieniu lirycznym).

Wszystkie teksty dobrane zostały w ten sposób, aby dawały zarazem możliwość przedstawienia studentom ciekawych zjawisk językowych jak neologizmy, czy biblizmy. Wprowadzono nową formę materiału glottodydaktycznego, jaką jest pieśń obcojęzyczna. Szczególna uwaga, jaką poświęca się w podręczniku pieśni wynika z założenia, iż przy odpowiednim wykorzystaniu jest ona doskonałym czynnikiem glottodydaktycznym niezwykle intensyfikującym proces nauczania i wpływającym na długotrwałość jego efektów. Podkreślić należy, iż w podręczniku wszystkie pieśni

podane są wraz z zapisem nutowym, autorzy uważają, iż tylko tak przedstawiona pieśń może być przez nauczyciela języka obcego w pełni wykorzystana. Pod każdą z pieśni przedstawiony jest szereg pytań i ćwiczeń z zakresu treści oraz zjawisk językowych charakterystycznych dla jej tekstu, a także dotyczących formy muzycznej, szczególnie w aspekcie korelacji zjawisk muzycznych i zjawisk językowych. Tego typu analizy są możliwe właśnie wśród studentów kierunków pedagogicznych, gdzie obowiązkowe są przedmioty umuzykalniające oraz, oczywiście, byłyby możliwe w podręcznikach dla studentów kierunków muzycznych.

Tekst podręcznika powinien być odpowiednio dobrany w celu przedstawienia zagadnień leksykalnych i gramatycznych. Autorzy podręcznika wychodzą jednak z założenia, że gramatyka jako zjawisko o charakterze constans (relatywnie) nie zdezaktualizowała się. Dlatego proponuje się dużą część materiału o charakterze powtórzeniowym (osobliwości odmian, rekcja czasowników itp.) dla roku pierwszego lektoratu, pewne przesunięcie środka ciężkości na zagadnienia nieco trudniejsze, wynikające z rozbieżności z językiem polskim, dla roku drugiego (imiesłowy).

Struktura całości podręcznika wygląda w sposób następujący: opracowano 2 części – dla roku I-go oraz II-go lektoratu, kierunek zróżnicowania – typowy – od zagadnień łatwiejszych językowo ku trudniejszym. Zarówno w I jak i w II części przedstawiono kilka pieśni, również mniej skomplikowanych w części I i bardziej złożonych w części II.

Każdą część opracowano na 40 godzin zajęć, pozostawiając 20 lektorowi na zajęcia o charakterze utrwalającym, powtórzeniowym.

Struktura zajęcia przedstawia się następująco: (Na przykład dla tematu: Ekologiczne wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym.)

I Tekst (na podstawie tekstu z czasopisma¹)

Pod tekstem: objaśnienie trudnych słów i zwrotów.

III Zestaw pytań i ćwiczeń do tekstu typu: Proszę wykorzystując tekst podać znaczenie słów i wyrażań: "jarkoje panno", "mnogolikos`t` prirody".

IV Po ćwiczeniach gramatycznych pytania do dyskusji typu: Jak oceniają Państwo formy i metody wychowania ekologicznego w przedstawionych w artykule przedszkolach? Jakie inne formy wychowania ekologicznego Państwo zastosowałyby w swojej przyszłej pracy?

V Następnie proponowane są tematy pracy samodzielnej studenta np.: sporządzenie rosyjsko – polskiego słownika ekologicznego, sporządzenie w języku rosyjskim konspektu lekcji z zakresu ekologii dla dzieci i inne.

Proponowany w podręczniku materiał do pracy z pieśnią przedstawia się następująco:

Każdą pieśń poprzedza wprowadzenie w jej tematykę i charakter gatunku, na przykład romans "Ujdi i na wieki zabud" poprzedza krótka historia romansu jako gatunku literackiego i muzycznego (z zestawem ćwiczeń językowych), następnie podany zostaje tekst pieśni i jej zapis nutowy. Oczywiście dobrym rozwiązaniem byłoby dołączenie do podręcznika odpowiedniej płyty, kasety, czy nawet video – kasety, jednak koszty takiego podręcznika byłyby zbyt duże, co nie znaczy, iż autorzy nie przewidują takiej możliwości w przyszłości. Po zapisie nutowym pieśni następują polecenia dotyczące pracy z nią. Pierwszym etapem jest tu zawsze analiza treści oraz języka tak jak czynimy to w wypadku utworu poetyckiego, etap drugi – to śpiewanie

pieśni w całości i jej odrębnych fragmentów, przeplatany ćwiczeniami z zakresu ortopeii i intonacji.

W artykule niniejszym zarysowano ogólną koncepcję nowego podręcznika języka rosyjskiego dla studentów kierunków pedagogicznych. Sądzę, iż nie jest celowe nazywanie w niniejszym artykule osiemdziesięciu kolejnych tematów obu części podręcznika, najważniejsze z nich są zdaniem autora następujące:

1-szy rok: VUZ, Uniwiersitiety, Ekologiczeskoje vaspitanije, pieśni: "Brodiaga", "Po Donu guliajet kazak maładoj"

2-gi rok: "Nasz institut i otdiel" w/g Zinowiewa, Piedadogiczieskije prabliemy stran mira, Dietskij sad v Japonii, pieśni: ballady Okudżawy, romanse rosyjskie.

Podręcznik nie został jeszcze przedstawiony do druku, poszczególne zajęcia 1-szej części opracowano w formie maszynopisu i przekazano studentom z prośbą o dokonanie oceny po upływie roku prowadzenia zajęć. W bieżącym roku akademickim lektorat będzie prowadzony w/g 2-giej części podręcznika. Po tym etapie eksperymentu, przy uwzględnieniu uwag i sugestii studentów, praca nad podręcznikiem zostanie ukończona i przewiduje się jego druk w formie skryptu.

PRZYPISY:

1. Russkij jazyk za rubieżom. Nr1/1989,s.11-12.

Autor niniejszego referatu przeprasza za wprowadzenie transkrypcji rosyjskich terminów i tytułów, co było spowodowane warunkiem przedstawienia artykułu w języku polskim. Osoby zainteresowane rosyjskimi tekstami i zestawem ćwiczeń proszą się o kontakt na adres Wydziału Pedagogicznego w Piotrkowie Tryb. ul. Słowackiego 114.

ZAGADNIENIA MODELOWANIA KURSÓW PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO KIERUNKOWEGO NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH.

PODEJŚCIE FILOLOGICZNE I UTYLITARNE.

W rezultacie politycznych i społeczno-ekonomicznych przemian w Europie Centralnej i Wschodniej zapoczątkowanych w końcu lat 80-tych zmienił się status języka rosyjskiego jako obcego, umacniany wcześniej racjami politycznymi i ideologicznymi. W konsekwencji wiadome czynniki pozajęzykowe – społeczne, historyczne, polityczne i inne sprawiły, że język rosyjski jako obowiązkowy przedmiot nauczania obecnie podobnie jak i inne języki obce jest przedmiotem wybieranym. Słuszna zasada swobodnego wyboru języka sprawia, że język rosyjski ze względu na sygnalizowane wyżej czynniki pozajęzykowe przegrywa w konkurencji z innymi językami o uznanym statusie międzynarodowym, w szczególności z językiem angielskim i niemieckim. Wiąże się to oprócz sygnalizowanych wyżej czynników z ekspansją zachodnioeuropejskich i szczególnie amerykańskich społeczno-ekonomicznych, kulturalnych i cywilizacyjnych standardów i stylu życia. Postępująca redukcja ilości szkół i klas, w których uczniowie uczą się języka rosyjskiego sprawi, iż wkrótce kandydaci na filologię rosyjską przyjdą ze znikomą lub wręcz zerową znajomością tego języka. Fakt ten wymusza radykalne zmiany w organizacji i w szczególności w celach oraz treściach kształcenia na studiach rusycystycznych. Konieczność zmiany profilu kształcenia na studiach rusycystycznych wymusza dodatkowo inny istotny czynnik tkwiący w samym systemie studiów neofilologicznych. Tradycyjny system filologicznego kształcenia cechuje duży stopień wyobcowania od potrzeb współczesnego życia. W istocie cele, treści i formy kształcenia filologicznego na progu XXI wieku niewiele się różnią od tych, jakie istniały na początku kończącego się XX wieku. We współczesnym świecie umiłowanie piękna słowa, dzieł sztuki, obojętnie czy to w wydaniu rosyjskim czy francuskim nie jest dominującym motywem opanowywania języka i poznawania literatury. Główna przyczyna tego stanu wiąże się z tym, iż odchodzi od aktywnego życia pokolenie starej, dziedzicznej inteligencji tak charakterystycznej dla narodów słowiańskich, która była nosicielem, orędownikiem i odbiorcą wspomnianych wartości. Inteligencja z jej znanym światem zasad i wartości, z ambicją duchowego i społecznego przewodzenia narodowi była w czasie wojny i w latach powojennych na różne sposoby prześladowana, ograniczana i poddawana (z niemałym udziałem własnym) transformacji ideologicznej. Jej nieliczni zubożeni potomkowie i wychowane w "realnym socjalizmie" masy tzw. inteligencji pracującej dziś, w nowej rzeczywistości zderzają się z twardymi realiami stosunków rynkowych, z innymi elitami społeczeństwa, elitami biznesu, administracji, polityki itp. W świecie konkurencji, w którym wszystko, w tym i talenty i umiejętności i piękno ma swoją wymierną cenę, pytanie do czego mi będzie potrzebna znajomość języka rosyjskiego, francuskiego czy innego języka należy uznać za naturalne i uzasadnione. Nader ograniczona ilość młodzieży będzie kierować się nieinstrumentalnymi, idealnymi motywami poznawczymi, zainteresowaniami, sentymentami przy wyborze języka obcego jako przedmiotu uczenia się w szkole, w wyższej uczelni. To są realne fakty, których nie sposób ignorować.

Zasygnalizowane wyżej zjawiska i fakty przytoczyłem dlatego, że tworzą one kontekst i warunki organizacyjnej, dydaktycznej i naukowej działalności rusycystów w Polsce i zapewne również w pozostałych krajach, w których język rosyjski był obowiązkowym przedmiotem nauczania.

Biorąc jednak pod uwagę fakt, że filologia rosyjska należy do grupy wielkich filologii, że język rosyjski zachowuje w różnych aspektach status języka międzynarodowego i z różnych powodów jest przedmiotem nauczania/uczenia się w wielu krajach świata, sądzę, iż rusycyści i nie tylko rusycyści będą dążyć do zachowania odpowiedniej pozycji dla tego języka w systemie edukacyjnym, w tym również w wyższych uczelniach zarówno w wyważonym zakresie ilościowym, jak i przede wszystkim w planie nowej jakości jego nauczania i kształcenia filologicznego. Dlatego należy koniecznie dokonać przekształcenia profilu, celów i treści tradycyjnego filologicznego kształcenia rusycystów.

Powstaje zatem pytanie: w jakim kierunku powinno zmierzać przekształcenie profilu, celów i treści kształcenia na filologii rosyjskiej, uwzględniając zarysowany wyżej pozajęzykowy kontekst? Sądzę, że wypowiedź nasuwa się jednoznaczna – w kierunku maksymalnego uwzględnienia utylitarnego aspektu kształcenia rusycystów. Mówiąc konkretniej, należy dążyć, aby w procesie kształcenia na filologii rosyjskiej stworzyć studentom możliwości i warunki nabywania takiej wiedzy i umiejętności, które w maksymalnym stopniu umożliwiłyby im podejmowanie działalności zawodowej nie tylko w szkole, na uczelni, lecz również w innych sferach aktywności zawodowej.

Jeśli uznamy za słuszny ten postulat, to w konsekwencji należy rozpocząć przekształcanie profilu instytutów filologii rosyjskiej w takim kierunku, aby zainteresowani studenci mogli podejmować równoległe studia w zakresie filologii rosyjskiej na poziomie magisterskim i w zakresie filologii zachodnioeuropejskiej, względnie innej słowiańskiej filologii na poziomie właściwym dla kolegium językowego lub na poziomie właściwym dla programu studiów zawodowych. Innym alternatywnym kierunkiem zmiany profilu studiów rusycystycznych może być równoległa realizacja poszerzonego programu praktycznej nauki wybranego języka zachodnioeuropejskiego w takim zakresie, która zapewniałaby w miarę swobodne komunikowanie się w tym języku.

W konsekwencji istnieje możliwość zaprojektowania przynajmniej czterech organizacyjnych modeli studiów rusycystycznych:

1. Tradycyjny jednojęzyczny model czystej filologii rosyjskiej + wybrany język zachodnioeuropejski i ewentualnie któryś z języków słowiańskich opanowany ekstensywnie;
2. Zmodyfikowany model czystej filologii rosyjskiej obejmujący równoległe intensywne kursy wybranego języka zachodnioeuropejskiego w poszerzonym zakresie w ilości 6–8 godzin tygodniowo;
3. Dwujęzyczny model filologii rosyjskiej obejmujący pełny magisterski program kształcenia + propedeutyczny (na poziomie kolegium językowego) program jednej z zachodnich filologii, względnie w pewnych przypadkach jednej z filologii słowiańskich;
4. Dwujęzyczny model studiów neofilologicznych obejmujący propedeutyczny program filologii rosyjskiej i wybranej filologii zachodnioeuropejskiej (studia zawodowe I stopnia z możliwością kontynuacji i osiągnięcia stopnia zawodowego magistra).

Jest rzeczą oczywistą, iż studenci powinni mieć pełną swobodę wyboru konkretnego organizacyjnego modelu studiów rusycystycznych. Natomiast treść programów poszczególnych dyscyplin – literaturoznawczych, językoznawczych i innych powinna być ustalana zgodnie z ogólnymi założeniami i celami kształcenia uwzględniającymi wspomniany wyżej pozajęzykowy, społeczny kontekst i utylitarną orientację tego kształcenia.

Rozpatrzymy zatem szczegółowiej problem organizacji i treści programów praktycznej nauki języka rosyjskiego w obrębie proponowanych modeli studiów rusycystycznych.

W każdym z wymienionych modeli organizacji studiów rusycystycznych program praktycznej nauki języka powinien uwzględniać w różnym stopniu i filologiczny i utylitarny aspekt kształcenia językowego. Filologiczny aspekt kształcenia językowego łączymy z trzema składnikami kompetencji. Pierwszy z nich to wiedza o samym języku, tj. to, co koreluje z pojęciem kompetencji lingwistycznej. Drugi składnik to semiotyczna i w szczególności poetycka funkcja przyswajanych jednostek języka. Z tym składnikiem łączymy opanowanie wiedzy i umiejętności zapewniających adekwatną apercpcję i interpretację tekstów literatury pięknej i tekstów związanych z określoną specjalizacją. Trzeci składnik filologicznego językowego kształcenia łączymy zazwyczaj z aspektem realizowalnym i kulturoznawczym poznawanych i opanowywanych jednostek języka.

Utylitarny aspekt kształcenia językowego tradycyjnie łączymy z pojęciem komunikacyjnej i pragmatycznej kompetencji językowej. Ogólny finalny cel praktycznej nauki języka obcego uwzględniający ten właśnie utylitarny aspekt zakłada, jak wiadomo, opanowanie umiejętności ustnego i pisemnego komunikowania się na poziomie dającym się porównać z zakresem kompetencji językowej i komunikacyjnej średnio wykształconego rodzimego użytkownika języka rosyjskiego. Jednak podobny poziom opanowania języka jest trudno osiągalny dla przeciętnego studenta filologii rosyjskiej. Tylko niektórzy z nich będą w stanie go osiągnąć. Różne są przyczyny takiego stanu. Najważniejsze są niewątpliwie dwie z nich: warunki (właściwości) osobiste kandydatów podejmujących studia rusycystyczne oraz nieadekwatny program praktycznej nauki języka rosyjskiego i metodyka jego realizacji. Znanym mi programy cechuje nadmiar ogólności i brak ukierunkowania na określone cele. Sądzę, że praktyczna nauka języka obcego polegająca na tym, że na każdym kolejnym roku studiów wprowadza się nową "porcję" tematyki i materiału językowego i w oparciu o nią rozwija się w istocie te same formy poszczególnych rodzajów umiejętności mownych jest typowym ekstensywnym sposobem nauczania/uczenia się. W dodatku ukończenie podobnego kursu języka nie zapewnia studentom rusycystom niezbędnych nawet ograniczonych kompetencji, tj. wiedzy i umiejętności o charakterze utylitarnym związanych z pełnieniem określonych społecznych i zawodowych ról. Jakimi w rzeczywistości umiejętnościami mogą się wykazać absolwenci filologii rosyjskiej oprócz ogólnej znajomości języka rosyjskiego, umiejętności czytania i ustnego (nie zawsze poprawnego) komunikowania się? W istocie oprócz owych ogólnych umiejętności i pewnej encyklopedycznej wiedzy z bloku przedmiotów językoznawczych i literaturoznawczych niczym innym nie mogą się wykazać. Niestety, nie władają oni w odpowiednim stopniu np. językiem pedagogicznego kierowania procesem nauczania języka w szkole, nie potrafią też tłumaczyć i prowadzić korespondencji fachowej, redagować różnego rodzaju teksty, pisać na maszynie, nie są oni gotowi bez specjalnego przeszkolenia podejmować innych rodzajów działalności zawodowej, np. w usługach turystycznych, w firmach

wydawniczych, handlowych itp. Oczywiście po ukończeniu studiów rusycyści na różne sposoby przystosowują się do wymogów rynku pracy, lecz wiąże się to z rozmaitymi kosztami liczonymi nie tylko w pieniądzech.

Stąd też, jeśli chcemy uczynić studia rusycystyczne bardziej atrakcyjne i w planie życiowym bardziej przydatne, konieczne jest ich zreformowanie obejmujące obydwa wymienione aspekty kształcenia – filologiczny i utylitarny. Oczywiście warunkiem wstępnym wszelkich zmian jest zrozumienie nieuchronności reformy studiów rusycystycznych przez samych nauczycieli praktycznej nauki języka rosyjskiego i uczonych filologów językoznawców i literaturoznawców. Oznacza to, że dziś nie wystarczy być nawet bardzo dobrym nauczycielem praktycznej nauki języka rosyjskiego w ogóle. Trzeba jeszcze być ponadto nauczycielem specjalistą umiejącym nauczać np. przekładu, języka określonych specjalizacji, prowadzenia fachowej korespondencji, względnie innych rodzajów umiejętności. Z kolei również literaturoznawcy i językoznawcy powinni zatroszczyć się, aby zdobyć określone kompetencje o charakterze stosowanym równoległe do posiadanych kompetencji ściśle językoznawczych czy literaturoznawczych.

Jeśli uznamy powyższy wywód za słuszny, to reforma treści i metodyki praktycznej nauki języka rosyjskiego pociągnie również istotne zmiany organizacyjne. Przede wszystkim musi ulec zmianie organizacja studenckich grup językowych. Tradycyjne nauczanie w ciągu dziewięciu semestrów w grupie językowej liczącej dziesięciu – piętnastu studentów według jednolitego programu, "jednolitym frontem", bez uwzględnienia ich osobistych warunków i zróżnicowanych możliwości okazuje się mało efektywnym. Nie zapewnia ono realizacji obydwu aspektów nauki języka – ani filologicznego, ani tym bardziej utylitarnego. Podobny tradycyjny model organizacji kursu praktycznej nauki języka rosyjskiego w nieco zmodyfikowanej postaci uwzględniający pedagogiczny aspekt kierowania procesem glottodydaktycznym jest uzasadniony tylko w dwujęzycznych modelach studiów rusycystycznych, ponieważ studenci opanowują równoległe dwa języki kierunkowe i w efekcie mogą uzyskać kwalifikacje nauczyciela języka rosyjskiego i drugiego języka zachodnioeuropejskiego.

Jeżeli zaś chodzi o modernizację treści, celów i metodyki praktycznej nauki języka rosyjskiego na filologii rosyjskiej, to kierując się ustaleniami współczesnej wiedzy glottodydaktycznej, należy zrezygnować z mało efektywnej drogi osiągania celów kształcenia według schematu "tekst – kompetencja – wykonanie" typowego dla ekstensywnego podejścia do nauki języka. Tego rodzaju podejście w małym stopniu uwzględnia postulaty teorii działalności językowej, w szczególności twierdzenie, zgodnie z którym działalność językowa (mowna) jest zawsze społecznie determinowana, ponieważ ściśle wiąże się pełnieniem określonych ról społecznych związanych z konkretnym statusem komunikujących się (np. wiekiem, narodowością, grupą czy klasą społeczną, zawodem), z ich pozycją (np. z pozycją nauczyciela, urzędnika, przełożonego, klienta itp.) i z konkretną sytuacją komunikowania się. Ponieważ "...formy ispolzowanija jazyka, sama rzeczewaja diejatielnost' w każdym otdielnom słuczaje – eto rolewaja rzeczewaja diejatielnost' " (J.F. Tarasow, 1979), to również nauczanie umiejętności urzeczywistniania tej działalności, zwłaszcza po opanowaniu podstaw języka, powinno polegać na wdrażaniu studentów do mniej lub bardziej naturalnego odgrywania odpowiednich ról z uwzględnieniem tych determinacji, jakie są przypisywane do konkretnego statusu, pozycji i sytuacji. Dlatego też schematowi "tekst – kompetencja – wykonanie (użycie)" należy przeciwstawić schemat "tekst – sterowanie przez nauczyciela werbalnym odgrywaniem ról funkcjonalnych – kompetencja komunikacyjno-językowa". Doświadczenie wielu

- Tarasow J.F.**, 1979, K postrojeniju teorii rieczewoj kommunikacii, (w:) Sorokin J.H., Tarasow J.F., Szachnarowicz A.M., Teoreticzeskije i prikladnyje problemy rieczewogo obszczenija, Izdatielstwo "Nauka", s.129.
- Woźniewicz W.**, 1982, "Metodologiczne aspekty celów nauki języka obcego", (w:) Tymfińska J., Woźniewicz W. (red.), Szczegółowa taksonomia celów nauki języka rosyjskiego w szkole średniej.
- Woźniewicz W.**, 1990 (wyd. II), Metodyka lekcji języka rosyjskiego, WSiP, Warszawa.

nauczycieli stosujących metodykę intensywnego nauczania języków obcych (G. A. Kitajgorodskaja, 1986) dostarcza dowodów empirycznych większej efektywności przytoczonego schematu.

W świetle powyższych stwierdzeń również w grupach językowych "czyste" filologii rosyjskiej, po opanowaniu kompleksu wiedzy i umiejętności właściwych dla filologicznego aspektu nauki języka, zachodzi konieczność zróżnicowania celów i treści praktycznej nauki języka rosyjskiego. Kwestią dyskusyjną jest, kiedy należy rozpocząć owo zróżnicowanie. Sądzę, że należy to uczynić już na trzecim roku studiów. Począwszy np. od piątego semestru dalsza praktyczna nauka języka powinna odbywać się w grupach organizowanych z uwzględnieniem życzeń i zainteresowań studentów z jednej strony i proponowanych programów specjalizacji – z drugiej strony. W ten sposób w ciągu dwóch, dwu i pół roku drugiego końcowego etapu studiów program praktycznej nauki języka rosyjskiego byłby ukierunkowany na dalsze wzbogacanie i pogłębianie wiedzy i rozwijanie umiejętności związanych z filologicznym aspektem i, co najważniejsze, na opanowanie wiedzy i umiejętności związanych z użytkowym aspektem nauki języka. W takim przypadku zajęcia powinny odbywać się w grupach realizujących zróżnicowane cele według indywidualnych programów, zaś liczba studentów w tych grupach nie musiałaby być limitowana.

Nabywanie na tym etapie studiów potrzebnej wiedzy i umiejętności, jako wykładników kompetencji komunikatywno-pragmatycznej w dziedzinie wybranej specjalizacji, powinno być wyłącznie osobistą sprawą każdego studenta, jego indywidualnego wysiłku, wkładu pracy w opanowanie języka. Zadanie wykładowców polegałoby na kompetentnym przekazie wiedzy i wszelkich informacji dotyczących opanowywanej specjalności i przede wszystkim na prawidłowym kierowaniu procesem opanowywania umiejętności ustnego i pisemnego komunikowania się w sferze wybranej specjalności. Tak więc można by mówić o grupach językowych zorientowanych na opanowanie języka takich specjalności i po części kwalifikacji jak tłumacz, nauczyciel języka rosyjskiego, pracownik naukowy w zakresie filologii wschodniosłowiańskiej, redaktor i w szczególności pracownik w szeroko rozumianej sferze usług, działalności ekonomicznej itp.

Jest rzeczą zrozumiałą, iż podobne zróżnicowanie praktycznej nauki języka rosyjskiego implikuje konieczność sporządzenia odpowiednich ogólnych i indywidualnych programów nauczania dla poszczególnych specjalizacji, wypracowania odpowiednich metodyk i technologii nauczania, przygotowania dla studentów podręczników i innych materiałów dydaktycznych.

Niewątpliwie reforma nauki języka rosyjskiego jako kierunkowego na studiach rusycystycznych w równym stopniu powinna objąć nauczanie tego języka na studiach niefilologicznych. Chodzi w tym przypadku o przewyżczenie całego kompleksu lektoratowych ograniczeń odnoszących się zarówno do celów jak i treści i metodyki nauczania tego języka.

Na zakończenie chciałbym podkreślić dyskusyjny charakter niektórych kwestii. Wynika to z faktu, iż problemy, w obliczu których stoi rusycystyka, nie nasuwają prostych i łatwych odpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

Kitajgorodskaja G.A., 1986, *Mietodiczeskije osnovy intensywnogo obuczenija inostrannym jazykam*, Izdatielstwo Moskowskogo Uniwersitieta.

Paweł PŁUSA
Uniwersytet Śląski

BILAN ET EFFICACITÉ DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES PAR LES COLLÈGES EN POLOGNE

Dans l'analyse qui suit, on va présenter, entre autres, une évaluation de deux domaines de la formation : d'une part, la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère /FLE/, d'autre part, la pédagogie pratique de la langue française.

Dans notre analyse il est bien évident que tous les aspects positifs représenteront les réussites tandis que les aspects négatifs représenteront les échecs. Puisque les premiers dominent -et c'est grâce à cela que l'on peut parler de vrais succès éducatifs - il semble bien légitime que notre analyse porte essentiellement sur le profil positif du bilan de la formation.

Cependant, on pourrait d'abord adresser :

- a. tout ce que l'on pouvait bien faire;
- b. tout ce que l'on ne pouvait pas bien réaliser.

On envisagera ensuite, objectivement, les tâches et les projets difficiles à réaliser dans les conditions actuelles en Pologne, conditions touchant tant les contraintes institutionnelles, financières, humaines, que socio-culturelles et socio-professionnelles.

On peut être persuadé que le plus grand problème concernait l'idée principale et l'objectif central du projet : la décision de créer et de faire fonctionner les collèges de formation des professeurs en langues étrangères. Ainsi, après trois ans et demi de fonctionnement des collèges de langues vivantes en Pologne devons-nous poser la question fondamentale : Le nombre des professeurs de langues étrangères augmente-t-il dans les écoles primaires et, dans le même temps, la quantité des classes de langues étrangères/allemande, anglaise et française/ ne diminue-t-elle pas?

Les statistiques du marché de l'emploi rendent les aspects socio-professionnelles de telles écoles de type post-baccalauréat très importants.

Théoriquement, les institutions scolaires polonaises embaucheraient tous les diplômés des collèges polonais. Mais en pratique, ces derniers (surtout des femmes) choisissent plutôt les voies complémentaires ou supplémentaires qui sont : soit l'étude d'une Maîtrise par les départements de Philologie Romane des universités (2 ans), soit des études en France, soit différentes affectations dans le secrétariat d'entreprises, soit enfin l'enseignement dans des écoles privées, cours de langues et de perfectionnement de l'administration, comptabilité, commerce, etc.

Mises à part les constatations ci-dessus, nous décrirons à présent, et cela de façon détaillée, la planification et l'adaptation de l'élaboration du modèle de la formation des

professeurs de langue pour l'enseignement primaire. D'emblée, le modèle souple, dynamique, permettant une ouverture aux modifications et aux innovations était admis.

Cependant, avant de poursuivre cette analyse, nous devons expliquer et surtout apprécier ce nouveau phénomène directement lié aux problèmes de la didactique des langues, à savoir, l'existence des collèges de formation des professeurs de langues.

VOICI DONC QUELQUES DONNÉES PRINCIPALES:

1. Il y a maintenant déjà presque 4 ans que le Ministère polonais de l'Education Nationale a pris la décision de créer des collèges de formation de professeurs de langues étrangères qui sont: l'allemand, l'anglais, le français.

L'objectif est de former des enseignants pour les écoles primaires, dans le cadre des programmes acceptés par le Ministère. Ces programmes sont d'une durée de trois ans après le baccalauréat et un examen d'entrée.

2. Au départ, il s'agissait de collèges gérés par l'administration scolaire attachée à l'Académie de la Voïvodie.

Dans le même temps, de concert avec les recteurs de plusieurs universités telles que Lublin, Poznań, Varsovie, Wrocław, les recteurs des Académies des voïvodies agréaient la création de collèges dits universitaires.

3. Au cours des années 1991-1993, d'autres collèges ont été créés par des groupes d'enseignants agissant en tant que personnes privées mais avec l'accord formel des recteurs des Académies.

4. Aujourd'hui, le nombre de ces collèges est au-delà de 200. Parmi ceux offrant une formation de professeurs de langue française, 20 ont un Lecteur français, 4 un Lecteur canadien et un collège de Gdańsk a un Lecteur belge.

5. Certaines de ces écoles supérieures offrent aux apprenants d'autres formations professionnelles que celle de professeurs en langues étrangères.

6. Il faut souligner que deux collèges régionaux (Sosnowiec et Wrocław) offrant un programme d'enseignement de la langue française organisent différents stages de perfectionnement, de recyclage et de formation continue.

L'assistance de conseillers régionaux, représentant l'Ambassade de France, dans ces deux collèges, stimule les actions de promotion, les innovations et les expérimentations pédagogiques. Ces représentants sont organisateurs et promoteurs de différents stages et journées pédagogiques.

7. Le rôle du collège régional est important car il dispose de matériel moderne tel qu'atelier d'informatique, salle de vidéo avec télévision par satellite, bibliothèque, photocopie d'une part ; d'autre part, il regroupe des professeurs expérimentés qui

Initient les formateurs aux innovations de la didactique du français langue étrangère dans les écoles de la région. Enfin, le collège régional donne à leurs enseignants l'accès à des techniques nouvelles, parfois même non-conventionnelles. Il donne aussi, et peut-être avant tout, les possibilités pour les enseignants de mettre en pratique les démarches didactiques et pédagogiques mentionnées dans les cours et les activités inscrits dans les programmes.

8. Nous ne pouvons pas omettre l'existence et les fonctions des Conseils Scientifiques de Programme qui veillent à la réalisation des principaux objectifs: éducatifs, pédagogiques, didactiques et culturels. Les Conseils Scientifiques de Programme ont le droit de modifier l'exécution des programmes de toutes les matières prévues pour chaque semestre. Ils regroupent des enseignants et des représentants des étudiants, et ils sont dirigés par des tuteurs scientifiques qui sont souvent des professeurs d'université.

9. Pour s'inscrire au collège il faut avoir obtenu le baccalauréat et avoir réussi aux épreuves écrites et orales du concours d'entrée. Les études durent trois ans et la Licence de fin d'études donne droit à enseigner la langue française dans les écoles primaires (jeunes adolescents entre 11 et 14 ans, généralement). Certains collèges forment aussi les enseignants pour l'apprentissage précoce de la langue, c'est-à-dire pour les enfants de 8 à 10 ans. Mais ces établissements sont en très petit nombre pour des raisons et des causes que nous analyserons plus tard au cours de cet article.

10. A la fin de leurs études, les étudiants des collèges préparent leurs travaux de diplôme appelés aussi "dossiers" ou épreuves écrites de fin d'études". Ce travail de diplôme est un travail de recherche qui consiste en études de documents, de livres, de manuels, d'articles, etc. Il se développe surtout au cours du 6-me semestre qui est le dernier. Le diplôme est dirigé par une équipe d'enseignants du collège se composant d'un spécialiste de méthodologie, d'un linguiste ou d'un psycholinguiste. Le travail de diplôme typique présente deux parties: une première qui est descriptive et théorique; et une deuxième qui est pédagogique et pratique. Au cours de la première partie, l'étudiant doit présenter soit un cours concret de langue française (appelé par les éditeurs "méthode" soit un choix d'exercices visant à l'acquisition de la sensibilisation, de la compréhension et de la production). Au cours de la deuxième partie, l'étudiant présente l'ensemble des projets d'activités pédagogiques liés aux choix des techniques analysées dans la première partie. Cette partie du diplôme est, en quelque sorte, le concept bien précis d'adaptation et d'utilisation orienté vers les aptitudes et les capacités soigneusement sélectionnées. Les candidats à l'examen de diplôme se présentent devant un Jury avec leurs travaux de diplôme après:

- a) avoir obtenu les avis critiques du spécialiste de méthodologie et de pédagogie concernant les deux parties de leur travail;
- b) avoir passé tous les examens des sessions précédentes;
- c) être évalué positivement durant leurs stages pédagogiques dans des écoles primaires et des lycées (8 semaines au total);
- d) avoir préparé et effectué une courte activité de cours qui a été filmée.

Ensuite, les membres du Jury questionnent le candidat sur son travail de diplôme, sur la leçon filmée et visionnée par le Jury. Les questions posées relèvent des acquis du candidat au cours des semestres précédents. Il s'agit avant tout de vérifier les savoir et savoir-faire des étudiants qui sont les futurs professeurs de langues vivantes. Les notes positives accordées par le Jury autorisent le directeur du Collège à délivrer le diplôme de Licence.

La Licence Universitaire peut-être obtenue après examen supplémentaire organisé par les instituts de philologie.

Cette Licence permet l'accès aux études post-collège d'une durée de 2 ans dans le cadre d'un programme particulier. Certains étudiants de Troisième Année du collège se présentent au DALF ou prévoient des études à l'étranger: en Belgique, en France ou en Suisse. Un nombre restreint d'étudiants de Troisième Année commence à enseigner à mi-temps ou à temps plein. Pour les anciens professeurs de langue russe, plusieurs collèges organisent des cours du soir à condition de passer l'examen de langue française à un bon niveau. Comme il y a de moins en moins d'écoles maternelles, les éducatrices de ces établissements du système scolaire publique - système de l'Etat dans la période politique précédente - s'inscrivent aux cours du soir dans les collèges après des cours de langues étrangères.

Tous les étudiants du collège, ceux du matin, suivent le même programme et les mêmes matières qui sont les suivantes: civilisation, latin, italien, jeu et chanson, expression écrite, méthodologie, expression orale, grammaire pratique, travaux avec manuel, pédagogie pratique, grammaire descriptive, littérature, compréhension orale, lecture des textes non-littéraires, conversation, linguistique générale, informatique, lecture des textes littéraires, linguistique appliquée.

Le nombre d'heures de cours en I-re année avec 2h du cours de perfectionnement linguistique, atteint le chiffre de 36h pour chaque groupe d'étudiants; en II-e année 30h et en III-e année 28h par semaine. Cela donne à peu près 2820h de cours pour 3 ans d'études.

Il faut ajouter ici environ 180h d'observation de leçons et des leçons individuelles effectuées pendant 8 semaines des stages pédagogiques obligatoires après 2, 3, 4 et 5 semestres.

Des stages de formation continue et de perfectionnement des compétences sont organisés en France pour les directeurs des collèges pendant l'année scolaire et pour les enseignants pendant l'été dans les centres

universitaires. Les stages ci-dessus permettent aux cadres des collèges acquérir le haut niveau des compétences et mieux gérer le fonctionnement didactique et administratif des collèges.

Les contacts des collèges polonais avec les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France permettent d'organiser un échange des groupes d'étudiants et la mobilité des enseignants français et polonais. Il est important de souligner que tous les collèges polonais de formation des maîtres en langue française ont été équipés par le côté français. Les moyens financiers accordés par le gouvernement français et mis à la disposition des collèges par le service culturel français ont permis de munir ces écoles d'un matériel moderne parfois très coûteux. Deux collèges participent au Programme Tempus (Phare) et sont bénéficiaires de supports financiers relativement importants. Les conférences nationales organisées avec l'initiative des collèges de Wroc'aw, de Varsovie, de Koszalin regroupant de différentes matières dans les collèges étaient l'occasion d'échanges d'expériences et de documents, de dossiers pédagogiques. De telles rencontres de didacticiens expérimentés avec des jeunes enseignants des collèges permettent d'améliorer le niveau des compétences pratiques.

Cette année, en janvier 94, la réunion de travail des directeurs de collèges, des tuteurs scientifiques, des conseillers pédagogiques et des lecteurs français qui a eu lieu à Koszalin a été consacrée à la promotion du livre de Mme W. Wilczyńska sur la didactique du f.l.e.

Pourtant il y a peu de conférences nationales organisées par l'Association Polonaise de Professeurs des Langues Vivantes ou par l'Association Polonaise de la Linguistique Appliquée qui soient entièrement consacrées à la problématique des collèges en Pologne. Nous pouvons supposer que c'est le résultat d'une certaine politique des autorités polonaises; on dirait que c'est manque d'engagement conséquent créant un sentiment d'instabilité et de fragilité du statut des collèges. Attitude qui nous étonne d'autant plus que plusieurs professeurs des universités se sont engagés à la coopération avec les collèges et les institutions éducatives étrangères agissant sur le territoire polonais. Ces professeurs éminents, anglicistes, germanistes et romanistes devraient mieux agir auprès des départements du ministère polonais de l'Education Nationale afin d'obtenir plus de moyens financiers nécessaires.

Après cette large présentation de la problématique des collèges de formation des maîtres en langue française, essayons de voir de plus près, c'est-à-dire dans tous ses détails le processus, ou plutôt le déroulement de la formation proprement dite, dans le cadre des programmes de méthodologie et de pédagogie pratique.

Au commencement, en élaborant le programme concret pour 5 semestres d'études nous avons suivi en grandes lignes les demandes du ministère pour donner aux étudiants les bases d'organisation de l'enseignement du français dans les écoles primaires. Mais au cours de la mise en activité nous

avons dû faire un choix réaliste puisque nous disposions d'un nombre restreint de livres, de manuels et de revues. Une longue expérience didactique et pédagogique nous a permis de nous appuyer sur des ouvrages de Ch.Puren, Histoire des méthodologies; de E.Berard, Approche communicative; de S.Moirand, Enseigner à communiquer; de C.Germain, Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.

Ces ouvrages ci-dessus, et évidemment d'autres, sont encore très utiles pour des cours, des travaux pratiques et depuis une année pour des séminaires de diplôme.

Nous sommes persuadés qu'on peut planifier tous les cours de la didactique du f.l.e. et de la pédagogie pratique pour 4 semestres, en commençant au deuxième et en finissant au cinquième. Enfin, selon les opinions de collègues il faut consacrer le sixième semestre, celui-ci étant le dernier, à la rédaction des travaux de diplôme mais à condition de préciser les sujets de recherches individuelles des étudiants, dès le début du cinquième semestre, celui-là étant l'avant-dernier.

Un autre volet de notre analyse est l'organisation des stages d'observation et d'initiation à l'enseignement dits pédagogiques. Au cours de l'année scolaire, les étudiants suivent des stages continus pour mieux connaître les spécificités de la pédagogie et de la psychologie orientées vers l'enseignement des enfants et des jeunes adolescents. C'est l'étape préliminaire, d'initiation; c'est surtout la formation à l'observation du professeur dans le but d'acquérir les aptitudes de bases permettant le passage à la deuxième étape de la formation par l'observation des leçons effectuées par d'autres étudiants.

De petits groupes d'observateurs se servent d'outils d'observation, appelés "grilles d'observations des activités pédagogiques". Les étudiants stagiaires obtiennent des notes positives générales en présentant l'opinion satisfaisante des enseignants dirigeant toutes leurs fonctions pédagogiques pendant le stage. Ils doivent écrire un rapport de stage en précisant entre autre : l'école et le niveau de langues des élèves, les difficultés surmontées au cours des rédactions des projets d'activités pédagogiques, les difficultés pendant la préparation des matériaux, des tests, des exercices ou bien pendant la réalisation de certains types de leçons. Ils peuvent confirmer ou nier l'acquisition des aptitudes primordiales, telles que, par exemple: savoir créer l'ambiance linguistique favorable, être communicatif/ compréhensible, savoir s'adapter au type de leçon, stimuler le travail des apprenants, s'exprimer par la parole, le mime, le geste; parler distinctement et affectivement; parler vite et instantanément (dans les classes de jeunes adolescents, apprenant la langue cible depuis 2-3 ans), savoir projeter et planifier; savoir intégrer les jeux, les comptines, les chansons dans les activités prévues pour une unité didactique et liées avec une série d'exercices oraux ou écrits; savoir s'adapter à la vie de l'école.

En étudiant les rapports écrits, en écoutant des comptes-rendus oraux des étudiants stagiaires, en lisant

les opinions des enseignants qui s'occupaient de nos collégiens, nous avons eu le droit d'exprimer notre mécontentement à cause de :

1. les opinions ci-dessus ne suivent pas nos consignes car on ne précise pas quelles capacités ont été acquises et quelles aptitudes restent encore à acquérir
2. les enseignants qui reçoivent les étudiants stagiaires n'utilisent pas les manuels français et les matériaux conçus pour l'enseignement du français à l'étranger ; ils ne savent pas pratiquer les principes de la méthode communicative car ils ne suivent pas les tendances actuelles. Ils n'étaient pas formés pour assumer les fonctions des maîtres dans des écoles primaires, leurs études universitaires, philologiques leur donnaient des fondements pour enseigner dans les lycées. Ils ne possèdent presque aucune capacité pour enseigner aux petits enfants de 2ème, 3ème, 4ème classes.

Nous pouvons espérer que la situation présentée ci-dessus va changer dans quelques années si les anciens des collègues choisissent la carrière des maîtres-enseignants des langues.

L'état actuel de la situation concernant plusieurs pays a été analysé et décrit par les spécialistes de la FIPLV dans le "Rapport pour l'Unesco" en août 1993 (voir : page 29).

L'initiative de créer de petits groupes expérimentaux constitués d'élèves d'une école primaire en 3ème et 4ème classes nous a permis pendant un semestre de faire plusieurs séries d'activités conçues par les étudiants selon deux cours de français pour les enfants, à savoir : "KANGOUROU" et "TRAMPOLINE". Chaque activité était filmée, visionnée et évaluée. L'accent a été mis sur l'utilisation et l'adaptation de toutes les parties de chaque ensemble pédagogique: livres de l'élève, cahiers d'exercices, livrets de présentation, cassettes. Les étudiants ont procédé d'après l'algorithme des démarches et des actions en assumant plusieurs séries de fonctions.

Les étudiants en philologie romane de l'Université de Silésie en 3ème année s'occupent d'un groupe de jeunes adolescents, élèves en 7ème classe de l'école primaire. Ils projettent et font des activités post-leçons en adaptant les unités didactiques des cours -"méthodes" : "Soleil", "Pile ou Face 1" série verte, "Mission Spéciale 1".

Toutes ces activités sont bénévoles et faites spontanément dans le cadre de la promotion du français.

Pour finir notre bilan d'évaluation, qui est devenu un rapport trop ample, nous pouvons constater que :

1. L'idée de formation des formateurs en langues étrangères dans les cadres des collègues risque d'être abandonnée pendant les années qui viennent à cause du manque de moyens financiers qui sont actuellement très modestes.
2. Les formateurs polonais n'ont pas beaucoup profité des expériences ouest-européennes surtout dans le domaine de l'enseignement/apprentissage précoce.
3. Il est indispensable de rédiger un rapport plus complet sur l'efficacité de la formation des enseignants de langues vivantes dans le cadre des collègues polonais.

Eynar LEUPOLD
Ecole Supérieure de Commerce de Troyes
Responsable du Département
LANGUE ET CULTURES DU MONDE

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS UNE ECOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE

1. INTRODUCTION

On ne peut pas dire avec certitude absolue si Marco Polo, ce fameux explorateur vénitien du 13^e siècle, parlait une ou même plusieurs langues étrangères. Et pourtant, c'était un marchand qui avait du succès et un homme qui possédait une vaste culture générale, une ouverture d'esprit et la capacité de s'adapter à des situations nouvelles.

Le fait de faire référence à cet homme, aujourd'hui et ici, n'est pas sans arrière-pensée. Car le personnage de Marco Polo peut nous servir d'exemple; c'est une personne qui a ouvert des portes, qui a tracé des chemins et qui a ainsi relié les cultures de l'Europe avec les cultures des peuples asiatiques.

Et ce n'est pas non plus un choix arbitraire si l'Ecole Supérieure de Commerce de Troyes, qui a ouvert ses portes en 1993 et dont je vous parlerai en détail, a choisi Marco Polo comme son patron, 700 ans après ses voyages en Asie.

Certes, les marchands d'autrefois sont des managers aujourd'hui. Mais l'esprit de découverte, de coopération, où la culture individuelle est garante du respect de la culture des autres, sont les principes directeurs de la formation à l'ESC-Troyes.

2. LE PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE

Après le baccalauréat, les jeunes Français qui ont l'intention de commencer une formation supérieure en commerce et gestion, peuvent choisir plusieurs voies. On peut distinguer les trois filières suivantes: l'Université, une Grande Ecole de Commerce ou une Ecole Privée.

L'accès aux universités se fait sans problèmes, sous réserve que le type de baccalauréat corresponde aux études choisies. Il en va de même pour les Ecoles Privées qui offrent des études sur 3 ou 5 ans. Comme leur existence dépend totalement du nombre suffisant d'élèves, elles recrutent, en général, sans mettre d'obstacles à leurs futurs clients.

Les institutions les plus cotées sont les Ecoles Supérieures de Commerce. Pour y entrer, il faut avoir le bac et avoir fait deux années de classes préparatoires. Suit un concours d'entrée, écrit et oral, organisé au niveau national, par des banques d'épreuves. Pour les épreuves écrites d'admissibilité, les candidats ont le choix entre 3 options: générale, économique et technologique. Les épreuves orales du concours comprennent un entretien au cours duquel on essaie d'évaluer la

personnalité du candidat, une épreuve en anglais et une épreuve dans une autre langue.

Par ailleurs, il est prévu une admission parallèle sur présentation du dossier. Le plus souvent, ces candidats possèdent le DEUG ou ont une expérience de travail en entreprise après le bac.

Au total, les 24 Ecoles Supérieures de Commerce ont offert aux 14 000 jeunes sortant des classes prépas, environ 7000 places, l'an dernier.

3. L' ECOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DE TROYES

3.1 L' origine et l' équipement

Comme la plupart des autres Ecoles Supérieures en France, l' ESC Troyes, créée en 1992, doit son existence à une initiative de la Chambre de Commerce et d' Industrie de Troyes et de l'Aube. Par arrêté du Ministre de l' Education et de la Culture, l' ESC Troyes est autorisé à délivrer un diplôme visé par le Ministère de l' Education Nationale. Sans vouloir entrer dans les détails du financement, j'ajoute tout de suite qu' à part les subventions de la Chambre de Commerce et d' Industrie, les élèves doivent payer 24 000 FF par an, comme frais d' études.

L' Ecole dispose d' un bâtiment neuf d' environ 6000 m2. Un laboratoire de langue, un Centre de Documentation, 2 salles équipées de 16 postes d' ordinateurs chacune, une salle de sport ainsi que de nombreuses salles de cours, dotées de moyens audio-visuels, sont le témoignage de l' énorme engagement financier de la ville et de la région.

3.2 Le personnel

Afin de donner aux étudiants, appelés dans la tradition française "élèves", une formation de haute qualité, et dans l' intention de manifester son ouverture vers une dimension internationale, l' ESC Troyes a engagé une vingtaine de professeurs permanents d' un haut niveau académique, en provenance de tous les coins du monde.

Issu d' institutions de formation et de recherche national, voire international d' une part et, de grandes entreprises de l' autre, le corps enseignant représente et garantit les deux principes majeurs de l' ESC, à savoir, la qualité de la formation et l' ouverture vers l' internationalisme.

Afin d' éviter tout processus de fossilisation parmi les professeurs, chaque enseignant est obligé d' investir un tiers de son temps de travail dans la recherche, coordonnée par le responsable du département de recherche.

3.3 La philosophie

Avant d' entrer dans les détails de la structure des études, il semble être important de jeter un regard sur la philosophie de l' Ecole. Comme il y a 24 Ecoles de Commerce qui sont en concurrence, il est important d' avoir un profil spécifique qui marque la différence vis-à-vis des autres Ecoles. Dans cet esprit, l' ESC Troyes se définit à la fois comme une Ecole où l' on travaille dur afin d'

acquérir un maximum de compétences et comme une Ecole qui favorise la mobilité de ses élèves. Et cette mobilité vise aussi bien les différents secteurs nationaux que - plus particulièrement - le domaine international.

Et ce message, cette image de marque de l' ESC a été compris. Ayant ouvert ses portes l' année dernière avec une première promotion et donc étant parti tout en bas de l' échelle des Ecoles de Commerce, l' ESC Troyes a déjà, dans sa deuxième année, laissé derrière elle un bon nombre d' Ecoles Supérieures existantes et elle occupe maintenant une place au milieu de la hiérarchie. Son objectif, clairement défini, est de se ranger, en l' an 2000, parmi les 4, 5 Ecoles les plus réputées en France, et par conséquent de se situer sur une des places occupées actuellement par les Grandes Ecoles Parisiennes et celle de Lyon.

3.4 La structure et le déroulement des études

Au cours de leurs trois années d' études à l' Ecole Supérieure de Commerce de Troyes, les futurs diplômés participent à deux cycles de formation:

- le cycle de Formation à l' Entreprise et aux Techniques de Management (16 mois)
- le cycle de Formation Supérieure au Management (20 mois).

L' enseignement sur ces trois années est organisé en cinq modules pédagogiques de 12 à 15 semaines chacun. Pendant les trois années, les élèves auront l' occasion de

- recevoir plus de 1500 heures de cours et de conférences
- suivre un Cycle en Université Etrangère d' un semestre universitaire
- effectuer au moins neuf mois de stage et d' expériences en entreprise
- participer à six managements de projets
- donner trois revues de presse en public, dont une au moins en anglais
- pratiquer régulièrement le(s) sport(s) de leur choix.

3.5 Les départements

L' équipe pédagogique est organisé en sept départements dans les disciplines de gestion et de management, 2 départements de langues et cultures et un département de sports.

Chacun de ces départements propose et organise des enseignements e.a. dans les matières listées dans le tableau suivant:

Département		Disciplines	Disciplines
Marketing et Actions Marchandes	MAM	Marketing Publicité Promotion Commerce international	Vente Forces de Vente Distribution Négociation
Finance - Audit - Comptabilité	FAC	Finance Audit Comptabilité	

Politique Générale de l'Entreprise	PGE	L'Entreprise Stratégie Management Processus décisionnels	Reporting Risques Assurances Production Qualité
Management Ressources Humaines	des MRH	Ressources humaines Sciences sociales du groupe	Psychologie Recherche personnelle
Systèmes d'Information et de Décision	SID	Traitement de l'information Informatique	Tableurs Logistique Statistiques
Droit et Economie	DEC	Droit Economie	Fiscalité Géopolitique
Actualité Technologies - Environnement	- ATE	Actualité Culture générale Europe	Environnement, Ecologie Technologies
Culture Communication Anglophones	et CCA	Expression en Anglais. Préparation au TOEFL	
Langues Cultures du Monde	et LCM	Allemand Espagnol Italien Russe Japonais	
Sports	SPO	Athlétisme Sports d'équipe etc...	Théories de l'entraînement Diététique du sport

4. LE DÉPARTEMENT LANGUE ET CULTURES DU MONDE

4.1 L' organisation des cours

Ce département est chargé de l' enseignement des langues étrangère en dehors de l' anglais qui est considéré comme une langue sine qua non du futur manager. Actuellement, on offre aux élèves comme LE (par ordre décroissant de nombre) les langues suivantes : l' allemand, l' espagnol, l' italien, le russe, et le japonais. S' il y a un nombre suffisant d' élèves (10 au moins), on est prêt à organiser des cours dans d' autres langues. Chaque élève choisit une des langues citées comme LV 2, et il peut choisir encore une troisième langue étrangère. On travaille en groupes de 15 élèves au maximum. Pour les LV 2, en espagnol et en allemand, on effectue une répartition par groupes de niveau, après un test d' entrée portant sur la compréhension orale, la compréhension écrite et la connaissance de structures lexicales et grammaticales de base. La durée des cours de langues est de 2h40 par

semaine, ce qui n' est pas beaucoup. C' est pourquoi on demande à l'élève un travail supplémentaire à l' Ecole, où il peut disposer de différentes installations, comme le laboratoire de langues et la salle d' ordinateurs ainsi que de la salle audio-visuelle en libre service.

4.2 LES OBJECTIFS DU TRAVAIL

Tout en partant de la conviction que chaque département a une importance équivalente pour la formation des élèves, il y a néanmoins une nette répartition de leurs rôles. Mais je passe là-dessus pour entrer dans les détails du département LCM.

Tout d'abord quelques remarques concernant le rôle de ce département. Il a une vocation triple:

- celle de fournir une formation linguistique solide
- celle de donner une connaissance culturelle
- celle de faire apprendre à apprendre.

Il va sans dire que les exigences dans ces domaines, qui sont par ailleurs étroitement liés, ne cessent et ne cesseront d' augmenter dans un monde de travail où l'échange d'idées, de commerces, de personnel ainsi que la nécessité de s'orienter sans obstacle sont à l' ordre du jour. C'est pourquoi les enseignants qui travaillent dans le département doivent tout faire pour que ces directions de travail soient respectées et réalisées. Et ceci dans le but de former de futurs cadres qui agiront avec compétence au plan linguistique et qui seront aussi des hommes de culture.

4.3. Le programme

Le programme, établi pour les 5 modules, tient compte de ces exigences.

MP 1

Thème:

Vue d'ensemble sur les structures politiques et socio-économiques

Objectifs:

Elargissement des structures lexicales et grammaticales de la langue écrite et orale. Acquisition des connaissances de base de la géographie et des faits de la vie politique et économique relatifs au pays de la langue cible.

Contenus:

Les structures de base grammaticales et lexicales.

Textes d'actualité traitant des questions politiques, sociales et économiques.

Méthodes:

Lecture de textes variés, exercices systématiques de grammaire et de lexique dans divers cadres situationnels.

Techniques de Travail:

Techniques de lecture et de mémorisation

MP 2

Thème:

Le marché du travail

Objectifs:

Fixation des connaissances grammaticales dans la langue cible. Acquisition du vocabulaire spécifique aux affaires économiques. Connaissance de la vie administrative, politique, économique et culturelle dans les différentes régions du pays cible.

Connaissance des spécificités du marché du travail dans le pays en question.

Contenus:

Les structures complexes de la langue. Le marché du travail avec ses particularités, à savoir:

- la situation du commerce et de l'industrie
- le rapport entre patronat et syndicats
- les modes de recrutement et de licenciement
- le chômage et la sécurité sociale.

Méthodes:

Lecture de textes, analyse de statistiques, travail sur des documents audio et vidéo présentant la langue courante et des faits socio-économiques.

Techniques de Travail:

Prendre des notes, élaborer un résumé.

MP 3**Thème:**

Les rapports économiques et culturels avec d'autres pays européens

Objectifs:

Elargissement et approfondissement des connaissances lexicales et grammaticales. Apprentissage du vocabulaire des affaires. Connaissances de stratégies de vente verbales et nonverbales. Sensibilisation aux différences culturelles entre les pays.

Contenus:

Identification des faits suivants:

- le trafic des marchandises
- le rôle de la publicité
- le rôle du consommateur
- les coutumes
- les implicites culturels

Méthodes:

Travail sur des documents écrits, sonores et vidéo actuels. Analyse de documents de publicité de firmes multinationales dans les différents pays.

Techniques de Travail:

Verbaliser des messages implicites. Comparer des faits. Evaluer.

MP 4**Thème:**

Tradition et évolution d'une entreprise

Objectifs:

Approfondissement des compétences linguistiques liées à l'usage oral et écrit de la langue. Apprentissage de formes

standardisées dans la communication. Connaissance approfondie de la structure d'une entreprise. Connaissance du contexte historique comme facteur influençant la vie d'une entreprise.

Contenus:

A partir de l'exemple d'une entreprise, étude de

- ses origines
- le produit et son évolution dans le temps
- la structure du personnel
- les stratégies de vente
- le bilan
- les formes du management

Méthodes:

Travail sur des documents fournis par une entreprise. Prise de contact direct avec l'entreprise par lettre, fax, téléphone. Interventions suivies d'une discussion avec des responsables de l'entreprise. Etude de cas.

Techniques de travail:

Mener un débat. Elaborer un projet

MP 5

Thème:

Le marché mondial

Objectifs:

Utilisation de la langue orale et écrite d'une manière compétente dans des contextes divers. Acquisition d'une capacité d'expression personnelle compétente et convaincante. Approfondissement des connaissances par rapport aux faits politiques et socio-économiques

Contenus:

Les événements dans le monde

Méthodes:

Travail de lecture, de discussion à partir de documents actuels de la presse et de la télévision. Travail sur projets. Simulations

Techniques de travail:

Structurer et présenter un exposé

4.4. Le contact avec les autres départements

Pour atteindre pleinement les objectifs mentionnés ci-haut, une étroite coopération avec les collègues des autres départements est nécessaire. Ceci est une dimension de travail qui est en train de se faire et en voici quelques idées directrices, dans le sens d'une coopération entre le département LCM et les autres départements de l'Ecole Supérieure de Commerce.

LCM - Management et Ressources Humaines

Le comportement non-verbal comme facteur culturel est intimement lié à la composante verbale. Les signes non-verbaux sont des sources d'information et de communication précieuses dans un entretien. Il y a donc convergence dans l'approche des deux départements dans la mesure où nous visons une compétence communicative dans la

compréhension et l' expression, au delà de la maîtrise du système verbal et non-verbal maternel.

LCM - Droit, Economie

La fiscalité fait partie des contenus du département DEC. Il est tout à fait possible qu'on travaille e.a. sur le système allemand. Au delà de l' explication technique, il serait utile de faire comprendre pourquoi le système allemand correspond à la situation allemande et à la mentalité allemande.

LCM - CCA

Le lien avec le département d' anglais est naturellement étroit. Déjà maintenant, il y a des formes de coopération, et dans la recherche et dans l'enseignement, p.ex. dans une enquête sur les stratégies d'apprentissage.

LCM - Actualité, Technologies, Environnement

LCM peut fournir son aide et être particulièrement intéressé à la participation, lors de conférences surtout. Le fait d'avoir la possibilité et les moyens financiers de faire venir des intervenants de l'extérieur me semble être un grand atout pour l' ESC. Dans la mesure où cela se fait dans une langue étrangère enseignée, outre l' apport spécifique lié au thème, il y a toujours un double apport (culturel et linguistique) dont nos élèves peuvent profiter.

LCM - Marketing et Actions Marchandes

La publicité est une des disciplines de ce département. J' ai envisagé que nous travaillions, dans les cours de langue, sur la publicité d' un produit en Espagne ou en Allemagne, pour ainsi élargir le champ de réflexion et pour lier une approche linguistique à une approche interculturelle.

LCM - SPO

Le sport fait sans aucun doute partie de la culture d' un pays. Les grandes équipes de foot p.e. sont très souvent des entreprises internationales. Le sponsoring est un exemple qui souligne le rapport entre l' économie et le sport. Il pourrait être intéressant d' inviter un responsable qui exposerait les réflexions à la base d' une action de sponsorship.

LCM - Finance, Audit et Comptabilité

Dans ces domaines hautement spécifiques, on organisera des rencontres-débats avec des experts étrangers qui illustreront leurs activités dans leurs pays.

LCM - Stratégie et Management

Actuellement, on discute beaucoup en Allemagne e.a. sur le concept du "lean management". Pourquoi pas - à un moment donné -étudier des textes dans les cours de langues qui reprennent cette discussion? Pourquoi pas faire appel à un enseignant de langues, pour qu'il assiste au cours de STM et inversement, ce qui permettrait de travailler "en tandem"?

SID - Systèmes d' Information et de Décision

Les systèmes d' information sont , dans le domaine de l' informatique, internationalisés. Et les processus de décision? La question est la suivante: "Dans quelle mesure des faits interculturels interviennent ?"

Certaines de ces propositions impliquent l' intervention d' experts étrangers qui se présenteront dans leur langue. Il est bien évident que tous les élèves ne disposent pas des compétences linguistiques suffisantes et nécessaires. Mais ceci n'est pas forcément un obstacle insurmontable. Faisons un exemple: Pour l'intervention d'un expert espagnol, les élèves qui étudient cette langue pourraient effectuer un travail d' interprète pour les élèves qui ne comprennent pas la langue et rédiger des résumés en français. Donc il est tout à fait possible de lier les activités entre départements. Ce qu'on appelle en allemand "Vernetztes Denken" est à la base de ces réflexions qui ne présentent qu' une première vision des choses.

Outre ces quelques liens, il est important d'établir des contacts avec des réalités extérieures à l'Ecole, avec - bien sûr- des entreprises mais également avec d'autres institutions scolaires et extra-scolaires.

Les rapports langues et gestion, voilà un champ de travail relativement peu exploré jusqu'à présent. Le travail à l'ESC offre la possibilité de réaliser des projets concrets dans ce domaine.

5. CONCLUSION

Pour conclure, parlons , encore une fois, Marco Polo. Il est tout à fait possible d'imaginer ce qu'il aurait pu nous transmettre s' il avait disposé de tous nos moyens technologiques et médiatiques. Certes, nous pouvons nous plonger dans la lecture fascinante du "Milione" mais si nous retenons de cet homme et de ses entreprises, son esprit de découverte, son autonomie conquérante et gagnante, son habilité relationnelle, sa curiosité culturelle, son flair commercial , et bien, nous avons un bel exemple à suivre pour travailler avec nos élèves.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DER AUSBILDUNG VON MEDIZINERN IM LICHTE POLITISCHER UMWANDLUNGEN IN POLEN

Um dem Thema gerecht zu werden, habe ich mir die Frage gestellt: Wie weit haben die in den Jahren 1989–1993 eingetretenen politischen Umwandlungen in Polen den Fremdsprachenunterricht in allen Schultypen beeinflusst. Meine Aufmerksamkeit richtete ich auf die Rolle des Deutschunterrichtes an der Medizinischen Akademie in Białystok und die praktische Anwendung der erworbenen Sprachfertigkeiten bei deren Studenten und Absolventen.

Jede Medizinische Akademie bildet eine vielfältige Struktur, wo Theorie und Praxis, wie an keiner anderen Hochschule, innig miteinander in Verbindung stehen. Die Einrichtung hat eine sehr wichtige Aufgabe zu erfüllen, sie soll den Menschen helfen, indem sie Jahr für Jahr hunderte von künftigen Ärzten, Stomatologen, Pharmazeuten und Analytikern ausbildet. Das Fremdsprachenstudium hat dabei auch eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. Es soll die Medizinstudenten zur Arbeit mit der Fachliteratur vorbereiten¹. Dazu ist die Zeit knapp bemessen; nur 4 Semester und insgesamt 120 Stunden pro Gruppe. Jeder Student muß außer dem Lateinischen mindestens 2 Fremdsprachen bei zu einem durch das Programm vorgegebenen Fertignivea beherrschen. Es geht nicht nur um Eintragungen und Examen, mit welchen die Lektorate beendet werden, sondern vor allem um das künftige berufliche Leben. Ohne ausländische primäre Informationen, ohne gegenseitige Kontakte und einen fortlaufenden Gedankenaustausch wäre ein richtiger wissenschaftlicher Fortschritt kaum denkbar². Die Fremdsprachenkenntnisse werden bei den Aufnahmeprüfungen, dann nach dem vierten Semester und später auch bei fachärztlichen und bei Doktorandenexamen geprüft. Es werden immer höhere Forderungen gestellt. Für das Niveau der Sprachkenntnisse sorgt das Fremdsprachenstudium. Der Arbeitsverlauf ist hier einerseits den allgemeinen Bedürfnissen im weiten Sinne untergeordnet und wird andererseits durch offizielle Vorschriften der Ministerien für Volksbildung und auch Gesundheitswesen geregelt.

Bis 1989 herrschte das Russische vor und fast 100% aller Studenten mußten das Russischlektorat absolvieren, unabhängig davon, welche praktische Bedeutung die Sprache später in ihrem Beruf finden könnte. Das Deutsche nahm damals nach dem Russischen und Englischen den dritten Platz ein. Die Entscheidung des Ministeriums für Volksbildung, die ihre Widerspiegelung in den Regelungen vom 03.03.1989³ und vom 12.02.1990⁴ gefunden hatte, führte einen Wandel herbei. Das Russische wurde detronisiert. Seinen Platz machte es für das Englische frei und das Deutsche stieg sofort eine Stufe höher und belegte den zweiten Platz. Diese Umwandlung ist in fast allen Schulen zu beobachten. Die folgenden Tabellen illustrieren den prozentualen Anteil der Fremdsprachen-Lerner am konkreten Fremdsprachenunterricht. Die erste Tabelle zeigt alle Schultypen außer den Hochschulen. Die Daten weisen seit 1990 in bezug auf die westeuropäischen Sprachen einen Anstieg vor, wogegen das Russische immer mehr an Bedeutung verliert. Die zweite Tabelle stellt die Situation an den nichtphilologischen Fakultäten der Hochschulen vor. Die dritte Tabelle enthält Daten,

die den Fremdsprachenunterricht an der Medizinischen Akademie in Białystok illustrieren. An der Medizinischen Akademie in Białystok erfaßten Daten sind mit den Daten an anderen Hochschulen in hohem Grade vergleichbar. Es muß jedoch objektiv festgestellt werden, daß der Anteil der Deutsch-Lerner in % zugenommen hat und das an der Medizinischen Akademie in Białystok um 4,4% mehr als an den anderen Hochschulen, aber die absoluten Zahlen weisen auf einen beunruhigenden Prozeß hin. In dem Schuljahr 1990/91 gab es bei uns 334 Deutsch-Lerner, 1991/92 stieg die Zahl auf 404, um im letzten Schuljahr 1992/93 wieder zu sinken und nur 309 Studenten zu erreichen⁵. Die Lösung des Rätsels liegt in der Zahl der aufgenommenen Studenten des I. Studienjahres. Im Laufe von 2 Jahren wurde diese Zahl von 500 auf 300 herabgesetzt. Obwohl die politischen Umwandlungen dem Deutschunterricht an den Medizinischen Akademien nicht geholfen haben, droht ihm keinesfalls ein Prestigeverlust. Die Hochschulen bilden den Gipfel des ganzen Schulwesens und man muß mindestens ein Jahr warten, bis die Reform vom 12.02.1990 erste Früchte zeitigt d.h. bis die Schulen einen hohen Prozentsatz von Abiturienten mit guten Sprachkenntnissen in zwei Fremdsprachen ausgebildet haben, wobei angenommen werden kann, daß fast 100% der Abiturienten Englisch gelernt haben⁶. Die statistischen Daten der ersten Tabelle, die einen raschen Zuwachs der Deutsch-Lerner aufweisen, erlauben eine gute Prognose für den Deutschunterricht an den Hochschulen und auch an den Medizinischen Akademien zu stellen. An den Medizinischen Akademien soll das Deutsche neben dem Englischen einen hohen Rang einnehmen, weil es für Ärzte eine große Bedeutung hat. Die deutschsprachigen Länder: die Schweiz, Österreich und besonders die Bundesrepublik Deutschland ermöglichen den polnischen Medizinern zahlreiche Kontakte, indem sie unsere Ärzte und auch Studenten als Stipendiaten, Praktikanten und Tagungsteilnehmer zu sich einladen. Die Analyse der Tabellen und Abbildungen läßt eine weitgehende Schlußfolgerung zu – die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und die Schweiz spielen eine führende Rolle im medizinisch wissenschaftlichen Gedankenaustausch (304 Besuche=49,7% der Auslandsreisen) Die Fremdsprachenstudien der Medizinischen Akademien sollen mehr Gewicht auf den Deutschunterricht legen, um ihre Studenten immer besser für das künftige aktive berufliche Leben vorzubereiten. Dies können sie durch sowohl präparierte als auch originale gut ausgewählte und zielgerichtete Fachtexte erreichen. Aber auch im Computer- und Videozeitalter gilt noch weiterhin die Ansicht, daß ein gutes Lehrbuch mit den dazugehörenden Übungen "eine der wichtigsten Grundlagen für die Darstellung des Sprach- und Sachstoffes und für die Entwicklung des Sprachwissens und -könnens bildet."⁷ In der Ausbildung der Mediziner bereitet die entsprechende Textauswahl die größte Schwierigkeit, damit der Inhalt der Lehrtexte dem Niveau, den Bedürfnissen und Erwartungen jeder Studentengruppe entspricht. Im Deutschlektorat soll der Student vor allem die selbstständige Arbeit am Fachtext erlernen. Seine ersten Schritte auf diesem Gebiet sind meistens sehr ungeschickt⁸, aber er soll eins verstehen, daß "Übung den Meister macht", und das Lektorat nur ein Tor in die weite Welt der ausländischen Fachliteratur darstellt.

LITERATUR

1. Wojnicki S., 1978. "Cele nauczania na lektoratach języków obcych". In: Przegląd Glottodydaktyczny, Band I, Warszawa, s.: 114,115.
2. Prejbisz A., Smólska J., 1976. "Główne problemy nauczania języków obcych w Polsce". In: Neofilologia, Poznań, s.: 34.
3. Die Regelung Nr 2 des Ministeriums für Volksbildung (MEN) vom 03.03.189.
4. Die Regelung Nr 5 des Ministeriums für Volksbildung (MEN) vom 12.02.1990.

5. Das geplante didaktische Pensum vom Schuljahr 1990/91 bis zum 1992/93. Das Fremdsprachenstudium der Medizinischen Akademie in Białystok.
6. **Komorowska H.**, 1991. "Reforma kształcenia językowego nauczycieli języków zachodnioeuropejskich." In: *Języki obce w szkole* 3, s.: 209.
7. **Kühn A.**, 1989. "Zur Textauswahl und zur Arbeit mit dem Text". In: *Proben, Konferenzbeiträge*, Warschau s.: 250.
8. **Szafrański M.**, 1980. "Nauczanie języków w szkole wyższej". In: *Przegląd Glottodydaktyczny*, Band 5, Warszawa, s.: 105
9. **Stankiewicz J.**, *Języki obce w szkole*, 1992/1, s.: 24 und 1992/5, s.: 402.
10. **Zaniewski J.**, 1994. "Inostrannyje jazyki w period obszczestwienno-ekonomiczeskoj transformacji", In: *Neofilolog* 7, s.: 37–41
11. Berechnet anhand des geplanten didaktischen Pensums in den Schuljahren 1990/91 – 1992/93. Das Fremdsprachenstudium der Medizinischen Akademie in Białystok.
12. Berechnet anhand der von der Abteilung für Wissenschaftliche Planung angefertigten Jahresberichten, Med.Akad.Białystok.

Tabelle I⁹

Der prozentuale Anteil der Fremdsprachen-Lerner am konkreten Fremdsprachenunterricht in allen Schultypen außer den Hochschulen.

Schultyp	1986/87				1990/91				1991/92			
	Fremdsprache				Fremdsprache				Fremdsprache			
	E	F	D	R	E	F	D	R	E	F	D	R
Grundschule	0,9	0,3	1,2	48,5	5,1	0,8	3,3	41,0	9,2	1,2	6,3	33,9
Betriebs- und Berufssch.	0,2	–	–	68,0	2,4	0,4	5,3	85,0	4,4	0,7	9,6	74,4
Gymnasien	44,5	16,9	38,2	99,9	52,6	16,2	44,0	85,6	58,6	17,9	49,3	71,1
Fachgymnasien	12,5	5,0	27,1	92,0	17,5	5,0	31,7	73,0	23,1	5,5	36,1	52,5

Tabelle II¹⁰

Der prozentuale Anteil der Fremdsprachen-Lerner an den nichtphilologischen Fakultäten der Hochschulen.

Nichtphilologische Fakultäten aller Hochschulen	1986/87				1991/92			
	Fremdsprache				Fremdsprache			
	E	F	D	R	E	F	D	R
	52,8	8,3	38,9	97,0	97,2	14,5	40,0	45,5

Tabelle III¹¹

Der prozentuale Anteil der Fremdsprachen-Lerner an der Medizinischen Akademie in Bialystok

Fremdsprache	1990/91	1991/92	1992/93
Englisch	79,9	81,6	89,7
Deutsch	33,3	44,8	41,2
Französisch	7,5	13,4	13,8
Russisch	49,1	49,6	46,6

Tabelle IV¹²

Auslandsreisen von Bialystoker Medizinern in den Jahren 1988–93

(1993 – nur bis Juni)

	UdSSR	Engl.	USA	Kanada	Frank.	BRD	Öster.	Schw.	DDR	insge.
1988	43	3	8	3	–	29	2	2	21	111
1989	44	4	3	–	10	22	12	4	6	105
1990	19	16	9	2	15	27	6	6	–	100
1991	16	10	9	2	7	47	12	16		119
1992	18	13	10	2	27	33	21	11		135
1993	3	3	1	–	8	23	2	2		42
insge.	143	49	40	9	67	181	55	41	27	612

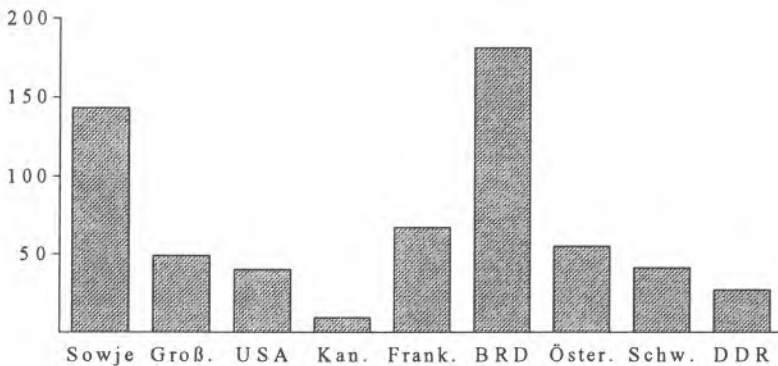
Tabelle V

Vgl. Tabelle IV, die letzten Berechnungen

R	E	F	D
143	98	67	304

Abb. I

Die Gesamtzahlen aus der IV Tabelle Bildhaft dargestellt.



ГЛОТТОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (ТРУДНОСТИ, ВОЗМОЖНОСТИ И ПОТРЕБНОСТИ)

Проблема гуманизации учебного процесса должна занять существенное место в современной лингводидактике изучения иностранных языков. Эта проблема приобретает особое значение в период демократических преобразований в Польше. Перед нами возникла проблема формирования новых межличностных отношений в микроситуации, в которой каждая личность получает полную моральную и правовую ценность.

Продолжительный период дегуманизации общественных отношений в прошлом привёл к деградации личности человека. Реализация стратегии общественного стресса в педагогической практике привела к уничтожению общечеловеческих моральных ценностей и одновременно поставила на первое место аморальный эгоизм интересов общественных отношений. Современный человек перестал ценить слово родного и иностранного языка.

Курс иностранного языка в вузе образует своеобразную микроситуацию, в которой можно реализовать процесс гуманизации, создавая микроклимат новых отношений между преподавателем и студентом, используя глоттодидактические аспекты этого сложного процесса.

К основным глоттодидактическим аспектам, которые являются предметом наших наблюдений и которые мы включаем в процесс гуманизации межличностных отношений на занятиях иностранного языка, относятся следующие: 1) личность преподавателя иностранного языка; 2) право выбора иностранного языка в вузе; 3) собеседование преподавателя со студентами первого курса; 4) возможность выбора дидактических материалов преподавателем и студентами; 5) доступность к аутентичным и актуальным учебным материалам студента и преподавателя. Эти аспекты рассматриваются нами, во-первых, в плане трудностей встречающихся в вузе технического профиля, и, во-вторых, стараемся определить систему наших запросов, которая должна нам помочь в будущем правильно организовать и реализовать процесс гуманизации при изучении иностранного языка.

Преподаватель иностранного языка является организующим звеном процесса гуманизации. Поэтому к нему предъявляются высокие требования. Он должен обладать компетенцией в области методики преподавания иностранного языка, лингвистики, психологии, педагогики и социологии. Практика показывает, что процесс гуманизации надо начинать с переподготовки преподавателя иностранного языка, так как человек с навыками прошлого не сможет воспитать личность наших дней. Преподаватель должен согласиться на длительный и сложный процесс своей переподготовки, чтобы найти своё призвание в новых социально-

экономических условиях. Преподавательский состав иностранных языков следует познакомить с системой преподавания иностранных языков в западноевропейских странах, которые имеют большой опыт демократических преобразований. Только тогда можно говорить, что в нашей системе преподавания иностранных языков реализуются партнёрские отношения между преподавателем и студентами.

В систему изучения иностранных языков нашего вуза включаются четыре языка: английский, немецкий, русский и французский. К сожалению, в техническом вузе сохранилась старая система выбора студентами иностранных языков. На всех факультетах вуза первым иностранным языком без выбора является английский язык. Как видим право выбора иностранного языка студентами ограничивается. Студенты могут выбирать только второй иностранный язык. Здесь наблюдается нарушение международного права по ЮНЕСКО, которое гарантирует каждому человеку изучать любой язык по выбору. Такая ситуация нарушает процесс гуманизации. По-нашему мнению не должно быть обязательных иностранных языков в вузовской системе обучения.

Непосредственная встреча между преподавателем и студентами происходит во время творческого собеседования на первом занятии. Здесь создаётся возможность как больше узнать о наших студентах. После собеседования программируется работа со студентами, учитывающая запросы, интересы и потребности молодого человека. Успех этой встречи зависит от умелого подхода преподавателя к личности человека, который оказался в незнакомой микросреде незнакомых ровесников своего поколения. Тогда и начинается процесс портнёрства людей, которые могут без стресса реализовать свои задачи. На основе данных собеседования преподаватель сможет запрограммировать систему интересных форм дидактической работы в группе. После собеседования, по нашему мнению, студенты должны иметь право выбора преподавателя иностранного языка. Это ещё один важный момент гуманизации учебного процесса.

Формирование партнёрских отношений между преподавателем и студентами в процессе изучения иностранного языка обуславливается также наличием большого количества пособий для студентов. Преимуществом в области свободного выбора пособий и учебников по иностранным языкам пользуются преподаватели западноевропейских языков. Они могут совместно со студентами выбирать нужное пособие по иностранному языку. Преподаватели русского языка такой возможности не имеют. Однако преподаватели русского языка как иностранного могут реализовать принцип гуманизации во время совместного обсуждения и выбора текстов для работы в студенческой группе. Каждый студент является соучастником этого процесса. Студент вместе с преподавателем без стресса выбирает текст по специальности, который соответствует его психологическим и профессиональным потребностям.

К аутентичным и актуальным материалам на иностранных языках мы относим: радиопередачи, видеофильмы, газеты и журналы, научно-популярную и художественную литературу, телепередачи. Преподаватели западноевропейских языков имеют доступ ко всем вышеназванным учебным материалам. Что касается русского языка как иностранного

создалась критическая ситуация. Кроме радио-передач из России и из-за рубежа на русском языке ничего нет.

Наши наблюдения показывают, что процесс гуманизации встречает большие трудности в техническом вузе, особенно это касается преподавателей русского языка как иностранного. Чтобы активизировать этот процесс в вузовской аудитории технического профиля, мы предлагаем реализацию следующих мероприятий:

1. организовать лингводидактическую переподготовку преподавателей иностранных языков;
2. в вузовской системе изучения иностранных языков не должно быть обязательных языков;
3. студенты должны иметь право выбора преподавателя иностранного языка в вузе;
4. организовать межвузовский обмен пособиями и учебниками для изучения иностранных языков;
5. организовать импорт учебных материалов на русском языке, издаваемых в зарубежных странах.

BIBLIOGRAFIA:

Koć-Seniuch, G., 1990. „Języki obce w szkole wyższej”. Warszawa - Łódź.

Okoń, W., 1976. „Elementy dydaktyki szkoły wyższej”. Warszawa.

Pfeiffer, W., 1979. „Teoretyczne podstawy preperacji materiałów glottodydaktycznych”. Warszawa.

Woźnicki, T., 1967. „O programach i podręcznikach języków obcych”. Warszawa.

Zabrocki, L., 1976. „Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych”. Warszawa.

WSPÓŁPRACA ORGANIZACJI NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W REGIONIE EUROPY CENTRALNEJ FIPLV

W dniach 25 – 26 września odbyło się w Pradze założycielskie spotkanie Regionu Europy Centralnej Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). Uczestniczyli w nim reprezentanci organizacji członkowskich FIPLV z Czech (Martin Prochazka – sekretarz generalny KMF, członek Światowej Rady FIPLV, Iva Pychová – członek–elekt Światowej Rady FIPLV), Węgier (Zsolt Lengyel – sekretarz generalny TIT) i Polski (Teresa Siek–Piskozub – sekretarz generalny PTN, redaktor i członek zarządu FIPLV, Zofia Magnuszewska – wiceprzewodnicząca Okręgu PTN w Zielonej Górze). Przybyli też przedstawiciele organizacji nie będących jeszcze członkami FIPLV ze Słowacji (Maria Maliková), Słowenii (Maria Svagelj) i Austrii (Hanna Braidt). Ponadto w zjeździe uczestniczyli – pełniący obowiązki wiceprzewodniczącej FIPLV Tuula Penttila (Finlandia) i Honorowy Przewodniczący FIPLV Josef Hendrich (Czechy).

Piątkowe spotkanie miało charakter zapoznawczy. Po serdecznym przywitaniu przez prof. Hendricha, w murach sławnego Uniwersytetu im. Karola (założonego w 1348), głos zabrała Tuula Penttila, która poinformowała o celach i sposobach działania FIPLV. Przedstawiła też projekty jakie na zlecenie UNESCO opracowywane były w ostatnim czasie ("Polityka językowa na XXI wiek", "Tolerancja i świadomość językowa"), a także te które są aktualnie opracowywane ("Znaczenie organizacji nauczycieli języków obcych dla rozwoju zawodowego", "LINGUAPAX VI"). Poinformowała też o planowanym na 1997 rok Kongresie FIPLV, który odbędzie się w Brazylii na Uniwersytecie w Recife.

Następnie Teresa Siek–Piskozub przedstawiła założenia i cele regionalizacji działań organizacji zrzeszonych w FIPLV, a także poinformowała o czynionych wcześniej wysiłkach powołania Regionu Europy Centralnej i Wschodniej (zob. Neofilolog nr 7). Zadaniem regionu jest intensyfikowanie współpracy między organizacjami nauczycielskimi i wymiana doświadczeń. Działalność ta zostanie wsparta pewną pomocą finansową ze strony FIPLV. W chwili obecnej powołano już Region Europy Zachodniej, który opracował swój statut oraz powołał zarząd. W sierpniu 1995 odbędzie się w Lille (Francja) konferencja naukowo–metodyczna tego Regionu. Na marzec 1995 planowane jest spotkanie organizacji, które są zainteresowane utworzeniem Regionu Europy Północnej. Do udziału w nim, oprócz krajów skandynawskich zaproszone są organizacje z krajów nadbałtyckich – Estonia i Litwa.

Następnie kolejno głos zabierali przedstawiciele organizacji członkowskich oraz obserwatorzy, informując o założeniach i sposobach działania ich stowarzyszeń. Ze sprawozdań tych wynika, że organizacje nauczycieli zaangażowane są w liczne działania, jak: organizowanie sympozjów, konferencji i warsztatów metodycznych, wydawanie czasopism i biuletynów, współpracę z ośrodkami kształcenia nauczycieli, patronowanie wymianie nauczycieli i uczniów z ośrodkami zagranicznymi, tworzenie klubów językowych i prowadzenie kursów języków obcych. Dyskutowano też nad problemami z jakimi muszą się zmagać nauczyciele języków obcych w poszczególnych krajach.

Wieczorem odbyła się, w restauracji stylizowanej na ludową, uroczysta kolacja, której fundatorem byli gospodarze. Akcentem lingwistycznym tej imprezy były kufle, na których wypisano we wszystkich (z wyjątkiem węgierskiego) językach

Regionu Europy Centralnej życzenia "na zdrowie". Był to akcent miły, choć całkowicie przypadkowy, i sprowokował uczestników do komunikacji we własnych językach. Okazało się to całkiem możliwe, choć wymagało pewnego zaangażowania.

Kolejny dzień miał charakter roboczy. Dyskutowano nad sensem i wolą regionalizacji działań. Podkreślano konieczność utrzymywania działalności międzyregionalnej, aby regionalizacja nie przyczyniła się do izolacji. Obawy takie zgłaszała zwłaszcza prof. Hendrich, który wyjaśniał, że koncepcja ta powstała w czasach gdy kraje dawnego bloku socjalistycznego miały utrudniony kontakt z organizacjami zachodnimi. Działanie w ramach regionów (nieformalnych) pozwalało nauczycielom z krajów socjalistycznych spotykać się. Dzisiaj, jego zdaniem, takiej potrzeby już nie ma.

Uczestnicy zjazdu opowiedzieli się za powołaniem Regionu Europy Centralnej FIPLV, z wyraźnym podkreśleniem, że sensem regionalizacji jest intensyfikacja działań między regionami. Zastrzeżenie to musi znaleźć się w Statucie Regionu jak i zostać przekazane władzom FIPLV jak i Światowej Radzie.

Następnie przystąpiono do formułowania projektu statutu. Podstawą opracowania były dwa dokumenty – Statut FIPLV (w języku angielskim) i Statut Regionu Europy Zachodniej (w języku francuskim). Wprowadzono liczne modyfikacje i rozwinięcia. Wypracowany projekt został następnie przegłosowany i zaaprobowany zarówno przez członków Regionu (KMF, TIT i PTN), jak i obserwatorów, potencjalnych członków FIPLV. Zgodnie z projektem członkami Regionu Europy Centralnej FIPLV mogą być krajowe organizacje wielojęzyczne, przedstawiciele Regionu Centralnego jednojęzycznych organizacji międzynarodowych, np. IDV czy IATEFL (jeżeli zdecydują się utworzyć taki Region), oraz na warunkach tymczasowych krajowe organizacje jednojęzyczne (członkowie FIPLV), jeżeli w danym kraju nie ma organizacji wielojęzycznej. Muszą one jednak mieć wolę utworzenia struktury organizacji wielojęzycznej w swoim kraju. Zastrzeżenie to wynika z polityki FIPLV, która dąży do intensyfikacji współpracy między wszystkimi organizacjami nauczycieli języków obcych.

Wybrano też trzyosobową komisję (Lengyel, Pychová, Siek–Piskozub), której zadaniem jest dopracowanie Statutu i przedstawienie go Światowej Radzie a także doprowadzenie do Walnego Zjazdu Regionu. Obserwatorzy zostali też poinformowani jakie czynności powinny podjąć ich organizacje, jeżeli chcą stowarzyszyć się z FIPLV.

Uczestnicy podziękowali gospodarzom za gościnne przyjęcie i dobrą organizację zjazdu. Przekazano też na ręce wiceprzewodniczącej Tuuli Penttili podziękowania dla FIPLV za sfinansowanie przebiegu zjazdu.

Problem Regionu Europy Centralnej FIPLV był jednym z punktów programu zebrania Światowej Rady, która odbyła się 4 marca 1995 r. w w Luzernie. Tuula Penttila zreferowała przebieg spotkania w Pradze, a Teresa Siek–Piskozub wręczyła zarządowi FIPLV i członkom Światowej Rady opracowany przez Region Europy Centralnej Statut. Światowa Rada przegłosowała powstanie Regionu. Analizowano poszczególne punkty Statutu, postulowano wprowadzenie pewnych uzupełnień i poprawek a następnie Statut został zaakceptowany przez Światową Radę. Uchwalono też, że Region dostanie 1000 CFH na koszty związane z utrzymaniem kontaktów między organizacjami w roku 1995. Istnieje też możliwość występowania o dofinansowanie celowe.

Przedstawicielka Światowej Rady z ramienia Regionu Europy Zachodniej (Maria Manuel Calvet Ricardo z Portugalii) zaprosiła też przedstawiciela Regionu Europy Centralnej do wzięcia udziału w konferencji w Lille na koszt organizatorów. Również inne osoby z Regionu, które wygłoszą referaty na konferencji zostaną zwolnione z kosztów wpisowego, a także otrzymają darmowe zakwaterowanie przez dwa dni.

Region Europy Centralnej FIPLV stał się formalną częścią Federacji. W najbliższym czasie musi odbyć się I Walny Zjazd Regionu, na którym dokonany zostanie wybór trzyosobowego zarządu (przewodniczący, sekretarz i skarbnik). Polskie Towarzystwo Neofilologiczne wystąpiło z propozycją, aby zjazd Regionu odbył się przy okazji Walnego Zjazdu i ogólnoposkiej konferencji PTN, planowanych na wrzesień br. w Zielonej Górze (zob. Komunikaty). Oczekujemy na opinię pozostałych członków.

Teresa SIEK-PISKOZUB
(marzec 1995)

KOMUNIKAT

W dniach 22–23 września 1995 odbędzie się w Zielonej Górze VIII Walny Zjazd PTN oraz międzynarodowa konferencja nt. "Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych: stan obecny i perspektywy". Okręgi proszone są o wybór delegatów na Zjazd. Każdy Okręg ma prawo delegować jedną osobę na dziesięciu członków. W przypadku gdy delegowani członkowie nie będą w stanie opłacić kosztów uczestnictwa w Walnym Zjeździe i nie znajdą sponsora prosimy o skontaktowanie się z Zarządem Głównym. Osoby zainteresowane wystąpieniem w czasie konferencji powinny kontaktować się z Dr Zofią Magnuszewską: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kolegium Języka Francuskiego, al. Niepodległości 10, 65–001 Zielona Góra.

Zarząd Główny PTN w imieniu swoich członków wystosował do MEN, na ręce Dyrektora J. Sawickiego, list protestujący przeciwko planom zlikwidowania podziałów na mniejsze grupy zajęć z języków obcych.

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.