

neofilolog

CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
Nr 5



Poznań, 1992

Redaguje zespół:

Czesław Karolak

Jan Zaniewski

Teresa Siek-Piskozub (sekretarz)

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 TAG lub ChI-writer przyjmowane będą w pierwszej kolejności. Informacje edytorskie zamieszczono na końcu biuletynu.

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

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych.

SPIS TREŚCI

Od redakcji	5
Sylwetki odznaczonych medalem prof. Ludwika Zabrockiego	6
Artykuły	
1. Kompetencja komunikacyjna w języku obcym Anna Niżegorodcew	8
2. Miejsce i rola translatoryki w systemie kształcenia filologów Jan Zaniewski	16
3. Cross – referencja w aspekcie glottodydaktyki Bożena Zagórska	24
4. Efektywizacja nauczania języka specjalistycznego "Wirtschaftsdeutsch" – Anna Garstecka	30
5. Sytuacja językowa w Rosji i nauczanie języka rosyjskiego Sakmara G. Iljenko	39
6. Organizacja monologu i środki jej realizacji w różnych stylach współczesnego języka rosyjskiego – Anna Stelmaszuk	46
7. Na czym polega odmiennosc podręcznika "Deutsch mal anders"? Czesław Karolak	54
8. Rola poleceń w rozwijaniu rozumienia tekstów na stopniu wysoko- zaawansowanym nauczania języka obcego – Kazimiera Myczko	59
9. Gry i zabawy na lekcji języka obcego – Teresa Siek-Piskozub	66
Sprawozdanie z VII walnego zjazdu PTN – Kazimiera Myczko	76
Sprawozdanie z działalności Towarzystwa za ostatnią kadencję – Józef Darski, Teresa Tomasziewicz	81
Sprawozdanie z walnego zjazdu FIPLV – 14–15 listopad 1992 Hamburg – Teresa Siek-Piskozub	87
Sprawozdanie z konferencji CALL w Szombathely (Węgry) – Benedykt Szumilewicz	89
Komunikaty	90
Informacje dla autorów	91

OD REDAKCJI

W niniejszym numerze zamieszczamy niektóre z referatów wygłoszonych na sympozjum towarzyszącym VII Walnemu Zjazdowi (Białystok 1992) oraz nadesłany do redakcji artykuł A. Niżegorodcew. W artykule tym omówiono różne, występujące w literaturze przedmiotu, koncepcje dotyczące kompetencji komunikacyjnej, aby łatwiej można było określić zakres kompetencji w języku obcym. J. Zaniewski zwraca uwagę na konieczność wypracowania systemu kształcenia tłumaczy. B. Zagórska omawia mechanizm cross-referencji w różnych typach tekstów medycznych. A. Garstecka, na przykładzie autorskiego programu, wskazuje na sposób efektywizacji nauczania języka specjalistycznego. S. Ilienکو ukazuje jak zachodzące zmiany polityczne wpłynęły na sytuację językową w Rosji, co powinno – jej zdaniem – znaleźć swoje odbicie w nauczaniu języka rosyjskiego. A. Stelmaszuk omawia problem organizacji monologu w różnych stylach współczesnego języka rosyjskiego. C. Karolak wyjaśnia na czym polega glottodydaktyczna koncepcja podręcznika "Deutsch mal anders", którego jest współautorem. K. Myczko zajmuje się znaczeniem poleceń w rozwijaniu sprawności rozumienia tekstów, a w szczególności sprawności słuchania ze zrozumieniem. T. Siek-Piskozub wskazuje na miejsce gier i zabaw językowych w strukturze lekcji, a także sugeruje w jaki sposób nauczyciel sam może opracować gry współgrające z celami lekcji.

W numerze znajdują się także materiały sprawozdawcze z Walnego Zjazdu, protokół z pierwszego posiedzenia nowego Zarządu oraz sprawozdania z międzynarodowych konferencji, w których brali udział członkowie Towarzystwa.

SYLWETKI ODZNACZONYCH MEDALEM PROF. LUDWIKA ZABROCKIEGO:

JANINA SMÓLSKA

Dr Janina Smólska jest wielce zasłużoną, długoletnią członkinią Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Jest również wybitną specjalistką w dziedzinie językoznawstwa i dydaktyki języków obcych, a także autorką podręczników języka angielskiego. Jej nazwisko jest dobrze znane rzeszom polskich uczniów i nauczycieli.

Janina Smólska mieszka w Warszawie. Uczęszczała przed wojną do znakomitego gimnazjum żeńskiego im. Królowej Jadwigi i wykazywała wielkie uzdolnienia i zainteresowania matematyczne. Jednakże jej ojciec – Stefan Straszewicz, profesor Politechniki Warszawskiej, wybitny matematyk i dydaktyk, autor podręczników do matematyki – odradzał jej podjęcie studiów matematycznych jako nieodpowiednich dla kobiety. Janina Smólska skierowała więc swe zainteresowania ku anglistyce i podjęła studia na Uniwersytecie Warszawskim, a po dwóch latach na Uniwersytecie Jagiellońskim. Studiowała u tak sławnych profesorów jak Tretiak, Dyboski, Borowy. Studia rozpoczęte w roku 1939 przerwała wojna. Czas okupacji spędziła Janina Smólska w Wilnie, gdzie uczęszczała do konserwatorium w klasie profesora Szpinalskiego. Studia ukończyła po wojnie, w roku 1947, a jej praca magisterska dotyczyła analizy studiów nad interpretacją "Hamleta".

Rodzinną tradycją matematyczną odżyła natomiast w następnym pokoleniu, gdyż jej córka jest już profesorem matematyki na Uniwersytecie Warszawskim, a syn fizykiem – pracownikiem naukowym Politechniki.

Prawdziwym powołaniem Janiny Smólskiej okazała się nie historia literatury lecz językoznawstwo i dydaktyka. Pracę zawodową podjęła jeszcze w trakcie studiów jako lektorka języka angielskiego na Politechnice Warszawskiej. Pracowała tam do roku 1965 jako kierownik sekcji języka angielskiego w studium języków obcych PW. Odeszła w drugim roku istnienia WSJO, gdzie również była kierownikiem sekcji języka angielskiego. Po likwidacji WSJO w roku 1972 przeszła do nowo utworzonego Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, gdzie była kierownikiem zakładu, a potem wicedyrektorem. Prowadziła zajęcia z metodyki, seminaria magisterskie, zajmowała się różnymi dziedzinami językoznawstwa stosowanego i glottodydaktyki. Jej praca doktorska dotyczyła analizy błędów językowych.

W roku 1979 dr Smólska przeszła na emeryturę, ale nadal jest czynna zawodowo. Zajął się nową problematyką – tłumaczeniem literatury naukowej. Prowadziła seminarium z tłumaczenia tekstów naukowych w studium języków obcych PAN, zajmuje się adiustacją tekstów naukowych dla PAN.

Janina Smólska jest jednak znana w Polsce przede wszystkim jako autorka licznych podręczników do nauki języka angielskiego. Wiele lat temu pisała podręczniki szkolne z nieżyjącym już dr Prejbiszem, następnie cykl podręczników "We Learn English, We Use English" wraz z Anną Zawadzką. W ostatnich latach napisała dwa nowe podręczniki licealne "Active English" stanowiące kontynuację kursu w szkole podstawowej. Jest również współautorką popularnych podręczników pozaszkolnych: "English for Everybody", "Listen and Learn", "English Everyday". Równie dobrze znana jest gramatyka szkolna języka angielskiego jej autorstwa (przy współudziale Anny Zawadzkiej).

W roku 1959 rozpoczęła prekursorską na owe czasy działalność, pisząc (wraz z Janem Rusieckim) teksty radiowego kursu języka angielskiego.

W chwili obecnej pracuje nad nowoczesnym słownikiem języka angielskiego dla Polaków.

Dr Smólska prowadziła również bardzo ożywioną działalność popularyzatorską – wygłaszając liczne prelekcje na tematy związane z nauczaniem języków obcych dla nauczycieli w całej Polsce.

Przez całe lata pracowała dla ówczesnego Ministerstwa Oświaty w komisjach tworzenia programów nauczania języków obcych oraz w komisjach oceny podręczników.

Dr Janina Smólska działała również przez wiele lat w Polskim Towarzystwie Neofilologicznym – wygłaszała prelekcje i referaty na zebraniach okręgu i zjazdach PTN, podejmowała wysiłki na rzecz reformy nauczania języków obcych w Polsce.

(Ludmiła Sobolew)

KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA W JĘZYKU OBCYM.

1. Termin kompetencja komunikacyjna zrobił "oszałamiającą karierę" w przeciągu ostatnich 20 lat, tj. od chwili gdy został wprowadzony do teorii uczenia się i użycia języka przez D.Hymesa. Dla Hymesa w pojęciu "kompetencji komunikacyjnej" zawiera się zarówno pojęcie "kompetencji" jak i "wykonania" językowego (Hymes 1972).

Koncepcja Hymesa kompetencji komunikacyjnej powstała pod wpływem badań socjolingwistycznych Labova (1966) nad użyciem niestandardowych odmian języka angielskiego przez mieszkańców Nowego Jorku oraz wyrosła z tradycji badań łączących użycie języka z innymi kodami komunikacji kulturowej – z etnografii komunikacji (Goffman 1967).

Jako ciekawostkę można wspomnieć bezpośredni kontekst użycia po raz pierwszy terminu kompetencja komunikacyjna przez Hymesa. Była nim konferencja poświęcona rozwojowi języka dzieci upośledzonych środowiskowo. Nie chodziło więc o naukę języka drugiego czy obcego. Niemniej, z obecnej perspektywy trzeba zauważyć, że właśnie w teorii uczenia się i użycia języka drugiego i obcego termin kompetencja komunikacyjna zrobił bodajże największą "karierę."

Sądzę, że rozróżnienie języka drugiego i języka obcego jest zasadne przy rozważaniu kompetencji komunikacyjnej. Przypomnę więc, że językiem obcym nazywamy język przyswajany poza społecznością, w której się go używa w sposób naturalny, np. język francuski w Polsce. Natomiast językiem drugim nazywamy język nie będący językiem ojczystym, przyswajany w społeczności danego języka, np. język francuski przyswajany we Francji przez kogoś, kto posługuje się już innym językiem ojczystym.

2. Pierwsze pytanie, które należy postawić odnosi się do pojęcia kompetencja komunikacyjna w porównaniu z pojęciem kompetencja językowa. Hymes wyróżnił cztery parametry, do których odnosić się miała kompetencja:

- a/ formalna zgodność z cechami systemu
- b/ wykonalność w ramach systemu
- c/ odpowiedzialność w ramach określonego kontekstu
- d/ zgodność z rzeczywistym użyciem.

Z powyższego rozróżnienia wynika, że kompetencja językowa w ujęciu lingwistycznym, nawet szeroko rozumiana i obejmująca wszystkie cztery

KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA W JĘZYKU OBCYM.

1. Termin kompetencja komunikacyjna zrobił "oszałamiającą karierę" w przeciągu ostatnich 20 lat, tj. od chwili gdy został wprowadzony do teorii uczenia się i użycia języka przez D.Hymesa. Dla Hymesa w pojęciu "kompetencji komunikacyjnej" zawiera się zarówno pojęcie "kompetencji" jak i "wykonania" językowego (Hymes 1972).

Koncepcja Hymesa kompetencji komunikacyjnej powstała pod wpływem badań socjolingwistycznych Labova (1966) nad użyciem niestandardowych odmian języka angielskiego przez mieszkańców Nowego Jorku oraz wyrosła z tradycji badań łączących użycie języka z innymi kodami komunikacji kulturowej – z etnografii komunikacji (Goffman 1967).

Jako ciekawostkę można wspomnieć bezpośredni kontekst użycia po raz pierwszy terminu kompetencja komunikacyjna przez Hymesa. Była nim konferencja poświęcona rozwojowi języka dzieci upośledzonych środowiskowo. Nie chodziło więc o naukę języka drugiego czy obcego. Niemniej, z obecnej perspektywy trzeba zauważyć, że właśnie w teorii uczenia się i użycia języka drugiego i obcego termin kompetencja komunikacyjna zrobił bodajże największą "karierę."

Sądzę, że rozróżnienie języka drugiego i języka obcego jest zasadne przy rozważaniu kompetencji komunikacyjnej. Przypomnę więc, że językiem obcym nazywamy język przyswajany poza społecznością, w której się go używa w sposób naturalny, np. język francuski w Polsce. Natomiast językiem drugim nazywamy język nie będący językiem ojczystym, przyswajany w społeczności danego języka, np. język francuski przyswajany we Francji przez kogoś, kto posługuje się już innym językiem ojczystym.

2. Pierwsze pytanie, które należy postawić odnosi się do pojęcia kompetencja komunikacyjna w porównaniu z pojęciem kompetencja językowa. Hymes wyróżnił cztery parametry, do których odnosić się miała kompetencja:

- a/ formalna zgodność z cechami systemu
- b/ wykonalność w ramach systemu
- c/ odpowiedzialność w ramach określonego kontekstu
- d/ zgodność z rzeczywistym użyciem.

Z powyższego rozróżnienia wynika, że kompetencja językowa w ujęciu lingwistycznym, nawet szeroko rozumiana i obejmująca wszystkie cztery

parametry, jest według rozumienia Hymesa pojęciem węższym niż kompetencja komunikacyjna, odnosząca się również do komunikacji pozawerbalnej.

Można również rozumieć pojęcie kompetencji komunikacyjnej jako komplementarne w stosunku do pojęcia kompetencji językowej. Tak wydaje się traktować pojęcie kompetencji komunikacyjnej I. Kurcz (1987), która ujmuje ją jako analizator pragmatyczny mowy – najwyższe piętro wiedzy językowej odpowiedzialne za jej kontrolę i koordynację w recepcji i produkcji językowej. Wiedza ta ma charakter zarówno deklaratywny (czyli wiem co) jak i proceduralny (czyli wiem jak).

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej wyodrębniło się niejako z pojęcia komunikacji językowej, lecz nie należy zapominać, że kompetencja językowa jest założona jako pewien niższy szczebel kompetencji komunikacyjnej zarówno w modelu Hymesa jak i w modelu Kurcz, a także we wszystkich innych ujęciach kompetencji komunikacyjnej, np. w modelu Canale'a i Swain (1980) czy Bachmana i Palmera (1984), o których wspominam poniżej.

Pamiętać zatem należy mówiąc o kompetencji komunikacyjnej, że obejmuje ona zarówno składnik fonologiczny, semantyczny i syntaktyczny, które zawarte już były w koncepcji Chomsky'ego, jak i dodatkowo składnik pragmatyczny. Jest w niej również wymiar zgodności z aktualną realizacją językową osób mówiących danym językiem jako swym językiem ojczystym.

3. Stosunkiem kompetencji komunikacyjnej w języku obcym do kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym zajmowali się m.in. badacze kanadyjscy Stern, Cummins, Swain, Canale (Stern 1983) w ramach badań nad zjawiskiem bilingwizmu.

Stern twierdzi, że zarówno mówiący pierwszym jak i drugim lub obcym językiem posiadają kompetencję komunikacyjną rozwiniętą w jakimś stopniu. Problemem jest natomiast, czy jest to ta sama kompetencja? Badacze kanadyjscy sądzą, iż istnieje wspólna podstawa kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym i języku drugim lub obcym.

Cummins (1979) przedstawia model kompetencji komunikacyjnej jako tzw. "podwójną górę lodową", gdzie jej wspólną podstawę reprezentują względnie stałe zdolności intelektualne jednostki, manifestujące się w jej realizacji językowej. Oba czynniki są od siebie względnie niezależne i wpływają na zróżnicowanie stopnia rozwoju poszczególnych składowych kompetencji komunikacyjnej u różnych użytkowników języka.

Niezależnie od powyższego zróżnicowania, zdaniem Cumminsa, kompetencja w języku ojczystym i drugim lub obcym rozwija się w różnym stopniu, zarówno w aspekcie ilościowym jak i jakościowym, w zależności od danych wejściowych (input) danego języka.

W teorii uczenia się i użycia języka drugiego lub obcego, która jest swym przedmiotem niniejszych rozważań, istnieją próby teoretycznego wyjaśnienia zjawiska zmienności kompetencji komunikacyjnej u osób uczących się i posługujących się tym językiem.

Jedną z najbardziej inspirujących prac w tej dziedzinie jest artykuł Białystok i M. Sharwood-Smitha (1985) "Interlanguage is not a state of mind" (Interjęzyk nie jest stanem umysłu). Interjęzyk jest pojęciem określającym język mówiącego językiem drugim lub obcym, czyli jest realizacją jego kompetencji komunikacyjnej.

Interjęzyk jest zróżnicowany, zdaniem Białystok i Sharwood-Smitha, z dwóch powodów:

na skutek różnego sposobu reprezentacji systemu językowego, czyli wiedzy językowej, w umyśle ucznia,

na skutek różnego stopnia kontrolowania tej wiedzy językowej podczas aktualnej realizacji komunikacyjnej.

Sposób reprezentacji odnosi się do stopnia zanalizowania wiedzy językowej na kontinuum, od całkowicie niezanalizowanych zwrotów językowych (prefabrykatów) aż do ich całkowitego zanalizowania czyli złożenia na części składowe, co dopiero pozwala na kreatywność językową. Ważnym jest przy tym należy, że zanalizowanie wiedzy językowej nie oznacza wiadomości reguł językowych a analiza językowa może jedynie sprzyjać świadomieniu ich sobie przez ucznia.

Z kolei w różnym stopniu zanalizowana wiedza językowa może być w różnym stopniu świadomie kontrolowana przez mówiącego w sytuacji komunikacyjnej, od całkowicie świadomie kontrolowanego procesu aż do całkowicie automatycznego wyszukiwania w pamięci potrzebnych form językowych.

Według Białystok i Sharwood-Smitha oba aspekty kompetencji komunikacyjnej działają niezależnie od siebie, tzn. wiedza językowa ucznia, odzwierciedlająca się w jego interjęzyku, może być bardziej zanalizowana i bardziej kontrolowana (sytuacja w klasie szkolnej w początkowych okresach nauki języka obcego), bardziej zanalizowana i mniej kontrolowana (w bardziej zaawansowanej nauce języka w szkole), mniej zanalizowana i bardziej kontrolowana (początkowe etapy przyswajania języka drugiego w sytuacji naturalnej komunikacji, lub też mniej zanalizowana i mniej kontrolowana (na bardziej zaawansowanych etapach przyswajania języka drugiego w naturalnej komunikacji).

Osiągnięcie wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej oznacza zarówno wysoki stopień automatyzacji, jak i wysoki stopień analizy. Zanalizowanie wiedzy językowej może (choć nie musi) być wynikiem świadomego uczenia się języka jako systemu reguł językowych.

Dla Białystok i Sharwood-Smitha wiedza językowa obejmuje zarówno kompetencję gramatyczną (językową), jak i kompetencję pragmatyczną (komunikacyjną). Autorzy kładą nacisk na jakościowy aspekt zróżnicowania kompetencji, choć przyznają, że różnice w poziomie kompetencji językowej wynikają również z różnic w ilości przyswojonej wiedzy językowej.

5. Próbę przedstawienia skomplikowanych koncepcyjnie i terminologicznie związków pomiędzy potencjalną (wewnętrzną) kompetencją komunikacyjną w języku drugim lub obcym a jej realizacją podjęli Bachman i Palmer (1984). Ich model opiera się na koncepcji Canale'a i Swain (1980), rozwiniętej przez Canale'a (1983), teoretycznego podziału kompetencji komunikacyjnej na cztery składniki:

- a/ kompetencję gramatyczną
- b/ kompetencję socjolingwistyczną
- c/ kompetencję dyskursu
- d/ kompetencję strategiczną *1

W ujęciu Canale'a i Swain kompetencja komunikacyjna obejmuje wiedzę językową oraz sprawności językowe. System wiedzy i sprawności aktualizuje się w realizacji komunikacyjnej.

Powstaje problem pomiaru kompetencji komunikacyjnej na podstawie realizacji komunikacyjnej. Bachman i Palmer (1984) proponują model, który może być podstawą konstrukcji testów realizacji komunikacyjnej, czyli pośrednio model pomiaru kompetencji komunikacyjnej.

W modelu wyróżniono czynniki umysłowe, fizjologiczne oraz związane z metodą pomiaru. Kompetencja komunikacyjna obejmuje jedynie czynniki umysłowe: czynnik ogólny oraz czynniki specyficzne – językowe, dyskursu i interakcyjne. Pozostawiając czynnik ogólny poza dyskusją, Bachman i Palmer utożsamiają czynniki specyficzne ze składnikami kompetencji komunikacyjnej według modelu Canale'a i Swain. *2

Czynniki językowe według Bachmana i Palmera obejmują kompetencję gramatyczną, czyli wiedzę językową dotyczącą reguł fonologicznych, morfosyntaktycznych i semantycznych. Czynniki dyskursu dotyczą reguł koherencji, czyli reguł łączenia wypowiedzi w dyskurs. Natomiast czynniki interakcyjne obejmują kompetencję socjolingwistyczną i strategiczną.

Zgodnie z modelem Canale'a kompetencja strategiczna dotyczy werbalnych i niewerbalnych strategii, umożliwiających kompensację braku kompetencji w trzech pozostałych składowych kompetencji komunikacyjnej – gramatycznej, socjolingwistycznej i dyskursu, np. poprzez wykorzystywanie pomocy rozmówcy, użycie parafrazy lub skorzystanie ze słownika (por. Niżegorodcew 1991).

Z kolei, kompetencja socjolingwistyczna odnosi się do odpowiedniości form językowych, użytych dla wyrażenia określonych funkcji.

5. Zdaniem Blum-Kulki (1982) istnieją trzy typy reguł socjolingwistycznych:

- / reguły pragmatyczne
- / reguły społecznej odpowiedniości
- / reguły realizacji językowej.

Reguły pragmatyczne odnoszą się do społecznych warunków, które muszą być spełnione aby można było zrealizować daną funkcję komunikacyjną, np. prosić o coś możemy osobę, która jest w stanie spełnić naszą prośbę. Można porównać te reguły z warunkami skuteczności aktów mowy z teorii Austina-Searla (Searle 1969), a w szczególności z warunkiem wstępnym, czyli przygotowawczym, określającym możliwości spełnienia danego aktu mowy.

Reguły społecznej odpowiedniości dotyczą zdaniem Blum-Kulki oceny realizacji danej funkcji, np. czy należy w ogóle formułować prośbę i z jakim stopniem bezpośredniości.

Reguły realizacji językowej dotyczą odpowiedniości form językowych i funkcji komunikacyjnych. Reguły te są najbardziej specyficzne kulturowo i językowo, bowiem w każdym języku istnieje pewien repertuar form językowych, które mogą być użyte dla wyrażania danej funkcji.

Błędy w realizacji językowej w języku drugim lub obcym, szczególnie na pewnym poziomie kompetencji językowej, są szczególnie rażące dla rodzimych użytkowników języka właśnie w wymiarze kompetencji socjolingwistycznej. Kasper (1979) dzieli te błędy na trzy klasy:

- a/ uczniowie języka drugiego lub obcego nie realizują funkcji komunikacyjnych tam, gdzie powinni,
- b/ uczniowie realizują funkcje komunikacyjne tam, gdzie nie powinni,
- c/ uczniowie realizują funkcje komunikacyjne w formach różnych od przyjętych w danym języku, najczęściej pod wpływem odmiennej realizacji tych samych funkcji komunikacyjnych w języku ojczystym.

Dwie pierwsze klasy błędów dotyczą nieprzestrzegania reguł społecznej odpowiedniości w wyniku ich nieznamomości. Natomiast trzecia, prawdopodobnie najliczniejsza klasa błędów odnosi się do etapu, typowego dla niekompletnej kompetencji, mieszania reguł socjolingwistycznych języka ojczystego i języka drugiego lub obcego.

7. Przy ocenie kompetencji komunikacyjnej uczniów języka drugiego lub obcego należy zwrócić uwagę na poziom aspiracji socjolingwistycznej danego ucznia (por. Littlewood 1981, Niżegorodcew 1986).

Uczeń języka obcego dążący do spełniania jedynie tzw. normy pedagogicznej, tj. poprawności gramatycznej, nie bierze pod uwagę reguł socjolingwistycznych. Podobnie, cudzoziemiec przebywający w środowisku języka drugiego, lecz dążący jedynie do spełnienia podstawowych funkcji komunikacyjnych, umożliwiających mu "przeżycie", nie aspiruje do spełniania reguł socjolingwistycznych. U uczniów tych zachodzi proces skostnienia czyli fosylizacji kompetencji komunikacyjnej języka drugiego lub obcego na poziomie nieuwzględniającym reguły socjolingwistyczne.

Skostnienie czyli fosylizacja kompetencji komunikacyjnej języka drugiego lub obcego oznacza zjawisko nieosiągnięcia przez uczniów kompetencji rodzimych użytkowników tego języka. Socjolingwistyczne teorie aktywizacji drugiego języka, takie jak teoria akulturacji Schumanna (1978), lub teoria natywizacji Andersena (1983) próbują wyjaśnić to zjawisko brakiem właściwych danych wejściowych (input), ze względu na dystans kulturowo-społeczny i psychologiczny pomiędzy uczniami a rodzimymi użytkownikami danego języka. Język drugi lub obcy ulega wówczas, według tych teorii, upodobnieniu do języka ojczystego, czyli zachodzą procesy pidżynizacji lub natywizacji języka drugiego czy obcego.

Reguły socjolingwistyczne zaczynają obowiązywać dopiero wtedy, gdy pojawiają się możliwości autentycznego, wszechstronnego użycia danego języka poprzez kontakty z jego rodzimymi użytkownikami lub cudzoziemcami mówiącymi w tym języku. Zwiększony dostęp do danych wejściowych języka drugiego lub obcego oraz zmniejszenie dystansu kulturowo-społeczny i psychologiczny mogą, zdaniem Schumanna i Andersena, zatrzymać proces skostnienia języka w znatywizowanych formach i uruchomić proces odwrotny czyli denatywizację, polegającą na zbliżaniu się języka uczniów do norm języka rodzimych użytkowników danego języka.

Praktycy nauczania języków obcych w Polsce mogą postawić sobie pytanie, czy obecne zmiany polityczne, społeczne i kulturowe prowadzą w kierunku denatywizacji kompetencji komunikacyjnej uczniów języków obcych w naszym kraju.

PRZYPISY

- 1/ Rozprawa habilitacyjna Niżegorodcew (1991) jest próbą zoperacjonalizowania pojęcia kompetencji strategicznej w oparciu o ten model.
- 2/ Czynniki ogólny przypomina czynnik "g" z dwuczynnikowej teorii inteligencji Spearmana (1905), czy teorii inteligencji płynnej "gf" Cattella (1971).

BIBLIOGRAFIA

- Andersen R., 1983. Pidginization and Creolization as Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Bachman L., Palmer A. 1984. Some comments on the terminology of language testing. W: Rivera C. (red.) Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 34-43.
- Bialystok E., Sharwood-Smith M. 1985. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. Applied Linguistics, 6/2, 101-117.
- Blum-Kulka S., 1982. Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. Applied Linguistics, 3/1, 29-60.
- Canale M., 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. W: Richards J., Schmidt R. (red.) Language and Communication. London: Longman, 2-25.
- Canale M., Swain M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.
- Cattell R., 1971. Abilities: Their Structure and Growth. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Cummins J., 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 197-205.
- Goffman E., 1967. Interaction ritual. Essays on Face-to-Face Behavior. New York: Anchor Books.
- Hymes D., 1972. On communicative competence. W: Pride J., Holmes J. (red.) Sociolinguistics : Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Kasper G., 1979. Communication strategies: modality reduction. Interlanguage Studies Bulletin, 4, 266-283.
- Kurcz I., 1987. Język a reprezentacja świata w umyśle. Warszawa: PWN.
- Labov W., 1966. The Social Stratification of English in New York City. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Littlewood W., 1981. Language variation and second language acquisition. Applied Linguistics, 2/1, 150-158.
- Niżegorodcew A., 1986. Interlanguage strategies - a foreign language learner perspective. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, 64, 85-94.
- Niżegorodcew A., 1991. Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Schumann J., 1978. The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Searle J., 1969 Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.

- Spearman C., 1905. General Intelligence: Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 115.
- Stern H., 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London: Oxford University Press.

COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

Summary. The main concern of the article is a concept of the communicative competence in a foreign language. Various models of the communicative competence (as introduced by Hymes, Kurcz, Canale and Swain, Bachman and Palmer, Cummins) are discussed. They are analysed from the point of view of relations between linguistic and communicative competences, as well as relations between native speaker's and non-native speaker's competences. A problem of interlanguage is mentioned. Finally sociolinguistic aspects of communicative competence are considered.

MIEJSCE I ROLA TRANSLATORYKI W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA FILOLOGÓW.

W Polsce i za granicą w ostatnich kilku latach obserwujemy wzrost zainteresowania translatoryką. Różnym aspektom teorii i praktyki tłumaczenia poświęcone były specjalne konferencje i sympozja, a nawet sekcje kongresów. Jednak translatoryka nadal nie jest szerzej rozwinięta i ukształtowana jako dyscyplina naukowa, a niektórzy badacze (P.Newmark) powiadają, że w pewnych wypadkach tłumaczenie jest nauką, a w pewnych nie jest.

Jest wiele definicji tłumaczenia. Przytoczę więc jedną z nich, a mianowicie I.Zimniej, która mówi, że tłumaczenie jest to rodzaj działalności językowej, "polegający na odtworzeniu sposobem wewnętrznym i wyrażeniu zewnętrznym (fonicznym lub graficznym) formułowania i przeformułowania myśli obcej przy pomocy drugiego języka".

Jeżeli chodzi o kompetencje tłumacza (pośrednika językowego – jak mówią Niemcy), to należy zgodzić się z prof. B. Kielar, że tłumacz to osoba, która:

- 1) jest bilingwalna;
- 2) ma nawyki przełączania się z języka na język w celu wyrażania tych samych treści;
- 3) w tłumaczeniu uwzględnia treść i formę, jaką oryginałowi nadał nadawca;
- 4) wykazuje wysoką sprawność działania w przekodowywaniu z języka na język.

W Polsce największe zasługi w zakresie teorii tłumaczeń, tłumaczenia i translatoryki położył prof.F.Grucza wraz ze swoim zespołem. Problematyce tej zostały (w 1979 i 1983) poświęcone specjalne sympozja, organizowane przez ILS UW, a wyniki zostały opublikowane. Jednak zdecydowana większość tych publikacji poświęcona jest procesowi tłumaczenia, a nie szkoleniu tłumaczy.

Jak twierdzi B.Harris "Każda osoba bilingwalna może tłumaczyć, lecz mało która może być tłumaczem". Inaczej mówiąc, u osoby bilingwalnej, lecz nie-tłumacza systemy semantyczne obu języków w ramach danego pola semantycznego są od siebie odgródzone, zaś u tłumacza – słowa jednego języka stymulują związki znaczeniowe systemu drugiego języka w ramach określonego mikrosystemu tematycznego i stylistycznego. Nawyk przełączania się z języka na język odgrywa zasadniczą rolę przy tłumaczeniu symultatywnym.

Biorąc pod uwagę, że sytuacja ustrojowa, szczególnie gospodarcza w Polsce uległa zmianie, należy dziś inaczej spojrzeć na proces kształcenia magistrów filologii obcych: anglistów, romanistów, germanistów czy rusycystów. O ile uprzednio największe zapotrzebowanie na absolwentów filologii obcych miało szkolnictwo, to obecnie ubiega się o nich przemysł, handel, służba państwowa, turystyka, dziennikarstwo, szkolnictwo wyższe i nauka. Jednak wszyscy kontrahenci żądają od nich umiejętności tłumaczenia, a my tego nie robimy nadal.

Jeżeli dziś na kierunkach filologicznych problematyka translatoryczna i występuje, to jest to zjawisko marginalne w toku całych studiów i z reguły robią to specjaliści od literatury, co jest już nieporozumieniem, gdyż teksty literatury pięknej są najmniej przydatne dla tego typu dydaktyki.

Nauczanie tłumaczenia jako "zachowania się komunikacyjnego" winno być oparte na szerokim podejściu kompleksowym do tego szczególnego rodzaju socjalnego bilingwalnego współdziałania ludzi", co oznacza konieczność uwzględniania psychologicznych, lingwistycznych i socjo-lingwistycznych aspektów tłumaczenia.

Dla wszystkich funkcjonujących stylów problemami wspólnymi tłumaczenia jest leksyka – właściwości semantyczne i frazeologiczne, problemy tłumaczenia słów w strukturze semantycznej, w których dominuje komponent kulturowo-realioznawczy i przekazu imion własnych. Niefrasobliwość przypadkowego tłumacza może czasem mieć daleko idące reperkusje. Oto kilka przykładów:

- 1) W PRL istniały instytucje samorządowe "Rady Narodowe". Nazwa "Rady Narodowe" były dziwołagiem językowym, wynikłym ze źle przetłumaczonego z języka rosyjskiego zwrotu "narodnyj sowiet" – rady ludowe.
- 2) Międzynarodowe przepisy o ruchu drogowym w języku francuskim mówiły, że pierwszeństwo ma pojazd znajdujący się na rondzie, co doprowadzało cudzoziemców do kolizji na rondach, a więc tłumacz nie "przełożył", a "przyłożył" komu trzeba.

Należy zgodzić się z F.Gruczą, że teoria tłumaczenia stanowi istotną i niezbędną część składową fundamentu, na którym kontynuować można i trzeba dydaktykę translatoryczną. Oczywiście, nie wszyscy tak kształceni będą w przyszłości dobrymi tłumaczami, tak jak nie wszyscy studenci medycyny będą dobrymi lekarzami, czy konserwatorium – dobrymi muzykami.

W szczególności, do operowania przekładem pisemnym niezbędne są nawyk i czytania i tworzenia odpowiedniej wypowiedzi pisemnej. Tak zwane tłumaczenie z kartki powiązane jest z rozwojem nawyków czytania poznawczego i przeglądowego, monologu ustnego. Warunki przyszłej

działalności określają bardziej aktywny i intensywny charakter czytania przeglądowego w porównaniu z tym, które niezbędne jest np. filologom-nauczycielom. Tego trzeba nauczyć.

W szkoleniu przyszłych tłumaczy należy organizować w równej mierze nauczanie słuchania, mówienia, czytania i pisania, ponieważ tłumacz zawodowiec musi korzystać ze wszystkich rodzajów sprawności językowych w ich wzajemnym związku, przelączać się z jednego rodzaju działalności językowej na inną, pracować w dwóch-trzech reżymach, jednocześnie doskonale władać językiem wewnętrznym i zewnętrznym.

Na pierwszych etapach nauki tłumaczenia winny dominować rodzaje receptywne (słuchanie i czytanie), a na następnych - produktywne (mówienie, pisanie). Wynika to z faktu, że:

- a) recepcja w porównaniu z produkcją związana jest z łatwiejszą dla uczącego się pracą poziomu rozpoznawczego pamięci,
- b) w recepcji kształtuje się wzorzec sensownego i gramatycznego kształtu wypowiedzi.

Na tym pierwszym etapie na każdą z czterech sprawności językowych przeznaczyć się winno równą ilość czasu, gdyż te sprawności są jednakowo ważne. Na następnych etapach stosunek czasowy do różnych sprawności zmienia się w zależności od rodzaju tłumaczenia. Np. przy tłumaczeniu symultatywnym, dominujące miejsce zajmie słuchanie i mówienie, na naukę których to sprawności winniśmy poświęcić 90% czasu zajęć praktycznych. Najważniejsze z tych umiejętności związane są z takimi mechanizmami ogólnofunkcyjnymi, jak świadomość, pamięć (operacyjna i długotrwała), odbicie wyprzedzające (prognozowanie prawdopodobne, synteza wyprzedzająca). Wspomniane mechanizmy wraz z takimi procesami i stanami jak rozumienie i przestrzegania (percepcja), mimowolne i niemimowolne zapamiętywanie tworzą ten zewnętrzny mechanizm, który gwarantuje proces tłumaczenia.

Dla przyszłych tłumaczy ważnym jest także wyrobienie nawyku czytania przeglądowego i poszukiwawczego, które zawiera intensywny "przerób" objętościowo dużych partii materiału.

Wypracowanie nawyków i umiejętności słuchania związane jest z rozszerzeniem objętości pamięci operacyjnej, z rozwojem umiejętności dokładnego odbierania cyfr, realiów, nazw geograficznych, korzystanie z "roboczego" słuchania i tzw. zawodowego ustawienia się (szybkość reakcji, wytrzymałość, objęcie całości treści, szybkość notowania, przekazu).

Jak wiadomo często zmuszeni jesteśmy tłumaczyć ustne publiczne wystąpienia: dydaktyczne, naukowe, techniczne, handlowe, prawnicze, publicystyczne itp. Tu w równej mierze ważne są monologiczna i dialogiczna forma wypowiedzi. Jednak ten typ języka nie jest jeszcze zbadany.

Dychotomiczne pary: konwersacja – książkowość i ustność – pisemność posiadają pewną sprzeczność i utrudniają posługiwanie się językiem. Główna trudność polega tu nie na opanowaniu gramatyki lub foniki języka obcego, leksyki lub frazeologii jako poszczególnych komponentów języka, a "we wzięciu się" w cudzy język, opanowaniu łączliwości słów, wycuciu potencjalnego znaczenia słowa i szczególnie znaczenia niefragozaizowanych połączeń wyrazowych – kontekstualnych, obrazowych, wolnych poza danym kontekstem.

Na zajęciach praktycznych dotyczących mówienia pozycja zawodowa polega na pracy nad tempem mowy, na opanowaniu nawyków wymowy, intonowaniu nie tylko mowy informacyjnej, lecz i zabarwionej emocjonalnie. Student–fi lolog winien nauczyć się nie tylko reprodukować odebrany przez niego wzrokowo lub słuchowo tekst z różnym stopniem pełności, lecz i tworzyć samodzielnie wypowiedź monologiczną z określonym nastawieniem komunikatywnym, maksymalnie zbliżoną do warunków działalności tłumacza. W związku z tym, że dwustronny przekład – tłumaczenie rozmów, dyskusji, wymiany poglądów, wywiadów – jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych, praca nad dialogiem nosi specyficzny charakter. Uwzględniając przewagę nie języka potocznego, a tematyki społeczno–politycznej, realioznawczej, naukowej i technicznej, należy zwracać uwagę na normy etykiety językowej w oficjalno–urzędowej komunikacji. Generalna zasada jest taka, że tłumacz ma być słyszalny temu, komu trzeba, lecz niewidzialny – być tłem na obrazie.

Do specyficznych umiejętności tłumaczeniowych należą i takie, jak wydzielanie w wypowiedzi fragmentów z określonym typem odpowiedników, wyjaśnienie znaczenia słów z kontekstu i określenie ich emocjonalno–stylistycznego miejsca, redagowanie, komentarz językowy i realioznawczy. Tego trzeba uczyć filologów. Trzeba też pamiętać o towarzyszącej komunikacji gestów, mimiki, innych sygnałów umownych. "Bezsłowna" komunikacja zajmuje czasem do 30% miejsca. Wynika to i z faktu że język jako środek przekazu informacji jakościowo różni się od wszystkich innych systemów kodowych, ponieważ wszystkie kategorie języka naturalnego, z zasady, wieloznaczne. Na przykład:

- 1) 21 sierpnia 1992 roku na konferencji prasowej w rocznicę Moskiewskiego Puczu, na pytanie dlaczego nie udał się pucz, Jelcyn mówi, że "Nie było poddierżki naroda i nie chwatiło mozgow". Tłumacz pierwszą część zdania tłumaczy poprawnie "Nie było poparcia narodu...", zaś "nie chwatiło mozgow" skwitował pokazaniem na głowę, co odbiorca może sobie tłumaczyć dowolnie.
- 2) W Belgii jest miasto Maslin (po flamandzku Mechelen), w którym znajduje się XIII–wieczna katedra słynąca ze swoich "malinowych dzwonów", tj. od

miasta Malin. Po litewsku malina (jagoda) – avietė, i tłumacz litewski tłumaczy jako głos dzwonów avietė, czyli malinowy (jagodowy).

Myślenie w języku obcym różni się i tym, że ono nie tylko nie realizuje się przy pomocy innych pojęć, lecz i tym, co nazywamy inną formą myślenia, innym tokiem myśli. Jeżeli Polak zapyta "Ile Pan (Pani) ma lat?", to Niemiec "Wie alt sind Sie?". Jeżeli lekarz niemiecki zapyta pacjenta "Was fehlt Ihnen?", to rosyjski – "На што вы жалуетесь?", a polski w analogicznej sytuacji powie "Co Panu dolega?". Świadczy to, że przekład jest zawsze tylko dość zbliżonym przekazem sensu, ponieważ słów identycznych z punktu widzenia cech semantycznych, nawet przy pełnej adekwatności znaczeń, raczej nie ma. Przech to każdy proces komunikacji zawiara pewną stratę informacji.

Specyficznym i efektywnym dla produktywnych sprawności językowych jest umiejętność referowania i recenzowania dużej ilości materiału, adaptowania się do ogólnego "klimatu sytuacji" tłumacza, określenie taktyki własnego zachowania się i wykorzystania odpowiednich środków językowych. Tu mogą być bardzo pomocne środki techniczne, zwłaszcza w modelowaniu sytuacji, zbliżonych do realnej rzeczywistości tłumacza.

Zagadnienie proporcji w procesie nauczania rodzajów wypowiedzi (opis, narracja, rozumowanie) jest realizowane w zależności od planów komunikatywnych każdego etapu kształcenia studenta.

Przyswojenie typu tekstu jest częścią składową kompetencji tłumacza. Jak już wspomniałem, w programie zajęć praktycznych wykorzystuje się przede wszystkim teksty społeczno-polityczne, oficjalno-urzędowe, naukowe, popularno-naukowe prezentowane w postaci artykułów, szkiców, korespondencji, wywiadów, wystąpień, dokumentów charakteru międzynarodowego itp. Obok tego należy wykorzystywać publicystykę i częściowo literaturę piękną.

Włączenie wspólnego materiału językowego we wszystkie sprawności gwarantuje działanie kompleksowe analizatora słuchowego, wzrokowego i motorycznego, sprzyja lepszemu go opanowaniu.

W wymienionych materiałach pierwszorzędne znaczenie nabierają takie zjawiska gramatyczne, jak kolejność słów, formy czasowników, konstrukcje pasywne, środki modalne, sposoby przeczenia w języku polskim i danym języku obcym. Oprócz słowników dwujęzycznych, dla różnicowania i przeciwstawienia znaczeń wykorzystuje się opisy znaczenia słów i związków wyrazowych artykułowanych przy pomocy synonimów lub słów bliskich znaczeniowo, wskazywanie na sfery użycia, gatunek, dobór podstawowych i dodatkowych ekwiwalentów, wyjaśnienie trudności tłumaczeniowych i niezbędny komentarz realizacyjny.

Charakter przygotowania lingwistycznego przyszłych tłumaczy winien różnić się od przyjętego na kierunkach filologicznych treścią i ukierunkowaniem dotychczas nauczanych przedmiotów, a także innymi ich proporcjami zajęć praktycznych. Dla filologów-nauczycieli nie jest tak istotna umiejętność maszynopisania czy obsługi komputera, tymczasem dla tłumacza jest ona niezbędna.

Ukierunkowanie zawodowe (tłumacza) przejawia się w pracy nad leksyką specjalną, odpowiednimi terminami, skrótami, realiami, tzw. leksyką bezekwiwalentną, nazwami własnymi (geograficznymi, prasy, instytucji i organizacji, utworów literackich i dzieł sztuki), internacjonalizmami i frazeologizmami (do tych ostatnich zaliczamy aforyzmy, przysłowia, powiedzonka, dowcipy, celne słowa i wyrażenia): np. słowa i wyrażenia konotatywne, tj. posiadające dodatkowe, towarzyszące znaczenie typu "praca leży", "idea padła".

Są też trudności z tłumaczeniem kolorów, których oko ludzkie rozróżnia około 11 tys. Czasem w tekście mówionym i pisanym występują przysłowia, z których nie wszystkie są przetłumaczalne i wówczas lepiej je zostawić w oryginale. Prezydent Reagen lubił często używać przysłów rosyjskich typu "Nado dowieriat' no i powieriat' ".

Specyfiką translatoryjną odznaczają się międzynarodowe obrazy i pojęcia, np. "fajka pokoju" (nawiązywać pokojowe stosunki, godzić się), "martwe dusze" – na listach płac.

Celne słowa i imiona związane z konkretnymi wydarzeniami, realnymi ludźmi, z zasady, z trudnością daje się przetłumaczyć, np. "konie Kossaka" tj. w ruchu, dorodne i piękne, "złota jesień" – pogodna, słoneczna z babim latem.

Według A.Szwejcera "tłumaczenie – to nie tylko zetknięcie się systemów językowych, lecz zetknięcie się różnych kultur i różnych cywilizacji, dlatego program zajęć praktycznych winien być konstruowany na zasadzie realizmizmu konfrontatywnego, co pozwala kształtować u studentów wiedzę o takich zjawiskach, których nie było w ich języku, ani w ich kulturze.

Praktyka szkolenia tłumaczy w innych krajach dowodzi, że program oparty na podejściu międzydiscyplinarnym, z uwzględnieniem aspektów psychologicznych i socjolingwistycznych tłumaczenia sprzyja optymalnemu rozwiązywaniu zadań w zakresie przygotowania wykwalifikowanych tłumaczy.

Reasumując powyższe należy podkreślić, że we wszystkich współczesnych koncepcjach tłumaczeniowych centralne miejsce przeznacza się badaniom samego procesu tłumaczenia, a mniej się mówi o szkoleniu tłumaczy. Uwzględniając pewną autonomiczność procesu nauczania

tłumaczenia, wskazanym jest wydzielenie go jako specjalnego procesu dydaktycznego.

Ekwiwalentność przy istnieniu różnic jest kardynalnym problemem języka i centralnym problemem lingwistyki. Żadne reguły przekładu nie zastąpią do końca własnej intuicji tłumacza i nie uwolnią go od odpowiedzialności za ostateczny wybór tej lub innej wersji przekładu.

BIBLIOGRAFIA

Giorgiewa W.P., Mierzlakowa W.A., Niemanowa R.P., Pietropawłowa L.W., Tarasenko E.W., 1982., "Profesjonalnaja orientacja kursa praktyki russkoj rieczki pri podgotowkie pierewodczikow". Sowremiennoje sostojanije i osnovnyje problemy izuczenija prepodawanija russkogo jazyka i literatury. M., "Russkij jazyk".

Grdlicka M., 1986. "Pierewod i komunikacja". Naucznyje tradicji i nowyje naprawlenija w prepodawanii russkogo jazyka i literatury. Doklady czechosłowackoj delegacji. VI Kongress MAPRJAL, Praga.

Gruzca F., 1981. "Zagadnienie translatoryki". Glottodydaktyka a translatoryka. F.Gruzca (red.), Materiały z IV Sympozjum zorganizowanego przez ILS UW. (Jachranka, 3-5 listopada 1976), Warszawa, Wyd. UW.: 9-29.

Gruzca F., 1986. "Tłumaczenie, teoria tłumaczeń, translatoryka". Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej. Warszawa, wyd. UW :9-27.

Juan Sieżeń. 1991. "Kriterii pierewoda". Russkij jazyk za Rubieżom 4:98-102.

Marchwiński A., 1990. "Tłumaczenie w nauczaniu języków obcych". Russkij jazyk za Rubieżom 5: 48-50.

Szejczer A., 1973. Pierewod i lingwistyka. Moskwa.

Zimnija I., 1975 "Psichologiczeskij analiz pierewoda kak specificzeskogo wida reczewoj diejatielnosti". Teoria pierewoda i naucznyje osnovy podgotowki pierewodczikow. Materiały Wsiesojuznoj naucznoj konferencji. Moskwa.

THE PLACE AND ROLE OF TRANSLATION IN THE SYSTEM OF PHILOLOGICAL EDUCATION

Summary. In the opinion of the author translation has not been fully developed and formed as a scientific discipline. Most of the literature is dedicated to the process of translation and not to the education of translators.

Teaching translation to students-philologists as "communication behaviour" should be based on an extensive and complex approach: with regard to psychological, linguistic and sociolinguistic aspects of the foundation on which translating didactics may be continued.

Subsequently the author discusses different forms of exercises and practical training preparing for an occupation of a translator. He recommends the utilization of different texts: social-political, official, scientific, popular-scientific, publicistic and partly belles-letters.

CROSS-REFERENCJA W ASPEKCIE GLOTTODYDAKTYKI

We współczesnej literaturze lingwistycznej i metodycznej stwierdza się, że znajomość struktury i semantyki tekstu naukowego posiada ogromne znaczenie przy percepcji tekstu, jego sukcesywnym odbiorze, przyswojeniu i interpretacji treści. Wynika stąd potrzeba wielostronnej analizy lingwistycznej kategorii tekstowych.

Praktyka nauczania języka rosyjskiego w szkole wyższej stworzyła podstawy do stwierdzenia, że spójność semantyczna tekstu naukowego stanowi dla studentów poważne trudności. Karol Boost pisał, że "nici, ciągnące się od jednego zdania do drugiego, są tak liczne, że tworzą gęstą sieć, w której wyraża się powiązanie zdań (ze sobą) najróżniejszymi sposobami". Jedną z takich licznych "nici" w tekście jest cross-referencja, która służy połączeniu zdań w logiczną i tematyczną całość za pomocą środków leksykalno gramatycznych.

Cross-referencja (w literaturze przedmiotu tradycyjnie zwana anaforą) jest związana z linearnym charakterem tekstu, w którym istnieje system środków językowych, odsyłających od jednego zdania do drugiego. W zakresie środków gramatycznych zjawisko odsyłania opisuje foryka, zajmująca się stosunkami anaforycznymi i kataforycznymi w tekście. W języku rosyjskim, jak pokazały badania, istnieje więcej odsyłaczy w lewo niż w prawo, w związku z czym zainteresowanie budzi system związków anaforycznych w tekście. Dowolny tekst posiada związki anaforyczne, polegające na wielokrotnym użyciu pojęć, oznaczających ten sam obiekt lub pojęć semantycznie bliskich, odnoszących się do jednego obiektu. Powtarzające się w kolejno następujących po sobie zdaniach nazwy jednego obiektu odgrywają rolę elementów wiążących fragment tekstu w jedną tematyczną całość. Koligacja semantyczna wyraża się w jednakowych leksemach, synonimicznych wariantach nazwy podstawowej (wyjściowej) lub w słowach zastępujących nazwę wyjściową obiektu, o którym mowa w danym fragmencie tematycznym tekstu. Słowa zastępujące nazwę wyjściową nazywane są substytutami. W literaturze lingwistycznej za substytuty uznaje się zaimki osobowe (on, ona, ono), zaimki wskazujące (ten, to tamten), zaimki zwrotne (sobie, siebie), przysłówki zaimkowe (tutaj, tam), zaimki względne (który, gdzie, co), przymiotniki substancywowane, imiesłowy, liczebniki (ostatni, podobny, dany, wyżej wymieniony, oba, pierwszy, drugi i in.). Są one właściwie związkiem anaforycznym w tekście.

Mechanizm cross-referencji zawiera, oprócz wyżej wymienionych, jeszcze inne substytuty, wskaźniki rozwijające semantyczną organizację tekstu naukowego – powtórzenia leksykalne w formie słów i symboli literowych (przeważnie terminów) oraz synonimy pełne i kontekstualne.

Zjawisko cross-referencji zbadane zostało w tekstach medycznych (naukowych) według koncepcji B. Paleka, który ustanawia cztery schematy stosunków między obiektami i sposobami ich nominacji w tekście. Są one następujące: (1) jeden obiekt – jednakowa nominacja, (2) różne obiekty – różna nominacja, (3) jeden obiekt – różna nominacja, (4) różne obiekty – jedna nominacja. Dla cross-referencji właściwe są schematy 1, 3, 4 i nie jest właściwy schemat 2, w którym za każdym razem przytacza się różne obiekty o różnych nazwach. Nie ma miejsca zjawisko wymieniania jednego i tego samego obiektu, co wyklucza cross-referencję.

Jednak uwzględnienie wszystkich czterech schematów przy analizie tekstów pozwoliło ujawnić typowe sposoby realizacji spójności tematycznej zdań. W ten sposób cross-referencję określić można jako pewien kompleks stosunków, stanowiących w języku teoretyczno – wielorakie rozstrzygnięcia (rozwiązania). Funkcja cross-referencji jako części tych stosunków wyraża się ich gramatyzacją.

Uogólniając powyższe rozważania, należy jeszcze raz podkreślić, że cross-referencja w tekście realizowana jest we wszystkich przypadkach pojawienia się nazw tego samego obiektu. W miarę rozwijania treści tekstu każdy obiekt otrzymuje swoją nazwę zgodnie z linią rozwoju. Podstawowym, niezbędnym warunkiem tego zjawiska jest albo powtórzenie nazwy wyjściowej: schizofrenia – schizofrenia – schizofrenia, ORChW – ORChW itp, albo jej synonim lub szereg synonimów (pełnych i kontekstualnych): napięcie – przeciążenie psychiczne – stress; ichtioza – choroba – ona, oraz inne sposoby nominacji.

W wyniku użycia kilku nazw dla jednego obiektu powstaje leksykalno–tematyczna linia, urzeczywistniająca związek tematyczny między następującymi po sobie zdaniami i tworząca historię referencjalną dla danego referenta (obektu), na przykład: rak – nowotwór – guz – choroba nowotworowa – narośl itp. Ilość linii leksykalno–tematycznych i wchodzących w nie substytutów nazwy podstawowej zależy od ilości obiektów. W ten sposób kształtują się stosunki między obiektami i ich nominacją w tekście. Linie te można klasyfikować również jako cross-referencjalne linie, linie leksykalno–gramatyczne, nominacja wtórna, łańcuch związków anaforycznych, linie identyfikacyjne obiektów w tekście.

We wszystkich przypadkach realizacji cross-referencji, w akcie nominacji pewnego obiektu można wyróżnić następujące sytuacje: a) wybór nazwy zależy od zamierzeń autora tekstu; jest ono wówczas wybierane z

zapisu słownikowego – taka sytuacja ma miejsce przy pierwszym użyciu nazwy, b) wybór nazwy zależy nie tylko od woli i zamierzeń autora tekstu lecz także od niektórych norm językowych, wówczas wybór ograniczony jest charakterem poprzednich nazw – taka sytuacja ma miejsce przy każdym kolejnym upominaniu obiektu.

Na podstawie przeanalizowanego materiału można stwierdzić, że funkcjonowanie cross-referencji i sposoby jej wyrażenia w postaci środków leksykalno-gramatycznych jest związane ze sposobami przedstawienia tekstu (typami mowy). Chodzi tu głównie o tekst – opis, tekst – rozważanie i tekst – opowiadanie.

W opisie cross-referencja występuje w konstrukcjach inicjalnych (2–3 początkowe zdania). Typowe sposoby nominacji obiektu odpowiadają następującym schematom: jeden obiekt – różna nominacja (osteopatia – schorzenie kości – choroba; aorta – ona), jeden obiekt – jednakowa nominacja (hepatargia – hepatargia itp.), różne obiekty – jedna nominacja (zwężenie żrenic, zawroty głowy, wymioty, bladeść skóry – te objawy, wszystkie te objawy, to wszystko, itp). W ostatnim przypadku ma miejsce zamiana lewego kontekstu jednym słowem lub związkiem wyrazowym, najczęściej są to zaimki: to, wszystko to i in.

Dla opisu jednak najbardziej typowa jest nominacja obiektów zgodnie ze schematem "różne obiekty – różna nominacja", która ma miejsce w zasadniczych partiach tego typu tekstu. Jednakże, jak wspomniano wyżej, ten schemat nie odzwierciedla zjawiska cross-referencji. Stanowi natomiast odpowiedź na pytanie: jakie są stosunki między obiektami i ich nominacją w przypadkach kiedy nie ma związków referencyjnych.

Do typowych środków językowych, wchodzących w skład linii referencyjnych w opisie zaliczyć należy: termin – kontekstualny synonim – zaimek 3 osob. (krzywica, choroba, ona), termin – zaimek 3 osob. (serce – ono; żyła – ona), termin – synonim (terpentyna – skipidar, narząd słuchu – ucho), termin – kontekstualny synonim – powtórzenie terminu (ichtioza – choroba – ichtioza), a także powtórzenie leksykalne (aerofobia – aerofobia).

W rozważaniu stopień realizacji cross-referencji jest o wiele wyższy niż w opisie. Linie identyfikacyjne rozciągają się na całej przestrzeni tekst, chociaż najgęstsze są we fragmentach początkowych, gdzie wprowadzana jest terminologia, nazwy zastępcze itp. W skład takich linii wchodzi więcej substytutów, co zresztą wynika z właściwości tego typu tekstu. Cross-referencja jest realizowana zgodnie z trzema schematami stosunków między obiektami i ich nominacją. Najczęściej występują schematy: jeden obiekt – różna nominacja, jeden obiekt – jednakowa nominacja, rzadziej – różne obiekty – jedna nominacja. Praktycznie nie występuje schemat

stosunków "różne obiekty – różna nominacja, który jest właściwy opisowi, a nie rozważaniu.

Leksykalno–gramatycznymi środkami cross–referencjalnej linii w rozważaniu są: termin–synonim (etiologia – przyczyny; alergen – agent – czynnik – zarazek; zejście letalne – śmierć; metastaza – przerzut), powtórzenie leksykalne (perforacja – perforacja), termin–zaimek 3 osob.–termin–synonim (infekcja – ona – infekcja – zarażenie), rozwinięty złożony termin – termin abrewiatura – powtórzenie leksykalne (hormon-somatotropowy – STH – STH – STH – STH), złożony termin – prosty termin – synonim kontekstualny (naczyniak włosowaty – naczyniak – schorzenie), termin rozwinięty złożony – powtórzenie głównego komponentu terminu – kontekstualny synonim – zaimek 3 osoby (śpiączka ketoacidotyczna cukrzycowa – śpiączka – choroba – ona), termin – zamiany synonimiczne – powtórzenie terminu (hipoplazja – niedorozwój – patologia – hipoplazja) i niektóre inne warianty.

Natomiast w opowiadaniu cross–referencja realizowana jest głównie według schematu "jeden obiekt – różna nominacja". Pozostałe schematy są odnotowane w o wiele mniejszym stopniu. Linie realizacji cross–referencji zawierają substytuty, w roli których występują głównie zaimki i synonimy, rzadziej terminy i powtórzenia leksykalne.

Do najbardziej typowych leksykalno–gramatycznych linii należy zaliczyć następujące ich warianty: termin ogólny – zaimek 3 os. – termin ogólny z zaimkiem wskazującym (specjalista – on – ten specjalista), termin – synonim kontekstualny – zaimek 3 os. (influenza – choroba – ona), termin synonim (influenza – grypa) termin – synonim – zaimek 3 os. – zaimek wskazujący – synonim (chory – cierpiący – on – ten – pacjent) i inne.

Należy podkreślić, że wszystkie sposoby wyrażenia cross–referencji za pomocą środków leksykalno–gramatycznych sprowadzają się do dwóch podstawowych, a mianowicie: powtórzenie leksykalne i zamiana nazwy zasadniczej (terminu) na semantycznie identyczną lub podobną. Każdy z tych sposobów jest realizowany za pomocą określonych środków językowych, głównie powtórzeniem (pełnym) słowa lub związku wyrazowego, powtórzeniem (niepełnym) poprzedniej nazwy (termin skrócony lub powtórzenie tej samej jednostki semantycznej z różną nominacją).

W funkcji nazwy wyjściowej w tekście naukowym zawsze występują terminy, zaś w roli substytutów tej nazwy występują przeważnie synonimy (kontekstualne i pełne), zaimki osobowe, wskazujące i zbiorowe.

Wszystkie środki językowe, które zostały przedstawione jako materiał ilustracyjny cross–referencji można uznać za specyficzne dla tekstu naukowego (medycznego) i jednocześnie za niezbędne przy identyfikacji obiektów w tekście naukowym. W związku z tym w lingwistyce tekstu

powstał termin cross-referencja identyfikująca, a środki jej wyrażenia przyjęto nazywać indykatorami.

Mechanizm funkcjonowania cross-referencji polega nie tylko na identyfikacji, lecz także na dyferencjacji, środki wyrażenia której nazywane są alteratorami. Stąd powstał termin – referencja dyferencyjna. Zarówno indykatory, jak i alteratory służą w tekście identyfikacji obiektów, na czym głównie polega mechanizm cross-referencji, w związku z czym dyferencjacja podlega identyfikacji i w niej się zawiera. W ten sposób mechanizm cross-referencji polega na identyfikacji obiektów poprzez ich identyfikację i dyferencjację. Ta ostatnia wyraża się poprzez różnicowanie obiektów celem ich identyfikacji, na przykład: ichtioza zwykła – ichtuza żmijopodobna – ichtioza jeżowata – wszystkie warianty ichtiozy; krzywica I stopnia – krzywica II stopnia – oba stopnie krzywicy itp.

Funkcję alteratorów w tekście najczęściej pełnią substantywowane liczebniki, do których należą: pierwszy, drugi, ostatni, oba itp.

Zjawisko referencji dyferencyjnej w tekście naukowym wymaga dalszych badań lingwistycznych. W chwili obecnej wiadomo jest, że występuje ono przy klasyfikacji i opisie obiektów.

Reasumując, należy stwierdzić, że cross-referencja posiada standardowe środki językowe (indykatory i alteratory) i sposoby łączliwości tematycznej zdań. Środki te są bardziej stereotypowe w porównaniu z ich różnorodnością w literaturze pięknej.

Cross-referencja służy w tekście celom logiko-semantycznej organizacji i wyraża się w formie leksykalno-gramatycznych linii, zawierających substytuty nazwy zasadniczej obiektu.

Wyodrębnienie takich linii kolejności referencyjnej, ich analiza i niezbędna dla celów nauczania interpretacja, mają na celu ułatwienie procesu przyswajania terminologii specjalistycznej, zapoznanie się z typowymi sposobami nominacji obiektów w tekście, umiejętności ich prawidłowego użycia w wypowiedziach monologowych, a także przy przekazywaniu informacji w formie pisemnej.

Zaletą analizy tekstu naukowego z punktu widzenia cross-referencji jest łatwiejsze, efektywniejsze opanowanie przeczytanej treści i jej interpretacja.

BIBLIOGRAFIA

- Arutiunova N.D., 1977. Nominacja, referencja, znaczenie. Jazykowaja nominacja (obszczije woprosy), kn.I, gł.IV, Moskwa.
- Boost K., 1949. "Der deutsche Satz. Die Satzveflechtung". Deutschunterricht 3: 9.

- Czechow A.S., 1980. "O tipach referencialnoj nieodnoznacznosti wyskazywanija". Maszynnyj pierwod i prikladnaja lingwistyka. Wypusk 20. Moskva.
- Dymarskaja-Baľajan I.N., 1988. O swiaznosti tieksta. Jerewan.
- Galpierin I.R., 1981. Tekst kak objekt lingwisticzeskogo issledowanija. Moskva.
- Hirst G., 1981. Anaphora in Natural Language Understanding, B. (Lecture notes in computer science, rep. 119).
- Mets N.A., Mitrofanova O.D., Odincova T.B., 1981. Struktura naucznoego tieksta i obuczenije monologiczeskoj rieczj. Moskva.
- Paduczeva E.W., 1973. "Anaforiczeskije swiazi i gľubinnaja struktura tieksta". Problemy grammaticzeskogo modelirowanija. Moskva.
- Palek B., 1968. "Cross-Reference: A Contribution to Hyper-Syntax". Travaux linguistiques de Prague, 3 : 255-256. Etudes Structurales dediées. au vie Congres des Slavistes Prague. Nowoje w zarubieźnoj lingwistykie, wyp. VIII Moskva.
- Zagórska B., 1991. Struktarno-smysłowaja organizacija naucznoj statji na miedycynskije tiemy. Dissert. na soiskanje ucizionoj stiepieni kandydata filologiczeskich nauk. Moskva.
- Zaniewski J., 1985. Podjazyk miedycyny i jego minimizacija w uczebnych celach. Biaľystok.
- Zarubina N.D., 1981. Tiekst: lingwisticzeskij i mietodiczeskij aspiekty. Moskva.

CROSS-REFERENCE IN THE ASPECT OF GLOTTODIDACTICS

Summary. Cross-reference is related to the linear character of the text and contributes to its logical and semantic organization. This phenomenon aims at identifying an object in the text by means of its secondary nomination.

Cross-reference mechanism is based upon identification or differentiation of one and the same object by means of the use of several names. Both identification and differentiation help achieve the fundamental purpose of cross-reference, i.e. identification of an object and defining the character of the relationship between objects and ways of their nomination.

EFEKTYWIZACJA NAUCZANIA JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO " WIRTSCHAFTSDEUTSCH "

UWAGI WSTĘPNE

Pojęcie efektywność zaczerpnięte jest niewątpliwie z nauk ekonomicznych, Efektywność ekonomiczna definiowana jest jako stosunek efektu określonej działalności gospodarczej do związanego z nią nakładu.

Przez efektywizację nauczania języka obcego rozumię dążenie do uzyskania jak największej efektywności, czyli uzyskania maksymalnie korzystnych relacji pomiędzy stopniem opanowania sprawności językowych a nakładem pracy nauczyciela i ucznia. Konieczne jest, aby pojęcie efektywizacji nauczania języków obcych zostało docenione przez nauczycieli języków obcych. Istotny jest bowiem nie tylko efekt nauki w postaci stopnia opanowania języka obcego ale również nakład pracy nauczyciela i ucznia. Pytanie o efektywność nauczania nabiera szczególnego znaczenia w przypadku nauczania języka obcego specjalistycznego.

Chciałabym podzielić się moim własnym doświadczeniem zdobytym podczas nauczania języka ekonomicznego w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

AUTORSKI PROGRAM "WIRTSCHAFTSDEUTSCH"

Mając na uwadze poprawę efektywności nauczania i uczenia się języka ekonomicznego w AE, opracowałam programy przeznaczone do nauczania języka niemieckiego:

- ogólnego w grupach średniozaawansowanych I stopnia,
- ekonomicznego dla grup średniozaawansowanych I i II stopnia,
- w zakresie krajoznawstwa, realioznawstwa i obsługi turystów,
- w zakresie prowadzenia korespondencji w biurze podróży (na poziomie średniozaawansowanym), oraz korespondencji handlowej.

Wyżej wymienione programy dla poszczególnych poziomów nauki obejmują wykazy materiałów glottodydaktycznych, wyszczególnienie tematów leksykalnych, wykazy ćwiczeń w zakresie rozwijania sprawności językowych oraz zagadnienia gramatyczne, które są funkcjonalnie zintegrowane z realizowaną tematyką.

Szczególnie pragnę podkreślić, że starałam się, aby proponowane przeze mnie rozwiązania programowe miały swoje odniesienie do rzeczywistych i potencjalnych potrzeb i ról komunikacyjnych osób uczących się języka

ekonomicznego. Świadczy o tym dobór tematów, dotyczących różnych zagadnień oraz potrzeb komunikacji w zakresie gospodarki rynkowej, turystyki i korespondencji. Zależało mi bardzo na tym, aby materiały podręcznikowe i uzupełniające zostały w sposób funkcjonalny i celowy włączone w wypracowane koncepcje programowe. Uważam, że istotną zaletą tych koncepcji jest ich funkcjonalność odpowiadająca konkretnym potrzebom studenta.

Na podstawie jednego z programów "Wirtschaftsdeutsch" przedstawiam na czym polega efektywizacja nauczania języka specjalistycznego. W wyżej wymienionym programie korzystam z trzech podręczników. Bazę wyjściową stanowi podręcznik "CD Kurse–Fachsprache Wirtschaft" – Dietrich Fischer, który jest uzupełniany rozdziałem z podręcznika: "Marktchance Deutsch" 2 cz. ("Jurgen Bolten Dusseldorf") i z podręcznika "Wirtschaft im Ohr" – Klettverlag. Dokonując takiego wyboru podręczników chciałam, aby moja koncepcja programowa miała charakter poznawczy, komunikatywny i interkulturowy. Podręcznik "CD Kurse" zapoznaje uczącego z tematami dotyczącymi gospodarki rynkowej w sposób receptywny. Dwa pozostałe podręczniki posiadają ćwiczenia dotyczące fazy receptywnej i produktywnej.

Efektywizację nauczania chciałam uzyskać poprzez dobór tematów zapoznających studentów z problemami gospodarki rynkowej. Wymienię kilka z nich: formy przedsiębiorstw, marketing, banki (konta, kredyty itp), rodzaje płatności, rachunek kosztów, giełda i inne.

Jest to pewna propozycja połączenia nauki języka obcego z kształceniem ekonomicznym.

Na zwiększenie efektywności uczenia się mają wpływ proponowane ćwiczenia rozwijające cztery klasyczne sprawności językowe:

- a) W rozwijaniu sprawności słuchania pomagają mi audiokasety będące uzupełnieniem podręczników. Zawierają one różnorodne rodzaje tekstów: rozmowy telefoniczne, komentarze, sluchowiska, krótkie sprawozdania i inne;
- b) Umiejętność mówienia doskonalona jest poprzez różne formy ćwiczeń. Wymienię kilka z nich: rekonstrukcja tekstów na podstawie pytań, haseł, przedstawienie lub opis ekonomicznych zagadnień, analiza i ocena procesów ekonomicznych, zajęcie stanowiska, wyrażenie zdania, reprezentowanie własnego stanowiska, tworzenie porównań, przekonywanie partnera, argumentowanie, wywiady, rozmowy sterowane i swobodne, ankiety i inne;
- c) W języku ekonomicznym wielką rolę odgrywa umiejętność pisanja. Pisane są wszystkie umowy a także kontrakty są wyrażane w formie pisemnej. Umiejętność pisanja rozwijam w ćwiczeniach reprodukcujących teksty: porównywanie tekstów, notowanie punktów, wypełnianie tabel i

diagramów, uzupełnianie tekstu luk, zestawianie diagramów, szkiców, streszczanie tekstów, ćwiczenia w pisaniu na określony temat, korespondencje handlowe, telexy, komentarze, notatki, sprawozdania.

Należałoby zwrócić uwagę na program dotyczący prowadzenia korespondencji handlowej. Program ten realizowany jest dla poziomu średniozaawansowanego w ciągu 40 godz. Szczególną uwagę przykładam w nim do wyćwiczenia kolokacji i modeli językowych, dotyczących poszczególnych tematów korespondencji handlowej. Stosuję progresję – przechodzę od nieskomplikowanych modeli listów do coraz bardziej złożonych. Ucząc zaczynam od ćwiczeń reprodukcyjnych i dochodzę do samodzielnego pisania korespondencji handlowej na dany temat – począwszy od zapytania, a skończywszy na odpowiedzi na zażalenie.

d) Dla przyszłego ekonomisty bardzo ważną sprawnością, niezbędną w jego pracy jest sprawność szybkiego, efektywnego czytania. Sprawność ta ćwiczona jest poprzez zastosowanie 4 istotnych sposobów strategii czytania:

- Orientierendes Lesen – czytanie na szybką orientację (tytuły, podtytuły),
- Kursorisches Lesen (kursoryczne czytanie – szybkie uchwycenie głównych informacji),
- Selegierendes Lesen (selektywne czytanie – szukanie określonych informacji poprzez sterowane pytanie),
- Totales Lesen (pełne czytanie – pełne zrozumienie treści).

WYBÓR TEKSTÓW.

W omawianych programach występuje progresja tekstów. Opracowując określony temat przechodzę od łatwych tekstów z podręcznika "CD Kurse" do trudniejszych w podręcznikach "Marktchance Deutsch" i "Wirtschaft im Ohr". Łatwe teksty z podręcznika "CD Kurse" pozwalają studentom na szybkie zapoznanie się z wiedzą rzeczową na dany temat, a następnie trudniejsze teksty poszerzają temat i dają więcej możliwości rozwijania sprawności językowych. Progresja tekstowa zwiększa, moim zdaniem, efektywizację uczenia się języka specjalistycznego.

Program oparty na w/w podręcznikach oferuje duży wybór tekstów i materiałów autentycznych. Są to artykuły z prasy ekonomicznej, ze szpalt p.t. "Wirtschaft", z gazet i czasopism, krótkie komunikaty, teksty reklamowe, ogłoszenia prasowe, analizy, formularze, krzyżówki, piktogramy, rozmowy telefoniczne, wiadomości radiowe, komentarze radiowe i inne.

GRAMATYKA.

Powtórzenie materiału gramatycznego, w moim programie "Wirtschaftdetsch", ma charakter komunikatywny. Gramatyczne struktury

utrwalane są w mini-dialogach lub krótkich komunikatach językowych. Takie komunikatywne podejście do utrwalania struktur gramatycznych ma również duży wpływ na efektywizację w nauce języka specjalistycznego.

Prawie każdy temat ekonomiczny sugeruje dobór odpowiedniego materiału gramatycznego np: marketingt -> przymiotnik, mowa zależna, przyimki, banki -> Futur I, Konjunktiv II, rachunek kosztów-> Passiv, gelda-> konstrukcje imiesłowowe..

UWAGI KOŃCOWE

Na zakończenie można postawić prowokujące pytanie: co dała efektywizacja opracowanych przeze mnie programów nauczania i jaki to ma sens? Przecież zawsze programy były doskonałe pod względem metodycznym, leksykalnym i gramatycznym.

Tak. Te również tak starałam się opracować, ale jako równie ważne uznalam dbanie o efektywność nauczania czyli o wzajemne relacje między efektem, a nakładem pracy. Szczególnie starannie dobierałam materiał leksykalny decydujący o przydatności w przyszłej pracy zawodowej studenta.

ANEKS

Program autorski - "Wirtschaftsdeutsch" realizowany na bazie poziomu średniozaawansowanego stopnia I.

Czas realizacji 2 semestry.

Tematy szkoleniowe wybrane zostały z niżej wymienionych podręczników obudowanych materiałami pomocniczymi: kasety, filmy, prospekty i.t.p.

Wykaz podręczników:

1. Jürgen Bolten: "Marktchance Deutch" 2
2. D. Fischer und H.CH. Schulze : "CD-Deutschkurse"- Wirtschaft
3. Klett Verlag: "Wirtschaft im Ohr" 1 und 2- Hörtexte und Verständnisübungen.

	THEMEN / LEXIK	FERTIGKEITEN	GRAMMATISCHE SCHWERPUNKTE
1	Unternehmensformen: Größte Industrie- unternehmen Rechtsformen von Unternehmen	Fragen zum Text, Standpunkte Vertreten, Vor- u. Nachteile formulieren Interview	trennbare Verben Präpositionen als Verbpräfixe Inf. - sätze mit zu

	THEMEN / LEXIK	FERTIGKEITEN	GRAMMATISCHE SCHWERPUNKTE
	Neues Mittbestimmungsgesetz, Interview mit einem Betriebsratsmitglied über die Rolle des Betriebsrates	Arbeit an Texten, offene Fragen, Multi-choice-Übungen, Zuordnungsübungen, Flußdiagramme den Inhalt erlernen und wiedergeben, Lückentexte erfüllen	
2	Standortfaktoren: zentraler Standort, optimaler Standort, Standort des Betriebes a) Bei Errichtung eines Betriebes b) Bei Übernahme, Wahl des Standortes	Diagramme erläutern, Standpunkte vertreten, behaupten Überzeugungen, Vergleiche bilden Interview	Fragensätze als Nebensätze Zeichensetzung Substantivkomposita
3	Alternative Unternehmen: Gespräch mit einem Vertreter des Taxifahrerkollektivs, Gespräch mit einer alternativen Verlegerin	Interviews, Hörverständnisübungen, Offene Fragen, Beschreiben der drei alternativen Unternehmen Diskussion	Temporalsätze, Relativsätze
4	Marketing: Marktforschung, Messen u. Ausstellung Verpackung u. Transport als Marketinginstrumente	Fragestrategien anwenden, Interviews führen, schriftliche und mündliche Umfragen, Argumentieren, Überzeugen, Unternehmensplanspiel	Bedeutung von Adjektivsuffixen, Adjektivdeklinations

	THEMEN / LEXIK	FERTIGKEITEN	GRAMMATISCHE SCHWERPUNKTE
5	<p>Werbung: Testmarkt a) Wesen b) Anforderungen</p> <p>Werbespots im Fernsehen</p> <p>Interviews mit Verbrauchern</p> <p>Rundfunk-Werbespots</p> <p>Interviews mit Werbefachleuten</p> <p>Gespräch in einer internationalen Werbeagentur</p>	<p>passende Begriffe ordnen, Arbeit an Texten, Stichworte bilden,</p> <p>Arbeitsformen mit Werbespots, Werbekonzeption bilden, Werbeaussagen formulieren</p> <p>Multi-choice-Übungen</p> <p>Zuordnungsübungen</p> <p>Ergänzungsübungen, Rekonstruktion des Textes anhand von Stichworten</p> <p>Transferübungen: freie Meinungsäußerung, ein schriftlicher Bericht über die Werbekonzeption</p>	<p>Indirekte Rede, Konjunktiv I, Präpositionen</p> <p>Finalsätze</p>
6	<p>Personalwirtschaft: Arbeitsmarkt, Tarifvertrag, Teilzeitarbeit</p> <p>Stellenangebote der Arbeitsämter</p> <p>Telefonische Bewerbungen auf Zeitungsanzeigen</p>	<p>Arbeit an den Texten</p> <p>Anfertigen von Stellenangeboten, Lebenslauf und Bewerbungsschreiben</p> <p>Bewerbungsgespräche führen, Rollenspiele (Partnerarbeit)</p>	<p>Adjektivdeklination, Fungen -s</p>
7	<p>Geldwesen/Banken: Konten, Kredite, Zahlungsarten</p>	<p>Schaubilder und Diagramme erläutern</p>	

	THEMEN / LEXIK	FERTIGKEITEN	GRAMMATISCHE SCHWERPUNKTE
	Man hat heute ein Bankkonto: Warum eigentlich?	Standpunkte vertreten, Vor- und Nachteile formulieren	Futur I Konjunktiv II
8	Marktwirtschaft/Wirtschaftspolitik, Marktmodell, steigende Nachfrage, Konjunkturphasen, Konjunktursteuerung, Konjunkturabschwung	Diagramme, Schaubilder erläutern Bezugnahme, Mitteilung, Charakterisieren	nebensatzleitende Konjunktionen
9	Börse: Börsennachrichten im Radio, Fernsehen und Zeitungen Telefongespräch mit einem Anlageberater Aktien, festverzinsliche Wertpapiere, Investmentfonds Außenhandel, Auslandsaktivitäten Export: Interviews über Exportstrategien Gespräch mit einem Hersteller über Exportschwierigkeiten Interview über Möglichkeiten der Exportfinanzierung	Arbeit mit Rastern, Mitteilen, Vergleiche bilden, Kursentwicklung beschreiben, den gegenwärtigen Stand einiger Aktien kommentieren globales Verständnis, selektives Verständnis Zuordnungsübungen, Fragen an Anlageberater formulieren, Anlagegespräche führen "small talk" führen, Fragen in Stichworten beantworten, Multiple-choice-Übungen Zuordnungsübungen, Ergänzungsübungen begründete Meinungen zu folgenden Behauptungen geben,	Partizipialkonstruktionen Passiv Adjektivdeklination Präpositionen

THEMEN / LEXIK	FERTIGKEITEN	GRAMMATISCHE SCHWERPUNKTE
	Raster bilden, Leerkästchen mit den Aussagen des Interviews ausfüllen, Entscheidungen begründen	

PROGRAM AUTORSKI dotyczący prowadzenia korespondencji handlowej realizowany na bazie poziomu średniozaawansowanego, stopnia pierwszego. Czas realizacji 1 semestr.

Tematy korespondencji handlowej zostały zaczerpnięte z następujących podręczników:

1. Langenscheidts Musterbriefe für Export und Import.
2. Hueber: "Deutsche Handelskorrespondenz – der Briefwechsel in Export und Import"

ARTEN VON GESCHÄFTSBRIEFEN	FERTIGKEITEN UND ÜBUNGEN
<ol style="list-style-type: none"> 1. Firmennachweis 2. Anfrage 3. Angebot 4. Bestelleng 5. Auftragsbestätigung 6. Versandanzeige und Rechnung 7. Bestätigung des Empfangs der Ware und Zahlungsanzeige 8. Lieferungsverzögerung: Mahnung 9. Lieferungsverzögerung: Antwort auf Mahnung 10. Beschwerde 11. Antwort auf Beschwerde 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Globales und selektives Verständnis von Musterbriefen 2. Äußere Form des deutschen Geschäftsbriefs und den entsprechenden Briefstil üben und erlernen 3. Realitätsbezogene Übungen, die zum Erkennen der dargestellten Kommunikationssituation, zum Reproduzieren und danach zum selbstständigen Schreiben befähigen 4. Lückentexte entsprechend ergänzen 5. Selbstständiges Entwerfen der Handelskorrespondenz zu einem Geschäftsfall 6. Schreiben nach Diktat.

BIBLIOGRAFIA

- Bolten J., 1989. Marktchance Deutsch 2, Universität Düsseldorf.
- Buhlmann R. Fearnas A., Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Langescheid

- Ficher D., Schulze H.Ch., 1989. CD-Deutschkurse Wirtschaft, Carl Duisberg Center.
- Hülshoff F., 1990. Kaldewey R.: Training, Rationeller lernen und arbeiten, Klett Verlag.
- Nicolas G., 1990. Wirtschaft im Ohr, Klett Verlag.
- Laveau I., 1992. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer, Goethe-Institut.
- Rampillon U., 1985. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Hueber Verlag.
- Sachs R., 1991. Deutsche Handelskorrespondenz. Der Briefwechsel in Export und Import, Hueber Verlag.

MAKING THE TEACHING PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSE MORE EFFECTIVE:

"WIRTSCHAFTSDEUTSCH"

Summary. The article treats of a problem of efficiency of the teaching of a foreign language for specific purposes. On the basis of one of the author's own syllabi of German language for students of Academy of Economics in Poznań principles of syllabus design are discussed. The efficiency is sought in the selection of textbooks and complementary materials, progression of economic subjects, selection of activities developing four communicative skills and matching grammar exercises with economic subject matter.

SYTUACJA JĘZYKOWA W ROSJI I NAUCZANIE JĘZYKA ROSYJSKIEGO

Fundamentalne zmiany, zachodzące obecnie w Rosji, naturalnie, doprowadziły do zmian w jej sytuacji językowej. Ocenia się je (nawet przez lingwistów) różnie, co znalazło szczególnie wyraźne odzwierciedlenie w dyskusji czytelników na łamach miesięcznika "Russkaja riecz" (Nr2-3-4, 1992). Niektórzy lingwiści oceniają tę sytuację jako dramatyczną (prof.V.V.Kolesnikov i in.), inni jako optymistyczną (prof.E.A.Ziemskaia i in.).

Analiza językowego istnienia narodu w dynamice jest dość skomplikowana i wymaga wypracowania określonych kryteriów do stwierdzenia uznania jednych zmian językowych i niedopuszczalności innych.

O jakim kręgu zagadnień należy mówić, kiedy stawia się problem dzisiejszej sytuacji językowej i jej interpretacji lingwistycznej? Spróbujmy je sprecyzować.

1. Przede wszystkim – to ustalenie tych komponentów, które określają sytuację językową. Tu nie powinno być jednej miary, która niekiedy jest zauważana. Tak, znany krytyk literacki N.Iwanowa w artykule "Chimera" (Ogoniok, 1990, 35) pisała: "Zdumiewająca niezdarność nowowybranych posłów zarówno rosyjskich jak i całej wspólnoty – tłumaczy się nie brakiem myślenia (ono akurat w większości przypadków jest obecne), lecz wychowaniem w środowisku językowym, stworzonym właśnie przez naszą literaturę radziecką, w tej liczbie przez tych, kto głośniejszy (i według sztampy) krzyczy dziś o wielkich tradycjach rosyjskich" (s.17).

Nieudolność językowa posłów – to, oczywiście fakt sytuacji językowej, więcej, jej smutna cecha, lecz tylko fakt. Wydaje się, że mówiąc o sytuacji językowej należy mieć na uwadze nie mniej niż trzy grupy czynników:

- 1) Materiał językowy właściwy o najróżnorodniejszej przynależności: a) teksty różnych funkcjonalnych stylów i literatury pięknej (F.Iskander, A.Pristavkin, T.Tołstaja, L.Pietruszewska, V.Pwiecuch i in.), b) żywy język potoczny;
- 2) Zabezpieczenie lingwistycznej normalizacyjnej działalności językowej (słowniki, poradniki, gramatyki opisowe, podręczniki i in.);
- 3) Charakterystykę nosicieli języka ojczystego (to i uśredniona osobowość językowa, lecz to i zazdrościcy kultury językowej. Są to ludzie typu Kornieja Czukowskiego z jego książką "Żywy jak życie".

2. Kolejne kryterium stanowi współzależność językowego "dziś" z językowym "wczoraj". Niektóre z pojawiających się tendencji mogą być zrozumiałe tylko na tle wczorajszego dnia językowego. Przecież jedne zmiany językowe są ograniczonymi i naturalnie towarzyszą zmianom samego życia. Inne pojawiają jako fakty odrzucenia od wczorajszego istnienia językowego. Cóż więc wydarzyło się wczoraj? L.K. Czukowska podczas wręczenia jej nagrody im. Akademika Sacharowa z zalem mówiła o tym, że język rosyjski przeżył zubożenie, spłyconie, wysychanie, biurokratyzację – "jest to porównywalne tylko z katastrofą czarnobylską". Porównanie prawie zawsze zawiera w sobie przesadę. Jednak ten obraz (katastrofy czarnobylskiej) zapamiętamy.

3. Za trzeci wyznacznik można przyjąć stosunek innowacji z tymi wyjściowymi charakterystykami języka jako fenomenu socjo-psychologicznego. Składniki tych podstawowych charakterystyk są różne. W danym przypadku można mieć na względzie chociażby triadę, zaproponowaną w swoim czasie przez Praskie Koło Lingwistyczne: stabilność, efektywność, samoistość. Zmiany w zakresie języka nie powinny zachwiać tych trzech podstaw. Należy zachować określoną równowagę między tymi wskaźnikami.

4. Wreszcie, czwarty punkt orientacyjny przy określeniu istoty sytuacji językowej wprowadza nas w problematykę wewnętrznych prawidłowości rozwoju języka. Wiadomo, że język nie jest tworem zastygłym, lecz żywym, rozwijającym się organizmem. I wiele w jego rozwoju jest określane poprzez wewnętrzne sprzeczności systemu języka tzw. antymonije językowe, nie dzisiejsze, a stale działające. Do nich można zaliczyć:

- a) sprzeczności, zakodowane w triadzie: system – norma – uzus (użycie);
- b) sprzeczności, zakodowane w asymetrii znaku językowego jako takiego (między formą a treścią);
- c) sprzeczności, zakodowane w pewnym zmaganiu się tego co racjonalne z emocjonalnym;
- d) sprzeczności, zakodowane w zmaganiu się zwartych i rozwiniętych sposobów kodu językowego (zięc – mąż córki).

Tak więc, zrozumieć sens sytuacji językowej (w danym przypadku dotyczącej języka rosyjskiego) – to znaczy, po pierwsze, zapoznać się z współczesną realizacją jej składowych: z właściwym materiałem językowym, ze stanem lingwistycznego zabezpieczenia działalności normalizacyjnej, z oceną kompetencji językowej nosicieli języka; po drugie określić kompetencje językowe dnia wczorajszego istnienia językowego; po trzecie, zestawić zmiany językowe z antynomiami języka.

Każdy z wymienionych punktów orientacyjnych mógłby stanowić temat odrębnego badania. W danym przypadku, opierając się na wymienionych czynnikach, pomagających zrozumieć dynamiczny aspekt istnienia

językowego, postaram się wykazać, jakie zjawiska prowokują wypowiedzi o dramatyzmie tendencji językowych, a jakie napawają optymizmem.

W tym miejscu pozwolę sobie na pewną retrospekcję odnośnie dnia wczorajszego rzeczywistości językowej i uświadomienie. Krytyczne podejście do niej szczególnie ważne jest przy ocenie radzieckiego dyskursu politycznego. Wydaje się, że metafora "katastrofa czarnobylska" ma na względzie przede wszystkim dyskurs. Ta sfera istnienia językowego pozwoliła znanemu badaczowi języka poetyckiego V.Grigorievovi nazwać stan języka rosyjskiego stanem pańszczyńnianym – ogłoszeniem języka własnością ideologiczną.

Francuski prof.P.Seriot *), który przeanalizował stylistykę i semantykę radzieckiego dyskursu politycznego, na przykładzie dwóch referatów N.S.Chruszczowa (XXII Zjazd KPZR) i L.I.Breżniewa (XXII Zjazd KPZR) nazwał radziecki dyskurs polityczny "językiem drewnianym" (la langue de bois), lub jeszcze inaczej, "językiem surrealistycznym" (A.Martynes). Język surrealistyczny dąży do dwóch podstawowych celów:

- przypisywania słowu fałszywemu sensu (stąd wrażenie "język kłamstwa"),
- pozbawienie słowa jakiegokolwiek sensu.

Poprzez te manipulacje winien był być osiągniany ogólny cel radzieckiego dyskursu politycznego (RDP), tj. zamiana rzeczywistego obrazu świata założoną koncepcją. Ta ogólna tendencja do "wyjaławiania" słowa lub do stworzenia wokół niego ideologicznej aureoli przenicowuje wszystkie poziomy języka: podsystem słowotwórczy, leksykalny, frazeologiczny i syntaktyczny. Takim wyraźnym przykładem manipulacji semantycznych jest, na przykład, szerokie użycie w okresie radzieckim tzw. abrewiatur: MOPR, KIM, WLKSM i in. O sensie tej tendencji bardzo trafnie napisał patriarcha Moskiewski i Wszechrusi – Aleksy II. Oto jak on zareagował na abrewiaturę RCP (Rosyjska Cerkiew Prawosławna): "Skróty i abrewiatury powinny oddzielić imię od nazywanej przez nie rzeczywistości i tym samym ułatwić ideologiczne manipulacje i eksperymenty". Następnie, "Człowiek, który wymawia lub czyta "Rosyjska Cerkiew Prawosławna" ma czas i możliwość ku temu, by możliwie jak najwięcej sensu, wspomnień i uczuć, związanych z tysiącletnią historią rosyjskiego prawosławia, przebudziło się w jego świadomości. Dla niego to imię posiada swój sens wewnętrzny...", "natomiast wątpliwym jest czy człowiek, który mimochodem zerknął na "er-ce-pe" zrozumie, o jakiej wielowymiarowej rzeczywistości tu mowa".

W ideologicznej aureoli znalazły się, wydawałoby się, słowa o określonej już semantyce. L.D.Rzewski w książce "Stalinszczyzna" (Grani, 1971) podaje przykłady ideologizowanego wykorzystania słów, na przykład, agresor – każde obce państwo, nie przejawiające bezwarunkowej gotowości

podporządkowania się wymogom ZSRR; zdrada – używa się tylko w celu oznaczenia wyjścia z obozu socjalistycznego i nigdy odwrotnie, i inne.

W celu uśpienia świadomości wykorzystuje się również system syntaktyczny. W książce prof. P. Seriot'a przytacza się dwa symptomatyczne fakty: 1) zastosowanie genetywnych połączeń wyrazowych: utrwalanie pokoju, polepszenie życia, wyzwolenie pracy, stworzenie nowego człowieka i 2) specyficzne wykorzystanie jednorodnych części. W odróżnieniu od konstrukcji predykatywnych: pokój utrwala się, polepsza się życie itp., nominalizacja (utrwalanie pokoju, polepszanie życia) pozbawiona jest wskaźnika czasu i modalności, co w większym stopniu stwarza u słuchaczy wrażenie prawdziwości i niezaprzeczalności.

Osobliwe działanie hypnozujące może okazać i taki syntaktyczny sposób, jak jednorodne człony zdania. W referacie N.S. Chruszczowa na XXII Zjeździe partii 28 razy powtarza się jednorodny szereg "partia i naród" (właśnie w tej kolejności). Innymi słowy, w referacie jakby demonstruje się hasło "Partia i naród są jednością", natarczywie wpajana jest idea, w gruncie rzeczy nie mająca odbicia w rzeczywistości.

"Kancelaryzm" tak nazwał pisarz Jurij Czukowski "drewniany język") na wskroś przenikał różne sfery językowe.

Zafascynowanie sloganami odzwierciedlił w swojej powieści "Walizka" Siergiej Dowłatow, opisując scenę bankietu z okazji otwarcia kolejnej linii metra:

"Podniósł się gwar i wszyscy pociągnęli do kieliszków. Potem było jeszcze kilka toastów. Zawiadowca stacji zaproponował wypić za mera. Kompozytor Pietrow – za świetlaną przyszłość. Reżyser Vladimirov – za pokojowe współistnienie. A sztangista Dudko – za bajkę, która się na oczach zamienia w rzeczywistość". (S. Dowłatow. Walizka. Nomenklaturowe półbuty).

Zacytowałam tylko niektóre osobliwości tych tendencji, które były charakterystyczne dla języka rosyjskiego minionych dziesięcioleci. Nie znaczy to jednak, że na równi ze wspomnianymi nawarstwieniami ideologicznymi, biurokratycznymi i technokratycznymi nie istniały inne źródła językowe. Metafora "Żywy jak życie" miała również prawo do istnienia.

Wcześniej od innych zadanie uwolnienia języka rosyjskiego od nawarstwień biurokratycznych, propagandowych i technokratycznych uświadomili sobie pisarze. W prozie literackiej lat 60–80–ch zadźwięczał głos nie konceptualnego, lecz żywego realnego człowieka. To stworzyło konieczność zwrócenia się do żywiołu języka potocznego, który stał wzbogacać nie tylko język bohaterów, lecz i narrację autorską. Orientacja na żywioł języka potocznego, która jest podstawą do rozwoju systemu

stylistycznego współczesnej rosyjskiej prozy, była realizowana różnie. Pisarze nurtu wiejskiego (V.Astafjev, F.Abramov, i in.) główną uwagę skupili na leksyce – w tym na dialektyzmach (siwierko, stukotok, koszenina i in.), J.Trifonov – na intonacji, A.I.Sołżenicyn, mając na uwadze jego pierwsze utwory, realizował zadania stylistyczne bardziej kompleksowo. Interesował go nie jeden podsystem, a leksykalno–gramatyczna koordynacja jako całość.

Niestety, nie mogę nie wspomnieć o tym, że ostatnie eksperymenty językowe A.I.Sołżenicyna zaczynają budzić zaniepokojenie. Realny język rosyjski współczesności (w szczególności jego podsystem leksykalny) jest przez niego jakby rozmyślnie zamieniany przez rekonstrukcje. A.I.Sołżenicyn wydał "Słownik rosyjski poszerzenia językowego" (M., "Nauka", 1990). Swoje przedsięwzięcie objaśnia w następujący sposób: "Najlepszy sposób wzbogacenia języka – to odtworzenie wcześniej nagromadzonych, a potem utraconych bogactw" (potrz objaśnienie, s.3). Oto przykłady z jego "Słownika": bezładica (o kierowaniu), zawiedzcyk (kto kieruje), glupiendaj, nachlebstwo (życie na gotowym jedzeniu), reczewityj (dobrze mówiący) i in. To, jak widzimy, nierealnie istniejący leksykon, lecz taki jakim być powinien według wyobrażeń A.I.Sołżenicyna.

Wyobrażenia te są zbyt subiektywne, nie mówiąc już o tym, że przywódcze dążenia w stosunku do języka są nie do przyjęcia. One po prostu nie funkcjonują.

Co zaś dotyczy współczesnego stylu publicystycznego, to w nim można przede wszystkim zauważyć dwie wzajemnie powiązane osobliwości:

- oderwanie się od typowych zjawisk językowych poprzednich dziesięcioleci, przyjmowanych jako sowietyzmy,
- zaabsorbowanie środkami językowymi, jakby włączającymi się do cywilizacji światowej.

Pierwsza tendencja przejawia się, np. w odrzuceniu abrewiatur. W związku z tym celowym jest wspomnieć chociażby reakcję na skrótowiec GKČZP w sierpniu 1991 r.

Nieprzyjęcie tego skrótowca objaśniało się oczywiście, przede wszystkim nie przyjęciem samego zjawiska, którym oznaczano abrewiaturę GKČZP, jednak z tym łączył się i protest językowy właściwy. Już sama abrewiatura jako model słowotwórczy języka budziła odrazę. Radiostacja "Echo Moskwy" już 20 sierpnia pozwoliła sobie na łobuzerską psotę fonetyczną: Ge–Ka–Cze–Pe. Dowcipów i w prasie i na ulicy było w bród.

Pojawiły się słowotwory: gekaczepiści i prosto czepiści. Miesięcznik "Nowoje wremia" (Nr 36) ironizował: "Pucz upadł dlatego, że nikt nie mógł wymówić ge–ka–cze–pe". A propos, słowo "pucz", którym natychmiast ochrzczono wydarzenia w Rosji 19–21 sierpnia 1991 r., też stało się słowem tygodnia, i też nabrało ironicznego zabarwienia. "Niezaswisimaja gazeta" (Nr

43) pisała: "niedopierestrojka z całą nieubłaganą logiką skończyła się niedopuczem", a w "Litieraturnoj gazecie" można było przeczytać: "Czym by was jeszcze po Puczować" (por., popuczewat' – ugościć).

Dążenie do "luzu" ideologicznego i językowego zaczęło przejawiać się w wyśmiewaniu starych wyświechtanych haseł: "Na moment wracając do proletariatusy wszystkich krajów, trudno nie zauważyć, że ich łączenie się, bezwzględnie, odbywa się, jednak błogosławionym wybiórczym sposobem, drogą łączenia się węzłem małżeńskim. A masowo oni, niestety, nie łączą się, a rozłączają – a to w Zatoce Perskiej, a to w Nagornym Karabachu. Tak, że hasło hasłem, a istota gdzieś leży głębiej". (J.Sokołow. Naprzód do zwycięstwa czegokolwiek. "Izwestia", 11 lutego 1991).

"Stracić zameldowanie w nowej Ojczyźnie – krok nierozważny. Stracić rozum, honor, sumienie w naszej dzisiejszej epoce – to ujdzie. Ale zameldowanie?! (M.Lebiediew. Maleńki człowiek wielkiej drogi. "Izwestia", 1991, 18 marca).

Druga z wymienionych tendencji (dążenie zbliżenia się do cywilizacji światowej) realizowana jest głównie w zapożyczeniach leksykalnych. A.Sołżenicyn nazwał to "nachłynom", zalaniem anglicyzmami.

Uzupełnienie zapasu słownikowego kosztem obcych (angielskich) słów – fakt zauważalny: sponsor, holding, mentality, image, ranking, market, monkey, bussiness, showman, hit, killer (zabójca – o wice-prezydencie) i wiele, wiele innych.

Niepokojące odczucie jako reakcję na tę fascynację można już dostrzec. Obfitość obcych słów może grozić samoistnieniu języka. Tym niemniej, pewne przedsięwzięcia w tym zakresie są na czasie. (Porównaj tę sytuację z sytuacją XVIII wieku). W Słowniku Rossijskoj Akademii (1789–94) nieobecne były np. takie słowa obcego pochodzenia (choć w użyciu były): autor, akcja, aria, abażur, ateizm, aktorka i inne. Zalecane zmiany: botanika – trawowiedzenie, astronomia – zwiędosłowije, arytmetyka – czisłosłowije, audytoria – słuszaliszczje. Czas jednak zrobić swoje.

Poruszyliśmy tylko niewielką część zjawisk, które charakteryzują stan współczesny języka rosyjskiego. Jednak i przytoczone fakty świadczą o intensywności zachodzących procesów. A to znaczy, że ich nie wolno nie uwzględniać przy nauczaniu języka rosyjskiego, co jest ważne w dydaktyce językowej. Jednak zrewidowany winien być nie tylko problem doboru.

Uogólniając możliwości nowych trendów metodycznych, należy powiedzieć, że sytuacja językowa również powinna być brana pod uwagę w pracy nad kompetencją językową, a szczególnie kompetencją komunikatywną uczących się.

PRZYPISY

* Seriot P. Analyse du discours politique Soviétique. P., Institut d'études slaves, 1985, 362 p.

LINGUISTIC SITUATION IN RUSSIA AND TEACHING RUSSIAN

Summary. Fundamental changes in Russia have caused changes in its linguistic situation.

Specyfing the problems of present linguistic situation and its linguistic interpretation the author distinguishes and subsequently discusses in detail: 1) The components which define linguistic situation a) the texts of different functional. styles and belles-lettres and conversational speech, b) the characterization of representative of native language; 2) The correlation between linguistic "today" and linguistic "yesterday"; 3) The relation of innovation to initial characteristics of language as a socjolinguiistic phenomenon; 4) The inner language rules.

The author postulates that intensity of the processes occuring in language should find reflection in the selection of language material for linguistic didactics.

ORGANIZACJA MONOLOGU I ŚRODKI JEJ REALIZACJI W RÓŻNYCH STYLACH WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA ROSYJSKIEGO

W wyniku poszukiwań kryteriów delimitacji tekstu monologicznego, wyodrębniono w nim specyficzne figury:

*"Dlaczego jesteście tacy różni? Śmiało można stwierdzić, że nie ma ani jednego człowieka, który pod względem swojej psychiki byłby doskonałą kopią kogoś innego. Każde "ja" rodzaju ludzkiego – to całkowicie indywidualny wariant z nieskończonej ilości wariacji na jeden i ten sam "temat" jakim jest osobowość człowieka" *)* (Zdorovje, 86,9), które określano terminem "kompleks:pytanie–odpowiedź" (voprosu–otvietnyj kompleks) (Milevszkaja, 1985; Stelmaszuk, 1987).

KOMPLEKS: PYTANIE–ODPOWIEDŹ – to funkcjonalno–kompozycyjna dialogizowana struktura (z taką jej odmianą jak zakończony tekst włącznie) ze zdaniem pytającym w roli inicjalnej konstrukcji syntaktycznej danej wypowiedzi coraz częściej będącej odpowiedzią (bardziej lub mniej rozwiniętą) stanowiącą zasadniczy człon tego kompleksu.

W takim rozumieniu kompleks: pytanie odpowiedź nie jest jednolity w ujęciu funkcjonalnym i strukturalnym. Analiza konkretnych tekstów o różnej przynależności stylistycznej daje podstawy do wyróżnienia co najmniej dwóch charakterystycznych odmian kompleksu, a mianowicie, bloku: pytanie–odpowiedź i segmentu: pytanie odpowiedź, poza granicami których pozostają fragmenty tekstowe z inicjalną konstrukcją pytającą, jednakże nie będące figurami standardowymi (tzw. strefy: pytanie–odpowiedź).

Należy zauważyć, że niniejsza próba klasyfikacji owego kompleksu związana jest z funkcjonowaniem danych struktur i częstotliwością ich użycia w tekstach funkcjonalnych stylów, nieco inaczej przebiega ona w utworach literatury pięknej.

BLOK: PYTANIE–ODPOWIEDŹ – to jedna z elementarnych całości tekstowych zbudowanych zgodnie z regułą zgodności dialogicznej, stanowiąca umotywowane połączenie pytania i odpowiedzi, stosowana najczęściej w celu wprowadzenia definicji (a) lub najogólniejszych stwierdzeń (b):

a) "Przede wszystkim, co to jest omdlenie i czym może być spowodowane? Omdlenie – to krótkotrwała utrata świadomości z powodu silnej niewydolności krążeniowej w mózgu" (Abrin G. Jesli czelowiek padajet v obmorok, Nauka i Żizń, 87,2);

- b) "Dlaczego pozytywne emocje nierzadko przekształcają się w swoje przeciwieństwo, powodując schorzenia a nawet zgon człowieka? Przede wszystkim dlatego, że emocje są najsilniejszym wstrząsem dla organizmu" (Kosickij G. Nie bojcieś emocji! Sputnik, 75,

Blok: pytanie–odpowieź charakteryzuje się lakonicznością odpowiedzi, minimalnym rozwinięciem; tworzy hermetycznie zamkniętą całość syntaktyczną.

SEGMENT: PYTANIE–ODPOWIEŹ traktowany jest jako ponadzdaniowa jednostka syntaktyczna, której część pytająca sugeruje dwuczłonowość struktury i służy do wprowadzenia tematu, rozwijanego następnie w odpowiedzi. Odpowiedź może być rozwijana w dowolnym stopniu:

"Czy można przewyciężyć starość? Przesunąć, prawdopodobnie można. Przy tym dość znacznie – na okres około 10 lat, a nawet więcej. Gimnastyka, dieta bezpośrednio wpływają na system sercowo–naczyniowy, oddechowy, trawienny i mięśniowo–stawowy. Przy racjonalnym reżymie jedne schorzenia znikną, inne będą występowały rzadziej, a jeszcze inne przemieszczą się na późniejszy okres życia. Lecz wszystko będzie można znieść łatwiej" (Amosov N. Vasze zdorowoje v waszych rukach, Sputnik, 71,6).

Przy charakterystyce segmentu za relatywne uznano takie cechy, jak: 1) strukturalno–semantyczne osobliwości członu pytającego i części będącej odpowiedzią, 2) logiczną spójność wchodzących w skład tej odmiany zdań lub ich grup oraz 3) osobliwości kompozycyjne.

Jednakże opis kompleksu: pytanie–odpowieź według wskazanych parametrów na ile by nie był szczegółowy, nie odda pełnej charakterystyki tej jednostki tekstowej bez uwzględnienia jej tekstotwórczych potencji (zwłaszcza pierwszego jej członu) oraz funkcji jakie spełnia w mowie monologicznej. Za wiodącą uznano funkcję dialogizowania, która nierozzerwalnie związana jest z ogólną problematyką dialogiczności monologu. Jak zatem interpretowane są w literaturze przedmiotu podstawowe pojęcia z tą problematyką związane czyli "monolog" i "dialog"?

W encyklopedii "Russkij jazyk" monolog określa się jako "komponent utworu literackiego, będący wypowiedzią skierowaną do samego siebie lub innych osób (wypowiedź w 1 os.),... nie obliczoną na reakcję innej osoby (lub osób), posiadającą określoną kompozycję oraz logiczne zakończenie" (M., 1970, s.146).

"Słownik terminów literackich" monolog definiuje jako "wypowiedź ciągłą jednego podmiotu mówiącego, nie wchodzącą w skład dialogu". (Sierotwiński, 1966, str 155)

Natomiast w "Lingwistycznym encyklopedycznym słowniku" pojęcia "monologu" brak; zaproponowano definicję terminu "wypowiedź monologiczna": "forma, (typ) wypowiedzi, powstająca w wyniku aktywnej praktyki językowej, obliczonej na pasywny i pośredni odbiór" (M., 1990:310)

L.V.Szczerba pisał, że "u podstaw języka literackiego leży monolog, opowiadanie, przeciwstawny dialogowi potocznemu. Ten ostatni składa się ze wzajemnych reakcji dwóch porozumiewających się ze sobą indywiduum, reakcji spontanicznych wyznaczonych przez sytuację lub wypowiedź współrozmówcy" (Szczerba, 1957 : 115). "Dialog" – według Szczerby – to w istocie łańcuch replik. Monolog – jest już zorganizowanym systemem obliczonym w słowa myśli, bynajmniej nie będących repliką, a zamierzonym oddziaływaniem na otaczających". (Op.cit.:116)

Przedstawione definicje monologu odzwierciedlają stan badań danego problemu na określonym etapie. Jak wiadomo, w końcu ubiegłego stulecia monolog był związany z literaturą piękną (głównie z dramatem, częściowo z utworami prozaicznymi i oratorskimi). Na początku XX w. dominowały orientacje poszukujące kryteriów rozgraniczenia monologu i dialogu. W drugiej połowie XX w. koncepcję całkowitego rozgraniczenia dialogu i monologu zmienia inna, związana z ich wzajemnym przenikaniem i prymatem dialogu nad monologiem. Pojęcie monologu stosuje się do wszelkich wypowiedzi monologicznych – literackich i nieliterackich, urzędowych i publicystycznych. I właśnie stąd wypływa konieczność różnicowania takich pojęć jak "monolog", "wypowiedź monologiczna", a niekiedy i "monologiczność".

Za twórcę teorii dialogu w rusycystyce uważany jest L.P.Jakubiński, który w 1923 roku opublikował swoją znakomitą pracę "O dialogicznej rzecz". Badacze wielokrotnie zwracali uwagę na znamieny tytuł IV jej rozdziału: "Ob jestiestwiennosti dialoga i iskusctviennosti monologa". Tak więc dialog był rozpatrywany jako pierwotna postać języka, a monolog jako wtórna.

O skierowaniu wszelkiej wypowiedzi od nadawcy do odbiorcy pisał również M.M.Bachtin, podkreślając dialogiczny charakter słowa. Słowo, w jego ujęciu, jest produktem stosunków wzajemnych między mówiącym a słuchającym, przechodzi ono "z ust do ust, od kontekstu do kontekstu, z kolektywu do kolektywu, z pokolenia na pokolenie" (Bachtin, 1979).

Sukcesy badań, dotyczących wypowiedzi monologicznych i dialogicznych, nie pozbawione paradoksów (często uzasadnionych) doprowadziły do tego, że pojęcie monologu zostało znacznie rozszerzone i utraciło swoją określoność. Konsekwentnie włącza się w nie cały szereg cech, które w połączeniu tworzą gigantyczną, kompleksową jakość. Zwykle za najbardziej istotne oprócz przynależności wypowiedzi do jednego podmiotu mówiącego, uważa się takie cechy jak: ciągłość, rozwinięcie, logiczna spójność, względna

zakończoność, świadomą motywację (umyślny charakter) w przeciwieństwie do spontaniczności dialogu, możliwość przygotowania i wiele innych.

Wydaje się, że monologiczność wypowiedzi może być zachowana i przy braku (częściej osłabieniu) w niej jednej–dwóch z wymienionych cech przy określonej aktywności pozostałych. Monologiczność jest przeciwstawna dialogiczności, jednak one nie wyłączają się wzajemnie, wprost przeciwnie – zazębiają się, częściowo nakładają, łączą się, przenikają i wzajemnie uzupełniają. Jeżeli nawet przy tworzeniu wypowiedzi monologicznej realnie istnieje tylko adresant, którego nie interesuje "obecność" nawet abstrakcyjnego adresata (w wypowiedzi wówczas zwykle uwypuklone są konsekwencje treściowe i spójność strukturalna) i- wszystko to sprzyja powstaniu szczególnej jakości procesu tworzenia i jego produktu, i która wyrażona jest w części "mono" wypowiedzi monologicznej, czy takiego procesu tworzenia nie można nazwać "dialogiem wewnętrznym", który niekiedy występuje jako synonim "mowy wewnętrznej"? Właśnie taka koncepcja znalazła wyraz w pracy I.V.Strachova (1946).

Obecnie zdania badaczy są zbieżne odnośnie tego, że dowolny tekst (w tym i monologiczny) należy rozpatrywać z uwzględnieniem określonego adresata, nawet jeśli jest to sam podmiot tworzący. W monologu możliwe są zatem poszczególne elementy dialogiczności, a w dialogu – monologiczności wypowiedzi (Fam Kim Niń, 1985).

W rusycystyce pojęcie dialogiczności na grunt monologu przeniosła M.N.Kożina, uznając dialogiczność za fundamentalną cechę wszelkiej wypowiedzi, cechę związaną z dialogicznym charakterem procesu myślenia i podstawową funkcją języka, jaką jest komunikacja (porozumiewanie): "... nie może być wyraźnej opozycji: monolog – dialog (nawet wówczas, jeżeli z pierwszym łączyć wypowiedź jednej osoby skierowaną do siebie samego: Ja 1 – Ja 2, lub słuchacz, widza, czytelnika, a z drugim – współzależność i sprzężenie dwóch punktów widzenia (dwóch logik)" (Kożina, 1986, s.33). Nieco wcześniej Kożina stwierdza: "to, co nazywa się monologiem – to jedynie sztuczny twór, zupełnie umownie wyodrębniony" (Op.cit.,s.31). W innej pracy M.N.Kożina pisze: "... dialog należy uznać za pierwotną formę mowy, a dialogiczność (tj.obecność w każdej wypowiedzi tych lub innych cech dialogu, uwzględnienie adresata w językowych osobliwościach wypowiedzi), prawdopodobnie za jedyną formę istnienia języka" (Kożina, 1981, s.193).

Podzielając pogląd M.N.Kożinej, że dialogiczność jest fundamentalną cechą każdej wypowiedzi, należy zauważyć, że pojęcie dialogiczności wymaga dalszej konkretyzacji, gdyż wiąże się z przewagą w mowie cech dialogu lub monologu, tj. z formą wyrażenia i stopniem jawności danych

cech. Punktem wyjścia w interpretacji pojęcia "dialogiczność" powinien być dialog.

Mimo wielu różnic w podjętych próbach określenia istoty dialogu (Bachtin, 1980; Kozina 1981, 1986; Kuczynskij, 1988; Jakubunskij, 1923 i in.), akcentuje się w nich trzy podstawowe wyróżniki: 1) zmianę replik dwóch uczestników komunikacji, występujących niezmiennie to w pozycji "Ja", to w pozycji "Ty"; 2) związek wypowiedzi z sytuacją, w której zachodzi komunikacja; 3) spójność tematyczno-strukturalną replik. Przyjmując te cechy za podstawę dialogu, można zastosować w tym miejscu pojęcie "komunikatywna oś" (Iljenko, 1989), które odzwierciedla wzajemnie ukierunkowaną istotę dialogicznego porozumiewania się, gdyż po jednej stronie osi znajduje się pozycja "Ja", a po drugiej – pozycja "Ty". Ustalenie tej pozycji w konkretnej wypowiedzi jest właśnie ustaleniem w niej osi komunikatywnej.

Do środków językowych "rejestrujących" w zdaniu – wypowiedzi oś komunikatywną S.G. Iljenko zalicza: morfologiczne (zaimki osobowe 1, 2 os., osobowe formy czasownika 1, 2 os., formy imperatiwu), syntaktyczne (apostrofy, zdania wokatywne, wyrazy wtrącone, zdania pytające oraz rozkazujące).

Dialog, zawierający takie czysto językowe środki, może być nazwany dialogiem nacechowanym w odróżnieniu od nienacechowanego. Pojęcie dialogiczności w lingwistyce związane jest przede wszystkim z dialogiem nacechowanym.

Analizując istotę dialogiczności, M.N. Kozina włącza w to pojęcie zarówno temat (obecność adresata) jak i środki formalne (uwzględnienie adresata w językowych osobliwościach wypowiedzi), twierdząc przy tym, że dialogiczność jest charakterystyczną cechą wszelkiej wypowiedzi. O jakież zatem "językowe osobliwości chodzi?" Tak więc by rozwiązać tę sprzeczność i inne niekonsekwencje, wydaje się koniecznym wprowadzenie, (pomimo pojęć "dialog" i "dialogiczność"), pojęcia dialogizacja, przypuszczając, że właśnie ono, zawiera w sobie odbicie komunikatywnej osi i świadczy o bezpośrednio istniejącym adresacie. Poza tym wprowadzenie tego pojęcia ma szczególne uzasadnienie w przypadku omawiania funkcjonowania swoistych dialogizatorów monologu, tj. kompleksów: pytanie–odpowiedź w utworach literatury pięknej. Wydaje się uzasadnionym rozróżnienie triady: dialog – specyficzna strukturalno-semantyczna postać mowy, zawierająca powiązane tematycznie (treściowo) i gramatycznie repliki przynajmniej dwóch uczestniczących w komunikacji osób; dialogiczność – odzwierciedlenie – eksplicytniej lub implicytniej – orientacji na realizację "komunikatywnej osi" w wypowiedzi, oraz dialogizacja – odzwierciedlenie w wypowiedzi

monologicznej specyficznych elementów dialogu bez przypisywania jego replik dla tego lub innego uczestnika komunikacji.

Dialogizację obserwuje się w tekstach funkcjonalnych stylów, gdzie zastosowanie struktur typu kompleks: pytanie–odpowiedź ma na celu podkreślenie ekspresyjnego i pragmatycznego charakteru przekazu rezultatu wzajemnego oddziaływania ogólnotematycznej przesłanki rozważania (część pytająca) i rozwijania (odpowiedź). W tekstach literatury pięknej, która traktowana jest jako odrębny, szczególny typ wypowiedzi, dialogizacja przenika różne formy podawcze, a kompleks: pytanie–odpowiedź, przybierając postać wielorakich kombinacji, służy do zademonstrowania samego przebiegu procesu rozważań, zatem w pierwszych kompleks uwytkla rezultatywność, a w drugich – procesualność. W strukturze prozy literackiej najczęściej stosowany jest w mowie wewnętrznej bohatera, oraz w narracji autorskiej; częściowo w mowie pozornie zależnej.

MOWA wewnętrzna, która jest jedną z głównych form podawczych utworów prozaicznych, charakteryzuje się odtwarzaniem strumienia myślowego nie opartego na schemacie przyczynowo–skutkowym, nieuporządkowanego biegu spostrzeżeń, kojarzeń, refleksji, przeżyć i uczuć bohatera. Stąd jego dekadrami są figury, polegające na zastosowaniu, m.in. pojęć lub sądów kontrastowych (contrapositium), elementów fikcyjnych (fabulacja), antytezy, całych ciągów zdań pytających, a na poziomie ponadzdaniowym specyficznej odmiany kompleksu: pytanie–odpowiedź dyfuzyjnego typu (Loginov, 1992).

Mowa wewnętrzna interesowała wielu lingwistów, mimo że badania tego fenomenu wiążą się z trudnościami obiektywnymi, gdyż mowa wewnętrzna należy w gruncie rzeczy do kategorii nieobserwowalnych, nie poddających się klasyfikacji. W istocie jest indywidualną "mowa dla siebie". Nieodzownym jest więc rozgraniczenie mowy wewnętrznej właściwej (w ujęciu psychologii – MW1) od mowy wewnętrznej (w jej kształcie językowym) rozumianej jako kategoria tekstowa stylistyczno–kompozycyjna (podejście filologiczne – MW2). Zatem mowa wewnętrzna kwalifikuje się jako jedna ze specyficznych autonomii tekstowej partyturności, obok mowy autora, mowy postaci itd. Zastosowanie MW2 w tekście literackim można uznać za swoistą stylizację MW1, która nie jest odtwarzalna i występuje tylko w postaci zademonstrowania niektórych jej sygnałów. Bardzo wiernie ujął to F.M. Dostojewski w "Skwiernom aniekdotie":

"Wiadomo, że całe rozmyślenia mają miejsce nieraz w naszych głowach w postaci jakiś wrażeń, bez przekładu na język człowieka, tym bardziej na literacki. Ale my postaramy się przetransponować wszystkie te wrażenia bohatera naszego i przedstawić czytelnikowi chociażby tylko istotę tych wrażeń, powiedzmy, to, co było w nich nieodzowne i prawdopodobne".

Rozpatrując MW2 w systemie najogólniejszych kategorii tekstowych należy zauważyć, iż zapewnia ona delimitację tekstu w płaszczyźnie poziomej, przyczynia się do integracji w pionie oraz realizuje tekstową polifonię (wielogłosowość). MW2 jako czynnik kompozycyjnej organizacji pracy literackiej zajmuje przechodnią pozycję między narracją autorską a mową wewnętrzną bohatera. Mówiąc inaczej, MW2 odzwierciedla w sobie zarówno "głos" i sferę działania postaci:

"Zasypiając, (książę Andrzej – A.S.) myślał wciąż o tym, o czym myślał przez cały ten czas – o życiu i śmierci. Jednak więcej o śmierci. Z nią bardziej czuł się związany, 'Miłość? Co to jest miłość?' – myślał. – 'Miłość przeszkadza śmierci. Miłość to życie. Wszystko, wszystko co rozumiem, rozumiem tylko dlatego, że ja kocham. Ona jedna wszystko łączy. Miłość to Bóg, i umrzeć – to dla mnie, dla cząstki miłości oznacza tyle, co powrót do ogólnego i wiecznego źródła'. Myśli te wydawały mu się pocieszeniem". (L.N.Tołstoj. Wojna i pokój).

Reasumując należy stwierdzić, że funkcjonalna specyfika kompleksów:pytanie–odpowiedź związana jest z dialogizacją mowy monologicznej w różnych sferach stylistycznych. W tekstach literatury pięknej jest on imitatorem toku rozmyślań wewnętrznych postaci. W tekstach funkcjonalnych stylów związany jest z rezultatem procesu myślenia. Odgrywa istotną rolę w adekwatnym jego rozumieniu przez "szerokiego" odbiorcę.

Do celów dydaktycznych kompleks: pytanie–odpowiedź może być wykorzystany w ćwiczeniach, polegających na delimitacji tekstu.

PRZYPISY

*) Tłumaczenie na język polski wszystkich przykładów A.S.

BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M.M., 1979. "Estietika sloviessno go tvorcziestwa". M., Iskusstvo.
- Fam–Kim Niń, 1985. Funkcjonalno–strukturnyje charakteristiki monologa. litieraturnogo gieroja. AKD, Moskva.
- Iljenko S.G., 1985. "Priedloženieje v tiekstovom aspietie". Priedloženieje v tiekstovom aspietie.Otv.red.S.G.Iljenko Vologda, s.3–35
- Jakubinskij L.P., 1923. "O dialogiczeskoj riecz". Russkaja riecz. L.V.Szczerba (red). Pietrograd, t.1, wyp.1. s.96–194.
- Jarceva V.L. (red.), 1990. Lingvisticzeskij enciklopediczeskij slovar. "Sovietskaja enciklopedija", Moskva.
- Kožina M.N., 1986. O dialogicznosti piśmiennoj naucznoj riecz. Pierm.
- Kožina M.N., 1981. "Dialogicznosc piśmiennoj naucznoj riecz, kak projavlenieje socialnoj suszcznosti jazyka". Mietodika i lingvistika. Inostrannyj jazyk dla naucznych rabotnikov.M., "Nauka":187–214.

- Kuczinskij G.M., 1988. Psihologija sovremennogo dialoga. Izd. universitetskogo, Minsk.
- Longinov A.V., 1992. Voprositelnoje priedloženie i vopros-otvjetnyj kompleks vo vnutriennej rieči piersonaža chudožestviennogo realisticzeskogo proizviedienija. AKD Sankt-Pietierburg.
- Milevskaja T.J., 1985. Sriedstva vyraženija riečezevogo kontakta v russskom jazykie (vopros-otvjetnyj kompleks v nauczno-popularnyh proizviedienijach). AKD Leningrad.
- "Russkij jazyk". Enciklopedija. 1979 Moskva.
- Sierotviński S., 1966. Słownik terminów literackich. Ossolineum.
- Stelmaszuk A., 1987. Funkcionirovanije voprositelnyh priedloženij w nauczno-popularnom stile. (Na materiale podjazyka mediciny). DKFN, Leningrad.
- Strachov I.V., 1946. "'Vnutriennije monologi' v proizviedienijach L.N. Tolstogo kak istocznik izuczenija emocionalno-volevyh processov". Sovjetskaja piedadogika, : 56-70.
- Szczerba L.V., 1957. Izbrannyje raboty po russskomu jazyku. Uczpiedgiz, Moskva.

MONOLOGUE DIALOGIZATION AND MEANS OF ITS REALIZATION IN DIFFERENT STYLES OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Summary. Dialogization is treated as a fundamental feature of speech which in monologue is a reflaction of specific elements of dialogue, without attributing its replicas to any particular participant of communication.

Dialogization occurs in texts of various functional styles as well as in prose literary works.

A linguistic device for realizing dialogization is a compositional, stylistic, dialogized, textual figure – the question-answer complex which in scientific, popularized scientific and publicistic texts emphasizes the resultant character of presented considerations, while in literary works the process of considerations, thoughts or reflactions.

In belles-lettres the question-answer complex is most frequently used in the inner speech of a literary hero and treated as a textual, compositional and stylistic category alongside the author's and the hero's utterances as well as others. It is a definite component of text polyphony.

In didactics the question-answer complex can be used for activities defining text delimitation devices.

NA CZYM POLEGA ODMIENNOŚĆ KONCEPCJI PODRĘCZNIKA DEUTSCH MAL ANDERS?

Podręcznik *"Deutsch mal anders"*^{1*} przeznaczony zarówno dla uczniów kontynuujących naukę języka niemieckiego w szkole średniej jak i dla uczniów rozpoczynających naukę – przy czym istnieje możliwość korzystania z niego począwszy od klasy siódmej – jest od roku 1991 dostępny w swej wersji dostosowanej do realiów polityczno-krajoznawczych po zjednoczeniu Niemiec. Podręcznik dla klasy VII lub I licealnej opatrzony jest zgodnie z propozycją wydawnictwa numerem "3", co ma oznaczać "trzeci rok nauki" (po zrealizowaniu podręcznika *"Anfang und Fortschritt"*), może jednak – po opuszczeniu *"Grundkurs"* być realizowany w pracy z uczniami początkującymi (tj. od lekcji I *Einstiegskurs*).

Odmienność jego koncepcji można prześledzić (pod względem metodycznym dotyczy to również jego pierwszych "przedzjednoczeniowych" wydań z lat 1986 – 1990) zarówno na płaszczyźnie zasad glotto-dydaktycznych, które legły u jego podstaw, jak i w odniesieniu do koncepcji i zasad budowy, a także tematyki poszczególnych jednostek. Również w zakresie roli nauczyciela podręcznik wysuwa nowe propozycje.

Zasady glottodydaktyczne, jakie realizują autorzy podręcznika, to kompleksowość rozwijania umiejętności językowych w planie długotrwałym przy jednoczesnej kompleksowości rozwijania aktywności językowych w planie krótkotrwałym, a także kontrastywność we wszystkich podsystemach, użalność językowa i sytuacyjno-interaktywna, prymat kodu fonicznego, nawykowe opanowanie struktur na drodze świadomego opanowania reguł, prymat częstotliwości i produktywności struktur i leksyki, różnorodność technik ćwiczeniowych (tu np. autorzy dopuszczają techniki tłumaczeniowe jako równoprawne techniki semantyzacji), czy wreszcie zasada indywidualizacji nauczania.

Koncepcja całości cyklu *"Deutsch mal anders"* jest dwudzielna i obejmuje kurs podstawowy przeznaczony na pierwsze dwa lata nauki (*Grundkurs I i II* poprzedzony każdorazowo fakultatywnym – w zależności od tego, czy uczeń pracował przed rozpoczęciem kursu *"Deutsch Mal Anders"* z podręcznikiem *"Anfang Und Fortschritt"*), oraz kurs średniozaawansowany (*Aufbaukurs I i II*). Kurs podstawowy zorientowany jest na przekaz struktury języka, natomiast kurs średniozaawansowany koncentruje się głównie na wdrożeniu do komunikacji językowej.

Budowa kursu wstępnego (*Einstiegskurs*) jest trójdzielna i nawiązuje do struktury "*Anfang Und Fortschritt*", a więc obejmuje część tekstową, ćwiczeniową i kontrolną, a jej celem jest umożliwienie kontynuacji nauki w oparciu o program szkoły podstawowej.

Zasadniczym elementem podręcznika w *Grundkurs* jest jednostka (*Einheit*), na którą składa się (w odniesieniu do I i II klasy, a więc części "3" i "4") pięć tematycznie, strukturalnie i leksykalnie powiązanych z sobą lekcji, przy czym każdą lekcję podręcznika można w zasadzie zrealizować na jednej lekcji szkolnej. Wszystkie jednostki mają taką samą budowę formalną, opierającą się na jedności faz opanowania nowego materiału nauczania: fazy prezentacji, fazy aktualizacji (ćwiczenia), fazy kontekstualizacji (transferu) oraz fazy testującej. Faza prezentacji jest uwzględniona "podwójnie": lekcje 1 i 2 każdej jednostki prezentują nowy materiał od strony semantycznej (1) i strukturalnej (2). Budowa każdej lekcji w ramach jednostki jest trójdzielna: obejmuje ona "bazę", rozwinięcie i podsumowanie. W zależności od charakteru lekcji oraz funkcji określonej jej części każda z części otrzymuje odpowiednie określenie metodyczne (np. w lekcji 1: Textbasis, Sprechsituation, lexikalisch-idiomatische Ergänzungen; w lekcji 2: grammatikalische Basis, grammatikalische Erläuterungen, grammatikalisches Strukturenregister). Po każdej piątej jednostce przewidziana została jednostka powtórzeniowo-testująca, mająca na celu systematyzację materiału oraz dostarczenie nauczycielowi okazji oceny poziomu i skuteczności przyswojenia materiału przez ucznia.

Sprawności językowe realizowane na etapie kursu podstawowego to głównie rozumienie ze słuchu i mówienie; czytanie i pisanie potraktowano w tym kontekście głównie jako techniki wspierające. Zalecenia zawarte w podręczniku nauczycielskim – wraz z konkretnymi propozycjami przebiegów lekcyjnych – mają na względzie przede wszystkim rozwijanie tych sprawności.

Tematyka poszczególnych jednostek jest przekazywana w sposób koncentryczny, podobnie zresztą jak gramatyka. Przykłady mogą stanowić tematy krajoznawcze typu: "wizytówki kulturalne krajów niemieckiego obszaru językowego" (I rok nauki), systemy szkolnictwa tych krajów (II rok) i historia krajów niemieckiego obszaru językowego (III rok nauki). Poza tym materiały tekstowe starają się "otworzyć" różne obszary zainteresowań uczniów na nowe treści. Tematy w rodzaju "konflikty pokoleniowe", "obumieranie kontaktów międzyludzkich", "problemy postępu technicznego", "inicjatywa, przedsiębiorczość", "uniwersytety i wyższe uczelnie", "możliwości zarobkowania w czasie wakacji" i in. stwarzają możliwość uzupełniania tekstów podręcznika dodatkowymi materiałami tekstowymi i ilustracyjnymi – zwłaszcza w szkołach o poszerzonym programie.

Kurs średniozaawansowany (*Aufbaukurs* I, II, dla trzeciej i czwartej klasy lub na piątą i szóstą rok nauki) składa się z 25 jednostek metodycznych (*Einheiten*) obejmujących na tym etapie zaawansowania w nauce języka po 3 lekcje oraz 5 lekcji powtórzeniowych. Również na tym etapie pracy z podręcznikiem można każdą zawartą w nim lekcję zrealizować na jednej lekcji szkolnej. W klasach o niższym poziomie zaawansowania można poświęcić więcej czasu na realizację niektórych (obszerniejszych) jednostek; dotyczy to może szczególnie lekcji pierwszych w poszczególnych jednostkach. Ewentualną rezerwę czasową nauczyciel może wypełnić tekstami i materiałami, którymi dysponuje we własnym zakresie (wierszami, piosenkami, inscenizacjami itp.).

Celem kursu średniozaawansowanego jest stworzenie podstaw rozwijania sprawności mówienia. Układ materiału zawartego w tym kursie różni się od układu kursu podstawowego – jednakże przy całkowitym zachowaniu terminologii metodycznej poszczególnych lekcji. I tak punktem wyjścia jest układ faz prezentacji, aktualizacji, kontekstualizacji i testowania; w przypadku kursu podstawowego był to układ 5 lekcji, w odniesieniu do kursu średniozaawansowanego jest to układ 3 lekcji: (1) prezentującej materiał leksykalny i strukturalny – tu na podkreślenie zasługuje fakt, że ilość przekazywanych jednostek leksykalnych w stosunku do kursu podstawowego ulega zmniejszeniu o około 30% i maleje również w podręczniku przeznaczonym dla klasy IV (6) w porównaniu z poprzednią klasą – (2) lekcji ćwiczeniowej i (3) lekcji kontekstualizującej z elementami testowania.

Istotną cechą charakterystyczną koncepcji kursu jest ściśle rozróżnienie między leksyką przeznaczoną do receptywnego oraz leksyką przeznaczoną do produktywnego opanowania, na co wskazuje również poradnik nauczycielski. Rozróżnienie to ma swój aspekt techniczny, jest jednak całkowicie jednoznaczne: słownictwo przeznaczone do produktywnego opanowania jest wyszczególnione każdorazowo w lekcji testującej w *Testbasis*.

Ponieważ przewidziano pewną rezerwę czasową (w ciągu roku szkolnego może to być około 20 lekcji), nauczyciele mogą dostosować podręcznik do poziomu zaawansowania swych uczniów przede wszystkim w ten sposób, że w razie potrzeby przeznaczają większą ilość czasu na realizację niektórych jednostek lub całych zagadnień. Poradnik nauczycielski wskazuje na ewentualne trudności, potencjalne źródła błędów i proponuje techniki alternatywne dla ich przezwyciężenia; dotyczy to w szczególności kursu podstawowego. Po każdej piątej jednostce w kursie średniozaawansowanym przewidziana jest lekcja powtórzeniowa, której celem są utrwalenie i kontrola stopnia opanowania zagadnień tematyczno-sytuacyjnych w powiązaniu ze środkami leksykalno-strukturalnymi. Istotnym celem jest tu rozwijanie sprawności samodzielnej cichego czytania; czytanie głośne traktowane jest

jako technika. Bazę leksykalną stanowią teksty oryginalne zawarte w lekcjach pierwszych poszczególnych jednostek. Lekcje drugie zawierają teksty ćwiczeniowe, parafrazujące teksty wyjściowe lekcji pierwszych pod kątem struktur języka mówionego. Lekcje trzecie prezentują kolejną "generację" tekstu wyjściowego – w tym przypadku jego parafraza dokonana jest pod kątem ustnej wypowiedzi ucznia (Textwiedergabe lub Nacherzählung).

W podręczniku dla klasy IV zachowano tę strukturę, pozostawiając jeszcze więcej możliwości przejmowania koncepcyjnej inicjatywy dydaktycznej przez nauczyciela. Zrezygnowano tu z analitycznego opracowania poszczególnych czynności dydaktycznych w poradniku dla nauczyciela (jak ma to miejsce w odniesieniu do poprzednich części podręcznika) i ograniczono się jedynie do szczegółowego przedstawienia celów poszczególnych jednostek (cel praktyczno-komunikacyjny, praktyczno-kształcący i wychowawczy). Nowością tej części podręcznika jest zamieszczenie dodatku literackiego obejmującego krótkie formy prozatorskie i wiersze, przy czym kryteria doboru stanowiły objętość i przystępność tematyczna, przystępność językowa oraz reprezentatywność autorów. Część ta ma wdrożyć ucznia do (samodzielnej) lektury domowej. W tej części uwzględniono również kompendium gramatyczne, którego celem jest referencyjne, skrócone przedstawienie podstawowych kategorii gramatycznych. Ma to stworzyć uczniowi możliwość szybkiego poinformowania się w przypadku wątpliwości w zakresie poszczególnych kategorii. Dalszą część stanowi dodatek testowy zawierający zadania uszeregowane w kolejności wyznaczonej poszczególnymi kategoriami gramatycznymi. Testy z olimpiad języka niemieckiego i egzaminów wstępnych na studia filologii germańskiej stanowią dalszą część materiałów uzupełniających zawartych w podręczniku dla klasy IV. Podręcznik ten pozostawia znaczną rezerwę czasową dla realizacji tych właśnie uzupełniających części podręcznika (głównie dodatku lekturowego i dodatku testowego).

Dobór czynności i technik dydaktycznych pozostawiony został w tej części podręcznika w znacznym stopniu nauczycielowi, co oczywiście nie oznacza, że w przypadku pewnych nowych rozwiązań – tak w zakresie budowy podręcznika jak i jego zawartości, a mówimy tu o podręczniku w aspekcie odmienności jego koncepcji, na przykład w odniesieniu do dodatku literackiego – nie podane zostały propozycje co do możliwości dydaktyzacji. W przypadku dodatku literackiego jest to czynione w sposób szczegółowy w odniesieniu do wybranych przykładów.

Realizacja tych koncepcji – tak jak koncepcji całości cyklu podręcznika – będzie zależała od wielu czynników, w tym również od doświadczenia i doskonalenia zawodowego. Wymagający od siebie dydaktyk będzie je zdobywał nie tylko poprzez uczestnictwo w specjalistycznych studiach

podyplomowych, ale przede wszystkim na codzień – poprzez obserwację i (auto-)ocenę, zwłaszcza zaś przez uświadamianie sobie przyczyn i źródeł sukcesów i niepowodzeń dydaktycznych. Wymiana doświadczeń w tym zakresie z kolegami jest z pewnością również w tym odniesieniu sposobem polepszenia własnego warsztatu pracy.

PRZYPISY

*Pfeiffer W., M. Drażyńska-Deja, C. Karolak, 1)1991–1992. *Deutsch mal anders* 3, 4, 5, 6. Warszawa, WSiP; 2)1992. *Poradnik dla nauczyciela 3 – 6*, Warszawa, WSiP; 3)1991. *Nagrania kasetowe do części 3 /ćwiczenia i teksty – 6 kaset; teksty – 2 kasety*, Sosnowiec, "Granpok". Por. także Pfeiffer W., M. Drażyńska-Deja, C. Karolak, 1983. *Deutsch mal anders. Entwurf einer Lehrbuchkonzeption. Diskussionsbeitrag zur Aufbereitung von Lehrmaterialien*. *Glottodidactica*, Vol. XVI: 69 – 86.

WHERE LIES DIFFERENCE OF CONCEPTION OF THE COURSE-BOOK 'DEUTSCH MAL ANDERS?'

Summary. The article points out factors which decide about a difference of conception of the course-book 'Deutsch mal anders?' (Warszawa 1991/1992) with reference to other materials used for GLT in Poland. The dissimilarity is shown in various planes. It lies in – glottodidactic principles which gave grounds for the preparation of the courses-book; concept and principles of constructing a unit, as well as in choice of topics; the role of teacher.

ROLA POLECEŃ W ROZWIJANIU ROZUMIENIA TEKSTÓW NA STOPNIU WYSOKOZAAWANSOWANYM NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO.

O. UWAGI WSTĘPNE

W nauczaniu języków obcych słuchanie ze zrozumieniem jest przedmiotem celowych zabiegów dydaktycznych. Ćwiczenia będące podstawą wyrabiania tejże umiejętności, składają się z określonych elementów. Główne elementy – to baza ćwiczeniowa oraz rezultat ćwiczenia (Desselmann 1987:7). Baza ćwiczeniowa zawiera polecenie oraz materiał ćwiczeniowy. Polecenie steruje procesem ćwiczenia. Jest ono więc instrukcją, która wywołuje określone czynności. Polecenie zdeterminowane jest głównie procesem dydaktycznym, co nie może jednak oznaczać, iż czynniki pragmatyczne naturalnej sytuacji recepcyjnej mogą tu zostać pominięte.

Znaczenie polecenia w rozwijaniu umiejętności słuchania ze zrozumieniem jest bardzo duże zważywszy trudności związane z odbiorem mowy ze słuchu.

W przeprowadzonych eksperymentach dotyczących roli poleceń w rozwijaniu czytania wskazuje się, iż polecenia muszą być dobrze przemyślane (Wolff 1985:214)). Stwierdzenie to tym bardziej odnosi się do słuchania z uwagi na presję czasową, jakiej poddany jest słuchacz podczas odbioru treści prezentowanych audytywnie.

Polecenie typu "Słuchajcie uważnie" nie steruje procesem odbioru. Rezultatem tego typu ogólnych poleceń jest odbiór nieprzemyślany, przypadkowy, oparty na intuicji uczniów, nierzadko również związany z obawą niezapamiętania treści prezentowanych w tekście a przez to hamowany przez dodatkowe czynniki, które powinny być eliminowane podczas rozwijania umiejętności słuchania ze zrozumieniem.

Dodatkowym negatywnym elementem hamującym rozwijanie tejże umiejętności jest jeszcze wciąż panujące w świadomości ucznia przeświadczenie, iż by zrozumieć dany tekst musi on zrozumieć wszystkie jednostki leksykalne w nim zawarte. Wynikiem tego przeświadczenia jest zbyt duża koncentracja na tekście a tym samym jednostronne aktywizowanie procesów typu "bottom up" przy jednoczesnym zahamowaniu procesów opartych na własnej wiedzy, określanych jako procesy "top down".

Szczególną rolę w eliminowaniu wspomnianych tu negatywnych czynników oraz w harmonijnym sterowaniu procesami odtekstowymi i procesami opartymi na wiedzy ucznia odgrywają polecenia.

Punktem wyjścia dla przeprowadzonej w niniejszym artykule analizy są określone kryteria pozwalające na ich zróżnicowanie.

1. KRYTERIA RÓŻNIĄCE POLECENIA

1.1. Kryterium celów nauczania

Popularne w literaturze przedmiotu rozróżnienie rodzajów poleceń oparte jest na sformułowanych celach nauczania w zakresie rozwijania umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Przyjąwszy to kryterium rozróżniamy polecenia dotyczące:

- globalnego rozumienia tekstu. W tejże formie recepcji polecenia dotyczące tekstu odnoszą się do pytań: Kto? Gdzie? Kiedy? Dlaczego?
- rozumienia szczegółowego tekstu. Polecenie tutaj formułowane dotyczy odbioru intencji tekstu przy jednoczesnym uwzględnieniu szczegółów.
- rozumienia sensu. Polecenia dotyczące tego rodzaju odbioru wymagają od ucznia włączenia mechanizmów selekcji i abstrakcji oraz uwzględnienia całego szeregu inferencji. Są to więc polecenia skierowane na wywołanie odpowiednich procesów interpretacyjnych.

1.2. Kryterium zależności poleceń i wyników recepcji.

By zagadnienie poleceń rozpatryć szczegółowiej niż ma to miejsce w płaszczyźnie celów nauczania, przyjrzyjmy się relacji pomiędzy formułowaniem poleceń a wywołanymi przez nie wynikami recepcji.

Przyjąwszy ten punkt widzenia możemy rozróżnić polecenia niedeterminujące rezultatu recepcji oraz polecenia determinujące tenże rezultat.

1.2.1. Polecenie niedeterminujące rezultatu recepcji.

Schemat tego typu poleceń można przedstawić następująco:

— wykonanie czynności

tekst

— rekonstrukcja tekstu

Przykładowe polecenia tu formułowane brzmią następująco: "Po odsłuchaniu tekstu wykonaj czynność w nim zawartą", lub "Zrekonstruuuj odsłuchany tekst". Tego typu polecenia są oczywiście poleceniami bardziej szczegółowymi w stosunku do polecenia "Słuchajcie uważnie". Pozwalają one co prawda uczniom nastawić się na wykonanie określonego zadania, jednakże

nie kierują procesami odbioru tekstu w sposób odpowiadający założeniom dydaktycznym.

1.2.2. Polecenia determinujące rezultat recepcji.

Schemat tego typu poleceń można przedstawić następująco:

A. tekst — polecenie — rezultat ćwiczenia

B. polecenie — tekst — rezultat ćwiczenia

Polecenia determinujące wynik recepcji tworzą dydaktyczny element wchodzący pomiędzy tekst a uczącego się lub element poprzedzający odbiór tekstu. W wariancie A. mamy co prawda wpływ na wyniki recepcji, gdyż uczeń wykona to, co jest zawarte w poleceniu. Wykonując polecenie przypomni sobie określone treści zawarte w tekście. Jednakże procesy w trakcie odbioru tekstu będą podobnie jak w przypadku poleceń 1.2.1 bazować jedynie na własnych doświadczeniach w odbiorze tekstu oraz prognozowaniu zadań, które zostaną przez nauczyciela przed nim postawione. Formy zastosowanych tutaj poleceń mogą być naturalnie różnorodne np: uzupełnienie diagramu, postawienie pytań, test prawda – fałsz, test wielokrotnego wyboru, uzupełnianie luk, kierowana rekonstrukcja treści. Formy te nie różnią się w sposób zasadniczy od stosowanych w przypadku B.

W toku dalszych rozważań zajmiemy się poleceniami zilustrowanymi schematycznie jako wariant B.

Ten typ poleceń jest oczywiście znany w literaturze przedmiotu i bywa najczęściej określany jako słuchanie ukierunkowane.

Wydaje się jednak, iż istniejące do tej pory pojęcie słuchania ukierunkowanego jest nieco zawężone. Słuchanie ukierunkowane – to nie tylko sformułowanie pytań czy zestawienie problemów itp., na które słuchacz powinien w trakcie odbioru się skoncentrować – to również cała praca przygotowawcza poprzedzająca odsłuchanie tekstu tzw. Vorentlastung, skierowana głównie na aktywizowanie określonych schematów wiedzy, które w dalszej kolejności wpływają pozytywnie na konieczne w trakcie odbioru procesy inferencyjne.

1.2.2.1. Polecenia a rodzaje tekstu

Ujęcie problemu poleceń z punktu widzenia tekstu nie jest ujęciem zupełnie nowym w metodyce. Jest to ujęcie jednakże różnie oceniane przez metodyków. I tak np. Karcher (1988:30) uważa, iż oparcie systemu poleceń na określonych rodzajach tekstu jest nieadekwatnym punktem wyjścia dla ćwiczenia sprawności czytania.

Naszym zdaniem odniesienie poleceń do rodzaju odbieranego tekstu jest zasadne przynajmniej z dwóch względów. Po pierwsze tematyczne kryterium doboru tekstu jest niewystarczające, gdyż redukuje ono tekst do źródła

leksyki, gramatycznych struktur i ewentualnie określonych treści krajoznawczych. Drugi powód, związany zresztą z pierwszym, wynika z konieczności uwzględnienia współczesnych osiągnięć lingwistyki tekstu oraz pragmatyki lingwistycznej, które tekst ujmuje w nowych aspektach, a mianowicie w aspektach realizacji określonych celów komunikacyjnych.

Określmy wobec tego co rozumiemy pod pojęciem tekstu. Nie wchodząc w subtelne a niekiedy bardzo istotne różnice występujące pomiędzy definicjami tekstu np. (Glinz 1977:50) oraz (Brinker 1979:7), chcielibyśmy podkreślić, iż obecnie tekst nie jest definiowany jako jedynie wewnątrzjęzykowo ustrukturalizowany fenomen, charakteryzujący się na przykład syntaktyczno-leksykalną koherencją, anaforą, kataforą czy leksykalną izotopią. W najnowszych badaniach wskazuje się szczególnie na aspekty funkcjonalne, determinujące określone hierarchie illokucyjne.

Poprzez sformułowanie poleceń przed odsłuchaniem tekstu możemy więc kierować przebiegiem procesów odbioru na płaszczyźnie treściowej (kierowaniem odbioru struktury propozycji) oraz na płaszczyźnie funkcjonalnej (kierowanie odbiorem struktury illokucji).

Ze względu na różnorodność rodzajów tekstu, a tym samym obszerność zagadnień w aspekcie tworzenia poleceń, zwrócimy uwagę jedynie na określony typ tekstów a mianowicie na teksty napisane do przeczytania. W obrębie tychże tekstów zwrócimy szczególną uwagę na kierowanie odbiorem płaszczyzny funkcjonalnej.

Do tekstów napisanych do przeczytania należą wykłady, wiadomości, doniesienia, komentarze itp. Teksty te wykazują się spójnością funkcjonalną wyrażającą się za Meyerem (1983:33) następującymi elementami:

1. Każda część tekstu realizuje rozpoznawalną funkcję illokucyjną
2. Funkcje poszczególnych części tekstu (słów, fraz, części zdań) wykraczają poza ramy zdania i odnoszą się do tekstu.
3. Pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu a ich funkcjami nie ma jednoznacznego stosunku w tym sensie, że każdej części tekstu przypisana jest określona funkcja. Więcej: określony fragment tekstu może mieć inne funkcje w obrębie zdań sąsiadujących a inne w obrębie większej części czy w całości tekstu.

Z powyższego wynika, że są to teksty rozważnie zaplanowane i świadomie ustrukturalizowane.

Przy doborze tychże tekstów należy pamiętać, by przekazywane informacje miały punkt odniesienia do wiedzy uczniów, będącej podstawą wymaganych w trakcie odbioru inferencji.

Polecenia stawiane uczniom przed konfrontacją z tymi tekstami uwzględniać powinny strukturę propozycjonalną, niejednokrotnie związaną z

dotychczasowym aspektem polegającym na konfrontacji własnych schematów wiedzy tworzonych na bazie języka ojczystego ze schematami przekazywanymi w tekście. Wynikiem tejże konfrontacji będzie naturalnie uzupełnienie, ewaluacja oraz tworzenie dodatkowych schematów wiedzy, koniecznych dla recepcji tekstów obcojęzycznych.

Sterowanie procesami odbioru poprzez formułowanie poleceń jeszcze zawsze w zbyt niskim stopniu dotyczy cech funkcjonalnych tekstu, wyrażanych pewnymi wskaźnikami m.in. natury stylistycznej. Sterowanie to jest jednakże uwarunkowaniem rozwijania poprawnych strategii odbioru języka. Przypatrzmy się nieco bliżej strukturze tekstów napisanych do przeczytania i spróbujmy przyporządkować im określone polecenia.

Do tekstów będących na pograniczu tekstów tzw. niesytuacyjnych należy reportaż. Mimo, iż ten rodzaj tekstu zawiera elementy sytuacyjne – to jednak jest on starannie zaplanowany. Reportaż zawiera sytuacyjny opis, narrację, argumentację popartą narracją. Polecenia stawiane uczniowi nie mogą dotyczyć jedynie struktury propozycji, występującej szczególnie wyraźnie w częściach narracyjnych. Równie ważna jest recepcja subiektywnej perspektywy mówiącego, będąca też recepcją struktury funkcjonalnej tego rodzaju tekstu.

Również w obrębie wiadomości radiowych stawiać powinniśmy uczniowi zadania odnoszące się zarówno do struktury treściowej jak i do funkcjonalnej. Rozpoznaniu działania informacyjnego powinno również towarzyszyć rozpoznawanie działania oceniającego, które wyrażane jest niejednokrotnie poprzez dystansowanie się za pomocą odpowiednich struktur gramatycznych od prezentowanych faktów.

Odbiór zależności pomiędzy jednym działaniem a drugim, wyraźnie zdominowanym informacyjnie, powinien mieć również swoje odbicie w formułowaniu poleceń.

Także komentarz nie jest funkcjonalnie jednorodnym tekstem. Dominującą funkcją komentarza jest ocena zdarzeń, osób, zależności przez komentującego. Rozpoznawanie struktury illokucyjnej, w której funkcję dominującą wspiera funkcja informacyjna oraz rozpoznawanie możliwych wariantów realizacji tychże funkcji, ich wzajemnego przyporządkowania i podporządkowania w obrębie całej struktury komentarza, powinno być uwzględnione przy pracy nad odbiorem tego rodzaju tekstów, a tym samym przy formułowaniu poleceń.

2. ROLA CZYTANIA W PRZYGOTOWANIU UCZNIĄ DO PRACY NAD MATERIAŁEM PREZENTOWANYM DŹWIĘKOWO.

Pewnym przygotowaniem do wykonania poleceń stawianych uczniom przy dźwiękowym odbiorze tekstu jest praca nad autentycznymi materiałami audialnymi podanymi uczniom w formie pisemnej.

Na teŹe bazie możemy ćwiczyc określone jednostkowe umiejętności, nieodzowne dla prawidłowego odbioru tekstu. Do nich naleŹą:

1. Określenie słówek – kluczy
2. Rozpoznanie zdań jądrowych w tekście
3. Określenie topikalizacji, a więc leksykalnych łańcuchów izotopii za pomocą synonimów oraz łańcuchów semantycznych.
4. Rozpoznawanie strukturalno–treściowych regularności przyporządkowań w tekście; anaforyka, kataforyka
5. Rozpoznawanie metakomunikacyjnych struktur tekstu.
6. Rozpoznawanie hierarchii tzw. Sprachhandlungen.

Z przeprowadzonych badań nad odbiorem tekstu wynika, iŹ zarówno czytanie jak i słuchanie wymagają tych samych czynności kognitywnych (Groeben 1982:24). Praca nad tekstem audialnym prezentowanym pisemnie umożliwia uczniom przystosowanie tempa odbioru do własnych możliwości kognitywnych, co szczególnie w początkowej fazie konfrontacji z trudnymi tekstami i skomplikowanymi poleceniami jest niezwykle waŹne.

3. UWAGI KOŃCOWE.

Problem poleceń w rozwijaniu umiejętności słuchania ze zrozumieniem jest jeszcze ciągle problemem otwartym. Jak dalece nie dostrzega się wagi tego problemu świadczy mała ilość publikacji na ten temat, znikoma ilość badań przeprowadzonych w tym zakresie oraz niedopracowanie poleceń w materiałach dydaktycznych. MoŹliwie całościowe opracowanie zagadnienia poleceń mogłoby przynieść zasadniczy wzrost efektywizacji nauczania języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

- Brinker, K., 1979. Zur Gegenstandsbestimmung und Aufgabenstellung der Textlinguistik. W: J.S.Petöfi (red.) Text us Sentence: Basic Questions of Text Linguistics. Band 12. Papiere zur Textlingustik. Hamburg. Buske 3–12
- Desselmann, G., 1987. Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer. Leipzig. Enzyklopädie.
- Glinz, H., 1977. Textanalyse und Verstehenstheorie. Wiesbaden. Athenäum.
- Groeben, N., 1982. Leserpsychologie: Textverständnis : – Textverständlichkeit. Münster. Aschendorf.
- Karcher, G.L., 1988. Das Lesen in der Erst – und Fremdsprache. Dimensionen einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg, J.Groos

Meyer, P.G., 1983. Sprachliches Handeln ohne Sprechsituation. Tübingen. Max Niemeyer.

Wolff, D., 1985. "Textverständlichkeit und Textverstehen : Wie kann man den Schwierigkeitsgrad eines authentischen fremdsprachlichen Textes bestimmen?" Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4. 211-221.

ROLE OF TASKS FOR DEVELOPMENT OF COMPREHENSION AT AN ADVANCED LEVEL OF FLT

Summary. The article is devoted to the role of tasks for the development of listening comprehension. The author analyses various criteria for differentiating tasks. Particular attention is given to the relation between the quality and place of tasks and the results of reception. The importance of tasks set before a listening activity is underlined. The role of tasks in directing reception of functional features of texts is stressed. Finally, the author emphasizes the importance of reading skill in stimulating the development of listening skill.

GRY I ZABAWY NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

0. UWAGI WSTĘPNE

W literaturze pedagogicznej spotyka się terminy "zabawy" i "gry" w procesie nauczania. Niekiedy obydwa terminy traktowane są synonimicznie, to znowu przeciwstawnie. Różnica między grą i zabawą nie jest zbyt wyraźna, czego dowodem jest brak rozróżnienia tych pojęć w niektórych językach.

Zabawa to działalność wykonywana dla przyjemności, którą sama sprawia. Dearden charakteryzuje ją jako działalność spontaniczną i dobrowolną, której nie towarzyszą inne cele niż zadowolenie (1967 za Owens 1984:20). Jest ona, obok pracy i nauki, trzecim podstawowym rodzajem działalności ludzkiej. Uważa się, że zabawa jest główną formą aktywności dzieci, natomiast dorośli i młodzież zajmują się nią w czasie wolnym od nauki lub pracy.

Istnieje też pojęcie zabawa dydaktyczna. Według Okonia (1981:358) – zabawa dydaktyczna jest to zabawa według opracowanego przez dorosłych wzoru. Z reguły prowadzi ona do rozwiązania jakiegoś założonego w niej zadania.

W słowniku poświęconym wszelkiego rodzaju grom, modelom i symulacjom gra zdefiniowana została jako "...działalność prowadzona przez współpracujących lub konkurujących decydentów starających się osiągnąć swoje cele w ramach określonych reguł" (Gibbs 1978:60 tłum. aut.). Jak więc widzimy definicje zabawy dydaktycznej (działalność wg. opracowanego wzorca) i gry (działalność wg. reguł) mają wiele wspólnego. Niekiedy zauważa się, że gry różnią się od zabaw tym, że przyporządkowują pewne wartości wygranej czy przegranej swoim punktom końcowym. Stawka gry może być różna – może to być jakaś wartość materialna (wygrany fant), symboliczna (zdobyte punkty) lub idealistyczna (zdobyta chwała) (zob. np. Putkiewicz i Ruszczyńska-Schiller, 1983). Upowszechniać zaczyna się pojęcie gier dydaktycznych, pod którym rozumiane są różne gry i zabawy stosowane w procesie nauczania.

Gry i zabawy językowe należą do kategorii gier dydaktycznych, dlatego też niekiedy oba terminy bywają stosowane zamiennie – gry językowe lub zabawy językowe. Częściej jednak w literaturze pedagogicznej stosowane są oba terminy łącznie, bez ich definiowania bądź określenia różnic (zob. np. Hemmerling 1983). Za gry/zabawy językowe można uznać takie gry/zabawy, które pobudzają/wymuszają stosowanie języka dla określonego celu. Mogą

one przypominać zabawy tematyczne (np. w formie 'role-plays'), zawierać elementy zabaw ruchowych, o które uzupełni się tradycyjne ćwiczenia (np. łapanie piłki przed udzieleniem odpowiedzi) lub konstrukcyjnych (np. wykonanie rysunku jako potwierdzenie zrozumienia polecenia/tekstu). Gry językowe nie muszą (choć mogą) różnić się zasadniczo od innych technik nauczania języka. Jedyną ważną różnicą jest klimat wykonywania danego ćwiczenia. Klimat ten charakteryzuje się brakiem zagrożenia (niepowodzenie jest w kalkulowane w reguły gry – wszyscy nie mogą wygrać danej partii) i możliwością ponownego rozegrania gry (odegrania się).

Gry językowe dzielą się na dwie zasadnicze kategorie – gry stawiające sobie za cel system językowy i gry zorientowane na rozwój sprawności komunikacyjnych. Każda z tych kategorii stawia przed rozgrywającymi innego typu zadania. W grach pierwszego typu celem jest szeroko rozumiana poprawność, podczas gdy gry drugiego typu kładą nacisk na skuteczność komunikacji (zob. Siek-Piskozub 1992)*1. Ta różnica przesądza o przydatności gier określonego typu dla prawidłowego przebiegu poszczególnych faz procesu nauczania/uczenia się języka.

1. WKOMPONOWANIE GRY/ZABAWY JĘZYKOWEJ W STRUKTURĘ LEKCJI

Decyzje, które musi podjąć nauczyciel zamierzający włączyć zabawy/gry do swojego procesu nauczania języka obcego, nie różnią się niczym od tych, które podejmuje nauczyciel stosujący jedynie tradycyjne techniki. Pojedyncza gra jest po prostu jedną z możliwych technik nauczania. Planując konkretną lekcję, nauczyciel musi podjąć szereg istotnych decyzji.

Decyzja pierwsza dotyczy funkcjonalnego ukierunkowania lekcji. Każda lekcja winna mieć wyznaczone cząstkowe cele nauczania stanowiące reprezentację założonych celów końcowych. Chodzi tu nie tylko o uwzględnienie celów językowo-komunikacyjnych, wyznaczonych przez programy nauczania, ale również o cele pozajęzykowe takie, jak motywowanie uczniów do wykonania określonych działań, kształtowanie postaw, zapoznawanie z określonymi treściami kulturoznawczymi itd.*2. Wyznaczone cele językowo-komunikacyjne wpłyną na dobór odpowiedniej kategorii gry.

Kolejna decyzja dotyczyć będzie struktury lekcji. Nauczyciel zaplanować powinien zadania, jakie realizować będą uczniowie w poszczególnych fazach lekcji. Glottodydaktycy zwracają uwagę na konieczność hierarchicznego układu struktury lekcji (zob. np. Woźniewicz 1987), tzn. proporcjonalnego występowania poszczególnych składników lekcji oraz uwzględnienia ich wzajemnego związku i współzależności. Na tym etapie nauczyciel planuje jakie techniki (i na jakim materiale językowym) zastosuje w trakcie lekcji.

Niektóre z tych technik mogą mieć charakter gry. Kiedy, natomiast, i jakie gry zastosować, zależy od funkcji jaką nauczyciel im wyznaczy. Rodzaje działań językowo-komunikacyjnych wykonywanych w trakcie gry powinny współgrać z pozostałymi zadaniami. Ustalenie liczby i uszeregowanie w odpowiedniej kolejności konkretnych zadań językowo-komunikacyjnych powinno odpowiadać rzeczywistym potrzebom uczniów. Uwzględnione powinny być również rozwojowe uwarunkowania procesu uczenia się języka. Nie każda gra nadaje się do przeprowadzenia w różnych grupach wiekowych. Gry dla uczniów młodszych powinny np. zawierać elementy ruchu, muzyki, bazować na imitacji raczej niż na rozumowaniu. Odwrotnie jest, natomiast, w nauczaniu uczniów starszych. Również proporcja technik o charakterze gry do technik tradycyjnych uzależniona jest od wieku uczniów. Tym częściej należy stosować gry im młodszy jest uczeń.

Przed wybraniem lub opracowaniem gry językowej dla konkretnej lekcji nauczyciel musi określić funkcję jaką ma ona pełnić w związku z zakładanymi celami nauczania, a także musi sprecyzować lingwistyczno-komunikacyjny cel gry. Następnie rozważyć powinien sytuację jaką gra powinna stworzyć, aby możliwe było zrealizowanie celu (jaka interakcja jest pożądana dla osiągnięcia celu dydaktycznego). Dopiero wtedy może sformułować reguły gry.

1.1. OKREŚLENIE CELU GRY

Nauczyciel może wyznaczyć grze funkcję orientująco-adaptacyjną. Psychologowie zwracają uwagę na konieczność przeprowadzania różnego rodzaju działań wstępnych, w początkowej fazie lekcji, polegających na nawiązaniu psychicznego i werbalnego kontaktu z uczniem. Działania te przybierać mogą postać rozgrzewek intelektualnych, przygotowujących uczniów do opanowywania nowych partii materiału. Badania nad indywidualnym stylem pracy ucznia (zob. np. Strelau 1970) wykazały, że uczniowie charakteryzujący się przewagą procesów pobudzania nad procesami hamowania potrzebują natychmiastowego ukierunkowania swojej aktywności. W przeciwnym razie aktywność ta skierować się może na inne, nie wynikające z celu lekcji, działania. Z kolei uczniowie z przewagą hamowania nad pobudzaniem muszą mieć zapewniony czas na niezbędne czynności przygotowawcze. Takie działania wstępne pozwolą na zaspokojenie tych przeciwstawnych potrzeb – ukierunkują aktywność tych pierwszych, pozwalając jednocześnie tym drugim na wykonanie niezbędnych czynności przygotowawczych.

W literaturze glottodydaktycznej zwraca się ponadto uwagę, że podobnie jak proces językowego porozumiewania się rozpoczynany jest zazwyczaj od nawiązania kontaktu między jego uczestnikami (w celu wzajemnej oceny i wstępnej adaptacji komunikatywnej), podobnie i lekcja powinna zawierać

takie nawiązanie kontaktu, nie tylko z nauczycielem jako osobą, ale również z językiem obcym – nośnikiem procesu komunikowania się. Ten pierwszy, na danej lekcji, kontakt nauczyciela z uczniem ma spowodować przestawienie się uczniów na język obcy. Wynikiem tego ma być zwiększona gotowość mowna uczniów, przejawiająca się, między innymi, w: podświadomej adaptacji aparatu artykulacyjno–słuchowego i językowo–kinestetycznego na język obcy, zwiększonej uwadze i koncentracji uczniów na treści odbieranych słuchowo wypowiedzi, odczuciu potrzeby powiedzenia czegoś od siebie (Szałek 1990:142, Woźniewicz 1987: 101–102, Passow 1985: 172 i in.). Właściwie przeprowadzone wprawki językowo–komunikacyjne mają pozwolić uczniowi doświadczyć zadowolenia, spełniając tym samym funkcję motywującą dzięki rozbudzeniu zainteresowań uczniów, przykuciu ich uwagi do wykonywanych ćwiczeń, doświadczeniu satysfakcji z ich właściwego wykonania. Podkreśla się też niekiedy, że ta satysfakcja wynikająca z uświadomienia sobie w trakcie pierwszych prób porozumiewania ile już potrafi się wyrazić, jest niezbędnym wstępnym krokiem do swobodnego użycia języka obcego (Discik 1975:69).

Oprócz motywującej funkcji wprawki językowo–komunikacyjne mają pełnić istotne funkcje dydaktyczne. Zadaniem ich jest powtórzenie określonych partii materiału, wywołanie spontanicznych reakcji uczniów a tym samym uczynienia języka obcego narzędziem komunikacji (zob. Grochowski 1984:79, Szałek 1990:143). Zwraca się też uwagę na diagnostyczną funkcję tego typu ćwiczeń. Dla uczniów, o czym już wspominaliśmy, stanowią praktyczny sprawdzian ich umiejętności, dla nauczyciela zaś są źródłem informacji o poziomie zaawansowania uczniów, o nieopanowanych jeszcze aspektach języka. Rozgrzewka może też być podstawą kształtowania określonych postaw dzieci i młodzieży. Podczas rozgrzewki językowej, ze względu na jej quasi–komunikacyjny charakter, powstawać mogą sytuacje, w których naturalne jest przekazanie pewnych norm zachowań, a więc realizowane będą cele wychowawcze (por. Grochowski 1973:45). Początek lekcji jest dobrym momentem na tego typu oddziaływania. Zauważa się, że na początku lekcji uczeń jest najbardziej podatnym obiektem poczynań nauczycielskich pod względem uczuciowo–emocjonalnym (Solmecke 1973 za Szałek op. cit. :143).

Gry językowe, ze względu na ich motywacyjną wartość oraz aktywizowanie wszystkich grających są szczególnie pożądaną techniką dla tej fazy lekcji. Przydatne będą tu gry zorientowane na system językowy – leksykalne i syntaktyczne typu rywalizacyjnego ze względu na możliwość przeprowadzenia ich w krótkim czasie – zwłaszcza te, które wymagają od ucznia koncentracji na zadaniu. Nie wskazane. natomiast są gry wymagające nadmiernego ruchu np. swobodnego chodzenia po klasie. Uczniowie na początku lekcji i tak są już pobudzeni zajęciami wykonywanymi w czasie

przerwy. Powinni się więc wytłumaczyć i przygotować do nowych zadań. Gry wprowadzane w tej fazie powinny bazować na materiale już przez uczniów znanym, mogą być np. powiązane z przygotowanym przez nich zadaniem domowym. Doskonale do tego celu nadają się gry o charakterze zgadywanek (co jest ukryte?, co mam na myśli?). Z gier zorientowanych na sprawności językowe dla tej fazy korzystne jest wykorzystanie zabaw o charakterze wywiadów na przerobiony temat (np. w parach wymiana informacji na temat 'jak spędziłeś niedzielę?' lub odgrywanie przez jednego z uczniów roli jakiejś sławnej postaci, której zadawane są pytania przez pozostałych uczniów).

Nauczyciel może też zechcieć wprowadzić grę w głównej fazie lekcji – dominancie. Ta faza powinna obejmować wykonanie zadań powiązanych z realizacją głównego celu lekcji, tzn. z uczeniem się przez uczniów jakiegoś nowego aspektu komunikowania się językowego. Nie przesądza to jednak o doborze takich czy innych technik. Te same cele językowo-komunikacyjne mogą być realizowane przez tradycyjne zadania, jak i przez gry, ponieważ, o czym już wspominaliśmy, nie muszą one zasadniczo różnić się od tradycyjnych technik. Jako, że jest to najdłuższa faza lekcji, w trakcie jej przebiegu lub pod jej koniec może nastąpić spadek koncentracji uczniów spowodowany zmęczeniem lub znużeniem. Wprowadzenie gry spełnić więc może dodatkowo funkcję relaksującą, przy zachowaniu spójności z innymi zastosowanymi technikami (tzn. przy wykorzystaniu tej samej struktury czy słownictwa). Dla tej fazy lekcji szczególnie przydatne mogą okazać się gry wprowadzające element ruchu (np. podbiegania do tablicy, wykonywania zaleconych ruchów w przypadku usłyszenia określonej struktury/kategorii w czytanych przez nauczyciela/ucznia tekstach itp.) bądź wymagające rekwizytów, które na nowo pobudzają uwagę uczniów.

Celem gry wyznaczonym przez nauczyciela może też być umożliwienie realizacji fazy syntetyzującej lekcji, utrwalającej ten aspekt językowo-komunikacyjny, który był celem głównym lekcji. Gra w tej fazie nie tylko spełni funkcję utrwalającą, ale też kontrolną. Na podstawie przebiegu gry, czy też jej końcowych rezultatów, nauczyciel może zorientować się o stopniu realizacji założonych celów. Dla tej fazy najważniejsze będą gry zorientowane na sprawności komunikacyjne wymagające różnych interakcji między grającymi, jak np. inscenizacje poznanych tekstów, symulacje omawianych sytuacji, burza mózgów itp.

Nauczyciel może też zaplanować grę na zakończenie lekcji. Uczucie zadowolenia, które pozostawi zabawa po zakończeniu lekcji, może być kojarzone z samą lekcją, a w konsekwencji z procesem opanowywania języka. W przypadku konieczności wydłużenia jednej z wcześniejszych zasadniczych faz lekcji, lepiej jest zrezygnować z zaplanowanej zabawy niż pobieżnie potraktować ćwiczenia podstawowe, czy też wydawać polecenia dotyczące

zadania domowego w gwarze dobiegającym z korytarza po dzwonku. Obietnica przeprowadzenia gry pod koniec zajęć, pod warunkiem że uczniowie efektywnie pracować będą nad materiałem zasadniczym, może spełnić funkcję motywująco-dyscyplinującą, zwłaszcza gdy chodzi o uczniów młodszych. Właściwe dla tej fazy będą wszystkie te gry, które mogą być przerwane w każdym momencie (np. w parach na przemian odpytanie się ze słówek z punktowaniem poprawnych odpowiedzi, kto ile słów odnajdzie na diagramie literowym narysowanym na tablicy itp.).

Kiedy podjęliśmy już decyzje odnośnie roli i miejsca gry w planowanej strukturze lekcji, oraz prześleliśmy warianty najbardziej pożądanego interakcji, możemy próbować znaleźć gotową grę odpowiadającą naszym oczekiwaniom (odpowiednią dla wyznaczonego celu dydaktycznego i wieku uczniów). Gry takie wymagać będą z pewnością pewnych adaptacji do konkretnych warunków nauczania, np. dostosowania do ilości osób znajdujących się w danej grupie/klasie, wymiany treści językowych (słownictwa, struktur, sytuacji), dostosowanie do poziomu nauczania (uproszczenie gry lub skomplikowanie), skrócenia lub wydłużenia czasu rozgrywania gry, wprowadzenie reguł dyscyplinujących zachowanie grających itd. Może też się zdarzyć, że żadna z gotowych gier nie nadaje się dla naszych celów. Wtedy możemy sami wymyślić grę odpowiednią dla danej grupy i wyznaczonych celów. Musimy tylko sformułować reguły postępowania w sytuacji gry, a także przygotować pomoce, o ile stanowią one niezbędny rekwizyt dla przeprowadzenia rozgrywek.

1.2. FORMUŁOWANIE REGUŁ GRY

Formułowanie reguł gry rozpoczynamy od określenia modelu gry, tj. określenia jej typu (partnerska, rywalizacyjna, mieszana współpraca w parach/grupach z jednoczesną rywalizacją z innymi parami/grupami) i określenia pozycji poszczególnych graczy (np. podanie zasad tworzenie zespołów). Następnie precyzujemy punkt wyjścia, tzn. podajemy pewne dane początkowe, np. strukturę, która ma być przekształcana, kategorie, według których przypominane/porządkowane/wyszukiwane ma być słownictwo, opis sytuacji, która ma być przedmiotem symulacji itp. W przypadku stosowania rekwizytów podajemy też ich wykaz. W dalszej kolejności wyraźnie formułujemy problem i określamy jego zakres, tzn. informujemy o tym, co grający winni robić i w jakiej kolejności lub przez jaki czas. Następnie informujemy o możliwych drogach postępowania (należy przewidzieć wszystkie możliwe dopuszczalne warianty, między innymi czy i jak można ratować się z krytycznej sytuacji w przypadku braku kompetencji). Na końcu podajemy informację o kryterium wygranej, która zawiera sprecyzowany czas lub moment, w którym gra ulega zakończeniu, oraz rodzaj wypłaty dla zwycięzcy (nagroda w ustalonej postaci – np. punktów, pochwały, a nawet

pozytywnego stopnia) czy kary dla przegrywającego (np. sposób na wykupienie fantów).

1.3. OPRACOWANIE REKWIZYTÓW

Dla rozegrania wielu gier niezbędne są rekwizyty. Niekiedy skorzystać można z dostępnych pomocy (np. gotowych plansz przeznaczonych dla rozgrywania gier, pionków, kart itp.). Rola nauczyciela sprowadza się wtedy do wcześniejszego przygotowania niezbędnych materiałów.

Gry planszowe, forma ulubiona przez dzieci, pozwalają na ożywienie gry obrazem i ruchem. Rzadko kiedy jednak dostępne gotowe plansze pozwalają na rozegranie gry językowej. Dzieje się tak dlatego, że gry planszowe mają z reguły charakter losowy, a więc mało przydatny dla nauczania. Jeśli nawet są to planszowe gry strategiczno-losowe (jak np. znana gra 'Monopol'), to treści wykorzystywane w nich mogą być nieistotne dla naszych celów (nie ten rejestr językowy, nie ten poziom nauczania, nie te tematy itd.). Bez trudu jednak można gotową grę planszową adaptować do naszych potrzeb. Wystarczy nanieść na nią pewne symbole (kropki, gwiazdki itp.), którym podporządkuje się określone przez nauczyciela rodzaje działań, np. umieszczając je na specjalnie przygotowanych kartach z dyrektywami. Symbole umieszczone na poszczególnych etapach drogi, którą posługują się grający, stanowią rodzaj przeszkód, które można pokonać tylko w wypadku prawidłowego działania językowego (np. tłumaczenia podanej treści, odpowiedzenia na pytanie, wykonanie polecenia itp.).

Można także pokusić się o zrobienie autorskiej planszy. Niekoniecznie musi wykonywać ją sam nauczyciel. Uczniowie szkół podstawowych mogą wykonać parę wariantów plansz w ramach zajęć plastycznych, które tym samym nabiorą dla nich charakteru zajęć użytecznych, a nie tylko estetycznych. Gra taka będzie dla nich też ciekawsza, bo w jej tworzeniu mieli swój udział. Przygotowanie kart-poleceń też może być zadaniem uczniów, wykonywanym w ramach domowych ćwiczeń utrwalających nowopoznane słownictwo i struktury. Tworzenie takich kart może odbywać się systematycznie przez cały proces nauczania. Nauczyciel w ten sposób wzbogaci swój zestaw pomocy. W takim przypadku, warto jest ustalić stałe parametry, aby karty przygotowywane w różnych okresach mogły być wykorzystywane wielokrotnie do różnych gier.

Przygotowane do rozgrywania gier planszowych karty-polecenia mogą też znaleźć zastosowanie w innych typach gier. Oprócz poleceń zawierać one mogą obrazki przedmiotów, cyfry, sylaby, przedrostki itp. Używać ich można do gier karcianych, jako domino słowne, do różnego rodzaju gier leksykalnych – kategoryzowania, asocjacji itd.

Niekiedy dla rozegrania gry potrzebne są listy słów, diagramy, krzyżówki. Jeżeli szkoła nie dysponuje rzutnikiem pisma, który znakomicie ułatwia jednoczesne udostępnienie tekstu wszystkim uczniom, bez konieczności przepisywania/powielania, warto do przygotowywania i tych pomocy wciągnąć uczniów. Uczniowie posiadający komputer z drukarką z pewnością z większą przyjemnością wykonają takie zadanie domowe, niż tradycyjne ćwiczenie z książki. Nawet czytelne przepisanie przez kalkę zagadek uznają uczniowie za zajęcie ciekawsze niż wykonanie kolejnego podobnego ćwiczenia.

Opracowując karty z rolami, warto do tego celu wykorzystać kolorowy papier. W jednym kolorze będą karty z rolą A, a w innym z rolą B. Pozwoli to nauczycielowi sprawniej zainicjować grę. Kolorowe karty ułatwić też mogą indywidualizowanie zadań stawianych uczniom. Dla przykładu, dla uczniów lepiej znających język karty z rolami będą, dajmy na to, w kolorach zielonym i niebieskim, a dla słabszych w kolorach różowym i czerwonym. Taki "kolorowy" układ ról pozwoli na mieszaną interakcję uczniów. Najpierw uczniowie o jednym kolorze tworzą grupę, aby ustalić na czym polega ich zadanie – sprawdzają zrozumienie tekstu, opracowują strategię itp. Następnie uczniowie łączą się w nowe grupy według podanego zestawu kolorów.

2. ROZEGRANIE GRY

Strukturę gry tworzą kolejne kroki, na które składają się różne czynności wykonywane przez uczestników procesu dydaktycznego.

Pierwszym krokiem jest rozdanie rekwizytów (jeżeli będą potrzebne) i zapoznanie z regułami gry. Reguły czyta nauczyciel lub uczniowie, najlepiej głośno. Dla zaawansowanych reguły powinny być sformułowane w języku obcym. Mniej zaawansowani, jeżeli poznają daną grę po raz pierwszy, mogą poznać jej reguły w języku ojczystym, albo można je przetłumaczyć – sprawdzić rozumienie. Przy kolejnym wykorzystaniu gry, opis podawany jest w języku obcym. Nie wszystkim uczniom wystarcza jednorazowe przeczytanie reguł, gdy gra jest po raz pierwszy wprowadzana. Należy zatem upewnić się, czy wszyscy dokładnie zrozumieli zasady gry. Niekiedy, być może, trzeba będzie rozegrać daną grę "na próbę", aby upewnić się, że każdy dokładnie wie czego się od niego oczekuje. Warto jest tego dopilnować, by uniknąć później sytuacji konfliktowych, które zamiast przyjemności mogą sprawić przykrość niektórym uczniom.

Uczniowie poznają reguły gry i jest to pierwszy krok wykonany w procesie poznania. Poznanie dotyczy struktury gry. Funkcjonalność tej wiedzy potwierdzona jest właściwymi posunięciami w grze. Dowodzą one rozpoznania i reprodukcji wiadomości zawartych w opisie gry. Rozegranie gry jest kolejnym krokiem zawartym w strukturze. Uczniowie rozgrywając grę

powinni trzymać się ściśle narzuconych reguł postępowania. Nauczyciel natomiast prowadzi lub nadzoruje grę bacznie obserwując, aby uczniowie przestrzegali reguł.

Etap realizacji powinien zakończyć się podsumowaniem przebiegu gry. W przypadku gier rywalizacyjnych warto jest jakoś wyróżnić zwycięzców, czy to odśpiewaniem piosenki na ich cześć, czy też zaznaczeniem w dzienniku ich aktywności na zajęciach. Należy jednakże pamiętać też o przegranych. Jest to istotne zwłaszcza w przypadku dzieci, które bardzo emocjonalnie odbierają swoje niepowodzenia. Jakąś pocieszającą uwagą lub zachętą warto jest osłodzić gorycz przegranej. Należy też zwrócić uwagę na mocne i słabe strony grających - w odniesieniu do ich kompetencji językowo-komunikacyjnej. W przypadku gier o charakterze grupowej współpracy, zwłaszcza w grach rozwijających sprawności komunikacyjne, dobrze jest przewidzieć czas na prezentację rezultatów osiągniętych przez poszczególne grupy grających. Nauczyciel ma okazję sprawdzić wyniki działań językowych poszczególnych uczniów/grup, natomiast uczniowie mają okazję porównać swoją kompetencję językowo-komunikacyjną z kompetencją kolegów. Ponadto, wiedząc, że gra zakończy się prezentacją wyników, bardziej zaangażują się w realizację stawianych im zadań - lepiej wykorzystają czas przeznaczony na rozgrywkę, będą stosowali język obcy, a nie ojczysty, itp.

Ze względu na nałożone na nauczyciela funkcje wychowawcze należy też ocenić ujawnione w czasie gry postawy - okazać podziw dla silnej woli czy ambicji poszczególnych graczy, zwrócić uwagę na koleżeńskie i niekoleżeńskie zachowania itd. Taka nieformalna ocena efektów gry jest jednocześnie ostatnim krokiem związanym z jej wprowadzeniem.

PRZYPISY

- 1) Problem różnorodnych funkcji jakie gry językowe mogą pełnić w procesie nauczania języka został przeze mnie omówiony w poprzednim numerze *Neofilologa* (zob. Siek-Piskozub 1992, 21-34).
- 2) Gra jako działalność samomotywująca, nie wymaga na ogół dodatkowych zabiegów motywujących. Zachowanie uczniów w trakcie gry jest najczęściej bardziej spontaniczne niż w trakcie tradycyjnych zajęć. Nauczyciel ma dzięki temu więcej okazji do oddziaływania wychowawczego.

BIBLIGRAFIA

- Dearden, R., 1967. "The concept of play" w: R. Peters (red.), *The concept of education*. London.
- Discik, R.S., 1975. *Individualizing Language Instruction: Strategies and Methods*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. New York.

- Gibbs, G. I., 1978. Dictionary og Gaming, Modelling and Simulation. London, E & FN Spon Ltd.
- Grochowski, L., 1984. Sprawność rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka rosyjskiego. Warszawa, WSiP.
- Hemmerling, W., 1983. Gry i zabawy dydaktyczne ułatwiające poznanie pośrednie w klasach I-III. Poznań, IKN.
- Okoń, W., 1981. Słownik pedagogiczny (wyd. II). Warszawa, PWN.
- Owens, R. E., Jr., 1984. Language Development: An Introduction. Columbus, Ohio, Bell and Howell Company.
- Passow, E. I. 1985. Kommunikatiwnyj mietod obuczienija inojazycznomu goworieniju. Moskwa, Proswieszczenije.
- Putkiewicz, E., M. Ruszczyńska-Schiller, 1983. Gry symulacyjne w szkole. Warszawa, WSiP.
- Solmecke, G., 1973. "Der Stundenbeginn im Englischunterricht" w: Englisch 3, 93-97.
- Strelau, J., 1970. "Indywidualny styl pracy ucznia a cech temperamentalne" w: Kwartalnik Pedagogiczny 3.
- Szałek, M., 1990. "O rozgrzewce językowej" w: Języki Obce w Szkole 2-3, 141-147.
- Woźniewicz, W., 1987. Metodyka lekcji języka rosyjskiego. Warszawa, WSiP.

GAMES AND PLAY IN FL CLASS

Summary: The paper deals with the role and place of language games and play in a foreign language class. Suggestions are given as to the kind of games proper for a given phase of a lesson unit. Consecutive steps of the process of creating ones own game or adapting an existing one are proposed.

SPRAWOZDANIE Z VII WALNEGO ZJAZDU PTN

W dniach 25–27 września 1992 odbył się VII Walny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Organizatorem Zjazdu był Białostocki Okręg PTN i Studium Języków Obcych Akademii Medycznej w Białymstoku. Zjazdowi tradycyjnie towarzyszyła konferencja naukowa poświęcona problemom glottodydaktyki, translatoryce oraz kolegom dla nauczycieli języków obcych. W konferencji uczestniczyło ok. 150 osób w tym 30 delegatów na Zjazd.

Obrady odbywały się na terenie Akademii Medycznej, jednego ze sponsorów Kongresu. Kolejnymi sponsorami byli – Instytut Goethe'go oraz Komitet Badań Naukowych.

Otwarcia Kongresu dokonali gospodarze życząc uczestnikom owocnych obrad. W pierwszym dniu odbyła się sesja plenarna, w której referaty wygłosili:

Prof. dr hab. Franciszek Grucza – 'Podstawowe założenia i główne cele glottodydaktyki naukowej';

Akademik, prof. dr hab. Sakmara G. Iljenko – 'Język rosyjski dzisiaj i problemy nauczania';

Prof. dr hab. Waldemar Pfeiffer – 'Fazy programowania nauki języków obcych';

Prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka – 'Problemy i paradoksy komunikacji w klasie';

Prof. dr hab. Jerzy Pieńkos – 'Słownik – kuźnia myśli ludzkiej';

Doc. dr hab. Jan Zaniewski – 'Translatoryka w systemie kształcenia filologów'.

W drugim dniu, obrady odbywały się w sekcjach tematycznych. Część wygłoszonych tam referatów znajduje się w tym numerze NEOFILOLOGA. Przewiduje się opublikowanie dalszych wystąpień, o ile zostaną nadesłane do redakcji.

Drugi dzień konferencji był też dniem Walnego Zjazdu (zob. protokół).

W trzecim dniu prof. dr hab. Gerhard Westhoff z Holandii poinformował o pracy Stowarzyszenia Niderlandzkich Nauczycieli Języka Niemieckiego. Następnie odbyło się zebranie założycielskie Stowarzyszenia Polskich Nauczycieli Języka Niemieckiego. Uczestniczyli w nim, oprócz zaproszonych gości z Ośrodka Kultury Szwajcarskiej, Ośrodka Kultury Austriackiej i Instytutu Goethe'go, nauczyciele języka niemieckiego z całej Polski oddelegowani przez kuratoria a także instytuty wyższych uczelni. Stowarzyszenie jest członkiem zbiorowym PTN. Przewodniczącą Stowarzyszenia została prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka.

PROTOKÓŁ VII WALNEGO ZGROMADZENIA DELEGATÓW POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO W BIAŁYMSTOKU Z DNIA 26 WRZEŚNIA 1992 R.

Obrazy Walnego Zjazdu delegatów otworzył prof.dr hab.Józef Darski. Następnie zaproponował przewodnictwo obrad prof dr hab J.Pieńkosowi. Kandydatura prof. Pieńkosa została przez delegatów zaakceptowana.

Przewodniczący zaproponował następujący porządek obrad:

1. Sprawozdania Zarządu Głównego i Komisji Rewizyjnej dotyczące działalności PTN w latach 1989-1992.
2. Dyskusja nad sprawozdaniami.
3. Udzielenie absolutorium ustępującemu Zarządowi.
4. Powołanie Komisji Matki oraz Komisji Skrutacyjnej.
5. Zmiany w statucie PTN.
6. Wybory Zarządu Głównego.
7. Wybory Komisji Rewizyjnej.
8. Przedstawienie kandydatów do Medalu im.Ludwika Zabrockiego.
9. Wolne głosy i wnioski.

Przewodniczący poddał głosowaniu zaproponowany porządek obrad. Został on jednogłośnie przyjęty przez delegatów.

W dalszej kolejności zostało odczytane przez dr Teresę Tomaszkiwicz sprawozdanie Zarządu Głównego z działalności obejmującej lata 1989 - 1992.

Z uwagi na niemożliwość nawiązania kontaktu z przewodniczącym Komisji Rewizyjnej mgr Andrzejem Gielem, Zarząd Główny PTN, zgodnie ze statutem, dookoptował w skład Komisji Rewizyjnej prof. dr hab.Czesława Karolaka, który odczytał protokół Komisji Rewizyjnej.

Następnie przewodniczący obrad poddał pod dyskusję przedstawione sprawozdania.

Doc.Zaniewski postawił pytanie odnośnie danych dotyczących liczby członków PTN.

Dr Tomaszkiwicz odpowiedziała, iż precyzyjne podanie liczby członków Towarzystwa jest niemożliwe ze względu na brak danych z niektórych Okręgów.

Doc.Zaniewski poprosił o ustalenie dokładnej procedury regulacji składek członkowskich.

Dr Tomaszkiwicz i prof.Darski poinformowali, iż takie ustalenia istnieją. Składka wynosi 1% średniej krajowej. Zarząd Główny otrzymuje 25% wysokości składek zbieranych poprzez poszczególne Okręgi.

Dr Golec zaproponowała, by informacje o ukazującym się czasopiśmie "Neofilolog" oraz o działalności Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego rozpowszechniać wśród nauczycieli.

Prof.dr hab. M.Szczodrowski wyraził uznanie dla ustępującego Zarządu i przewodniczących poszczególnych okręgów za zorganizowanie kolejnych sympozjów, wydawanie "Neofilologa" oraz wszelką działalność w trudnym okresie istnienia Towarzystwa.

W dalszej kolejności przewodniczący obrad zwrócił się z pytaniem do delegatów, czy godzą się oni na udzielenie absolutorium ustępującym władzom.

Doc.Zaniewski zgłosił wniosek o głosowanie jawne, który został przez delegatów przyjęty.

W głosowaniu jawnym przyjęto bez zastrzeżeń sprawozdanie Zarządu Głównego z działalności PTN w latach 1989–92 oraz sprawozdanie Komisji Rewizyjnej dotyczące tego okresu i udzielono jednogłośnie absolutorium ustępującym władzom.

Poprzez podanie kandydatów z sali ukonstytuowane zostały następnie trzy komisje:

W skład Komisji Matki weszli:

Jan Zaniewski
Witold Kaczmarek
Benedykt Szumilewicz

W skład Komisji Skrutacyjnej weszli:

E.Załubiniak
R.Hajczuk
A.Garstecka

W skład Komisji Wnioskowej weszli:

M. Śliwa
U.Stachowiak
B.Gruszczczyńska

Składy powyższych Komisji zostały zaakceptowane przez delegatów Walnego Zgromadzenia w odrębnym głosowaniu jawnym.

Następnie przewodniczący obrad zaproponował dyskusję nad następującymi zmianami zapisów w Statucie PTN.

1. – by z zapisu w p.IV par. 26 o brzmieniu: "Zarząd Główny składa się z przewodniczącego (w zasadzie z siedziby Zarządu Głównego)" wykreślić zapis umieszczony w nawiasie,
– by zapis "z 6 członków z siedziby Zarządu Głównego, z 6 członków z Zarządów Okręgowych" zmienić na zapis "z przewodniczącego i 9 członków".

- oraz odpowiednio zapis "spośród 6 członków Zarządu Głównego wybiera się sekretarza generalnego i jego zastępcę" zmienić zapis "spośród 9 członków".
- 2. by również w pozostałych miejscach w statucie zrezygnować z zapisu "z siedziby Zarządu Głównego".
- 3. by w II par. 8 uzupełnić o literę "h" o zapis: "Towarzystwo powołuje do życia w razie potrzeby inne struktury aniżeli wymienione w punkcie V statutu.
- 4. by uzupełnić zapis o Komisji Rewizyjnej par.35 o zapis następującej treści: "W razie usasadnionej nieobecności członków Komisji Rewizyjnej Walne Zgromadzenie może rozstrzygnąć inaczej" oraz, zmienić zapis par. 33 "Komisja Rewizyjna składa się z przewodniczącego oraz 4 członków" następująco: "Komisja Rewizyjna składa się z 3 do 5 członków".

Zaproponowane poprawki i uzupełnienia zostały przyjęte przez delegatów jednogłośnie.

Po krótkiej naradzie Komisja Matka podała dwie kandydatury na Przewodniczącego Zarządu Głównego: prof. dr hab. J. Pieńkosa oraz prof. dr hab. H. Komorowską (która ze względu na usprawiedliwioną nieobecność potwierdziła pisemnie gotowość kandydowania na przewodniczącą Zarządu Głównego).

Komisja Matka zaproponowała uzupełnienie tej liczby kandydatów. Z sali nie podano jednakże żadnej dodatkowej kandydatury.

Następnie podczas tajnego głosowania odbyły się wybory Przewodniczącego Zarządu Głównego. Przewodniczącą została prof. dr hab. H. Komorowska (w załączeniu protokół Komisji Skrutacyjnej).

W dalszej kolejności obrad doc. J. Zaniewski zgłosił 4 osoby do Zarządu Głównego:

- prof. dr hab. Czesława Karolaka
- dr Teresę Siek-Piskozub
- prof. dr hab. Elżbietę Zawadzką
- mgr Ludwika Lange

Z sali podano kolejnych kandydatów:

- dr Benedykta Szumilewicz
- dr Halinę Maleńczyk
- prof. dr hab. Mariana Szczodrowskiego
- mgr Krystynę Sachę

Ponieważ członkowie Komisji Matki: B. Szumilewicz oraz J. Zaniewski zostali kandydatami na członków Zarządu Głównego, skład Komisji Matki, uzupełniony został przez J. Darskiego oraz M. Szafranckiego.

Prof. J. Darski zaproponował, by Zarząd Główny mógł dodatkowo wybrać romanistę ze względu na brak romanisty w zaproponowanym składzie Zarządu Głównego.

Walne Zgromadzenie wyraziło zgodę na skład Zarządu Głównego w liczbie 9 członków + 1 członek, przy czym dodatkowo miejsce w Zarządzie zarezerwowano dla romanisty.

Do Komisji Rewizyjnej zgłoszono następujących kandydatów:

mgr A. Garstecka
mgr W. Kaczmarek
mgr B. Jankowski

Komisję Skrutacyjną Walnego Zgromadzenia uzupełniono przy akceptacji delegatów o dr T. Tomaszewicz ze względu na kandydowanie A. Garsteckiej do Komisji Rewizyjnej.

Następnie odbyły się tajne wybory Zarządu Głównego oraz Komisji Rewizyjnej. Wszyscy kandydaci uzyskali wymaganą ilość głosów (protokół Komisji Skrutacyjnej został załączony do niniejszego protokołu).

W toku dalszych obrad prof. J. Darski przeczytał wniosek prof. W. Pfeiffera o przyznanie Medalu im. L. Zabrockiego następującym osobom:

prof. dr hab. F. Gruzca
mgr L. Lange
prof. dr hab. H. Orłowski
prof. dr hab. A. Szulc

Delegaci Walnego Zgromadzenia zatwierdzili kandydatów do przyznania medali.

W wolnych głosach i wnioskach prof. J. Darski ustosunkował się pokrótce do sytuacji materialnej nauczycieli. Wsunął on propozycję zwrócenia się do ministerstwa z wnioskiem, by podniesienie uposażenia uzależnić od wyników pracy dydaktycznej np.: doprowadzenia ucznia do olimpiady w zakresie poszczególnych języków.

U. Stachowiak zaproponowała, by zwrócić się z wnioskiem do ministerstwa finansów o wprowadzenie zarządzenia aby wartość materiałów i sprzętu potrzebnych nauczycielom i naukowcom w pracy odliczana była od podstawy opodatkowania.

Prof. Darski zaproponował również, by sprawy stypendialne nie były opodatkowane.

Na zakończenie przewodniczący prof. J. Pieńkos podziękował wszystkim przybyłym delegatom Walnego Zgromadzenia oraz zamknął obrady.

Protokołowała:

K. Myczko

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI TOWARZYSTWA ZA OSTATNIĄ KADENCJĘ

Sprawozdanie obejmuje okres od VI Walnego Zjazdu w roku 1989 do chwili obecnej. Działalność Towarzystwa w tym okresie była ukierunkowana na utrzymaniu go przy życiu.

W listopadzie 1989 roku, miesiąc po rozpoczęciu działalności nowego Zarządu, otrzymaliśmy informację, że Towarzystwo zostanie pozbawione dotacji Polskiej Akademii Nauk do czasu reorganizacji jej działalności. Już wtedy stanęliśmy wobec faktu rozwiązania Towarzystwa i zawieszenia jego działalności ze względu na brak jakichkolwiek źródeł finansowania.

Aby nie dopuścić do tej ewentualności Zarząd podjął starania w celu znalezienia środków na dalszą działalność. Były to:

- 1/ Rozesłanie około 50 listów do największych firm prywatnych, polonijnych okręgu poznańskiego z prośbą o sponsorowanie Towarzystwa lub jednorazową pomoc finansową. Niestety na tę prośbę, mimo niektórych obietnic nie otrzymaliśmy żadnej odpowiedzi.
- 2/ Podjęcie decyzji o rozpoczęciu działalności gospodarczej, na którą uzyskaliśmy zgodę Ministerstwa Edukacji Narodowej i co za tym idzie wprowadzenie zmian w Statucie PTN za zgodą Nadzwyczajnego Walnego Zjazdu w Zielonej Górze w kwietniu 1990 roku.

Działalność gospodarcza przyjęła formę organizowanych przez Zarząd kursów języków obcych, dla społeczeństwa m. Poznania, z których dochód przeznaczony był w całości na działalność naukową i wydawniczą Towarzystwa. Niestety w przyszłości prowadzenie tych kursów będzie rzeczą niemożliwą, ponieważ Wyższe Uczelnie, które same znalazły się w tarapatach finansowych organizują podobne kursy, zabraniając swoim pracownikom podejmowania pracy na kursach nieuniwersyteckich. Do tych problemów doszły w 1990 roku problemy lokalowe i co za tym idzie podwyższenie w sposób istotny czynszu za zajmowane biuro. Ten stan rzeczy spowodował, że wysiłki Zarządu musiały być ukierunkowane przede wszystkim na sprawy bytowe, co osłabiło w sposób istotny łączność z okręgami. Opinia, która została wyrażona na poprzednim Zjeździe dotycząca znalezienia motywacji wśród kolegów do działania, była również bolączką obecnego Zarządu. We władzach Towarzystwa zasiadały następujące osoby:

prof. Józef Darski	– przewodniczący
prof. Józef Sypnicki	– wiceprzewodniczący
dr Teresa Tomasziewicz	– sekretarz generalny
mgr Ludwik Lange	– zastępca sekretarza generalnego
dr Teresa Siek-Piskozub	– członek Prezydium

oraz członkowie Zarządu Głównego:

dr Elwira Banasik	– Katowice
-------------------	------------

dr Zofia Magnuszewska	– Zielona Góra
mgr Ewa Niezgoda	– Warszawa
dr Marceli Szafrński	– Białystok
prof. Marian Szczodrowski	– Szczecin

do tego składu na Nadzwyczajnym Walnym Zjeździe dokooptowano dwie osoby:

dr Halinę Maleńczyk	– Lublin
mgr Elżbietę Maciaszek	– Łódź

STAN OSOBOWY TOWARZYSTWA

Wobec braku sprawozdań ze strony niektórych okręgów (dysponujemy sprawozdaniami z Białegostoku, Lublina, Poznania, Rzerzowa i Warszawy) i niezbyt regularnego przelewania części składek członkowskich na konto PTN trudno jest ustalić faktyczną liczbę członków. Towarzystwo ma swoich sympatyków, zwłaszcza jeżeli organizuje interesujące spotkania naukowe, jednak mało jest osób, które faktycznie identyfikują się z Towarzystwem i uważają się za jego pełnoprawnych członków. Szacujemy liczbę członków na około 600 osób.

WSPÓŁPRACA Z ORGANIZACJAMI MIĘDZYNARODOWYMI

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne do lipca 1991 roku było członkiem czterech międzynarodowych towarzystw naukowych:

- Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes od 1967 roku,
- Der Internationale Deutschlehrerverband – od 1968 roku jako członek założyciel,
- Fédération Internationale des Professeurs de Français – od 1981 roku,
- Teachers of English to Speakers of Other Languages – od 1991 roku

Niestety składki w tych Towarzystwach do 1988 roku były płacone przez Ministerstwo, które odmówiło ich uiszczenia. W związku z tym i z brakiem funduszy na ich płacenie w grudniu 1990 roku Zarząd musiał podjąć decyzję o zawieszeniu płacenia składek w organizacjach międzynarodowych. Wysłaliśmy listy do tych organizacji z prośbą o zawieszenie nas w prawach członka ale nie skreślanie z listy. Niestety 15 lipca 1992 roku PTN został wykreślony z FIPF, zgodnie ze Statutem tej Federacji przewidującym wykreślenie z listy członków Towarzystwa, które nie płaci składek przez cztery lata. Decyzję tę podjęto ze skutkiem natychmiastowym. Mimo jednak tych trudności PTN był reprezentowany na Zjeździe Konstytucyjnym Komisji FIPF do spraw Europy Centralnej i Wschodniej, która odbyła się jesienią 1990 roku. Ukazał się również artykuł dotyczący działalności PTN w marcu 1991 roku w biuletynie FIPF "Lettre". Poza tym nasz przedstawiciel dr Teresa Siek-Piskozub brała udział w:

- XVII Światowym Kongresie FIPLV, który odbył się w sierpniu 1991 roku na Węgrzech,
- Zgromadzeniu Ogólnym narodowych i międzynarodowych organizacji zrzeszonych w FIPLV, marzec 1992, Praga. Celem tego zebrania było nawiązanie współpracy między organizacjami poszczególnych krajów i utworzenie Regionu Europy Centralnej i Wschodniej.
- Międzynarodowej konferencji upamiętniającej 400 lecie narodzin Jana Amosa Komeńskiego, która odbyła się w marcu 1992 roku w Pradze pod patronatem prezydenta Vaclava Havel'a oraz dyrektora generalnego UNESCO Federica Mayor'a.

Współpraca z IDV nabrała również innych kształtów od czasu zjednoczenia Niemiec. Przyznawane Towarzystwu stypendia dla nauczycieli języka niemieckiego zostały częściowo wstrzymane, na ostatnie 17 stypendiów do miast na terenie byłej NRD wyjechali nauczyciele w 1990 roku. Prezes Towarzystwa podjął starania o to, by Instytut Goethego uwzględniał w swojej puli stypendiów również PTN. Prezes PTN uczestniczył w Kongresie podczas którego doszło do rozwiązania Komitetu dla Nauczycieli Języka Niemieckiego w byłej NRD i wchłonięcie członków do istniejących na terenie RFN związków nauczycieli języka niemieckiego. Przy tej okazji podziękowano Panu Haraldowi Schubertowi, przewodniczącemu sekcji języka niemieckiego, za długoletnią i owocną współpracę z PTN i nadano mu medal prof. Ludwika Zabrockiego.

W ramach współpracy w w/wymienionych Towarzystwach PTN otrzymuje biuletyny informacyjne, publikacje naukowe oraz szereg książek, nowości z zakresu glottodydaktyki.

REALIZACJA WNIOSKÓW I UCHWAŁ VI WALNEGO ZJAZDU

Omówione zostaną wnioski w kolejności ich zapisu w protokole z VI Walnego Zjazdu.

1. Coroczne sympozja ze Zgromadzeniami

W czasie ostatniej kadencji zostały zorganizowane następujące sympozja naukowe:

- Nadzwyczajny Walny Zjazd PTN – kwiecień 1990, Zielona Góra "Nauczanie języków obcych – prawdy i fikcje, pomosty i bariery".
- Ogólnopolskie sympozjum naukowe – kwiecień 1991, Katowice "Nauczanie języków obcych w Polsce współczesnej. Teoria, praktyka, sugestie na przyszłość".
- Międzynarodowe sympozjum naukowe – maj 1991 Poznań "Metafora w językach romańskich".
- 26 Kolokwium Lingwistyczne – wrzesień 1991, Poznań "Język, komunikacja – informatyka".

- Ogólnopolskie sympozjum naukowe – kwiecień 1992 Lublin "Polska w Zjednoczonej Europie: Nauczanie Języków Nowożytnych".
- VII Walny Zjazd PTN – wrzesień 1992, Białystok "Glottodydaktyka – Translatoryka – Kolegia".

2. Postulaty o wydawanie czasopisma o szerokim zakresie merytorycznym.

Mimo trudności finansowych Zarządowi udało się wydanie dwóch numerów "Neofilologa" w 1990 i 1991 roku, trzeci jest przygotowywany do druku. Po wydaniu numeru drugiego Prezydium Zarządu w dniu 7.06.1991 r. powołało kolegium redakcyjne w składzie:

prof. Józef Sypnicki

prof. Czesław Karolak

dr Teresa Siek-Piskozub

3. Wniosek o aktywny udział PTN w zreformowaniu systemu oświaty.

Zgodnie z tym wnioskiem PTN prowadziło korespondencję z Ministerstwem Edukacji Narodowej w sprawach dotyczących zatrudnienia niewykwalifikowanych nauczycieli języków obcych w szkołach. Na naszą sugestię członkowie PTN weszli również do Państwowych Komisji Egzaminacyjnych Języków Obcych.

4. Zgodnie z sugestią Zjazdu została opracowana nowa wersja Statutu i został on wydany w 1990 roku w nakładzie 300 egzemplarzy i rozesłany do Okręgów.

5. Wniosek o współpracę z organizacjami międzynarodowymi nie został w pełni zrealizowany ze względu na warunki finansowe omawiane w punkcie poprzednim.

6. Wniosek o współpracę z WOM przy organizowaniu egzaminów kwalifikacyjnych dla nauczycieli języków obcych jak i kursów przekwalifikujących nauczycieli języka rosyjskiego.

7. Sprawa składki członkowskiej została rozwiązana na Zjeździe w Zielonej Górze i uregulowana odpowiednim zapisem w Statucie /par. 56.pkt a./.

8. Jeśli chodzi o współpracę między Okręgami, to dotyczyła ona głównie organizacji i udziału w sympozjach krajowych wymienionych w punkcie 1.

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA TOWARZYSTWA

W czasie upływającej kadencji zorganizowano cztery krajowe i dwa międzynarodowe imprezy naukowe, o których mowa była powyżej. Poza tym wznowiono i rozwinięto działalność wydawniczą w formie regularnie ukazującego się "Neofilologa".

DZIAŁALNOŚĆ POPULARYZACYJNA

Towarzystwo patronuje organizacji dwóch Olimpiad: języka angielskiego i języka niemieckiego. Popularyzacja naszej działalności odbywa się niewątpliwie przez rozsyłanie do wszystkich bibliotek uniwersyteckich, pedagogicznych i do Biblioteki Narodowej naszego biuletynu "Neofilolog". W czasie tej kadencji w marcu 1991 roku ukazał się duży artykuł na temat działalności PTN w biuletynie FIPF "Lettre" o zasięgu światowym.

UWAGI KOŃCOWE

Obecny Zarząd włożył dużo pracy i wysiłku przede wszystkim w utrzymanie przy życiu i kontynuację działalności Towarzystwa. Te trudności egzystencjonalne nie przeszkodziły nam jednak w prowadzeniu działalności naukowej i popularyzacyjnej. Niestety sytuacja ekonomiczna kraju, a co za tym idzie kondycja naszych potencjalnych członków – nauczycieli jest taka, że praca społeczna staje się luksusem. Szkoda więc, że wysiłki kilku zaangażowanych członków Zarządu i Zarządów Okręgów nie zawsze docierają do właściwego odbiorcy i znajdują należyte uznanie. Póki działalność samokształceniowa i doksztalceniowa nauczycieli nie będzie ich wewnętrzną potrzebą trudno oczekiwać ich większego zaangażowania.

prof. dr hab. Józef Darski
przewodniczący PTN

dr Teresa Tomasziewicz
sekretarz generalny

Protokół Zebrania ZG PTN

Poznań, 7/11/92

Obecni – lista obecności zał. nr 1.

Plan zebrania

1. Otwarcie
2. Przekazanie funkcji Przewodniczącego
3. Ukonstytuowanie się Prezydium Zarządu Głównego
4. Omówienie sprawy wakującego w ZG miejsca dla przedstawiciela romanistów
5. Omówienie sytuacji finansowej Towarzystwa
6. Ustalenie planu działania
7. Wolne wnioski

ad. 1. Zebranie otworzyła witając wszystkich gości i proponując porządek zebrania dr Teresa Siek-Piskozub.

ad. 2. Odchodzący przewodniczący prof. Józef Darski złożył gratulacje nowo wybranej przewodniczącej prof. Hannie Komorowskiej oraz poinformował o rozpoczętych przez ustępujący Zarząd sprawach:

- przygotowanie do druku 'Neofilologa' nr 4
- uzyskanie z puli KBN dotacji (35 mln.) na druk 'Neofilologa' nr 4 i 5, która musi być wykorzystana przed upływem 1992 roku.
- wytypowania dr T. Siek-Piskozub jako kandydata do Światowej Rady FIPLV; wybory 6 reprezentantów narodowych organizacji multilingwalnych odbędą się w Hamburgu (13-15 listopad) w czasie Zgromadzenia Ogólnego organizacji zrzeszonych w FIPLV.
- rozpoczęcie wstępnych pertraktacji w sprawie przyszłorocznych konferencji (Rzeszów i Gdańsk).

ad.3 Przewodnicząca – prof. Hanna Komorowska
 Wiceprzewodniczący – prof. Czesław Karolak
 Sekretarz Generalny – dr Teresa Siek-Piskozub
 Zastępca Sekretarza i Skarbnik – mgr Ludwik Lange

ad. 4. Przewodnicząca prof. H. Komorowska zaproponowała zwrócenie się do prof. Wandy Krzemińskiej, dr Zofii Magnuszewskiej lub mgr Janiny Zielińskiej z propozycją objęcia wakującego w Zarządzie miejsca dla reprezentanta romanistów. Obecni członkowie ustalili, aby w pierwszej kolejności zwrócić się do dr. Magnuszewskiej, ponieważ jest ona wieloletnim aktywnym działaczem PTN.

ad. 5. Księgowy PTN, dr Wojciech Piskozub, zapoznał obecnych z aktualną sytuacją finansową Towarzystwa a także poinformował o możliwych źródłach finansowania działalności:

- działalność zarobkowa (odpłatne kursy dla niewykwalifikowanych nauczycieli języków obcych prowadzone od 1990, które prowadzone też będą w r. akad. 1992/1993 – 5 grup)
- dotacja z KBN na cele przedmiotowe (a) wydawnictwo 'Neofiloga', (b) organizację konferencji,
- składki członkowskie.

Księgowy zwrócił uwagę, że ze środków KBN nie będzie można opłacać kosztów osobowych, dlatego też Zarząd musi podjąć decyzję odnośnie potrzeby i sposobów finansowania biura, które zatrudnia dwie osoby na zasadzie umowy o pracę. Pieniądze ze składek nie są przekazywane przez wszystkie okręgi i stanowią tak niewielką kwotę, że nie sposób z nich utrzymać biura na dotychczasowych zasadach.

ad. 6. Przewodnicząca prof. Komorowska wyraziła przekonanie, że niezależnie od trudnej sytuacji finansowej Towarzystwa istnieje potrzeba jego utrzymania. Towarzystwo bowiem stanowi cenne forum wymiany myśli między przedstawicielami różnych szczebli nauczania różnych języków. Jej zdaniem działalność Towarzystwa powinna skupić się na;

- kontynuowaniu wydawania 'Neofilologa' jako wizytówki Towarzystwa oraz jako źródła informacji dla wszystkich nauczycieli języków obcych;
- organizowania konferencji naukowych, na których dochodziłoby do spotkań nauczycieli różnych języków i omawiania problemów wspólnych wszystkim nauczycielom.

Po dyskusji ustalono, że Sekretariat zwróci się do dr Andrzeja Kątnego (Okręg – Rzeszów) z prośbą o powołanie Komitetu Organizacyjnego Konferencji PTN, która odbędzie się na wiosnę 1993r. Zorganizowaniem konferencji jesiennej zobowiązał się zająć dr Benedykt Szumilewicz z Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Gdańsku. W tym celu Zarząd powinien wystąpić z oficjalną propozycją do dyrekcji Kolegium.

W roku 1992 wydane zostaną 2 nr 'Neofilologa' (4 i 5). Nr 4 zawiera drugą część materiałów konferencji w Katowicach (1991), w Nr 5 znajdzie się pierwsza część materiałów po konferencji w Białymstoku (1992). Środki na to uzyskano z KBN.

ZG PTN wystąpi do KBN o przyznanie dotacji na zorganizowanie w r. 1993 dwóch konferencji i kolejnych numerów 'Neofilologa'

ad. 7. Dr Marceli Szafrński zaproponował, aby przyjąć Moratorium na zaległe składki (przed 1991), a także określić kwotowo wysokość stawki na rok 1992. Propozycje przyjęto i ustalono kwotę 100 tys. zł dla czynnych nauczycieli, emeryci posiadają 50% zniżkę. Ludmiła Sobolew nawiązała do sytuacji finansowej Towarzystwa przedstawionej przez księgowego i zaproponowała, aby wzorem powstających nowych towarzystw zrezygnować z instytucjonalnej formy biura i zatrudnić osoby obsługujące sekretariat i księgowość Towarzystwa na umowie zleceniu. Propozycja została zaakceptowana.

Na tym zebranie zakończono.

Protokołowała

Teresa Siek-Piskozub

SPRAWOZDANIE Z WALNEGO ZJAZDU FIPLV

- 14-15 LISTOPAD 1992 HAMBURG

W dniach 14-15 listopada odbył się w Hamburgu walny zjazd Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). W zjeździe uczestniczyło 25 delegatów multilingwalnych organizacji narodowych (z Belgii, Czech, Finlandii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Niemiec, Szwajcarii, Szwecji, Polski, Portugalii i Wielkiej Brytanii) i międzynarodowych organizacji monolingwalnych (AEPE, IDV, FIPF, TESOL). Celem walnego zjazdu był wybór Zarządu Głównego na kadencję od 1 stycznia 1993 do 31

grudnia 1994 oraz wybory przedstawicieli narodowych organizacji multilingwalnych do Światowej Rady FIPLV.

W pierwszym dniu zjazdu odchodzący Zarząd, w składzie – E. Batley (prezydent, GB), M. Candelier (wiceprezydent, F), G. Szépe (sekretarz generalny, H), B. Henningsson (skarbnik, S) i R. Freudenstein (redaktor, D) – złożył sprawozdanie ze swojej działalności uzyskując absolutorium. Następnie sprawozdania z działalności swoich organizacji złożyli delegaci poszczególnych organizacji a także odczytano nadesłane sprawozdania organizacji, których przedstawiciele nie mogli uczestniczyć w zjeździe (IAHSP, IATEFL i AFMLTA).

Po części sprawozdawczej przystąpiono do wyborów, w oparciu o listę nominowanych przez macierzyste organizacje, kandydatów.

W skład nowego Zarządu Głównego FIPLV weszli:

- M. Candelier – prezydent (APLV, Francja),
- C. Ohrt – wiceprezydent (LMS, Szwecja),
- D. Cunningham – sekretarz generalny (AFMLTA, Australia),
- B. Henningsson – skarbnik (LMS, Szwecja),
- R. Freudenstein – redaktor (FMF, Niemcy).

Do Światowej Rady FIPLV wybrano:

E. Leupold (FMF, Niemcy), T. Penttilä (SUKOL, Finlandia), M. Proházka (KMF, Czechy i Słowacja), T. Siek-Piskozub (PTN, Polska) i G. Szépe (HALT, Węgry). Oprócz wybranych przedstawicieli organizacji multilingwalnych w skład Rady wejdą wydelegowani przedstawiciele 6 światowych organizacji monolingwalnych. O konieczności powołania Światowej Rady FIPLV, jako organu doradczego Zarządu Głównego FIPLV, zadecydowano na Nadzwyczajnym Walnym Zjeździe, który odbył się w Pradze w 1992r. (zob. sprawozdanie w Neofilologu 4).

W kolejnym dniu zjazdu odbyła się dyskusja nad zadaniami jakie stoją przed Federacją w najbliższym okresie. Ustalono co następuje:

- 1) Powołanie zespołu, który przeprowadzi badania ankietowe i opracuje na ich podstawie raport nt. "Language Educational Policies for the 21st Century". Raport został zamówiony przez UNESCO, przyznany na ten cel grant musi być wykorzystany w roku 1993;
- 2) Zakończenie prac nad prowadzonym w minionym okresie projektem badawczym "LINGUAPAX", tj. przetłumaczenie przez tłumaczy przysięgłych opracowanej już wersji angielskiej na inne języki i przekazanie UNESCO (zob. np. Kartę praw językowych człowieka w Neofilologu 4);
- 3) Zintensyfikowanie aktywności członków w ramach współpracy regionalnej – a) Europa Zachodnia, b) Europa Centralna i Wschodnia, c) Południowo-Wschodnia Azja i Południowo-Zachodni Pacyfik, d) Ameryka

- Łacińska, e) Region Północny, f) Wschodnia i Zachodnia Afryka, oraz g) Ameryka Północna;
- 4) W związku z geopolitycznymi zmianami w regionie Europy Centralnej i Wschodniej zaproponowanie współpracy organizacjom nauczycieli języków obcych działającym lub powstającym w nowych republikach/państwach;
 - 5) Nominowanie T. Siek-Piskozub Koordynatorem Regionu Europy Centralnej i Wschodniej, i zaproponowanie PTN zorganizowania pierwszej wspólnej konferencji przedstawicieli organizacji tego regionu na jesieni 1993r. FIPLV opłaci kosztą uczestnictwa 1 przedstawiciela danego kraju należącego do Regionu. W konferencji wzięliby też udział przedstawiciele innych regionów (na koszt własny) w charakterze obserwatorów. Mottem konferencji ma być: "The political changes in the Region and their consequences in language teaching".
 - 6) Odbycia pierwszego zjazdu nowowybranej Światowej Rady FIPLV przy okazji Regionalnej konferencji w Polsce.

(Teresa Siek-Piskozub)

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI CALL W SZOMBATHELY (WĘGRY)

W dniach 25-26 sierpnia odbyła się Europejska Konferencja CALL w Szombathely na Węgrzech. Zgromadziła ona ok. 100 uczestników. Impreza finansowana była w ramach europejskiego programu TEMPUS i odbywała się w dwóch grupach językowych - angielskiej i niemieckiej. Większość uczestników stanowili nauczyciele węgierscy. Ponadto przybyli goście z Bułgarii, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Polski.

W trakcie konferencji omawiano wiele różnorodnych zagadnień związanych z zastosowaniem komputera, jak np. wykorzystanie komputerów na lekcji języka obcego, komputer a praca z tekstem specjalistycznym, komputer jako maszyna tłumacząca, rozwój różnych sprawności z pomocą komputera (np. opanowywanie słownictwa) itp. Prezentowane też były różne programy autorskie.

Część zajęć odbywała się w laboratorium CALL wyposażonym w kompatybilne z IBM maszyny generacji 386 i miała charakter praktyki warsztatowej. Były też liczne okazje do nieformalnej rozmowy i wymiany osobistych doświadczeń.

(Benedykt Szumilewicz)

KOMUNIKATY

We wrześniu 1993 Zarząd Główny planuje zorganizowanie międzynarodowej konferencji, do udziału w której zaproszeni zostaną działacze organizacji filologicznych krajów ościennych. Inicjatorem zorganizowania w/w konferencji jest FIPLV (zob. sprawozdanie ze Zjazdu FIPLV). FIPLV przydzieli też naszej organizacji fundusze na zaproszenie zagranicznych gości (po jednym z danego kraju). Konferencja, która będzie jednocześnie założycielskim Zjazdem Regionu Europy Centralnej i Wschodniej FIPLV planowana jest na koniec września 1993. Zaproponowanym przez FIPLV tematem konferencji jest "Wpływ politycznych zmian w Regionie na nauczanie języków obcych". Zarząd prowadzi wstępne rozmowy z Uniwersytetem Gdańskim. Wybór padł na Gdańsk ze względu na temat, dogodny dojazd oraz turystyczną atrakcyjność trójmiasta.

Okręg w Rzeszowie zawiadomił Zarząd, iż nie widzi możliwości zorganizowania u siebie konferencji, ze względu na trudności finansowe i brak lokalnych sponsorów.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

* Artykuły należy dostarczać w dwóch egzemplarzach maszynopisu lub na dyskietce 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.