

# **NEOFILOG**

**CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO  
Nr 10**

Poznań, 1995

---

---

## SPIS TREŚCI

|   |    |
|---|----|
| <b>Od redakcji</b>  | 4  |
| <b>Z żalobnej karty</b>   | 5  |
| <b>Artykuły</b>   |    |
| 1. Kilka uwag o komunikacji interkulturowej - <b>Elżbieta Zawadzka</b>  | 6  |
| 2. Nauczanie/uczenie się języka obcego na stopniu zaawansowanym:<br>„model kooperacyjny” - <b>Weronika Wilczyńska</b>   | 12 |
| 3. Cele nauczania a środki dydaktyczne - <b>Ewa Mendak</b>  | 17 |
| 4. Strategie uczenia się języków obcych studentów I roku neofilologii -<br><b>Teresa Siek-Piskozub</b>  | 23 |
| 5. Argumentacja w nauczaniu języka pisanego na filologii romańskiej -<br><b>K. Karpińska-Szaj, M. Błachowska</b>  | 32 |
| 6. Koherencja tekstu specjalistycznego - implikacje glottodydaktyczne -<br><b>Lidia Bartoszewicz</b>  | 40 |
| 7. Wartość dydaktyczna tłumaczenia w nauczaniu języka obcego -<br><b>Ryszard Pancewicz, Stanisław Szadyko</b>   | 45 |
| 8. Przekaz słownictwa a koncepcja podręcznika do nauki języka obcego -<br><b>Czesław Karolak</b>  | 49 |
| 9. Nowe programy nauczania języka rosyjskiego - <b>Rozalia Skiba</b>  | 56 |
| <b>Recenzja</b>   |    |
| The Five Biblical Scrolls in a Sixteenth-Century Jewish Translation into<br>Belorussian (Vilnius Codex 262) with Introduction and Notes by Moshé<br>Altbauer. The Israel Academy of Sciences and Humanities,<br>Jerusalem 1992. - <b>Irena Kwilecka</b> | 59 |
| <b>Sprawozdanie z dorocznej konferencji PTN - Białystok 1994</b>  | 64 |
| <b>Komunikaty</b>   | 66 |

## OD REDAKCJI

Oddajemy czytelnikom kolejny numer *Neofilologa*. Zamieszczono w nim wybrane materiały z międzynarodowego sympozjum zorganizowanego przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne i Studium Języków Obcych Akademii Medycznej w Białymstoku nt *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych*, które odbyło się w dniach 23 - 25 września 1994.

Sprawozdanie z przebiegu konferencji znajduje się w końcowej części numeru. Ponadto informujemy o planowanych konferencjach neofilologicznych, których PTN jest współorganizatorem.

## Z ŻAŁOBNEJ KARTY

ODSZEDŁ PROF. HENRYK ZBIERSKI (1925-1995)



19 lipca 1995 roku zmarł nagle wybitny humanista i literaturoznawca profesor dr hab. Henryk Zbiński, przez 45 lat pracownik naukowy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, wychowawca licznych pokoleń polskich anglistów.

Prof. Zbiński urodził się 22 września 1925 roku. Studia filologiczne ukończył na uniwersytecie poznańskim (1951 - filologia angielska, 1952 - filologia polska), gdzie także się doktoryzował (1960) a następnie habilitował (1967).

Wśród rozległych zainteresowań Profesora na szczególną uwagę zasługują jego pasja z jaką badał i popularyzował w Polsce twórczość epoki elżbietaniskiej, a zwłaszcza jej czołowego przedstawiciela Williama Szekspira, któremu poświęcił wiele ze swoich licznych publikacji. Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza monografia *William Shakespeare* (PWN, 1988) i *Literatura angielska* wydana w serii *Dzieje literatur europejskich* (PWN, 1982).

Działalność naukowa i edukacyjna prof. Zbińskiego nie zamykała się w granicach naszego kraju. Gościł również często z wykładami na uniwersytetach niemieckich i amerykańskich. Uczestniczył w międzynarodowych konferencjach i kongresach organizowanych w wielu krajach.

Profesor Henryk Zbiński był członkiem Polskiej Akademii Nauk a także aktywnie działał w wielu towarzystwach naukowych, zarówno polskich jak i zagranicznych. W latach 1983 - 86 był, między innymi, przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Był też członkiem rad redakcyjnych dwóch międzynarodowych czasopism naukowych.

Za swoją działalność naukową był dwukrotnie nagrodzony Nagrodą Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego (1983 r. - 2 stopnia, 1989 r. - 1 stopnia). Jego działalność na polu naukowym i kulturalnym wyróżniona została też licznymi nagrodami, w tym Kawalerskim Krzyżem „Polonia Restituta”.

Odszedł od nas człowiek wielkiego serca, który zostawił niezatarty ślad w pamięci swoich uczniów.

Żegnamy Go w smutku i żalu.

Elżbieta Zawadzka

UW, Warszawa

### KILKA UWAG O KOMUNIKACJI INTERKULTUROWEJ

Wpływ pedagogiki humanistycznej uwzględniającej zarówno stronę kognitywną, jak i emocjonalną uczących się, ich odczucia i nastawienia, a także perspektywa zjednoczenia europejskiego, a w nim stworzenia opartych na zasadzie tolerancji stosunków międzyludzkich, spowodowały skoncentrowanie uwagi na złożonej problematyce funkcjonowania systemów kulturowych. Zazwyczaj kojarzymy z tym zagadnieniem informacje realnoznawcze, zwyczaje, obchodzenie różnych uroczystości itp. Tym razem chciałabym zwrócić uwagę na wpływ nie zawsze uświadamianych różnic zachowań wynikających z różnic kulturowych na wzajemne postrzeganie, interpretację zachowań międzyludzkich, nastawienie, a także na komunikację. Z tej bogatej problematyki, będącej w centrum zainteresowania etnografów, psychologów społecznych, antropologów, czy językoznawców, skoncentruję się na kulturowych uwarunkowaniach zachowań językowych i pozajęzykowych i ich wpływie na kontakty międzyludzkie.

Istnienie różnic zachowań, wynikających z odmiennych wzorców kulturowych jest oczywiste, zwłaszcza, gdy porównujemy je (zachowania) z zachowaniami charakterystycznymi dla wspólnot azjatyckich, czy afrykańskich. Uśmiech przy składaniu kondolenki, usprawiedliwienie zamiast reakcji podziękowania, odpowiedź komplementem na komplement w japońskim, zgłaszanie gotowości nawiązania rozmowy przez odpowiednik „Czy Pan już jadł?” w chińskim budzą oburzenie, zdziwienie lub błędną interpretację Europejczyków (Ehnen 1988).

Nie zawsze jednak zdajemy sobie sprawę, że pozorne podobieństwa zachowań w krajach europejskich charakteryzują się specyfiką kulturową. Okazuje się, że realizowanie takich intencji, jak np. nawiązywanie kontaktów, utrzymywanie ich, czy zakończenie/przerwanie znacząco różnią w zależności od języka/kultury.

Przy nawiązywaniu kontaktów można wyróżnić:

- Sposoby pozdrawiania (oficjalne/nieoficjalne, kto kogo pierwszy?)
- nawiązanie rozmowy (forma „ty”, „Pan/Pani”?)
- przedstawianie się (kto komu? kto kogo pierwszy? podawanie ręki? całowanie w rękę? obejmowanie?, kto do kogo wyciąga rękę pierwszy? podanie nazwiska, czy imienia?)
- wyrażanie życzenia (wprost, czy pośrednio?)
- zgłaszanie się przy telefonie (nazwiskiem?, przez halo?, proszę?)
- zachowanie odległości między rozmówcami (istnieje tzw. strefa bezpieczna? jak duża? co oznacza jej przekroczenie?), itp.

Utrzymywanie kontaktów, to m.in.:

- sposoby podziękowania (np. 3-członowa sekwencja w niemieckim, 2-członowa w angielskim, czy polskim)
- usprawiedliwianie (za co?, kiedy?)
- zgoda lub odmowa (wprost, czy w sposób zawałowany?)
- krytyka (co można krytykować, komu wolno krytykować?)
- tematy tabu (w wielu krajach stanowią je pytania o stan cywilny, wiek, zarobki)

- okazywanie uprzejmości (w jaki sposób?)
- komplementy (kto komu? należy dziękować za nie, odwzajemniać czy milczeć?)
- zaproszenie (do domu? do restauracji? kto? kiedy? kto płaci? czy trzeba to wyraźnie zaznaczyć?)

Zakończenie/przerwanie kontaktów, to m.in.:

- sposoby pożegnania (kto? kogo? kiedy? jak?) itp.

Te uwarunkowane kulturowo i nierzadko realizowane przez tzw. formy rutynowe działania określane są w literaturze za Oksaart pojęciem *kulturowo i behawioremu* i mają niezwykle istotne znaczenie w komunikacji międzyludzkiej. Nawet jeśli przeanalizujemy tak banalną sytuację, jak odwiedziny, okaże się, że to, co uważamy za dość oczywiste, może budzić wątpliwości i powodować niezgodną z zamierzeniem interpretację. Zaczniemy od zaproszenia, czy ma być ono oficjalne z podaniem terminu i godziny, czy wystarczy forma „wpadnij wieczorem!”? Kiedy i gdzie dana forma obowiązuje? (opisywany jest często w podręcznikach przykład Araba, który na nieobowiązujące wśród Niemców „wpadnij” zjawiał się nieoczekiwanie z liczną rodziną i przyjaciółmi, gdyż takie są zwyczaje arabskie). Czy prośba o przesunięcie terminu jest - przynajmniej w niektórych przypadkach - możliwa? (w kulturze arabskiej np. jest to osobisty afront). Czy należy przyjść punktualnie, czy przed czasem? jakie spóźnienie jest możliwe? (u nas nastęty i ponad godzinę). Czy należy przynieść kwiaty? (abstrahujemy od np. imienia czy urodzin). Jeśli kwiaty to jakie? cięte czy w doniczce?, w jakim kolorze? ile? pojedynczo czy bukiet?, do pary (np. Francja), czy nie? Jeśli inny prezent, to jaki? i dla kogo?

Czy siedząc już przy stole należy od razu po poczęstowaniu nałożyć na talerz, czy też poczekać na powtórne zaproszenie (oczekiwanie takie może np. w Niemczech spowodować sprzągnięcie ze stołu.)

Czy jeśli jest się zaproszonym np. na 16, można zostać do kolacji? czy są określone pory posiłków? jakich? czy odpowiadają one naszym posiłkom i porom ich podawania?

Jak długo powinna trwać wizyta? Kto powinien wstać pierwszy od stołu? Czy i kiedy można wyjść „po angielsku”? - ogólne zasady *savoir vivre* tu zawiodą, gdyż zachowanie językowe i pozajęzykowe jest w takich sytuacjach uwarunkowane kulturowo.

Prawidłowy przebieg komunikacji jest - jak wiemy - uzależniony od współdziałania zasad lingwistycznych, socjopragmatycznych i paralingwistycznych. Nieznajomość jednego z elementów prowadzi niejednokrotnie do fałszywej interpretacji i różnego rodzaju nieporozumień. Oto kilka przykładów:

Wiele wypowiedzi o charakterze fatycznym w angielskim, czy niemieckim powoduje nieoczekiwane opisy własnych problemów, czy dolegliwości polskiego interlokutora, mogące budzić - niezgodnie z intencją komunikacyjną - wrażenie otwartości, chęci podzielenia się problemami, zaufania itp. (por. Rusiecki 1985).

Milczenie, przerwa w mówieniu, jak również pewne zachowania pozawerbalne mają np. dla Finów i Niemców inną funkcję, co może być interpretowane jako niechęć, obajętność, dystans itp. Turcy życzą przy zakupie np. sukienki „wesołych dni”, przy powitaniu zaś stosują odpowiednik „zdrowych zakupów” będąc zdziwieniem.

Niemcy nie mają w zwyczaju dziękować po posiłku. Czasem życzą pozostającym „smacznego”. Nieuzycie odpowiedniej w danej sytuacji formuły jest jednak w duńskim traktowane wręcz jako afront (Lüger 1993). Także Polacy, nie znający tego zwyczaju, mogą wytworzyć sobie opinię o braku ogłady towarzyskiej, braku grzeczności, niezadowoloności etc.

Niemcy witają się używając w formule nazwiska: Dzień dobry Panie Schmidt! Jeśli Polak, po uprzednim przedstawieniu mu Pana Schmidta, powita go następnym razem: Dzień dobry! będzie to odebrane - niezgodnie z intencją - jako niechęć, pewien dystans w stosunku do interlokutora.

Nawet czas i temat rozmowy są warunkowane kulturowo. Tak np. o interesach można mówić we Francji najwcześniej przy deserze, w Niemczech zaś najpóźniej przy przystawce (Ehner 1988:31). Nieznajomość tych konwencji może nie tylko powodować np. wytworzenie przekonania o powściągliwości Francuzów, chęci odwołania decyzji, negatywnym nastawieniu do problemu itp., ale niekiedy wręcz uniemożliwić pertraktacje, jeśli w Niemczech np. przystawka jest podana zbyt wcześnie.

Podobne różnice i wynikające z nich niebezpieczeństwa niewłaściwej interpretacji kryją się także w gestach, mimice, czy proksemie (odległość między rozmówcami, kontakt wzrokowy itp.). Te niewerbalne formy komunikacji określane są mianem języka ciała i stanowią właściwie dopiero od lat 70-tych przedmiot badań. Okazało się (Pease 1994:11), że jedynie około 7% znaczenia danej informacji zawarte jest w słowach, 38% zawarte jest w brzmieniu głosu (ton, modulacja), a aż 55% w środkach niewerbalnych. Zachowania niewerbalne są jednak w znacznej mierze zdeterminowane kulturowo. Nic więc dziwnego, że nieznanomość ich może prowadzić do niezrozumienia, bądź do błędnej interpretacji mającej nieczadko swe konsekwencje społeczne.

Ścisnieniu kciuka „na szczęście” w zwyczaju polskim, czy niemieckim odpowiada krzyżowanie dwu środkowych palców w angielskim. Podniesiony do góry kciuk, oznaczający w angielskim, czy polskim chęć „złapania okazji” przez autostopowicza, lub OK, jest odbierany w Grecji, czy we Włoszech jako zniewaga seksualna.

Gest pierścienia oznaczający w krajach anglosaskich OK, oznacza we Francji „zero” lub „nic”, a w niektórych krajach śródziemnomorskich jest używany do zasygnalizowania, że dany mężczyzna jest homoseksualistą.

Rozpowszechniony przez Churchilla podczas II wojny światowej znak V, jako symbol zwycięstwa, wymaga zwrócenia wewnętrznej strony dłoni w stronę słuchającego. Zwrócenie go w stronę przeciwną ma w krajach anglosaskich znaczenie obraźliwe. Błędna interpretacja gestów może zatem doprowadzić do kłopotliwych sytuacji i niewłaściwej interpretacji zachowania drugiej osoby.

Gest obciągania palcem powieki, oznaczający w polskim kręgu kulturowym wątpliwość, oznacza w niemieckim potrzebę czujności lub nudę. Gest uderzenia kantem dłoni w szyję, oznaczający w polskim chęć wypicia alkoholu, lub stan po jego wypiciu nie jest znany w innych krajach i budzi powszechne zdziwienie i niezrozumienie.

Okazało się, że nieprawidłowości w realizacji kulturowych, podobnie jak i realizacji zachowań niewerbalnych w znacznie większym stopniu wywołują irytację interlokutora niż błędy gramatyczne. Dzieje się tak dlatego, że zachowanie innych osób

podlega naszej podświadomej ocenie i powoduje kształtowanie się naszych nastawień i opinii. Ocena zachowań innych od naszych nie jest dokonywana w sposób obiektywny. Według imagologów (Picht 1980) kształtuje się ona na podstawie nieświadomie zmagazynowanego, często emocjonalnie nacechowanego zestawu schematów interpretacyjnych. Pewna dyspozycja ukształtowana pod wpływem stosunków społeczno-politycznych, kulturowych, literatury, własnych doświadczeń itp. powoduje określoną percepcję istniejących zjawisk, czy zachowań. Działa ona jak filtr, przepuszczający informacje jednego typu, zatrzymujący zaś informacje inne, odbiegające od ogólnie przyjętych schematów interpretacyjnych i powoduje potwierdzenie istniejących przekonań.

Te często podświadome przekonania dotyczące grup społecznych lub jej członków to stereotypy, a niekiedy, gdy stanowią negatywne, dyskryminujące i fałszywe uogólnienia - uprzedzenia. Istnienie pewnego przekonania np. o punktualności i zamiłowaniu do porządku Niemców, o oszczędności Szkotów, hałaśliwości i przesadnej gestykulacji Żydów itp. mają swoje wyjaśnienie, choć nie uzasadnienie. Jest to wynik pewnych kognitywnych procesów umożliwiających poprzez nadmierne uogólnienia orientację w wieloznacznej rzeczywistości. Jest to także możliwość zachowania tożsamości, pozytywnego odróżnienia własnej grupy od innych, czemu towarzyszy jednocześnie maksymalizacja różnic na własną korzyść (Husemann 1990).

Ze względu na to, że charakteryzuje nas skłonność do perzypowania nie obiektywnej rzeczywistości, lecz tego, czego oczekujemy, co jest nam znane, lub o czym jesteśmy przekonani, nawet pobyt w danym kraju i możliwość bezpośredniej konfrontacji nie są w stanie, bez specjalnego uwrażliwienia i uświadomienia problemu, przeciwdziałać istniejącym wyobrażeniom, stereotypom i uprzedzeniom, a nieświadomienie różnic zachowań wynikających z różnic kulturowych może nawet spowodować ich pogłębienie.

Do pogłębienia istniejących stereotypów i uprzedzeń może się - wbrew powszechnej opinii - przyczynić także nauka języka obcego, jeśli nie dokonana zostanie świadoma konfrontacja różnic zachowań wynikających z różnic kulturowych i nie będą podejmowane próby relatywizacji osądów (Bausinger 1988:199).

Odmienne sposoby realizacji językowej, inne dźwięki, pisownia, powodują ingerencję w dotychczasowy system wartości, wywołując zachwianie istniejącego i pożądanego stanu równowagi. Język stanowi nie tylko środek porozumiewania, ale i pewien schemat, pozwalający na strukturyzację i porządkowanie percepcji. Nowy system językowy wymaga nowych strategii, nowych wzorców percepcyjnych i produkcyjnych. Te rozbieżności, to zachwianie stanu równowagi, powoduje pewien psychiczny dyskomfort, wytwarzający nieczadko negatywne emocje, skłaniający do silniejszego zaakceptowania przynależności do własnej grupy, przy jednoczesnej deprecjacji wszystkiego, co inne, obce.

Użycie języka, to pewna forma manifestowania własnej tożsamości, to społeczna demonstracja osobowości. Ograniczenia wynikające z niedostatecznego opanowania języka mogą zatem powodować narastanie negatywnych nastawień, nawet wrogość wobec języka obcego, osób go używających, czy też nauczających, leżących u podstaw kształtowania się wszelkiego rodzaju uprzedzeń (Quasthoff 1988).

Także podręczniki do nauki języków obcych, kształtujące poprzez dobór tematów, sposób prezentacji problemów itp. wyobrażenia i osądy dotyczące danego kraju, jego mieszkańców, kultury etc. mogą przyczyniać się do umacniania błędnych uogólnień i stereotypów, a także utrudniać identyfikację różnic kulturowych.

Okazało się, że treści w podręcznikach do nauki języków obcych dobrane są zazwyczaj pod względem możliwości ich wykorzystania we własnym kraju. Tak np. obraz Ameryki jest w podręcznikach niemieckich nacechowany problemami i potrzebami niemieckimi, a nie amerykańskimi (Grouthuesmann/Sauer 1991). Obraz prezentowanych w podręcznikach krajów zależy od tzw. ducha czasów, od warunków i tendencji dominujących w kraju, w którym powstaje dany podręcznik do nauki języka. W analizie podręczników do nauki języka niemieckiego wyróżnia Ammer (1988) podręczniki lat 50-60-tych, prezentujące wyłącznie strony pozytywne, harmonię, stabilność, bezkonfliktowość i podręczniki lat 70-80-tych przedstawiające bardziej zbliżone do rzeczywistości problemy niemieckie. Nic zatem dziwnego, że obraz prezentowanej w podręcznikach rzeczywistości nie może stanowić wystarczającej podstawy do identyfikacji różnic kulturowych, relatywizacji osądów, uwrażliwienia na odmiennosć zachowań itp.

Choć odmiennie, uwarunkowane kulturowo zachowania językowe i pozajęzykowe są trudne do identyfikacji, a także do naśladowania, choć całkowite wyeliminowanie stereotypów i uprzedzeń nie jest ze względu na ich funkcję w przetwarzaniu informacji, w socjalizacji, w wewnętrznej stabilizacji możliwe, problemy te powinny być relatywizowane. Niezbędne jest w tym celu skłonienie językoznawców, zwłaszcza socjolingwistów, do kontrastownego opracowania tych tak ważnych dla prawidłowego funkcjonowania komunikacji interkulturowej zagadnień. Ww. aspekty powinny w większym stopniu być uwzględniane w kształceniu nauczycieli, a także w podręcznikach do nauki języków obcych.

Relatywizacja osądów jest jednak mniej zależna od ilości informacji lecz od odpowiedniego ich przedstawienia i interpretacji. Będzie ona możliwa min. przez uwrażliwienie uczniów na różnice zachowań uwarunkowanych kulturowo i przez ich uświadomienie. Powinno ono mieć charakter nie wartościujący, lecz wyjaśniający. Tematyzacja emocjonalnie uwarunkowanych filtrów percepcyjnych i wyjaśnienie ich negatywnego wpływu na odbiór i interpretację obcej rzeczywistości spowoduje z jednej strony zwiększenie tzw. kompetencji kulturowej, stanowiącej obok kompetencji językowej (poprawności) i kompetencji komunikacyjnej (akceptowalności) warunek opanowania języka, z drugiej zaś zwiększenie otwartości i tolerancji w stosunku do innych, obcych, mniej znanych.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ammer R., 1988, *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, Iudicium Verlag  
Bausinger H., 1988, „Stereotype und Wirklichkeit“, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14, Iudicium Verlag.  
Ehner R., 1988, „Komm doch mal vorbei - Überlegungen zu einer 'kulturkontrastiven Grammatik'“, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14.

- Rusiecki J., 1985, „Czego uczyliśmy, gdy uczymy języka obcego, (czyli o socjopragmatycznych i sytuacyjnych uwarunkowaniach użycia języka)“, w: *Języki Obce w Szkole*, 1.  
Husemann H., 1990, „Stereotype in der Landeskunde“, w: *Neusprachliche Mitteilungen*, 2.  
Keller G., 1969, „Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozess im kulturellen Unterricht“, w: *Die Neuen Sprachen*, 3  
Läger H.H., 1993, *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Langenscheidt.  
Pease A., 1994, *Język ciała, jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, Gemini.  
Picht R., 1980, „Interesse und Vergleich. zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds“, w: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 6.  
Quasthoff U., 1988, „Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation“, w: *Wie verstehen wir Fremdes, Werkstattgespräch*, Goethe Institut, München.  
Grouthuesmann H./Sauer H., 1991, „Völkerverbilder in fremdunterrichtlichen Lehrwerken. Ein Literaturbericht“, w: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2.

Weronika Wilczyńska

UAM Poznań

## NAUCZANIE/UCZENIE SIĘ JĘZYKA OBCEGO NA STOPNIU ZAAWANSOWANYM: „MODEL KOOPERACYJNY”

O. Dyskusja nad jakąkolwiek propozycją dydaktyczną, jak i jej ocena, wymagają odniesienia do pewnych ogólnych ram pojęciowych wyznaczających zasadnicze przesłanki dokonywanych wyborów. Zaczniemy zatem od nakreślenia tychże ram.

### 1. ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Główną cechą proponowanego tu modelu jest to, że wszystkie jego zasadnicze elementy i ich organizacja są ujmowane z punktu widzenia uczącego się (dalej U). Zakładamy dodatkowo, że uczący się jest osobą dorosłą, a jego kompetencja obcojęzyczna osiągnęła poziom zaawansowany

#### 1.1. Uczenie się jako baza działań autoregulacyjnych

Na wstępie, chcemy powołać się na ogólną teorię działania, według której wszelka aktywność ludzka miałaby charakter działań regulacyjnych, tzn. mających na celu kształtowanie wzajemnych stosunków człowieka ze światem poprzez celowe oddziaływanie na sytuacje, rzeczy i osoby (w tym także siebie samego).

Otóż uważamy, że to ogólne ujęcie można stosować także do sytuacji uczącego się. Pozwoli to na pewną jednolitość w zapatrywaniach na funkcjonowanie kompetencji obcojęzycznej u poszczególnych jednostek, ale także na sposób jej nabywania. Szczególnie przydatne wydaje się tu pojęcie autoregulacji (w ujęciu Wysockiego i jego kontynuatorów, zob. Foley 1991) integrujące wszystkie trzy podstawowe funkcje intelektualne, a mianowicie myślenie, mowę i uczenia się.

#### 1.2 Działanie komunikacyjne jako przejaw indywidualnego stylu komunikacyjnego

Powszechnie uznaje się, że w realizacji swych celów komunikacyjnych jednostka (także U) opiera się na swej kompetencji będącej zbiorem kodów semiotycznych (głównie o charakterze językowym). Zauważmy jednak, że takie ujęcia mogą zadowalać głównie socjolingwistów zainteresowanych wyszukiwaniem tego co wspólne, co interpersonalne.

Natomiast z punktu widzenia ściśle jednostkowego, ujęcie takie nie w pełni zadowala. Stwierdzenie, że działanie komunikacyjne jest właściwe jednostce, choć na pierwszy rzut oka zakręca na trzask, pozwala nadać dalszym rozważaniom bardziej konsekwentny kierunek.

Kazdorazowo, działanie komunikacyjne jest bowiem pewnym kompromisem, swoistym optimum między tym co subiektywne, a tym co interpersonalne. Na gruncie językoznawstwa przyjęło się zresztą od dawna pojęcie idiolektu. Przejawia się on w indywidualnych stylach wypowiedzi, które choć wpisują się w normy komunikacji – a więc podlegają „presji społecznej” – wynikają (także i w tym względzie), z wyobrażeń i dążeń jednostki.

Przyjmujemy zatem, że jednostkowa kompetencja obcojęzyczna nie może być pozbawiona tego indywidualnego wymiaru, gdyż jest on niezbędny dla konstruowania (i realizowania) przez nią swego językowego ego na użytek swych obcojęzycznych działań językowych.

### 1.3. Autentyczność działań komunikacyjnych a efektywność uczenia się

Wszelkie formy edukacji uzasadniane są ich przydatnością w wyposażaniu U w określone kompetencje (wiedzę i/lub sprawności).

W naszym ujęciu chodzić będzie zatem o to, by umożliwić jednostce rozwijanie jej kompetencji obcojęzycznej poprzez własne autentyczne działania (receptywne i produktywne) w danym języku obcym. Cecha „autentyczności” jest tu rozumiana jako właściwość tych działań komunikacyjnych jednostki, które są zgodne z jej aktualnymi, rzeczywistymi możliwościami, postawami i dążeniami (zob. też: Wilczyńska 1994b). Autentyczność działań językowych przesądzałaby zatem o ich łączności z systemem autoregulacyjnym U.

Związek ten jest o tyle ważny, że wydaje się bezpośrednio wpływać na efektywność nauczania/uczenia się. Przyjmujemy zatem, że skuteczność zabiegów edukacyjnych jest tymi większa, im bardziej angażują one U, w sensie: „*czynienia ich częścią swych własnych dążeń i działań w celu spełnienia określonych celów, z którymi U się identyfikuje*”.

W ten sposób założenia nasze zyskują niezbędną spójność teoretyczną, która jednoznacznie wskazuje na kluczową rolę autentycznego działania komunikacyjnego jako sposobu realizacji; a także budowania indywidualnej kompetencji obcojęzycznej.

### 1.4. „Poziom zaawansowany” jako osiągnięcie autonomii

Ze względu na swą ogólność, założenia powyższe wydają się stosować do rozmaitych sytuacji dydaktycznych, a w szczególności wszędzie tam, gdzie zakłada się dominację celu komunikacyjnego nad celem ściśle poznawczym, kognitywnym.

Na poziomie zaawansowanym, „naturalnym” celem dodatkowym winno być wspomaganie U w osiągnięciu samodzielności komunikacyjnej i samokształceniowej. Zatem, poziom zaawansowany będzie pojmowany tutaj także jako niezbędne przejście do etapu autonomii. Wydaje się to szczególnie zasadne w nauczaniu dorosłych i młodzieży, gdyż ich edukacja formalna dobiega kresu, co oznacza m.in. umiejętność radzenia sobie z trudnościami bez pomocy innych.

## 2. PODSTAWY MODELU

W klasycznym rozumieniu, modelowanie to określenie zależności między podstawowymi elementami układu glottodydaktycznego. Za takie uważamy tu: uczącego się – U, nauczyciela – N i przedmiot nauczania / uczenia się – kompetencję komunikacyjną – KK. Wypada zatem odnieść te elementy do wyżej przyjętych założeń

### 2.1. Przedmiot – KK

#### 2.1.1. Określenie przedmiotu

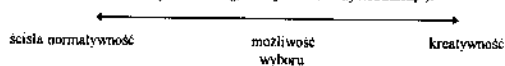
Ogólnie uznawany celem nauczania/uczenia się na poziomie zaawansowanym jest oczywiście KK. Jest ona najczęściej definiowana jako pewna sprawność czy umie-

jętność wyrażająca się językowym dostosowaniem wypowiedzi do sytuacji, co wyraża się w przestrzeganiu odpowiednich norm społecznych komunikacji.

Jak widzimy, KK jest definiowana w aspekcie społecznym, choć sama sprawność czy umiejętność może być tylko właściwością konkretnych jednostek. Otóż, w naszym przekonaniu, należałoby zaakcentować właśnie tę indywidualną / jednostkową KK, która nie może być identyczna z takim systemem norm i pozostaje z nim w stosunku częściowego zawierania (Wilczyńska 1994a)

Wobec powyższego, proponujemy zdefiniować indywidualną KK w odniesieniu do ogólnej teorii działania, jako „*te część wiedzy i sprawności komunikacyjnej (w tym językowej) która pozwala jednostce funkcjonować w sytuacjach egzotycznych, tak by realizować własne dążenia pozajęzykowe, respektując przy tym wystarczająco normy komunikacyjne*”.

I choć wszelkie działania społeczne cechuje normatywność, stopień i zakres rygorów z tym związanych bywa różny; pojęcie normy przewidyje zatem pewną elastyczność i wręcz niekonwencjonalność („kreatywność indywidualną”).



W sam system języka są więc już wpisane pewne hierarchie służebności w jego stosowaniu. U nie powinien więc dążyć do ścisłego kierowania się normą, mści się to, jak wiemy, „książkowym” językiem i wywołuje wrażenie sztuczności.

Ponadto, ignorowanie niedookreśloności norm językowych i komunikacyjnych zmusza go do ostrej autocenzury, przysparzając sporo stresów wynikających z przyzwyczajonych wątpliwości. A tych, przy tak złożonym i bogatym systemie nie brak, zwłaszcza że poziom zaawansowany często łączy się z nadwrażliwością na formę.

#### 2.1.2. Problem wyuczalności KK

Utarło się, że N przekazuje najpierw „podstawy”, które dopiero później będą wzbogacone i rozbudowane. W tym ujęciu poziom zaawansowany to multum subtelnych niuansów i przypadków szczególnych. Niewiele ma to wspólnego z wpisywaniem obecnej KK we własny styl działania, którego podstawowymi regułami są autentyczność i skuteczność z punktu widzenia jednostki.

Pomijamy tu trudną kwestię niepełności istniejących opisów reguł językowych i komunikacyjnych, choć pociąga to za sobą ważne pytanie o możliwość przekazywania tego, co nie w pełni jest zbadane... Nasuwa się też inna, nie mniej ważna kwestia „wyuczalności” nader złożonych przeciw zachowań w sposób świadomy, tzn. poprzez odwoływanie się do wiedzy i modeli...

Indywidualna KK, nawet jeśli ciągle się rozbudowuje, pozostaje - z natury rzeczy - niepełna. Stąd, ważnym jest by nauczanie dawało możliwość rozwijania tzw. **kompetencji strategicznej**, co jak nam się wydaje, powinno uwzględniać:

- rozwijanie indywidualnej KK, co zakłada u U umiejętność sterowania własnym uczeniem się, tak by uzupełniać stwierdzone niedostatk;
- sprawność w doraźnym kompensowaniu niedoborów (powinno ono odbywać się tak, by nie zniechęcać interlokutora, jak i nie zakłócać wewnętrznej logiki i dynamiki

rozmowy zorientowanej na temat i cel pozajęzykowy, a ponadto by nie tworzyć niekorzystnego obrazu własnego).

Oba typy działań zakładają pewien poziom „samoświadomości komunikacyjnej”. Tymczasem, jak wiadomo, nasze postrzeganie komunikacji jest uwikłane w obiegowe stereotypy, częściowo zresztą podtrzymywane w toku nauki języka (prymat funkcji komunikacyjnej, referencyjny charakter języka, doniosłość modeli, etc.), co nie sprzyja ostrości spojrzenia i trafności obserwacji. Potrzeba zatem „urealnienie” nasze widzenie tego, czym jest komunikacja z punktu widzenia jednostki, i to tak by uzmysłowić U zasadność uczenia się przez własne autentyczne działanie komunikacyjne.

#### 2.2. Celowość kooperacji U i N

Jest oczywiste, że skuteczność komunikacyjna jednostki opiera się na doświadczeniu indywidualnym, samoocenie, ciągłym dostosowywaniu posiadanych kompetencji do potrzeb danego zadania komunikacyjnego. Potrzeba zatem takiego nauczania, które by sprzyjało rozwijaniu najskuteczniejszych sposobów budowania przez poszczególne jednostki ich KK. Szansą taką upatrujemy w kooperacji U / N ukierunkowanej na realizowanie przez U autentycznych zadań komunikacyjnych.

Postulowane współdziałanie wydaje się obopólnie korzystne, gdyż:

- U sam nie wie, co kryje się poza horyzontem, który wyznacza mu jego aktualny stan wiedzy, wyobrażeń i oczekiwań. Ponadto mu może ktoś, kto widzi z większą ostrością i dalej niż on sam.
- N nie może zastąpić U w zdobywaniu wiedzy i sprawności, choć tylko jeśli go zrozumie, będzie mu mógł skutecznie pomóc.

Zrozumienie to powinno dotyczyć problemów napotykanymi przez U w realizacji autentycznych dążeń komunikacyjnych.

Idealem byłoby osiągnięcie „równowagi dydaktycznej” między U i N, tak by U wykonywał zadanie z maksymalną samodzielnością, a N starał się to umożliwić i zoptymalizować, tam gdzie KK uczącego się przedstawia istotne niedostatk;

#### 3. WARUNKI STOSOWALNOŚCI MODELU

Oczywiście, powyższy układ i podział ról jest możliwy tylko przy odpowiednim stanie świadomości N i U, którzy:

- są zgodni co do celu (indywidualna KK) i formy (współpraca);
- opierają swój wybór na podzielnym zaprzywianiu na to, czym jest język, komunikacja i akwizycja tychże;
- w szczególności uznają, że niedoskonałość KK będzie się jeszcze utrzymywać i stąd należy sprawdzać indywidualną KK w tych utrudnionych warunkach;
- zgadzają się ująć tę współpracę w pewne ramy organizacyjne, w celu zapewnienia pożądanej systematyczności i stabilności.

Stąd też będziemy starali się w dalszych opracowaniach zaproponować zarówno pewne działania dostosowawcze, jak i metodykę dydaktyki zorientowanej na wykonywanie przez U autentycznych zadań komunikacyjnych.



#### BIBLIOGRAFIA

- Foley, J. 1991. „A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching.” *Applied Linguistics*, 12/1, 62-76.
- Wilczyńska, W. 1993. *La compréhension orale en tant que construction du sens*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 1994a. „Przydatność pojęcia kompetencji komunikacyjnej w rozpatrywaniu rozumienia mowy”. *Neofilolog* 6: 47-52.
- Wilczyńska, W. 1994b. „La formation des enseignants de FLE et l'interculturel”. Referat przedstawiony na kolokwium L'enseignement du français et de la culture francophone w Zielonej Górze (maj 1994). (w druku)

Ewa Mendak

Uniwersytet Łódzki

## CELE NAUCZANIA A ŚRODKI DYDAKTYCZNE

### ROZWAŻANIA WOKÓŁ PODEJŚCIA KOMUNIKACYJNEGO W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

1. W 1972 roku Basil Bernstein napisał: „*Konwergencję nauk przyrodniczych i społecznych w badaniach językowych aspektów komunikacji przyjdzie prawdopodobnie zaliczyć do najważniejszych wydarzeń w nauce dwudziestego wieku*”.<sup>1</sup> Trudno się z tym nie zgodzić. To szeroko pojęta natura dostarczyła inspiracji Hallowi i Birdwistellowi, kiedy prowadzili badania nad kodami niewerbalnymi w komunikacji międzyludzkiej. Prace Bernsteina, socjologa języka, czy Hymesa, etnolingwisty, koncentrując się na praktykach mówienia, zarysowały nowe perspektywy poszukiwań w wielu dyscyplinach naukowych, nie tylko w językoznawstwie. Dla dydaktyki języków obcych miały one kapitalne znaczenie w tym sensie, że definiując język na nowo wskazały, opisały i urealniły cel, ku któremu ma ona zmierzać. Użyty w 1972 roku przez Della Hymesa termin „kompetencja komunikatywna” albo „kompetencja komunikacyjna”<sup>2</sup> szybko trafił do glotodydaktyki. Franciszek Grucza tak oto oddał sens kompetencji komunikacyjnej w ujęciu Hymesa: „*Kto umie nie tylko mówić, lecz wie ponadto, kiedy można mówić a kiedy nie, oraz z kim, gdzie, kiedy, można o tym lub innym mówić w ten lub inny sposób, ten jest w posiadaniu określonej kompetencji komunikacyjnej*.”<sup>3</sup> To, co miało dotyczyć rodzimego użytkownika języka, przeniesiono na przyszłego użytkownika języka drugiego. W wydanym w 1994 roku „Słowniku dydaktyki języków obcych” Aleksandra Szulca czytamy, że „*uzyskanie kompetencji komunikacyjnej jest ostatecznym celem nauki języka obcego na szczeblu zaawansowanym*”.<sup>4</sup> Być może pojawienie się tego stwierdzenia w słowniku zamknęło ten rozdział w historii pojęcia, w którym poddawano w wątpliwość jego stronę praktyczną.

Dydaktyka kompetencji komunikacyjnej jest przedmiotem systematycznych badań teoretycznych i eksperymentalnych od blisko 15 lat. Od 1980 roku opublikowano w Polsce szereg prac poświęconych samemu pojęciu kompetencji komunikacyjnej oraz podejściu komunikacyjnemu w nauczaniu języków obcych. Obradowano na konferencjach i sympozjach nad tym, jak wdrożyć do dydaktyki ostatecznie osiągnięcia lingwistyki stosowanej, jak nauczać i czego nauczać, by ten ostateczny cel, jakim jest kompetencja komunikacyjna w języku obcym, osiągnąć. Płynące z tych działań wnioski posłużyły za wytyczne autorom nowych podręczników dydaktycznych, które mają odpowiadać podejściu komunikacyjnemu w nauczaniu języków obcych. Miały one zasadnicze znaczenie, zwłaszcza dla dydaktyki języka polskiego jako obcego, która nie ma tak bogatej tradycji jak na przykład dydaktyka języka angielskiego i nie jest wspierana przez tak liczne ośrodki badawcze jak tamta. Jednak na pytanie, czy lektorzy języka polskiego mają już możliwość skorzystania z gotowych programów i środków dydaktycznych opartych na koncepcji języka w duchu socjolingwistycznym, należałoby odpowiedzieć i „Tak”, i „Nie”. Możliwe też, że sama koncepcja kryje w sobie pułapki uniemożliwiające rozstrzygnięcia metodologiczne.

2. Od kilku lat w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Łódzkim pracuje się nad programowaniem krótkich, intensywnych kursów dla początkujących. Z tradycyjnej oferty dziesięcioletnich kursów trzyletnich (kurs wstępny, kurs podstawowy, kurs języka specjalistycznego) nie zawsze mogli skorzystać zainteresowani ludzie interesu, stazysty z zagranicznych uczelni, uchodźcy. Zastąpiła więc potrzeba przygotowania kursów, które miałyby następujące cechy: krótki czas trwania, duża efektywność zwłaszcza w rozwijaniu sprawności mówienia i rozumienia mowy, uzależnienie przebiegu kursu od zmiennych potrzeb uczących się, możliwość zastosowania metody bezpośredniej (bez języka pośredniego). Podejście komunikacyjne wydało się idealne do realizacji tych założeń.

Podejście komunikacyjne w glotodydaktyce to zastosowanie w praktyce pedagogicznej tych metod nauczania języka, które doprowadzają uczącego się do osiągnięcia kompetencji komunikatywnej. W przypadku krótkich kursów dla początkujących cel ten będzie raczej dalekosiężny, jeżeli postawimy znak równości między kompetencją komunikatywną w języku ojczystym a kompetencją komunikatywną w języku obcym. (To chyba miał na myśli A. Szulc pisząc o „szczyble zaawansowanym” kursów.) Jeżeli zaś powrócimy do rozważań Hymusa o różnych jakościach kompetencji<sup>5</sup> albo o istnieniu nie jednej kompetencji komunikatywnej w jednym języku, to dojdziemy do wniosku, że krótkie kursy doprowadzają również uczącego się do pewnej kompetencji komunikatywnej, ale innej niż kursy dla zaawansowanych.

Nie sądzę, by istniała obecnie jedna określona metoda nauczania języka specyficzna dla podejścia komunikatywnego. Proces dydaktyczny musi być jednak podporządkowany trzem podstawowym zasadom.

1. celem nauki jest realizacja potrzeb uczącego się,
2. proces dydaktyczny koncentruje się na uczącym się,
3. o doborze materiału decyduje funkcjonalność.<sup>6</sup>

Realizacja owych zasad zależy od prawidłowej analizy potrzeb uczących się i analizy języka jako takiego. Jeśli chodzi o sposób rozpoznania językowych potrzeb uczących się, to można skorzystać z gotowych i możliwych do zastosowania zaleceń zawartych na przykład w pracach R. Richtericha i J. L. Chancerela<sup>7</sup>. Gorzej, gdy musimy dokonać selekcji i gradacji materiału. Zaczęto więc od opracowania programu. Faktycznie program ten spełnia nie tylko właściwe sobie funkcje, ale też stanowi pewne wytyczne do pracy nad nowymi materiałami dydaktycznymi. Powstały „Program kursu języka polskiego jako obcego. Poziom progowy” może, w założeniu autorek, Ewy Mendak i Ewy Sabeli, stanowić samodzielną całość albo być programem etapowym w stosunku do kursu wyższego stopnia, na przykład kursu języka specjalistycznego. Licząc się z różnorodnością stosowanych metod i podręczników, za główny jego element uznano inwentarz intencjonalno-pojeziowy uzupełniony zestawem struktur gramatycznych i materiałem leksykalnym. Zaproponowano również tematy, które mają prowadzić uczących się po polskiej rzeczywistości językowej.

Najważniejszą częścią pracy stanowi stworzenie oryginalnych pomocy dydaktycznych dla tego typu kursów. Stosowanie podejścia komunikacyjnego w Studium nie jest niczym nowym. Od lat używa się środków dydaktycznych stworzonych z myślą o tym sposobie pracy, uzupełniających treści programowe zawarte w podręcznikach. Powstała jednak myśl, aby w przyszłości wiedzący środkami dydaktycznymi kursu nieznający film. Jest to taki nośnik informacji (pomijając tu celową stronę estetyczną i artystyczną

filmu), który pozwala na wysoką kondensację danych. Operuje bodźcami wzrokowymi (obrazem) i słuchowymi (słowami, muzyką, dźwiękiem) w taki sposób, że widz wprowadza innej jakości znaczenie niż wynikałoby to z prostego sumowania się znaków ikonicznych ze znakami dźwiękowymi<sup>8</sup>. W tym ujęciu film jest więc medium ekonomicznym - może zastąpić inne media, które są jego komponentami. Ale najważniejszą dla dydaktyki cechą jest ta, że dialog filmowy sytuuje akt mowy w kontekście kulturowym, w którym w pewnym stopniu zawiera się jego znaczenie. Pozwala zaprezentować język, nie mówiąc o nim (bez metajęzyka). Oddaje nie tylko funkcję komunikacyjną, ale i poznawczą języka. Film ma niestety jedną wadę - jego produkcja jest kosztowna. W tym upatruję przyczyn faktu, że do tej pory nie dysponujemy kursami języka polskiego na kasetach wideo, chociaż wiem, że pracuje się nad nim w kilku ośrodkach w Polsce.

Scenariusz cyklu filmowego, którego jestem współautorką - obok Lidii Wasilewskiej - powstał w 1991 roku. Cykl, podobnie jak cały kurs, ma nosić tytuł „Ucz się z nami”. Przystępując do pracy należało mieć na uwadze z jednej strony cel kursu, a z drugiej specyfikę filmu dydaktycznego jako gatunku. Podstawowe założenia cyklu można by ująć następująco:

1. Filmy mają prezentować dialogi w konkretnych sytuacjach, które pozwolą uczącemu się odkryć znaczenie wyrazów i zwrotów w kontekście.
2. Głównym kryterium doboru materiału językowego ma być kryterium semantyczne. Stopień trudności struktury gramatycznej i jej pozycja w systemie syntaktycznym są brane pod uwagę w drugiej kolejności.
3. Musi istnieć zgodność między treścią prezentowanych obrazów a treścią wypowiedzi. Obraz wzrokowy i zdanie tworzą całość<sup>9</sup>.
4. Powinno istnieć związanie między treściami odbieranymi i zapamiętowanymi treściami językowymi z technicznymi środkami przekazu. Sconki mają być krótkie i ich treść wyrażenie zarysowana<sup>10</sup>.

Cykl „Ucz się z nami” składa się z 30 odcinków o zbliżonej strukturze i długości trwania (15-20 minut). Każdy odcinek zawiera kilka scenek dialogowych prezentujących pożądaną materię językową. Każda scenka stanowi samodzielną całość, ale jednocześnie funkcjonuje jako element większej całości - odcinka, a w końcu - całego cyklu. Scen jest 160. Przedstawiają one fragmenty życia pewnej polskiej rodziny inteligentkiej. Bohaterowie zostali tak skonstruowani, aby mogli się z nimi utożsamiać odbiorcy w różnym wieku, począwszy od nastolatów. W 16 odcinkach pojawiają się scenki opatrzone planszą „Podpatrzone”. Mają one sprawić wrażenie reportażu z ulicy, którego odbiór daje widzowi satysfakcję rozumienia języka w sytuacjach nie aranżowanych przez dydaktyka.

Jednym z celów filmu ma być pokazanie miejsc wartych zobaczenia podczas pobytu w Polsce. Rolę tę spełniają krótkie filmy krajoznawcze (osiem) pod tytułem „Pocztówka z Polski”. Przedstawiają one za pomocą obrazu i prostego komentarza słownego piękno i zróżnicowanie polskiego krajobrazu („Tatry”, „Nad Bałtykiem”), miejsca ważne ze względów historycznych („Biskupin”, „Ostrów Lednicki”), miasta, które należą do dziedzictwa kultury europejskiej i światowej („Warszawa”, „Krkow”, „Gdańsk”). Niektóre odcinki (siedem) zamyka fragment polskiego filmu fabularnego korespondujący z tematyką filmów dydaktycznych.

Na osobne omówienie zasługują ćwiczenia towarzyszące scenkom fabularnym. Proponuje się trzy typy ćwiczeń, których integralną część stanowią filmy. Nazwano je ćwiczeniami A, B, C. Ćwiczenie A następuje bezpośrednio po scenie. Polega na powtórzeniu kwestii po lektorze, kiedy następuje stop-klatka. Dla wzmocnienia odbioru (wielorakość bodźców) po czasie przewidzianym na powtórzenie dla widza, na ekranie pojawia się zapis wyrażenia odczytany po kilku sekundach przez lektora. To ćwiczenie pozwala uczącemu się zapamiętać dialog oraz – poprzez imitację – nabrać właściwych nawyków fonetycznych. Ćwiczenie B ma sprawdzić stopień zapamiętania dialogu oraz wzmocnić uwagę widza. Następuje ono po ćwiczeniu A. Przed widzem stawia się zadania uzupełnienia luk w dialogach, dokończenia kwestii. W tym ćwiczeniu stop-klatka zatrzymuje film w trakcie wypowiedzianego zdania. Po czasie na uzupełnienie luki film jest kontynuowany, nie ma napisów. Ćwiczenie C ma charakter reprodukcyjno-kreatywny. Dotyczy jednej sceny w filmie, którą uznano za wiodącą. Na końcu odcinka scenę powtarza się, by następnie zaproponować odegranie jednej z ról aktorskich. Kadr zostaje zatrzymany przed odpowiednią kwestią na czas potrzebny na reprodukcję. Nie ma napisów. W filmie mają się też sporadycznie pojawiać ćwiczenia innego typu prowadzone przez lektora w studiu telewizyjnym. Przede wszystkim są to ćwiczenia o charakterze transformacyjnym.

Konstruując dialogi dążono do wprowadzenia maksymalnej ilości treści komunikacyjnych przy minimum struktur gramatycznych. Nie chodzi tu o sprawdzenie środków językowych do kodu ograniczonego, jak by powiedział Bernstein, ale o stworzenie takiej sytuacji psychologicznej, która zachęca uczących się do nieustawiania w próbach porozumiewania się po polsku od początku nauki poprzez ukazanie logiki i klarowności systemu.

W warstwie fabularnej film ma prezentować typowe sytuacje, z którymi styka się cudzoziemiec w polskich urzędach, instytucjach, w domach prywatnych. Nie zastosowano tu jednak klucza sytuacyjnego, ale komunikacyjny. A więc na przykład uczy się wyrażania prośby za pomocą struktury „Proszę o + Acc” przedstawiając ją w dialogach w sklepie, w banku, na dworcu w jednym bloku lekcyjnym. Sytuacje są różne, ale odpowiada im jedna struktura o jednej funkcji.

Język dialogów jest prosty, nie nacechowany stylistycznie, właściwy Polakowi lat 90. Spośród 46 klas realnoznawczych wyróżnionych przez Morkovina<sup>11</sup> żadnej reprezentacji nie mają cztery: rolnictwo, polityka, armia i wojsko, napanowanie kosmosu. Lista słów użytych w filmie obejmuje 720 haseł reprezentujących wszystkie części mowy. Słownictwo dobierano intuicyjnie, a następnie sprawdzano, czy słowo jest notowane w „Słowniku języka polskiego dla cudzoziemców” S Hrabcowej i I. Kalińskiej.<sup>12</sup> Zachowano tylko kilka słów, których ten słownik nie rejestruje (np. „portret”). Porównanie słownictwa z listami frekwencyjnymi mogło nie dać pożądanego rezultatu, ponieważ i tak trzeba by było wziąć pod uwagę takie cechy, jak dyspersja wyrazu czy jego dyspozycyjność.<sup>13</sup> Filmy nie mają prezentować całej przewidzianej dla kursu leksyki i wszystkich sytuacji, chociaż prezentują pełny zakres kategorii semantycznych. Wynika to z przeświadczenia, że należy stosować zasadę prostszego środka: „wszędzie tam, gdzie dany cel dydaktyczny można osiągnąć za pomocą środka prostszego, należy go zastosować, rezygnując ze środka bardziej złożonego.”<sup>14</sup>

Kurs ma się zamknąć w ok. 400 godzinach lekcyjnych. Pełen zestaw pomocy dydaktycznych mają stanowić, oprócz kaset wideo, podręcznik, zeszyty ćwiczeń, przewodnik dla nauczyciela oraz kasy magnetofonowe ze ścieżką dźwiękową filmu.

Przewiduje się różnorodne i wielokrotne wykorzystanie filmów. Mogą one rozpoznać lekcję albo też stanowić ilustrację materiału wcześniej poznanego. Scenki dadzą się wykorzystywać w rozmaitych ćwiczeniach, z których najważniejsze to dialogi substytutowane i opisy sytuacji. Segmentowa budowa filmu ma ułatwić powrót do wybranej sekwencji i posłużenie się nią w dowolnym momencie kursu.

Filmów jeszcze nie ma, co nie znaczy, że ustaly prace nad doskonaleniem metody nauczania na krótkich kursach języka polskiego. Codzienna praktyka pedagogiczna nasuwa nowe rozwiązania i weryfikuje stare pomysły. Właśnie ona pozwala im sformułować następujące wnioski:

Koncepcja nauczania komunikacyjnego języka obcego jest atrakcyjna, ponieważ jakby trafniej niż tradycyjne podejścia wskazuje cel i uczniowi, i nauczycielowi. Nazywałabym ją „drogą na skróty” w dydaktyce. Oddaje lepiej niż inne te nowe tendencje w nauce, które zamazują granice między poszczególnymi dyscyplinami, powracając jakby do źródeł humanistyki. Jest współczesna i odpowiada współczesnemu człowiekowi. Dla uczących się dorosłych ważne jest, że to nie poprawność gramatyczna jest najwyższą premiovana, ale komunikacyjność wypowiedzi. Jednak wydaje mi się, że zwłaszcza jeśli chodzi o tę zasadę komunikacyjnego uczenia się języka, to rzecz należałoby nasświetlić trochę inaczej niż to czyniono dotychczas.<sup>15</sup> Uczącemu się dorosłemu trudno jest na początku mówić gramatycznie po polsku, chociaż zna odpowiednie reguły, repertuar końcówek deklinacyjnych, zasady użycia aspektu itd., ponieważ nie potrafi bezrefleksyjnie wiedzy wdrożyć w życie. Nauka wymaga czasu, którego na krótkich kursach brakuje, ale świadomość istnienia struktury systemu językowego i miejsce właśnie poznawanego elementu w tej strukturze niweluje niechęć do wypowiedziania się w języku obcym oraz wspomaga pamięć. Zapamiętujemy bowiem reguły konstrukcji a nie ją samą.<sup>16</sup>

Osiągnięcie celu dydaktycznego nie jest uzależnione od „czystości” metody. Uważam nawet, że w przypadku podejścia komunikacyjnego ciekawym jest wskazany. To nie metoda pracy nauczyciela ostatecznie decyduje o sukcesie dydaktycznym, ale metoda pracy uczącego się. Teraz tę operam na takich koncepcjach (definicjach) języka, które nie traktują go jako osobnego bytu niezależnego od człowieka, ale widzą w nim konstytutywny składnik mózgu ludzkiego.<sup>17</sup>

Rola nauczyciela w procesie dydaktycznym polega na umożliwieniu uczniowi nauczania się języka a nie na uczeniu języka. Zasadniczym nośnikiem treści językowych jest środek dydaktyczny: podręcznik, materiały ikonograficzne, film itd.

Metoda pracy nie przesądza o doborze środków. Właściwie każdą współczesną metodę możemy wyobrazić sobie z pełnym repertuarem pomocy dydaktycznych. Takie materialne obiekty, jak kasecie magnetofonowa, taśma filmowa, książka itd. – są neutralne same w sobie. Funkcję środka dydaktycznego nadaje im się poprzez użycie w procesie dydaktycznym. To sposób użycia środka dydaktycznego, a więc technika pracy, wpływa na realizację zamierzonego celu.

1 w takim właśnie kontekście widzę bezpośrednią zależność między osiągnięciem celu dydaktycznego a środkiem dydaktycznym

#### PRZYKŁADY

1. **Bernstein B.** „Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia”, (w:) *Język i społeczeństwo*, red. Głowiński M., Warszawa 1980.
2. Wiadomo, oczywiście, że termin „communicative competence” pochodzi od N. Chomsky’ego, który jednak precyzyjnie tego pojęcia nie zdefiniował. Na temat polskiego tłumaczenia tego terminu wypowiedzieli się W. Miodunka i F. Grucza zajmując przeciwne stanowiska. Ja będę używać obu tłumaczeń przemiennie. Por. Miodunka W.: „Podejście komunikacyjne i funkcjonalne w nauczaniu języków obcych. Zagadnienia terminologiczne” *Przegląd Polonijny* X, 1984, z.3, s. 85-89 oraz Grucza F.: „Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej”, (w:) *Język, kultura - kompetencja kulturowa*, red. Grucza F., Warszawa 1992, s. 9-70
3. **Grucza F.**: op. cit., s. 27.
4. **Szuic A.**: Słownik dydaktyki języków obcych. Warszawa 1994, s. 111
5. **Hymes D.**, „Socjolingwistyka i etnografia mówienia”, (w:) *Język i społeczeństwo...*, s. 41-82.
6. Por. Coste J., Courillon J., V. Ferenczi, M. Martins-Ballar, Pape E.: *Un niveau-seuil*. Conseil de l’Europe, Strasbourg 1976
7. **Richterich R., Chanceler J.-J.**: L’indification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère. Conseil de l’Europe, Strasbourg 1977 oraz Richterich R.: *Besoins et objectifs d’apprentissage*, Paris 1985
8. **Neisser U.**: *Cognitive Psychology*. New York 1967. Podaje za: Pryluck C., Źródła znaczenia w filmie i telewizji. Warszawa 1988, s. 40.
9. Por. Zombirt A.: „Relacje między komponentami dźwiękowymi a wizualnymi w filmie dydaktycznym” (w:) *Przegląd Glotodydaktyczny* 1990, t.XI, s. 71-75
10. Założenia filmów przedstawiłam w artykule „O scenariuszu cyklu filmowego Ewy Mendak i Lidii Wasilewskiej pt. „Ucz się z namu”, *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* / V, Łódź 1994 (w druku)
11. Za: **Butler D.**: „O doborze słownictwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego”, (w:) *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu cudzoziemców*, Gdańsk 1990, s. 35.
12. **Hrabcowa S., Kalińska I.**: Słownik języka polskiego dla cudzoziemców. Łódź 1986
13. **Butler D.**: op. cit., s. 5-37.
14. **Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych, red. Pfeiffer W., Poznań 1986, s. 8.**
15. Na przykład Martynuk W.: „Podejście komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Część I: Wnioski dydaktyczne”, (w:) *Przegląd Polonijny* X, 1984, z.2, s. 111-117
16. **Pryluck C.**, op. cit., s. 40
17. Taką koncepcję przedstawia na przykład F. Grucza: „Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi” (w:) *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań 1993.

Teresa SIEK-PISKOZUB

UAM Poznań

## STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH STUDENTÓW I ROKU NEOFILOLOGII

Opanowywanie języka jest procesem wieloaspektowym, przebiegającym równolegle na kilku poziomach i w konsekwencji tworzącym układ o charakterze hierarchicznym. Najniższy poziom tego układu stanowią operacje kognitywne zwane technikami uczenia się. Są to indywidualne sposoby realizacji konkretnych zadań związanych z przyswajaniem języka. Wybór i sposób realizacji zadań zaprogramowany jest na poziomie strategii uczenia się<sup>1</sup>.

Podjęmiano wiele prób zdefiniowania strategii uczenia się zarówno w sensie ogólnym (np. Rubin 1973, Naiman et al. 1978:2), jak i strategii uczenia się języków (zob. np. Tarone 1980-419). Definicje te z reguły uwypuklają niektóre tylko aspekty strategii, w zależności od preferencji poszczególnych autorów. Jedni akcentują jej celowy charakter (np. Tarone 1980, Desselmann 1988), inni procesualność (Wiśniewski 1987), jeszcze inni zwracają uwagę na planowość (Faerch i Kasper 1983, Brown 1987:83). Strategia uczenia się posiada natomiast wszystkie wymienione cechy. Możemy więc ją zdefiniować jako planowe, zorganizowane działanie jednostki, zmierzające do rozwiązania konkretnego zadania (problemu) i osiągnięcie tą drogą zamierzonego celu (zob. Pfeiffer 1992, Szalek 1992:50).

W przeciwieństwie do techniki, strategie mają charakter dynamiczny - ulegają one ciągłej korekcie i modyfikacji w zależności od zmieniających się sytuacji, a także mogą ulegać zmianom w ramach jednego zadania. Techniki mają natomiast charakter statyczny - wybór określonej strategii pociąga za sobą automatycznie użycie określonych technik uczenia się. Technika ma więc operacyjny charakter, podczas gdy strategia - regulacyjny (Brown 1987, Pfeiffer 1992).

Niekiedy zwraca się uwagę, że ze względu na specyfikę przedmiotu, oddzielną klasyfikację należy zastosować dla strategii posługiwania się językiem przez uczących się, tzn. strategii komunikacyjnych (Białystok 1983:101-3, Ellis 1986). Podczas gdy strategii uczenia się skierowane są na ukształtowanie w umyśle ucznia określonej kompetencji językowej, u podłoża stosowanych przez ucznia strategii komunikacyjnych leży intencja uczestniczenia w akcie komunikacji. W warunkach naturalnej komunikacji strategie te odgrywają pierwszoplanową rolę. Inaczej jest w sytuacji klasowej - tu przewaga strategii komunikacyjnych nie jest tak oczywista. Uzależniona jest ona od stopnia naturalności sytuacji ćwiczebnej, a zwłaszcza od stopnia naturalności bodźca.

Podobnie jak strategie uczenia się, strategie komunikowania się są pojęciem wieloaspektowym. Podstawową cechą odróżniającą je od strategii uczenia się jest ich ściślejszy związek z działaniem językowym, przejawiający się w dążeniu do osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego (por. np. Littlewood 1986:82-83). Kolejną cechą strategii komunikacyjnych jest ich planowy i zorganizowany charakter. Faerch i Kasper (1983) wręcz definiują strategię komunikacyjną jako potencjalny świadomy plan rozwiązania tego, co dla człowieka stanowi problem w osiągnięciu danego celu komunikacyjnego.

Wiąże się to z inną cechą strategii - jej problemowym charakterem. Konieczność przezwyciężenia trudności, spowodowanych niedostatkami kompetencji językowej w określonych sytuacjach komunikacyjnych, jest powodem uciekania się do strategii komunikacyjnej, tj. do wyrażenia zamierzonej treści w inny sposób, na który pozwolą środki językowe będące aktualnie w dyspozycji ucznia (Ellis 1986:165).

Ostatnią istotną cechą strategii komunikacyjnych jest procesualność. Na ten aspekt zwracają szczególną uwagę Corder (1981) i Tarone (1980). Dla pierwszego z autorów strategia komunikacyjna to systematyczna technika stosowana przez mówiącego w przypadku trudności w wysławianiu się. Drugi zaś pojmuje ją jako wzajemne zabiegi rozmówców, aby uzgodnić znaczenie w sytuacji, gdy nie mają wymaganych wspólnych struktur znaczeniowych.

Można łatwo dostrzec, że charakterystyczne cechy strategii uczenia się i komunikowania (także strategii nauczania) są te same - zorientowanie na cel, planowy charakter i procesualność. Różnicują je jedynie cele - w pierwszym wypadku jest to opanowanie/rozwiązanie jakiegoś problemu, w drugim skuteczna komunikacja.

W ostatnich kilkunastu latach prowadzone były liczne badania nad stosowanymi przez uczniów strategiami. Zapoczątkowały je badania nad uczniami, którzy odnieśli sukces. U podłoża ich leżało przekonanie, że wyodrębnienie skutecznych strategii uczenia się umożliwi następnie ich wykształcenie u uczniów, którzy ich nie znają lub nie stosują (Rubin 1975:42).

Zwrócono uwagę na fakt, że wybór optymalnej strategii uczenia się stanowi warunek pomyślnego rozwiązania wszelkich zadań. Wybór ten uzależniony jest od szeregu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Za istotne czynniki wewnętrzne uznano cechy osobowości ucznia, takie jak: wiek, indywidualne i typologiczne cechy ucznia, postawy wobec języka obcego jako przedmiotu a także wobec jego rodzimych użytkowników, zdolności, poziom świadomości oraz cechy kulturowe związane z narodowością ucznia a także płeć (Natman et al. 1978:17). Czynniki zewnętrzne związane są natomiast z organizacją i przebiegiem procesu nauczania. Zaliczono do nich rodzaj zadania, czas trwania nauki, metodę nauczania, warunki nauczania oraz język nauczany (por. Oxford 1989:235-247).

Prowadzący badania starali się sklasyfikować zaobserwowane strategie. Brak jest jednak jednolitej typologii, spotkać można natomiast klasyfikacje bardzo ogólne (zob. np. Włodarski 1989, Kaczmarski 1988), bądź też bardzo rozbudowane.

Przykładem ogólnej glotodydaktycznej klasyfikacji jest zaproponowany przez Kaczmarskiego podział na dwie zasadnicze strategie - separacyjną i asymilacyjną. Strategia separacyjna polega na usiłowaniu utrzymania języka ojczystego i języka przyswajanego w maksymalnej izolacji. Strategia asymilacyjna zakłada odniesienia, za pomocą których przyswajane są elementy i relacje w języku obcym (Kaczmarski 1988:11). Zwraca się uwagę, że zachodzi związek pomiędzy częstotliwością stosowania tych strategii przez uczniów a intensywnością nauczania i stopniem sformalizowania nauki. Strategia separacyjna występuje częściej w warunkach nauczania języka drugiego (tj. w środowisku obcojęzycznym) podczas gdy strategia asymilacyjna kompensuje uczącym się brak wzmocnienia, jakim jest naturalność języka drugiego jako środka komunikacji.

Istnieją też bardziej złożone klasyfikacje, jak np. Martona, który wyróżnił sześć podstawowych strategii uczenia się. Są to:

1. strategia cichego przetwarzania danych językowych charakteryzująca szczególnie tych uczniów, którzy zaczynają mówić w języku obcym dopiero wtedy, gdy są w pełni przekonani co do własnych możliwości w tym zakresie;
2. strategia ciągłych prób w komunikowaniu się, preferowana przez uczniów o dużym stopniu otwarcia - aktywnych, nie bojących się popełniania błędów i towarzyskich z natury;
3. strategia uczenia się na pamięć mniejszych lub większych całości, typowa dla uczniów młodszych oraz „perfekcjonistów”, nie tolerujących duktania i popełniania błędów;
4. strategia restrukturyzacji, której istota polega na ciągłym odnoszeniu się do języka ojczystego, odpowiadająca uczniom potrzebującym stałego oparcia;
5. strategia świadomego uczenia się reguł polegająca na samodzielnym odkrywaniu i formułowaniu reguł językowych, preferowana przez uczniów o dyskursywno-logicznym typie umysłowości i rozwiniętych zdolnościach analitycznych;
6. strategia dłuższej reprodukcji tekstu w języku docelowym, polegająca na dokonywaniu manipulacji z tekstem wyjściowym, którą preferują uczniowie słabo motywowani i wspomniani już „perfekcjonisci” (za Szalek 1992:58-59).

Z licznych badań wynika, że uczniowie odnoszący sukces to najczęściej osoby w wieku młodzieńczym (nie dziecko i nie osoba dorosła), świadomi celu nauczania i reprezentujący raczej motywację instrumentalną i zadaniową niż integracyjną. Uczniowie ci stosują strategie, które można przyporządkować sześciu ogólnym kategoriom. I tak, uczący się, którzy odnoszą sukcesy przy nauce języka obcego:

1. stosują różnego rodzaju strategie metakognitywne, takie jak selektywna uwaga, samoocena i samokontrola,
2. kontrolują swoje emocje za pomocą strategii afektywnych - np. poprzez obniżenie napięcia i samozachęty,
3. współpracują w trakcie nauki z innymi stosując strategie społeczne takie, jak wymiana informacji i otwarcie na zjawiska kulturowe,
4. stosują strategie pamięciowe, takie jak klasyfikacja słów/pojęć według znaczeń, strukturyzowanie materiału werbalnego a także posługiwanie się abstrakcyjnymi obrazami lub konkretnymi przedmiotami w celu zapamiętania i łatwiejszego przypomnienia informacji,
5. używają nowego języka stosując strategie kognitywne, jak analiza kontrastywna, streszczanie,
6. w przypadku braku kompetencji przezwyciężają trudności przy pomocy strategii kompensacyjnych, takich jak odgadywanie znaczenia, stosowanie synonimów lub różnych wybiegów (por. Oxford 1989:236, Ellis 1986:122, zob. też Rubin 1981,1987, Stern 1983).

Badacze dostrzegli, że wraz z rozwojem kompetencji zmieniają się stosowane strategie - bardziej zaawansowani uczyący stosują skuteczniejsze strategie uczenia się i komunikowania (Poltzer 1983). Trudno jednak jednoznacznie wytłumaczyć to zjawisko, ponieważ możliwe jest, że na wyższym poziomie nauczania potrzebne są bardziej rozbudowane strategie; ale też może być tak, iż do poziomu zaawansowanego dochodzą tylko ci, którzy potrafili stosować właściwe strategie.

W różnych krajach prowadzone są też badania nad stosowanymi strategiami uczenia się przez przeciętnych uczniów. Badania te wykazują liczne braki i nieprawidłowości w stosowaniu strategii uczenia się. Uczniowie mają świadomość braku znajomości efektywnych sposobów uczenia się i trudności z koncentracją, a także wyrażają przekonanie, iż systematyczny trening uczenia się, polegający na przekazaniu strategii i technik, zmniejszy ich trudności (Rampillion 1986, Esser, Nowak 1986, Prokop 1989).

Analizie poddane też były strategie stosowane przez polskich uczniów szkół średnich. Wykazała ona, że zarówno świadomość istnienia różnych strategii, jak i ich repertuar są ubogie (Drożdżiał-Szelest 1991:61-72). Zauważono, że strategie wymienione przez uczniów były najczęściej odbiciem technik stosowanych w klasie. Techniki „twórcze” pojawiały się sporadycznie. Co gorsza uczniowie przyjmowali w klasie postawy pasywne. Z przebadanych 157 uczniów szkół średnich (po 2-3 latach nauki języka) jedynie 22% deklarowało aktywny udział w zajęciach.

Wśród strategii wymienionych przez polskich uczniów dominowały strategie kognitywne, a wśród nich tłumaczenie, powtarzanie, dedukcja, rekombinacja, kontekstualizacja oraz korzystanie z różnych materiałów. Strategie metakognitywne, jakkolwiek stosowane przez niektórych uczniów, wymieniane były rzadko. Występowały za to strategie społeczne, a zwłaszcza mediacja w formie próśby o wyjaśnienie skierowanej do nauczyciela i do kolegów. Prowadząca badania Drożdżiał-Szelest konkluduje, że większość respondentów przedkładała korzystanie z pomocy z zewnątrz nad samodzielne rozwiązywanie problemów. Podobnie dzieje się w trakcie komunikacji uczących się języka z cudzoziemcami. W przypadku trudności ze zrozumieniem uczniowie proszą o wyjaśnienie, stosują mimikę lub gestykulację, bądź wręcz stosują strategię uniku (Drożdżiał-Szelest 1991).

Również polscy studenci, w świetle badań prowadzonych w latach 70-tych i 80-tych nie posiadają wystarczającej wiedzy i umiejętności aby sprostać samodzielnemu, aktywnemu i twórczemu podejściu do procesu uczenia się. Badania te wykazały na przykład, że połowa respondentów nie wiedziała, jak się uczyć (Zborowski 1975, 1976).

Problemy strategii uczenia się i komunikowania w języku obcym nie jest do końca rozpoznany ze względu na jego złożoność. Brak jest też jednoznacznej opinii co do wpływu strategii nauczania na stosowane przez ucznia strategie. Z jednej strony dostrzega się, że możliwe jest stosowanie przez ucznia określonych strategii niejako wbrew metodzie nauczania, z drugiej strony istnieje obawa, że strategie uczniowskie mogą być pochodną strategii nauczycielskiej.

Zmiany polityczne jakie nastąpiły w naszym kraju spowodowały większe zainteresowanie uczeniem się języków. Wyrazem tego jest rosnąca liczba uczących się języków zachodnich, zwiększenie ilości godzin dla szkolnych kursów językowych, dostępność licznych kursów pozaszkolnych, duży wybór alternatywnych materiałów nauczania, większe możliwości kontaktów z cudzoziemcami itp. Postanowiliśmy powrócić do problemu strategii, aby zwrócić uwagę czy zasygnalizowane zmiany miały jakikolwiek wpływ na wykształcenie i stosowanie przez polskich uczniów określonych strategii uczenia się i komunikowania.

Badaniom ankietowym poddano 69 studentów pierwszego roku studiów neofilologicznych (14 osób z germanistyki, 22 osoby z lingwistyki stosowanej i 33 osób z romanistyki). Kryterium, jakim kierowano się dobierając grupę respondentów był fakt charakteryzowania się niektórymi, z wyodrębnionych w zagranicznych badaniach, cechami właściwymi dobremu uczniowi. Dotyczyło to przede wszystkim wieku, silnej motywacji (dobrowolność wyboru studiów), odniesionego sukcesu w dotychczasowym uczeniu się języków obcych (potwierdzone zdaniem egzaminem wstępnym z języka obcego - w przypadku studentów lingwistyki stosowanej egzamin dotyczył dwóch języków obcych). Nie stosowano dodatkowych kryteriów selekcji. W badaniach wzięli udział wszyscy studenci, którzy byli obecni w danej chwili na zajęciach programowych i którzy wyrazili zgodę na wypełnienie kwestionariuszy<sup>1</sup>.

Kwestionariusz składał się 61 twierdzeń odnośnie sposobów uczenia się słownictwa, gramatyki i doskonalenia sprawności komunikacyjnych. Każde stwierdzenie oceniane było w skali pięciopunktowej (od -2 do +2) pod względem adekwatności dla danej osoby. Dodatkowo po każdej grupie twierdzeń znajdowało się pytanie, otwarte dotyczące innych (własnych) sposobów stosowanych przez danego respondenta - łącznie 3 (po blokach dotyczących: słownictwa, gramatyki i sprawności komunikacyjnych).

Uzyskane wyniki poddano wstępnej analizie, ponieważ dokładna analiza wymaga użycia programów komputerowych, które będą w stanie sortować dane według różnych korelacji<sup>2</sup>. Wstępne usystematyzowanie polegało na zgrupowaniu jednostek zbiorów (konkretnych technik i strategii) według klasyfikacji wybranej cechy, którą były wartości dodatnie (+1 i +2 - oznaczające adekwatność danej techniki dla danego zespołu respondentów). Zebrane dane pozwalają wnioskować, że studenci pierwszego roku neofilologii posiadają wypracowane strategie uczenia się, które odpowiadają wyodrębnionym przez badania zagraniczne 6 głównym kategoriom stosowanym przez dobrych uczniów.

Zwrócono też uwagę na ilość technik stosowanych przez poszczególnych respondentów. Z zebranych odpowiedzi wynika, że poszczególni respondenci stosowali, w miarę systematycznie, od 26 do 43 technik. Tak więc wcześniejsze badania (z lat 70 i 80) wykazujące brak znajomości strategii i technik uczenia się i komunikowania wydają się już być nieadekwatne, przynajmniej w odniesieniu do studentów kierunków neofilologicznych. Na wypracowanie przez uczniów bogatszego repertuaru strategii mógł mieć wpływ większy dostęp do urozmaiconych materiałów dydaktycznych, zwiększone kontakty z obcokrajowcami zarówno w kraju jak i zagranicą a także dostępność nowoczesnych technologii (komputera, programów satelitarnych itp.).

Szczegółowe wyniki badań przedstawia tabela, w której wymieniono tylko te techniki/strategie, które wystąpiły dostatecznie często by mówić o pewnej tendencji (55%-65% - słaba tendencja i od 65% w górę - tendencja wyraźna). Wynik zestawiono dla całej populacji, a także dla poszczególnych kierunków studiów. Zestawienie to wskazuje też na brak rozproszenia.

#### PRZYPIISY

1. Ogół stosowanych przez jednostkę strategii nazywany jest stylem uczenia się lub stylem poznawczym (Komorowska 1978). Odnacza się on wyższym stopniem ogólności niż strategie. Styl poznawczy bowiem to indywidualne tendencje jednostki

- do reagowania emocjonalnego, sensomotorycznego i intelektualnego na warunki zewnętrzne (Moir, Jessel 1992). W odniesieniu do języka obcego stylę poznawcze odzwierciedlają się przede wszystkim w charakterystycznych dla danej jednostki sposobach postrzegania, przetwarzania i zapamiętywania danych językowych (ang. input) (Arabski 1985, Prokop 1989).
2. W zamysle planowano porównać uzyskane dane z wynikami trzydziestosobowej grupy kontrolnej, którą mieli stanowić studenci uczący się języka angielskiego w I/w. grupie kontynuującej na lektoracie. Jednakże dobór grupy okazał się chybotny, ze względu na niejednorodny skład populacji. Okazało się bowiem, że część studentów stanowili studenci rusycystyki, a więc osoby, które w założeniu spełniały te same kryteria co grupa badana.
3. Analiza taka planowana jest w terminie późniejszym, gdy korpus danych uzupełniony zostanie o dane od właściwej grupy kontrolnej.

#### STRATEGIE STOSOWANE PRZEZ STUDENTÓW NEOFILOLOGII

Typ % respondentów ogółem/Rom/Ger/Glo

##### I. STRATEGIE METAKOGNITYWNE

1. Planowanie czynności językowych - przed napisaniem tekstu
- a. pisze na próbę i sprawdza - 87/88/93/82
- b. wypisuje/powtarza potrzebne słowa - 42/36/36/55
2. Samostwierdzenie procesem uczenia się - ucząc się słownictwa:
- a. zapisuje nowe słowa i zwroty - 88/88/86/91
- b. zapisuje na kartkach i wywiesza - 48/58/50/32
- dla nabrania płynności i poprawnej wymowy
- kilkakrotnie czyta przerabiane teksty - 68/67/71/68
- dla lepszego zrozumienia tekstu
- kilkakrotnie czyta cicho zadany tekst - 71/88/43/64
- dla lepszego zrozumienia i zapamiętania
- a. zapisuje reguły - 67/76/64/55
- b. robi dużo różnych ćwiczeń na daną strukturę - 54/48/57/59

##### II. STRATEGIE KOGNITYWNE

1. dedukcja - 78/79/86/73

2. powtarzanie
- a. przerobionych ćwiczeń - 74/85/64/68
- b. reguł - 45/48/57/32
3. kontekstualizacja
- a. budowanie zdań z nowym słownictwem - 81/80/79/87
- b. budowanie zdań dla zapamiętania reguł - 65/58/86/64
4. syntetyzowanie informacji - 54/48/71/50
5. transfer (wykorzystywanie nowego słownictwa i struktur w pisemnych wypowiedziach) - 81/70/100/86
6. korzystanie z różnych materiałów:
- a. reklam, ulotek, przepisów itp. - 77/85/79/91
- b. programów TV satelitarnej - 74/64/86/82
- c. przebojów w j. obcym - 74/82/64/68
- d. prasy - 71/67/79/73
- e. książek - 64/79/36/59
- f. audycji radiowych - 55/52/57/59

##### III. STRATEGIE PAMIĘCIOWE

1. uczenie się zwrotów - 83/79/93/82
2. grupowanie (sporządzanie list tematycznych) - 42/24/29/59

##### IV. STRATEGIE KOMPENSACYJNE

1. odgadywanie znaczenia słów a potem sprawdzanie 99/100/100/95
2. w przypadku gdy rozmówca nie rozumie wypowiedzi:
- a. stosowanie parafrazy - 92/94/79/91
- b. powtarza jeszcze raz - 74/79/79/64
3. w przypadku gdy sam nie rozumie
- a. prosi o wyjaśnienie - 84/82/86/86
- b. prosi o ponowne powtórzenie - 78/82/71/77
4. zapytany w nieznanym mu języku stara się rozpoznać słowa kluczowe i jakoś udzielić inform. - 61/52/64/73

#### V. STRATEGIE SPOLECZNE

|   |             |
|---|-------------|
| 1. korzysta z każdej okazji aby porozmawiać -   | 91/88/79/77 |
| 2. prosi o pomoc gdy nie rozumie                |             |
| a. kolegów -                                    | 62/70/57/55 |
| b. nauczyciela -                                | 51/45/42/64 |
| 3. prowadzi korespondencję -                    | 64/70/43/68 |
| 4. ćwiczy nowe wyrażenia w konwersacji z kolegą | 49/58/57/32 |

#### VI. STRATEGIE AFEKTYWNE

|                                  |             |
|----------------------------------|-------------|
| 1. prowadzi monolog wewnętrzny - | 77/73/79/82 |
| 2. słucha muzyki ucząc się -     | 42/55/57/18 |

#### BIBLIOGRAFIA

- Arański, J., 1985. O przyswajaniu języka drugiego (obcego). Warszawa: WSIP.
- Białystok, E., 1983. „Some factors in the selection and implementation of communication strategies”, w: C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman, 100-118.
- Brown, H.D., 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Corder, P.S., 1981. „Formal simplicity and functional simplification in second language acquisition”. W: *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 146-152.
- Corder, P.S., 1978. „Strategies of communication”, w: M. Leïwo, A. Räsänen (eds.). *AFinLAN Vuosikirja: AFLA*, 23, 4-12.
- Desselmann, G., 1988. „Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht”. W: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 158-155.
- Drożdżal-Szelest, K., 1991. „Strategie uczenia się języka obcego uczniów polskiej szkoły średniej”. W: *Noofilolog* 3, 61-72.
- Ellis, R., 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esser, U., Nowak, U., 1987. „Warum lernen wir Fremdsprachen so, wie wir sie lernen? Bemerkungen zur gegenwärtigen kognitiven Fremdsprachenlernforschung”. w: *Deutsch als Fremdsprache* 5, 302-308.
- Faerch, C., G. Kasper (eds.), 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.
- Kaczmarek, S.P., 1988. *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*. Warszawa: WSIP.
- Littlewood, W., 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge.
- Littlewood, W., 1986. *Foreign and Second Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H.H. Stern and A. Todesco, 1978. *The good language learner. A report. Research in Education Series 7*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Oxford, R. L., 1989. „Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training” w: *System* vol. 17 no. 2, 235-247.
- Pfeiffer, W., 1992. „Lernziele und Lernstrategien. Eine problemorientierte Skizze” W: E. Leupold i Yvonne Petter (eds) *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre Festschrift für Alber Raasch zum 60. Geburtstag*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 141-160.
- Prokup, M., 1989. *Learning Strategies for Second Language Users*. Lewiston, N.Y.: The Edwin Mellen Press.
- Rubin, J., 1975. „What the 'good language learner' can teach us” w: *TESOL Quarterly* 9, 41-52.
- Rubin, J., 1981. „Study of cognitive processes in second language learning” w: *Applied Linguistics* 11, 110-131.
- Szałek, M., 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań, Art Print.
- Tarone, E., 1980. „Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage”. W: *Language Learning* 30, 417-31.
- Włodarski, Z., 1989. *Psychologia uczenia się I i II*. Warszawa: PWN.
- Wüsteneck, N., 1987. „O komunikatywności i systemności w obuczaniu ruskomu jazyku niefilologów”. W: *Russkij jazyk za rubieżom* 6, 69-73.
- Zborowski, J., 1976. (red.) *Nauka własna studenta*. Warszawa, PWN.
- Zborowski, J., 1975. *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*. Warszawa, PWN.



K. Kapińska-Szaj  
M. Błachowska  
UAM Poznań

## ARGUMENTACJA W NAUCZANIU JĘZYKA PISANEGO NA FILOLOGII ROMAŃSKIEJ

1.0. Wstęp: Sytuacja w nauczaniu tekstów pisanych na F. R. -krótka charakterystyka.

Celem niniejszego wystąpienia jest scharakteryzowanie zmian w sposobie nauczania tekstów pisanych na Filologii Romańskiej oraz przedstawienie wynikających z nich konsekwencji metodycznych w odniesieniu do studentów lat I - III.

### 1.1. Teksty pisane - program nauczania.

Zanim przejdziemy do istoty referatu, słów kilka o programie nauczania j. pisanego. Na pierwszym roku, studenci rozpoczynają naukę dyskursu pisanego<sup>1</sup> od tekstów opisowych (charakterystyka, portret), poznają specyfikę korespondencji oficjalnej (list gratulacyjny, kondolencyjny, podanie o pracę) i prywatnej, pracują nad tekstami narracyjnymi (opowiadanie, artykuł z kroniki wypadków), ponadto uczą się w jaki sposób konstruować wstęp i zakończenie tekstu argumentacyjnego; na drugim roku kontynuują tekst argumentacyjny, piszą streszczenia i recenzje; na III roku przechodzą do korespondencji handlowej i rozprawki.

### 1.2. Podejście formalne do tekstu pisanego.

W zasadzie zajęcia praktyczne z „Ecrit”, jak je nazywamy, mają przygotować studenta do poprawnego skonstruowania pracy magisterskiej. Niestety, naszym zdaniem nie spełniają swej roli w stopniu zadowalającym, ponieważ w wielu wypadkach recenzenci prac mają zastrzeżenia do ich koherencji - prace pełne są zdań składniowo poprawnych, lecz niepowiązanych ze sobą.

Przyczyna tego stanu rzeczy leży, po pierwsze w podjęciu do dyskursu pisanego, po drugie w organizacji nauczania j. pisanego.

Do tej pory, nauczając różnych form pisanych surowo traktowano błędy składniowe i ortograficzne, oceniano poprawność układu graficznego tekstu, krótko mówiąc zajmowano się przede wszystkim jego stroną formalną. Nie przywiązywano natomiast wagi do jego wartości ilokucyjnej, zapominając, że tekst mówiony czy pisany jest wynikiem określonego kontekstu sytuacyjnego i do niego nawiązuje, przy czym *kontekst sytuacyjny* rozumiemy szeroko, jako zespół norm społecznych i kulturowych.

W dyskursie pisanim wyróżniano trzy, niezależne i równorzędne, typy dyskursu: *opisowy* - mający na celu ukazanie świata zewnętrznego, *narracyjny* - kładący nacisk na przebieg wydarzeń w czasie oraz *argumentacyjny*, którego celem jest obrona postawionej tezy lub przekonanie do sformułowanej konkluzji. W związku z tym nauczanie dyskursu pisanego rozpoczynano od tekstów opisowych, a kończono na tekstach argumentacyjnych, akcentowano odrębność formalną w/w typów tekstów, pomijano natomiast ich współzależność, np. list zawierający opowiadanie czy anegdotę w funkcji argumentacyjnej. Uczący się nabywali zatem umiejętność produkcji różnych typów tekstu pisanego w j. francuskim, lecz ich wiedza miała charakter raczej

fragmentaryczny i analityczny; nie potrafili posłużyć się opisem, portretem czy opowiadaniem w celu argumentacyjnym ponieważ tego im nie pokazano. Dlatego właśnie proponujemy odejście od dotychczasowego, *formalnego*, podejścia do dyskursu pisanego, na rzecz podejścia nazwanego przez nas *argumentacyjnym*, które ma na celu, w ogólnym ujęciu, rozwinięcie umiejętności swobodnego postugiwania się typami opisowymi i narracyjnymi w konstruowaniu argumentacji.

### 2.0. Język a argumentacja.

Scharakteryzowanie podejścia argumentacyjnego do dyskursu pisanego oraz przedstawienie wynikających z niego konsekwencji metodycznych wymaga od nas zdefiniowania pojęcia: *argumentacja* oraz sprecyzowania jej miejsca w języku - rozumianym jako narzędzie komunikacji.

### 2.1. Argumentacja jako działanie mowne.

Odwalając się do Moeschler<sup>2</sup> argumentowanie zdefiniować możemy jako przekonywanie do sformułowanej konkluzji, lub obronę postawionej tezy, przy pomocy odpowiednich racji. Jeżeli racje te wyrażone są w formie wypowiedzi, określamy je mianem argumentów. W argumentacji zachodzi zatem relacja między: argumentem / argumentami, a konkluzją / tezą. Poza tym cechą argumentacji jest możliwość jej obalenia, bowiem dla każdego argumentu możemy znaleźć kontrargument.

Wysuwanie argumentów przez autora wypowiedzi ustnej / pisemnej oraz ich odbiór i interpretacja przez rozmówcę / czytelnika, opiera się na znajomości i wyborze *toposów*, tj. ogólnych zasad / reguł przyjętych dobrowolnie przez ogół użytkowników języka (możemy je określić również mianem stereotypów), np. jeżeli w odpowiedzi na propozycję wycieczki do lasu oznajmiamy, że barometr *poszedł w dół*, to rozmówca Y wyciąga następujące wnioski, w zależności od kontekstu sytuacyjnego: *hędzie padać, wycieczka się nie uda, X nie ma ochoty uczestniczyć w wycieczce*.

Innymi słowy, autor wypowiedzi, kierując się kontekstem sytuacyjnym oraz własną intencją<sup>3</sup>, dokonuje wyboru toposu, aby na jego bazie zbudować odpowiedni argument. Wybrany topos aktualizuje się w danym kontekście sytuacyjnym oraz pod wpływem intencji autora.

Znajomość toposów i kontekstu sytuacyjnego umożliwia zatem odbiorcy (rozmówcy / czytelnikowi) „odczytanie” intencji autora, a w konsekwencji sformułowanie konkluzji. Możemy zatem stwierdzić za Ducrot<sup>4</sup>, że w argumentacji toposy warunkują przejście od argumentu do konkluzji.

Z powyższych rozważań wynika, że do zrealizowania aktu argumentacyjnego potrzebne są następujące czynniki:

- powód i cel wypowiedzi, tj. intencja autora (np. powód - zaproszenie do kina, cel - uzyskanie aprobaty);
- autor wypowiedzi;
- adresat / odbiorca wypowiedzi;<sup>5</sup>
- wspólny dla autora i odbiorcy kod wypowiedzi<sup>6</sup>.

W tym wymiarze akt argumentacyjny staje się dla nas elementem działania mownego w danym kontekście sytuacyjnym. Możemy zatem rozumieć go jako argumentacyjny akt ilokucyjny<sup>7</sup>.

## 2.2. Kształtowanie relacji argumentacyjnych na poziomie składniowym i semantycznym.

Omówimy teraz pokrótce mechanizmy modyfikujące relacje argumentacyjne na poziomie składniowym i semantycznym języka. Dla przejrzystości rozpatrzmy każdy z osobna, w praktyce jednak nie sposób ich oddzielić, np. fragment rozmowy telefonicznej, między dwójgim dobrych znajomych:

X: *W „Bałtyku” grają „Nagą broń”.*

Y: *Dziś wieczorem jestem zajęta. Może jutro?*

X: *Dobrze, kupię bilety na dwudziestą.*

Zdanie pojedyncze, oznajmujące: *W „Bałtyku” grają nagą broń*, nie tyle informuje o repertuarze kina „Bałtyk”, lecz przede wszystkim jest zaproszeniem na film i tylko pozornie nie łączy się z drugim zdaniem pojedynczym, oznajmującym: *Dziś wieczorem jestem zajęta*, które interpretujemy jako odmowę Y na propozycję X.

### 2.2.1. Poziom składniowy.

Pod względem składniowym wypowiedzenia użyte w akcie argumentacyjnym, tj. jako argumenty służące określonej konkluzji / tezie, mogą należeć do grupy zdań zarówno twierdzących jak i przeczących czy pytających. Oznacza to, że w pewnym kontekście przyjmują one funkcję argumentacyjną.<sup>8</sup>

Weźmy jako przykład zdanie twierdzące:

*X jest bogaty* - określa ono pewien stan rzeczy, a mianowicie bogactwo X. A teraz to samo zdanie, ale w akcie argumentacyjnym:

*„X to dobra partia (r-konkluzja): jest inteligentny (p - argument), a nawet bogaty (q - argument)”*

Stan majątkowy X czyni z niego atrakcyjną partię, w większym stopniu niż jego walory intelektualne (zwróćmy uwagę na kolejność argumentów: „p a nawet q” oraz na wyrażenie spójnikowe: „a nawet”). Również zdania przeczące czy pytające mogą spełniać funkcję argumentacyjną, np.: *Wróć tu w przyszłe lato (r): jedzenie nie jest drogim (p), a poza tym czy gdzieś indziej są piękniejsze jeziora? (q)*

Podobnie jak w poprzednim zdaniu, także i tu (p) i (q) prowadzą do pozytywnej konkluzji (r).

Z powyższych przykładów wynika, że już podstawowe struktury składniowe, rozpatrywane w kontekście sytuacyjnym, pod względem semantycznym spełniają funkcję argumentów.

### 2.2.2. Poziom semantyczny.

Na poziomie semantycznym natomiast relacje argumentacyjne modyfikowane są m. in. przez znaki aksjomatyczne (np. w zdaniu: *X jest bogaty* - przymiotnik ma wartość aksjomatyczną) oraz operatory i konektory argumentacyjne. Przypomnijmy krótko, że operatory argumentacyjne modyfikują wartość argumentacyjną zdania pojedynczego. Porównajmy, np.: *Jest siódma / Jest już siódma / Jest dopiero siódma*, konektory argumentacyjne łączą zdania pojedyncze o wartości argumentacyjnej, modyfikując równocześnie ich status oraz status konkluzji, np.: *Rafał jest miły (p). Co więcej ma poczucie humoru (q).*

Zarówno (p) jak i (q) pozwalają sformułować pozytywny wniosek na temat Rafała, przy czym w danym wypowiedzeniu konektor *co więcej* nadaje argumentowi (q) większą siłę od argumentu (p).

Jednak nie tylko znaki aksjomatyczne, operatory i konektory argumentacyjne wpływają na kształt relacji argumentacyjnych. Ponadto, mogą one wynikać z kolejności przedstawiania argumentów, a nawet z układy graficznego tekstu.

Z powyższych przykładów wynika, że argumentacja jest kluczową funkcją języka, ani funkcja opisowa, ani narracyjna nie dorównują jej swym zasięgiem. Porozumiewamy się nie w celu przedstawienia faktów czy stanów rzeczy, lecz w celu przekonania o czymś, do czegoś lub do kogoś - przypomnijmy przykład z barometrem i fragment rozmowy telefonicznej.

## 3.0. Podejście argumentacyjne - konsekwencje metodyczne.

Jakie stąd wynikają konsekwencje metodyczne?

Proponujemy podporządkowanie nauczania j. pisanego rozwinięciu u studenta umiejętności argumentowania w ogóle. W odniesieniu do dyskursu pisanego oznacza to, że dyskurs argumentacyjny traktować będziemy jako nadrzędny w stosunku do dyskursu opisowego i narracyjnego. W pracy z typami tekstów opisowych i narracyjnych zwrócimy uwagę studenta, nie tylko na ich odrębność formalną, lecz także na możliwość ich wykorzystania w funkcji argumentacyjnej.

Zadaniem uczącego się będzie nie tyle poprawne (czyli zgodne z normami gatunku i języka) skonstruowanie listu, opowiadania czy charakterystyki, ale przede wszystkim osiągnięcie celu argumentacyjnego.

Nauczanie argumentacji sprawdzi się do dwu etapów:

### Etap 1 (I - II r. F. R.):

- badanie funkcji argumentacyjnej w typach opisowych, narracyjnych i mieszanych;

### Etap 2 (II - III r. F. R.):

- analiza i konstrukcja typów tekstów argumentacyjnych.

Dla celów dydaktycznych wyróżnimy następujące typy argumentacyjne:

- typ o dominancie opisowej - wykorzystujący gatunki opisowe w funkcji argumentów (np. charakterystykę, portret);
- typ o dominancie narracyjnej - wykorzystujący gatunki narracyjne w funkcji argumentacyjnej (np. opowiadania, anegdoty);
- typ „klasyczny” - przedstawienie swego punktu widzenia na określony temat przy pomocy wypowiedzeń w funkcji argumentów;
- typy mieszane - najczęściej występująca w praktyce i łączące trzy powyższe typy.

Szczególnie na I i II roku, ważne jest umiejętne przechodzenie od form prostych do złożonych, od treści łatwych i przyjemnych w odbiorze do bardziej skomplikowanych. Przy czym, na I roku stosunek złożoności formy do złożoności treści powinien być w zasadzie odwrotnie proporcjonalny: forma coraz bardziej złożona, tematyka nie wychodząca poza problemy życia codziennego. Na II roku możemy tę relację już w pewnym stopniu „zakłócić”, tj. proponować teksty formalnie i treściowo bardziej złożone.

Natomiast na III roku, można pracować już z tekstami popularnonaukowymi i specjalistycznymi, np. z dziedziny handlu.

### 3.1. Funkcja argumentacyjna w tekstach opisowych, narracyjnych i mieszanych.

W pierwszym etapie zajmiemy się kolejno: portretem, charakterystyką, opowiadaniem, listem zawierającym w/w formy pisane.

#### 3.1.1. Praca nad portretem i charakterystyką.

Oto kilka propozycji ćwiczeń, do realizacji w podgrupach 3 - 5-cio osobowych, w czasie zajęć:

- odnaleźć topoty w ogłoszeniach matrymonialnych (np. *Spokojny pan, w średnim wieku domator, bez nalogów...*) i zdefiniować ich funkcję: czemu służą?, jak wyobrażamy sobie (fizycznie) osobę X?, jakie ma cechy charakteru? (każda z podgrup otrzymuje inne ogłoszenie);
- mając na uwadze treść ogłoszenia utworzyć listy wad i zalet X-a oraz listy jego cech fizycznych, wybrać dla niego imię i nazwisko, miejsce zamieszkania, zawód oraz miejsce pracy;
- sporządzić roboczą charakterystykę X-a na podstawie utworzonych list oraz jego ogłoszenia, przy czym tam gdzie to możliwe zastąpić przymiotniki o wartości aksonometrycznej (np. spokojny, domator, miły... itd) omówieniami;
- wymienić między podgrupami napisane charakterystyki i zastąpić omówienia przymiotnikami, tworząc tym samym listę cech charakteru oraz cech fizycznych osoby z ogłoszenia;
- w liście do przyjaciółki przedstawić w jak najlepszym świetle osobę ciętą, nieśmiałą, która od dawna jest zainteresowana jej poznanie, a na którą przyjaciółka sama na pewno nie zwróciłaby uwagi;
- określić funkcję charakterystyki/portretu w artykułach prasowych, np. w wywiadzie, liście do redakcji, we fragmentach powieści lub baśni - należy przy tym zwrócić uwagę studenta na kontekst sytuacyjny tekstu: przychylic i cel jego powstania, do jakiego typu publiczności jest skierowany oraz przeprowadzić analizę środków stylistycznych i graficznych, którymi posłużył się autor (np. użycie anafory, katafor, operatorów i konektorów argumentacyjnych, podział na akapity), tak aby wyeksponować ich kluczową rolę w budowaniu spójności tekstu.

Podgrupy otrzymają również ćwiczenia do indywidualnej realizacji, poza zajęciami:

- w przeczytanych powieściach zaznaczyć fragmenty opisowe, środki językowe i graficzne, które je wprowadzają oraz pisemnie odpowiedzieć, na pytanie jaka byłaby czytana przez nich powieść gdyby usunąć z niej wszystkie opisy (innymi słowy czemu służą one w powieści);
- z zaznaczonych fragmentów usunąć wszystkie anafory, katafory oraz operatory i konektory argumentacyjne, co pozwoli zastanowić się nad ich rolą w tekście;
- na podstawie przeczytanych lektur opracować listę określeń przydatnych do redagowania tekstów opisowych.

Mamy nadzieję, że w/w ćwiczenia pozwolą studentowi „odkryć” zastosowanie toposów w celu argumentacyjnym, poznać ważność kontekstu sytuacyjnego oraz środków stylistycznych dla koherencji tekstu, a poza tym przygotowują go do zastosowania typów opisowych w funkcji argumentacyjnej.

#### 3.1.2. Teksty narracyjne.

Przystępując do pracy nad typami narracyjnymi postawimy sobie podobne cele. Znów zwrócimy uwagę na czynniki decydujące o koherencji tekstu, funkcję stereotypów oraz na możliwość zastosowania typów narracyjnych w funkcji argumentacyjnej.

Proponujemy zatem następujące ćwiczenia do realizacji w podgrupach, w czasie zajęć:

- a) w fazie wstępnej
  - wymienić czynniki warunkujące chronologię zdarzeń przedstawianych w omawianym tekście, a tym samym decydujące o spójności akcji (tj. czasy gramatyczne, przysłowki czasowe) oraz udzielić pisemnej odpowiedzi na pytanie w jaki sposób usunięcie przysłówek czasowych i przestawienie kolejności przedstawianych zdarzeń wpłynęło na koherencję tekstu;
  - określić stosunek autora do ukazywanych zdarzeń (czy przedstawia je jako pewne?, czy jedynie jako prawdopodobne?, rzeczywiste czy istniejące wyłącznie na planie wyobraźni?, czy pozostaje „obiektywny” czy też angażuje się w opisywane zdarzenia?);
- b) w fazie produkcyjnej:
  - dysponując jedynie rozwinięciem tekstu dopisać początek i zakończenie oraz zastanowić się nad innymi możliwościami ich ujęcia; zaznaczyć w rozwinięciu zdarzenia sugerujące dopisanie początku czy zakończenia, a następnie porównać z wersją oryginalną tekstu;
  - w omawianym tekście, np. baśni zmienić jedno ze zdarzeń, określić jaki wpływ ma ta zmiana na dalszy rozwój akcji oraz na zakończenie;
  - zredukować tekst, np. artykuł z kroniki wydarzeń, baśni, do ciągu czasowników (z zachowaniem chronologii) i zdefiniować stereotyp wokół którego został zorganizowany;
  - przedstawić inne możliwości jego rozwinięcia;
  - rozwinąć stereotypy do tekstu, np. „włamanie do samochodu”, „wycieczka na grzyby”, „zakupy w sklepie”, „królcwicz szuka żony”;
- c) w fazie podsumowującej:
  - napisać list do przyjaciela, w którym należy przekonać go do wizyty u znanego nam dentysty, (przyjaciel ma złe wspomnienia z dzieciństwa dlatego panicznie boi się dentystry), list powinien zawierać fragment opisowy, (np. portret miłych i pięknych pań dentystek lub opis nowoczesnie wyposażonego gabinetu) oraz narracyjny (krótkie opowiadanie, anegdota);
  - napisać krótki artykuł do kroniki wydarzeń, którego treścią byłby mały wypadek w gabinecie dentystrycznym, wobec przedstawianego zdarzenia należy przyjąć postawę neutralną, (aby uniknąć oskarżenia o stronniczość i zyskać na wiarygodności), a jednocześnie przekonać czytelników o groźnym charakterze wypadku.

W proponowanych ćwiczeniach kładziemy akcent na czynniki warunkujące koherencję akcji oraz pozwalające na określenie stosunku autora do ukazywanych zdarzeń. Mamy na celu rozwinięcie u studenta umiejętności przedstawiania treści w sposób spójny, jak również modulowania swej postawy wobec opisywanych zdarzeń w celu argumentacyjnym.

Przedstawiliśmy tylko kilka propozycji ćwiczeń do realizacji w pierwszym etapie nauczania argumentacji, zwróciliśmy w nich uwagę przede wszystkim na czynniki

warunkujące spójność tekstu oraz na wykorzystanie tekstów opisowych i narracyjnych w funkcji argumentacyjnej.

### 3.2. Produkcja tekstów argumentacyjnych.

W drugim etapie nauczania argumentacji proponujemy w fazie wstępnej m.in. analizę tekstów prasowych (reportaż, list do redakcji, tekst reklamy), popularnonaukowych oraz rozprawek napisanych przez francuskich maturzystów. Zwrócimy przy tym szczególną uwagę na budowę wstępu, rozwinięcia i zakończenia, czynniki warunkujące koherencję tekstu, funkcję argumentacyjną fragmentów opisowych i narracyjnych, postawę autora wobec przedstawianego problemu. Do pracy indywidualnej studenta będzie należało porównanie stylu reportażu, tekstu popularnonaukowego oraz rozprawki.

Fazę produkcyjną potraktujemy jako podsumowującą pierwszy i drugi etap nauczania argumentacji, zaproponujemy studentowi ćwiczenia sprawdzające nabyte dotąd umiejętności, a zatem produkcję tekstów argumentacyjnych o dominancie opisowej, narracyjnej, tekstów argumentacyjnych mieszanych oraz rozprawki.

### 4. Wnioski.

Proponując podejście argumentacyjne do dyskursu, mamy nadzieję, że wykształci ono u studenta następujące umiejętności:

- umiejętność swobodnego stosowania opisu i narracji w funkcji argumentacyjnej.
- umiejętność konstrukcji tekstów spójnych,
- umiejętność modulowania swej postawy wobec przedstawianego problemu.

Jednocześnie pragniemy zaznaczyć, że wyżej przedstawiona lista ćwiczeń nie jest wyczerpująca i z konieczności potraktowana została skrótnie.

### PRZYPISY

1. „dyskurs pisany” - obejmuje typy i gatunki tekstu pisanego, *def. aut.*
2. Moeschler, *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, 1984, str.46.
3. intencja autora - motyw i cel wypowiedzi (ustnej / pisemnej); autor nadaje swej wypowiedzi taki kształt składniowo - semantyczny, który jak najlepiej odda jego intencję oraz pozwoli mu osiągnąć zamierzony cel.
4. Ducrot, „Topoi et Formes topiques”, *Bulletin d'études de linguistique fr.* 22., Tokyo, 1988, str. 1 -14.
5. por. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992. str. 783.
6. pojęcie kodu rozumiany jako zbiór kodów semiotycznych w dużej mierze uwarunkowanych kulturowo (np. wspólne normy i stereotypy)
7. Moeschler, *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, 1985.
8. *Ibidem.* str. 49-52 oraz Anscombe & Ducrot, „Interrogation et argumentation”, *Langue française* 52, 5-22. 1981.

### BIBLIOGRAFIA

- Anscombe & Ducrot, „Interrogation et argumentation”, *Langue française*, 1981.  
Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.  
Ducrot, *Les échelles argumentatives*, Paris, Les Editions de Minuit, 1980.  
Ducrot, „Topoi et Formes topiques”, *Bulletin d'études de linguistique fr.* 22., Tokyo, 1988.

Moeschler, *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier, 1985.

Meyer, *Logique, Langage et argumentation*, Paris, Hachette, 1982.

Reichler-Béguelin, „L'approche des anomalies argumentatives”, *Pratiques* 73, 1992

Vigner, „Compétence textuelle et compétence lexicale”, *Le français dans le monde*, 210, 1987.

## KOHERENCJA TEKSTU SPECJALISTYCZNEGO - IMPLIKACJE GLOTTODYDAKTYCZNE

Przez koherencję tekstu rozumie się, najogólniej rzecz ujmując, jego wewnętrzną treściową więź. Jest więc ona charakterystyką czegoś, co sprawia, że tekst stanowi jednorodną całość. Mówiąc o jednorodnej całości tekstu, mam na uwadze jego spójność logiczno-semantyczną.

Badania podejmujące tematykę koherencji tekstu dotyczą na ogół charakterystyki i klasyfikacji różnorodnych aspektów tej spójności. Ujawniają one sposoby, dzięki którym tekst składający się z sekwencji zdań staje się zorganizowaną jednostką językowej komunikacji. Koncentrując uwagę na wynikach badań, ograniczę się do prezentacji mechanizmów, które kształtują wewnętrzną strukturę rosyjskojęzycznego tekstu specjalistycznego. Prezentacji towarzyszyć będą refleksje natury glottodydaktycznej. Nie ulega bowiem wątpliwości, że znajomość tych mechanizmów ułatwia zarówno proces produkcji, jak i percepcji obcojęzycznych tekstów specjalistycznych.

Na wewnętrzną treściową strukturę rosyjskiego tekstu specjalistycznego „pracuje” przede wszystkim jedność planu referencjalnego. Analizując tekst z punktu widzenia zawartych w nim grup zdań - kontekstualnie zależnych zdań między dwoma kontekstualnie niezależnymi - V. Sulimov (1987) zwraca uwagę na kataforyczne, kataforyczno-anaforyczne i anaforyczne sygnały pograniczne.

I. Do kataforycznych sygnałów pogranicznych grupy zdań zalicza się:

- a. nie odnoszące się do propozycji jednego zdania determinanty okolicznikowe, np., *Pri otsustvii grammatičeskoj pomety v FSRJA*;
- b. leksykalne i leksykalno-syntaktyczne zwiastuny kolejnego kontekstu, np., *Ras-smotrim vozmożnye sposoby*;
- c. zdania zwiastujące kolejny kontekst z uogólniającym znaczeniem, np., *Analiziruetsja rol' integral'nych eksperimentov i precizionnych programov v utvożnenii rasčetov polej v energetičeskich reaktorach*;
- d. zdania zawierające sygnały, które wskazują na miejsce zdania w łańcuchu zdań, np., *V zaključenie chutelas' by otmeti!*.

II. Propozycja inicjacji grupy imiennej w syntaktycznej roli podmiotu jest typowym kataforyczno-anaforycznym sygnałem pogranicznym początku grupy zdań. W charakterze takich sygnałów występują wprowadzające w nowy temat terminologiczne (np., *sverchfrazovoe edinstvo*) i nieterminologiczne połączenia wyrazowe (np., *Provedenije eksperimenty v . . .*). Wśród tych połączeń V. Sulimov wyodrębnił imienne i deiktyczno-imienne, zawierające w swym składzie nazwę pojęcia rodzajowego, klasy pojęć, a więc nazwę hipernatu. Związane są one z ogólnym tematem artykułu i wprowadzają do kontekstu presupozycję tematu (np., *Novyj podchod k analizu pričin...*).

Do kataforyczno-anaforycznych sygnałów pogranicznych zalicza się modyfikatory modalne i środki wyrażenia predykatu w składzie strukturalno-semantycznych schematów zdania. Przez modyfikatory modalne rozumie się modalny bagaż predykatu. Modalno-predykatywne środki zdania jako kataforyczno-anaforyczne sygnały grupy zdań są sygnałami pogranicznymi grupy zdań w połączeniu z innymi środkami deiktycznymi: przy braku innych środków deiktycznych nie spełniają one roli sygnałów pogranicznych grupy zdań, a zdanie uważa się za kontekstualnie niezależne.

Ujmując problem modalności rosyjskiego tekstu specjalistycznego w kategoriach ram M. Minsky'ego (1975), można rzec, że węzły pojęciowego poziomu ramy modalności działania w rosyjskim tekście specjalistycznym kształtują: modalność powtarzającego się działania; modalność obiektywnego działania; modalność możliwego działania; modalność niezbędnego działania.

Pominę problem możliwych sposobów formalizacji ram. Odnoszę natomiast:

1. przy zapełnianiu węzłów ramy „koherencja rosyjskiego tekstu specjalistycznego” możliwymi markerami terminalu „Modalność powtarzającego się działania” są zazwyczaj czasowniki zwrotne (*imej'sja, nabljudat'sja, javljat'sja*) lub zwroty przysłówkowo-czasownikowe (*často, reguljarno, postojanno* + czasownik);
2. markerami terminalu „Modalność działania obiektywnego” są zazwyczaj czasowniki w połączeniu z atrybutem imiennym w narzędniku (*okazyvai'sja rešennym, sčital'sja vypołnennym, javljat'sja realizovanym, priznavat'sja ob'ektivnym*);
3. markerami terminalu „Modalność możliwego działania” są zazwyczaj: czasownik nicosobowy w połączeniu z bezokolicznikiem (*predpoložaetsja proanalizirovat'*), przysówek w połączeniu z bezokolicznikiem (*želatel'no peresmotret'*) i wieloskładnikowe predykaty (*často vygljadit somnitel'nym*);
4. markerami terminalu „Modalność niezbędnego działania” są wyrazy oznaczające powinność, niezbędność w połączeniu z bezokolicznikiem.

Innymi węzłami ramy na poziomie terminali „Modalność...” będą: 1. „Modalność konstatacji faktu” z markerami, stanowiącymi krótkie formy imiesłowów przymiotnikowych i przymiotników ze znaczeniem oceny; 2. „Wszechogarniająca modalność”, która może odzwierciedlać każdy z wymienionych wyżej typów modalności i służy w większym stopniu niż inne połączeniu myśli w koherentny tekst.

III. Omawiając problem programu referencjalnego, „pracującego” na koherencję rosyjskiego tekstu specjalistycznego, nie można nie wspomnieć o roli kierunku anaforycznego.

Działanie sygnifikatywnej koreferencji można prześledzić na łańcuchu związanych ze sobą zdań, budując swoisty system leksykalno-syntaktyczny deiktycznych wyrazów i wyrażań.

Elementy anaforyczne dzieli się na konwencjonalne i niekonwencjonalne. Podstawowa funkcja konwencjonalnych środków anaforycznych sprowadza się do odniesienia znaczenia propozycji do poprzedniego kontekstu z następującymi znaczeniami semantycznymi: 1. powtórne mianowanie przedmiotu, procesu, zjawiska, np., *Rak był issledovan...Éta bolezn'*; 2. charakterystyka przedmiotu, procesu, zjawiska, np., *Terminy ispolnjajut nominativnuju funkciju. Éta ich specyfičeskaja osobennost'*; 3. kwalifikacja przedmiotu, procesu, zjawiska, np., *Transplantacija*

*krótkoformowych organów - zadania najbliższego przyszłości. To część obszernego programu...*

W charakterze niekonwencjonalnych elementów anaforycznych występują: 1. proste powtórzenia leksykalne lub proste powtórzenia leksykalne z zaimkiem wskazującym; 2. powtórzenia synonimiczne. Pierwsze podkreślają precyzyjność, przejrzystość i ścisłość rosyjskiego języka specjalistycznego (Mels, Mitrofanova, Odincova: 1981; Seredyniecka: 1988). G. Solganik (1973) uważa, że dzięki nim można mówić o niezawodnej i pewnej więzi między zdaniami. Drugie są wykładnikiem strukturalnej współzależności zdań. Ich leksykalna bliskość sprawia, że tekst specjalistyczny jest bardziej elastyczny, wykwinny, unika powtórzeń jednego i tego samego wyrazu.

W syntaktycznej funkcji zastępowania występuje zaimek „*eto*”. Może on zastąpić część zdania, całe zdanie lub nawet kilka zdań. Zdanie z „*eto*” w roli podmiotu lub dopełnienia spełnia w tekście zwiartym „... funkcje przejścia od jednej do drugiej myśli, funkcje komentowania, oceny poprzednich zdań” (Solganik: 1973, s.77). Na przykład: *Kolichestvenno ustanovit' i issledovat' interesujuščie nas efekty možno liš' izučaja korelacionnyje javlenija meždu fragmentami, rozdennymi v individual'nych aktach razvala jader. Eto najbolee udobno realizovat'...*

W syntaktycznej funkcji zastępowania występują także zaimki „*on*”, „*ona*”, „*ono*”, „*oni*”. Na przykład: *Prełożen variant matematičeskogo opisanija linejnych kraevych zadač mehaniki deformirovanija ionkich oboloček... On osnovan na ispol'zovanii sdygovoj modeli Timošenko...*

W tej funkcji zastępowania zaimki „*on*”, „*ona*”, „*ono*”, „*oni*” mogą być zaliczone do kategorii osobowych. Wydaje się jednak, że słuszniej jest kwalifikować je jako wskazujące, ponieważ wskazują na przedmiot, o którym była mowa wcześniej (Solganik: 1973).

Mając na uwadze obie funkcje wspomnianych zaimków, autorzy współczesnych gramatyk odnoszą je do osobowo-wskazujących. Zaimkowa więź wyrażona za pomocą anaforycznych zaimków „*on*”, „*ona*”, „*ono*”, „*oni*” jest prostsza, lakoniczna. Z syntaktycznego punktu widzenia jest to pełna tożsamość: „... przy jednakowych strukturalnych zależnościach (podmiot-dopełnienie itp.) zmieniają się jedynie środki, sposób prezentacji tych zależności - na miejsce „leksykalnego”, pokazującego dzięki powtórzeniu, jakie części łączonych zdań korelują ze sobą, - zaimkowy, przy którym zaimek zastępujący imię poprzedniego zdania również wyraźnie pokazuje współzależne człony zdań i wyraża dzięki temu syntaktyczny związek między nimi” (Solganik: 1973, s.72).

Do niekonwencjonalnych elementów anaforycznych należą również, zleksykalizowany deiks, w skład którego wchodzi wyraz i wyrażenie z abstrakcyjnym znaczeniem (*rezul'taty issledowanija, uslavija eksperimenta* i in.), wyrazy ze znaczeniem oceny tego, co jest opisane w poprzednim kontekście (*risk, uspech, nedostatok* i in.); wyrazy kwalifikujące (*vse, každyj, otidel'nyj* i in.).

Współzależność, wszystkie referencjalne korelacje prowadzą do topikalizacji. Topikalizację można zdefiniować jako coś, o czym się mówi/pisze. Ten typ topiku nie ma

nic wspólnego z częścią zdania. Nie należy więc go szukać w zdaniach, lecz u piszących/mówiących.

Badacze skłonni są stawiać znak równości między topikiem tekstu i tytułem tekstu. Polemizując z taką interpretacją topiku G. Brown i G. Yule (1984) uważają, że istnieje kilka sposobów na określenie topiku tekstu. Każdy z tych sposobów przedstawia różne drogi rozstrzygnięcia o tym, o czym się w tekście mówi.

Trudności ze sformulowaniem tej jedynej frazy lub zdania, które są topikiem tekstu, rosną gdy mamy do czynienia z mową potoczną. Rzecz w tym, że uczestnicy rozmowy mogą mieć, i często mają, różne punkty widzenia na przedmiot rozmowy. Mimo to, zdają sobie oni na ogół sprawę z faktu, o czym rozmawiają, co świadczy o istnieniu nieformalnych dróg do wyrażenia topiku nawet w mowie ustnej. Stojąc na stanowisku, że istnieje wiele możliwych sposobów wyrażenia topiku, G. Brown i G. Yule usiłują tak go scharakteryzować, aby móc uznać za prawidłowe wszystkie możliwe sposoby jego wyrażenia, włączając tytuły i podtytuły.

W tym właśnie celu badacze proponują wprowadzić pojęcie „ramy topikalizacyjnej”. Aspekty kontekstu, które są bezpośrednio odzwierciedlone w tekście i które należy mieć na uwadze w procesie interpretowania tekstu, G. Brown i G. Yule odnoszą do „aktywnych cech kontekstu”. Te właśnie cechy składają się na kontekstualną ramę, w której zlokalizowany jest topik.

Między dwoma posiadającymi różne topiki fragmentami tekstu istnieje punkt, w którym następuje zmiana topiku. Zlokalizowanie tych punktów i ustalenie ich markerów daje możliwość stworzenia strukturalnej bazy, która umożliwi dzielenie tekstu na fragmenty, z których każdy posiada swój topik. Zmianę topiku na poziomie akapitu sygnalizują zazwyczaj takie markery, jak: „*no*”, „*k tomu że*”, „*odnako*”, „*tak że*” i in. Same granice graficzne akapitu nie sygnalizują zmiany topiku. Istnieje specyficzny związek między topikiem dyskursu a jego treścią. W pewnym nawet sensie pojęcie pierwsze rozpatrywane jest jako ważny komponent drugiego. Gdyby rozłożyć elementy treściowe tekstu w porządku hierarchicznym, to topik zajmowałby w nim najważniejsze miejsce.

Dla określenia głównej postaci/obiektu G. Brown i G. Yule proponują wykorzystać termin „meritum topiku” mówiącego/piszącego. Bywa tak, twierdzą badacze, że meritum topiku pokrywa się z tematem niektórych zdań. Przez „temat” rozumieją oni formalnie skrajną z lewej składową część zdania. Tematyzujące elementy, twierdzą, reprezentują różne „punkty wyjściowe”, które rozpatrują obiekt.

Silnym tematyzującym elementem, szczególnie w dokumentach naukowo-technicznych, jest tytuł. Bywa on punktem wyjściowym nie tylko tego wszystkiego, co przekazuje tekst w danym momencie, lecz również tego, co ten tekst przekazuje. Tak jak i podtytuł, dzieli on tekst na mniejsze części. Ten efekt „rozdrobnienia” jest jednym z najważniejszych momentów, które realizuje topikalizacja.

Tytuł jest jak gdyby dyspozytorskim punktem, zabezpieczającym referencję i program topikalizacyjny. W tytule ten mechanizm funkcjonuje dzięki leksykalno-frazeologicznym markerom informacyjnym - bazowym pojęciom z ogólnego teaurusu dziedzinny przedmiotowej.

Pojawia się pytanie: czym różni się ten mechanizm od adekwatnego mechanizmu w zdaniu tekstu. W tytule mechanizm ten jest neutralny w sensie aktualnego rozczłonkowania i maksymalnie równy w sensie logicznego fokusu. Przedstawia on czysto dyktalną „etykietykę” typu: „O statystycznej naturze dibrionnych rezonansów”. W składni przytoczonego tytułu nie ma miejsca dla tematycznych rozwiązań. Zdanie w tekście zbudowane jest według innego schematu. Wiodącym mechanizmem tego schematu jest funkcjonalna perspektywa zdania.

Reasumując, podkreślę. Koherencja scala treściowo fragmenty tekstu, co pozwala na ustalenie topiku na poziomie fragmentu tekstu. Znajomość mechanizmów scalających tekst i jego fragmenty ułatwia mówcy/słuchaczowi, piszącemu/czytającemu produkowanie oraz odbiór tekstu. Konieczność ich opanowania w procesie nauczania języka obcego nie podlega więc dyskusji. Przedmiotem dyskusji może być natomiast sposób opisu i prezentacji omawianych mechanizmów. Może być nim również system ćwiczeń, kształtujący umiejętność operowania tymi mechanizmami. Ale na ten temat przy innej już okazji.

#### BIBLIOGRAFIA

- Brown, G., Yule, G., 1984, *Discourse Analysis*, Cambridge University Press.  
Mets, N., Mitrofanova, O., Odincova, T., 1981, *Struktura naukowego teksta i obuczenie monologicznej речи*, Russkij jazyk, Moskwa.  
Minsky, M., 1975, *A framework for representing Knowledge*, (w:) Winston, P. (red.), *The Psychology of Computer Vision*, New York.  
Seredyniecka, T., 1988, *Streszczenie tekstów naukowo-technicznych w języku rosyjskim. Specyfika streszczeń i poprawność przekładu*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.  
Solganik, G., 1973, *Sintaksisckaja stilistika. Sloznoe sintaksisckoe celoc*, Russkij jazyk, Moskwa.  
Sulimov, V., 1987, *Funkcionirovanie grupp predložienij v tekste sovremennoj naučnoj prozy*. Dis...kand. filol. nauk, Moskwa.

Ryszard PANCEWICZ  
Stanisław SZADYKO  
Szkoła Główna Handlowa

### WARTOŚĆ DYDAKTYCZNA TŁUMACZENIA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Trwająca od niepamiętnych czasów dyskusja na temat stosowania tłumaczenia w dydaktyce języków obcych rodzi pytanie: Czy przekład zdolny jest wzbogacić praktykę nauczania języków obcych? Oczywiście jak w każdej sprawie dyskusyjnej w tej również występują różne, nierzadko skrajne, stanowiska. Są one często związane z zupełnym niezrozumieniem problematyki lub oparte są na niezności przedmiotu sporu.

Co zaś się tyczy wartości dydaktycznej tłumaczenia w procesie nauczania języka obcego, to jest ona związana z podstawowym celem procesu nauczania, a mianowicie z komunikacyjnymi potrzebami uczącego się.

Już w starożytności dostrzeżono tę wartość tłumaczenia i odegrało ono istotną rolę w rozwoju metodyki, o czym świadczy nazwa jednej z najstarszych metod nauczania, a mianowicie metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Jednakże w związku z rozwojem myśli glottodydaktycznej (nowe metody, techniki nauczania, wykorzystanie środków audialnych, technicznych i innych) na jego poszczególnych etapach tłumaczenie zostało zepchnięte na dalszy plan i wielokrotnie było poddawane ostrej, czasami nawet druzgoczącej, krytyce.

Jednakże ten krytyczny stosunek do tłumaczenia (szczególnie zaś na język obcy) wcale nie wpłynął na zmianę stosunku nauczyciela-rzemieślnika do tej metody nauczania. Tłumaczenie na język obcy dość szeroko i powszechnie jest stosowane w praktyce pedagogicznej na wszystkich poziomach nauczania. „Żywotność” tego rodzaju ćwiczeń uzasadnia się korzyściami praktycznymi.

„Wbrew temu i pod wpływem wielu czynników obserwować można - pisze Jerzy Pieńkos - dość ograniczone stosowanie przekładu w nauce języka obcego. Wynika to przede wszystkim z faktu, że wykorzystywanie przekładu w dydaktyce uważano i nadal uważa się, zgodnie z tradycją, za związane jedynie z językiem pisanym. Sądzi się też błędnie, że prowadzi to do biernej znajomości studiowanego języka obcego. Nie można jednak nie zauważyć, że w wielu instytucjach szkolnych na świecie regularnie wykorzystuje się przekład jako sposób kontroli nabytych wiadomości językowych”<sup>1</sup>.

Przekład z jednego języka na drugi może występować w procesie nauczania jako ćwiczenie na dobór i poszukiwanie odpowiednich środków językowych w granicach języka na który dokonuje się tłumaczenia.

Zdaniem J. Pieńkosa „przekład z języka ojczystego na obcy wymaga uruchomienia wiadomości z zakresu tego języka stosownie do wymogów konkretnego kontekstu w określonej sytuacji. Natomiast tłumaczenie na język ojczysty służy do sprawdzenia rozumienia komunikatu zawartego i wyrażonego w języku obcym. Niezależnie od preferowanej metody, język ojczysty zawsze „zderza się” w przekładzie z językiem obcym”<sup>2</sup>.

Zgłaszane zaś przez przeciwników obawy, że tłumaczenie z języka ojczystego na obcy stwarza znakomite warunki dla interferencji międzyjęzykowej nie wydają się być słuszne. Naszym zdaniem właśnie umiejętne stosowanie tłumaczenia w dydaktyce języka obcego stwarza mechanizmy do jej przewyciężenia. To właśnie dzięki tłumaczeniu możemy ujawnić i skatalogować takie zachowania językowe, w których interferencja występuje najczęściej i uruchomić skuteczne mechanizmy w celu jej zapobieżenia.

Wiąźnienie tłumaczenia - jako dydaktycznego środka pomocniczego - do procesu nauczania języka obcego ma na celu przede wszystkim względy praktyczne, szczególnie w dobie obecnej zarówno w formie ustnej komunikacji, jak również w formie pisemnej (artykuły, tezy, konspekty itp.).

Zarówno dydaktycy, jak i teoretycy słusznie podkreślają, że tłumaczenie wpływa stymulująco na rozwój podstawowych sprawności językowych: czytania, rozumienia, mówienia i pisania.

Kontrowersyjnym zagadnieniem w literaturze przedmiotu pozostaje nadal sprawa określenia momentu, w którym powinno się rozpoczynać stosowanie tłumaczenia jako środka dydaktycznego. Naszym zdaniem tłumaczenia nie należy wiązać ani z początkowym, ani ze średnim, czy też zaawansowanym okresem nauki, ponieważ jako proces spontaniczny występuje ono na wszystkich etapach przyswajania języka obcego i uczący się automatycznie korzysta, na wszystkich wspomnianych etapach nauki, z wiadomości w języku ojczystym, które dla niego są zawsze pierwotne, już utrwalone i zrozumiałe.

Wiadomo od dawna, co wykazała praktyka, że uczący się tłumaczy spontanicznie niezależnie od zastosowanej metody i należałoby dążyć do wykorzystania przez nauczyciela naturalnych skłonności uczącego się, niż je zwalczać.

W czym zatem widzimy celowość wykorzystania owej metody? Wartość dydaktyczna tłumaczenia jako pomocniczego środka w opanowaniu języka obcego polega na tym, że ono stymuluje twórczą pracę uczącego się, umożliwia przewyciężenie interferencji, powstającej wbrew jego woli. Nie ulega wątpliwości, iż każde ćwiczenie wpływające na aktywizację procesu komunikacji w języku obcym należy oceniać z takiego punktu widzenia, jaki ono zajmuje w całokształcie procesu przyswajania języka obcego. Jeżeli do tłumaczenia w dydaktyce podejmiemy w ten sposób, to nieuzasadnione będą obawy, że tłumaczenie ujemnie wpływa na proces opanowywania języka obcego.

Nie należałoby jednak zapominać, że nauczanie języka obcego winno się opierać na jego stronie funkcjonalnej i właśnie z tego punktu widzenia tłumaczenie jest nic do zastąpienia, gdyż w kodach specjalistycznych funkcjonuje swoisty i odrębny system standardów językowych, których opanowanie będzie bardziej skuteczne właśnie przy wykorzystaniu tłumaczenia i skonfrontowanie z analogicznymi zjawiskami w języku ojczystym z uwzględnieniem określonego kontekstu.

Tłumaczenie (z języka ojczystego na obcy i odwrotnie) jako jedna ze sprawności w procesie nauczania niefilologów jest niezbędne, gdyż stanowi ważny sposób wzbogacenia zasobu leksykalnego i środków wyrazu uczącego się. Oprócz tego ćwiczenia w tłumaczeniu szczególnie na język obcy stwarzają możliwość pracy nad synonimią, polisemią, homonimią, konstrukcjami syntaktycznymi itp. W danym przypadku tu-

macczenie jest bardziej efektywnym zabiegiem dydaktycznym niż tzw. „mowa spontaniczna”, gdyż w danym przypadku uczący się powinien starannie dobierać opanowane i utrwalone już wcześniej wyrazy i połączenia wyrazowe zwracając szczególną uwagę na trafność, adekwatność i poprawność stylistyczną wyrazów, wyrazów synonimicznych i bliskoznacznych. Zatem jedną z głównych zalet dydaktycznych tłumaczenia jest to, że zmusza ono uczącego się do stałego operowania już opanowanymi zasobem leksykalnym, jednocześnie wzbogacając go. Tak więc tłumaczenie niezależnie od swej wartości praktycznej przyczynia się także do zwiększenia zainteresowania językiem w ogóle i może dodatkowo wzmocnić motywację do dalszego studiowania danego języka obcego.

Zgadając się z Louisem Alexandrem, że nie ma i nigdy nie będzie jednej cudownej metody efektywnego uczenia się języka obcego, konstatujemy, że praktyka dydaktyczna posługuje się wieloma metodami. „*Jeśli ktoś się uczy rozumieć język - metoda jest inna - pisze Louis Alexander - niż wtedy, kiedy chce się nauczyć czytać, inna - kiedy mówić*”<sup>3</sup>. W świetle powyższego tłumaczenie powinno być stale obecne jako jedna z części składowych tak pomyślanej eklektycznej metody glottodydaktycznej.

Należy w tym miejscu szczególnie zaakcentować fakt, że istnieją duże, szczególnie burzliwie rozwijające się w dobie obecnej obszary kodu językowego, gdzie jedyną i niezastąpioną metodą glottodydaktyczną jest właśnie tłumaczenie. Mamy na myśli przede wszystkim język biznesu, szczególnie zaś korespondencję handlową, język kontraktu i dokumentów handlowych (m.in. atesty, ceduły, certyfikaty, faktury, gwarancje, instrukcje, konosamenty, kwity, oferty, protokoły, rachunki, specyfikacje, świadectwa, umowy, zamówienia, zaświadczenia, zawiadomienia, zlecenia, a także listy, faksy, telexy, telegramy itd.).

W procesie nauczania korespondencji handlowej należy cały czas pamiętać, że obowiązuje tu wymóg zrozumienia najdrobniejszych szczegółów rozpatrywanych dokumentów i kontraktów, a nie ogólnej ich treści. W związku z tym podstawowym zabiegiem glottodydaktycznym będzie tu translacja w obie strony - z języka obcego na ojczysty i z języka ojczystego na obcy. Tak więc najbardziej efektywną formą nauczania korespondencji handlowej jest metoda tłumaczeniowa polegająca na:

1. Tłumaczeniu listów i innych dokumentów handlowych z języka obcego na ojczysty.
2. Tłumaczeniu zwrotów standardowych z języka ojczystego na język obcy.
3. Tłumaczeniu listów i innych dokumentów handlowych z języka ojczystego na język obcy.
4. Pisaniu listów i innych dokumentów handlowych na podstawie danych:
  - a) podanych w języku obcym
  - b) podanych w języku ojczystym<sup>4</sup>.

Na zakończenie trzeba jeszcze raz szczególnie podkreślić fakt, iż nauce języków obcych na poziomie akademickim towarzyszą na ogół dwa składające się na nią czynniki: nabywanie i rozwijanie umiejętności zawodowych oraz stałe doskonalenie wiedzy językowej. Chcąc uwzględnić tendencje czasów współczesnych oraz konieczność lepszego zrozumienia i zdecydowanie ściślejszej współpracy między narodami, szczególnie w związku z wchodzeniem Polski do Wspólnot Europejskich i programem dostosowawczym, nauczanie języków obcych narzuca nowe wymogi i metody dydaktyczne, szczególnie zaś odwoływanie się do tłumaczenia jako środka rozwijania u



uczących się języków obcych jakościowo znacznie lepszych umiejętności porozumiewania się.

#### PRZYPISY

1. J. Piętkos. Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. PWN, Warszawa 1993, str. 350.
2. *Ibidem*, str. 351.
3. Kiedyś gramatyka była panem, porozumiewanie się sługą, Bariera dźwięków. Z autorem podręczników języka angielskiego, Louisem Alexandrem, rozmawia Marek Ostrowski. „Polityka”, nr 34/1994, str. 21.
4. R. Pancewicz, S. Szadyko. Nauczanie korespondencji handlowej (na przykładzie języka rosyjskiego). „Języki obce w szkole”, nr 4/1993, str. 365-370.

Czesław Karolak

UAM, Poznań

### PRZEKAZ SŁOWNICTWA A KONCEPCJA PODRĘCZNIKA DO NAUKI JĘZYKA OBCEGO

Kwestie koncepcji i budowy materiałów glottodydaktycznych, w tym również problematykę przekazu, ćwiczenia, utrwalania i stosowania leksyki, należy - historycznie rzecz ujmując - rozpatrywać na tle generalnych trendów w nauczaniu języków obcych.<sup>1</sup> Nauczyciele języków obcych dobrze wiedzą, że sprowadzenie tych kwestii już choćby tylko do pytania, kiedy, w jakim czasie został określony podręcznik napisany, będzie zawierało załączek informacji o takim czy innym traktowaniu leksyki. Czy taką informację możemy uzyskać również w rezultacie odpowiedzi na pytanie, gdzie i dla kogo określony podręcznik został napisany? Twierdząca odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista. Czy jednak nauczyciele i z tego zdają sobie sprawę?

W przypadku, gdy kwestie te dotyczą materiałów adresowanych do uczniów określonego obszaru językowego, a więc np. gdy cechuje je kontrastowność i ewentualnie większe (niż w przypadku bardziej „uniwersalnych” materiałów) dostosowanie celów do kulturowo specyficznych ról komunikacyjnych, a także warunków, w których role te są realizowane, sferą, w której - w podręczniku - specyfika ta najbardziej się uwiadcza, jest leksyka, a ściślej mówiąc - sposób jej traktowania. Również zagadnienia związane z określoną tradycją uczenia się i nauczania danego języka obcego należałoby rozpatrywać w tym kontekście. Kwestia, jak pod tym względem rodzime, pisane poza obszarem używania danego języka obcego materiały do nauki tego języka „mają się” do pokrewnych im produktów powstałych w obrębie tego obszaru<sup>2</sup>, zależy w dużej mierze od szeroko pojętych warunków nauczania, czy jakby bardziej „wyspecjalizowanego” spojrzenia na te warunki, ale także od wspomnianej tradycji (jej ciągłości lub jej braku)<sup>3</sup>. Czynniki te wydają się na pierwszy rzut oka oczywiste, choć w praktyce przez nauczycieli - np. przy rozważaniu kwestii wyboru podręcznika - nie zawsze są dostrzegane. Zresztą - i w tym jest przynajmniej część problemu - słownictwo w podręcznikach obcych pozostawało dotąd mniej lub bardziej „poza podejrzeniem”. Nie mniej problematycznie wygląda sprawa uchwycenia, wywartościowania czy w ogóle zdawania sobie sprawy z różnic w zakresie koncepcji i podejść do nauczania i uczenia się języka. Różnice te, jak już wspomnieliśmy, uwiadcniają się zwłaszcza w traktowaniu leksyki. Jako przykład posłużyć mogą podręczniki do niemieckiego powstałe w RFN. Materiały te począwszy od pierwszych dziesięcioleci po II wojnie światowej zorientowane były (i są) oczywiście na akwizycję języka drugiego. Już choćby same tytuły zdają się na to wskazywać: *Deutsch - Ihre neue Sprache*, *Deutsch für Ausiedler*, *Neuer Start* czy *Mit uns leben* to tylko niektóre wybrane przykłady. Nie ma potrzeby wyjaśniania tu historycznych, politycznych przyczyn tego faktu.

Czym więc różni się podejście do przekazu leksyki w podręcznikach obcych od tego zagadnienia rozpatrywanego w odniesieniu do podręczników rodzimych i czy w ogóle ma sens próba takiego różnicującego spojrzenia, skoro pewne zasady wydają się niepodzielne? Spójrzmy tu na istotny wymóg, jaki w dużej mierze decyduje o efektywności pracy związanej z przekazywaniem, ćwiczeniem i prawidłowym użyciem leksyki-

ki na kwestii naturalnego, osadzonego kontekstach potencjalnych ról komunikacyjnych przekazu leksyki.

Efektywna praca nad przekazem i przyswojeniem leksyki - uważana za szczególnie pracowitą element przyswajania języka<sup>4</sup> - wymaga integracji zasad nauczania tak z zakresu dydaktyki ogólnej jak i zasad nauczania języków obcych. Sposób pracy, który preferuje pogłębienie, systematyczność i aktywność uczniów daje się przynajmniej jako idea włączyć w określoną koncepcję lekcji języka obcego. Również zasada rozwijania poszczególnych sprawności w planie długotrwałym z jednoczesnym kompleksowym rozwijaniem aktywności językowych w planie krótkotrwałym odgrywa wraz z postulatem kontrastowości i językowo-sytuacyjnej naturalności<sup>5</sup> bardzo ważną rolę. To, że przekazywanie i ćwiczenie nowych elementów słownictwa powinno się dokonywać w kontekście, należy dziś również do tych oczywistych, niekwestionowanych prawd. Czy chodzi jednak o kontekst - jedną określoną sytuację, w której dana jednostka leksykalna znajduje zastosowanie - czy o „konteksty” - potencjalną wielość takich sytuacji? Pytanie to zdaje się w szczególności sposób odnosić do nauczania określonego jako komunikatywne.

Przeglądając podręczniki w wielu przypadkach trudno oprzeć się wrażeniu, jak by postulat naturalności i kontekstualnego odniesienia był zastrzeżony dla tekstów. Ćwiczenia natomiast preferują koncepcję wyrwania z kontekstu lub sugerują osadzenie w wielu różnych kontekstach. Jest to jeden z elementów charakterystycznych dla podręczników obcych. Potencjalną wielość kontekstów traktują autorzy tych podręczników jako sprawę oczywistą. Można tu wskazać na podręczniki, które uchodzą za nowoczesne, nie stronią jednak od koncepcji wyizolowanego ćwiczenia leksyki.

#### Przykład:

##### Wortfamilie „Wert“

(Ergänzen Sie die Wörter. Arbeiten Sie mit dem Lexikon.)

|           |            |                              |
|-----------|------------|------------------------------|
| _____voll | ab_____en  | die Ab_____ung               |
| _____los  | auf_____en | die Auf_____ung              |
| _____frei | aus_____en | die Aus_____ung              |
|           | ent_____en | die Ent_____ung              |
|           | ver_____en | die Ver_____ung <sup>6</sup> |

Podręcznik *Deutsch aktiv* zawiera sporo tego rodzaju ćwiczeń polegających na (bezkontekstowym, formalnym) uzupełnianiu wyrazów. Słusznie wysuwa Martin Löschmann w tym kontekście zarzut „izolowanego przekazu leksyki”.<sup>7</sup> Trudno bowiem dopatrzeć się w tekstach i dialogach danej lekcji odniesień do możliwych sytuacji i kontekstów; może je „skonstruować” co najwyżej nauczyciel, objaśniając znaczenie i ukazując funkcję poszczególnych słów. Nie zmienia to jednak faktu i nie zmniejsza prawdopodobieństwa, że uczeń konfrontowany z pozbawionymi kontekstu słówkami z określonej rodziny wyrazów zostaje niejako zmuszony do posługiwania się językiem ojczystym. Jeśli jednak zechce wyjaśnić swe wątpliwości przy pomocy niemiecko-polskiego słowniczka jako materiału pomocniczego do wspomnianego podręcznika, stwierdzi, że „abwerten” znaczy „dewaluować”, a „Entwertung” znaczy „deprecjacja”,

co może prowadzić do błędnych konstrukcji: ze słowem „Abwertung” w odniesieniu do pieniędzy oraz ze słowem „Entwertung” w odniesieniu do osób, sądów, opinii itp. Niebezpieczeństwo podsunęcia uczniowi „falszywych przyjaciół” jest w takim przypadku znaczne.

Leksyka w ćwiczeniach to oczywiście znacznie szerszy problem, dotyczący w szczególności sposobu podręczników rodzimych, zwłaszcza że tu często mamy do czynienia z sytuacjami całkowitego „ograbienia” z kontekstu, rezultatem czego są wypowiedzi o nikłym lub praktycznie żadnym odniesieniu do rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych.

#### Przykłady:

(1)

Im Hotel wohnen 123 Frauen. Die elfte Frau ist blond. Die zwölfte Frau ist brünett. Die dreizehnte Frau ist reizend. Die vierzehnte Frau ist wunderschön. Die fünfzehnte Frau ist sehr gut.<sup>8</sup>

(2)

Klaus Schröder ist nervös.  
Frau Weber ist wohl sehr schön.  
Herr und Frau Schröder sind glücklich.

Ich will gern ins Kino gehen, aber ich darf nicht.  
Gerhard will Boxer werden, aber er darf nicht.<sup>9</sup>

Oczywiście chodzi tu o teksty ćwiczeniowe, bazujące na formalnym zestawianiu zdań eksponujących określone aspekty formalne (liczebniki porządkowe, przysłówki i czasowniki modalne).

Izolowany przekaz słownictwa dotyczyć może także leksyki, której zastosowanie - z punktu widzenia potencjalnych ról komunikacyjnych ucznia - jest problematyczne. Jeśli na przykład w podręczniku dla 8 - 10-letnich uczniów (dodajmy: w podręczniku realizowanym poza niemieckim obszarem językowym) pojawia się temat „deutsches Geld”<sup>10</sup>, to mamy do czynienia z taką właśnie sytuacją. Podręcznik, do którego niniejsza uwaga się odnosi, stanowi niezwykle wręcz przykład „pomyłki” w traktowaniu adresata: napisana dla potrzeb niemieckich szkół za granicą (np. dla dzieci Niemców żyjących w Ameryce Południowej, zob. uwagi wstępne zawarte w Schülerbuch 1, str. II, por. przypis 10) została wydana przez Warszawski Dom Wydawniczy (Warszawa 1993) jako podręcznik do nauki języka obcego.

Wróćmy jednak do podstawowej kwestii przekazu leksyki.

Z podobną sytuacją leksyki izolowanej, przekazywanej ze zrozumiałych względów z perspektywy doświadczeń i potrzeb rodowitego użytkownika języka mamy do czynienia w przypadku niektórych ćwiczeń zawartych w wymienionym już podręczniku *Deutsch aktiv neu*. Niektóre z tych ćwiczeń - na przykład ćwiczenia polegające na odróżnianiu znaczeń („Differenzierungsübungen”), choćby w ramach rodziny wyrazów, przypominają raczej ćwiczenia dla uczniów będących rodowitymi użytkownikami języka lub uczących się języka drugiego. Charakterystyczna jest bowiem w takim

przypadku systematyzacja przynajmniej częściowo już praktycznie znanego materiału językowego i dążność do uświadomienia reguł tym materiałom rządzącymi. I tu zachodzi jedna z podstawowych różnic między drugojęzycznym a obcojęzycznym uczeniem przyswajającym leksykę: podczas gdy dla natywnego lub drugojęzycznego ucznia - zanurzonego w docelowym środowisku językowym - rozróżnienie między „auswerten” a „verwerten” lub między „beherzt” a „offenherzig” może rzeczywiście stanowić problem, a uczeń taki (zwłaszcza natywny) dysponuje potencjalnymi związkami kontekstualnymi, kolokacyjnymi, w których w sposób mniej lub bardziej prawidłowy słowa takie znajdują zastosowanie, uczeń obcojęzyczny w pewnym sensie „nie ma tego problemu”. Jeśli wyłączymy jakieś przypadkowe zetknięcie się z tego rodzaju materiałem leksykalnym. Na poziomie pierwszej części Deutsch aktiv neu prawdopodobnie „tylko” rozpozna słowo „Wert” w „verwerten” i „auswerten” i „Herz” w „beherzt” i „offenherzig” i pewnie łatwiej zdekoduje znaczenie słowa „offenherzig” niż „beherzt”, natomiast ich wzajemne zróżnicowanie i prawidłowe użycie pozostaje na tym poziomie na ogół poza zasięgiem możliwości językowych ucznia. Potencjalne związki kontekstualne, którymi dysponuje rodzowy użytkownik języka, i ewentualnie uczący się języka drugiego mogą rzeczywiście przy braku uświadomienia zakresów i różnic znaczeniowych i pewnym podobieństwie formalnym prowadzić do błędów typu „verwerten” zamiast „auswerten” i „herzlich” zamiast „beherzt” czy „offenherzig”. Wydanie „Duden. Zweifelsfälle der deutschen Sprache” (znane również począwszy od III wydania pt. „Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle”) dostarczyłoby z pewnością znacznie więcej materiału do tego typu „ćwiczeń leksykalnych” (erkennbar - erkenntlich; fraglich - fragwürdig i wiele innych). Dla natywnego lub ewentualnie drugojęzycznego ucznia przekazywanie tego rodzaju może mieć aspekt porządkujący, systematyzujący, w przypadku ucznia obcojęzycznego natomiast prowadzi to do niepotrzebnych, a więc możliwych do uniknięcia błędów. Postępowanie takie jest w pewnym sensie porównywalne z metodycznie błędnym przekazywaniem - obok znaczenia aktualnego - również znaczeń potencjalnych danej jednostki leksykalnej. Dla podręcznika do języka obcego wynika z tego wniosek, że element leksyki z określonej rodziny wyrazów powinien być z reguły tylko wtedy prezentowany i ćwiczony, gdy jego „pokrewny poprzednik” został już przyswojony w prawidłowych kolokacjach.

Również zwrócenie uwagi na zagadnienie ekwiwalencji pozwoli uchwycić pewne różnice między podręcznikami rodzinnymi a obcymi. W przypadku tych ostatnich występują niekiedy problemy z doбором prawidłowych odpowiedników polskich, co oczywiście może prowadzić do błędów w języku obcym. Pozorne podobieństwa w zakresie znaczeń mogą tu stanowić źródła tego typu niebezpieczeństw. Jeśli np. w słowniczku do rozdziału 14 podręcznika *Deutsch aktiv neu* (ale także w niektórych słowniczkach polsko-niemieckich) podaje się znaczenie słowa „die Zuverlässigkeit” jako „pewność, zaufanie”<sup>11</sup> zamiast „niezawodność”, może to, w przypadku produktywnego użycia, prowadzić do błędów, zwłaszcza, że w tekstach i ćwiczeniach tego rozdziału mamy do czynienia również z „izolowanym przekazem znaczenia”. Może tu się również zdarzyć, że wyrażenie rzadko używane zostanie przekazane uczniowi przy użyciu częściej używanej, jednak znaczeniowo odmiennej konstrukcji. Postępowanie takie może niekiedy zdecydować o zrozumieniu lub niezrozumieniu tekstu przez ucznia, a w każdym razie wprowadzić go w błąd. Jeśli na przykład w odniesieniu do tekstu Brechta (wiersza pt. „Lernen - wozu?”) wyrażenie „den Kopf in die Erde stecken”

(tłumaczone jest jako „chowac głowę w piasek”, to konsekwencje tej pomyłki dotyczą rozumienia całego tekstu. W tekście Brechta nie chodzi oczywiście o ucieczkę od rzeczywistości i jej problemów („den Kopf in die Erde stecken”), lecz o umiejętność, strategię przetrwania, ochrony przed niebezpieczeństwami: „Lerne du deinen Kopf in die Erde stecken/Da wirst du vielleicht überleben”<sup>12</sup>.

Do tej grupy problemów można zaliczyć również błędy w zakresie języka objaśnień leksykalnych.<sup>13</sup>

Jeszcze inny aspekt tego problemu wyłania się w przypadku, gdy brak jednoznacznego odpowiednika danego słowa/pojęcia występującego w języku obcym wymaga odwołania się do opisu, przy czym nierzadko specyfika kulturowa może tu stanowić dodatkową kwestię. Do najtrudniejszych pojęć, które w podręcznikach obcych (niemieckich) przekazywane są już na poziomie kursu podstawowego nauki języka niemieckiego, jest pojęcie „Heimat”. Również w tym przypadku - oprócz określonej ideologii - uwidacznia się perspektywa języka drugiego, a w tym przypadku nie jest ona wolna od aktualnych (zwłaszcza przed rokiem 1989) obciążeń politycznych. Rangę, jaką zdaje się posiadać to pojęcie, odzwierciedlać może fakt, że np. w programie komputerowym zawierającym ćwiczenia leksykalne przygotowujące do egzaminu na poziomie Zertifikat Deutsch als Fremdsprache Instytutu Goethego (autorem programu jest Michael Friedrich)<sup>14</sup> wśród słownictwa przyporządkowanego zakresowi tematycznemu „Wohnungssuche” i „Wohnen im Wohnheim” można znaleźć słowo „Heimat” natomiast jednostki leksykalne użyteczne w potocznej komunikacji (na poziomie „Zertifikat” najbardziej potrzebne) typu „Miete”, „Heizung”, „Treppenhaus” nie są uwzględniane.

Interesująco w tym kontekście przedstawiają się próby podejmowane w podręcznikach (zwłaszcza do nauki języka drugiego) rozwiązywania złożonych problemów ekwiwalencji w przypadkach, gdy w grę wchodzi aspekt kulturoznawczy i historyczny. W podręczniku *Mit uns leben. Ein Kursbuch für Ausländer* mamy do czynienia z próbą definicyjnego określenia pojęcia „Heimat”: „Die Heimat, das ist ein bestimmtes Land, wo ein Mensch sich nicht wie ein Fremder fühlt. Die Heimat kann auch ein Land sein, wo die Leute nicht geboren sind, aber lange gelebt haben und wo sie gute Erfahrungen gemacht haben. Das bedeutet, Sie hatten z.B. eine glückliche Kindheit, sie haben viele Freunde, und sie können arbeiten und Geld verdienen.” Należy tu zwrócić uwagę na fakt, że element bezpieczeństwa socjalnego i stopy życiowej jest czynnikiem określającym terytorialną przynależność: „Was macht die Wohnung zur Heimat? Menschliche Beziehungen, Lage, Architektur, schöne Möbel, weiche Teppiche, große Zimmer, helle Fenster, ...?”<sup>15</sup>. Fakt ten można uznać za specyficzną mentalną cechę rozumienia określonych kategorii kulturowych w niemieckim obszarze językowym. Mamy tu więc do czynienia z koniecznością sprobulemowanego przekazu pewnych pojęć już na poziomie podstawowym, co jest przedsięwzięciem trudnym. Do tego dochodzi problem, że adresatami podręcznika, z którego cytowany tekst pochodzi, są tzw. „przesiedleńcy”. Z problemem o podobnych (wychodzących poza zakres „klasycznych” kwestii metodycznych) implikacjach - można by tu użyć określenia braku ekwiwalencji - mamy do czynienia, gdy np. w jednym z podręczników przeznaczonym również dla tzw. „przesiedleńców” (podręczniki te widują się niekiedy również w naszych księgarniach) uczniowie otrzymują zadanie wpisać na mapie Europy („Europa heute”: „Wo sind die EG-Länder?”) brakujące nazwy krajów. Mapa jest

podpisana „Europa dzisiaj”, a uczniowie mogą - w myśl polecenia - wpisywać oprócz nazw krajów Wspólnoty Europejskiej również inne nazwy krajów („Sie können auch die anderen Ländernamen eintragen”). Najbardziej zadziwia jednak w tym kontekście fakt, że mapa zawarta w podręczniku (wydanym w roku 1990) ukazuje „granice Rzeszy Niemieckiej z 1937 roku” („Grenze des Deutschen Reiches vom 31.12.1937”). Oczekuje się więc tu od ucznia, że umieści na „dzisiejszej” mapie Europy np. również byłe Prusy Wschodnie.<sup>16</sup>

Reasumując wskaźmy na dwa istotne, bodaj najważniejsze problemy praktyczne dotyczące przekazu słownictwa w materiałach podręcznikowych: na problem językowo-sytuacyjnej naturalności oraz zagadnienie ekwiwalencji przekazywanych znaczeń. Oczywiście przypada tu istotna rola nauczycielowi, co w zakresie tematycznym tego wystąpienia nie mogło zostać uwzględnione. Hasłowo rzecz ujmując roli tej należy dopatrywać się (również) w krytycznym stosunku nauczyciela do proponowanych przez podręcznik sposobów traktowania leksyki.

#### PRZYPISY

1. Zob. Marianne und Martin Löschnann, *Auf dem Wege zu einer neuen Lehrbuchgeneration?* W: DaF 4/1989, str. 209.
2. W dalszej części tekstu będę się posługiwał określeniami uproszczonymi: „podręcznik rodzimy” i „podręcznik obcy”.
3. Z tego punktu widzenia należy spojrzeć w różnicowany zapewne sposób na próby ujednoczenia programów nauczania np. języka niemieckiego (podejmowane przez Instytut Goethego) w krajach Europy Środkowej (nie mówiąc o Europie Wschodniej).
4. Ulrich Esser, Ulrich Novak, *Verbesserung der Lexikierleistung durch effektive Nutzung und Training von Lernstrategien.* W: DaF 4/1986, str. 219.
5. Zob. Waldemar Pfeiffer, Maria Drazżyńska-Deja, Czesław Karolak, *Deutsch mal anders. Poradnik metodyczny do podręczników 3 - 6.* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, str. 11 i nast.
6. G. Neuner u.a., *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Teil 1B.* Langenscheidt, Warszawski Dom Wydawniczy, Warszawa 1993, str. 90. W niektórych podręcznikach - nota bene również przeznaczonych dla uczniów rozpoczynających naukę języka - zaleca się pracę ze słownikiem. Zob. G. Neuner, *Neuer Start 1*, Langenscheidt, Berlin 1990, str. 8. Odpowiednie polecenie brzmi: „Schreiben Sie zunächst die Begriffe auf polnisch. Übersetzen Sie danach ins Deutsche. Benutzen Sie das Wörterbuch.” Uczeń ma tu odnieść wrażenie „jakie to proste!” - chodzi bowiem o kilka wybranych internacjonalizmów jak „der Kaktus”, „die Lampe” i „das Radio”.
7. Martin Löschnann, *Überlegungen zum Ausbau des kommunikativ-funktionalen und integrativen Konzepts für die Wortschatzarbeit.* W: DaF, 4/1988, str. 193.
8. Zofia Respektowa, Edward Respekta Junior, *Programowana nauka języka niemieckiego, kurs dla początkujących*, Opole 1992, str. 102.
9. Rozemaria Krystyna Tertel, Leon Leszek Szkutnik, *Deutsch mein neues Hobby*, Wiedza Powszechna Warszawa 1990 (wyd. V), str. 36 i nast., 200.
10. Harald Seeger, *Wer? Wie? Was?* Warszawski Dom Wydawniczy, Warszawa 1993, podręcznik ucznia, cz. 1, lekcja 10, str. 10 i nast.
11. Gerhard Neuner, *Deutsch aktiv neu 1B.* Słowniczek niemiecko-polski. Warszawski Dom Wydawniczy, Warszawa 1993, str. 56.
12. Gerhard Neuner, *Deutsch aktiv neu 1C*, str. 47; zob. Słowniczek niemiecko-polski I C, str. 21. W tym samym podręczniku zostało przetłumaczone słowo „vorüberklingeln” („Die Straßenbahn klingelte ...vorüber”) jako „dzwonić obok”.
13. Wiele tego rodzaju przykładów można znaleźć w podręczniku, którego autorami są Horst M. Rabura, Michael Steindl: *Sprich mit uns. Deutsch für Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache.* R. Oldenburg Verlag, München 1980: „Pilze suchen - szukać grzyby; die Tafel putzen - wyczyścić tablicę; ein Junge möchte gern studieren - chłopiec chce chętnie studiować; Frau Okar hat ein Baby bekommen - pani Okar dostała dziecko” i in. Inny przykład: *Mit uns Leben. Ein Kursbuch für Ausländer* von Heiko Bimpage u.a. Klett Edition Deutsch, München 1989, str.13: „Entschuldigung!” przetłumaczono jako „Przepraszanie!” Niepoprawne tłumaczenie (na zajęciach z języka) staje się nawet tematem tekstów podręcznika: G. Neuner, *Neuer Start 1*, Langenscheidt Verlag Berlin, München 1990, str. 28. Na podobne problemy można oczywiście wskazać również w przypadku podręczników rodzimych. Por. np. Zofia Respektowa, *Programowana nauka języka niemieckiego, cz. 2*, Opole 1992, str. 42: „Erzählen Sie uns bitte, wie Sie Ihren Jungen kennengelernt haben.”
14. Goethe-Institut, ZDaF-Übungssätze. Ein Computerprogramm von Michael Friedrich.
15. *Mit uns Leben. Ein Kursbuch für Ausländer* von Heiko Bimpage u.a. Klett Edition Deutsch, München 1989, str. 132 i nast.
16. G. Neuner, *Neuer Start 1*, Langenscheidt, Berlin 1990, S. 14.

Rozalia SKIBA

CDiDN Szczecin

## NOWE PROGRAMY NAUCZANIA JĘZYKA ROSYJSKIEGO

MOiW w roku 1983 zatwierdziło do realizacji w roku szkolnym 1984/85 nowy program nauczania języka rosyjskiego w LO, LE, T, LZ na podbudowie szkoły podstawowej i w 1989 r. w LO, LE, T, i LZ - trzyletnich na podbudowie szkoły zasadniczej. W/w programy, bardzo nowoczesne, przejrzyste z podziałem na kategorie semantyczne przeznaczone do realizacji w poszczególnych klasach z wykazem umiejętności, z wyszczególnieniem materiału morfosyntaktycznego i uwagami o realizacji pozwalały nauczycielom (nawet w wymiarze 2 godzin tygodniowo) realizować cele i zadania nauczania. Dostosowanie podręczników do wymagań programowych w dużym stopniu gwarantowało sukcesy w nauczaniu i uczeniu się. Wybieranie języka rosyjskiego na maturach i uzyskiwanie dobrych ocen, sukcesy na egzaminach wstępnych, wysokie noty na konkursach i olimpiadach świadczyły o trafnych i czytelnich założeniach programowych w stosunku do potrzeb uczących się. Schyłek lat 80-tych przyniósł zdecydowane zmiany ustrojowe, gospodarczo-rynkowe, które w naturalny sposób spowodowały zmiany w nauczaniu języków obcych.

W roku szkolnym 1988/89 w województwie szczecińskim (jednym z 9, prowadzących eksperyment) po raz pierwszy wprowadzono wybór języków obcych we wszystkich szkołach. Biorąc pod uwagę kadry do języków zachodnich, był to krok bardzo ryzykowny, ponieważ w wielu szkołach zatrudniono niewykwalifikowanych nauczycieli języków zachodnich, a magistrowie filologii rosyjskiej stracili pracę. W szkołach średnich uczniowie wybierali dwa języki zachodnie i rozpoczynali naukę od „zera”. Wszystkie metodyki nauczania na świecie negują taką pracę. Nie było również kontynuacji języka rosyjskiego w szkole średniej w wielu szkołach. Godną zastanowienia była rotacja nauczycieli języków zachodnich, np. w kl. V wprowadzono jęz. angielski, w kl. VI - jęz. niemiecki, w kl. VII - jęz. rosyjski albo wcale, ponieważ nauczyciele porzucali pracę. Stan taki bardzo źle wpływał na wyniki. O realizacji programu nauczania trudno mówić. W wielu szkołach podstawowych uczniowie nie zdobyli umiejętności określonych programem nauczania.

W latach 1990/91 i 1991/92 z powodu oszczędności finansowych w szkołach wprowadzono tzw. „minima programowe”, wprawdzie nie dotyczyły one języków obcych, ale nastąpiły „cięcia” godzinowe. Zmniejszono wymiar godzin nauczania języków obcych, np. języka rosyjskiego:  
szkoły podstawowe z 3, 3, 2, 2 na 2, 2, 1, 1 lub mniej,  
szkoły średnie z 2, 2, 2, 2 na 2, 1, 1, 1 (fakultety),  
zasadnicze szkoły zawodowe z 2, 2, 2 na 1, 1.

W tak okrojonym czasie lekcyjnym należało zrealizować pełny program nauczania. Pytanie: jak? - należało do inwencji nauczycieli. Każda szkoła znajdowała najkorzystniejszy wariant. W latach 1992/93 określono nową siatkę godzin na języki (5 godz. w LO na klasę, 2 w ZSZ, LE, LZ, T). W LO 5 godzin na 2 języki. 3+2 i w pozostałych szkołach jeden język. Dobrze w tym jest to, że istnieje możliwość wprowadzenia fakultetu w kl. IV i podziału na grupy. Wszystkie te zmiany towarzyszyły błyskawicznym zmianom na stanowiskach nauczycielskich.

W roku szkolnym 1993/94 do szkół ponadpodstawowych po raz pierwszy przyszli uczniowie, którzy nie uczyli się jęz. rosyjskiego wcale, bądź uczyli się fakultatywnie (w kl. VII, VIII po 1 godz./tyg.). W klasie pojawiły się 3 grupy jednocześnie i należało rozwiązać problem: jak uczyć, aby przygotować do matury, przecież nie było programów: „zerowego”, „kontynuacja po nauczaniu fakultatywnym”. Dotychczasowe programy stały się niewystarczające. MEN zwróciło się o pomoc do CODN w Warszawie. W odpowiedzi na pismo MEN dr Barbara Lipska - Kierownik Pracowni Języków Obcych przy CODN - zgrupowała zespoły problemowe, zadaniem których było rozwiązanie w/w problemów. W wyniku prac doradców metodycznych, konsultantów jęz. rosyjskiego z różnych województw powstały 3 programy:

- dla rozpoczynających naukę jęz. rosyjskiego w szkole średniej: LO, LE, LZ, T - zatwierdzony w grudniu 1993 r. przez MEN,
- dla rozpoczynających naukę jęz. rosyjskiego w szkole zawodowej - zatwierdzony w październiku 1994 r. przez MEN,
- program jęz. rosyjskiego dla LE, T, LO (wariant handlowo-menedżerski) - zatwierdzony w grudniu 1993 r. przez MEN.

Wyżej wymienione programy dotarły do nauczycieli woj. szczecińskiego z rocznym opóźnieniem. W szkołach stosowano dodatkowe godziny, aby „wyrównać” programy - była to mordereza pracy dla ucznia.

W ślad za wyżej wymienionymi programami podażyły pomoce dydaktyczne w postaci skryptów, materiałów pomocniczych dla ucznia i nauczyciela, a także podręczniki, najbliższy sukcesu jest podręcznik autorstwa Barbary Lipskiej i Wojciecha Górczyca z obudową video i dźwiękową.

Powstał również podręcznik Władysława Figarskiego „Dobroje utro” z całkowitą obudową, konkurencyjny w stosunku do podręczników zachodnich, ale z dwumiesięcznym opóźnieniem pojawił się na rynku w październiku 1994 roku.

Do programu handlowo-menedżerskiego zespół konsultantów, doradców, nauczycieli języka rosyjskiego wydał w CODN skrypt dla nauczycieli i podręcznik dla ucznia kl. I, w przygotowaniu są kolejne podręczniki do II, III i IV klasy. CODN będzie upowszechniać w/w materiały wśród nauczycieli.

Do programu „zerowego” w szkole średniej na dzień 1.09.94 r. nie można było zaoferować nic prócz własnej twórczości doradców jęz. rosyjskiego:

- rozkłady materiału, informacje, że istnieją podręczniki Machalskiej i Garbowskiemu oraz Czyrki, w których wprowadza się kurs literowy. Nauczyciele bazują na niemieckim podręczniku „Kamikuły”. Tam zawarty jest materiał dotyczący kursu literowego. Pod koniec września ukazały się materiały Anny Nowakowskiej „Kurs literowy”, upowszechniane przez CODN w Warszawie.

W szkołach zawodowych, najpierw adaptowano program LO na 3 lata, a potem materiały, na których można pracować. Chociaż w Polsce pracują zespoły autorskie, przygotowujące podręczniki do programu „zerowego”, jednak praca ta jest bardzo powolna. Wszystkie to mocno utrudnia życie nauczycielom-rusycystom, deprymuje ich w stosunku do nauczycieli języków zachodnich, którzy mają dostęp do mnogości podręczników szkolnych z całkowitą obudową, barwnie ilustrowanych z wieloma lekturami i książkami metodycznymi. Rusycyści natomiast dysponują podręcznikami nicak-

tualnymi do obecnych warunków istniejących w Rosji, brakuje im czasopism, materiałów poglądowych (mapy, foldery, albumy, filmy, roczniki statystyczne, słowniki i inne).

W roku szkolnym 1993/94 i obecnym zaczęły funkcjonować programy autorskie. W województwie szczecińskim przeszkolono chętnych nauczycieli, którzy wykazali się inicjatywą napisania programu bądź wprowadzenia innowacji. Droga wprowadzenia do realizacji tych programów wygląda następująco:

- złożenie programu autorskiego u dyrektora szkoły, w której autor pracuje;
- przesłanie programu przez dyrektora szkoły do CDiDN, gdzie doradca metodyczny i konsultant opiniują program w ciągu 2 tygodni;
- przesłanie zaopiniowanych programów do Kuratorium, które zatwierdza je lub odrzuca.

W programach autorskich podstawą jest obowiązujący program w danej szkole oraz proponowana, uzasadniona metodycznie i godzinowo, innowacja na 3 lata w ZSZ, 4 lata w LO, LE, LZ i na 5 lat w technikach

- W ten sposób powstały programy:
- lingwistyczny (4, 3, 3, 2 i 2 fakultetu w kl. IV)
  - ekonomiczny (3, 3, 2, 2)
  - handlowo-menedżerski (3, 3, 2, 2)
  - hotelarsko-turystyczny (3, 3, 3, 3)

Innowacje wprowadzono w liceach muzycznych, plastycznych, ekologicznych, medycznych, odzieżowych, chemicznych.

Programy autorskie są proponowane rodzicom klas pierwszych w czerwcu, przed rozpoczęciem nauki w szkole ponadpodstawowej, a po takim wyjaśnieniu następuje wybór języka (jednego, dwu czy dodatkowego).

W szkołach podstawowych powstał program skrócony, tzw. „zerowy” wprowadzany dodatkowo w klasie VII-VIII w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Jako podręcznik będzie adaptowany komplet „Dobrej uro” Wł. Figarskiego oraz materiały opracowane w CDiDN w Szczecinie.

Kuratorium Oświaty oraz CDiDN w Szczecinie są otwarte na innowacje pedagogiczne, popierają je finansowo, zabezpieczają doskonalenie pedagogiczno-metodyczne.

## RECENZJA

### THE FIVE BIBLICAL SCROLLS IN A SIXTEENTH-CENTURY JEWISH TRANSLATION INTO BELORUSSIAN (VILNIUS CODEX 262) WITH INTRODUCTION AND NOTES BY MOSHE ALTBAUER, THE ISRAEL ACADEMY OF SCIENCES AND HUMANITIES, JERUSALEM 1992.

Przed trzema laty ukazała się nakładem Izraelskiej Akademii Nauk w Jerozolimie od dawna oczekiwana książka prof. Moshé (Mojżesza) Altbauera - wybitnego uczonego hebraisty i sławisty, a także niezrównanego badacza wschodniosłowiańskich przekładów biblijnych. Omawiana tu pozycja zawiera krytyczne wydanie szesnastowiecznego rękopiśmiennego przekładu z języka hebrajskiego na język białoruski pięciu wybranych ksiąg Starego Testamentu, należących do zespołu tzw. Pięciu zwójów (hebr. megilot)<sup>1</sup>. Zespół ten obejmuje Pieśń nad Pieśniami, Księgę Ruty, Treny Jeremiasza, Eklezjaste i Księgę Estery<sup>2</sup>. Przekład wymienionych tu ksiąg biblijnych pochodzi z Kodeksu wileńskiego, oznaczonego numerem 262, a należącego do zbiorów Centralnej Biblioteki Litewskiej Akademii Nauk w Wilnie. Oprócz objętych niniejszą edycją ksiąg biblijnych wspomniany kodeks zawiera jeszcze inne teksty biblijne, tj. księgi: Daniela, Joba, Przysłów i Psalmów. We Wstępie do niniejszej edycji autor zapowiada wydanie następnego tomu, zawierającego dalsze księgi z tego kodeksu<sup>3</sup>.

Przekłady biblijne z Kodeksu wileńskiego interesowały Altbauera od wielu już lat, a właściwie od czasu, kiedy przed II wojną światową - po ukończeniu polonistyki pod kierunkiem wybitnego polskiego sławisty prof. Tadeusza Lehra-Splawińskiego - zbierał materiały do swojej pracy doktorskiej na temat kontaktów językowych polsko-żydowskich<sup>4</sup>. Z czasem swoje zainteresowania rozszerzył Autor na zagadnienie związków językowych żydowsko-słowiańskich, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu, jaki przekłady biblijne z języka hebrajskiego na białoruski wywarły na kształtowanie się tego wschodniosłowiańskiego języka literackiego. Teksty biblijne z Kodeksu wileńskiego dostarczały Autorowi ciekawego materiału do prowadzonych przez niego badań tekstologicznych i stylometrycznych. Wyniki swoich badań ogłaszał Altbauer w różnych krajach i w różnych językach, w czasopiśmie sławistycznym i hebraistycznym oraz w osobnych rozprawach. Większość z tych rzadko dostępnych dla nas pozycji cytuje Autor w omawianej przez mnie książce, zaś bibliografia jego prac za lata 1928-1984 znajduje się w opublikowanej przed 10 laty z okazji jego osiemdziesiątych urodzin Księdze Jubileuszowej<sup>5</sup>. Warto też zauważyć, że M. Altbauer jest wydawcą wielu dawnych zabytków biblijnych: starocerkiewnosłowiańskich, staroruskich i białoruskich<sup>6</sup>. Do najbardziej znanych należy edycja *Psalterza synajskiego* (głagolicki rękopis z XI wieku), Skopie 1971, oraz *Éwangeliarza Dobromira* (cyrylski rękopis z XII wieku), Skopie 1973. Toteż edycja *Pięciu zwójów biblijnych* jest ważnym podsumowaniem wyników wieloletnich badań naukowych prof. Altbauera oraz jego bogatych doświadczeń edytorskich. Teksty biblijne zawarte w Kodeksie wileńskim nr 262 od przeszło stu już lat przyciągały uwagę sławistów: zarówno historyków literatury białoruskiej, jak i językoznawców. Brak było jednak krytycznego wydania

tych tekstów, które by stanowiły podstawę rzetelnej, wszechstronnej analizy filologicznej i tekstologicznej. Istniały też liczne kontrowersje na temat pochodzenia przekładu i oceny języka tłumaczenia. Jednym słowem, do czasu ukazania się książki Altbauera nie było wśród badaczy jednoznacznej odpowiedzi na podstawowe pytania związane z tym zabytkiem: kto, kiedy, z jakiego źródła i na jaki język dokonał przekładu. Wszystkimi tymi problemami zajmował się Autor przez ponad 30 lat, a odpowiedź na stawiane przez wielu badaczy pytania zawarł już w samym tytule książki: *The Five Biblical Scrolls in a Sixteenth-Century Jewish Translation into Belorussian. V. Pięć zwojów biblijnych w szesnastowiecznym żydowskim przekładzie na język białoruski*. Sądzę, że to doraźne tłumaczenie z języka angielskiego wymaga pewnego komentarza. Chodzi mianowicie o wyjaśnienie, co należy rozumieć przez określenie „żydowski” przekład na „język białoruski”. Otóż z przedstawionych w pracy i szczególnie udokumentowanych tez Autora wynika, że przekład z y d o w s k i - to przekład dokonany przez Żydów z hebrajskiego oryginału przy zastosowaniu charakterystycznej dla Żydów żyjących w Diasporze dosłownej metody tłumaczenia. Natomiast określenia „przekład na język b i a ł o r u s k i” ma na celu zwrócenie uwagi, że chodzi tu o żywy język grupy wschodniosłowiańskiej, nie zaś (stosowany jeszcze często w szesnastowiecznym piśmiennictwie religijnym) język cerkiewnosłowiański białoruskiej redakcji. Zdaniem Altbauera jest to w zasadzie język, jakim posługiwała się w owym czasie ludność Białorusi - język z określonymi cechami systemowymi, charakterystycznymi dla tej grupy języków wschodniosłowiańskich.

Sformułowane w tytule podstawowe tezy Altbauera znajdują naukowe potwierdzenie we wszystkich częściach tej obszerniej (421 stron dużego formatu) i pięknie wydanej książki. A składa się ona z czterech części: I. Rozprawa naukowa poprzedzająca edycję zabytku, co dalej nazywam *Wstępem*, na który składa się *Przedmowa* (Preface, s. 5-6), *Spis treści* (Contents, s. 7-8), *Spis skrótów* (List of Bibliographical Abbreviations, s. 9-10), *Wprowadzenie* (Introduction, s. 11-79); II. Krytyczna edycja tekstu *Pięciu zwojów z Kodeksu wileńskiego nr 262* (Texts, s. 82-175); III. *Komentarz do tekstu poszczególnych ksiąg biblijnych* (Notes to the Texts, s. 179-248); IV. *Indeks wyrazów* (Concordance, s. 249-421).

#### Ad I

Wstęp Altbauera do wydania tekstu *Pięciu megilot* stanowi syntezę jego dotychczasowych badań nad dawnymi wschodniosłowiańskimi tłumaczeniami Biblii w ogóle, a nad przekładami z Kodeksu wileńskiego w szczególności. Stąd też jego duże znaczenie dla nauki. Jest to bowiem rozprawa naukowa, w której autor zawarł swoją rozległą wiedzę biblijną i językoznawczą, wieloletnie doświadczenie badacza i wydawcy tekstów biblijnych - doskonałą znajomość Biblii w jej różnych wersjach językowych.

W rozprawie tej Altbauer przedstawia kolejno następujące zagadnienia:

1. Geneza przekładów biblijnych z Kodeksu wileńskiego (The Provenance of the Translations, s. 13-24),
2. Opis manuskryptu (Description of the Manuscript, s. 25-27),
3. Problemy tekstologiczne (Textological Problems, s. 28-30),
4. Analiza języka przekładu z punktu widzenia sławistyki (Slavistic Analysis of the Translations, s. 31-37) - z omówieniem: a) ogólnych wschodniosłowiańskich cech językowych, b) białoruskich cech językowych, c) pewnych elementów języka cerkiewnosłowiańskiego.

5. Żydowska technika przekładowa (The Jewish Translation Technique, s. 38-79); w rozdziale tym Altbauer omówił następujące działy: naśladownictwo hebrajskiego oryginału w zakresie 1. morfologii, 2. składni, 3. słownictwa, 4. podrozdział poświęcił Autor nazewnictwu biblijnemu.

Z wymienionych wyżej rozdziałów (1-5) za najciekawszy, zasługujący na szczególną uwagę językoznawców i biblistów, a częściowo kontrowersyjny uważam ostatni rozdział poświęcony technice translatorskiej, nazwanej przez Altbauera „żydowską” techniką.

Z określeniem „żydowski” przekład „żydowskie” tłumaczenia Biblii spotykamy się u Altbauera już w jego artykule, drukowanym 25 lat temu w praskiej Slavii, w dziele *Materiały a dyskusje*<sup>7</sup>. Dotyczył on niezmiernie ważnego dla bibliistyki zagadnienia - kryteriów ustalania pierwowzorów tłumaczeń biblijnych. Autor, polemizując na wstępie z tezą E.F. Karskiego na temat pochodzenia przekładów Biblii z Kodeksu wileńskiego nr 262, dowodzi, że zastosowane przez Karskiego kryterium „onomastyczne”, w tym przypadku odwołujące się do oryginalnej pisowni nazw biblijnych, jest niewystarczające. Zdaniem Altbauera, niezawodnym kryterium - zwłaszcza w przypadku, kiedy autorstwo tłumaczenia przypisuje się Żydom - „może dostarczyć wnikliwa analiza stylometryczna, której celem jest wykazanie ..., w jakiej mierze dany przekład zawiera elementy „specjalnej techniki przekładowej” znanej nam począwszy od starożytnych przekładów Biblii, dokonanych przez Żydów aż do starszych i nowszych „żydowskich” przekładów ksiąg biblijnych na różne języki Diaspory żydowskiej: arabski, spanyolski<sup>8</sup>, jidyszowy, karański itp.”<sup>9</sup>.

Dziś w książce, w interesującym nas 5 rozdziale, daje Altbauer ową wnikliwą analizę stylometryczną *Księgi Pięciu zwojów* i opisuje na licznych przykładach wspomniane wcześniej elementy dosłownej techniki przekładowej w postaci replik oraz kalk leksykalnych i składniowych. Mamy tu do czynienia z wzorową wprost analizą przekładu tekstów biblijnych rozpatrywanego na szerokim tle porównawczym. Pewien niepokój budzić może jednak ograniczenie tego typu techniki przekładowej do tłumaczeń dokonywanych wyłącznie przez Żydów. Wiele bowiem elementów analizowanej tu przez Altbauera techniki przekładowej znajdziemy m.in. w polskiej *Biblii nieświeckiej* z 1572 r. tłumaczonej przez Szymona Budnego, który nie był Żydem. Sam Altbauer we wcześniejszych swoich publikacjach wskazywał na pokrewieństwo techniki przekładowej *Księgi Ruth* z Kodeksu wileńskiego i z Biblii Budnego. Opublikował nawet osobny, niezmiernie ważny dla historii języka polskiego, artykuł na temat techniki przekładowej tego tłumacza<sup>10</sup>. Ograniczając się jednak z konieczności do skromnego materiału źródłowego, tj. do *Księgi Ruth*, Altbauer w omawianej książce uważa, że przekład Budnego nie został dokonany bezpośrednio z języka hebrajskiego<sup>11</sup>. Tymczasem analiza przekładu pozostałych ksiąg Starego Testamentu u Budnego dostarczyłaby zapewne Autorowi wiele dalszych przykładów dla opisywanych w tej książce elementów techniki translatorskiej, polegającej na naśladowaniu hebrajskiego oryginału<sup>12</sup>. Sądzę tak na podstawie częstego porównywania przekładu Budnego z tłumaczeniem *Biblii brzeskiej* (1563), którą aktualnie się zajmuję. Tłumacze brzescy stosują bowiem całkiem odminną od Budnego metodę translacji tekstu - technikę przekładu swobodnego. Mamy tam do czynienia wprost z dehebraizacją zachowanych u Budnego - a częściowo także w innych dosłownych tłumaczeniach, tym razem do-

konanych pośrednio z Wulgaty (*Biblia Leopoldy, Biblia Wulka*) - wyrazów, zwrotów i konstrukcji składniowych oryginału.

#### Ad II

Druga część książki zawiera tekst *Pięciu zwojów biblijnych* w podwójnej wersji typograficznej: a) fotokopia oryginału pisanego cyrylicą, usytuowana po lewej wewnętrznej stronie karty, b) wierna transliteracja tego tekstu drukowana cyrylicą - po prawej wewnętrznej stronie karty. Tekst transliteracji zaopatrzono w żywą paginę i numerację wersełów. Zarówno sam tekst oryginału, jak i jego transliteracja mają układ dwuszpaltowy.

#### Ad III

Trzecia część książki zawiera komentarz Altbauera do tekstu i poszczególnych ksiąg. W tym obszernym (ponad 70 stron) opracowaniu Autor objaśnia werseł po wersecie ciekawsze wyrażenia i zwroty oraz osobliwe konstrukcje przekładu i porównuje je z innymi wschodniosłowiańskimi przekładami Biblii oraz z ich różnymi wersjami źródłowymu (*Septuaginta, Wulgata*). Komentarz zawiera bogaty, niezwykle cenny, materiał dokumentujący m.in. przedstawione we Wstępie tezy Autora.

#### Ad IV

Czwarta część książki, zatytułowana *Concordance*, obejmuje opracowany przez dra Moshé Taubego - ucznia i bliskiego współpracownika Altbauera - Indeks wyrazów do opublikowanego w części II tekstu. Zawarte w nim hasła drukowane są dwuszpaltowo w translacji łacińskiej. Całość jest doskonale zharmonizowana i połączona odsyłaczami z pozostałymi częściami książki. Poszczególne hasła mają „odpowiedniki hebrajskie”, dokładną lokalizację, objaśnienia gramatyczne, a na końcu odsyłacze do wyrazów synonimicznych lub do wariantów morfologiczno-syntaktycznych i fonetycznych. Przy wyrazach, wyrażeniach i zwrotach lub formach osobliwych Taube odsyła do Wstępu Altbauera, podając strony, gdzie dany wyraz, konstrukcja lub forma zostały szczegółowo omówione.

A oto kilka przykładów:

Od hasła *zivot* odsyła Taube do hasła o podobnym znaczeniu - *dufa*; hasło *nuka* ma na początku odsyłacz do 67 s. Wstępu, gdzie zostały omówione idiomatyczne wyrażenia z tym rzeczownikiem oznaczającym 'siłę, moc', a na końcu tegoż hasła - odsyłacz do wyrazu *sita*. Hasło *pravitel* połączone jest odsyłaczami z *mužb*, *hospodarb*, *isteb*, *stjazatelb*, *ospodarb*.

Hasło *Adonai* ma dwa odpowiedniki hebrajskie. Materiał językowy cytowany jest osobno dla każdego z nich, zaś w obrębie tego podziału kolejność wg poszczególnych przypadków. Już na pierwszy rzut oka widzimy, że ten obcy wyraz w białoruskim przekładzie odmieniany jest przez przypadki, np. *adonai*, *ot adonaja*, *ko adonaju*. Po wyzerpaniu materiału językowego Taube odsyła do innych wyrazów określających Boga: „cf. *božb*, *hospodb*”, a od hasła *hospodb* daje odsyłacz do *božb*, *adonai*, *śadaí*. Pod każdym z tych haseł zamieszczono odpowiednie przykłady, przy czym odsyłacz przy hasle *śadaí* informuje, że to określenie Boga omówione jest we Wstępie, na s. 69 i 74. Pod hasłem *prihoditija* w związku z przytoczonym cytatem z Ruth 2,3: „i prihoditiasja prihoda ee” mamy odsyłacz do s. 63, gdzie Altbauer cytuje m.in. ten

właśnie tekst jako przykład zachowania hebrajskiej konstrukcji „figura etymologica”. Podobnie w związku z hasłem *plakati* i cytowanym tam zdaniem z Lam. 1,2: „plača plačeb vř noči” Taube odsyła do s. 48, gdzie została omówiona hebrajska konstrukcja biblijna „infinitivus absolutus cum verbo finito”. Na wskazanej stronie cytat ten został przytoczony jako jeden z przykładów kalkowania tej konstrukcji w językach słowiańskich przez nieodmienny imiesłów czynny czasu teraźniejszego + forma osobowa czasownika<sup>13</sup>.

Osobne hasła tworzą wyrazy z pełnogłosem i bez pełnogłosu. Oba typy połączone są odsyłaczami, przy czym formy z pełnogłosem występują znacznie częściej niż bez pełnogłosu. Tak np. hasło *horodje* ma 26 przykładów, a jego odpowiednik *hradje* - 8; *holova* występuje 14 razy, *biava* - 5 razy, *voloděti* - 3 razy, *vladěti* - 1 raz; *vorota* - 15 razy, *vrata* - 1 raz.

W ten sposób *Indeks i Konkordancja* daje nam ogólny obraz języka przekładu a równocześnie stanowi cenne uzupełnienie do rozprawy M. Altbauera z części I.

W niniejszym omówieniu starałam się zwrócić uwagę Czytelnika na ważniejsze zagadnienia poruszane w tej niezwykle ciekawej i bogatej treściowo książce. Zainteresuje ona zapewne nie tylko rusycystów i polonistów, ale sławistów w ogóle. Szczególnie gorąco polecam ją tym wszystkim, którzy są zainteresowani szeroko rozumianą problematyką biblijną. W książce Altbauera znajdują oni bowiem - poza gruntowną analizą językowo-stylistyczną konkretnego przykładu, tj. białoruskiego tłumaczenia *Księgi pięciu zwojów* - niezmiernie cenne uwagi i wnioski ogólne, dotyczące teorii przekładu Biblii oraz metodologii badań tekstu biblijnego.

Książkę czyta się z dużym zainteresowaniem. Trzeba jednak przyznać, że nie jest to lektura łatwa. Wielość poruszanych tu zagadnień, bogactwo materiału cytowanego w różnych językach, ciągle odwoływanie się do innych części książki, a także do innych różnojęzycznych publikacji - wymaga stałej koncentracji myśli i umiejętności kojarzenia zjawisk, nieraz wydawałoby się bardzo odległych. Omawiając tę pracę, miałam na uwadze też fakt, że książka wydana została w języku angielskim, w Jerozolimie, i że jest na naszym rynku księgarskim niedostępna. Podobnie jak trudno dostępne są cytowane przez Autora liczne, obojętne, publikowane także w języku hebrajskim, pozycje bibliograficzne.

#### PRZYPISY

1. Zob. też poetycki przekład Miłosza, pt. *Księgi Pięciu Megilot*, tłumaczył z hebrajskiego i greckiego Cz. Miłosz, Paris 1982.
2. *Księgi te*, zwane zwojami, pełnią w żydowskiej tradycji obrzędowej bardzo ważną rolę. Są czytane podczas uroczystych świąt roku. I tak *Pieśń nad Pieśniami* czytają Żydzi w święto Paschy, *Księgę Ruth* - w święto Tygodni, zwane też *Pięćdziesiątka*, *Treny Jeremiasza* czyta się w 9. dniu miesiąca Ab, na pamiątkę zburzenia świątyni jerozolimskiej, *Eklezjastę* - w czasie święta Kuczek (hebr. Sukkot), *Księgę Estery* - podczas święta Losów (Purim).
3. Zob. s. 25, przyp. 1. oraz s. 37, przyp. 14.
4. Zob. s. 22, przyp. 43. Autor podaje tam tylko angielski tytuł swojej dysertacji doktorskiej, która zapewne napisana była w języku polskim.
5. Zob. *Slavica Hierosolymitana. Slavic Studies of the Hebrew University*, Vol. 7, Edited by D. Segal, W. Moskovich and M. Taube. In Honor of Moshé Altbauer on



- the Occasion of His Eightieth Birthday, Jerusalem 1985; tamże: Moshé ALTBAUER, List of Publications (1928 - 1984), s. 273-279.
6. Zob. jw. List of Publications.
7. Zob. M. Altbauer, O kryteriach ustalania pierwowzoru tłumaczeń biblijnych (na przykładzie księgi Ruth z kodeksu wileńskiego nr 262), *Slavia* (Prahá), t. XXXV (1967), s. 590-600; idem, *Are Grecisms in an Old-Church-Slavonic Manuscript a criterion of its Archaic Provenance*, VII Międzynarodowy Kongres Sławistów w Warszawie, 1973. Streszczenia referatów i komunikatów (1973), s. 61-62.
8. Tak z czeska (por. cz. *Španělsko, španělsky*); chodzi zapewne o język żydowsko-hiszpański (*ladino*).
9. Zob. M. Altbauer, O kryteriach..., op. cit., s. 591.
10. M. Altbauer, O technice przekładowej Szymona Budnego, *Studia językoznawcze poświęcone Profesorowi Doktorowi Stanisławowi Rospondowi*, Wrocław 1966, s. 85-96. W artykule tym Autor analizuje następujące elementy techniki translatorskiej: 1. naśladowanie biblijnej parataksy, 2. asyndeton biblijny, 3. odpowiednik hebrajskiego rodzajnika określonego, 4. naśladowanie konstrukcji biblijnej: *passivum + dativus* (*dativus agentis*), 5. naśladowanie biblijnej konstrukcji: *infinitivus absolutus + verbum finitum*. Na podstawie tej analizy tekstu Księgi Ruth Altbauer wnioskuję, że „Budny miał przed sobą oryginalny tekst hebrajski...” (s. 96).
11. W niniejszej książce Altbauer stwierdza, że Budny zachował hebrajskie brzmienie nazw biblijnych, chociaż nie tłumaczył Biblii bezpośrednio z hebrajskiego oryginału; zob. s. 17 i przyp. 21.
12. Zob. m.in. L. Moszyński, Stworzenie świata (Gn 1,1-31) w przekładzie Wujka z Wulgaty (1599) i Budnego z hebrajskiego (1572) [w:] Jan Jakub Wujek tłumacz Biblii na język polski. W czterechsetną rocznicę wydania Nowego testamentu 1593 - 1993, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1994, s. 50-109.
13. Zob. m.in. M. Altbauer, O pewnej funkcji nieodmiennego imiesłowu czasu teraźniejszego w polszczyźnie, *Studia Linguistica in Honorem Thaddaei Lech-Splawinski*, Kraków 1963, s. 333-337.

Irena Kwilecka  
PAN

## SPRAWOZDANIA

### NOWE TENDENCJE W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH - BIAŁYSTOK 1994

W dniach 23-25 września 1994 odbyło się międzynarodowe sympozjum nauczycieli języków obcych na temat "Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych". Organizatorami sympozjum byli: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Języków Obcych oraz Studium Języków Obcych Akademii Medycznej w Białymstoku.

Konferencja zgromadziła liczne grono nauczycieli różnych szczebli edukacji, przede wszystkim z Polski ale także przedstawicieli innych państw, z którymi nasi nauczyciele współpracują - Bulgarii, Gruzji, Rosji i Szwecji.

W pierwszym dniu obrad, po dokonaniu uroczystego otwarcia przez Rektora Akademii Medycznej w Białymstoku i przewodniczącą PTN, nastąpiło uroczyste wręczenie Medalu im. prof. Ludwika Zabrockiego prof. dr hab. Franciszkowi Gruczy. Medal ten przyznawany jest przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne za wybitne zasługi dla Towarzystwa i /lub znaczący wkład w rozwój Neofilologii Polskiej. Następnie odbyła się sesja plenarna, w której wygłoszono półgodzinne wykłady na tematy:

- Prof. dr hab. H. Komorowska - Języki obce w Polsce: Stan obecny i perspektywy;
- Akad. prof. dr hab. W. G. Kostomarov - Żywy procesy w współczesnym rosyjskim języku;
- Czł. koresp. PAN prof. dr hab. F. Grucza - Glottodydaktyczne implikacje współczesnej teorii języka;
- Prof. dr hab. Cz. Karolak - Przekaz słownictwa a koncepcja podręcznika do nauki języka obcego;
- Prof. dr hab. E. Zawadzka - Kilka uwag o komunikacji interkulturowej;
- Prof. dr hab. Jan Zaniewski, dr hab. A. Stelmazuk - Świat współczesny a nauczanie języków obcych.

Po zakończeniu sesji plenarnej i obiedzie uczestnicy konferencji wspólnie wyjechali do Supraśla. Po zwiedzeniu tej uroczej miejscowości wieczór zakończono uroczystym ogniskiem i wspólną kolacją.

W kolejnym dniu obradowano w trzech sekcjach tematycznych: *Glottodydaktyka*, *Językoznawstwo* i *Tekst* w nauczaniu języków obcych. Na początku obrad w sekcjach zaproszeni goście wygłosili półgodzinne wykłady, po których nastąpiły dziesięciodminutowe komunikaty. Ogółem głos zabrało około czterdziestu nauczycieli języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego.

W trakcie jednej z przerw w obradach, zgodnie z tradycją PTN, odbyło się zebranie Zarządu Głównego. Udział wzięli: Jan Zaniewski (Białystok), Paweł Plusa (Częstochowa), Anna Niżegorodcew (Kraków), Czesław Karolak, Teresa Siek-Piskozub, Weronika Wilczyńska (Poznań), Elżbieta Zawadzka (Warszawa), Krystyna Berezowska, Katarzyna Trzychoń-Cieślak, Zofia Magnuszewska (Zielona Góra). Sprawozdania oraz prośbę o usprawiedliwienie nieobecności nadesłały - Iza Golec (Lublin) oraz Elwira Banasik i Krystyna Sacha (Katowice).

Po części sprawozdawczej dotyczącej działalności merytorycznej i stanu finansów Towarzystwa dyskutowano problem braku jednolitych wymagań kwalifikacyjnych

absolwentów kolegów językowych. Dyskutowano także o trudnościach związanych z opracowaniem nowej koncepcji matury z języków obcych.

Na zebraniu wyłoniony został też Komitet Organizacyjny kolejnej dorocznej konferencji PTN, która tym razem towarzyszyć będzie VIII Walnemu Zjazdowi PTN. Ustalono temat konferencji - *Kształcenie, doskonalenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych*. Miejscem obrad zarówno konferencji jak i Walnego Zjazdu będzie Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze. Konferencja zaplanowana została na 22-23 września 1995. Przedstawiciele Okręgów PTN zostali poproszeni o poinformowanie swoich Zarządów o potrzebie wydelegowania swoich przedstawicieli zgodnie z zasadami określonymi w Statucie PTN oraz obowiązku przygotowania sprawozdania z działalności Okręgu za minioną kadencję. Sprawozdania te, wraz ze sprawozdaniem ustępującego Zarządu Głównego, zostaną opublikowane w Neofilologu.

Teresa Siek-Piskozub

#### KOMUNIKATY

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne informuje o planowanych konferencjach, których jest współorganizatorem. Zainteresowani udziałem mogą zgłaszać się poprzez Okręgi PTN lub kontaktować się bezpośrednio z komitetami organizacyjnymi.

W 1996 roku odbędą się dwie międzynarodowe konferencje:

(1) W czerwcu planowana jest konferencja nt. *Języki obce w systemie edukacyjnym*. Konferencja ta przygotowywana jest przez Okręg Białostocki dla uczczenia czterdziestolecia działalności pedagogicznej wieloletniego działacza PTN i byłego przewodniczącego Okręgu prof. dr hab. Jana Zaniewskiego. W załączeniu Komunikat Komitetu Organizacyjnego i Ramowy Program Konferencji.

(2) We wrześniu planowana jest międzynarodowa konferencja nt. *Problemy globalne w nauce języków obcych*. Konferencja przygotowywana jest przez Okręg Poznański. Szczegółowe informacje zamieścimy w następnym numerze Neofilologa.

W 1997 roku PTN oraz Polska Akademia Nauk zamierzają zorganizować I Kongres Neofilologii Polskiej (zachodnioeuropejskiej). Komunikat w załączeniu.

#### POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE STUDIUM JĘZYKÓW OBCYCH AKADEMII MEDYCZNEJ W BIAŁYMSTOKU

#### CENTRALNY OŚRODEK DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI

organizują międzynarodową Konferencję Naukową na temat:

#### JĘZYKI OBCE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM

Protokolat honorowy objęli: J.M. prof. dr hab. Jan Górski - Rektor AMB  
dr Andrzej Gajewski - Wojewoda Białostocki

Konferencja odbędzie się w dniach 13-15 czerwca 1996 r. w Białymstoku-Supraślu. Obrady zostały połączone z 40-leciem pracy zawodowo-naukowej prof. dr hab. Jana Zaniewskiego. Do udziału w obradach zostali zaproszeni wybitni lingwiści krajowi i zagraniczni, przedstawiciele MEN i innych resortów, Rady Europy, redakcje czasopism lingwistycznych. Języki robocze Konferencji: polski, angielski, francuski, niemiecki, rosyjski. Miejsce obrad: Plenarne - Aula Wielka Akademii Medycznej, sekcje - sale Ośrodka "Puszcza" w Supraślu. Zakwaterowanie i wyżywienie: Ośrodek wypoczynkowy "Puszcza" w Supraślu (12 km od Białegostoku). Przejazd i pobyt na koszt instytucji delegującej lub własny. Wpisowe: 20zł. Szczegóły w Komunikacie (poniżej).

#### RAMOWY PROGRAM KONFERENCJI

13 czerwca (czwartek)

Przyjazd uczestników w godzinach popołudniowych, zakwaterowanie.

14 czerwca (piątek)

10.00 - 10.30 Uroczyste otwarcie Konferencji

11.00 - 13.30 Sesja plenarna

13.30 - 15.00 Przerwa obiadowa

16.30 - 22.00 Impreza towarzysząca w Supraślu

15 czerwca (sobota)

9.00 - 13.00 Obrady w sekcjach

13.00 Zakończenie Konferencji, obiad

Adres Komitetu Organizacyjnego: Studium Języków Obcych AMB, ul. Mickiewicza 2C, 15-230 Białystok 8, tel. (85) 422964, fax (85) 424907

Przewodniczący Komitetu Organizacyjnego

Prof. dr hab. Jan Zaniewski

#### KOMUNIKAT

Zgłoszenia na Konferencję "JĘZYKI OBCE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM", Białystok-Supraśl 13-15 czerwiec 1996 r. należy zgłaszać na do dnia 20 marca (ankiety do odebrania u organizatorów oraz w Okręgach PTN). Temat referatu lub komunikatu prosimy nadsyłać wraz z tezą (15-28 wierszy maszynopisu) w 1. egz. w tym języku, w jakim będzie on wygłoszony. Tezy te będą wydane drukiem i wręczone wszystkim uczestnikom konferencji w dniu otwarcia obrad. Jednocześnie przekazem pocztowym prosimy nadesłać wpisowe 20 zł do 31.III. 96.

W kwietniu wszyscy uczestnicy otrzymają potwierdzenie otrzymania zgłoszenia oraz kolejny Komunikat.

Przewidywany koszt pobytu na Konferencji (zakwaterowanie + wyżywienie) 40 zł/dziennie. Zakwaterowanie w pokojach jedno- i dwuosobowych.

Obrady będą odbywały się na posiedzeniu plenarnym w trzech sekcjach.

I. Sekcja: Polityka językowa (modele nauczania obcojęzycznego w Europie; Rada Europy, UNESCO, FIPLV, MAPRJAL w kształtowaniu językowej polityki edukacyjnej; polityka językowa; wiek XXI a języki obce i in.).

II. Sekcja: Techniki i technologie nauczania (nowe techniki i technologie w nauczaniu języków obcych; środki techniczne w glottodydaktyce - dziś i jutro).

III. Sekcja: Językoznawcze, kulturowe i ekstralingwistyczne treści glottodydaktyki (treści nauczania; gramatyka i literatura w procesie glottodydaktycznym; podręczniki i słowniki; realizacja teoretyczna i stosowana; certyfikaty językowe).

#### POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

oraz

#### KOMITET NEOFILOLOGICZNY POLSKIEJ AKADEMII NAUK

zamierzają zorganizować w 1997 roku

#### I Kongres Neofilologii Polskiej (zachodnioeuropejskiej).

Celem Kongresu byłoby:

- przedstawienie dorobku neofilologów polskich za ostatnie 50 lat,
- zaprezentowanie perspektyw rozwoju,
- przegląd najważniejszych zagadnień w trzech głównych dziedzinach:

- (1) Językoznawstwo,
- (2) Językoznawstwo Stosowane,
- (3) Literaturoznawstwo wraz z Komparatystyką.

Kongres dzielić się będzie na dwie części:

Część I - podsumowująca całocielowy dorobek neofilologii polskiej, zarówno instytucji naukowych jak i towarzystw popularno-naukowych i organizacji wspierających edukację językową.

Część II - informująca (w formie komunikatów naukowych) o prowadzonych w poszczególnych jednostkach badaniach.

Preferencje tematyczne dla części II Kongresu:

- Metodologia badań językoznawczych,
- Języki Obce w Zjednoczonej Europie,
- Intertekstualność w badaniach literackich.

Zainteresowanych udziałem w Kongresie prosimy o nadsyłanie do końca czerwca 1996 propozycji tematów na adres Komitetu Neofilologicznego PAN, Wydział I Nauk Społecznych, skrytka pocztowa 24, 00-901 Warszawa; fax: (0-22) 620 76 51.

Przewodnicząca  
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego  
Dr hab. Teresa Siek-Piskozub

Przewodniczący  
Komitetu Neofilologicznego  
Polskiej Akademii Nauk  
Prof. dr hab. Jerzy Parvi