

ISSN 1429-2173

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub

NEOFILOLOG

Skład komputerowy:

Lukasz Piskozub

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

Nr 15

Zapraszamy do współpracy nauczycieli języków obcych wszystkich poziomów nauczania i prosimy o nadsyłanie materiałów do publikacji o objętości ok. 10 str. Maszynopisu, zapisane na dyskietce (3,5") w ASCII (DHN, Latin 2, Mazovia) oraz edytorach Word, WordPerfect (4.3; 5.0; 5.1), WordStar lub Windows Write. Artykuły i komunikaty można też nadsyłać pocztą elektroniczną na adres piskozub@hum.amu.edu.pl. Informacje edytorskie zamieszczono na końcu biuletynu.

Adres redakcji - PTN, ul. Berwińskiego 1, 60-765 Poznań

Wydawnictwo ukazuje się dzięki dotacji finansowej Komitetu Badań Naukowych
Numer sponsorowany przez Wydział Neofilologiczny UAM w Poznaniu.

Poznań, 1997

Spis Treści

OD REDAKCJI	5
ARTYKULY	
1. Broad aims of FL teaching vs educational objectives - Hanna Komorowska	6
2. Zu interkulturellen Aspekten des FUs - Elżbieta Zawadzka	10
3. Zum Kulturbegriff im Fremdsprachlichen Unterricht - Marian Szczodrowski	18
4. Potrzeba publikowania artykułów na temat problemów globalnych w czasopiśmie metodycznych - Hanna Wiśniewska	27
5. Femiaistyczna poprawność polityczna: Utopia językowa czy podstawa nowoczesnego społeczeństwa - Liliana Sikorska	32
6. Języki słowiańskie w systemie edukacyjnym Polski - Jan Zaniewski, Anna Stelmaszuk	40
7. Pour une approche culturelle de l'argumentation : la dissertation dans la formation intellectuelle des Français - Marie Wlastoff	47
8. Lecture littéraire et enseignement en semi-autonomie - Krzysztof Antkowiak	57
9. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht- Utopie oder Wirklichkeit? - Kazimiera Myczko	63
10. The Place of a vocabulary component in developing reading skills in EFL - Halina Chodkiewicz	69
11. Peligros lexicales - Jerzy Zybert	78
12. Słów kilka o herbacie, kawie i coca-coli na gruncie języka rosyjskiego - Irena Łukaszuk	88
SPRAWOZDANIE -Problemy uniwersalne a nauczanie języków obcych. Poznań '96 - Teresa Siek-Piskozub	94
KOMUNIKAT	96

Od Redakcji

W numerze zamieszczono wybrane materiały prezentowane na II Konferencji Regionu Europy Centralnej FIPV, która odbyła się we wrześniu 1996 roku w Poznaniu. Temat konferencji to *Problemy Uniwersalne A Nauczanie Języków Obcych*. Na końcu numeru zamieszczamy sprawozdanie z przebiegu obrad.

Autorzy publikowanych w tym numerze wystąpień zwracają uwagę na istotne dla nauczania i przyswajania języka obcego problemy, takie jak cele ogólne i szczegółowe, polityka językowa, specyficzne warianty języka, różnice interkulturowe, autonomia ucznia, pochodzenie, przyswajanie słów oraz trudności z tym związane.

Informujemy też o kolejnej konferencji, której współorganizatorem będzie Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.

BROAD AIMS OF FL TEACHING vs EDUCATIONAL OBJECTIVES

Foreign language syllabus design has to proceed in line with curriculum construction for the whole of primary and secondary education. This calls for the clarifications of broad aims of education as well as for a list of basic key qualifications for the given stage of education.

Typically key qualifications are based on the concepts of adaptation, critical thinking, commitment, reflection and responsibility (Salzbacher 1991 :13-25) and embrace:

1) self-management skills:

- skills to adapt to new ideas, technologies and situations,
- skills to develop constructive approaches to stress and conflict, competition, success and failure,
- ability to develop self-esteem,
- skills of self-appraisal and self-advocacy,
- skills of self-discipline and responsibility for one's own health and safety;

2) problem-solving skills:

- ability to identify, describe and redefine a problem ,
- ability to solve typical problems in typical ways thinking reflectively and logically,
- ability to solve typical problems in an unusual way, trying out innovative and original ideas,
- ability to solve unusual problems thinking critically and creatively,
- ability to evaluate processes and solutions;

3) critical thinking skills:

- ability to identify, locate, gather and store necessary information,
- ability to organize, analyze, synthesize, evaluate and use information,

- ability to tell fact from opinion,
- ability to identify, describe and interpret different points of view,
- skill of discrimination and critical analysis in relation to messages from a variety of sources,
- ability to assess the situation,
- ability to formulate an opinion,
- ability to justify an opinion;

4) communication skills:

- being able to give a clear message,
- being able to listen to the messages of others,
- being able to reliably report on a message received,
- being able to compare and discuss points of view,
- being able to argue a case clearly, logically and convincingly,
- being able to negotiate in the situation of conflict;

5) work and study skills:

- skills to develop working habits,
- skills to manage time effectively,
- skills to take responsibility for one's own learning,
- skills to plan, manage and evaluate one's own learning.

6) social and cooperative skills:

- skills to work independently'
- skills to work in groups;

7) skills to use information and communication technologies.

The above set of key qualifications forms a common denominator for the whole of the educational system and should, therefore, be reflected in the foreign languages syllabus thus influencing both the set of broad aims and the set of recommended methods and classroom techniques.

Self-management, critical thinking and communication skills seem to be neglected in primary and secondary educational systems of many countries, the Polish system included, and ought to be given more attention in the foreign language teaching processes.

Among the most important ones are:

in the field of self-management skills:

- ability to develop self-esteem,
- skills of self-appraisal and self-advocacy,
- skills to develop constructive approaches to stress and conflict, competition, success and failure,

in the field of problem-solving skills:

- ability to evaluate processes and solutions

in the field of critical thinking skills:

- ability to tell fact from opinion,
- ability to compare different points of view,
- ability to formulate an opinion,
- ability to justify an opinion,

in the field of communication skills:

- being able to give a clear message,
- being able to listen to the messages of others,
- being able to reliably report on a message received,
- being able to argue a case clearly, logically and convincingly,
- being able to negotiate in the situation of conflict;

in the field of work and study skills:

- skills to plan, manage and evaluate one's own learning,

in the field of social and cooperative skills:

- skills to work independently,
- skills to work in groups.

These, therefore, together with information skills should be given priority among broad educational objectives for modern languages in the primary.

All the educational objectives mentioned above seem to be fully consistent with the language learning objectives identified in the work of The Council of Europe as those which ought to be included together with the traditional linguistic objectives: the so-

called *savoir-etre*, i.e. affective variables and cognitive styles as well as the so-called *savoir-apprendre*, i.e. learning to learn.

BIBLIOGRAPHY

- Salzbacher, C. 1991. Kwalifikacje kluczowe. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1, pp 13-25.
- Komorowska, H. 1995. *Optymalny schemat programu nauczania*. Warszawa: IBE.
- Kruszewski, K. 1995. *Wstęp do Programu KREATOR*. Warszawa: MEN.
- Stoks, G., E. Thuerman (eds). 1993. *Curriculum Development for Modern Languages for European Understanding and Cooperation*. Soest: The Council of Europe.
- Trim, J. 1997. *The Final Report on the Project „Language Learning for European Citizenship”*. Strasbourg: The Council of Europe.

ZU INTERKULTURELLEN ASPEKTEN DES FUS

Obwohl die IK Problematik schon in der Zwischenkriegszeit auf unterschiedlichen pädagogischen Gebieten Anerkennung gefunden hat, geht die Sensibilisierung für die Interkulturalität von Kommunikation auf die amerikanische Verhaltensforschung zurück und der Begriff *intercultural communication* tauchte zum ersten Mal in Halls *The Silent Language* 1959 auf (vgl. Litters 1995:22.). Dank der wachsenden Mobilität sowie immer dichter werdenden internationalen Kontakten, die durch politische Veränderungen der 80er Jahre verursacht wurden, hat sie wesentlich an Bedeutung gewonnen.

Man hat anerkannt, daß Werte, Einstellungen, Überzeugungen und sowohl sprachliche als auch außersprachliche Verhaltensformen einen wichtigen Kulturaspekt bilden und somit zwischenmenschliche Beziehungen beeinflussen. Wir verarbeiten die Informationen der uns umgebenden Welt aufgrund der innerhalb eigener Kultur entstandenen und sie widerspiegelnden Schemata. Bei der Begegnung mit dem „fremden“, von unseren Gewohnheiten und Erfahrungen abweichenden Verhalten ist die Veränderung der existierenden Schemata notwendig. Dieser zusätzliche Aufwand wird aber als eine emotionelle Belastung und ein psychischer Diskomfort empfunden, was sich leicht als Irritation manifestiert.

In der Kommunikation werden soziale Handlungen ausgeführt, die durch soziokulturelle /soziopragmatische Normen bestimmt werden. Da sprachliches und außersprachliches Verhalten eines Nicht- Muttersprachlers vorwiegend nach der Verständlichkeit, Akzeptabilität und dem Irritationsgrad beurteilt wird, können Verstöße gegen soziokulturelle Normen weitgehende Konsequenzen für zwischenmenschliche Beziehungen haben.

Generalisierungen und Pauschalierungen sind eine gängige Art der Auseinandersetzung mit fremden Menschen, Ländern und Kulturen. Das, was als typisch wirkt (nicht aber sein muß), ruft bestimmte Erwartungen in bezug auf die Verhaltensformen der Gesprächspartner hervor, die aber nicht immer erfüllt werden können. Im Bereich der wechselseitigen Interpretation von Äußerungen, der in ihnen übermittelten sozialen Bedeutungen, treten unterschiedliche Störungen auf, die leicht zu Mißverständnissen und Mißinterpretationen führen. Da schon z.B. der Kommunikationsstil persönliche Qualifikationen des Sprechers beurteilen läßt, und der Sprecher bei nicht angemessenem sprachlichem und/oder außersprachlichem Verhalten als überheblich, machthaberisch, unflexibel usw. angesehen werden kann, werden Nicht-Muttersprachler oft voreilig entsprechend beurteilt und z.B. als unhöflich, unsympatisch, unzuverlässig usw. eingestuft, was nicht selten die Grundlage für verschiedene Stereotype, Klischees und Vorurteile bildet.

Diesen Aspekten hat man im Fremdsprachenunterricht europäischer Sprachen wenig Bedeutung beigemessen, weil man irrtümlicherweise angenommen hat, daß das

potentielle Repertoire und die allgemein gültigen Normen sich in europäischer Kultur nicht so stark von Sprache zu Sprache unterscheiden. Man hat aber -wie viele Untersuchungen bewiesen haben- übersehen, daß die Ausdrucksformen sowie Präferenzen bei ihrem Gebrauch durchaus anders sein können. Unterschiede in dem Grad der Intensität und Qualität der Verhaltensformen können auf der Werteskala einen unterschiedlichen Stellenwert einnehmen und dadurch vielen Mißverständnissen und Mißinterpretationen zugrundeliegen, die wiederum negativ zwischenmenschliche Beziehungen beeinflussen können.

Obwohl diese Problematik schwer zu erforschen ist und man sich darüber im klaren sein sollte, daß in dieser Hinsicht mit weitgehenden, insbesondere individuell und regional bedingten Abweichungen zu rechnen ist, läßt sich schon aufgrund der bisherigen Untersuchungsergebnisse schlußfolgern, daß es zwischen einzelnen Sprachgemeinschaften im verbalen, extraverbalen, paraverbalen sowie nonverbalen Bereich wesentliche Unterschiede gibt. Einige von ihnen möchte ich anführen.

Im verbalen Bereich treten besondere Unterschiede u.a. im Kontaktverhalten (Grüße/Anrede, Einladung, Komplimente), im Direktheitsgrad von Wünschen, Bitten, Danken, Bewertungsformen und Kritik, im Gebrauch von Hörsignalen auf.

Selbst *der Gruß* gibt dem Angesprochenen Informationen über die Einstellung, Stimmung und Erwartung der Gesprächspartner. Der Gruß kann entgegenkommend oder zurückhaltend, herzlich oder herablassend sein usw. Die Wahl der entsprechenden Grußformel ist stark kodifiziert und durch soziale und kulturbedingte Konventionen bestimmt. Eine nicht adäquate Formel kann leicht mißinterpretiert werden (vgl. W. Miodock 1994). Wenn wir z.B. einen Deutschen, der uns vorgestellt wurde, am nächsten Tag mit „Guten Tag“ statt mit „Guten Tag Herr Soundso“ begrüßen, kann er das als eine Distanzierungsform empfinden.

Deutsche oder englische *Anredeformen*, die eine phatische Funktion haben (*Wie geht's how do you do*) werden von vielen z.B. Polen nicht als solche identifiziert, was verursacht, daß ihnen nicht selten - für den Gesprächspartner aber unerwartet - Beschreibungen der persönlichen Probleme und Beschwerden folgen.

Unterschiede treten auch in der Struktur der Telefonate auf. Die Deutschen und Engländer stellen sich am Telefon obligatorisch vor, die Franzosen, auch Polen ganz selten. Das Gespräch, auch eine Bitte wird von den Franzosen oder Engländern durch eine ziemlich lange phatische Phase eingeleitet. Ihr Ausbleiben bei z.B. Amerikanern, auch oft Polen wird von den Franzosen - als auch Engländern als Heftigkeit u/o schlechte Erziehungsmanieren interpretiert.

Man kann auch wesentliche Unterschiede z.B. in bezug auf *die Einladung* bzw. auf die Reaktion auf *ein Essenangebot* feststellen. Wenn ein Deutscher oder ein Engländer jemandem einen Vorschlag machen, gemeinsam essen zu gehen, bedeutet es gar nicht -wenn das nicht explizit ausgedrückt wird-, daß sie die Rechnung begleichen werden, was von vielen Ausländern mißverstanden wird.

In vielen Ländern z.B. Ungarn, Finnland, Polen, der Türkei, den GUS- Staaten wird als beleidigend empfunden, nicht mehrmals zum Essen aufgefordert zu werden. Beim ersten Mal wird das Essenangebot meistens abgelehnt. In Deutschland kann es zu

einer unangenehmen Überraschung kommen, wenn das Essen nach der Absage abgeräumt wird. In den GUS-Staaten ist es außerdem üblich (vgl. H. Kotthoff 1993), sich den Teller oder das Glas auch dann auffüllen zu lassen, wenn man keine Essen/Trinkenabsicht hat. Man meint damit die Gastfreundschaft angenommen zu haben, was aber z.B. die Deutschen, Engländer, auch Polen als unhöflich empfinden.

In vielen Ländern bedankt man sich nach dem Essen. Das Ausbleiben bestimmter Formel wird im Dänischen als Beleidigung empfunden (H. Lüger 1993). Ähnlich ist es auch im Polnischen. Für das Deutsche sowie Englische ist diese Verhaltensform nicht üblich. Die Deutschen bedanken sich nicht für ein gemeinsames Essen, sondern wünschen oft den am Tisch Bleibenden „Mahlzeit“.

Komplimente unterscheiden sich in verschiedenen Sprachgemeinschaften in bezug auf ihre sprachlich-grammatische Form, lexikalisch-semantische Füllung, sozio-kommunikative Funktion sowie ihren Stellenwert oder Frequenz innerhalb des Diskurses (R. Keil 1988). In Skandinavien, Estland, auch in den USA, wo sie selten gebraucht werden, können sie als Schmeichelei interpretiert werden und lassen vermuten, daß derjenige, der Komplimente macht, etwas von seinem Gesprächspartner/in erwartet. In den skandinavischen Ländern, Estland, Ungarn, auch Polen, werden Komplimente meistens relativiert oder ganz zurückgewiesen. Für ein Kompliment, daß man ein schönes Kleid habe, wird in Polen nicht selten mit: *Nicht der Rede wert, Ach, im Sonderverkauf erwischt oder: Es ist schon alt* usw. reagiert.

In Rußland und in anderen GUS- Staaten sind Komplimente mehr verbreitet als in Mittel- und Westeuropa und werden oft von Unbekannten gemacht. Sie werden auch z.B. von den Studenten dem Dozenten für ein interessantes Seminar gemacht. Bei den Komplimenten werden nicht selten moralische Kategorien einbezogen und direkt ausgedrückt (*Ein so guter Mensch*), was in vielen westlichen Ländern tabuisiert ist (H. Kotthoff 1993).

Es werden wesentliche Unterschiede in dem **Direktheitsgrad der Ausdrücke von Wünschen, Bitten, Danken, Meinungen sowie der Kritik** festgestellt.

Die Spanier formulieren ihre **Wünsche** als Fragen oder Vorschläge. Die Deutschen drücken ihre Wünsche klarer aus, oft noch bevor sie nach der Meinung der Anderen gefragt haben, was z.B. von den Spaniern (übrigens auch Polen) als autoritär, befehlend, zwingend, empfunden wird. Die Deutschen geben nicht selten Tips und Ratschläge, ohne danach gefragt zu werden, was die Spanier (auch Polen) nicht selten als besserwisserisch und sogar aufdringlich empfinden.

Unter Spaniern gilt als verletzend, einen **Vorschlag** rundweg abzulehnen, deshalb formulieren sie eine Absichtserklärung (*Ich werde es versuchen*), was von den Deutschen als Versprechen verstanden wird. Da es oft nicht eingehalten wird (weil es eben kein Versprechen, keine Zusage war), werden Spanier von den Deutschen sowie Engländern oft als unzuverlässig betrachtet (M. Tores/J. Wolff 1983).

Im Schwedischen **bedankt man sich** häufiger als im Deutschen, Englischen, Russischen, Finnischen oder Polnischen. In vielen Situationen, in denen Schweden ein „Danke“ erwarten, werden in anderen Sprachen andere Formen bzw. ein

Schweigen gebraucht. Für ein Angebot reagiert man im Deutschen dreistufig: bitte - danke - bitte, im Polnischen zweistufig: bitte-danke, im Englischen auch wie im Deutschen dreistufig, indem sich aber beide Seiten bedanken.

Bewertungsformeln und **Wertungsgewohnheiten** sind auch kulturbedingt. Für Engländer ist z.B. das Herunterspielen von Sachverhalten (*understatement*) charakteristisch z.B. *not bad* bedeutet *better than expected* (auch im Polnischen), für die Deutschen bedeutet aber eine durchschnittliche Leistung.

Die **Kritik** wird von den Spaniern nicht direkt ausgedrückt, sondern zuerst durch einen Lob eingeleitet. Die eigentliche Kritik wird nicht selten als ein Vorschlag oder eine Bitte formuliert. Diese Indirektheit wird aber von den Deutschen oft als kriecherisch aufgefaßt.

Da die Spanier stärker Positives hervorheben und z.B. „sehr gut“ auch: „Ich verstehe sehr gut, sehe aber anders“ oder „Finde gar nicht gut, aber ohne Probleme akzeptiere“ bedeuten kann, wird dem Spanisch sprechenden Deutschen beim Fehlen solcher Form Trockenheit und negative Haltung unterstellt (M. Tores/J. Wolff 1983).

Hörersignale beim Gespräch werden in Skandinavien viel spärlicher gesendet als in den mitteleuropäischen Ländern. Ihr Ausbleiben wird z.B. von den Deutschen sowie Engländern als Gleichgültigkeit interpretiert.

Pausenschweigen hat im Schwedischen, Finnischen oder Estnischen eine phatische Funktion, wie *small talk* im Englischen, wird aber oft auch als Gleichgültigkeit oder Distanzierung empfunden (H. Schröder 1990).

Im **extraverbalen Bereich** lassen sich besondere Unterschiede im **Zeitverstehen (Pünktlichkeit, Telefonate, Zeitpunkt des zur-Sache-Kommens und der Proxemik)** feststellen.

Zeitverstehen und somit der Begriff der **Pünktlichkeit** variieren je nach dem Land. Im Mittelmeerraum sowie in Lateinamerika, in den sog. polychronen Kulturen, wird der **Zeit** kleine besonders große Bedeutung zugeschrieben, wie es etwa insbes. in den westlichen Ländern der Fall ist. Da es dort keine „vergeudete Zeit“ gibt, sind z.B. für ehemalige Jugoslawen fünf Minuten keine exakte Zeitangabe. Der Unpünktlichkeit wird überhaupt eine andere Bedeutung zugeschrieben und es wird sich selten dafür entschuldigt (E. Oksaar 1988).

Ähnliches gilt für Verabredungen. Indem für Schweden auch privat eine absolute Pünktlichkeit als Norm gilt und man eher zu früh als zu spät kommen sollte, tolerieren die Deutschen ein akademisches Viertel, Amerikaner und Engländer etwa 10 Minuten, Lateinamerikaner eine längere Periode. In Polen wird die Pünktlichkeit im privaten Bereich kaum beachtet, was den Gastgebern nicht selten Sorgen bereitet.

Strengere Regeln gibt es aber für geschäftliche Kontakte und eine 15-Minuten Verspätung kann z.B. eine weitere Zusammenarbeit mit deutschen oder englischen Gesprächspartnern negativ beeinflussen.

Kulturbedingte Unterschiede in bezug auf die **Zeit** kann man z.B. bei der erwünschten **Zeit der Telefonate** feststellen. Indem die Schweden aufgrund eigener Gewohnheiten nicht wagen, jemanden nach 21 Uhr anzurufen, werden die Deutschen es mindestens

als unangenehm empfinden, wenn sie am Nachmittag gestört werden (E. Oksaar 1988).

Auch der *Zeitpunkt des zur-Sache-Kommens* ist für verschiedene Länder anders. Indem es z.B. in Deutschland üblich ist, über Geschäfte spätestens bei der Vorspeise zu sprechen, sind Franzosen gewöhnt, es erst beim Nachtschüssel zu tun (R.Ehner 1988:310), was einerseits als Zurückhaltung der Franzosen betrachtet werden kann, andererseits -wenn die Vorspeise zu früh serviert wird- die Verhandlungen der Deutschen verhindern kann.

Deutliche Unterschiede können in der sog. *Proxemik* beobachtet werden, d.h. im Abstand zwischen den Gesprächspartnern. Bei den Südeuropäern und Mittelamerikanern ist er geringer als bei den Nordeuropäern, die das Nichtrespektieren vom persönlichen Raum als besonders unhöflich empfinden (E.Oksaar 1988).

Zu den *parasprachlichen Mitteln* gehören u.a. die *Tonhöhe* und die *Tonlage*. Durch sie werden Humor, Ironie, Sarkasmus, aber auch Ärger ausgedrückt. Von der Stimme aus kann auf die ganze Person geschlossen werden. Parasprachliche Mittel werden aber oft mißinterpretiert. Gelten z.B. hinsichtlich der Prosodie andere Konventionen, kann die als höflich markierte Aufforderung als rüde oder abrupt aufgenommen werden.

In England wird eine höhere Tonlage als grob und vulgär empfunden. In den USA wird lauter gesprochen, um z.B. den Argumenten Nachdruck zu geben, was oft als Ärger verstanden wird. Laut und energisch sprechende Südländer machen insb. auf die Skandinavier aber auch Mitteleuropäer einen Eindruck, als ob sie böse oder aufgeregt wären (E.Oksaar 1988:44).

Nonverbale Mittel begleiten oft verbale Mittel, manchmal aber treten sie selbständig auf. Besonders charakteristisch ist der *Händedruck*. Er ist in Deutschland bei der Begrüßung und beim Abschied viel häufiger als in Skandinavien, England und Polen gebraucht. Das Ausbleiben des Händedrucks wird insbesondere von den älteren Deutschen als Distanzierung interpretiert. In Schweden begleitet der Händedruck zusätzlich den verbal ausgedrückten Dank z.B. für ein Geschenk.

Auch die *Augenkommunikation* hat verschiedene Funktionen. So bedeuten z.B. aufgesperrte Augen im angelsächsischen Gebiet Überraschung, im französischen Zurückweisung, im spanischen Appel für Hilfe (E. Oksaar 1988:39).

Wie aus dem oben Ausgeführten ersichtlich ist, prägen unseren Alltag ritualisierte Verhaltensweisen. Da die Nicht-Muttersprachler (Lerner aber auch fortgeschrittene Sprecher) sich der kulturbedingten Unterschiede und der sich daraus ergebenden Konsequenzen meistens nicht bewußt sind, nehmen sie nicht selten Zuflucht zu allgemein überkulturell gültigen Kommunikationsstrategien, d.h. entweder schweigen sie, oder wechseln abrupt das Thema oder gehen gleich zur Sache. Dadurch werden oft international notwendige respondierende Akte nicht realisiert, was zu den „Sprüngen“ in der Konversation führt und den gewöhnlichen, deshalb erwarteten Diskursverlauf stört.

Die Abweichungen von dem üblichen Verhalten rufen negative Emotionen und Empfindungen hervor, die als Irritation bekannt sind. Obwohl das Kriterium der Irritation noch zu wenig erforscht wurde, kann man aufgrund der bisher bekannten Daten schließen, daß sie dann auftritt, wenn es zwischen den Erwartungen eines Menschen und dem tatsächlichen Verhalten eines Anderen Diskrepanzen gibt. Die Irritation wird verstärkt, wenn außer sprachlichen und außersprachlichen Unzulänglichkeiten Selbstsicherheit und Ethnozentrismus zum Ausdruck kommen sowie wenn der Gesprächspartner in solchen Rollen auftritt, die üblicherweise für Muttersprachler vorbehalten sind z.B. Richter, Lehrer, Arzt. Man hat beobachtet, daß je höher die sich aus bestimmten Situationen ergebenden Erwartungen sind (z.B. Formalitätsgrad, hoher sozialer Status), je wichtiger die Information, desto größer der Irritationsgrad ist (M. Eisenstein 1983, J. Janicki 1982).

Die soziokulturellen Normen, die als selbstverständliche Umgangsformen funktionieren, sind aber nicht bewußt, was verursacht, daß die Verstöße gegen soziokulturelle /soziopragmatische Normen leicht zu Mißverständnissen und zur Mißinterpretation führen, die wiederum auf persönliche Eigenschaften und zwischenmenschliche Beziehungen projiziert werden. Die Einstellung zum sprachlichen und außersprachlichen Verhalten des Nicht-Muttersprachlers steht im engen Zusammenhang mit der Einstellung zu seiner Person. Die sprachliche Beurteilung wirkt sich auf den persönlichen Bereich und Einstellungen aus, was verursacht, daß die Unzulänglichkeiten in dem sprachlichen und außersprachlichen Verhalten als Zeichen persönlicher Schwäche oder gar als Charakterfehler interpretiert und die Nicht-Muttersprachler nicht selten als unhöflich, grob, arrogant, unüberschaubar etc. abgestempelt werden (M. Long 1983).

Eine typisch dänische Intonation rief bei Engländern eine negative personale Einschätzung sowie den Eindruck hervor, die Dänen sprächen unsicher, seien gleichgültig und mürrisch. Die zu Experimentierzwecken eingestellten Nicht-Muttersprachler wurden von den Kunden als unsicher, unfreundlich und formal empfunden, demnach beruflich weniger erwünscht. Die Nicht-Muttersprachler werden unbewußt mit einer niedrigeren sozialen Schicht identifiziert und gleichzeitig für ungebildet, weniger intelligent und recht arm gehalten (vgl. E. Ryan 1983, M. Long 1983, E. Zawadzka 1993). Da solche Erfahrungen mit soziokulturellen Abweichungen von den Muttersprachlern generalisiert werden, können sie leicht zu Vorurteilen, Ausländerfeindlichkeit und sogar Fremdenhaß führen.

Stereotype sind unvermeidbar, weil sie uns helfen die Welt zu strukturieren und zu ordnen. Den Klischees und Vorurteilen könnte aber u.a. durch eine Bewußtmachung der kulturgeprägten Verhaltensformen sowie durch eine stärkere Hervorhebung der soziokulturell bedingten Unzulänglichkeiten im sprachlichen und außersprachlichen Verhalten entgegengewirkt werden.

Die soziopragmatischen Verhaltensnormen und die sich aus ihrem nicht genügenden Beachten ergebenden Konsequenzen werden aber kaum in den Lehrbüchern thematisiert und auch nicht ausreichend in der Lehrerbildung berücksichtigt. Der interkulturelle Anspruch verpflichtet somit zur Förderung kulturübergreifender Vergleiche und zur Vermittlung entsprechenden kognitiven Wissens, das sich aber nicht nur darauf beschränke, was ein Volk tut oder glaubt.

sondern welche Bedeutung es diesem Tun oder Glauben beimißt. Es sollten nicht nur Kenntnisse über die Realität sondern auch Fähigkeiten zur selbständigen Reflexion und zur Veränderung eigenen Wissens herausgebildet werden. Nur eine bewußte interkulturelle Orientierung kann verhindern, daß Fremdsprachenlernen die Klischeebildung verstärkt, statt ihr entgegenzuwirken, was nicht selten durch die Lehrbücher verursacht wird.

Stereotype aus der eigenen Kultur funktionieren als Filter für die Beobachtung der Fremdkultur. Da wir gewöhnt sind, nicht die objektive Realität, sondern das wahrzunehmen, was wir erwarten, was uns bekannt ist, ist es ohne eine besondere Sensibilisierung nicht möglich, sich der kulturbedingten Unterschiede bewußt zu werden sowie den existierenden aber oft falschen Vorstellungen allein durch die direkten Kontakte und z.B. einen Auslandsaufenthalt entgegenzuwirken. Ein gezieltes kognitives Vorgehen würde eine aufmerksame Wahrnehmung der für das soziopragmatische Wissen notwendigen Informationen sowie auch einen Aufbau neuer Wissensstrukturen ermöglichen.

Interkultureller Ansatz sollte nicht als eine postkommunikative Methode oder eine ganz neue Herausforderung des Fremdsprachenunterrichts sondern eher als eine notwendige Erweiterung der landeskundlichen, bzw. kulturkundlichen Problematik verstanden werden. Es sollte sich nicht auf Realien und Informationen beschränken, sondern neue Aspekte einschließen, in deren Zentrum Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens stehen, in denen Lerner befähigt werden, nationalkulturelle Schemata aufzugeben bzw. zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen. Dem Einbau von empirisch orientierten Selbst- und Fremdbildern müßte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die Lehrbücher sollten nicht sog. typische Situationen darstellen, sondern man sollte eher kulturkontrastiv vorgehen, d.h. in ihnen solche Situationen präsentieren, die die Notwendigkeit des Beachtens bestimmter soziokulturell bedingter Verhaltensformen sowie Konsequenzen ihres Ausbleibens bzw. eines Verstoßes gegen sie erklären und bewußt machen. Der Textarbeit (insb. auf der Fortgeschrittenenstufe) aber auch in der Lehrerausbildung müßte in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden.

Man sollte das Zuhören und Beobachten lernen. Man müßte im Vertrauten das Fremde sowie im Fremden das Gemeinsame entdecken, gemeinsame Vergangenheit aus unterschiedlichen Interessen und Perspektiven deuten, sich in andere Rollen oder Zeiten versetzen können usw. (vgl. E. Türmann 1994). Die Lehrer sollten nicht nur als Experten für Fremdsprachenvermittlung, sondern auch als kulturelle Mittler ausgebildet werden.

Voraussetzung dafür sind aber soziopragmatische Forschungen, die kontrastiv die in europäischen Sprachen herrschenden soziokulturellen Verhaltensnormen vergleichen würden, damit sie einer bewußten Reflexion unterzogen werden könnten. Die bisherigen Daten beziehen sich vorwiegend auf Vergleiche mit asiatischen Ländern, sind selbstverständlich viel deutlicher, machen die Wichtigkeit des Problems klar, ohne aber dazu zu verhelfen, es zu lösen.

Neben kritisch reflexivem Vorgehen in bezug auf die eigene und fremde Realität müßten neue, bei der Eindämmung ethnozentrischen Verhaltens notwendige Denkschemata ausgebildet werden. Die Sensibilität dem Anderen / Fremden gegenüber kann durch kulturkontrastives Vorgehen im Fremdsprachenunterricht erhöht und dadurch ein Beitrag zur demokratischen Erziehung im Sinne der Aufgeschlossenheit, Toleranz und des gegenseitigen Verständnisses geleistet werden.

BIBLIOGRAPHIE:

- Ehnert, R., 1988. „Komm doch mal vorbei- Überlegungen zu einer kulturkontrastiven Grammatik“, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, Judicium Verlag, München.
- Eisenstein, M., 1983. „Native reactions to non native speech- a review of empirical research“, in: Studies in second language acquisition H. 2, S. 160-176.
- Janicki, K., 1982. The foreigner' s language in a sociolinguistic perspective. UAM Poznań.
- Keil, R., 1988. „Das Kompliment in der interkulturellen Kommunikation“, in: Sprache und Individuum, Kongreßbeiträge GAL, Narr Verlag, Tübingen.
- Kotthoff, H., 1993. „ Interkulturelle deutsch sowjetische Kommunikationskonflikte“, in: Info H.5.
- Litters, U., 1995. Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive, Narr Verlag, Tübingen..
- Long, M., 1983. „Linguistic and conversational adjustments to non-native speech“, in: Studies in second language acquisition, H. 2, 177-193.
- Lüger, H.H., 1993. Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Langenscheidt, München.
- Mioddek, W., 1994. Die Begrüßungs- und Abschiedsformeln in Deutsch und in Polnisch, Groß Verlag, Heidelberg.
- Oksaar, E., 1988. Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung, Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften, Hamburg.
- Ryan, E., 1983. „Social-psychological mechanisms underlying native speaker evaluations of non-native speech“, in: Studies in second language acquisition, H.2, S. 148-157.
- Schröder, H., zit. nach Pauldrach A., 1992. „Eine unendliche Geschichte“, in: Fremdsprache Deutsch H.6.
- Türmann, E., 1994. „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung“, in: Die neuen Sprachen, H.4.
- Tores, M./ Wolff, J., 1983. „Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen“, in: Neusprachliche Mitteilungen, H. 4.
- Zawadzka, E., 1991. „Sind native speakers der Sprachproduktion von Lernern gegenüber wirklich tolerant?“, in: Neusprachliche Mitteilungen, H.2. S. 84-87.

ZUM KULTURBEGRIFF IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT

Der Begriff Kultur selbst ist recht komplexer Natur und er impliziert vielseitige und vielschichtige Themenbereiche und Fragenkreise, von denen sich auch solche Begriffe wie Ausgangskultur und Zielkultur ableiten lassen, die dann ihre Bedeutung haben, wenn man eben eine fremde Sprache zu lernen oder zu erwerben beginnt, die im Fremdsprachenunterricht oder im Erwerbsprozeß als Zielsprache mit ihrer (Ziel-) Kultur erörtert wird. Aus der Komplexität des Begriffes möchten wir besonders auf zwei Aspekte hinweisen, und zwar

1. auf den engeren Kulturbegriff, der die sog. "Alltagskultur" ausmacht und die alltagskulturellen Phänomene beinhaltet und
2. auf den erweiterten/offenen Kulturbegriff, der sich auf solch eine Kultur bezieht, die man gewöhnlich als "hohe Kultur" definiert (siehe Beirat DaF/GI, Pkt.1:34).

Betrachtet man präziser den offenen Kulturbegriff, dann kann festgestellt werden, kulturbezogen sind solche Gebiete der menschlichen Aktivitäten wie Landeskunde, auswärtige Politik, wie auch muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht.

Wenn man den Fremdsprachenunterricht als einen komplexen fremdsprachlichen Kommunikationsvorgang behandelt, dann wird auch mit Recht angenommen, daß jede Form von Fremdsprachenarbeit nicht nur im Lehrvorgang, sondern auch im Lernvorgang mit der Kulturarbeit verbunden ist (Beirat DaF/GI, Pkt.18:35).

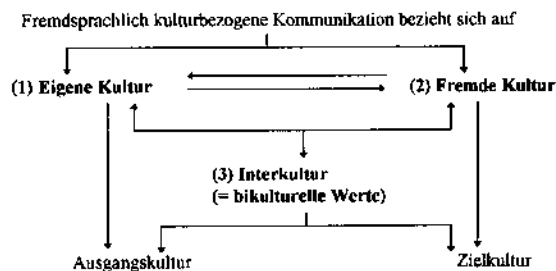
Da die Sprache von der Kultur nicht abzutrennen ist, haben wir es im Fremdsprachenunterricht - ganz allgemein genommen - einerseits mit der Vermittlung der konkreten Sprache und andererseits mit deren Kultur zu tun, was des weiteren bedeutet, daß die kulturelle Komponente des zu erlernenden Materials in der fremdsprachenunterrichtlichen Theorie und Praxis berücksichtigt und in ihre entsprechenden Gebiete einbezogen werden muß, um sie als einheitliche sprachlich-kulturelle Gesamtkomponente in den Lehr-Lern-Vorgängen zu behandeln und zu verwirklichen.

In diesem Beitrag wird die Auffassung vertreten, daß sich der Fremdsprachenunterricht heutzutage in seiner interkulturellen Phase befindet, was überhaupt nicht mit dem Begriff interkulturelle Kommunikation gleichzusetzen ist, sondern daß dieser Unterricht immer wieder auf das kulturbezogene Lernen zutrifft, während dessen die fremdsprachlich-kommunikative sowie die sprachlich-kulturelle Kompetenz angeeignet wird.

In der gegenwärtigen Literatur, die die Fremdsprachenaneignung anbelangt, wird sehr häufig der Terminus interkulturelle Kommunikation aufgegriffen und unter vielen sachlichen und didaktisch-methodischen Aspekten in bezug auf die Erlernung einer fremden Sprache beleuchtet. Der Begriff interkulturelle Kommunikation

impliziert unseres Erachtens eine wesentliche und diskutabile Frage: Handelt es sich um solch eine Kommunikation, die - der Definition nach - zwischen zwei Kulturen abläuft, oder geht es mehr um sprachliche Kommunikation, d.h. um zwischenmenschliche Verständigung, die zum Gegenstand des Kommunizierens vor allem kulturelle Objekte, Werte, Erscheinungen, Eigenschaften, Ergebnisse hat, welche sich sowohl aus dem Bereich der eigenen als auch aus dem der fremden Kultur ergeben und diese auch direkt betreffen.

Wenn man die bereits genannte Feststellung annimmt, dann wird die sprachliche Kommunikation, die unter normalen Bedingungen meistens als dialogisch zwischenmenschliche Verständigung abläuft, sozusagen kulturorientiert berücksichtigt. In diesem Sinne bekommt auch die fremdsprachliche Kommunikation den kulturbezogenen Charakter und dementsprechend kann sie auf den drei folgenden Ebenen betrachtet werden:



Wie aus dem bereits entworfenen Modell ersichtlich ist, haben wir es mit den drei folgenden Kulturbereichen zu tun:

1. mit den Objekten der eigenen Kultur
2. mit den Objekten der fremden Kultur
3. mit den interkulturellen (= bikulturellen) Objekten, die in diesem Falle bikulturelle Werte der Ausgangskultur und der Zielkultur betreffen.

Im ersteren Falle (1) dominiert die Selbstreflexion über die eigene Kultur, im zweiten (2) hingegen die Fremdreflexion über die Zielkultur und der dritte Bereich (3) umfaßt bestimmte ausgewählte sowie für den Fremdsprachenunterricht wesentliche und aktuelle Werte sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur, wobei die Relationen zwischen ihnen zweiseitig verlaufen: einmal wird von der Eigenkultur ausgegangen, das zweite Mal wird die eigene Kultur als Zielkultur berücksichtigt. Anders ausgedrückt: Das Reflektieren über die Fremdkultur gibt oft Anlaß zum Vergleich der gleichen Werte in der eigenen Kultur, die in solch einem Falle als zielkulturelle Werte, aber in bezug auf die Eigenkultur zu behandeln sind. Während der fremdsprachenunterrichtlichen Tätigkeiten kann - und so kommt es oft im Unterricht

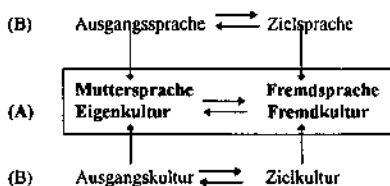
vor - diese fremde sprachlich-kulturelle Realität der Muttersprache als Reflexionsgrundlage für die Lernenden hinsichtlich der vorkommenden Objekte gelten.

Je nachdem, ob die Erscheinungen, Objekte oder Werte beider Kulturen wirklich gleich, ähnlich oder verschieden sind, können drei untergeordnete kulturelle Kategorien ausgemacht werden. Diese Vergleichsbetrachtung vollzieht sich aufgrund der konfrontativ-kontrastiven Untersuchungen im Bereich der ausgewählten Werte der Ausgangs- und Zielkultur.

In jedem Sprachunterricht, auch im Fremdsprachenunterricht besteht ein direkter und/oder indirekter Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur. Ist es der Fall im Fremdsprachenunterricht, dann haben wir es in seinem sachlich-didaktischen Bereich mit folgenden Phänomenen zu tun:

1. mit der Fremdsprache selbst, deren ausgewählte und zusammengestellte Strukturen in den Lehr-Lern-Büchern/Werken sowie im Unterricht für didaktische Zwecke präsentiert werden,
2. mit dem Fremdsprachenunterricht, in dem die Fremdsprache, d.h. ihre entsprechenden Strukturen gelehrt wie auch gelernt werden,
3. mit der Muttersprache, die als Ausgangssprache im Fremdsprachenunterricht gebraucht wird,
4. mit der Fremdkultur, die als erforderliche Komponente der Fremdsprache gilt, und
5. mit der Eigenkultur, mit der die Fremdkultur im Unterricht auf bestimmte Weise verbunden ist.

Die inneren Beziehungen zwischen den bereits genannten Phänomenen können theoretisch und praktisch einerseits als lose Verbindungen (im unten skizzierten Schema mit (B) bezeichnet) und andererseits als feste Relationen (in dem gleichen Schema mit (A) markiert) vorkommen:



Aus der Zusammenstellung von Ausgangs- und Zielsprache sowie von Ausgangs- und Zielkultur ergibt sich deutlich die Interdependenz von fremdsprachlichem und fremdkulturellem Lernen.

Diese Interdependenz weist jedoch auf einige allgemeine Fragen hin, die folgendermaßen formuliert werden können (siehe Beitrag DaFdGf, Pkt.4:34):

1. Bemüht man sich beispielsweise im Fach Deutsch als Fremdsprache darum, ausgewählte bestimmte kulturorientierte Deutschlandbilder zu entwerfen und sie in den Lehr-Lern-Werken zu verbreiten?
2. Geht es vielmehr darum, die Lebendigkeit der Kultur und um den Prozeß der Zivilisation zu erhalten, und dies - wenn nur möglich - weiter zu vermitteln?

Heutzutage wird auch eine solche Meinung vertreten, die besagt, der Zugang zur Kultur muß grundsätzlich allen offenstehen (vgl. Beitrag DaFdGf, Pkt.7:34), d.h. sicherlich sowohl den Schöpfern der Kultur als auch allen denjenigen Menschen - seien es Einheimische oder seien es Ausländer -, die die kulturellen Leistungen "übergeben" bekommen und sie zugleich akzeptieren.

Nach Lyons (1983:267f.) muß das Wort Kultur unter vielen semantischen Aspekten berücksichtigt und beleuchtet werden, weil es in vielerlei miteinander verknüpften Bedeutungen hinsichtlich der Tätigkeiten der Menschen in allen ihren Handlungen verwendet wird. Er geht auf zwei wesentliche aber auch völlig unterschiedliche Bedeutungen dieses Wortes ein, die wir kurz darstellen möchten:

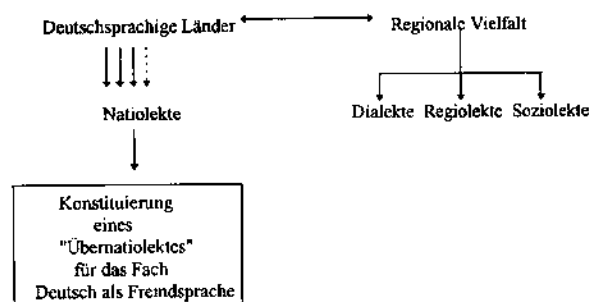
1. "Kultur" kann seiner Meinung nach mit "Zivilisation" synonym gebraucht werden, weil sie die Gesamtheit der materiellen und sozialen Lebensbedingungen umfaßt, die durch die Entwicklung und vor allen durch die Weiter- und Höherentwicklung der Wissenschaft und Technik geschaffen worden sind und noch laufend verbessert werden. Ist es so, dann steht Kultur in einer älteren und extremen Formulierung des Gegenstandes zum Ausdruck "Barbarei" in Opposition. Diese Bedeutung findet sich im Deutschen beispielsweise in dem Wort "Kulturvölker".
2. In der zweiten Bedeutung wird Kultur ganz anders benutzt, das heißt, man berücksichtigt in ihrem semantischen Bereich überhaupt nicht solch eine Dimension, die auf den einheitlichen und linearen Fortschritt der Menschheit hinweist, der von der Barbarei zur Zivilisation - wie oben angedeutet - führt.

Das Wort "Kultur" hat seine Quelle - so Lyons (1983:268) - in der Anthropologie, weil es von der Entstehung und Entwicklung der Menschheit nicht zu trennen ist, und es wurde deshalb auch schnell in die Gesellschaftswissenschaften übertragen, d.h. in solche Gebiete der Wissenschaft, die sich mit dem gesellschaftlichen Leben der Menschen im allgemeinen sowie in Einzelheiten beschäftigen und wo die Bedeutungen des Wortes ihre weite und tiefe Betrachtungsweise erhalten und wo sie auch verschiedenartig z.B. in der Soziologie und/oder in der Volkswirtschaftslehre interpretiert werden. Da die Menschen sowohl unter bestimmten politischen als auch unter unterschiedlichen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen zusammen leben, besteht ihre Gesamtheit aus einzelnen Gesellschaften, die über ihre eigenen Kulturen verfügen. In ihrem Bereich gibt es jedoch verschiedene Untergruppierungen dieser Gesellschaften, welche ihre eigenen Subkulturen haben (können). In diesem Sinne stimmt Lyons mit Hudson überein, daß Kultur als erworbenes Wissen, das ein bestimmtes Individuum kraft seiner Zugehörigkeit zu einer konkreten Gesellschaft

besitzt, zu betrachten ist (vgl. dazu Lyons 1983:268). Diese Probleme ähneln den allgemeinen Fragen der gleichen Art, die aber auf einer höheren Ebene situiert sind und die sog. multikulturellen Gesellschaften betreffen. Die europäischen (auch die weltlichen) Gesellschaften sind einerseits durch die Pluralität von Kulturen gekennzeichnet, in deren Bereich ihre verschiedenen Subkulturen existieren, und andererseits sind sie auch verschiedenartig nach außen in ein Netz verflochten, das von Hess-Lüttich mit den Wörtern interkulturelle Kommunikation bezeichnet wird und seiner Meinung nach ist sie, d.h. die interkulturelle Kommunikation, ein zugleich intrationales und internationales Alltagsphänomen (siehe ausführlicher dazu Hess-Lüttich 1995:225).

Für die Kultur im allgemeinen sowie für jede ihre Form im Sinne der inländischen und auswärtigen Kulturpolitik ist die Sprachkultur zentral. Mit Sprachkultur bezeichnet man einerseits den Grad, in dem der Sprachgebrauch den geltenden Normen in der bestimmten Sprache hinsichtlich der grammatischen und der stilistischen Gesetzmäßigkeiten entspricht, und andererseits versteht man darunter auch die Sprachpflege, d.h. die Anpassung an die in der Sprache vorhandenen Gesetzmäßigkeiten wie auch die Tendenz, ein hohes Niveau in bezug auf bestimmte Systeme oder deren Bestandteile einer Sprache zu erreichen. Einen besonderen Beitrag auf diesem Gebiet leistet die Literatur selbst, die im Rahmen der Sprachentwicklung einen besonderen Stellenwert hat, weil sie der Sprachkultur näher als andere Künste, deren bedeuten der Teil sie ist, steht (Beirat DaFdGI, Pkt. 11:35).

Was den kulturbezogenen Ansatz des fremdsprachigen Deutschunterrichts anbelangt, so haben wir es mit einer doppelten Komplexfrage zu tun: auf der einen Seite müssen die Kulturen der einzelnen deutschsprachigen Länder berücksichtigt werden und auf der anderen Seite sollen auch teilweise die regionalen Vielfalt des deutschsprachigen Raumes in den Unterricht mit einbezogen werden, weil der deutsche Sprachraum nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell reich differenziert ist (Beirat DaFdGI, Pkt. 13:35). In der Praxis wäre es deshalb empfehlenswert, sich um eine durchdachte Vermittlung der Kulturwerte in den Lehr-Lern-Werken zu bemühen, die sowohl im Lande der Zielsprache von einheimischen Verfassern als auch in den Ländern der Ausgangssprache von ausländischen Buchautoren konzipiert, erstellt und herausgegeben werden. Dabei muß immerhin auf verschiedene Existenzformen des Deutschen achtgegeben werden und vielleicht soll man auch versuchen, eine gemeinsame sprachliche Grundlage für den fremdsprachigen Deutschunterricht zu schaffen, die über die Grenzen der einzelnen Länder hinaus einen sogenannten - wenn es nur möglich ist - "Übernatiolekt" für das Fach Deutsch als Fremdsprache in bezug auf manche Sprachstrukturen konstituieren würde. Das Modell verdeutlicht unseren Vorschlag:



Wir sind uns auch dessen bewußt, daß bei der Übertragung des sprachlichen Stoffes die Probleme nicht so groß sind; sie kommen jedoch während der Vermittlung der kulturellen Werte im (Fremd-)Sprachunterricht schärfer zum Ausdruck und deshalb muß die Kultur wegen ihrer Vielfalt in den multikulturellen Gesellschaften mit Respekt vermittelt werden (Hess-Lüttich 1995:225 und Beirat DaFdGI, Pkt. 13:35). Daß die verschiedenen Kulturen nur im Modus der Diskretion und Höflichkeit miteinander verkehren können, muß sowohl im muttersprachlichen Unterricht als auch im Fremdsprachenunterricht gelehrt sowie gelernt werden. Die Bevorzugung der einen oder der anderen Form der Kultur in Verbindung mit ihrer leitenden Funktion ist zum Beispiel nicht gerechtfertigt (Beirat DaFdGI, Pkt. 14 und 16:35).

Das Fach Deutsch als Fremdsprache beschäftigt sich in Theorie und Praxis (in Forschung und Lehre) nicht nur mit der Vermittlung der deutschen Sprache, sondern schließt auch kulturelle Komponenten im Sinne des geringeren und offenen Kulturbegriffes ein. Dies bedeutet auch: Jede Form von Spracharbeit in einer Lerngruppe und mit einer Lerngruppe ist immer eine bestimmte Form von Kulturarbeit. Eine Abtrennung der Spracharbeit von der Kultur ist im Fremdsprachenunterricht nicht angemessen (Beirat DaFdGI, Pkt. 17f.:35).

Wie die Begegnung mit der Fremdsprache in der ersten Stunde des Unterrichts anfängt, so kann auch die Begegnung mit der Fremdkultur schon in der ersten Stunde des Unterrichts beginnen, weil seine kulturelle Dimension in erster Linie durch die Einstellungen, Verhaltensweisen des Lehrers, auch durch seine Tätigkeiten und Kenntnisse, in den Anredekonventionen, Schönheitsvorstellungen sich verwirklicht (Pauldrach 1992:10f.). Auch die Situationen und Handlungen sowie die Lehrer- und Lernertätigkeiten im Fremdsprachenunterricht sind in einem bestimmten Ausmaß Ausdruck der Kultur des Ziellandes (Beirat DaFdGI, Pkt. 21:35).

Brooks (1973:83) vertritt die Meinung, der Fremdsprachenlehrer soll im Unterricht als ein kultivierter Mensch tätig sein und der Lernende soll im Aneignungsprozeß einer Fremdsprache und durch diesen Vorgang sein individuelles kulturelles Niveau erreichen. So macht er es deutlich, daß der Lehrer die (Fremd-) Sprache von der (Fremd-)Kultur im Unterricht nicht trennen darf, im Gegenteil, er muß sie vielmehr aufeinander beziehen (Brooks 1973:87). Wenn der Lehrer mit dem

Wortschatz sehr sorgfältig arbeitet, und z.B. wenn er die konkreten Wörter im Unterricht so darbietet, daß die Lernenden die "hinter" den Wörtern stehende gesellschaftliche und kulturelle Wirklichkeit erkennen oder imstande sind, sie selbst oder/und mit Hilfe des Lehrers zu interpretieren und zu bewerten, so wird die fremdsprachliche Aneignung bestimmter Wörter stark kulturorientiert. Die Fremdsprachenlehrer haben sich nicht nur auf reine sprachliche Strukturen/Konstruktionen beschränkt, sie waren - und so wird es weiter praktiziert - "... nicht nur Übermittler fremder Laute, sondern gleichzeitig Kündler fremder Lebens- und Denkweisen" (siehe Apeit 1991:238).

Außer der sprachlichen, kommunikativen und pragmatischen Kompetenz erscheint zugleich im Fremdsprachenunterricht die Kultur-Kompetenz, die das Fremdverstehen des zu erlernenden Stoffes in bestimmten und realen Situationen impliziert, sie wird als gleichberechtigtes Lernziel auf allen Stufen (auf der Anfänger-, Mittel- und Oberstufe) angesehen, um die Lernenden vorzubereiten wie auch sie zu befähigen, über ihre eigene und vor allem die fremde Kultur in den Sprechsituationen besser und präziser zu reflektieren (vgl. auch Pauldrach 1992:8). Solch eine fremdsprachlich-unterrichtliche Betrachtung weist auf zwei Aspekte hin: zum einen geht es um die Erlernung der konkreten fremdsprachlichen Strukturen selbst und zum anderen handelt es sich um die Darbietung dieser Strukturen in solchen situativ-gesellschaftlichen sowie kulturell-landeskundlichen Kontexten, die den Lernprozeß der außersprachlichen Wirklichkeit nähern und damit die Motivation der Lernenden erhöhen, was auch einen direkten und positiven Einfluß auf die Behaltensleistung der Lernergebnisse hat. Weiterhin wird die gelernte Fremdsprache in ein übergeordnetes Ganzes einbezogen, dessen integraler Teil sie letzten Endes ist (vgl. dazu Apeit 1996:85f. sowie Forster 1995:53).

Zusammenfassende Lehr- und Leitsätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht können wie folgt aufgestellt werden:

1. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist auch die Entwicklung solch einer Kompetenz, sich in einer Zielkultur zu orientieren und effektiv sprachlich-kulturell zu handeln.
2. Um die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz zu gewährleisten, bedarf es zunächst der kulturellen Sensibilisierung und der Entwicklung der Fähigkeit zur Kulturanalyse.
3. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz vollzieht sich immer im Kontrast von Eigenkultur und Fremdkultur oder von Selbstreflexion und Fremdreflexion. Die Muttersprache spielt in diesem Falle eine dominierende Rolle und kann zum einen als kulturtragende Kraft angesehen und zum anderen als Voraussetzung, Mittel und Gegenstand des Kulturschaffens betrachtet werden (Weisgerber 1964:97 und 99).

Aktuelle glottodidaktische Meinungen, daß die von der Pragmalinguistik betonten Sprechhandlungen und -situationen nicht genügend im Fremdsprachenunterricht geübt und die Rolle der Kulturkunde und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zu wenig berücksichtigt worden sind, haben ihre theoretische Wichtigkeit und praktische Begründung.

Überall dort, wo der Fremdsprachenunterricht unter interkulturellem Aspekt betrachtet wird, müssen unbedingt ausgewählte landeskundlich bezogene Inhalte behandelt werden. Daß diese Fragen auch wissenschaftlich untersucht werden müssen, zeigt Kaikkonen in seinem Buch, in dem zunächst sowohl sprachwissenschaftliche als auch pragmalinguistische wie auch kommunikative Aspekte des Fremdsprachenerwerbs erörtert werden, um dann den Begriff "Kultur" in bezug auf das Individuum zu definieren. Besonderen Wert legt er auf die Frage, wie die persönlichen Erfahrungen jedes am Kommunikationsprozeß teilnehmenden Lernenden und seine Vorstellungen von Eigenkultur und Fremdkultur, die oft unterschiedlich sind, für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Der Lernende wird heutzutage als Objekt und besonders als Subjekt der fremdsprachlichdidaktischen Tätigkeiten angesehen, damit er sich aufgrund des ihm im Unterricht übermittelten fremdsprachlichen Stoffes dessen einzelne Strukturen aneignet. Diese Strukturen, die im Gedächtnis des Lernenden als eine Menge zeichenhafter Elemente und Regeln ihrer Verbindungen gespeichert werden, können auch als Summe der Fremdsprachenfähigkeiten betrachtet werden, die zusammengenommen den Fremdsprachenkode des Lernenden bilden, dessen er sich als Hörer/Leser und/oder Sprecher/Schreiber bedienen kann. Verfügt der Lernende über den fremdsprachlichen Kode, der ihn befähigt, in ausreichendem Maße rezeptiv und produktiv (mündlich oder/und schriftlich) ihn zu gebrauchen, so kann angenommen werden, daß er ebenfalls eine ausreichende Fremdsprachenkompetenz besitzt, die ihn in die Lage versetzt, fremdsprachlich zu kommunizieren. Zur Befähigung für die fremdsprachliche und in der fremdsprachlichen Kommunikation tragen überhaupt und vor allem im Unterricht die Kultur- und Landeskunde bei, die als seine wichtigen Komponenten berücksichtigt werden, weil sich die Sprache im Rahmen der Kultur zu ihrer Form entwickelt und die lebende Sprache die Kultur in ihrem Umfeld formt. Aus diesen Gründen wird eben die fremdkulturelle Kompetenz angesprochen, um aufzuzeigen, wie sie die Erlernung einer fremden Sprache nicht nur beeinflussen, sondern auch beschleunigen und befestigen kann. Es ist aber klar, daß bei der Berücksichtigung der fremdkulturellen Kompetenz immer zur eigenkulturellen Kompetenz zurückgegangen wird, weil sie für diese als Ausgangspunkt gilt. Mit dieser notwendigen Verknüpfung sind im fremdsprachlichen Lernprozeß beide Kulturen als erforderliche Phänomene vertreten, von denen aber zunächst die Eigenkultur, was auch selbstverständlich ist, die dominierende Rolle spielt und als leitender Wegweiser für diesen und in diesem Prozeß funktioniert (näher dazu bei Kaikkonen 1991:51).

Der vorliegende Beitrag versteht sich auch teilweise als Diskussionsangebot an diejenigen, die sich in allen fremdsprachenunterrichtlichen Formen und Konzepten gerade mit der Kulturvermittlung befassen, d.h. sowohl die Eigenkultur als auch die Ausgangskultur, nicht nur die Fremdkultur, sondern auch die Zielkultur werden und sind Gegenstand der individuellen kreativen Äußerungen der in der fremdsprachlichen Kommunikation beteiligten Gesprächspartner.

ANMERKUNG

*Eine wesentliche und zugleich treffende Zusammenstellung von grundlegenden Schwerpunkten hinsichtlich der Vermittlungsmöglichkeiten der fremdsprachlichen Materialien sowie der kulturbezogenen Stoffe schildert die Veröffentlichung des Beirates Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts unter dem Titel **25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland**, in: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 6/1992, S. 34-35. In unserem Text wird oft die Literaturquelle zitiert und im weiteren als Abkürzung (Beirat DaFdGI) benutzt.

BIBLIOGRAPHIE

- Apelt, W., 1991, "Lehren und lernen fremder Sprachen", Volk und Wissen Verlag, Berlin
- Apelt, W., 1996, "Motivation im Fremdsprachenunterricht - Bilanz und Ausblick" (1), in: Fremdsprachenunterricht, Nr. 2
- Bayreuther Mitteilungen (1996). Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik). Universität Bayreuth. Institut für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit. Heft 1/August 1996.
- Brooks, N., 1973, "Sprache und Spracherwerb". Cornelsen-Verlag & Kasing, Berlin
- Forster, R., 1995, "Sprechen nach Stichwortkonzept. Eine Methode zur Verbesserung der Hörverstehenskompetenz im DaF-Unterricht", in: Herbig, A.F. (Hrsg.), "Konzepte rhetorischer Kommunikation". Röhrig Universitätsverlag
- Hess-Lüttich, E.W.B., 1995, "Interkulturelle Kommunikation und Angewandte Rhetorik", in: Herbig, A.F. (Hrsg.), "Konzepte rhetorischer Kommunikation". Röhrig Universitätsverlag
- Kaikkonen, P., 1991, "Erlebte Kultur- und Landeskunde, ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewußtseins der Fremdsprachenlernenden - eine Untersuchung mit Lehrerstudierenden". Acta Universitatis Tampereensis, ser A vol 325, Universität Tampere.
- Kaikkonen, P., 1991, "Fremdsprachenlernen - ein individueller, kulturbezogener Prozeß - einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde betonten Unterrichtsversuches". In: Unterrichtswissenschaft, 1/1993. Tübingen, Juventa.
- Kiel, E., 1996, "Kulturanalyse im Landeskundeunterricht als Mittel der Entwicklung interkultureller Kompetenz", in: Fremdsprachenunterricht und Hochschule, Nr. 46
- Lyons, J., 1982, "Die Sprache", C.H. Beck Verlag, München
- Pauldrach, A., 1992, "Eine unendliche Geschichte". Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr.6.
- Weisgerber, L., 1964, "Das Menschheitsgesetz der Sprache". Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg.

Hanna Wiśniewska

„Języki Obce w Szkole” WSIP, Warszawa

POTRZEBA PUBLIKOWANIA ARTYKULÓW NA TEMAT PROBLEMÓW GLOBALNYCH W CZASOPISMACH METODYCZNYCH

Na wstępie próbując określić co to są problemy globalne w kontekście nauczania języków obcych.

Czytając kilka lat temu artykuł Alana Maleya pt. "Global Issues in ELT" („Problemy globalne w nauczaniu języka angielskiego”), natrafiłam na wypowiedź autora, że „nadszedł czas, by tematy globalne stały się integralną częścią lekcji języka angielskiego”. Było to cztery lata temu. Obserwując liczbę wpływających do redakcji materiałów dotyczących tego problemu, mogę powiedzieć, że temat stał się popularny wśród wielu nauczycieli. Definicja Alana Maleya mówi, że nauczanie globalne „dotyczy czterech podstawowych kwestii: wychowania dla pokoju, praw człowieka, przemian w otaczającym świecie oraz problemów środowiska. Dodałabym jeszcze do tej listy tematy nawiązujące do rozmaitych aspektów kultury różnych krajów - i to nie tylko danego obszaru językowego. Ten ostatni aspekt autor wymienia jako problem, który zależeć może o tematykę „globalną”. Ja jednak uważam, że sprawy dotyczące „realizowalności”, „cywilizacji” czy „krajowości” (w różnych językach różnie to jest określane) są bardzo ważne, przyczyniają się bowiem do pobudzania w uczniach empatii i uczucia tolerancji oraz zrozumienia dla innych kultur.

Tematy te oczywiście nie są nowe. O nauczaniu elementów realizowalnych opublikowano wiele materiałów. Alan Maley przyznaje, że o istotnych problemach społecznych od lat dyskutowano na lekcjach języków obcych i pisano o nich w podręcznikach. Były to jednak tematy spreparowane dla potrzeb dydaktycznych. Alan Maley przytacza słowa Wilgi Rivers: „gorliwą naukę obcych słówek i zwrotów (...) oraz gorące pragnienie zrozumienia obcojęzycznych tekstów trudno uznać za skuteczny środek dla rozwoju międzynarodowego zrozumienia”. Trudno się z tą wypowiedzią nie zgodzić.

W tym samym czasopiśmie (tj. „P.E.T.”), ale z marca 1992 roku, Richard Cooper mówi, że biegłość w komunikowaniu się w języku angielskim oznacza „bycie sobą oraz bycie wrażliwym w stosunku do rozmówcy, używającego tego międzynarodowego języka.” Zwraca ponadto uwagę, że rodzimi użytkownicy języka angielskiego nie są efektywni w komunikowaniu się, choć jest to ich język ojczysty. Może ma na to pewien wpływ fakt, że ta część ludzkiej społeczności w niewielkim stopniu uczy się języków obcych, a co za tym idzie kultury innych społeczeństw?

U nas w kraju nauczyciele od lat uczą elementów realizmizmu na lekcjach języków obcych - jest to oczywiście fragmentaryczna wiedza o literaturze, muzyce, malarstwie, architekturze, gospodarce, ekologii, zwyczajach. Odzwierciedleniem tego są tematy i pytania na konkursach i olimpiadach językowych czy egzaminach na filologię obce lub do nauczycielskich kolegiów językowych.

Autorzy pisujący do redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole” świetnie rozumieją naturalną potrzebę ucznia wypowiedziania i wymiany myśli oraz opinii na różne tematy związane z aktualnymi problemami społeczeństw na całym świecie. Zwłaszcza ostatnio nadchodzi dużo materiałów dotyczących problemów globalnych oraz interdyscyplinarnych aspektów nauczania języków obcych. Potrzeby te redakcja doskonale rozumie i dlatego mamy dział „Język i kultura”. Jednak materiały na tematy realizmizmu drukujemy nie tylko tam, ale także w działach: „Z doświadczeń nauczycieli”, „Języki obce za granicą”, „Materiały praktyczne”, „Sprawozdania” i w innych.

Podam niektóre z tytułów, które ukazały się lub ukazą w wymienionych działach, a dotyczą nauczania problemów globalnych.

Ukazały się następujące artykuły:

- Stanisława D. Wojdały „Letnia Szkoła Języka Angielskiego” (nr 5/1990),
- Izabeli Heince „Wybrane zachowania niewerbalne w kulturze polskiej i angielskiej” (nr 2/1991),
- Jana Rusieckiego „Nowe tendencje w dydaktyce języków obcych w Wielkiej Brytanii: nauczanie a uczenie się” (nr 3/1991),
- Jolanty Dobrowolskiej „Z prac programowych Zespołu do spraw Nauczania Języków Obcych Rady Europy” (nr 3/1991),
- Wandy Krzemińskiej „Cywilizacja w dydaktyce języka obcego: skąd idziemy, dokąd zmierzamy” (nr 1/1992),
- Marka Szalka „Korelacja międzyprzedmiotowa w nauczaniu języków obcych” (nr 1/1993),
- Marii Magdaleny Hajto „Eko-temat na lekcjach języka niemieckiego” (nr 1/1993),
- Krystyny Sikory i Małgorzaty Kaźmierskiej „Realizmizm w procesie nauczania języka rosyjskiego w klasie IV LO” (nr 4/1993),
- Grażyny Migdałskiej „Konkurs językowy Interviews” (nr 1/1994),
- Marka Milera „Zabawa w teatr...” (nr 3/1994),
- Ewy Heliosz-Gatnar „Muzyka rozrywkowa i klasyczna na lekcjach języka angielskiego” (nr 3/1994),
- Anny Lubeckiej „Nauczyciel - ekspertem w dziedzinie kultury?” (nr 5/1994),
- Marii Michalczyk „Obóz językowo-przyrodniczy” (nr 2/1995).

- Krystyny Pałysy, Małgorzaty Ejankowskiej-Skrok, Małgorzaty Polak „Konkurs ekologiczny w języku angielskim” (nr 2/1995),
- Teresy Pogwizd „Plan dziennika podróży” (nr 4/1995),
- Elżbiety Tracz „Projekt jako nowa forma pracy na lekcjach języka obcego” (nr 5/1995),
- Grażyny Czetwertyńskiej „Io triumpho! - drama na lekcji języka łacińskiego” (nr 5/1995),
- Olgi Łańcuty „Szkolny teatr a nauczanie języka obcego” (nr 5/1995) oraz „Od teatru szkolnego do teatru londyńskiego The Globe” (nr 5/1995),
- Barbary Bieńkowskiej „Opowiem Wam o moim szkolnym teatrze” (nr 5/1995),
- Alicji Klus „English Festival” (nr 1/1996),
- Hanny Komorowskiej „Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy” (nr 2/1996),
- Marka Janasa „Spotkanie w Bad Muskau” (nr 2/1996),
- „Pierwszy Ogólnopolski konkurs *Język niemiecki i ekologia*” (nr 3/1996).

Tematy globalne były także poruszane w naszych konkursach, np. w 1994 roku temat konkursu brzmiał - „Elementy realizmizmu na lekcjach języka obcego”.

Ponadto ukazały się wkrótce następujące artykuły:

- Andrzeja Łopaty „Problemy dziecka upośledzonego”,
- Ewy Rysińskiej „Kształcenie w duchu tolerancji” oraz „Nie da się oddzielić nauki języka od kultury narodu, dla którego ten język jest językiem ojczystym”,
- Elżbiety Jastrzębskiej „Temat europejski na lekcjach języka francuskiego”,
- Teresa Siek-Piskozub „Happening pokojowy: historia jednego projektu”,
- Lidii Cybulskiej „O pewnej podróży i kilku innych sprawach...”,
- Urszuli Krajewskiej „Stosunek do cudzoziemców też motywuje naukę języka obcego”,
- Jolanty Zajac „Od nauczania cywilizacji do refleksji interkulturowej na lekcji języka obcego”,
- Małgorzaty Pamuly, Anity Pytlarz „Kształcenie kompetencji interkulturowej poprzez projekt pedagogiczny”,
- Elżbiety Tracz, Barbary Jaroszewicz „Kształcenie obywatela świata”,
- Marii Sikucińskiej „Wizyta w Normandii”.

Warto zwrócić uwagę, że na 81 artykułów, które zostaną wydrukowane w najbliższym czasie, 22 bezpośrednio nawiązują do problemów globalnych - w tym także realizmizmowych. Stanowi to około 1/4 wszystkich publikacji.

W ubiegłym tygodniu otrzymaliśmy propozycję artykułu na temat Letniej Szkoły Języka Francuskiego w Soissons, w której język jest jedynie narzędziem młodzieży polskiej w zdobywaniu wiedzy o Europie (na przykładzie Francji), o instytucjach Wspólnoty Europejskiej, ale także o literaturze pięknej, filmie, prasie itp. - dzięki wielości ofert warsztatowych. Zdaniem Marka Gałkiewicza, przedstawiciela biura turystycznego, które wcieliło w życie tę cenną inicjatywę, celem nadrzędnym jest „uczenie” Europy.

Elżbieta Tracz i Barbara Jaroszewicz w artykule „Kształcenie obywatela świata” opisują roczny program, wzbogacający zajęcia języka angielskiego w ich szkole o elementy wielokulturowe, który uzyskał akceptację Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży w Warszawie. Obie nauczycielki w pracy z dziećmi wykorzystywały materiały opisujące obyczaje, stroje, potrawy, legendy i twórczość literacką mieszkańców takich krajów, jak Korea Południowa, Tajwan, Australia, Indie, Rosja, Gwatemala, a ponadto plemion afrykańskich i indiańskich. Autorki zwróciły uwagę, że „poznając twórczość dziecięcą oraz kulturę dostępną dla dzieci innych narodowości, uczniowie rozwijają swoje poczucie współobecności i otwartości na innych. Pozwala to im na docenienie i poszanowanie praw innych dzieci do odrębności, jak również ukazuje wiele wspólnych cech w zabawach, legendach i twórczości dzieci całego świata”.

Analizując materiały nadsyłane do redakcji, można zaobserwować pewną specyfikę tematów charakterystyczną dla poszczególnych języków. I tak *nauczyciele języka niemieckiego* piszą o realizmawstwie, wymianach młodzieżowych i spotkaniach przygranicznych; *języka francuskiego i angielskiego* - o projektach pedagogicznych; *języka angielskiego* - o współpracy ze szkołami w innych krajach europejskich. Na przykład jedna z autorek - Danuta Dzielanowska, romanistka, w swym sprawozdaniu z warsztatów Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Graz wspomina o ciekawym projekcie glottodydaktycznym, zainicjowanym przez uniwersytet w Aix-en-Provence, we Francji. Prowadzone są tam badania nad opracowaniem dydaktyki nauczania języków romańskich, ograniczonej jedynie do sprawności rozumienia. Ma to prowadzić do dialogu wielojęzycznego.

Jednak wszystkie te artykuły mają wspólny cel - prezentują przedsięwzięcia kształtujące takie postawy młodzieży, jak tolerancyjny stosunek do innych kultur i religii oraz przyjazny stosunek do otaczającego świata. Od samego nauczyciela zależy forma przekazywanych informacji i ich odbiór przez uczniów. To przede wszystkim nauczyciel musi dać przykład tolerancyjnej i przyjaznej postawy wobec dzieci i młodzieży. Doszczętny indywidualności w uczniach, a nie traktujemy ich jak jednolite zbiorowisko. W dydaktyce nie tylko chodzi o przekazywanie rzetelnej wiedzy, ale i o sposób jej podania. Nie traktujemy uczniów w sposób instrumentalny, przekazując suche informacje, ponieważ wówczas nawet najwartościowsze idee nie będą przekonujące.

Rozumieją to doskonale autorzy „Języków Obcych w Szkole”, przysyłając artykuły, ukazujące ich wrażliwość i zrozumienie potrzeb swoich podopiecznych.

Na koniec pragnę zacytować kilka zdań z ciekawego artykułu Małgorzaty Pamudy i Anity Pytlarz pt. „Kształcenie kompetencji interkulturowej poprzez projekt pedagogiczny”.

„W szkole nauczyciel języków obcych ma chyba więcej predyspozycji do uczenia postaw otwartości i tolerancji na odmienności kulturowe niż nauczyciel innego przedmiotu. Kontakt z obcą kulturą jest okazją do systematycznego otwarcia się na to, co inne. Jednak samo nauczanie języka obcego nie gwarantuje automatycznej dyspozycyjności ucznia do percepcji postaw, zachowań i elementów charakterystycznych dla danej kultury, a także ich prawidłowego pojmowania. (...) Stąd potrzeba stopniowego uwrażliwiania na „odmienność” i jej właściwą interpretację. (...) Nauczyciel może być doskonałym modelem i propagatorem idąc tolerancji i otwartości na inne kultury”.

Liliana Sikorska
UAM Poznań

FEMINISTYCZNA POPRAWNOŚĆ POLITYCZNA : UTOPIA JĘZYKOWA CZY PODSTAWA NOWOCZESNEGO SPOŁECZEŃSTWA

Poprawność polityczna, termin bardzo popularny w USA, w jego podstawowym założeniu odnosi się do form językowych jakich używa się w stosunku do tzw. grup nieuprzywilejowanych: mniejszości narodowych, niepełnosprawnych, kobiet, ludzi starszych. Feministyczna poprawność polityczna wychodzi z założeń sformułowanych przez pierwszą falę feminizmu i odnoszących się do języka jako stworzonego przez mężczyzn ("man made"), i faworyzującego tę grupę kosztem grup nieuprzywilejowanych. Poprawność polityczna wywołuje tyle samo głosów sprzeciwu, ile poparcia. "PC language" jest przyjętym wyrażeniem w języku angielskim. Termin poprawność polityczna jest używany w języku polskim również w jego angielskiej formie. Niniejsze opracowanie jest próbą przedstawienia argumentów dotyczących języka "PC", czyli języka poprawności politycznej, jego utopijnych założeń i dystopijnych konsekwencji. Chciałabym także przedstawić do jakiego stopnia nasza świadomość językowa może wpłynąć na zmianę mentalności i pewnych utartych zachowań językowych. Czy w przypadku feministycznej poprawności politycznej jest to ochrona praw kobiety, czy kolejna próba totalizacji i stworzenia nowomowy, co powoduje jeszcze bardziej gwałtowny sprzeciw. Moje rozważania oparte są przede wszystkim o materiały angielskojęzyczne i język angielski, jednak wszystkie przykłady będą tłumaczyła oraz porównywała z językiem polskim, jako że warto się zastanowić do jakiego stopnia problem poprawności politycznej również dotyczy społeczeństwa polskiego.

Feministyczna poprawność polityczna jednakowoż proponuje swego rodzaju utopię językową, dla której modelem byłoby założenie państwa egalitarnego, w którym język odzwierciedlałby te założenia. Utopia zawsze kojarzona jest z idealnym porządkiem społecznym, nie rzeczywistym porządkiem politycznym czy społecznym. Jest to jakiegoś "nigdzie", które nie istnieje w żadnym momencie czasu i żadnym punkcie nowożytnego świata. Wyobrażenia o utopii są nierozłącznie związane z jej wynaturzeniem, dystopią. Mary Louise Pratt (1987) twierdzi, że istnienie języka, zawsze jest związane z pewną lingwistyczną utopią. Feministyczne definiowanie języka jako tworu cywilizacji męskiej pociąga za sobą uznanie go za należące do tej społeczności, co jest błędem. Marginalizacja form językowych związanych z kobietami i sferami życia kobiet jest przejawem nie tylko androcentryczności języka ale, przed wszystkim, bardzo wąskiej koncepcji tego co nazywamy "normalnym systemem językowym" (Pratt 1987: 55). Kontynuując tę linię rozważań Pratt twierdzi, że style, rejestry i odmiany są w zasadzie traktowane nie jako linie dzielące daną społeczność, lecz jako wspólny repertuar należący do wszystkich członków danej społeczności, którzy chcą się nimi posługiwać (Pratt 1987: 55). Niemniej jednak nie zauważa ona, że ta marginalizacja jest faktem dokonany.

Niektóre prace feministyczne starały się wyodrębnić "język kobiet". Można by w tym miejscu powiedzieć o podspołecznościach (subkulturach) językowych. Pratt przyznaje tutaj, że omawia społeczności językowe jako utopie, które postulują jednolite, wyidealizowane światy społeczne, i jak można się domyśleć w założeniu niosą ze sobą elementy świata raczej dystopijnego. W tym świecie jednolite społeczności są odkrywane, potem określane jako klaustrofobiczne i degradowane. Jedną z najbardziej dystopijnych prac, według Pratt (1987: 59), jest książka Robin Lakoff *Language and Woman's Place* (1975). Podstawowym zarzutem Pratt (1961: 61) wobec Robin Lakoff jest to, że społeczność utopijna zakłada wyobcowanie, a najważniejszą sprawą języka poprawności politycznej jest to, by społeczność posługująca się tym językiem nie była wyobcowana. Anne Mellor (w rozmowie prywatnej) twierdziła, iż kobiety na uniwersytetach mówią dokładnie tak samo jak mężczyźni i z perspektywy socjolingwistyki nie można wówczas mówić o języku kobiet. Tak więc kontakt językowy, wykształcenie i mieszanie się warstw społecznych to podstawowe warunki "rozszerzenia normy" i najlepsza droga do wprowadzenia w życie niektórych postulatów poprawności politycznej.

Trudno jednak nie zgodzić się z Robin Lakoff, która w przekonujący sposób przedstawia związek pomiędzy miejscem kobiety w społeczeństwie i językiem. Nawet jeśli weźmiemy pod uwagę status społeczny, rasy ludzkie oraz różnice kulturowe to i tak z filozoficznego punktu widzenia poprzez uwarunkowania historyczne, waga jaką przywiązywano do mowy kobiet jest niepomiaralnie mniejsza. W tym kontekście należy rozpatrywać prace Robin Lakoff, Susanne Romaine czy Debory Cameron. Ta ostatnia w książce *Feminism and Linguistic Theory* przedstawia, poglądy, iż wszystkie te podejścia pomogły bardzo wielu kobietom zdefiniować ich własne doświadczenia związane z językiem: ucieszenie, niezrozumienie, marginalizacje itd. Te wszystkie terminy zwykle rozpatrywane w oparciu o patriarchalne normy i instytucje związane są z alicenacją językową i co za tym idzie negatywną przestrzenią semantyczną (o której mówią Luce Irigaray i Julia Kristeva z punktu widzenia post-Lacanowej psychoanalizy). Negatywna przestrzeń semantyczna oznacza nie tylko określanie form żeńskich jako pewnych dewiacji językowych, lecz ich także generalną pejoryzację. Na początku XX wieku w ujęciu Jespersen'a (1922), kobiety miały "zły wpływ na język", który stawał się niejasny i niebezpieczny (tu pojawił się problem niebezpieczności w mowie kobiet). Jespersen wierzył, że istniało niebezpieczeństwo, iż język stanie się bezbarwny, jeśli mowa kobiet go zdominuje (Romaine 1994: 99). W ostatnim czasie prace nad językiem kobiet są określane jako przeciwnie ich zamierzeniom i wręcz seksistowskie, jako że przedstawiają kobiety jako niepełne, wahające się, nie posiadające autorytetu i trywialne. Cameron (1985) pisze też o tym, co można by nazwać dystopijnymi elementami utopii. Jeśli według Romaine kobiety zajmują negatywną przestrzeń semantyczną (1994: 101) to pytanie nie powinno brzmieć jak kobiety mówią, a raczej jak mówi się o nich. Susanne Romaine przytacza przypadek, gdy została opisana w gazecie i sam opis jej wyglądu, według niej niezgodny z prawdą, ośmieszał ją jako profesora Oxfordu, podczas gdy żadna gazeta nigdy, lub rzadko, nie przytacza opisu wyglądu mężczyzn na stanowiskach. To jak się mówi o kobietach jest zwykle zdeterminowane przez ich wygląd. W "Washington Post" zabroniono seksistowskiego języka w opisach typu "ognista brunetka, duża

blondynka, słaba pleć", ponieważ jest to problem społeczny, jednak każdy ruch wymagałby zmian zarówno w społeczeństwie jak i w języku (Romaine 1994: 131).

Nic więc dziwnego, iż poprawność polityczna nie może być rozpatrywana bez uwzględnienia teorii socjolingwistycznych dotyczących języka kobiet. Zarówno Romaine jak i Cameron twierdzą, że definicja mowy nieautorytatywnej ("powerless speech") wywodzi się nie ze sposobu używania przez kobiety języka, a z tego, że język jest "man made" stworzony przez mężczyzn (wyrażenie to nawiązuje do książki Dale Spender *Man Made Language* 1980). To, że język jest stworzony przez mężczyzn dla mężczyzn jest to oczywiście rozumiane przenośnie, symbolicznie. Nawet jeśli Trudgill (1972) zaprzecza tezom Spender, to zapomina on o podstawowej różnicy: Spender stara się określić pewne filozoficzno-etyczne podstawy normatywności języka, podczas gdy Trudgill patrzy na pewną społeczność, zróżnicowaną klasowo i w jej ramach stara się określić prestiż społecznie definiowalnej grupy.

Cameron (1985: 187) także bardzo ostro sprzeciwia się nasuwającym się często uproszczeniom związanym z niezrozumieniem natury języka. Dodałabym także, że związane jest to z niezrozumieniem historii języka jako pewnego systemu komunikacji, a nie tylko systemu odzwierciedlającego pewne struktury społeczne. Nie ma żadnej wątpliwości, że miejsce kobiety w języku pogiębiało jej subordynację i męską wyższość. Te problemy były wielokrotnie rozpatrywane. Ciekawe jest i to, że badania socjolingwistyczne nad korpusem helsińskich tekstów w języku angielskim (Helsinki Corpus Text), mam tu na myśli prace Matti Rissanena, Terttu Nevalainen, Irmy Tavitsainen i innych, wykazały, iż kobiety bardzo często we wcześniejszych okresach języka angielskiego były propagatorami nowych form. Jeśli więc przyjrzymy socjo-historyczny punkt widzenia, w samej idei "języka kobiet" bardzo widoczne są elementy dystopijne do których Cameron się przyznaje. To, co definiuje praktyki społeczne jest przede wszystkim kontekstualne i w takim ujęciu powinno być rozpatrywane.

Pod koniec 1991 roku the University of Strathclyde Programme of Opportunities for Women Committee (POWC, Program Szansy dla Komisji Kobięcych) rozpowszechnił broszurę na temat "gender free language", w wolnym tłumaczeniu oznacza nie tyle język bezpieczny, lecz "nieseksistowski", propagując zasady, do których miałyby się stosować administracja uniwersytetu przy pisaniu oficjalnych pism (Cameron 1995: 133). Był to jeden z przykładów higieny werbalnej, którą Cameron określa wszelkie przejawy wprowadzania w życie języka poprawności politycznej i która według niej jest symptomatyczna dla lat dziewięćdziesiątych. Taka poprawność polityczna miała na celu eliminację uprzedzenia rasowego i płciowego. Jednak podstawowym problemem stało się zachowanie równowagi pomiędzy założeniami anty-seksistowskiego, anty-rasistowskiego języka a jego aktualnym wprowadzeniem do użycia. Związana z feministyczną kampanią przeciwko uprzedzeniom poprawność polityczna bardzo łatwo mogła zaplątać się w walkę o dominację (autorytet, lub władzę w znaczeniu moralnym) i w to, co Deborah Cameron odnosi do powiedzenia Humpty Dumpty (*Alicja w Krainie Czarów*, Lewis Carroll), "the question is who's to be the master" (1995: 18), [pytanie brzmi, kto ma być panem] a więc walka o słowa (lub dosłownie wojna słów) i o autorytet w języku. Poza tym, w tym przypadku, utopijne

założenia miały dystopijne konsekwencje, co widać na następującym przykładzie artykułu, który ukazał się w Newswecku (1991) pod tytułem "Thought Police".

Jeff Shesol, student-rysownik z Brown, stworzył obraz człowieka poprawnego politycznie, tak wrażliwego na język, iż znał nawet poprawny eufemizm na 9-letnie dziewczynki. Nazwał je "pre-women", "przed-kobietami". Widać tutaj wyraźnie problem, z wyrażeniem "girl" w stosunku do dorosłych kobiet (należy w tym miejscu zaznaczyć, iż nie chodzi o konwersacje między osobami, które są ze sobą blisko i mogą sobie pozwolić na odezwanie typu "old girl"), które nabrało negatywnego zabarwienia i cienia protekcyjności. Po angielsku "girl" to po polsku "dziewczynka", j. angielski nie ma odpowiednika "dziewczyna". Tak więc widać wyraźnie, na czym polegał dowcip zbyt dużej wrażliwości. To, z czym się tutaj spotykamy to narzucona tolerancja, dyktowanie pewnego zachowania językowego, które w nadmiarze jest śmieszne. I nie ma to nic wspólnego z prawdą o werbalnym molestowaniu i wyszydzeniu wyżej wymienionych grup. Z drugiej strony, ci prześladowani mają prawo do krytyki istniejącego systemu. Podobny problem widać na przykładzie zwracania się do dorosłych czarnych mężczyzn w sytuacjach formalnych np. przez białych funkcjonariuszy policji "boy" (chłopce), co sugeruje (tak jak w przypadku "girl" (dziewczynka) niższy status.

Poprawność polityczna rozpoznaje różne formy społecznych ucisków. Leksykon PC ma za zadanie rozprawianie się ze złem społecznym poprzez nowy język. Te formy to:

1. "wiekowość" (ageism): ucisk starych przez młodych, związana z preferowaniem do pewnych zawodów ludzi młodych, nie z powodów siły i sprawności fizycznej, ale wyglądu. Punkt ten jest sprzeciwem wobec tworzenia modelu piękna opartego wyłącznie na obrazach nastolatków przed okresem dojrzewania (pre-pubescent youths). Dzięki temu jednak, mamy teraz w amerykańskich i brytyjskich liniach lotniczych stewardesy, które jeden z moich kolegów nazywa "koleżankami Nadiczy Krupskiej". Sytuacja ta jest też związana ze zmianami społecznymi i preferowaniem yuppie culture (young upper class professionals). I tu znowu obserwacja jednej z moich koleżanek, iż na scenie intelektualnej kiedyś podeszły wiek oznaczał doświadczenie, obecnie oznacza naukowe poglądy, które dawno wyszły z mody.
2. "heteroseksizm" (heterosexism): ucisk tych, których orientacja seksualna jest inna niż heteroseksualna. Tutaj również kij ma dwa końce, np. w West Hollywood, ktoś o "normalnych" skłonnościach seksualnych (tak naprawdę nie powinniśmy mówić o normalności, bo to zakłada jakąś normę, a norma ma zawsze wydźwięk opresyjny), czuje się dziwnie, żeby nie powiedzieć uciśniony/a, będąc heteroseksualnym.
3. "wygląd" (lookism) konstrukcja standardów piękna/atrakcyjności związana z pewnymi cechami kulturowymi np. młodym wiekiem, tak jak wspomniane zostało to w punkcie pierwszym. Nie wystarczy jednak unikać dyskryminowania ludzi nieatrakcyjnych, należy powstrzymać impuls patrzenia i zauważania różnicy.
4. "sprawność" (ableism): dyskryminowanie ludzi "sprawnych inaczej". Sprawni inaczej, lub niepełnosprawni, ale nie upośledzeni, co bardzo było częstym określeniem w przypadku ludzi jeżdżących na wózkach. Przymiotnik "upośledzony" negatywnie implikował niższość intelektualną i społeczną podczas

gdy "niepełnosprawny" przenosi akcent na fizyczną stronę sprawności i ma zdecydowanie bardziej pozytywny wydźwięk.

Inne przykłady to np. zamiast "old student" starszy student mówi się w niekonwencjonalnym wieku (non-traditional age). Nie mówi się kolorowi, tylko ludzie koloru (colored people vs. people of color) oraz piszemy po angielsku "womyn", żeby nie było tam słówka men (women). Idąc w tę stronę dochodzimy do absurdów w stylu "physically challenged" (fizycznie wyzwany) zamiast "cripple" (kałeka), "vertically challenged" (pionowo wyzwany) zamiast "short" (mały). W różnych sytuacjach te słowa zresztą nabierają innego zabarwienia i "cripple" może znaczyć i znaczyło niezręczność "na długo zanim większość użytkowników języka angielskiego wiedziała co to jest poprawność polityczna" (Cameron 1995: 143). W takim przypadku Cameron mówi o dysfemizmach ("dysphemisms"), czyli negatywnych eufemizmach. W istocie więc zaczynamy bardziej zwracać uwagę na formę. Forma językowa bierze górę nad przesłaniem, a to ustanawia kolejny system dyskryminacji. Podobnie przeciwnicy nieseksistowskiego języka mówią, że w takim razie należy zmienić "pullman" na "pulperson", "snowman" (bałwan) na "snowperson". Negatywnym przykładem poprawności politycznej będzie używanie sformułowania "visually challenged" ("wzrokowo wyzwany"), które jest na tyle nieprecyzyjne, iż nie dostarcza wiadomości czy dana osoba ma tylko wadę wzroku, czy jest niewidoma.

Zmiany form zwracania się są stosunkowo łatwe do przeprowadzenia, zmieniające się warunki życia same zmuszają do zmian. Np. w USA z powodu recesji coraz więcej kobiet wraca do pracy kiedy ich mężowie tracą pracę. Oni więc zostają w domu z dziećmi i nie chcą być nazywanymi "housewifcs", ponieważ brzmi to prawie jak obelga, tak więc mamy "houseperson" (osobę domową). Zmiana ostatnich lat w j. ang. jest "police officer" (oficer policji), flight attendant (określenie na stewardesę i stewarda) tak samo jak przyjęte jest "chair" lub "chairperson" (przewodniczący/a) oraz "spokesperson" (rzecznik prasowy), które w języku mojego pokolenia brzmią absolutnie naturalnie.

Ostatnim postulatem feministycznej poprawności języka jest feminizacja języka. Tak jak pisze Prof. Pisarska w swoim artykule na temat feministycznego przekładu, radykalne próby zastąpienia form męskich formami żeńskimi w liturgii spowodowało oboczne użycie językowych form żeńskich (Pisarska 1996: 60). Nie jest to według mnie jedyny skutek. Od końca lat siedemdziesiątych, a sporadycznie nawet i wcześniej pojawiały się artykuły na tematy religijne na temat istoty Boga, kobiet w Biblii i liturgii (od ujęcia sensu strictly teologicznego do radykalnych wystąpień feministycznych). Sprawa odpatriarchalizowania, jeśli można posłużyć się takim wyrażeniem, religii nie jest zresztą bynajmniej nowa, w XII wieku mamy tego pierwsze przejawy. Mówi się zresztą wyraźnie o feminizacji języka ciągnącej się od reformy zakonów XII i XIII wieku aż do czasów mistyków i mistyczek (XIII/XIV wiek). Jeśli Spender (1980), twierdzi że język został stworzony przez mężczyzn, i forma męska stała się formą dominującą (nacechowane ("marked") vs. nienacechowane ("unmarked") formy, forma żeńska jest nacechowana poprzez dodatkową cechę wyróżniającą), w obecnym czasie feminizacja języka polega na rozpoznawaniu tego co kobiece i męskie. To, co typowo męskie zawsze kojarzono z aktywnością, to co typowo kobiece z pasywnością. Te stereotypowe założenia można

odwrócić i wówczas przypisywanie pewnych argumentów danej płci, zwykle należących do płci przeciwnej będzie oznaczało feminizację.

W *Man Made Language* Spender odnosi się do Biblii, która jak wiadomo propagowała model języka hierarchicznego od samego początku: Adam and Eve (Adam i Ewa), husband and wife (mąż i żona), man and woman (mężczyzna i kobieta), Mr and Mrs X (Pan i Pani X) (ta ostatnia nie istnieje w języku polskim jest odwrócona i zawsze kobieta z względu na kurtuazję jest pierwsza). Według Romaine (1994) są to pary słów, które potwierdzają pierzeństwo mężczyzn traktując kobiety jako ich przydatki (Romaine 1994: 103). Innym przykładem będzie słowotwórstwo: manager/manageress, millionaire/millionaires, gdzie formy żeńskie zawsze są wtórne oraz imiona tworzone od zdrobnień angielskich imion męskich: Henrietta, Georgette, Pauline. Jak już wspominałem formy żeńskie są widziane w języku jako odstające i jakby im czegoś brakowało ("deviant and deficient"), język podtrzymuje kulturowe stereotypy: spinster/bachelor (kawaler i panna), panino X, w pewnym wieku jest śmieszne.

Nazwisko jest częścią tożsamości, kobieta zamienia swoją tożsamość, gdy wychodzi za mąż. Jak zauważyła V Woolf, historia (his-story) jest historią męskiej linii, więc nawet jeśli Lakoff (1975) sprzeciwia się takiej etymologii, i nie o autentycznej etymologii mówimy, chodzi tutaj o zupełnie inny problem, o brak dokumentacji historii kobiet. Kobiety, szczególnie pracujące zawodowo, kobiety naukowcy, nie chcą zmieniać nazwisk (publikacje, sława). I także są przeciwne używaniu tylko tytułu "Mrs" (sugerujący zamężną kobietę np. pani Kowalowa) w przeciwieństwie do bardziej neutralnego Ms (pani Kowal). Sposoby zwracania się do kobiet są bardzo ważną częścią języka poprawności politycznej. Romaine wylicza mnóstwo przykładów, gdzie poprzez sposoby adresowania daje się, szczególnie w Anglii, kobiecie do zrozumienia jej nie tylko niższość, ale niższy status społeczny i określa jej tożsamość poprzez przynależność do jakiegoś mężczyzny. Pamiętam, że krótko po zrobieniu doktoratu pojechałam do Anglii i spotkało mnie dokładnie to samo przy przedstawianiu pracownikom uniwersytetu: "this is doctor X, this is professor Y and this is Miss Sikorska" tak jakby najważniejszą cechą mojej osoby było to, że nie jestem zamężna, a nie to że jestem doktorem nauk humanistycznych.

Romaine (1994: 106) zauważa, że istnieje wiele określeń na kobiety matki jak np. "single mother" (samotna), unwed mother (niezamężna), working mother (pracująca), wszystkie one mają negatywny, a raczej taki "niepełnosprawny" wydźwięk. Nie ma odpowiedników męskich: working father (pracujący), single father (samotny), unwed father (nieżonaty), bo brzmią one po prostu śmiesznie. I znowu można zwrócić się do matki natury, która tak to już urządziła. Tak samo "bastard", "son of a bitch", degradowują kobiety w roli matki rezerwując dla nich negatywną przestrzeń semantyczną (Romaine 1994: 107). Trudno jednak wytłumaczyć pejorację żeńskich odpowiedników wyrazów takich jak: wizard/witch (czarownik/czarownica), lord/lady (żeński odpowiednik nie jest tylko słowem używanym wyłącznie do kobiet z wyższej sfery), dog/bitch (pies/suka), courtier/courtesan (dworzanin/kurtyzana), host/hostess (gospodarz/gospodyni w znaczeniu hostessy; to ostatnie ma wybitnie usługowy charakter) czy king/queen (król/królowa). Słowo "queen", jeśli nie odnosi się do konkretnej osoby, tak jak Queen Elizabeth II, ma konotacje homoseksualne "drag

queen". W języku angielskim jest bardzo wiele określeń na rozwiązań kobiety np. "tart", "biddy", "hussy" i wiele innych, więcej niż na bardzo aktywnych seksualnie mężczyzn. Także słowa takie jak "laundress" czy "nun" były używane w stosunku do kobiet, które podejrzewano się o bycie prostytutkami. Oczywiście wszystkie tego typu zmiany semantyczne mają swoje uzasadnienie. W ogólnym jednak obrazie historycznym one kobiety jako "te drugie" (the other).

Utożsamiany z rozluźnieniem obyczajów feminizm w Polsce jest też postrzegany jako przeciwny naukom kościoła, jako przyczyna rozpadu rodziny, jako źródło współczesnej cywilizacji. Pisarska (1996: 53) twierdzi, że "odporności" naszego społeczeństwa na wpływ pojawiających się na zachodzie zjawisk i ruchów społeczno-intelektualnych zwiększyliśmy upatrywać w krepującej specyfice ustroju społecznego; również zbyt liberalizację i wymuszoną równość zawodową kładliśmy na karb byłego ustroju, jak widać z wyżej cytowanego listu. Wśród szerokiej rzeszy polonistów panuje moda na ośmieszanie teorii feministycznych szczególnie na polu języka. Nie dziwią otwarte ataki np. Włodzimierza Boleckiego (1996) pt. "Wyznania feministy (1)", który poprzez swe żaźarte próby wyszydzenia teorii feministycznych sam siebie ośmiesza. Pan ten najwyraźniej nie rozróżnia rodzaju naturalnego od gramatycznego a także nie ma pojęcia o co naprawdę w feministycznej poprawności politycznej chodzi, zresztą nie o język, tylko o postrzeganie w społeczeństwie ludzi, którzy się nim posługują. Słowa są wskaźnikami pozycji społecznej i statusu, jak ich używamy wskazuje na to jak widzimy samych siebie a także jak formułujemy nasze związki z innymi. Seksizm w języku jest tak głęboko zakorzeniony, iż nie da się do zreformować wyłącznie przez zmianę poszczególnych składników.

Leksykon polski rozszerzył się o formy żeńskie, takie jak milicjantka, traktorzystka czy postanka. Formy te poprzez wielokrotne użycie stały się formami nienacechowanymi. I mimo, iż "naturalna" kolej rzeczy zawsze postawi formę męską na początku, to i tak są to formy neutralne, tak jak autorka, czy poetka, które w j. ang. brzmią wtrótnie: "authoress" i "poetess" bardzo często używa się po prostu form męskich. She is the author of... i tylko w sytuacjach, gdzie spełniają rolę orzecznika. Przy "stewardessach" czy "stewardach" nadal operujemy starymi nazwami. Zmiana ostatnich lat jest "prowadzący pojazdy" zamiast kierowcy, ponieważ coraz częściej na tym stanowisku pojawiają się kobiety. Słowa takie jak (woman) female doctor (kobieta lekarz--lekarka), lady professor (kobieta profesor) i male nurse (pielęgniarka, do którego nie można się po polsku zwrócić 'siostrze', na co pozwala j.angielski) są nacechowane. Bardzo często wykorzystuje się pomyłki słowne co do pięci osoby w komediach, ponieważ zwykle mówi się o profesorach jako mężczyznach, a o pielęgniarkach jako o kobietach, nawet jeśli w języku polskim istnieje słowo "pielęgniarka, czy "lekarka" nadal stereotypowo patrzymy na podział zawodów na kobiece i męskie. Język polski jako język fleksyjny posiada więcej niż angielski możliwości niwelowania różnic. Nic do przyjęcia na gruncie polskim jest debata na temat androgenicznego charakteru Boga, gdyż byłby to zamach nie tylko na religijne, ale także narodowe świętości.

Nie ma w Polsce feminizmu jako ruchu intelektualnego, trudno bowiem nazwać ruchem intelektualnym dyskusje na temat statusu kobiet w rodzinie w obliczu postkomunistycznej dyskusji na temat równości pracy oraz aborcji (co w przypadku

państwa w większości katolickiego jest zawsze bardzo ryzykowne). Nie zresztą o ideologie w feminizmie chodzi, a raczej o uczulenie nowych pokoleń na pewne sprawy, o stworzenie państwa egalitarnego nie tylko w teorii, lecz i w praktyce. Deborah Cameron niejednokrotnie podkreśla, iż to nie język jest seksistowski, lecz struktury społeczne. Wielowiekowa tradycja patriarchy bez wątpienia wywarła ogromny wpływ na rozwój języka. Determinizm hipotezy Sapira-Whorfa ma tutaj swoje logiczne wyjaśnienie. Pierwsza fala pism feministycznych (Robin Lakoff, Dale Spender) miała na celu ten determinizm zidentyfikować, następne studia nad językiem powinny stopniowo kształtować nową świadomość. To dotyczy świadomości kobiet na południu USA jak i chłopcy z biednych polskich wiosek. Nie można na siłę wprowadzać zmian, gdyż bez uprzedniego przygotowania ideologicznego tworzą one tylko kolejną nowomowę tak samo totalitarną jak język seksistowski. W tym względzie poprawność polityczna, choć oparta na zasadach egalitaryzmu, ma charakter dystopijny.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, J., Star, M., Chideya, F., Wright L., Wingert P., and Haac L. "Thought Police". *Newsweek*, Jan. 14. 1991.
- Bolecki, W. 1996. "Wyznania Feministy (1)" 1996. *Teksty Drugie* 1. 1-8.
- Cameron, D. 1985. *Feminism and Linguistic Theory*. New York: St. Martin's Press.
- Cameron, D. 1995. *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- Fabb, N., Durant, A., and MacCabe, C. (eds.). 1987. *The Linguistics of Writing. Arguments Between Linguistics and Literature*. Manchester: Manchester University Press.
- Fast, P. 1996. *Obyczajowość w przekładach*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Lakoff, R. 1975. *Language and Woman's Place*. New York: Octagon Books.
- Pisarska, A. 1996. "Czy przekład feministyczny przyjmie się w Polsce?" in: Fast, P. 1996. 53-62.
- Pratt, M.L. 1987. "Linguistic Utopias" in: Fabb, N., Durant, A. and MacCabe, C., (eds.) 1987. 48-66.
- Romaine, S. 1994. *Language in Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Spender, D. 1980. *Man Made Language*. London: Pandora. An Imprint of Harper Collins Publishers.
- Trudgill, P. 1972. "Sex and Covert Prestige: Linguistic Change in the Urban Dialect of Norwich." *Language and Society* 1. 179-95.

ZANIEWSKI Jan, STELMASZUK Anna
Akademia Medyczna w Białymstoku

JĘZYKI SŁOWIAŃSKIE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM POLSKI

W Europie dominują 4 grupy języków: celtyckie (5 języków), germańskie (10), romańskie (9) i słowiańskie (11), tj. białoruski, bułgarski, czeski, łuzycy, macedoński, polski, rosyjski, serbsko-chorwacki, słowacki, słoweński i ukraiński. Językami słowiańskimi posługuje się dziś około 250 ml ludzi, tj. ponad 35,7% całej europejskiej populacji. Z grupy tej, tylko język rosyjski (po II Wojnie światowej) uzyskał status języka międzynarodowego. Obecnie również i język polski stoi przed historyczną szansą zajęcia poczesnego miejsca w Europie Centralnej, o ile tej szansy nasze społeczeństwo, my Polacy nie przegapimy do 2000 roku. Należy też pamiętać, iż żaden kraj europejski nie jest czysty etnicznie. Wszędzie są dwu- i wielojęzyczne mniejszości narodowe. Ponieważ nasz XX wiek charakteryzuje się ogromną nietolerancją etniczną, religijną, kulturową, obyczajową i językową, przeto jesteśmy nadal świadkami na tym tle ostrych konfliktów.

Obecnie akceptowaną zasadą jest, że w niedalekiej przyszłości nauczanie bilingwalne i multilingwalne będzie szeroko rozpowszechnione w różnych krajach Europy. Dla coraz większej liczby osób łączność między przedstawicielami różnych nacji, mówiącymi różnymi językami i reprezentującymi różne kultury, staje się coraz bardziej codziennością, a tradycja ta będzie się pogłębiać w następnym stuleciu. Wspólnota Europejska tworzy już trójką aktywność w tym względzie: przepływ towarów i usług, przepływ kapitału i myśli ludzkiej, przepływ siły roboczej.

Aby zapewnić dobrą jakość komunikacji językowej, a także możliwość kontaktów oraz to, że będą one odbywały się w duchu wzajemnego szacunku i zrozumienia, potrzebna jest określona polityka językowa. Obecnie istnieje wielkie zapotrzebowanie na pomysły innowacyjne i działania w zakresie nowej polityki językowej w skali krajowej i regionalnej. Dotychczasowa polityka językowa, dotycząca nauczania tylko "wielkich języków europejskich" (angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego) nie sprawdziła się, a nawet poniosła porażkę, gdyż zbyt ostentacyjnie narzucała ona cywilizację nosicieli tych języków innym narodom, a nawet dyskryminowała innych w nauce.

Z powodu braku znajomości języków obcych naukowcy anglosascy często pomijają i nie cytują innojęzycznych autorów.

Aktualnie istnieje wiele argumentów, przemawiających za zróżnicowaniem oferty języków proponowanych i nauczanych w najbliższym czasie, m.in. celowości uczenia się języków swoich sąsiadów. Jednocześnie jesteśmy świadkami globalnego wzmocnienia dominującej pozycji języka angielskiego na świecie. W ogromnej liczbie systemów szkolnych język ten, zarówno pod względem prawnym jak i efektywności, jest nauczany obowiązkowo. Nie ulega wątpliwości, że monopol przypisany angielszczyźnie i uznanej jako język międzynarodowy daje niesprawiedliwe przywileje

jęgo nosicielom. Nie muszą się oni uczyć innych języków - są w uprzywilejowanej pozycji z powodu opanowania instrumentu językowego porozumiewania się w stosunku do partnera.

Język sam w sobie nie jest zaborczy i szkodliwy, lecz hegemonia językowa i kulturowa promuje dominację ekonomiczną i polityczną. Pojawiają się też pytania w rodzaju: Czy standaryzacja językowa nie wpływa destrukcyjnie na rozwój nauk? Czy tworzenie nowych pojęć i terminów nie jest w rzeczywistości zalczne od zdominowanego języka i kultury, np., anglosaskiej?

Jest pewne, że uczenie się języka rozwija pozytywny stosunek do kultury nauczanego języka, redukuje nietolerancję. Jednak sama możliwość posługiwania się językiem obcym nie czyni automatycznie osobę bardziej tolerancyjną. Przykłady Jugosławii, Cypru, Czeczenii są tego świadectwem. Tym nie mniej, widza kulturoznawcza w edukacji obcojęzycznej jest tak samo ważna jak czysta komunikacja. Potwierdza to język esperanto, który nie jest popularny m.in. z braku zaplecza kulturowego (jest on wysterylizowany kulturowo). Wartości cywilizacyjne przywiązują populację do języka.

Wiele współczesnych państw jest zorganizowanych wokół społeczności językowej, a język państwowy przybrał funkcję symbolu jedności państwa i ta symboliczna funkcja języka państwowego będzie kontynuowana nadal w XXI wieku.

Jednak do powszechnego porozumiewania się wszystkich ze wszystkimi, potrzebny nam jest jeden język-kod na wzór systemu telefonicznego. Ze względu na dużą powszechność glottodydaktyczną w świecie będzie to język angielski.

W Polsce od 1990 r. wszystkie języki obce otrzymały równorzędny status, co spowodowało rozszerzenie nauczania języków zachodnioeuropejskich i wyraźne zmniejszenie się populacji uczącej się języka rosyjskiego w szkołach wszystkich typów i uczelniach wyższych (lektoratach). Niestety, proces odciążenia od nauczania języka rosyjskiego przebiega nadal w sposób niekontrolowany, anarchicznie, bez uwzględnienia elementarnych możliwości kadrowych rozszerzenia nauczania języków zachodnioeuropejskich. W konsekwencji, języki te nauczane są często przez osoby nie mające dostatecznego przygotowania językowego i metodycznego.

W roku szkolnym 1986/87, w całym kraju języków zachodnioeuropejskich uczyło się 2,8% uczniów szkół podstawowych, 0,2% uczniów szkół zasadniczych, 99,6% liceów ogólnokształcących i 44,6% - technikum. W roku 1992/93 proporcje języków zachodnich były już inne i kształtowały się odpowiednio: szkoły podstawowe 23,6%, zasadnicze zawodowe - 22,0%, technikum - 77,3%. W tym czasie w liceach ogólnokształcących kraju uczyło się języka angielskiego 64,6% uczniów, francuskiego - 19,0%, niemieckiego - 55,9% i rosyjskiego 57,1%.

Także w wyższych uczelniach kraju zmieniły się proporcje nauczanych języków obcych w ramach lektoratów. Od 1990r., z zasady pierwszym językiem w uczelniach jest angielski (około 97% uczących się), a drugim do wyboru jeden z grupy: francuski, niemiecki, rosyjski. Obecnie w różnych uczelniach na poszczególnych wydziałach język francuski wybiera 12-17% studentów, niemiecki - 35-50%, rosyjski - 10-45%. Zaobserwowano też inne groźne zjawisko. Z powodu trudności finansowych na niektórych wydziałach następuje kompresja godzin lektoratowych lub ograniczenie

nauki do jednego języka, zamiast dwóch. Tym „jedynym” językiem jest na ogół angielski. A więc z wielojęzyczności popadamy w monojęzyczność.

Umiedzynarodowienie stosunków międzyludzkich powoduje, że nauczanie szerokiej palety języków obcych staje się coraz bardziej niezbędne. Potrzeba ta odkrywa w widoczny sposób słabości polskiego systemu nauczania. W zasadniczy sposób powinna wzrosnąć liczba osób korzystających z nauki języka obcego. Pożądany jest wzrost ilości godzin, długość okresu nauczania, intensyfikacja nauczania, redukcja ilości uczniów w grupie językowej oraz wyraźne określenie celu nauczania języka - zdolności ustnego komunikowania się. Kto nie umie mówić nie zna języka.

Mówienie w języku obcym wzbogaca osobę nie tylko dlatego, że zwiększa ogólną kompetencję komunikatywną, lecz także dlatego, że przyczynia się do ukształtowania osobowości. Człowiek uczący się języka, a jednocześnie nie potrafiący porozumieć się w najprostszych sprawach czuje się niedowartościowany i sfrustrowany, jest on inwalidą. Dlatego celem edukacji językowej powinno być również wyrobienie nawyku samodzielnego uczenia się, tj. samodzielnego korzystania ze słowników, czytania, stosowania gramatyki, doskonalenie wyspecjalizowanej wiedzy lingwistycznej.

Konieczne jest też wyjście poza obecną sytuację, w której wszystkie języki są nauczane w tym samym rytmie (2-3 godz./tyg.) i realizuje się te same cele - bierno opanowanie języka. Inne cele stawiamy przed pierwszym, a inne przed drugim i trzecim językiem.

Nauka języka obcego winna mieć charakter permanentny. Szkoła średnia winna sprzyjać osiągnięciu pełnej kompetencji komunikacyjnej, zaś późniejszy etap nauki - pobudzaniu zainteresowań kulturowych i specjalistycznych (fachowych). Te ostatnie aspekty nauczania języka obcego nie wydają się konieczne w szkole średniej.

Błędem metodologicznym dotychczasowego polskiego systemu nauczania obcojęzycznego jest niewielka liczba godzin rozproszonych na wiele lat nauki. Np., w RFN w klasach gimnazjalnych (kl. 5-10), gdzie naucza się 2 języki obce, pierwszy język nauczany jest w ilości 920 godz. lekcyjnych (5 godz./tyg.), a drugi - w klasach 7-10 w ilości 600 godz. (5-4 godz./tyg.). Tak więc, zmiana modelu, przybliżenie go do zachodniego staje się nakazem chwili, aby sprostać nowym wymogom kompetencji językowej.

Nowa sytuacja społeczno-polityczna i ekonomiczno-gospodarcza w Polsce wymaga określenia nowej polityki językowej i to możliwie szybko, gdyż decyzje wydane dziś owocują zwykle po 5-ciu, 10-ciu czy 20-tu latach. MY, Polacy, bez dobrej znajomości języków obcych nie będziemy w stanie rozwiązywać swoje problemy ekonomiczne, organizacyjne, naukowe i kulturalne. Od tego będzie uzależnione nasze miejsce w Zjednoczonej Europie.

Patrząc historycznie, Polska posiadała najfatalniejsze położenie geograficzne, na styku różnych kultur i religii, Europy i Azji, Skandynawii i Południa Bałkańskiego. Na przestrzeni 1000-letniej państwowości, przez Polskę lawinowo przewalały się armie azjatyckie i europejskie (Tatarzy, Turcy, Wschodniosłowianie, Skandynawowie, Prusacy, Niemcy, Austrio-Węgrzy, Francuzi). Byliśmy unicestwiani, grabieni, dyskryminowani, rujnowani. To, że przez to jesteśmy najlepsi na świecie jako

specjaliści od konserwacji i renowacji dzieł sztuki i zabytków oraz odbudowy wielkich aglomeracji miejskich po kataklizmach nie może rekompensować strat.

Obecna filozofia Zjednoczonej Europy po raz pierwszy przekłóciło położenie geograficzne Polski zamienia w naszą szansę. Jesteśmy bowiem na szlaku handlowym, kulturowym i tranzytowym Północ-Południe, Wschód-Zachód. Aby sprostać tym wezwaniom i wykorzystać historyczną szansę, Polacy muszą być najbardziej wykształconym obcojęzycznie narodem w Europie.

W pierwszej kolejności musimy uczyć się języka angielskiego i rosyjskiego, w drugiej - pozostałych języków europejskich. Również Wschód i Zachód, Północ i Południe zainteresowane są znajomością języka polskiego jako obcego. To nowość glottodydaktyczna lat 90-ch.

Język angielski de facto przestał być językiem obcym, a stał się powszechnym. W następnej kolejności (jako drugi lub trzeci) niemiecki i francuski oraz języki mniejszych naszych sąsiadów (ukraiński, białoruski itp.).

Język rosyjski, który dla Polaków zawsze będzie ważnym środkiem komunikacji w handlu, turystyce, nauce, kulturze i biznesie nie tylko z Rosją, lecz i z wieloma innymi krajami WNP, krajami Nadbałtyckimi, Kaukazu i Azji Środkowej, gdyż do niedawna był to przez 70 lat język urzędowy w tych krajach. Białorusini swój język ojczysty znają w 5-10%, a Ukraińcy w około 35%. Bez znajomości języka rosyjskiego Polska i Zachód nie może robić dobrego biznesu na Wschodzie.

Polska posiada w języku rosyjskim doskonałe kadry z przygotowaniem kierunkowym, rozbudowane metodyki nauczania i odpowiednie zaplecze naukowe. Zachód zazdrości Polsce dobrej znajomości języka rosyjskiego.

Do realizacji celów powszechności nauczania języków obcych w Polsce potrzebne są kadry. Jak na tle innych specjalistów językowych wyglądają rusycyści, ilustrują tabele 1, 2, 3, 4, 5 przedstawiające stan w roku 1992 i 1994.

W szkołach podstawowych udział pełnozatrudnionych nauczycieli języka rosyjskiego zmniejszył się z 62,8% w 1992r. do 47,5% w 1994 r. Jednocześnie zwiększył się udział nauczycieli języków zachodnioeuropejskich z 37,2% do 52,5% (tab. 1).

Tab. 1. Procentowy udział nauczycieli poszczególnych języków obcych (pełnozatrudnionych) w szkołach podstawowych.

JEZYK	1992 rok	1994 rok
Rosyjski	62,8%	47,5%
Angielski	19,9%	30,1%
Niemiecki	13,6%	18,3%
Francuski	3,7%	4,2%

W zasadniczych szkołach zawodowych nastąpiły podobne zmiany. W 1992r. języka rosyjskiego nauczało 79,0% nauczycieli, a zachodnioeuropejskich tylko 21,0%; zaś w 1994r. proporcje były następujące: rusycyści - 75,8% i 24,4% - specjaliści języków zachodnioeuropejskich (tab.2.)

Tab.2. Procentowy udział nauczycieli języków obcych (pełnozatrudnionych) w szkołach zasadniczych.

JĘZYK	1992 rok	1994 rok
Rosyjski	79,0	75,6
Niemiecki	13,4	13,3
Angielski	5,9	8,9
Francuski	1,7	2,2

W liceach ogólnokształcących proporcje nauczanych języków do 1990 r. były na ogół właściwe. Dlatego po 1990r. nastąpiła tylko pewna korekta. Procentowy udział nauczycieli języków zachodnich w 1992 r. wynosił 66,8%, zaś rosyjskiego 42,9%, w 1994r. rosyjskiego było 20,8% i odpowiednio angielskiego 39,7% niemieckiego 27,8% i francuskiego 11,7% (Patrz tab.3).

Tab. 3. Procentowy udział nauczycieli poszczególnych języków w grupie pełnozatrudnionych nauczycieli języków obcych w liceach ogólnokształcących.

JĘZYK	1992 rok	1994 rok
Angielski	31,6	39,7
Niemiecki	28,2	27,8
Rosyjski	28,2	20,8
Francuski	12,0	11,7

Dość istotne zmiany zaszły w ciągu dwóch lat w technikach: 1992 rosyjski - 38,8%, zachodnioeuropejskie - 58,2%, a w 1994r. rosyjski - 24,9%, zachodnie - 75,1% (Patrz tab.4).

Tab. 4. Procentowy udział nauczycieli języków obcych (pełnozatrudnionych) w średnich szkołach zawodowych.

JĘZYK	1992 rok	1994 rok
Rosyjski	38,8	24,9
Niemiecki	28,0	34,5
Angielski	26,3	34,3
Francuski	6,9	6,3

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że w latach 1992-94 nie zaszły znaczące zmiany w ilości nauczycieli uczących język francuski i niemiecki. Natomiast o 10% zmniejszyła się liczba nauczycieli (a tym samym i uczniów), języka rosyjskiego na rzecz angielskiego. (Patrz tab.5).

Tab. 5. Procentowy udział poszczególnych nauczycieli języków obcych ogółem (pełno- i niepełnozatrudnionych łącznie).

Język	1992 rok	1994 rok
Rosyjski	42,9	31,2
Angielski	27,3	36,2
Niemiecki	22,8	25,8
Francuski	7,0	6,8

Do województw o największym udziale języka rosyjskiego w dydaktyce obcojęzycznej w szkole należy m.in. województwo ciechanowskie, ostrołęckie i zamojskie, a więc regiony wiejskie, o małym potencjale ekonomiczno-gospodarczym i intelektualnym. Do województw o najmniejszym udziale języka rosyjskiego należą potencjale ekonomiczno-gospodarczy: wrocławskie, szczecińskie i łódzkie. Patrz tab. 6a i 6b.

Tab.6a. Województwa o największym udziale języka rosyjskiego.

Rok 1992		Rok 1994	
ciechanowskie	- 72,9%	ciechanowskie	- 63,0%
ostrołęckie	- 66,8%	ostrołęckie	- 61,3%
zamojskie	- 65,2%	siedleckie	- 60,2%
łomżyńskie	- 64,3%	zamojskie	- 59,2%
siedleckie	- 63,1%	białkopodlaskie	- 55,7%
białkopodlaskie	- 61,3%	płockie	- 55,7%
płockie	- 61,3%	łomżyńskie	- 52,6%

Tab.6b. Województwa o najmniejszym udziale języka rosyjskiego.

Rok 1992		Rok 1994	
krakowskie	- 30,4%	wrocławskie	- 17,0%
wrocławskie	- 30,8%	szczecińskie	- 17,5%
szczecińskie	- 32,2%	łódzkie	- 18,0%
opolskie	- 32,6%	krakowskie	- 18,2%
poznańskie	- 33,1%	opolskie	- 18,8%
katowickie	- 34,9%	gdańskie	- 19,4%

Wskaźnik dla kraju: 1992r. - 42,9%, 1994r. - 31,2%

Obecnie wśród języków słowiańskich w Europie, na drugie miejsce, po rosyjskim, wysunął się język polski jako obcy. Jest on nauczany w kilkunastu krajach. Niestety,

nie jesteśmy przygotowani do nauczania go. Polskie uniwersytety przygotowują swoich absolwentów do nauczania języka polskiego jako ojczystego. Dlatego język polski jako obcy jest często nauczany przez specjalistów innych języków, gdyż poloniści sobie z tym nie radzą.

Glottodydaktyka stanęła przed koniecznością permanentnej weryfikacji swych osiągnięć i odrzucenia tego, co zbędne na danym etapie rozwoju wiedzy. Wpływ nowych technik informacyjnych i nauczających, specyfika technologii opartych na video i komputerze został powszechnie przyjęty jako rewolucyjny. Jest on szybszy i szerszy w zasięgu niż wynalezienie druku i jest porównywalny efektami z postępem w ewolucji ludzkiej - od mowy do słowa pisanego. Nastąpiło sprzężenie oddziaływania między językami naturalnymi i komputerowymi: natychmiastowy dostęp do mowy i graficznej gramatyki, encyklopedii elektronicznych, słowników multilingwalnych, przeglądu czasopism i literatury. Także zwyczajowe sprawności językowe: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie zostają podniesione, rozszerzone i zróżnicowane poprzez czynności kompleksowego przetwarzania słów. Wymienione środki i techniki są już powszechnie stosowane i wyszły z fazy eksperymentów.

Tak więc, nowa polityka językowa musi być połączona z popieraniem nowych technologii nauczania i uczenia się. Potrzebne są także ponadnarodowe strategie dla języka i technologii nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- FIPLV. Language Policies for the World of the Twenty-First Century. Report for UNESCO. Paris, 1993.
- Szumilewicz B. Komputer stale towarzyszy mojej pracy. // Nauczanie języków obcych w XXI wieku. Białystok, Wyd. ZPDN, 1994, s. 19-30.
- Zaniewski J., Stelmaszuk A. Aktualne problemy nauczania języków obcych w świetle potrzeb XXI wieku. // Nauczanie języków obcych w XXI wieku. Białystok, Wyd. ZPDN, 1994, s. 2-18.
- Russkij jazyk w Europie 90-ch godow. "Krugij stol". Budapcszt, 1990.

Marie Wlassoff,

lectrice à l'Institut de Philologie Romane de L'UAM

POUR UNE APPROCHE CULTURELLE DE L'ARGUMENTATION : LA DISSERTATION DANS LA FORMATION INTELLECTUELLE DES FRANÇAIS

L'enseignement du FLE, comme celui des autres LE, se recentre dans les années 90 sur la transmission de compétences à l'écrit. Cet enseignement, en FLE tout du moins, va notamment se servir des travaux linguistiques sur les types de textes. Or, si au milieu des années 80, c'est la didactique du FLE, discipline plus aboutie à l'époque que celle du FLM, qui la première, va assimiler ces travaux linguistiques, dans des applications qui inspireront le FLM en ce qui concerne notamment l'apprentissage de la production de textes narratifs, descriptifs et explicatifs², c'est en revanche dans le FLM que le FLE va chercher son inspiration pour la production des textes argumentatifs³. - Pourquoi ? Parce qu'il existe en France⁴ un exercice scolaire argumentatif de référence, qui s'est peu à peu codifié durant un siècle⁵ : la dissertation.

Dans un numéro spécial du *Français dans le monde* consacré à des pratiques de l'écrit, Sylviane Léoni se propose d'étudier comment les exercices d'écriture enseignés en milieu scolaire en France et en Italie⁶ peuvent constituer "une pratique à travers laquelle une culture s'affirme et se transmet tout à la fois"⁷.

Mon intention est ici la même. Après une description type de la dissertation et des sous-genres dissertatifs, suivie de la présentation de la place de ceux-ci dans le système éducatif français, je me propose de donner des clés, à travers l'analyse critique de ces exercices hautement formalisés, pour saisir les pratiques argumentatives des Français⁸.

Cela me permettra alors de justifier l'enseignement de la dissertation à un public étranger, en l'occurrence, polonais.

² Ainsi, par exemple, *La Machine à écriture* de G. Vignot, CLE international, Paris, 1985

³ Ainsi, par exemple, *L'expression écrite et la composition française*, de Michel Braud, C&D, Cracovie, 1991.

⁴ et en Communauté française de Belgique.

⁵ "La Dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire", in *La Dissertation*, Pratiques n°68, décembre 90, pp 107 à 118 (cité par G. Molire et H. Mirabail)

⁶ en l'occurrence, dans les classe de collège, enfants de 11 à 15 ans

⁷ "Apprendre à penser en France et en Italie", in *Les Pratiques de l'écrit*, FDM n° 32 (n° spécial), Tunis, février/mars 1993, pp.142 à 150

⁸ d'un certain niveau de formation

DESCRIPTION

Rapide historique ⁹

Le terme "dissertation" apparaît en 1645, mais l'épreuve ne prend forme et ne se fixe qu'à la fin du XIXe siècle. Elle a pour but de démanteler l'ancienne rhétorique, celle des "beaux discours", uniquement centrée sur l'"élocutio", "ces exercices qui ne sont pas étrangers au goût de la déclamation vide et au dédain pour les informations précises" (Jules Simon, Ministre de l'Instruction publique, dans ses instructions de 1872).

La dissertation est destinée à exercer le jugement. Les réformateurs la veulent scientifique, rigoureuse, accessible à tous, personnelle et inventive. L'effort demandé aux étudiants se déplace, sinon s'étend : Lanson, pédagogue du début du siècle explique que pour la composition, autre appellation de la dissertation, "la rigueur méthodique n'est plus pour la forme, mais pour la recherche des idées". C'est désormais sur l'inventio, la première des cinq phases de constitution des discours de la rhétorique aristotélicienne, que l'accent se doit d'être mis.

Mais rapidement la dispositio va être tellement codifiée, formalisée, que tout se passe comme si, ce qu'il resterait au demeurant à démontrer, cette seconde phase, de valeur centrale, régissait l'inventio-même.

Plan type de la dissertation ¹⁰

Car pour un Français (non initié aux sciences de l'éducation) ayant fait des études secondaires et supérieures, la dissertation, c'est avant tout un exercice, de réflexion certes, mais extrêmement formel. Jusqu'aux récents progrès de la didactique qui n'ont surtout pour l'instant que mieux justifié les différentes phases de l'exercice, nous, Français titulaires au minimum d'un baccalauréat de série générale antérieur aux années 90, avons tous appris qu'une dissertation devait se dérouler formellement de la façon suivante :

- **L'introduction** : Elle commence par une "anecdote ad hoc ou une citation"¹¹, qui permet de poser le sujet (en général une opinion émise par une autorité). Suit la formulation de la problématique choisie, en général sous forme de question rhétorique, qui déterminera l'orientation argumentative du devoir ¹². Vient enfin l'annonce du plan adopté dans le développement ¹³.

- **Le développement** : Selon les formations, il se compose de deux ou trois parties ¹⁴, elles-mêmes sous-divisées en deux ou trois sous-parties, développant chacune

⁹ d'après *Argumenter au lycée*, Huguette Mirabail, Bertrand-Lacoste CRDP Midi-Pyrénées, pp 14 et 15, qui se réfère à la table ronde "La Dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire", op cit

¹⁰ D'après mon expérience scolaire et universitaire personnelle, ainsi que celles de diverses personnes travaillant à l'Ambassade de France de Varsovie, ayant suivi des cursus d'études supérieures variés : un enarque, de jeunes Coopérants du Service National (CSN) diplômés d'écoles de commerce ou d'ingénieurs, ou de Sciences Po, un professeur d'histoire / géographie, un sous-officier de la gendarmerie nationale...

¹¹ Propos de l'enarque interviewé.

¹² Pour une définition de la problématique, "clé de voute" de la dissertation française, voir *Argumenter au lycée*, Huguette Mirabail, Bertrand-Lacoste CRDP Midi Pyrénées, 1994, p.77

¹³ A sciencesPo et à l'ENA, l'annonce du plan est comprise dans la notion de problématique.

¹⁴ De deux, en général, dans les cursus économiques (sciences Po, l'Ena...), de trois dans les cursus littéraires (Ecoles Normales Supérieures, Capes et agrégations...)

respectivement une et une seule idée et une et une seule "sous-idée" ¹⁵, présentées en début de paragraphe. Entre deux parties, une "transition", paragraphe à lui tout seul, assure le passage d'une "idée" à l'autre. Dernière contrainte, " un bon plan est un plan équilibré " ¹⁶, chaque partie devant contenir le même nombre de sous-divisions, et/ou être de longueur et de densité égales.

Le plan dialectique aristotélicien "thèse - antithèse - synthèse " est le plan type de la dissertation dans la représentation que s'en font les Français. Mais il n'était paradoxalement jamais présenté, au cours des cursus de la plupart des personnes interrogées, que comme devant être dépassé - ce qui, de l'aveu de tous, était bien difficile...

- **La conclusion** : Elle commence par résumer les réponses apportées à la problématique. Puis, en symétrie avec l'entrée en matière de l'introduction, elle s'achève sur une ouverture - citation, anecdote, vers une problématique autre ou plus large.

Variantes et autres exercices de type dissertatif

En France, deux grandes catégories d'exercices se partagent les modalités d'évaluation. Il s'agit des exercices de synthétisation (résumé, compte-rendu ...), et des exercices que je qualifie de "type dissertatif".

Car ces derniers exercices partagent avec la dissertation l'impératif d'être problématisés, c'est à dire de développer un circuit argumentatif. Leur plan type est alors strictement identique à celui de la dissertation, à la nuance près que leur sujet pouvant être d'une nature différente (un texte ou un document par exemple), il sera "posé" autrement dans l'introduction.

Il s'agit en premier lieu de l'essai, ou de la discussion, que l'on trouvait notamment à l'ancienne épreuve de français du baccalauréat désormais supprimée, dite de "résumé - discussion", et à celle qui sanctionne notamment le français en BTS. Cet exercice, cette épreuve, n'est autre qu'une mini-dissertation, qui ne diffère de notre exercice de référence qu'en ce qu'elle ne porte pas sur un programme défini, qu'en ce qu'elle ne constitue donc pas également un mode de contrôle des connaissances, mais seulement un mode d'évaluation de la capacité à raisonner, à argumenter de l'apprenant/candidat.

Le commentaire composé d'un texte littéraire en français, et l'étude de document au moins en histoire géographie, relèvent également du type dissertatif. Dans ces deux exercices, l'étude du texte ou du document se doit d'être problématisée. Outre quelques petites spécificités quand aux exigences type pour le contenu des parties du développement, leur particularité sera de puiser dans le texte ou le document à commenter les exemples, illustrations, citations, bref les preuves qui permettront d'étayer les idées / arguments du circuit argumentatif.

¹⁵ Ici, la méthodologie contemporaine de la dissertation dans l'enseignement secondaire se sert désormais de notions relevant du champs de l'argumentation, en adoptant désormais respectivement les termes de "thèse" et d'"argument" pour qualifier le découpage du développement. Mais c'est bien en terme de "partie" et d'"idée" que m'a été enseignée, ainsi qu' à tant d'autres, la dissertation.

¹⁶ Propos de l'enarque

Les synthèses de textes et les exposés oraux, enfin, se doivent d'être problématisés et construits sur le modèle général de la dissertation.

PLACE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Pour pouvoir mesurer l'influence que ces exercices dissertatifs vont avoir sur les pratiques argumentatives des Français, il faut encore se faire une idée de la place qu'ils occupent dans le système éducatif qui assure la formation intellectuelle des citoyens de France.

Les informations qui suivent reposent sur ma connaissance de ce système en tant que française et enseignante, complétée par une enquête menée auprès de divers membres du personnel de l'ambassade de France à Varsovie, de formations variées.

Baccalauréat

Dans les bac des séries générales, les épreuves obligatoires de français, philosophie, histoire et géographie consistent en des exercices dissertatifs ; de même, au moins l'épreuve en option de sciences économiques ("..." et sociales" désormais). L'apprentissage de la méthodologie de la dissertation commence dans le courant de l'année de troisième (dernière classe du primaire polonais), en cours de français.

Concours d'entrée aux grandes écoles

Les exercices dissertatifs sont également omniprésents dans les concours d'entrée aux grandes écoles qui forment nos élites dirigeantes. Ainsi, le concours d'entrée à l'École Normale Supérieure (ENS) de la rue d'Ulm (option histoire / latin) consiste en une dissertation de français, une de philosophie, une d'histoire, une de géographie, un commentaire de texte (dissertatif) d'histoire et une version latine. L'entrée à l'École Nationale d'Administration (ENA) - d'où sortent désormais la quasi totalité de nos cadres supérieurs de la fonction publique, du privé, et nos hommes politiques - ne consiste pratiquement qu'en des dissertations, de droit public, de culture générale, d'histoire, d'économie et de spécialité telle que les questions internationales. La formation assurée dans cette école reposera essentiellement, elle, sur des travaux de synthèse de dossiers de textes, exercice dissertatif lui aussi.

Mais on trouve également une dissertation au moins, de français ou de culture générale, aux examens d'entrée dans les écoles de commerce, et, peut-être plus étonnant encore du point de vue d'un étranger, à ceux des écoles d'ingénieurs vouées aux sciences exactes. On prétend ainsi dans les milieux avertis qu'à excellent niveau égal en mathématiques, c'est la dissertation de français qui départagera les candidats dans les écoles les plus cotées (ENS¹⁷, Polytechnique, les Mines, Centrale, les Ponts et Chaussées).

Et je ne mentionne pas les exercices dissertatifs oraux.

¹⁷ L'École Normale Supérieure n'est pas à proprement parler une école d'ingénieurs, mais on y accède sur concours après les mêmes classes préparatoires, à savoir "maths sup." et "maths spé."

Classes préparatoires aux grandes écoles

Les classes préparatoires aux grandes écoles, qu'elles soient littéraires (hypokhâgne et khâgne), scientifiques (maths sup. et maths spé.), commerciales (prépa. HEC) ou autres (prép'ÉNA), assurent donc une formation solide à la dissertation, qui profitera à ceux qui les suivent même s'ils échouent aux concours visés, puisque cela facilitera leur réussite aux concours de la fonction publique mentionnés plus bas. Ainsi, une très large majorité des agrégés de lettres non normaliens a suivi au début de son cursus d'études supérieures une hypokhâgne et une khâgne.

BTS

Plus modestes, les Brevets de Techniciens Supérieurs, quelle que soit leur section (informatique, commerce, bureautique, social, ...) comportent une épreuve dissertative obligatoire de français, de discussion faisant suite à un résumé.

Université

Paradoxalement c'est à l'université que la dissertation est la moins présente, du moins dans les facultés de Lettres. Cela est probablement dû à l'histoire de nos universités, celles-ci se sont complètement restructurées après mai 68. Les enseignants s'y sont répartis en fonction de leurs différentes sensibilités "révolutionnaires" - c'est à dire intellectuelles (les sémioticiens se rassemblaient à Paris VII-Jussieu, tandis que Michel Foucault regroupait autour de lui Deleuze, Meschonnic, J.-F. Lyotard, ... à Paris VIII-Vincennes, futur Saint-Denis, par exemple). Le caractère terriblement formel de la dissertation étant à l'époque largement critiqué, l'exercice a alors été abandonné par une grande majorité des universités, ne subsistant que dans les plus classiques, "réactionnaires" pour l'époque, telles que Paris IV-Sorbonne ... où j'ai fait mes classes jusqu'à la maîtrise.

Mais il y a fort à parier que la dissertation va très prochainement faire un retour en force à l'université. D'une part, pour répondre aux exigences du nouveau plan gouvernemental pour les universités actuellement en discussion, visant à instaurer, dans les six premiers mois du cursus, un tronc commun méthodologique ayant pour but de pallier les proportions draconiennes d'échec des étudiants pendant leurs deux premières années d'études. D'autre part, afin de mieux garantir l'avenir professionnel de ceux-ci en assurant leur préparation aux concours de la fonction publique.

Concours de la fonction publique

Tous les concours de la fonction publique des deux catégories A & B les plus élevées (sur quatre) comportent un ou plusieurs exercices dissertatifs, écrits comme oraux. Ainsi les différents concours administratifs, mais aussi, cela va de soi, tous les concours d'enseignement, de celui de professeur des écoles (qui recrute les instituteurs de la maternelle et du primaire), au CAPES et à l'agrégation

ANALYSE CRITIQUE DE LA DISSERTATION

Ces préliminaires terminés, il me faut maintenant entrer dans le vif du sujet. La tâche est difficile : si, en tant que française, je connais le système dissertatif de l'intérieur, il m'est bien difficile de m'en extraire pour y poser le regard extérieur indispensable à toute analyse critique. Mon année et demi d'enseignement de la dissertation à des étudiants polonais m'est une aide on ne peut plus précieuse pour ce faire. Elle est renforcée par les longs séjours à l'étranger de mon adolescence, qui m'ont permis de nouer des amitiés avec des personnes de cultures très diverses.

Cela me permettra-t-il pour autant de tendre vers l'objectivité requise pour ce genre de démarche ? A vous de juger si les caractéristiques des travaux dissertatifs que je dégage, au crible de la présentation que je viens de faire de leur place dans le système éducatif français, vous permettent de mieux comprendre, et peut être mieux vous ... défendre, face à un Français.

Clarté

Les jeunes CSN de l'ambassade, fraîchement émoulus d'écoles de commerce ou d'ingénieurs, étaient fiers de dire lors de l'enquête, qu'à la suite d'interventions qu'ils étaient amenés à prononcer, il leur arrivait d'être félicités par certaines personnes de leur public pour la clarté de leur exposé. Sans pour autant négliger leur mérite personnel (ils ont su intégrer ces écoles sur concours, et se sont donc distingués entre de nombreux candidats) il faut cependant reconnaître que cette clarté est une caractéristique essentielle, donc acquise, des exercices dissertatifs.

Elle vient, d'une part, de l'obligation d'explicitier le circuit argumentatif adopté, le raisonnement choisi. Ce circuit est annoncé dès l'introduction, où il consiste en la formulation d'une problématique, c'est à dire d'une question à laquelle tout le développement du devoir consistera à répondre, suivie de l'annonce du plan adopté. Les grandes idées qui composent le raisonnement se déroulent dans le plan sont ensuite répétées en début de chaque partie, avant d'être développées dans les sous parties, et, pour consolider encore l'aspect clair et logique de la construction du devoir, une transition doit assurer explicitement le passage d'une partie à une autre. Le raisonnement, annoncé dès l'introduction, puis répété au fur et à mesure de son déroulement dans le développement, est enfin rapidement rappelé, une troisième fois, de façon très synthétique, au début de la conclusion. Noter que cet impératif d'explicitation du raisonnement, pour séduisant qu'il puisse sembler, peut avoir pour dérive de limiter le caractère personnel et original de la réflexion. En effet, la clarté du circuit argumentatif est un des critères majeurs de l'évaluation. Notre formation à l'écrit a été hantée par l'idée selon laquelle "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément". Or, qu'est-ce qui se conçoit bien sinon la doxa dont nous sommes imprégnés? En l'occurrence, une doxa française, pétrie de raison.

Cette clarté est par ailleurs renforcée par le nécessaire caractère cartésien du plan : un bon devoir doit procéder du plus simple au plus compliqué, du plus évident au plus subtil, du plus concret au plus abstrait. La première partie d'une dissertation littéraire doit ainsi consister dans la mesure du possible, à justifier, dans le contexte où elle a

été prononcée, la citation que contient l'énoncé du sujet. Ce n'est qu'ensuite qu'elle est proprement mise en discussion. Cet aspect de la dissertation intégré par certains cadres supérieurs français peut sembler terriblement irritant voir humiliant à leurs interlocuteurs. Or, il n'est pas toujours inutile de formuler aussi les évidences afin d'avoir une véritable vue d'ensemble d'un problème.

La clarté, enfin, naît de l'impératif d'illustrer systématiquement toute idée avancée par des exemples. Une dissertation est aussi un moyen de contrôler les connaissances. Et c'est dans ces exemples que les connaissances se traduisent. Les explications de texte et les études de document, elles, doivent prendre appui sur le texte ou le document support. Cet enracinement se manifeste alors à travers les illustrations. Le pli de l'illustration doit donc être pris par l'enseignant qui initie aux exercices plus récents de la discussion et de l'essai.

Formation de la pensée contre développement de l'expression personnelle

Mais la nécessité d'explicitier clairement le circuit argumentatif peut entraver l'expression d'une pensée personnelle. En surcharge cognitive lors de l'élaboration d'une dissertation à cause des multiples contraintes formelles de celle-ci, le dissertant moyen peut difficilement se permettre d'allourdir sa tâche à s'essayer à formuler des pensées personnelles plus intuitives. Or, pour critiquable qu'il soit, l'intérêt de ce formalisme est d'être néanmoins hautement formateur. S'il ne favorise pas l'expression d'une pensée personnelle, il apprend cependant à penser, c'est à dire, à raisonner, car il oblige à construire un enchaînement logique et cohérent d'idées. Pour autant que penser soit synonyme de raisonner : Selon Sylviane Léoni, la culture française qui "s'affirme et se transmet" à l'école se caractériserait en effet par "l'esprit cartésien qui décrypte et ordonne le vécu à partir d'un modèle de pensée préexistant considéré comme un mètre de vérité"¹⁸.

Si elle ne compte pas parmi ses objectifs fondamentaux, contrairement aux systèmes éducatifs italiens¹⁹ et polonais²⁰, le développement de l'expression personnelle des élèves, l'école en France produit cependant des personnes raisonnées, sinon raisonnables. Elle efface l'impulsivité, la passion, l'appréciation subjective du langage. La subjectivité n'est bien évidemment pas absente dans les pratiques argumentatives des Français. Ses marques linguistiques les plus flagrantes (première personne du singulier, lexique de l'appréciation) ont simplement été proscrites dans le discours officiel, transmis à l'école, entre autres par les exercices dissertatifs. La subjectivité se

¹⁸ *Op. cit.*, p.142. En Italie, c'est "l'interaction entre une individualité et un contexte extérieur", caractéristique d'un "esprit rhétorique-humaniste", qui constituerait "le cadre de référence du pensable et du scriptible", *ibid.*

¹⁹ D'après le *Scuola Media Statale. Programmi e orari di insegnamento. Criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Rome, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1981, p.13, traduit par Sylviane Léoni : " L'école (...) a pour but de développer chez l'enfant la capacité d'exprimer une réalité intérieure plus riche - c'est à dire sa pensée, ses sentiments - en tant que signe d'une prise de conscience plus approfondie de soi, des autres et du monde", *ibid.*

²⁰ D'après le *Program Liceum Ogólnokształcącego, Liceum Zawodowego i Technikum - Język polski*, Varsovie, WSiP, p.100, auquel se réfère Andrzej Kaczmarek dans son mémoire de Maîtrise dirigé par Madame Weronika Wilczyńska : "Quant à l'analyse des textes, la réception personnelle, subjective, émotive de l'oeuvre est primordiale. A l'écrit, on met l'accent sur la libération de l'expression personnelle, de l'imagination, des dispositions créatives". *Le Résumé français en Pologne, une vision culturelle des pratiques de l'écrit* (non publié), Poznan, 1996, p.42.

cachera alors souvent, le pli pris, derrière un raisonnement, qu'elle se contentera de fonder, d'influencer, sinon de fausser.

Un autre aspect formateur de la pensée de la dissertation française, est le caractère obligatoire de la **discussion polyphonique** du sujet. Dissarter, c'est justifier et réfuter un énoncé, concéder, négocier, nuancer..., le plus souvent, nous l'avons vu, dans un plan dialectique aristotélicien, mais aussi dans tout autre type de plan. Car une fois encore, à l'instar du circuit argumentatif, cette polyphonie est elle aussi formalisée désormais. Ainsi, aux côtés du plan dialectique, Huguette Mirabail²¹ propose les plans antithétique et dialogique.

Cette didacticienne écrit pour introduire ces plans :

" Si argumenter c'est débattre, l'argumentation écrite de type scolaire consiste fondamentalement à mettre en perspective des points de vue. **Poser la question du plan d'ensemble d'une argumentation, c'est donc poser la question de la gestion des voix.** Le plan d'une dissertation ne peut pas être une recette plaquée formellement. Choisir un plan, c'est choisir un type de disposition des points de vue, une mise en scène codifiée des différentes voix s'exprimant dans un débat. Elaborer un plan, ce n'est pas simplement classer, mettre en ordre des idées, selon la représentation habituelle des élèves ; c'est organiser une simulation de débat et donc choisir un mode de gestion des voix."

Pour éviter que ses élèves ne "plaqu(ent) formellement" une "recette", Huguette Mirabail propose donc... d'autres recettes. Mais ces recettes ne sont-elles pas surtout des modèles pour l'élève, qui, en même temps qu'ils le normalisent et fondent son identité française, lui rendent sensible la matérialité incorporelle de la pensée et par là l'aident à s'y mouvoir, à la travailler ? - En l'absence de modèles, ne risque-t-on pas de condamner un apprenant aux compétences moyennes à un impressionnisme grossier, truffé d'idées préconçues relevant d'une doxa douteuse ? Le développement des capacités de réflexion de l'élève dépendra alors largement des seuls dons maïeutiques de ses enseignants dans des évaluations formatives individualisées.

Cette polyphonie, déjà présente dans le plan dialectique de référence de la dissertation, avant les récents progrès de la didactique qui ont permis de la formuler comme fondamentale dans une argumentation, était déjà intuitive chez les meilleurs élèves capables de le dépasser. Parce qu'elle rend consciente de l'existence d'une pluralité de points de vue sur tout sujet donné, elle peut être perçue comme un autre aspect hautement formateur de la dissertation. En tant qu'elle contraint à discuter les idées préconçues, elle initie en effet à la complexité du monde. Et justifie par là implicitement la nécessité de raisonner pour faire émerger le sien.

Noter que cette polyphonie est notamment imposée par l'exigence d'équilibre, depuis ses origines, de la dissertation. L'élève est tenu, dans la thèse et l'antithèse d'un plan dialectique par exemple, mais cela vaut pour tous les types de plans, d'avancer arguments et contre-arguments. Avant que le concept de polyphonie ne se dégage en didactique, le modèle aristotélicien et la notion d'équilibre y pourvoyaient. Et cette obligation de chercher de nouveaux arguments à son circuit argumentatif pour

respecter l'équilibre de son plan contribue lui aussi grandement à apprendre à penser, puisqu'il force la recherche d'idées, d'arguments latents. La polyphonie se fait alors dialogisme.

Ambiguïté : argumentation sans prise de position

Quelle place occupe alors dans ce bouquet polyphonique le point de vue de l'énonciateur ? L'énarque interrogé de l'ambassade auquel il était demandé s'il était tenu dans les dissertations de son cursus de prendre position, répondit que la place théorique de la prise de position serait dans la conclusion. Or, "l'art de la conclusion, c'est l'art de la pirouette" (sic). Au point d'orgue de sa dissertation, qui n'a cessé d'être qualifiée d'argumentative, un bon dissertant "s'en tire" par "une pirouette savante ou cultivée". Mais cela ne choque pas l'énarque, car toujours selon lui, quelle autre réponse peut-on apporter à la question "qui n'a pas de réponse" de la problématique ?

C'est depuis les travaux récents de la didactique que l'on parle d'argumentation à propos des exercices dissertatifs. Mais la dissertation est-elle vraiment un texte argumentatif ? Il semble que non puisque l'objectif d'un texte argumentatif est de convaincre, que pour convaincre, il faut avoir une opinion à partager, et que la dissertation classique telle qu'elle est pratiquée dans les plus hautes sphères du système éducatif français n'en comporte pas.

Se référant aux Articles de G. Vignet et J. Delcambre dans le numéro 68 de la revue *Pratiques* (1990), G. Molière écrit que "l'objectif (de la dissertation) est moins de convaincre un destinataire, que de faire preuve d'une maîtrise suffisante du raisonnement et du discours argumentatif"²². Un texte ne relève que rarement d'un et un seul type de textes. Pour mieux comprendre en quoi les exercices dissertatifs peuvent influencer les pratiques argumentatives des Français, il est plus pertinent de se demander ce que la dissertation a d'argumentatif. Et ce qui relève chez elle de ce type de texte, c'est qu'elle en utilise les procédés, qu'elle les fait travailler, qu'elle en fait l'un des critères majeurs de son évaluation : polyphonie, nuance, concession, réfutation, justification... Un bon élève, devant lequel s'ouvre un radieux avenir social, sait ou a appris à manier avec dextérité ces procédés.

Le système éducatif français, à travers ses exercices dissertatifs, consiste donc en un entraînement rigoureux à l'argumentation, tout en la dissociant de son objectif qui est de faire adhérer à une opinion personnelle. On pourrait dire qu'il apprend à argumenter dans le vide, et la dissertation peut effectivement de ce point de vue constituer une effrayante école du cynisme. Mais l'entraînement à l'inhérente polyphonie du monde qu'est cet exercice peut aussi en faire une formidable école de l'écoute.

Il resterait maintenant à mieux définir l'imbrication des notions d'"argumentation" et de "raisonnement" dans la dissertation française. Cela dépasse le cadre de cet article. Remarquons simplement que la nécessité de raisonner dans un discours argumentatif est dictée entre autre, par l'obligation d'explicitier le circuit argumentatif tout en respectant la sacro-sainte règle d'effacement des marques subjectives de l'énonciation

²¹ *op. cit.* p.181

²² "Ecrire une dissertation en français" in *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CNDP du Languedoc-Roussillon, 1993, p.46

déjà évoquées plus haut. L'importance de la Raison dans la manière de penser des Français remonte à une tradition beaucoup plus ancienne que la dissertation, de même que l'argumentation gratuite, qui prolonge et relance notre penchant séculaire pour la conversation...

Parce qu'elle est polyphonique et fait travailler les procédés d'argumentation, la dissertation française répond à l'un des objectifs majeurs du système éducatif français qui est de développer l'esprit critique. Son formalisme et sa rationalité permettent, eux, de satisfaire le deuxième objectif fondamental de ce système : la rigueur. L'image d'un Etat qui institutionnalise la formation de l'esprit critique de ses citoyens et sélectionne ses élites selon leurs capacités à développer une argumentation polyphonique et raisonnée est séduisante. On peut cependant regretter que ces mêmes élites n'aient pas été plus incitées à développer leur imagination et leur créativité, et à prendre position.

C'est en revanche ce à quoi ont été formés²³ (entre autres²⁴) mes étudiants polonais. Mais alors pourquoi leur enseigné-je la dissertation ?

Parce que ce faisant, je leur fais découvrir une dimension importante de la culture française qu'ils étudient. Je leur donne des clés pour mieux gérer leurs relations futures, notamment professionnelles, avec la France. Mais je complète également leur formation, en les initiant à l'esprit critique et à la rigueur, pour faire d'eux, théoriquement, des citoyens hors pair.

Théoriquement seulement, malheureusement. Car une fois formé, encore faut-il que l'esprit critique, par exemple, soit utilisé à bon escient. Bien que marquées culturellement, les pratiques argumentatives de quelque nation qu'elles soient font l'objet de multiples modes d'appropriation. Des meilleurs, aux pires.

Krystyna Antkowiak
Université de Łódź

LECTURE LITTÉRAIRE ET ENSEIGNEMENT EN SEMI-AUTONOMIE

Depuis plus de 20 ans l'utilité de la lecture d'un texte littéraire intéresse les spécialistes d'enseignement des langues étrangères. Le N° 141 (XI-XII, 1978) du Français dans le Monde a été entièrement consacré à cette problématique. Les articles y étant publiés soulignent les avantages de la lecture quant à la compétence linguistique, de communication et culturelle. Quelques années auparavant, l'article publié dans la même revue a mis en relief l'aspect essentiel de la lecture littéraire:

"La lecture authentique, surtout celle d'un texte littéraire, est par sa nature même une activité privée, personnelle et individuelle, motivée par un vrai désir de se distraire, de se faire plaisir en lisant, choisis en fonction des intérêts, libre de toute contrainte. La lecture véritable c'est un acte autonome d'un lecteur imprévisible."²⁵

Cette courte remarque soulignant l'aspect autonome de l'acte de lecture m'a encouragée à rapprocher ces deux notions - à savoir celle de lecture et celle d'autonomie.

L'autonomie s'inscrit dans un courant socio-politique de la fin des années 60 en Occident. Ce courant dont sont sortis divers types de prise de conscience sociale - écoloc, condition féminine - définissait le progrès social non plus en termes d'accroissement du bien-être matériel, mais en termes d'amélioration de la "qualité de vie", résultat du développement des capacités permettant à l'individu d'agir avec plus de responsabilité dans la conduite des affaires de la société. Le but était de passer de l'homme conçu comme "produit" au concept de l'homme "producteur" de la société. Il s'agissait de changer les relations entre l'individu et la société, non par la révolution mais par l'éducation, avant tout celle des adultes, devenue moyen de conscientisation et de libération. Il allait de soi que l'éducation, instrument d'autonomisation, ne pouvait plus revêtir les formes qui existaient jusqu'alors. C'est ainsi qu'est né le concept de l'apprentissage auto-dirigé (ou autonomie).²⁶ Celui-ci s'inscrit donc dans un contexte plus large que l'acquisition de compétences précises et concrètes. Son but étant de former un individu autonome, coopératif, capable de penser indépendamment, il constitue ainsi un moyen à l'aide duquel la société démocratique défend ses idéaux.²⁷ Ce but peut aussi être atteint par l'apprentissage des langues étrangères à condition qu'il soit considéré comme un élément inhérent au processus général d'éducation.²⁸

²³ cf note 19

²⁴ Un autre objectif de l'enseignement polonais est, toujours d'après les Instructions Officielles des lycées polonais auxquelles se réfère Andrzej Kaczmarek, de "faire connaître et ressentir les problèmes de la vie nationale, les idéaux humanistes, sociaux et moraux exprimés dans les œuvres littéraires", ainsi que l'acquisition d'un savoir relatif à la littérature et à la culture nationale". *op. cit.* p.42

²⁵ Raphael Nataf, *L'écrit littéraire*, Le Français dans le Monde, n° 109, XII 1974

²⁶ Henri Holec, *L'autonomie*, Nancy 1979

²⁷ Leslie Dickinson, *Self-instruction in language teaching*, Cambridge University Press 1987, p. 27

²⁸ *ibid.* p. 28

Ceci nous amène à conclure que l'autonomie n'est pas seulement un savoir-faire qui permet de prendre en charge son éducation, mais aussi une certaine mentalité, une capacité à comprendre le monde qui nous entoure, une capacité formée par la lecture des textes choisis en vue de former un individu indépendant. Ainsi, le rapport entre la lecture et l'autonomie déjà évoqué brièvement, paraît se confirmer.

L'autonomie étant la capacité de prendre en charge son propre apprentissage, l'apprenant autonome doit être capable de préciser ce qu'il veut apprendre, de choisir et d'organiser les matériaux de sorte qu'ils lui permettent de réaliser ses projets, de choisir et d'appliquer les méthodes et les techniques, d'évaluer la progression de ses compétences.

Cette capacité n'est pas innée, elle s'acquiert ou plutôt on l'enseigne lors d'un apprentissage systématique; le but de l'enseignement dans le cadre de l'autonomie est donc double: il s'agit d'aider l'apprenant à réaliser les objectifs prédéfinis et, en même temps, de lui apprendre à apprendre.

Et, c'est justement ce double aspect de l'enseignement et le rôle qu'y joue l'enseignant qui différencie l'apprentissage autodirigé (en autonomie) d'autres formes, telles que l'enseignement à distance (par téléphone) ou l'enseignement individuel. Toutes ces formes, même si elles ne nécessitent pas la présence de l'enseignant, même si elles prennent en compte la spécificité de chaque apprenant en lui permettant de décider du déroulement de son apprentissage, se réalisent dans un cadre autoritaire, où des objectifs et des matériaux sont choisis en dehors de l'apprenant. De l'autre différence, à savoir que le but de l'enseignement en autonomie est d'apprendre à apprendre, il résulte que cette méthode est en même temps une mise en place des procédés d'enseignement, et de ceux d'apprentissage.

L'apprentissage autonome qui se réalise avec l'aide mais sans l'intermédiaire de l'enseignant implique l'acquisition des connaissances de la même façon qu'on acquiert des expériences, celles-ci résultant d'un contact actif et créatif (l'interaction²⁹) avec la réalité en vue de résoudre le problème auquel on est confronté et que l'on perçoit comme un défi à relever. Ce défi qui motive les efforts de l'apprenant s'appelle une tâche, c'est elle qui relève de la mise en oeuvre de l'autonomie.

Cette alliance de l'interaction et de l'expérience dans l'autonomie rapproche celle-ci de la lecture qui est, en même temps, l'interaction entre le lecteur et le texte et l'expérience de la réalité à laquelle ce texte renvoie. D'une part cette interaction est entièrement gérée par le lecteur qui lors d'une lecture individuelle peut changer le rythme de la lecture et l'approche en fonction de la façon dont il interagit avec certaines parties du texte. Par exemple il peut sauter plusieurs pages pour voir ce qui va se passer plus tard, reprendre ce qu'il a déjà lu, s'arrêter pour réfléchir, relire pour s'assurer s'il a bien saisi le sens.³⁰

D'autre part, puisqu'un discours renvoie toujours à un contenu, la lecture n'est pas seulement l'interaction avec un texte, mais aussi avec l'expérience de la réalité dont

celui-ci parle. En fait, lire un livre veut dire aussi vivre une expérience dont on aura ensuite envie de parler. En effet une oeuvre littéraire nous fait entrer dans la réalité complexe de la condition humaine qui est aussi la nôtre.³¹ Ce double aspect d'un texte littéraire décide de son utilité pour l'enseignement des langues étrangères, car il "permet de faire connaissance avec des possibilités créatives et cognitives du langage sous ses formes multiples et avec un témoignage, qui en faisant appel à la créativité du lecteur, fait revivre l'expérience du passé insaisissable par d'autres moyens."³²

Texte littéraire dans la didactique des langues étrangères

René Labonté écrit qu'il a posé à plusieurs personnes la même question: "pourquoi lire en français?", les réponses étaient unanimes: "pour m'aider à apprendre le français". Il y a donc une conviction générale qu'il n'est pas possible d'apprendre une langue étrangère sans lire dans cette langue. Tout en déplorant que très peu de personnes aient répondu: "parce que c'est agréable", Labonté souligne l'utilité de la lecture qui contribue à "la fixation et au renforcement du vocabulaire actif, à l'extension du vocabulaire passif et à la familiarisation à des différents idiomatismes et constructions syntaxiques".³³ Tout ceci provient de ce qu'en lisant un lecteur est confronté à la langue dans son contexte naturel et les unités lexicales prennent pour lui la même signification que pour un native-speaker.³⁴ C'est de la même façon qu'un lecteur apprend l'usage des structures grammaticales (temps, modes) et qu'il s'initie à reconnaître et à comprendre des structures plus complexes qu'une phrase (p.ex. un paragraphe), enfin le texte littéraire exprimant les émotions et décrivant les faits montre comment le vocabulaire et la grammaire fonctionnent dans la communication.³⁵

A ces gains qu'apporte toute lecture il faut en ajouter d'autres, spécifiques de la lecture littéraire - l'engagement émotionnel, le texte littéraire étant le seul qui "ait le pouvoir de passionner [le lecteur], de l'émuvoir, de le faire réfléchir".³⁶ Puisqu'il est évident que ces émotions et ces réflexions poussent l'apprenant à s'exprimer, à discuter, la lecture littéraire contribue aussi à l'exercice de la compétence de communication. En plus cet engagement affectif fait naître le besoin de retourner au texte, de le relire en

²⁹ "Reading a story book has the advantage of giving us the experience of sharing an experience, which we can talk good deal about. A novel deals at length and in complexity with manners, morals, activities of human beings in different conditions and in different stages of life."

David Holbrook, *English for maturity*, Cambridge University Press 1961, p. 159

³² Giuliana Bertoni del Guercio, *Enseignement de la langue et enseignement de la littérature*, *Le Français dans le Monde* no 144, IV 1979

³³ René Labonté, *Lire avec plaisir en français langue seconde*, *Le Français dans le Monde* no 144, XI-XII 1978

³⁴ David Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, Edward Arnold, 1972, p. 132

³⁵ Tricia Hedge, *op. cit.*, p. 23-24

³⁶ Francis Cicurel, *Lecture de la nouvelle*, *Le Français dans le Monde* no 141, XI-XII 1978

²⁹ Wilga Rivers, *Interact language teaching*, Cambridge University Press 1987

³⁰ Tricia Hedge, *Using Readers in Language Teaching*, Macmillan Publishers Ltd, 1983, p. 76

solitaire, ce qui prolonge l'étude au-delà de la classe de langue. Des trois types de texte, sociologique, historique et littéraire, donnés aux étudiants à lire en classe et portant sur le même sujet, c'était le dernier qui les a fait réfléchir et discuter bien au-delà des problèmes posés par ces textes.³⁷ L'importance de l'engagement affectif pour l'expression justifie aussi l'emploi dans la glottodidactique du texte poétique. En effet celui-ci fournit une sorte de masque langagier sous lequel chacun peut exprimer ce qu'il ressent sans avoir l'impression de se dévoiler, ce qui contribue à l'authenticité de l'expression.³⁸

La lecture présente aussi l'avantage de préparer l'apprenant à l'apprentissage autonome, d'abord parce que ses activités élargissent la connaissance du vocabulaire et de la syntaxe en dehors de toute intervention de l'enseignant³⁹, ensuite parce qu'elle contribue à l'individualisation de l'enseignement car en lisant un texte particulier, chacun apprend les éléments différents en fonction de ses connaissances préalables, de ses dispositions, et de ses intérêts. Ce qui est important c'est que la rentabilité de cette "acquisition sauvage" s'avère plus grande que celle de l'acquisition contrôlée.⁴⁰ Enfin, l'avantage principal, d'ordre psychologique cette fois-ci, est que "le texte littéraire atteste le succès d'apprentissage"⁴¹. En effet le fait d'avoir déchiffré un texte consacré par la tradition fait naître le sentiment de succès, d'autre part il est plus fréquent et, peut-être, plus facile aussi, de remporter ce succès en lisant un texte littéraire plus accessible à cause de son caractère universel c'est-à-dire celui de message étant "l'éternelle reprise d'un unique discours humaniste, disant sans cesse l'homme de tous les temps et de tous les pays".⁴²

L'oeuvre littéraire reste émouvante au cours des siècles, et parce que "sensible, accessible".⁴³

Preuve du succès, la lecture en est aussi le facteur, car l'interaction entre le lecteur et le texte, un processus individuel et auto-dirigé, rend l'apprenant autonome dans l'apprentissage, ce qui est un important facteur du succès.⁴⁴ On peut, semble-t-il, établir une triade: lecture - autonomie - succès.

37 L'expérience décrite dans l'article déjà cité, voir note 8

38 H. Besse, *Éléments pour une didactique des documents littéraires*, in *Littérature et classe de langue*, Paris 1982, p. 20

39 Wilga Rivers, *La compréhension de l'écrit - apprentissage et enseignement de la lecture*, *Le Français dans le Monde* no 141, XI-XII 1978

40 Mické Biel, *Enseigner la littérature - à quoi bon?*, *Le Français dans le Monde* no 154, VII 1980

41 H. Besse, *ibid.*, p. 28

42 A. Pelfrène, R. Setrick, *Méthodes de langues et textes littéraires - une dimension négligée - approche sémiotique*, in: *Littérature et classe de langue*, Paris 1982, p. 37

43 D. Bourgain, *Enseigner la littérature? Des enseignants face au texte littéraire*, in: *Littérature et classe de langue*, Paris 1982, p. 92

44 „This kind of individual and self-directed process makes students independent in learning which is an important factor of success”

Tricia Hedge, *op. cit.*, p. 77

Les analogies entre la lecture et l'autonomie, décelées au niveau de leur nature, ne sont pas les seules. Il y en a d'autres en ce qui concerne leur mise en oeuvre. D'abord, toutes les deux exigent la préparation et l'initiation d'un apprenant. D'autant plus que dans les deux cas on a à vaincre une certaine réticence, crainte ou même méfiance. Il arrive souvent que ceux dont la compétence linguistique est tout à fait satisfaisante ont peur d'aborder une lecture. Au fond c'est la peur d'un tête-à-tête avec un texte en langue étrangère,⁴⁵ et ceci concerne aussi bien ceux qui ont un fond d'habitude de lecture en langue étrangère que ceux qui n'en ont pas. Pour qu'ils puissent lire, il faut d'abord les rendre confiants. On peut le faire au cours d'une préparation psychologique qui consiste à parler avec un apprenant de ses lectures en langue maternelle, on peut lui demander par exemple s'il lit la presse ou la littérature, quelle presse (journaux ou magazines), quelle littérature (de fiction ou de faits), quels sujets il préfère: politique, sport, science etc. On peut ensuite lui poser les mêmes questions au sujet de ses lectures en langue étrangère pour ensuite aborder les problèmes et les difficultés auxquels il est confronté, p.ex. compréhension des mots nouveaux, des phrases, questions de grammaires etc. D'autres questions auront pour but de l'aider à s'évaluer en tant que lecteur d'un texte en langue étrangère: s'il lit vite ou lentement, si sa lecture est superficielle ou attentive, s'il cherche dans le dictionnaire le sens de chaque mot inconnu ou s'il essaie plutôt d'en déduire le sens du contexte, s'il traduit ce qu'il vient de lire en langue maternelle ou non.

La préparation à l'autonomie est, en quelque sorte, analogue, car elle consiste aussi à créer d'abord, chez un apprenant une attitude favorable, confiante à l'égard de l'apprentissage auto-dirigé, elle vise aussi à dissiper ses craintes, à lui donner confiance. Ceci est d'autant plus important que le succès de l'enseignement dépend de la volonté d'accepter une nouvelle identité, une autre façon de s'exprimer, en quelque sorte de dépasser ses propres limites. On peut le faire aussi bien par l'explication des principes de l'enseignement en autonomie que par la démonstration de son fonctionnement; on peut donner ainsi aux apprenants une tâche courte et pas trop difficile à effectuer en classe pour leur prouver qu'ils sont capables de travailler seuls. Pour rendre les apprenants conscients du processus d'apprentissage, on leur apprendra à rédiger un contrat dans lequel ils seront obligés de définir ce qu'ils veulent apprendre, la façon dont ils vont le faire et le temps qui leur est nécessaire.

Aussi bien dans le cas de l'autonomie que dans celui de la lecture, la préparation psychologique doit être suivie par la préparation méthodologique qui consiste à enseigner des stratégies garantissant l'efficacité de l'apprentissage ou de la lecture.

Pour que la lecture ne soit pas un laborieux déchiffrement, mot à mot, des unités lexicales, souvent à l'aide d'un dictionnaire bilingue, mais une lecture du sens, il faut que les apprenants sachent exploiter les stratégies permettant de se libérer de la continuelle consultation du dictionnaire: déduire le sens d'un mot nouveau du contexte général ou de la phrase, analyser la forme du mot pour voir si un suffixe ou un préfixe ne peuvent donner une clé de compréhension. Dans la suite de la préparation, il sera utile d'apprendre aux élèves différents types de lecture - globale

45 Tricia Hedge, *op. cit.*, p. 63

dont le but est de saisir le sens général du texte, selective - consistant à chercher des informations concrètes, à définir le fil conducteur du texte pour le séparer des détails secondaires. En ce qui concerne l'enseignement en autonomie, on profitera des stratégies déjà élaborées qui permettent de perfectionner quatre capacités principales - lecture, écriture, audition et expression.

En définitive, l'analogie la plus importante entre l'autonomie et la lecture réside dans le but que toutes les deux visent - à savoir la formation d'un être humain. Pour l'autonomie il s'agit de former un individu à l'esprit d'indépendance, capable de comprendre le fonctionnement de la société et d'assumer les responsabilités liées à la vie dans cette société. Si l'individu doit être autonome, il faut qu'il le soit d'abord dans l'acquisition des connaissances. Par conséquent l'apprentissage auto-dirigé constitue la première étape vers l'autonomie parce qu'il répond au besoin de plus en plus répandu de l'éducation permanente.

Si l'esprit d'indépendance est une condition nécessaire à l'autonomie de l'individu la seule voie pour l'atteindre est le contact personnel et direct avec un texte c'est-à-dire la lecture. Celle-ci n'est pas seulement, en tant qu'interaction auto-dirigée avec un texte, la mise en oeuvre de l'autonomie, mais aussi elle contribue à l'épanouissement personnel du lecteur par l'expérience de la réalité à laquelle renvoie le texte lu.

Kazimiera Myczko

UAM Poznań

HANDLUNGSORIENTIERTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT - UTOPIE ODER WIRKLICHKEIT?

0. VORBEMERKUNG

Die Wandlung der Unterrichtskonzeption in der Fremdsprachendidaktik, die Ende der 70er Jahre anfang und in deren Folge der kommunikativ-pragmatische Ansatz entstand, war eng mit bestimmten Tendenzen in der Pädagogik und der Linguistik verbunden.

In der Pädagogik waren es Tendenzen, die mit der Hinwendung zum Schüler, zu seinen Fähigkeiten, Interessen, Bedürfnissen verbunden waren. In der Linguistik war es vor allem die linguistische Pragmatik, die die Sprache in neuen Dimensionen untersuchte.

Mit der sukzessiven Entwicklung des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik wurden auch neue Prinzipien des Unterrichts formuliert, die völlig neue Akzente im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts setzten. Von Neuner wurden diese Prinzipien unter zwei inhaltstragenden Schlagwörtern - Themenorientierung und Handlungsorientierung - zusammengefaßt (Neuner 1981:15). In diesem Beitrag möchten wir auf den inzwischen in der Fachliteratur recht verbreiteten Begriff des handlungsorientierten Unterrichts eingehen, sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung dieser Konzeption in der schulischen Wirklichkeit erörtern.

1. WAS IST HANDLUNGSORIENTIERTER UNTERRICHT?

Bönsch (1991:184) definiert die Handlung als eine "sinbestimmte, für die Beteiligten relevante Bearbeitung einer Thematik, die in Idee, Planung, Durchführung, Ergebnis und Auswertung in einer Gruppe getragen wird." Die Handlung beinhaltet immer kognitive Elemente, gemeint sind dabei Überlegen, Erörtern, Planen, Steuerung der Durchführung sowie die Bewertung der Ergebnisse. Mit der Handlung identifiziert man sich, sie weist einen Gebrauchswert auf, beinhaltet häufig auch praktische Tätigkeiten (z.B. Zeichnen, Durchführen) und bringt konkrete Ergebnisse (Bönsch 1991:184).

Handlungsorientierung im Unterricht bedeutet, daß der Schüler ganzheitlich und harmonisch mit Kopf, Hand und Herz in alle Planungsvorgänge und deren Durchführung miteinbezogen wird. Die kognitive, emotionale und praktische Prägung der Unterrichtsgestaltung entspricht der humanistischen Auffassung vom

Menschen, die bereits in den Werken von Rousseau und Pestalozzi sowie zahlreicher Reformpädagoginnen zu verfolgen ist⁴⁶.

Diese Konzeption reflektiert offensichtlich auch die Ergebnisse der neurophysiologischen Hirnforschung, die sehr stark in den alternativen Methoden berücksichtigt wurden und die die Aktivierung der rechten Hemisphäre anstreben.

Wahrzunehmen ist auch der Einfluß der Interiorisierungstheorie von Galperin sowie der Entwicklungspsychologie von Piaget.

Das handlungsorientierte Lernen kehrt vom Verbalismus ab und gewichtet völlig neu die Lehrer- und Schülerrollen während des Unterrichtsprozesses.

Das Lernen ist nicht mehr auf das Ausführen der Anweisungen des Lehrers begrenzt. Der Lehrer ist nicht mehr die einzige Person, die über den Unterrichtsprozeß entscheidet. Der handlungsorientierte Unterricht impliziert die Mitbestimmung der Lerner. Die Schüler sollen am Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsprozeß beteiligt werden. Sie sollen auch die einzelnen Etappen der Arbeit mitbestimmen können. Dies führt dazu, daß der Lehrer nicht mehr allein die Verantwortung für die Ergebnisse der Arbeit trägt, sondern daß die Schüler für die Lernergebnisse mitverantwortlich sind.

Bönsch (1991:188) betont: "Das Lernen wird komplexer und verantwortungsvoller. Man muß mehr und unterschiedliches tun, (...) man ist für sein Ergebnis, ob gut oder schlecht verantwortlich." Handlungsorientierung strebt also nicht nur den Wissens- und Könnenszuwachs des Lerners an, sondern auch seine Persönlichkeitsentwicklung.

2. HANDLUNGSORIENTIERUNG UND DIE PLANUNG DES UNTERRICHTSPROZESSES

Der Fremdsprachenunterricht in der Schule realisiert konkrete Ziele, die in den Grundlagen der Planung, also vor allem in den vorhandenen curricularen Dokumenten, festgelegt worden sind.

Dies steht nur scheinbar im Widerspruch zum handlungsorientierten Unterricht. Der handlungsorientierte Unterricht bedeutet offensichtlich nicht, daß der Unterricht im bloßen Aktionismus mündet (z.B. wir backen im Unterricht Kuchen nach einem deutschen Backrezept, wir machen Obstsalat). Er bedeutet auch nicht, daß der geplante Wissenszuwachs, die geplante Fertigungs- und Fähigkeitsentwicklung durch das recht zufällige Lernergebnis ersetzt wird.

Auch dieser Unterricht setzt eine durchdachte Planungsarbeiten voraus. Andererseits ist es aber klar, daß der handlungsorientierte Unterricht nicht auf der Grundlage einer geschlossenen Curriculumkonzeption durchzuführen ist, die von der Struktur der Sprache bestimmt wird also grundsätzlich nach dem linguistischen Kriterium den didaktischen Prozeß konzipiert und in der von vornherein dem Lehrer

⁴⁶Vgl. z.B. Röhrs (1990:99ff.)

die dominante Funktion im Unterrichtsprozeß zugeordnet wird. Die Voraussetzung dieses Unterrichts bildet eine relativ offene Lehrplankonzeption, in der der Raum für die Schüleraktivität bewußt eingeplant wird. Als Beispiel für eine solche Lehrplankonzeption kann das "Curriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene Lerner der Gymnasialstufen 1-4" gelten. Dieses Curriculum, ausgearbeitet für den erweiterten Deutschunterricht, formuliert als eines der Unterrichtsprinzipien den handlungsorientierten Unterricht.

Dieses Prinzip steht im Einklang mit den dort festgelegten weiteren Prinzipien, also dem Prinzip der Schülerorientierung, der Themenorientierung und der Förderung des autonomen Lernens. Dies bedeutet, daß das Handeln mit Sprache im Fremdsprachenunterricht das der Transferförderung zugrunde liegt, entsprechend vorbereitet, und durch bestimmte Verarbeitungsprozesse unterstützt werden muß, um zu Erfahrungen zu werden und die Sprachlernprozesse zu intensivieren. (Gudjons 1989:86).

3. REALISIERUNG DES HANDLUNGSORIENTIERTEN PRINZIPIES IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT - OFFENE PROBLEME UND SCHWIERIGKEITEN

Handlungsorientierter Unterricht wird in der Fachliteratur sehr oft im Zusammenhang mit Projektunterricht aufgearbeitet. Über den Projektunterricht gibt es inzwischen eine reichhaltige Fachliteratur⁴⁷. Auch auf den Symposien und Tagungen berichtet man über gelungene Projekte⁴⁸.

Diese Form des Unterrichts, wenn sie richtig vorbereitet, geplant, durchgeführt und ausgewertet wird, bringt eine Reihe von Vorteilen mit sich. Sie ist, wenn sie alle Elemente beinhaltet, offensichtlich ein Idealfall des handlungsorientierten Unterrichts. Dieser ist z.B. möglich wenn man im Rahmen einer Schulpartnerschaft das Aufenthaltsprogramm im Land der Zielsprache mit den Schülern plant, wenn die Aufgaben formuliert werden, wenn sie während des Besuches der Partnerschule im Ausland durchführt, wenn anschließend die Ergebnisse des gesamten Unternehmens ausgewertet werden und z.B. eine Wandzeitung als faßbares Ergebnis entsteht. Bei diesem Beispiel des Projektunterrichts entfallen die organisatorischen Rahmenbedingungen des Schulunterrichts, v.a. die beschränkte Stundenzahl und die beschränkte Zeit der Unterrichtsstunde, die doch im Schulalltag bei einer solchen Unterrichtskonzeption ein großes Hindernis darstellen.

Nicht zu übersehen ist hierbei auch das Problem der Lehrer- und Schülerrollen.

Der Lehrer sollte fähig sein, auf die Wünsche und Vorschläge der Schüler einzugehen und bereit sein über bestimmte Sachen zu verhandeln. Er muß auch bereit

⁴⁷Vgl. die zusammengestellte Fachliteratur in der Zeitschrift "Die neuen Sprachen" 1993, 418-420.

⁴⁸Vgl. z.B. die Berichte während der Deutschlehrertagung in Leipzig im Jahre 1994, die Berichte in der Zeitschrift des polnischen Deutschlehrerverbandes "Hallo Deutschlehrer!" 2/1995.

sein den Schülern neue Rollen im Vergleich zu jenen, die sie im herkömmlichen Unterricht eingenommen haben, anzuvertrauen. Durch die recht offene Form des Unterrichts steigt die Spontaneität der Schüler. Dies erfordert wiederum eine gewisse Flexibilität vom Lehrer.

Auf Seite des Schülers sind auch gewisse Verhaltensdefizite festzustellen, die auf die bisherige Unterrichtserfahrung zurückzuführen sind. Der Lerner, der im bisherigen Unterricht wenig flexible Rollen wie: die des leeren Gefäßes oder die des Rohstoffes eingenommen hat⁴⁹, der also als Objekt des didaktischen Vorgehens behandelt wurde, das den Anordnungen des Lehrers folgen soll, wird bestimmte Aufgaben, die durch die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung auf ihn zukommen, nicht bewältigen können.

Hinzu kommen weitere Rahmenbedingungen, die die Realisierung der handlungsorientierten Konzeption durchaus nicht erleichtern. Gemeint sind hier überfüllte Klassen, nicht besonders motivierte Schüler, zwei oder drei Wochenstunden pro Schuljahr.

Es ist also die Frage zu stellen, ob der handlungsorientierte Unterricht auch unter Durchschnittsbedingungen des Schulalltags zu realisieren ist.

Das Prinzip der Handlungsorientierung wird bei Neuner (1981:15) u.a. durch folgende Elemente gefüllt: "Berücksichtigung pragmatisch-funktionaler Kategorien, authentische Textsorten für gegenwärtigen und künftigen Fremdsprachengebrauch, Bedeutung des classroom discourse.."

Im Rahmencurriculum (1994:?) lesen wir: "Die Realisierung des handlungsorientierten Prinzips bedeutet, daß die kommunikativen Tätigkeiten stets handlungs- und produktorientiert sind. Dieser Rahmen bietet vielfältige Möglichkeiten der Aneignung, Erprobung und Verknüpfung von Kenntnissen und kommunikativen Handeln durch das Einbeziehen einer Vielzahl authentischer Materialien jeder Art und durch reale Kontakte⁵⁰. Die Grundlage für die Realisierung des handlungsorientierten Unterrichts bilden also hauptsächlich authentische Materialien, die an die Erfahrungswelt des Lerners anknüpfen, ihn ansprechen und den Ausgangspunkt für sein sprachliches Handeln bilden können. Bereits bei der Beschaffung der Materialien können Schüler mitwirken.

Durchaus realistisch ist die Einplanung der handlungsorientierten Phasen im Unterricht, die nicht gleich alle Elemente des handlungsorientierten Unterrichts beinhalten, die aber durchaus die Realisierung des handlungsorientierten Prinzips ermöglichen. Die Schüler arbeiten z.B. auf der Grundlage verschiedener Reiseprospekte (die von den Schülern selbst beschafft werden) in Paaren Werbeprospekte für ihren eigenen Wohnort aus, wobei auch die redaktionellen Arbeiten den Mitschülern anvertraut werden (Rechtschreibübung - handlungsorientiert). Konkrete Ergebnisse werden im Unterrichtsraum ausgestellt.

⁴⁹Vgl. die Typologie der Schülerrollen bei Meighan (1990:27ff.)

⁵⁰Vgl. hierzu auch die Ausführungen im Curriculum Deutsch als Fremdsprache (1995:7f.)

Ein weiteres Beispiel: Die Klasse wird in Gruppen eingeteilt und in jeder Gruppe wird die Aufführung eines kurzen Dramenabschnitts vorbereitet (Die Wahl des Dramas und des Abschnitts wird gemeinsam ausgehandelt). Die Aufführungen werden auf ein Videoband aufgenommen. (Neben anderen Vorteilen wird die Ausspracheschulung handlungsorientiert durchgeführt).

Spontaner Umgang mit literarischen Texten ist auch eine mögliche Form des handlungsorientierten Unterrichts. Bei Fingerhut (1987:583) lesen wir "Handeln heißt selbständig, eigenmächtig ohne Autorität des Lehrers und an seiner Hand geführt den Mut aufbringen, dem Text einen Sinn zu geben oder banaler: etwas dazu zu sagen haben". Diesen Gedankengang kann man erweitern und auf begleitende Aktivitäten beziehen, z.B. die Schüler malen zu einem Gedicht Bilder und anschließend werden diese Bilder mit dem Gedicht in Form einer Wandzeitung im Klassenraum ausgestellt.

Nicht zu vergessen sind die Simulationsverfahren, die auch das Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts realisieren lassen, allerdings in einer bisher von uns nicht besprochenen Dimension, nämlich in der pragmatischen Dimension. Sprachliches Handeln bedeutet, daß die Sprache in ihrer illokutiven Funktion wahrgenommen und gebraucht werden kann⁵¹. Eine besondere Funktion erfüllen hier die Plan- und Rollenspiele. Die Fähigkeiten z.B. Informationen zu beschaffen, sie zu vermitteln, über die Bedeutung zu verhandeln, die wichtig bei realen Sprachgebrauch sind, sind im Rahmen dieser Unterrichtsformen am besten zu üben.

Zweifellos sollten auch neue Akzente im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts bei der Fehlerkorrektur und der Lernerfolgskontrolle gesetzt werden. Hierbei spielt das Einbeziehen der Lernerevaluation und der Selbstevaluation eine besondere Rolle⁵². Gudjons (1989:97) geht auf Beispiele ein, die die Selbstkontrolle von Lernergebnissen durch Handlungsmomente ermöglichen u.a.:

- die gemeinsame Entwicklung von Tests (die Klasse stellt Karteien mit Aufgaben und Lösungen zusammen, aus denen der Lehrer gewisse Aufgaben wählt)
- Schülerbeurteilungen einbeziehen. Der Lehrer korrigiert die Arbeiten und schreibt separate Kommentare dazu. Hinterher bekommen Kleingruppen die Hefte "jeweils einer anderen Kleingruppe, arbeiten diese arbeitsteilig durch, diskutieren und bewerten sie". Anschließend folgt der Vergleich mit dem Lehrerurteil, wobei bei Unterschieden, die Note nochmal zwischen Gruppe und Lehrer besprochen wird.
- Lerntagebuch schreiben, in dem die Berichte von einzelnen Lernern über Erfolge und Schwierigkeiten eingetragen werden

Der Lehrer kann auch den einzelnen Schülern in der Klasse einen Brief zu Erfolgen und Lücken schreiben.

⁵¹Vgl. hierzu Desselmann (1987:24ff.)

⁵²Vorschläge für eine handlungsorientierte Fehlerkorrektur findet man z.B. bei Timm (1991:50f.)

4. ABSCHLIEBENDE BEMERKUNGEN

Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht den Schüler aktiver und ganzheitlicher in den Unterrichtsprozess einzubeziehen. Dieser Unterricht fördert nicht nur den Wissens- und Könnenszuwachs im Bereich der Fremdsprache. Dieser Unterricht fördert auch die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers. Es ist offensichtlich nicht einfach gleich ein Projekt zu realisieren.

Es ist aber durchaus möglich handlungsorientiert betonte Phasen in den Unterricht einplanen, die Schüler auf neue didaktische Formen und damit verbunden auch auf neue Rollen, die man ihnen schrittweise anvertrauen kann, vorbereiten.

BIBLIOGRAPHIE:

- Bönsch M. 1991. Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Desselmann, G. 1987. Handlungsorientierte Aufgabengestaltung. Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
- Curriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene Lerner der Gymnasialstufen 1-4. 1995. Warszawa MEN.
- Gudjons H. 1989. Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb.
- Neuner G./Krüger M./Grewer U. 1981. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt Verlag.
- Meighan, R. 1990. Edukacja elastyczna. Stowarzyszenie Nasza Szkoła.
- Rahmencurriculum Deutsch als Fremdsprache für fortgeschrittene jugendliche Lerner. 1994.
- Röhrs, H. 1990: Die traditionellen Alternativschulen. Lernen und Lehren im Geiste der Reformpädagogik. In: J. Petersen, G.-B. Reinert (eds), Pädagogische Positionen. Donauwörth: Auer Verlag, 98-115.
- Timm, J.-P. 1991: Englischunterricht zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung. In: Die Neueren Sprachen 1, 46-65.

Halina Chodkiewicz
Łódź University

THE PLACE OF A VOCABULARY COMPONENT IN DEVELOPING READING SKILLS IN EFL

For some time now, there has been a growing awareness of the existence of an especially strong and complex connection between vocabulary knowledge and reading skills. It seems that two basic issues concerning the problem are highlighted in recent literature.

Firstly, it has become widely recognized that developing reading skills ultimately aiming at academic literacy requires formal instruction and systematic practice in a number of reading subskills (or strategies), and should include some sort of vocabulary instruction. Learners are expected to be trained in predicting, extracting main ideas, reading for details, evaluating texts or summarizing, but also in inferring meanings of unknown vocabulary. Reading passages have traditionally been used and are still recommended as a way of increasing learners' vocabulary. Hence, as a rule, lexical problems are dealt with either before or after the presentation of the reading passage.

Secondly, due to new developments in methodology (constructing lexical syllabuses and the rise of the Lexical Approach) vocabulary acquisition has been put to the forefront with the view that acquiring a bulk of vocabulary is the most important requirement of foreign language proficiency (Lewis 1993). Therefore, vocabulary learning problems need due consideration in the light of both explicit and implicit ways of learning it in a foreign language course.

Bearing the above in mind it is unquestionable that arriving at a better provision of vocabulary instruction as a component of developing EFL reading skills and assigning an appropriate place to it should be of prime concern both from the theoretical and practical points of view.

SOURCES OF VOCABULARY GROWTH

The research findings of American educational psychologists in the last decade have led to the conclusion that the growth of vocabulary in English native speakers from grades 1-12 most often treated as a natural phenomenon, seems to be mainly the effect of literacy training and intensive contacts with the written text (Perfetti 1985, Stanovich 1986). In addition, a hypothesis has been put forward that it is incidental vocabulary learning, a by-product of reading, that can account for incremental but massive growth of recognition vocabulary, since classroom direct vocabulary instruction is not capable of producing such high vocabulary gains. Nagy and Herman (1985, 1987) claim that vocabulary is increased by 3,000 words a year to achieve 40,000 words by the end of high school (even the most efficient instruction could cover only a portion of words learned per year).

Actually one has to bear in mind that the relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension is reciprocal. The more vocabulary knowledge is brought into the process, the better the comprehension, and conversely, the more efficient the comprehension in a particular reading act, the higher the gains in vocabulary (Stanovich 1986).

Understanding vocabulary acquisition and its relationship with the process of reading per se and developing reading skills is also of fundamental importance to foreign language teachers. Although the same general reading models can be applied in the case of both native and non-native readers there is no full analogy between these two. Foreign language learners can take advantage of their knowledge of the world or reading strategies already developed in their native language, but at the same time their potential is substantially restricted by language deficits. It is out of the question that the extremist view that all or most vocabulary learning in a foreign language is to be left to incidental acquisition through reading has to be rejected. Firstly, the exposure to a foreign language is rarely of the same quantity and quality as in the native language, secondly, one cannot simply ensure that vocabulary learned in this way will automatically be most useful and appropriate to teach at a given point, as, in fact, the process itself cannot be easily monitored by the teacher.

It is clear that vocabulary learning in a foreign language not only needs selection, but also planned practice leading to repeated exposure of particular items. On the other hand, it is impossible to ignore the fact that it is not reasonable to instruct the learner, especially at a higher level of proficiency, while reading a longer text, on every potentially unfamiliar or difficult word. In such a situation support can be given to the following claim put forward by Stoller and Grabe (1992:39): "A curriculum with a comprehensive vocabulary component should include opportunities for explicit learning as well as implicit learning". A similar view is expressed by Anderson (1994:180) who states that L2 learners should be taught some basic vocabulary in an explicit way but apart from this they should be taught how to guess meanings of less frequent vocabulary from context.

One cannot help noting that in order to work out a principled approach to vocabulary instruction as a component of EFL reading skills, much more research is necessary. All the aspects of the process of vocabulary growth accompanying the exploitation of a text need further investigations leading to establishing an adequate framework for classroom practice. It is also of significance to work further on better definitions of what it means to know a word both for the teacher and the learner and how they can successfully get involved in the learning/teaching process. The role of lexis in larger units of language is also of significant interest as word forms interact with such text features as lexical cohesion, coherence relations and pragmatic aspects. Understanding how vocabulary knowledge and reading comprehension are related seems to be an essential problem to consider.

THE VOCABULARY KNOWLEDGE / READING COMPREHENSION RELATIONSHIP

The issue of the relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension has been brought to light by research into reading comparing good and

bad readers in the native language. The simplest conclusion to be drawn was that good readers know the meanings of many words and that is why they can comprehend a text efficiently. It has been observed that the ones who do not know a sufficient number of words can only be poor comprehenders, that is, poor readers (e.g. Anderson & Freebody 1981,1983, Nagy 1988 and Stahl & Fairbanks 1986). It has been generally accepted that the process of reading is based on two main components: word knowledge and comprehension strategies. Many studies have demonstrated a strong statistical correlation between the two; word knowledge has turned out to be the single best predictor of one's ability to comprehend a text (Dixon et al. 1988, Spearritt 1976, Thorndike 1973).

There is no consensus among researchers, however, as to the explanation of why vocabulary knowledge plays such a crucial role in reading comprehension. Attempts to account for the relationship in question come from four hypotheses.

According to the aptitude hypothesis it is one's verbal ability due to mental agility that determines the growth of a large vocabulary and efficient reading comprehension skills. In other words, it is one's intellect which is the leading force here. This hypothesis, however, suffers from a serious defect as it fails to account for improvement: This extremist view holds that one can become an efficient reader only owing to aptitude, which practically means that no didactic intervention can result in success.

The supporters of the instrumentalist hypothesis express the view that there exists a direct causal relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension: the more vocabulary one knows, the better the understanding of texts. Such a conviction has a clear didactic implication: explicit vocabulary instruction will not only contribute to vocabulary but will simultaneously improve reading comprehension. This claim, however, has been weakened by the findings of many studies which failed to demonstrate definite comprehension gains after administering vocabulary instruction (e.g. Mezynski 1983, Stahl & Fairbanks 1986, Pearson & Gallagher 1983).

The knowledge hypothesis draws on the assertion that vocabulary knowledge reflects a person's knowledge of the world, which comprises conceptual knowledge critical to reading comprehension. This hypothesis is closely related to schema theory and the interactive model of the reading process, in which the existing knowledge of the reader is assumed to interact with the new information found in the text. It follows, then, that in order to teach vocabulary in a satisfactory way one should organize it into sets of topically related items, and thus emphasize the importance of concepts rather than memorizing word forms (Anderson & Freebody 1981, Beck et al. 1982, Mezynski 1983, Nagy 1988).

The access hypothesis expresses the view that it is speed and efficiency or, in other words, automaticity of accessing word meanings that is a critical factor in reading comprehension. The instructional implications here suggest practicing words so as to know them perfectly when they are needed in text processing. This can be done through drill activities (which unfortunately are quite mechanical and not always most effective) or by increasing the amount of independent reading and thus frequent

exposure to particular vocabulary items, which actually is the recommendation made by all researchers and educators irrespective of the standpoint they take.

A review of the main hypotheses explaining the relationship between vocabulary and reading comprehension points to the existence of a very complicated link between the two, which has to be carefully considered and implemented in order to work out satisfactory didactic solutions. In general one has to agree with the view advocated by Kamenui et al. (1987) who conclude that all four hypotheses contribute to the understanding of the vocabulary acquisition process and its interrelationship with reading comprehension and at the same time draw attention to the four main factors influencing it: aptitude, background knowledge, multiple exposure as well as direct instruction and practice.

In contemporary foreign language teaching with the acceptance of the interactive model of reading, special stress is put on activating the learner's background knowledge in order to enhance reading skills. Practical implementations of this theoretical premise find their reflection in setting goals for the learner, asking orienting questions or encouraging readers to make predictions (Anderson 1994). Yet, recent research also points to the importance of automatic word recognition and lexical access for the efficiency of reading, thus turning attention to the text-bound processes and their role in reading (Pareo 1996).

VOCABULARY INSTRUCTION : IN SEARCH OF BETTER SOLUTIONS

The vocabulary component of reading instruction seems to be dealt with basically in three ways. The most frequent procedure adopted by textbook writers or teachers is to determine a list of words from a passage potentially unknown to the learners in order to include them in various types of pre-reading or post-reading activities. According to a well-grounded tradition unknown lexical items can also be dealt with as they crop up and create a problem. Finally, none or only some of the potentially difficult words are referred to in an explicit way in order to give the learners a chance to infer their meanings from context. Although many well-known vocabulary instruction techniques are still in use they have undergone much criticism and some of them have been put into a new perspective. Improvements concerning the organization of lexis have been suggested.

Lists of words, definitions and dictionary use

Lists of words are a well-established language teaching technique which presents particular lexical items in a decontextualized way forming associations between particular lexical items and their synonyms or foreign language equivalents. As lists of words are based on anticipated words unknown to the learner from the text he is going to read or has just read, they are most often chosen randomly and hence they constitute sets of unrelated items. Such lists are not easily adjustable as far as further refinements or adding more details are concerned. For this reason supplementary information connected with their derivational patterns, metaphorical subtleties or their use in collocations are not covered.

Although lists of words are an economic way of explaining a wide range of vocabulary, there are considerable disadvantages connected with overusing this

technique. First of all, relying heavily on translation can lead to a false impression that there exist exact counterparts in two languages for all the words, or that synonyms in a given language can be easily interchanged. Serious problems start when foreign language equivalents are only partially synonymous because of some cultural differences. Yet, despite a general tendency to avoid using lists for vocabulary learning (e.g. Carrell 1984, Swaffar et al. 1991) some practitioners think that they should not be entirely discarded as rote learning is still an accepted technique in some cultures, and, besides, word lists give some independence to learners working on them (Cohen 1990).

In order to overcome the serious weakness of decontextualized teaching of vocabulary by means of word lists, some modifications have been suggested. In quite a number of recently published English language courses there appears a type of post-reading activity in which learners are provided with a list of potentially difficult words and are asked to search the text in order to find the words which "mean the same", "more or less the same", "roughly the same" or "approximately the same" (cf. Bell et al. 1985). This simple alteration makes the learners search through the text again and look at the words in context. Also, the learners themselves may be asked to choose the words they would like to memorize (Oxford & Scarcella 1994:237).

Explicit reference to word meanings by definition in order to clarify L2 meanings is another common procedure in language teaching, which has found its place in currently developed reading comprehension tasks. According to Nation (1990:56) an adequate definition should cover a number of elements such as: the grammatical function of the word and some other formal aspects of its use (give all the irregular forms, categorize nouns as countable or uncountable etc.) as well as typical sentence patterns in which the word appears. Along with this basic information an example may also be provided. However, the use of definitions for didactic purposes has been criticized as being limited. By providing a relatively superficial level of word knowledge, they often lack accuracy or appropriacy for the situation in which they are used (Beck et al. 1987, Nagy 1988). In contemporary reading materials learners are, for instance, instructed to match difficult words from the text with their definitions or complete sentences defining targeted lexical items (e.g. Heyworth 1982).

It is worth emphasizing that Widdowson (1978: 82-8) distinguishes between two types of definitions which can be used in order to help the learner deal with unknown vocabulary items: the so-called 'priming glossaries' and 'prompting glossaries'. He assumes that they differ in the way their definitions are formulated; priming glossaries anticipate the difficulties the learner may arrive at and give basic definitions which express the signification of the word, whereas the latter type of glossaries, which ordinarily appear after the reading passage, express the value of a particular word in context, rather than its signification. Yet, Widdowson (1978:8) sounds a little skeptical about prompting glossaries as they help learners to arrive at the meanings of particular words in a particular context but at the same time do not create for them conducive conditions to develop efficient strategies to deal with unfamiliar words.

As far as dictionaries are concerned they are assigned a non-traditional role; most researchers support the view that learners should not look up words unless they have gone through all the reading activities required and have spent effort trying to arrive

at the meaning of unknown words either by themselves or through vocabulary exercises provided (Barr et al. 1981:10, Fall 1990:6, Haines 1987:3). Moreover, it may turn out that some of the words may fall completely outside students' interest as they are not involved in the tasks they have to perform (Ladousse 1987). Ultimately, learners may refer to dictionaries to confirm their guesses.

Topic

It has become a common procedure nowadays to organize vocabulary around topics, also as far as reading is concerned. Topic as an organizational principle gives a better visualization of word meanings as they are related to familiar objects, phenomena and concepts easily available in the learner's knowledge of the world. Such an approach is in agreement with the afore mentioned knowledge hypothesis and the conviction that the depth of knowledge of concepts helps learners memorize word forms efficiently (Stallman 1991:11). In a foreign language students do not always encounter entirely unfamiliar vocabulary items or new concepts so topics turn out to be extremely helpful in activating and reinforcing appropriate connections between concepts and forms. As McCarthy notices (1990: 152), when new language information is related to concepts already in the learner's memory it facilitates the processes of comprehension, storage and retrieval.

The search for a more efficient organization of vocabulary has resulted in the introduction of a number of new or modified techniques. For example, a simple exercise that can be used in the pre-reading stage in order to activate the learner's background knowledge of the subject is to ask the students to produce lists of words they expect to find in the reading selection on the basis of its title (e.g. Greenall 1986). When the students discuss their suggestions a common list can be determined and some words not known to particular students can appear in it. A similar exercise is the one which provides lists of words containing a number of words out of which only the ones anticipated to be found in the reading passage have to be decided on. It is possible that in this type of a task the learner will have to carry out some dictionary work to check the meanings of the words he/she is unfamiliar with or has doubts about. After they have read the passage the students may be asked to group vocabulary items from the passage related to one topic chosen out of two (Ladousse 1987).

Semantic mapping is another technique which can help present some concepts and the relationships between them based on a given text. Its value arises from the fact that it lets the learner employ a number of useful vocabulary learning strategies such as grouping, using imagery and associations, which in turn enhance both comprehension and memorizing of new vocabulary items. The presence of the text is of prime importance here as it reinforces positive associations that arise in the learner's mind (Nation 1990:110).

Despite its apparent advantages, the use of the topic as a framework to deal with vocabulary issues is not free from some flaws. First of all, one has to observe that a topic itself is a very broad idea, often difficult to specify in terms of the most frequent and useful items it should deal with. That is why the same topic may evoke quite different expectations and associations in learners. Then, even if a common list of topic-specific words is worked out, they are certainly not the only ones which are to

be used when the topic is discussed either in the written or spoken form. Adding numerous referring expressions, prepositions and many general, low-content words is necessary to produce a complete text (McCarthy 1990). Another crucial problem brought about by the application of a topic is the danger of arriving at excessive nominalizations. As Lewis observes (1993), while organizing vocabulary around a topic one tends to limit it to nouns, adjectives and verbs while very little or no provision is made for phrasal verbs or idioms. Thus, before embarking on topic organization of vocabulary material all the strengths and weaknesses of it should be carefully considered.

Deriving word meanings from context

Although core vocabulary in a foreign language course is taught explicitly there is always a great deal of less frequent words whose meaning can and should be inferred by learners from context (Anderson 1994:180). Figuring out word meanings from context can be surely regarded as one of the most valuable strategies to be applied in developing independent reading skills. Whatever the name used, "vocabulary guessing" (e.g. Heyworth 1982), "the strategy of dealing with unfamiliar words" (Greenall, Swan 1985) or any other to refer to it, one has to bear in mind that no autonomy in reading can ever be achieved without it.

In order to develop the ability of inferring the meanings of unknown words students have to learn how to recognize and utilize various types of clues they encounter in the text. It is imperative that they take advantage of all the information coming from their knowledge of the English language as well as the so-called general context, that is, the background knowledge concerning the topic the text deals with (Notion & Coady 1988). Learners have, however, to be aware of the fact that context cues may sometimes be insufficient or even misleading for inferring word meanings. On the other hand, quite often they may turn out to be helpful in deriving partial meanings of unknown words and providing useful information for the understanding of a given text (Stallman 1991:19). It is important to understand that inferring meanings of unknown words is not a matter of finding answers that are completely right but ones that are probable for a given context (Walter 1982).

There are a number of different activities that serve the purpose of deriving meanings of unfamiliar words as e.g. guessing the meanings of deliberately gapped items in the text or selecting appropriate definitions for them out of three or four alternatives. It has also become a common procedure to give examples to show clearly how meanings of specific words can be arrived at on the basis of the context provided (Heyworth 1982, Walter 1982). Anderson & Freebody (1983) have recommended an instructional approach in which a teacher is responsible for demonstrating how he or she thinks through figuring out the meaning of unknown words in context and providing learners with models for developing their own strategies.

From the majority of recent reading comprehension textbooks one clearly gets the message that learners are never expected to learn the meanings of all the unfamiliar words they encounter in a given text: the analytic approach to the text is not the kind of processing learners are assumed to embark on. On the contrary, they should learn

how to deliberately ignore the words they do not find immediately useful for their purposes or are going to exclude from their plans for further repetition and practice. They also have to keep in mind the beneficial effects of incidental vocabulary acquisition, which enlarges vocabulary gains as a by-product of the reading process on the condition that they read extensively and efficiently.

CONCLUSIONS

Although in recent reading comprehension textbooks vocabulary instruction comes under different headings; either treated as separate language work or as belonging to comprehension tasks, it definitely occupies an important place in developing EFL reading comprehension skills. In order to acquire new vocabulary, to enrich or modify the meanings of the words already known, EFL learners do not only have to get involved in a variety of reading tasks but also in deliberate text search to discover useful context cues. Developing efficient strategies for deriving meanings of unfamiliar words is indispensable for developing independent reading skills. When more intensive exposure to the written language becomes possible it triggers incidental vocabulary acquisition processes, the other potent source of the learner's vocabulary knowledge.

BIBLIOGRAPHY

- Anderson, N. 1994. Developing Active Readers: A Pedagogical Framework for Second Language Class. *System*, vol. 22, no 2, pp. 117-194.
- Anderson, R. C. & P. Freebody. 1981. Vocabulary Knowledge. In J. Guthrie (ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, D.E: IRA, pp. 77-117.
- Anderson, R. C. & P. Freebody. 1983. Reading Comprehension Assessment and the Acquisition of Word Knowledge. In B. Hulton (ed.), *Advances in Reading/ Language Research: A Research Annual*. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 231-256.
- Barr, P., Clegg, J & C. Wallace. 1981. *Advanced Reading Skills*. London: Longman.
- Beck, I., Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. 1982. The Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 506-512.
- Bell, J., Boardman, R. & T. Buckby. 1985. *Variety*. Cambridge: CUP.
- Carter, R. & M. McCarthy. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman
- Carrell, P. 1984. Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications & Applications. *Modern Language Journal*, 68, pp.332-343.
- Cohen, A. D. 1990. *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*. Boston, MA.: Heinle & Heinle.
- Dixon, P., LeFevre, J. A. & L. C. Twilley. 1988. Word Knowledge and Working Memory as Predictors of Reading Skill. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 465-472.
- Fall, D. 1990. *Contrasts*. London: Longman.
- Greenall, S & M. Swan. 1985. *Effective Reading*. Cambridge : CUP.
- Haines, S. 1987. *Reading 3*. London: Cassell.
- Heyworth, F. 1982. *Intermediate Language Skills : Reading*. Hodder and Stoughton.
- Huckin, T., Haynes, M. & J. Coady. 1993. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Kamenui, I., Dixon, R. & D. Carnine. 1987. Issues in the Design & Vocabulary Instruction. In M. McKeown & M. E. Curtis (eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Ladousse, G. P. 1987. *Reading Intermediate*. London : OUP.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. London : LTP.
- McCarthy, M. 1990. *Vocabulary*. Oxford :OUP.
- Mezynski, K. 1983. Issues Concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension. *Review of Educational Research*, 53, pp. 253-279.
- Nagy, W., Anderson, R. C. & Herman, P. 1985. Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal*, 24, pp. 237-270.
- Nagy, W. & P. Herman. 1987. Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In M. McKeown & M. E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, pp. 19-36.
- Nagy, W. E. 1988. *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Urbana: IL: National Council of Teachers of English.
- Nation, I. S. P. & J. Coady. 1988. Vocabulary and Reading. In Carter, R. & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman, pp. 97 - 110.
- Nation, I.S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. NY: Newbury House Publ.
- Oxford R. L., R. C. Scarcella 1994. Second Language Vocabulary Learning Among Adults: State of the Art in Vocabulary Instruction, *System*, vol. 22, no 2, pp. 231-243.
- Paran, A. 1996. Reading in EFL: Facts and Fictions. *ELT Journal*, vol. 51/1, pp. 25-34.
- Pearson, P. D. & M. Gallagher. 1983. The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 317-344.
- Perfetti, C. 1985. *Reading Ability*. New York: OUP.
- Spearritt, D. 1972. Identification of Subskills of Reading Comprehension by Maximum Likelihood Factor Analysis. *Reading Research Quarterly*, 8, pp. 92-11.
- Stahl, S. A. & M. M. Fairbanks. 1986. The Effects of Vocabulary Instruction: A Model- Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56, 1, pp. 72-110.
- Stallman, A. C. 1991. *Learning Vocabulary from Context: Effects of Focusing Attention on Individual Words during Reading*. Unpublished doctoral dissertation.
- Stanovich, K. E. 1986. Mathew Effects in Reading : Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 3, pp. 360-406.
- Stoller, F. R. & Grabe, W. 1993. Implications for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research. In Huckin, T. et al. (eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, pp. 24-45.
- Swaffar, J. K., K. M. Arens & H. Byrnes. 1991. *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Walter, C. 1982. *Authentic Reading*. Cambridge: CUP.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.

Jerzy Zybert
Universidad de Varsovia

PELIGROS LEXICALES

Dado que las autoridades educativas polacas han aprobado la introducción de la lengua española en las escuelas polacas debemos prestar mucha atención a la enseñanza del español en nuestro país. Convendría que aprovechásemos las experiencias obtenidas en la enseñanza de idiomas en Polonia. Recientemente se discute bastante sobre la importancia del vocabulario en el aprendizaje a todos los niveles, especialmente al nivel primario. Tanto los pedagogos como psicólogos y lingüistas están de acuerdo en que los progresos del alumno dependen, entre otros factores, de la sensación que tenga el alumno de un progreso rápido. Esta sensación fortalece la motivación del alumno en sus esfuerzos por dominar la lengua extranjera. Al contrario, la sensación de fracaso o de falta de progreso causa su frustración. ¿Cómo crear en el alumno esa sensación tan positiva y cómo eliminar la negativa? Esto puede lograrse dándole al alumno la posibilidad de comunicarse en la lengua extranjera lo más pronto posible. Sin minimizar el papel de la gramática, entra aquí el problema del vocabulario: cuanto más amplio sea el vocabulario a disposición del alumno, tanto mejor podrá comunicarse. Por eso hay que buscar un medio para ayudarle a construir un amplio repertorio léxico al iniciarle en el idioma extranjero. Se aconseja, por ejemplo, a los maestros que se concentren en palabras cognadas o en préstamos lingüísticos, puesto que son los más fáciles de aprender. Esta proposición parece ser muy razonable pero que hay que darse cuenta de los peligros que encierra.

Sería erróneo creer que las acepciones de las palabras son iguales en todas las lenguas y que los idiomas se distinguen sólo por las formas lingüísticas utilizadas para estas acepciones. En lo referente al vocabulario de cada idioma es obvio que las formas lingüísticas son arbitrarias (con excepción de las onomatopéyicas) y específicas para cada idioma. Sin embargo, en varias lenguas existen palabras de etimología común. Estas tienen formas iguales o semejantes y sus significados son total o parcialmente correspondientes. Ocurre también que en dos idiomas hay palabras de forma igual o semejante cuyos significados son totalmente distintos.

Estas son:

- palabras de origen común cuyas acepciones han cambiado en una lengua de manera que actualmente sus valencias están en oposición semántica,
- palabras cuya semejanza formal es puramente accidental.

Claro está, que para el estudiante de un idioma extranjero la semejanza formal (hablada o escrita) entre su idioma nativo y el que aprende influye en el proceso de adquisición de este último. La semejanza formal tienta al estudiante a otorgar a la palabra extranjera el sentido que tiene la correspondiente palabra nativa. En este caso la interferencia entre el idioma nativo y el extranjero puede ser positiva o negativa. Es positiva cuando las palabras tienen acepciones completamente equivalentes en ambos idiomas; es negativa cuando las acepciones se corresponden sólo parcialmente o están

en contraste total. La primera clase de palabras facilita el aprendizaje y la segunda lo dificulta. Por tanto, hay que destacar la importancia de la enseñanza del vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el caso concreto del polaco que es una lengua poco afín al español se encuentran pocas palabras prestadas directamente del español. Las existentes son palabras periféricas, es decir de poca frecuencia, o fuera del lenguaje común; por ejemplo: P *maczeta* (E *machete*), P *korrida* (E *corrida*). La gran mayoría de las palabras con la misma o semejante forma en polaco y en español son palabras adoptadas que vienen de otros idiomas independientemente, especialmente del latín, del griego y también del inglés. Estas palabras adoptadas por el polaco suelen tener significados nuevos ausentes en este idioma. Por eso debemos subrayar que, a pesar de la semejanza formal, las cognadas frecuentemente conllevan diferencias semánticas en cuyo caso nos referimos a las falsas cognadas.

Las falsas cognadas pueden tener acepciones totalmente distintas en ambos idiomas, o pueden ser parcialmente parecidas. Estas últimas son de dos clases:

- las palabras cuyos significados en un idioma son incluidos entre los significados de las correspondientes palabras en el otro idioma,
- las palabras cuyos significados se interseccionan de un idioma al otro (se trata de una superposición de dos o más acepciones que constituyen un área común para la palabra extranjera y la nativa, siendo distintas las demás acepciones).

Por lo tanto, examinando parejas de palabras cuyas formas (fonemáticas y/o gráficas) son idénticas o semejantes en los dos idiomas podemos distinguir cuatro relaciones semánticas en cognadas polaco-españolas:

- equivalencia p.ej. P *traktor* : E *tractor*
- inclusión
 - la palabra española tiene más acepciones que la polaca p.ej. E *atleta* : P *atleta*
 - la palabra polaca tiene más acepciones que la española p.ej. P *akademia* : E *academia*
p.ej. P *pretensja* : E *pretensión*
p.ej. P *aparycja* : E *aparición*
- intersección
- contraste

EQUIVALENCIA. Se refiere al fenómeno de igualdad semántica absoluta entre la palabra nativa y la extranjera. Son equivalentes las palabras cuyos significados se corresponden totalmente entre el polaco y el español, es decir se cubren en su totalidad y por lo tanto son exactamente convertibles y traducibles de un idioma al otro. Ejemplos:

P		E
<i>biblioteka</i>	=	<i>biblioteca</i>
<i>barykada</i>	=	<i>barricada</i>
<i>boja</i>	=	<i>boya</i>
<i>kompozytor</i>	=	<i>compositor</i>

<i>korozja</i>	=	<i>corrosión</i>
<i>degradacja</i>	=	<i>degradación</i>
<i>demokracja</i>	=	<i>democracia</i>
<i>epilog</i>	=	<i>epílogo</i>
<i>fiasco</i>	=	<i>fiasco</i>
<i>filozof</i>	=	<i>filósofo</i>
<i>gwarancja</i>	=	<i>garantía</i>
<i>identyczn y</i>	=	<i>idéntico</i>
<i>litr</i>	=	<i>litro</i>
<i>optymista</i>	=	<i>optimista</i>
<i>porcelana</i>	=	<i>porcelana</i>
<i>orbita</i>	=	<i>órbita</i>
<i>semafor</i>	=	<i>semáforo</i>
<i>sylaba</i>	=	<i>sílaba</i>
<i>technika</i>	=	<i>técnica</i>
<i>terytorium</i>	=	<i>territorio</i>
<i>tropikalny</i>	=	<i>tropical</i>
<i>witamina</i>	=	<i>vitamina, etc.</i>

Este tipo de palabras presentan pocas dificultades para el alumno polaco. Las evidentes diferencias gráficas, fonemáticas y morfológicas no encierran ninguna dificultad que impida que el alumno polaco las reconozca y/o reproduzca.

INCLUSIÓN. Conciérne las palabras cuyas sumas de significados no se cubren en su totalidad, es decir una palabra tiene más acepciones en una lengua que la correspondiente en la otra. Las palabras en las cuales la escala semántica de una entidad léxica de un idioma es más amplia que la de su aparentemente correspondiente del otro idioma son fuentes de graves errores y equivocaciones. En el caso de que una palabra española tenga más acepciones que la correspondiente polaca el alumno puede malentenderla o no entenderla del todo. Paralelamente, si la palabra polaca tiene más acepciones, el polaco quiere atribuir a la correspondiente palabra española las acepciones que ésta tiene.

Así, en el primer tipo de inclusión (a) se hallan parejas de palabras como:

E	//	P
<i>corrida</i>		<i>korrida</i>
(1. carrera,		(corrida de toros)
2. corrida de toros)		

<i>matador</i>	//	<i>matador</i>
(1. asesino,		(torero)
2. espada o torero que mata al toro)		
<i>cometa</i>	//	<i>kometa</i>
(1. astro,		(astro)
2. clase de juguete,		
3. juego de naipes)		
<i>konferencja</i>	//	<i>konferencja</i>
(1. reunión de varias personas para		(acepciones 1 y 4)
discutir un asunto,		
2. lección explicada por un profesor,		
3. comunicación telefónica interurbana,		
4. conferencia de prensa: reunión en la que		
una personalidad responde a las preguntas		
de los periodistas),		
<i>korupcja</i>	//	<i>korupcja</i>
(1. putrefacción		(1. cohecho,
2. cohecho,		2. desmoralización moral)
3. desmoralización, pervisión)		
<i>radio</i>	//	<i>radio</i>
(1. radiodifusión,		(1. radiodifusión
2. estación radioemisora,		2. radiocmisora
3. radioaparato,		3. radioaparato)
4. apócope de radiograma, radionavegante,		
radiotelegrafista, etc.,		
5. recta que une el centro del círculo a su		
circunferencia,		
6. la pieza que une el cubo o eje de una		
rueda con la llanta,		
7. elemento metálico, no atómico 88), etc.		

En el segundo tipo de inclusión (b) se hallan parejas de palabras como:

<p>P</p> <p><i>ambicja</i> //</p> <p>(1. sentido de dignidad, amor propio, orgullo, honor,</p> <p>2. aspiraciones por éxitos, pretensiones,</p> <p>3. pasión por gloria o fortuna)</p> <p><i>ambona</i> //</p> <p>(1. púlpito al lado del altar mayor,</p> <p>2. construcción para cazadores donde acechan a caza)</p> <p><i>migdał</i> //</p> <p>(1. amígdala: glándula,</p> <p>2. almendra)</p> <p><i>kalka</i> //</p> <p>(1. papel carbón,</p> <p>2. papel transparente de calcar,</p> <p>3. copia obtenida por pasar exactamente lo escrito o dibujado en un papel a otro, bien por transparencia, bien por papel carbón, o bien mecánicamente con un aparato,</p> <p>4. palabra extranjera, traducida literalmente, que se adapta a otro idioma)</p> <p><i>restauracja</i> //</p> <p>(1. restaurante,</p> <p>2. restablecimiento, reparación, particularmente de un edificio o una pieza de arte, dándole aspecto de nueva,</p> <p>3. restablecimiento a un rey en su trono o un régimen derrocado). etc.</p> <p>INTERSECCIÓN. Trata del fenómeno en que las acepciones de las palabras correspondientes cubren el campo semántico sólo parcialmente, y las demás acepciones son distintas. El conocimiento de un significado (o más) que una pareja de</p>	<p>E</p> <p><i>ambición</i></p> <p>(acepción 3)</p> <p><i>ambón</i></p> <p>(acepción 1)</p> <p><i>amigdala</i></p> <p>(glándula)</p> <p><i>calco</i></p> <p>(acepción 3)</p> <p><i>restauración</i></p> <p>(acepciones 2 y 3)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

palabras tiene en común puede producir la falsa convicción por parte del alumno de que las palabras en la pareja son equivalentes. Para no caer en el peligro de una falsa traducción y de formar conceptos erróneos creemos oportuno indicar que esta clase de palabras encierran las mismas acechanzas que las demás.

He aquí algunos ejemplos:

P numer : *E número*

Aparte de los muchos significados que ambas palabras tienen en común, la palabra *polaca* incluye además las siguientes acepciones:

1. i. un objeto, generalmente una placa o lámina, que señala el número para distinguirlo de los otros,
2. 2. una habitación, particularmente en un hotel, marcada con su número correspondiente;
3. **en español** significa:
4. cifra, guarismo,
5. medida en que consiste la cadencia o ritmo,
6. soldados sin graduación (Guardia Civil),
7. accidente gramatical o posibilidad que tienen ciertas palabras de representar por medio de ciertas formas la idea de unidad o pluralidad;

P banda : *E banda*

Ambas palabras encierran las acepciones:

- a) cuadrilla: grupo de gente unida para robar o cometer fechorías,
- b) conjunto de amigos o de gente caracterizada por rasgos comunes, o reunido con un fin;

además la palabra *polaca* quiere decir: 'baranda', y la *española* significa:

1. trozo estrecho y largo de un material flexible: faja o lista o tira,
2. cinta distintiva de ciertas órdenes,
3. cinta que cruza el escudo de esquina a esquina,
4. humeral, paño litúrgico,
5. lado,
6. costado de un barco,
7. parte de la película cinematográfica en que se registra el sonido: banda sonora,
8. escala particular del espectro de frecuencia o de longitud de onda,

9. conjunto de los partidarios de alguien,
10. conjunto de músicos,
11. bandada de aves.

P *suma* : E *suma*

Son iguales en las acepciones:

1. resultado de la operación de adición,
2. conjunto o reunión de ciertas cosas,
3. cierta cantidad de dinero.

Las acepciones diferentes

en polaco: 'misa mayor',

en español:

1. acción y operación de reunir varias cantidades en una sola,
2. lo más importante de una cosa,
3. recopilación de todas las partes de una ciencia.

P *racja* : E *ración*

Coinciden en: 'porción de alimento que corresponde a una persona o animal'.

La palabra polaca significa también: 'razón', y

la española:

1. porción o cantidad de una cosa que se vende por determinado precio,
2. prebenda (arcaico).

P *rewers* : E *reverso*

Significan: 'revés, parte de una cosa opuesta a la otra cara'.

En polaco también quiere decir: 'recibo', y

en español: 'cara que lleva la numeración par, o sea que queda a la izquierda al abrir el libro, cuaderno, etc.'.

P *wizja* : E *visión*

Significan en ambos idiomas:

1. percepción imaginaria de objetos irreales,

2. la imagen televisual (en la pantalla del televisor).

Además, en polaco: 'inspección oficial del lugar de un crimen, de un terreno, etc.';

en español:

1. aptitud para ver, vista,
2. persona fea o ridícula.

CONTRASTE. Se refiere a la clase de palabras cuyos campos semánticos son totalmente distintos y por lo tanto las correspondientes entidades léxicas no son sustituibles de un idioma al otro a pesar de su semejanza formal. Esta clase encierra las palabras que son verdaderamente capciosas.

Podemos distinguir aquí dos subclases:

A. Palabras cuya semejanza formal es nada más que accidental y cuyo origen es independiente, por ejemplo:

E	//	P
<i>droga</i>	//	<i>droga</i> (camino)
<i>lis</i>	//	<i>lis</i> (zorro)
<i>los</i>	//	<i>los</i> (1. suerte, fortuna 2. billete de lotería)
<i>pan</i>	//	<i>pan</i> (1. señor, 2. dueño, 3. Ud.)
<i>nos</i>	//	<i>nos</i> (nariz)
<i>osa</i>	//	<i>osa</i> (avispa)
<i>posada</i>	//	<i>pasada</i> (empleo)
<i>cena</i>	//	<i>cena</i> (precio)
<i>ropa</i>	//	<i>ropa</i> (1. pus, 2. petróleo)
<i>rama</i>	//	<i>rama</i> (1. marco, 2. cuadro)
<i>luz</i>	//	<i>luz</i> (espacio libre)
<i>lustro</i>	//	<i>lustro</i> (espejo)
<i>curva</i>	//	<i>kurwa</i> (puta) - vulg.
<i>lej</i>	//	<i>lej</i> (1. embudo,

2. cráter)

B. Palabras cognadas de origen común cuyos significados han cambiado en uno o en ambos idiomas; por ejemplo:

E	//	P
<i>absolvente</i>	//	<i>absolwent</i> (ex-alumno, graduado)
<i>mayor</i>	//	<i>major</i> (comandante)
<i>aparición</i>	//	<i>aparycja</i> (aspecto, apariencia)
<i>oficina</i>	//	<i>oficyna</i> (1. ala complementaria de un edificio, 2. establecimiento donde se imprime: imprensa)
<i>novela</i>	//	<i>nowela</i> (cuento, novela corta)
<i>respecto</i>	//	<i>respekt</i> (respeto)
<i>diversión</i>	//	<i>dywersja</i> (1. sabotaje, quinta columna, 2. acción hostil dentro de un país para debilitar su defensa militar, economía o cultura)
<i>transparente</i>	//	<i>transparent</i> (pendón, pancarta)
<i>ubicación</i>	//	<i>ubikacja</i> (servicios)

etc.

En resumen, en la enseñanza del vocabulario español al estudiante polaco las palabras equivalentes son muy convenientes, pues la equivalencia facilita el aprendizaje del idioma extranjero. La inclusión y la intersección se refieren, de hecho, a la equivalencia parcial: unas de las acepciones de una palabra se excluyen del campo semántico de la correspondiente palabra en la otra lengua. Este fenómeno es importante desde el punto de vista didáctico: el estudiante tiene que aprender nuevas acepciones incluidas en el campo semántico de la correspondiente palabra extranjera, es decir reducir el campo semántico conocido.

Lo que hemos escrito anteriormente sobre la semejanza formal grafonemática entre las palabras polacas y españolas se refiere sólo a las raíces de dichas palabras. No hablamos del acento ni de las terminaciones flexionales. Dado que en el proceso didáctico el alumno aprende las palabras extranjeras en el contexto lingüístico, creemos que el conocimiento del sistema morfológico le permitirá al alumno distinguir entre las categorías léxicas. Por lo tanto, al encontrar voces como: *E comunicado, delegado* que son sustantivos o participios, el alumno las identificará correctamente porque el contexto le indicará a que categoría léxica pertenece dicha palabra.

BIBLIOGRAFIA

- Arencibia Rodríguez, L. 1976. *?Traducción científica o traducción intuitiva?* La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Fisiak, J. 1970. 'The Semantics of English Loanwords in Polish'. *Studia Anglica Posnaniensia* 2; pp. 41-49.
- García-Pelayo y Gros, R. 1977. *Pequeño Larousse Ilustrado*. París: Ediciones Larousse.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Moliner, M. 1973. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Rusiecki, J. 1980. 'Latent Bilingualism'. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 12; pp. 79-98.
- Skorupka, S. et al. (eds.). 1974. *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Welna, J. 1977. 'Deceptive Words. A Study in the Contrastive Lexicon of Polish and English'. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 7; pp. 71-84.

Irena LUKASZUK
Filia UW, Białystok

SŁÓW KILKA O HERBACIE, KAWIE I COCA-COLI NA GRUNCIE JĘZYKA ROSYJSKIEGO.

Większość Rosjan uznaje obecnie herbatę za swój napój narodowy. Prawda jest jednak taka, że prawdziwie rosyjskimi są tylko herbaty ziołowe tzw. „лесные чаи”, przygotowywane z różnych jagód i ziół: dzikiej róży (шиповника), rozłótek (эсмляники), malin (малины, костяники, морошки), jeżyny (ежевники), lipy (липы), dziurawca (зверобоя) i innych roślin (Ковалев, 247).

Z herbatą parzoną z liści krzewu herbacianego określaną nazwą *thea* (Черных, II, 373), Rosjanie zetknęli się, poprzez Mongołów, dopiero w wieku XVII. W roku 1638 rosyjski bojar Wasilij Starkow przywiózł mongolskiemu chanowi bogate dary od cara Michaiła Fiodorowicza. Chan w podziękowaniu przekazał różne drogocenne prezenty i między innymi „аккуратные свертки с непонятной травой” (Ковалев, 248). Starkow nic o herbacie nie wiedział, więc nie chciał jej przyjąć. Mongołowie go jednak przekonali, pokazali jak należy zaparzać herbatę i nawet zmusili go żeby spróbował. Starkowski napój ten nie spodobał się, zaś o tym, jak car ocenił napój jest wiele wersji. Zgodnie z jedną, carowi napój się spodobał, a według innej – wprost przeciwnie, i tym być może, między innymi, tłumaczyć należy fakt, że handel herbatą w Moskwie rozpoczął się dopiero po 36 latach od tego wydarzenia (Ковалев, 248).

Następnym razem herbatę przywieźli do Moskwy carscy posłowie z Chin. W roku 1679 Rosja podpisała z Chinami umowę handlową na dostawę herbaty (Ковалев, 248).

Od roku 1696 herbatą była dostarczana do Rosji z Chin drogą karawanową (караванным путем), a od 1870 roku przez morze z Kantonu (obecnie Kuangczou) do Odessy (Цюффа, 130). Herbatą dostarczaną przez karawane była lepszej jakości niż przywożona morzem, ponieważ Chińczycy pakowali ją hermetycznie jeszcze gorącą i w podróży ona dojrzewała. Jej cena była wyższa i w Europie nazywano ją herbatą „rosyjską” (русским чаем) albo karawanową (караванным чаем). Rosjanie przywozili te herbaty z północnych prowincji Chin, gdzie nazywano ją чае „чайный лист”, „чайные листья”. Słowo чае zostało zmienione przez Mongołów w чай i w tej formie trafiło do języka rosyjskiego. Państwa Europy Zachodniej importowały herbatę z Chin Południowych, dlatego ich nazwa herbaty *thea* odzwierciedla południowochińską wymowę („te”) (Цюффа, 131).

Początkowo herbatą nie cieszyła się wielkim powodzeniem u ludności europejskiej części Rosji i była bardzo droga, dlatego też pito ją z okazji dużych świąt i w zasadzie tylko w gospodach (трактирах). Kupowała herbatę głównie arystokracja i wykorzystywano ją jako środek leczniczy, ponieważ zauważono, że napój z niej

przygotowany „отвращает от сна во время долгах церковных служб и сидения в Думе” (Ковалев, 248). Uważano także, że herbata oczyszcza krew.

Jedną z przyczyn powolnego rozprzestrzeniania się herbaty wśród szerokich mas był brak informacji o sposobach przygotowywania napoju z herbaty. Na ten temat opowiadano w Rosji wiele anegdot i satyr. W jednej z piosenek opowiada się o słudze, który na polecenie pana miał zaparzyć herbatę, a ponieważ nie wiedział jak to się robi, więc dodał tam pieprzu, cebuli pietruszki. Otrzymałszy burę od pana za swoje kucharzenie całkiem szczerze wyznaje:

„Долго думал, удивлялся,
Чем же мог не угодить,
А потом-то догадался,
Что забыл я посолить.”

(Ковалев, 249)

Nie należy z tego wyciągać zbyt pochopnych wniosków, że tylko Rosjanom przydarzały się takie zabawne zdarzenia. Znana jest anegdota o matce angielskiego marynarza, która otrzymawszy od syna w prezencie funt herbaty postanowiła poczęstować sąsiadów wytwornym zamorskim daniem. Ugotowała w garnku całą herbatę, zlała czarną gorzką wodę do pompy i rozłożyła na talerzyki ugotowane liście, przyprawiając je oliwą.

Obecnie znanych jest bardzo dużo gatunków herbaty. Rosyjską herbatą (русским чаем) nazywa się herbatę uprawianą w Krasnodarskim Kraju. Pierwsze jej krzewy pojawiły się w 1901 roku w Sofoch-Aul, niedaleko Soczi.

Z rosyjską herbatą kojarzy nam się nieodłączny samowar. Samowar pojawił się w połowie XVIII wieku i początkowo gotowano w nim nie herbatę, ale сбитень – gorący napój z wody, miodu i przypraw korzennych. Pierwsze samowary nie były zaopatrzone w kran i zawartość wybierano z niego łyżką. Samowar też bardziej był podobny do kotła z pokrywką niż do dzisiejszego samowara. W dawnych czasach wytwarzano samowary-kuchnie (самовары-кухни с двумя отделениями), w których gotowano kapuśniak (czasami herbatę) i kaszę oraz samowary-dzbanki do kawy. Dopiero później samowar zaczyna oznaczać naczynie metalowe ogrzewane od wewnątrz do gotowania wody na herbatę (Цюффа, 131).

Prawdziwie narodowym napojem herbatą stała się w Rosji dopiero w wieku XIX. Właśnie wtedy otwarto bardzo wiele ogólnodostępnych herbaciarni, w których cały czas kipiały ogromne samowary. Wiele jest sposobów parzenia herbaty, ale rosyjski sposób nie jest praktykowany w żadnym innym kraju. Jako dodatek do herbaty w Rosji podawano i jeszcze podaje się różnego rodzaju сладкие пироги (słodkie ciasto nadszewanane), калачи (kołaczki), сайки (buleczki maślane) i inne wyroby piekarnicze. Zwyczajem stało się także „zabielanie” herbaty śmietanką lub mlekiem oraz dodawanie do niej miodu, konfitur albo przypraw korzennych. Cukier był drogi, więc pito herbatę „вприкуску” (przegryzając kostką cukru), „вприглядку” (pic niesłodzoną herbatę /patrzeć na cukier/) lub „вчашку” (wysypując cukier do herbaty) (WSRP, 152).

Słowo *herbata* w języku polskim jest złożeniem łacińskiego wyrażenia *herba thea*. Łacińskie *herba* - to „zióło”, a „*te*” (*the*) - to południowochińska nazwa herbaty (Brückner, 171; SWOn, 426).

Równie popularnym napojem co herbata, stała się także kawa.

Ojczyzną kawy jest Abisymia (Afryka Wschodnia) skąd przywieziono ją do Arabii. Największe znaczenie kawa arabska osiągnęła w XVI-XVII wieku. Arabia była wtedy jedynym krajem, gdzie uprawiano kawę. Do Europy kawa dotarła w I połowie XVII wieku i w połowie tegoż stulecia pojawiła się też w Rosji (Маргарян, 57). Potwierdzają to wzmianki w zabytkach piśmienictwa XVII wieku: „И ястык снесли и паки пили кофе с сахаром” (Сухонов А., Проскриптарий -1649-1653/ cytuje za: Маргарян, 57).

M. Vasmer odnosi pojawienie się słowa *кофе*, *кофей* w języku rosyjskim do epoki Piotra I, również N.M. Szanskij uważa, że jest to wyraz zapożyczony z języka angielskiego w wieku XVIII (Sz.K., 216). Profesor P. Czernych podaje, że w rosyjsko-języcznych słownikach *кофе* datuje się od roku 1762, ale weszło w użycie w formie *кофе*, *кафе*, częściej *кофий*, *кофей* w epoce Piotra I (Черных, I, 436). B.A. Margarian natomiast uważa, że uczeni ci mijają się z prawdą, ponieważ w tym czasie kawa w Rosji była już dostatecznie znanym i rozpowszechnionym napojem (Маргарян, 57). I w dokumentach Piotra I czytamy: „Писать извольте, чтобы его не вевольять горячим питьем... сами можете рассудить... чаю и кофе здесь зело мало” (цит. за Маргарян, 57).

Rosjanie nie od razu uznali kawę za „swoj napój”. Przeciwnicy reform Piotra I bardzo niechętnie odnosili się do kawy, jak i do innych innowacji epoki. Zostało to odzwierciedlone przez A.N. Tolstoją w poemacie „Piotr I”: „А чай, а кофей?... Все это зелье - из-за моря, и торгуют им у нас лютеране и католики... Чай кто пьет - отчается... Кто кофей пьет - у того на душе кова... Да тыфу! - слухну лучше, чем в лавку к себе возьму такое... Всем морду обретот, всех заставят пить кофей, увидят...” (цит. за Маргарян, 57).

Z czasem jednak kawa stała się ozdobą stołu. W języku rosyjskim od II połowy XVII w. na równi ze współczesną literacką formą *кофе* używano wielu wariantów tego słowa i niektóre z nich mają jawny charakter potoczny: *кофий*, *кефа*, *кофа*, *кафе*, *кофы*, *кофей*, *кава*, *кавей*, *кохий*, *кохий*, *кохвий*, *кохвей*, *кохвай* (Шанский, II, w.8, 361).

Warianty tego słowa odnotowane w XVIII w. mówią o nasileniu się wpływów różnych zachodnioeuropejskich języków w różnych okresach historii języka rosyjskiego. Tak np. *кофий* pochodzi z języka holenderskiego *koffie*, albo angielskiego *coffee*. *Кафе* - od niemieckiego *der Kaffee* i odzwierciedla wpływ języka niemieckiego w latach 30-40 XVIII wieku. Zauważają się też wpływy języka włoskiego i w tym czasie używane są takie formy: *кофе* i *кофей*. Przyjrzyjmy się jeszcze jednej formie *кофе* - *кава*. Forma ta wskazuje na wpływ języka polskiego na język rosyjski i została ona zarejestrowana w słowniku Dala z takim wyjaśnieniem: „кава - в зап. губ. с польск. кофе” (Даль, II, 70). „Польские дворяне говорили тогда (в XVIII веке) о черной каве, о черном кофе, как о востра весьма обыкновенной” (Вигель. Записки) cyt. за Маргарян, 59).

Podsumowując, można powiedzieć, że międzynarodowa nazwa napoju *coffee* pochodzi od arabskiego *qahwa* i w literackim języku rosyjskim przyjęła się w formie *кофе*. Forma ta jest jednocześnie najstarsza i jak wskazywaliśmy wcześniej, jest w użyciu od II połowy XVII wieku. Brak tylko jednomyślności wśród badaczy, jeśli chodzi o źródło pochodzenia tej formy. P. Czernych uważa, że pochodzi ona z języku rosyjskim prawdopodobnie od holenderskiego *koffie* (Черных, I, 436), N.M. Szanskij utrzymuje, że zapożyczono najprawdopodobniej z jęz. angielskiego (Шанский, II, w.8, 361), a M. Vasmer zaś, że albo od angielskiego *coffee* albo holenderskiego *koffie* (Фасмер, II, 355). B.A. Margarian po dokładnej analizie dochodzi do wniosku, że źródłem rosyjskiej formy *кофе* jest jęz. niemiecki. W historii jęz. niemieckiego znane są dwa warianty tego słowa zapożyczone z różnych języków: *der Kaffee* (z francuskiego *cafe*) i *der Kaffe* (z angielskiego *coffee*). I ta ostatnia forma jest źródłem współczesnej rosyjskiej formy *кофе*. Nieodmienny wyraz *кофе* jest w języku rosyjskim rodzaju męskiego, tak jak i w niemieckim (Маргарян, 59).

W języku polskim nazwa *kawa* znana jest od wieku XVII jako *kafa* (Brückner, 223) i pochodzi z arabskiego *kahwa* poprzez turecką nazwę *kahve* (Świąski, II, 104).

Oprócz herbaty i kawy ogromną popularnością cieszy się obecnie na całym świecie coca-cola.

Coca-cola jest to: „słodki, bezalkoholowy napój gazowany z kofeiną”, takie określenie podaje najnowszy Słownik wyrazów obcych (rok wyd. 1995, s.184). Zaś Słownik wyrazów obcych (red. nac. Z. Rysiewicz) rok wydania 1967, pod hasłem coca-cola odsyła do hasła *koka-kola*, z czego można byłoby wnioskować, iż były tendencje by wprowadzić tę nazwę do języka polskiego zgodnie z formą fonetyczną. Słownik języka polskiego pod red. M. Szymczaka (rok wydania 1988) w ogóle nie rejestruje hasła *coca-cola*. Najobszerniejszą informację na temat coca-coli podaje Wł. Kopaliński w Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych: „amerykański musujący napój bezalkoholowy na wyciągu z liści krzewu kokainowego, orzecha drzewa kola, z dodatkiem cukru, karmelu oraz substancji kwaśnych i aromatycznych (napojem o podobnym składzie jest pepsy cola, pepsi)” (Kopaliński, 95).

W odróżnieniu od jęz. polskiego, w języku rosyjskim termin: *koka-kola* znalazł się w potównywalnym do 3-tomowego Słownika języka polskiego 4-tomowym Словаре русского языка „безалкогольный тонизирующий напиток, распространенный в США и некоторых других странах” (МАС, II, 70).

Nazwa *koka-kola* zaczęła wchodzić do języka rosyjskiego w połowie lat 50-tych XX wieku (Словарь - справочник „Новые слова и значения” М.,1971), a *пепси-кола* nieco później (Словарь - справочник „Новые слова и значения” М., 1984). Po raz pierwszy nazwa *koka-kola* została zapisana w Словаре иностранных слов z roku 1964, jako wyraz zapożyczony z języka angielskiego (Шанский, II, w.8, 191).

Już w XV wieku pływający wzdłuż zachodniego wybrzeża Afryki portugalscy marynarze wiele słyszeli od miejscowej ludności o leczniczym i orzeźwiającym działaniu ziarna drzewa „*guru*” („*roopa*”) (Лалаунд,132). Tak mieszkańcy wybrzeży Zatoki Gwinejskiej nazywali drzewo, które otrzymało naukową nazwę *Sterkus*. Ziarna tego drzewa i do dnia dzisiejszego są cenione przez mieszkańców tropikalnych

wybrzeży Afryki, ponieważ ich właściwości lecznicze są podobne do właściwości kory drzewa chinowca.

Pod koniec XVII wieku Portugalczycy zawieźli drzewa gunu do Brazylii, a tam pod wpływem miejscowej wymowy nazwa drzewa została zamieniona na koła (Лалаянц, 132). Z czasem ziarna tego drzewa pod nazwą orzechy koła stały się znane w Ameryce Północnej, gdzie w 1886 roku wykorzystano je do przygotowania syropu dla nowego rodzaju wody gazowanej, a mianowicie coca-coli, która po pewnym czasie stała się znana na całym świecie.

Jak podaje Лалаянц „Как отмечается в энциклопедии „Американа“, впервые сироп был сварен аптекарем Джоном Пембертоном из Атланты. Кроме орехов кола, он бросил в медный чан лимонные дольки, циннамон, гвоздику и корицу, для верности добавив несколько ложек эфирных масел и ещё кое-что. Впрочем, надо сказать, что секрет состава до сих пор держится в глубочайшей тайне” (Лалаянц, 133). Oprócz tego jednym ze składników coca-coli są też liście krzewu kokainowego. To właśnie one dodane do syropu coca-coli powodują, że jest ona napojem orzeźwiającym i pobudzającym.

Myliłby się ten, kto myślałby, że John Pemberton założył sobie z góry wynalezienie nowego napoju. Stało się to dziełem przypadku i... grupy, która nawiedziła w grudniu roku 1885 mieszkańców Atlanty i położyła ich pokotem do łóżek. Miejscowy farmaceuta głowił się nad wynalezieniem nowego syropu, który nie tylko pomógłby pokonać chorobę, ale i poprawiłby chorym humor. Pewnego razu zmęczony omylił się i do mikstury zamiast wody zwykłej dodał sodowej. Kiedy spróbował, doznał olśnienia. Już nie trudził się dalej nad wynalezieniem leku, ale zaczął myśleć o tym, jak zrobić pieniądze na tym bezalkoholowym, dodającym wigoru napoju. Jemu tych pieniędzy zarobić nie udało się, nie znalazł zamożnych współników. Zawiedziony i rozczarowany na los zmarł wiosną 1888 roku na atak serca. Kariere zaczęła coca-cola robić od roku 1891, kiedy inny farmaceuta z Atlanty wykupił wytwórnię napoju i przejął prawa do jego produkcji (Ziółkowska, 41).

W roku 1898 urodziła się konkurentka coca-coli, nie mniej znana *pepsi-cola*. „Это произошло в небольшом городке Нью-Берне, раскинувшегося на атлантическом побережье США, где местный фармацевт занялся у себя в аптеке производством новой содовой. Звали его Калеб Бредхем, и поскольку в силу своей профессии он не был чужд греческому и латыни, то и для названия своего напитка он взял одно из греческих слов” (Лалаянц, 133).

Słowo *pepsi* jest skróconym wariantem terminu biochemicznego *pepsyna*, który jest głównym enzymem soku żołądkowego. Francuski termin *pepsine* pochodzi od greckiego *pepsis* „trawienie”.

Nazwa napoju *pepsi-cola* pochodzi: *pepsi* od angielskiego *pepsin* „pcpsyna” i *cola* według zasady jak przy *coca-coli*.

Podsumowując należy zauważyć, że najbardziej popularne obecnie napoje i ich nazwy w Rosji i w Polsce zostały zapożyczone z odległych krajów. Typowo rodzime napoje rosyjskie takie jak: *сбитень* i *квас* zostały wyparte przez zapożyczoną *coca-cola*, *pepsi-cola* i inne mniej popularne, a prawdziwie rosyjskie herbaty ziołowe

wyparta herbata parzona z liści krzewu herbacianego i kawa, bez których nie wyobrażamy już sobie ani jednego dnia. Są to dowody na to, że żaden kraj nie żyje w izolacji, ale jest to również świadectwo tego, że Rosjanie nie potrafili wylansować swoich napojów, które są nie tylko smaczne i zdrowe, ale i pożyteczne (Kowalew, 233, 234, 240). Jest jednak nadzieja na to, że w dobre przemian ustrojowych nastąpią zmiany w świadomości ludzi i straci aktualność powiedzenie: „Cudze chwalicie, swego nie znacie, sami nie wiecie, co posiadacie”.

BIBLIOGRAFA

- BRÜCKNER A., 1985, Słownik etymologiczny języka polskiego, Warszawa.
ДАЛЬ В.И., 1978, Толковый словарь живого великорусского языка, т. 2, Москва.
ГИМПЕЛЕНИЧ В.С., 1972, О роде слова кофе, „Русская речь” № 2, s. 60-62.
КОВАЛЕВ В.М., МОГИЛЬНЫЙ Н.П., 1992, Русская кухня традиции и обычаи, Москва.
ЛАЛАЯНЦ И.Э., 1986, Кока-кола, пепси-кола, „Русская речь” № 3, s. 132-134.
МАРГАРЯН Б.А., 1972, История слова кофе, „Русская речь” № 2, s. 57-59.
ФАСМЕР М., 1986, Этимологический словарь русского языка, т. 1-4, Москва.
ЦЮФФКА В.В., 1987, Чай, „Русская речь”, № 1, s. 130-131.
ЧЕРНЫХ П.Я., 1993, Историко-этимологический словарь современного русского языка, т. 1-2, Москва.
Этимологический словарь русского языка, под ред. ШАНСКОГО Н.М., 1982, т. 2, вып. 8., Москва.
КОПАЛИНСКИ W., 1991, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Warszawa.
MAS Словарь русского языка, 1981-1984, т. 1-4, Москва.
SJP Słownik języka polskiego, red. nauk. SZYM CZAK M., 1988-1989, Warszawa.
SŁAWSKI F., 1958, Słownik etymologiczny języka polskiego, t. 2, Kraków.
SWO Słownik wyrazów obcych Wydanie nowe, 1995, Warszawa: PWN.
SWO Słownik wyrazów obcych, 1967, red. nac. RYSIEWICZ Z., Warszawa.
WSRP MIROWICZ A., DULEWICZ I., GREK-PABISOWA I., MARYNIAKOWA I., 1986-1987, Wielki słownik rosyjsko-polski, Moskwa-Warszawa.
ZIOŁKOWSKA M., 1997, Coca-cola, „Kuchnia” Nr 7, s. 41.

SPRAWOZDANIE

Problemy uniwersalne a nauczanie języków obcych. Poznań '96.

W dniach 20-21 września 1996 odbyła się w Poznaniu II Konferencja Regionu Europy Centralnej FIPLV. Tematem konferencji było: *Problemy Uniwersalne A Nauczanie Języków Obcych*. W konferencji wzięło udział ponad 100 nauczycieli języków obcych.

Konferencję współorganizowali:

- Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego;
- Wydział Neofilologiczny UAM w Poznaniu;
- Zarząd Regionu Europy Centralnej Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes;
- Księgarnie OMNIBUS.

W piątek 20. września, po ceremonii otwarcia obrad dokonanej przez Dziekana Wydziału Neofilologicznego prof. dr hab. Stanisława Puppla, Dyrektora Instytutu Filologii Angielskiej prof. dr hab. Jacka Fisiaka i Przewodniczącą PTN prof. UAM dr hab. Teresę Siek-Piskozub, uczestnicy wysłuchali sześciu wykładów:

- *Szeroko pojęte cele edukacyjne. Implikacje dla nauczania języka i kształcenia nauczycieli.* - prof. dr hab. Hanna Komorowska (UW);
- *The communicative approach revisited.* - prof. dr hab. Iva Pychova (Uniwersytet Ostrawski);
- *Language teaching and language policy in Hungary.* - prof. dr hab. Zsolt Lengyel (Uniwersytet w Veszpremie);
- *Języki słowiańskie w systemie edukacyjnym.* - prof. dr hab. Jan Zaniewski (AM w Białymstoku);
- *Potrzeba publikowania artykułów na temat problemów globalnych w czasopiśmie metodycznych.* - mgr Hanna Wiśniewska (Języki Obce w Szkole, WSiP);
- *Interaktywne wykorzystanie rejestracji wideofonicznych* - prof. dr hab. Paweł Ptusa.

W godzinach popołudniowych odbyły się prezentacje Wydawnictw:

- Cambridge University Press: *Cross curriculum approach* - B. Górską i *Teaching large heterogeneous classes* - G. Siedlecka;
- Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: *'I see what you mean but...'* - B. Pawłowska, M. Witak
- LONGMAN: *Multimedia - effective, easy and fun* - M. Lehwick, M. Wojtyński;

- Oxford University Press: *The fifth skill* - K. Dąbrowski;
- Wydawnictwo REA: *Podręcznik 'Sowieso'* - K. Bujska, M. Głogowska;
- GRAFPUNKT: *Prezentacja podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkole podstawowej i średniej 'Dein Deutsch'* pod red. F. Groczy;
- Encyclopaedia Britannica: *Prezentacja programu wydawniczego.*

Wieczorem uczestnicy spotkali się na bankiecie sponzorowanym przez Księgarnie OMNIBUS.

W sobotę obrady toczyły się w trzech sekcjach.

W Sekcji I omawiano:

- Teresa Siek-Piskozub - *Easter Peace Happening Project*;
- Michael Etavsky, MA - *Fostering Self-Directed Learning. Implementing Post-colonial Teaching Strategies in the Post-communist Classroom*;
- Halina Chodkiewicz - *Place of Vocabulary Component in Developing Reading Skills*;
- Przemysław Kaszubski - *A Case for Corpus-based EFL Pedagogy*;
- Ewa Dzierżawska - *European Studies Programmes - a way to increase mutual understanding, awareness and tolerance in the youth of contemporary Europe.*

W Sekcji II dyskutowano:

- Anna Stelmaszuk, Jewgienija Larczewa - *Tekstoznawstwo Stosowane*;
- Maria Vlastoff - *Typologie des textes et enseignement de l'écrit*;
- Bernadeta Pyśk - *Le developpement de l'expression orale au niveau avancé en FLE*;
- Weronika Wilczyńska - *Apprentissage semi-autonome: résultats d'une expérience de tutorat*;
- Krystyna Antkowiak - *Lecture littéraire et l'enseignement du français langue étrangère en semi-autonomie*;
- Bernadeta Wojciechowska - *Quelques aspects de l'enseignement / apprentissage de la CO en FLE.*

W Sekcji III skoncentrowano się na problemach:

- Elżbieta Zawadzka - *Zu interkulturellen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts*;
- Marian Szczodrowski - *Zum Kulturbegriff in der fremdsprachlichen Kommunikation*;
- Izabella Prokop - *„Wunde Stellen” im interethnischen Diskurs*;
- Kazimiera Myczko - *Handlungsorientierter Unterricht - Utopie oder Wirklichkeit?*

Na zakończenie uczestnicy spotkali się na podsumowaniu obrad. Prof. Iva Pychova, przewodnicząca Regionu Europy Centralnej FIPLV, poinformowała o decyzjach podjętych przez Zarząd Regionu, który w Poznaniu odbył swoje pierwsze zebranie po

majowych wyborach w Ostrawie Członkami Regionu są organizacje nauczycieli języków obcych: PTN-Polska, KMF-Czechy i MANYE-Węgry. Współpraca obejmować będzie wzajemne uczestnictwo w konferencjach organizowanych w poszczególnych krajach, wspólne konferencje na wybrane tematy, publikacje materiałów pokonferencyjnych, a w przyszłości być może też wspólnie przygotowywanie projektów badawczych i dydaktycznych.

Teresa Siek-Piskozub
Przewodnicząca ZG PTN

KOMUNIKAT

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne zaprasza na swoją doroczną konferencję, która odbędzie się w dniach 11-13 września 1998 roku. Konferencji towarzyszyć będzie IX Walny Zjazd PTN.

Konferencja będzie miała uroczysty charakter, ponieważ wiąże się z obchodami 60 rocznicy urodzin prof. dr hab. Waldemara Pfeiffera, Honorowego Przewodniczącego PTN.

Honorowy patronat nad Walnym Zjazdem PTN i konferencją objęły najwyższe władze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i Wydziału Neofilologicznego.

Współorganizatorami konferencji są:

- Zarząd Główny i Zarząd Okręgu Poznańskiego PTN
- Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki
- Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych UAM
- Studium Języków Obcych Fundacji UAM
- Księgarnie OMNIBUS

Ramowy program konferencji obejmując wykłady i prezentacje na trzy tematy główne:

- **Nowe technologie w nauczaniu języków obcych**
- **Nauczanie dzieci i dorosłych**
- **Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli języków obcych**

Przewidziane są też wystawa i prezentacje publikacji polskich i zagranicznych wydawnictw.

Językami konferencji będą: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski i polski. Przewidujemy druk materiałów konferencyjnych jeszcze we wrześniu, dlatego też całe wystąpienie (dyskietka + wydruk) należy przesać organizatorom do 1 września.

Osoby zainteresowane winny skontaktować się z Sekretariatem Konferencji PTN. Abstrakty wystąpień należy nadsyłać na adres Sekretariatu do 27 marca.

Sekretariat Konferencji Glottodydaktycznej '98. Anna Grajewska i Marian Glinka, Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki, 28 Czerwca 1956r. nr 198, 61-483 Poznań; tel 061/831-12-19, fax 831-12-48

WZÓR ABSTRAKTU

Imię Nazwisko

Institucja

Tytuł

Abstrakt powinien być napisany na papierze formatu A5 z marginesem 2,5cm ze wszystkich stron. Abstrakt nie powinien przekroczyć 30 wierszy. Tekst pisany czcionką nr 10 z użyciem 1,5 odstępu.