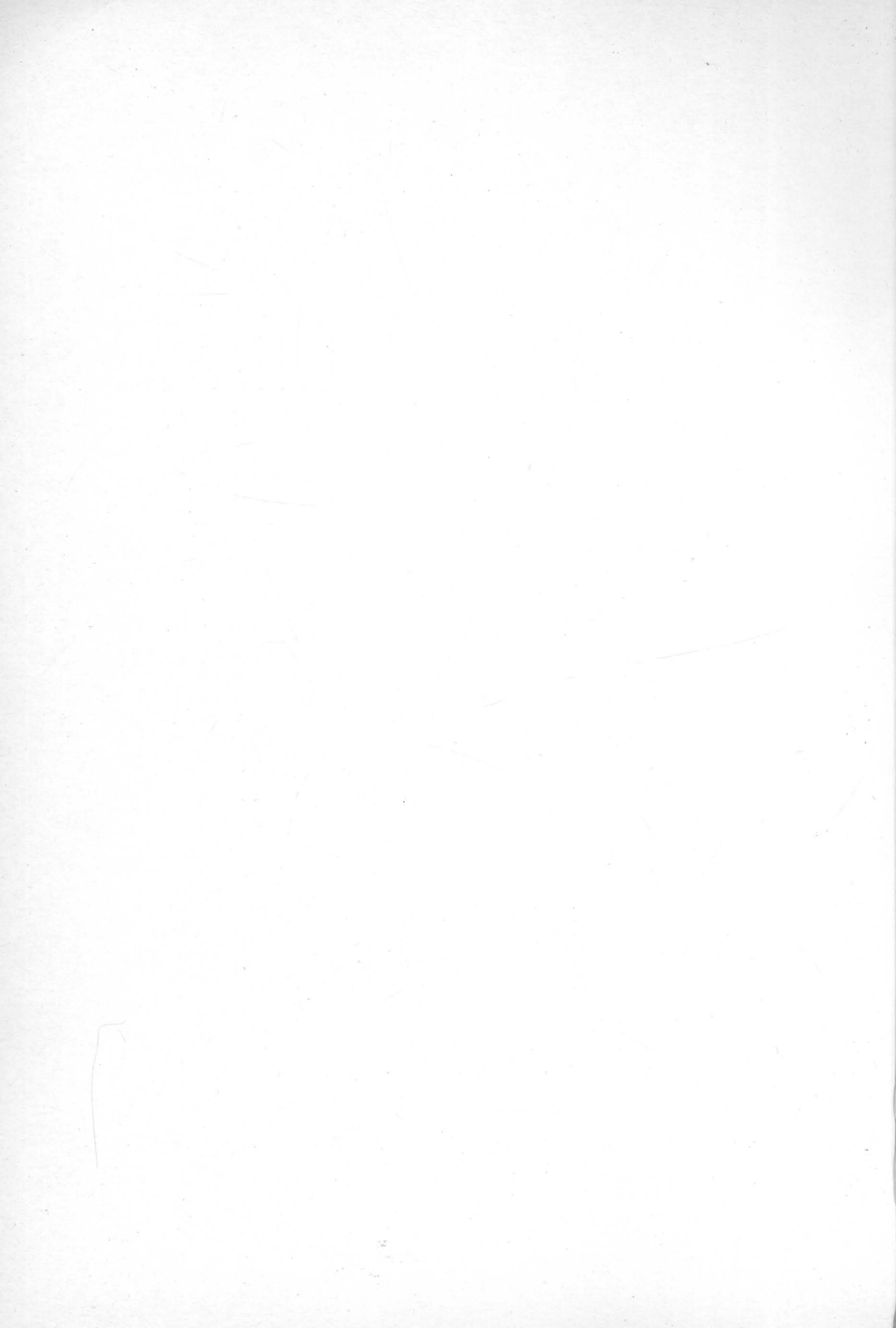


42582A II

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

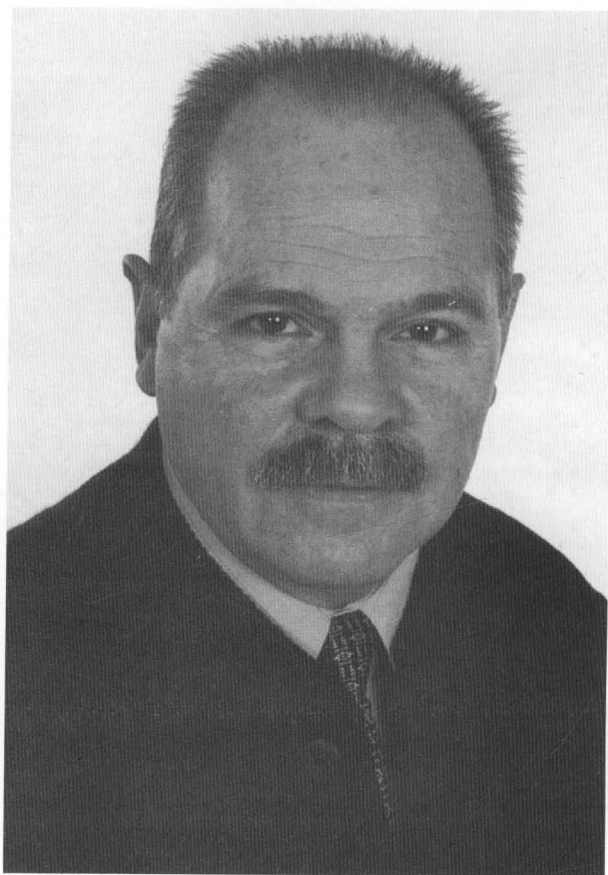




BT ¹⁹⁹⁸ *lynd.* Vol. 26: 1998 r.



h 25 82 / 1 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

11 821 25

13201

29. KWI. 1999

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM
22 8020

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

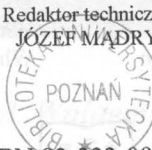
Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
gg EO goh

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
 I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen'	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

PRAGMALINGWISTYCZNO-KULTUROLOGICZNA INTERPRETACJA TEKSTU NA ZAAWANSOWANYM ETAPIE NAUKI JĘZYKA OBCEGO

WŁADYSŁAW WOŹNIEWICZ
Adam Mickiewicz University – Poznań

Jak wiadomo, tekst stanowił podstawę treściową nauki języka obcego już w średniowieczu, wszędzie tam, gdzie miało miejsce grupowe nauczanie języków obcych, głównie łacińskiego i greckiego. W ciągu kilku wieków, poczynając od pierwszych refleksji i wskazówek metodycznych Jana A. Komensky'ego po czasy współczesne, ukształtowały się wiadome zasady, procedury i sposoby tzw. pracy nad tekstem składające się na wiedzę o funkcji tekstu w dydaktyce językowej. Owa wiedza ulegała różnorodnym przewartościowaniom w zależności od rozumienia istoty tekstu, w szczególności tekstu artystycznego, od założeń i postulatów kolejnych koncepcji i teorii glottodydaktycznych. W tych przypadkach, kiedy dominował pogląd, iż cel i podstawę nauki języka obcego stanowi żywa mowa potoczna, umiejętności ustnego komunikowania się, pozycja oryginalnych tekstów, zwłaszcza tekstów literackich ulegała marginalizacji. Należy jednak stwierdzić, że wiele komponentów tej wiedzy dotyczącej np. zasad doboru i preparacji tekstów, określania ich językowych i pozajęzykowych funkcji, formowania poszczególnych kompetencji, w tym również kompetencji kulturologicznej stanowi trwałe osiągnięcie myśli glottodydaktycznej.

Jednak pewne składniki tej wiedzy utożsamiane z tradycyjną metodyką tzw. pracy nad tekstem powinny być w świetle współczesnej wiedzy dotyczącej problematyki tekstu przewartościowane. Punktem wyjścia owego przewartościowania jest opis rozumienia tekstu jako zjawiska wieloaspektowego nie dającego się „zredukować” do twierdzeń jednej określonej dyscypliny humanistycznej. W oparciu o ten opis można by określić rodzaje interpretacji tekstów uwzględniające również glottodydaktyczny aspekt. I wreszcie obserwacja praktyki dydaktycznej wskazuje na konieczność przewartościowania sposobów motywowania uczniów i studentów do samodzielnego czytania różnego rodzaju tekstów na zaawansowanym etapie nauki języka obcego.

Wymieniony krąg zagadnień określa ramy rozważań niniejszej wypowiedzi. Jak wiadomo, w zależności od przyjętych metodologicznych założeń formułowane są różne definicje i opisy rozumienia tekstu. Glottodydaktyk w tej sytuacji musi

zdecydować, który lub które opisy rozumienia tekstu są z dydaktycznego punktu widzenia najbardziej relewantne. Sądzę, że ze względu na cel mojej wypowiedzi streszczający się w próbie określenia optymalnego rodzaju interpretacji oryginalnych tekstów przez uczących się języka obcego należy uznać za najbardziej relewantny ten opis, który odwołuje się do kognitywnej teorii tekstu, ściślej do jej pragmalingwistycznego wariantu. Oto niektóre, z konieczności uproszczone stwierdzenia tego opisu.

1. Otaczający poszczególne jednostki danej społeczności świat stanowi przestrzeń ich różnorodnych aktywności-działań. Motywem działań są czynniki natury egzystencjonalnej, poznawczej i funkcjonalnej. Funkcjonowanie jednostki i związane z nimi aktywności – działania ze względu na ich socjalizowany charakter są niejako a priori zdeterminowane etnicznie i kulturowo i tym samym językowo (Siegfried J. Schmidt, 1971).

2. Aktywności-działania upośrednione przez język manifestują się jako teksty. Konstytuującym tekstotwórczym czynnikiem generowania tekstu jest intencja, zamierzenie wyrażenia, przekazania określonych sensów, treści znaczeniowych. Jak wiadomo, sensory zawartych w tekstach intencji oscylują między sferą informacyjnych prymitywów typu zakazy, sygnały, apele, wskazania w rodzaju „Zatrzymaj się”, „Prosto, do końca ulicy” a sferą złożonych przekazów idei dotyczących natury ludzkiej, dylematów aksjologicznych itp. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z tekstami złożonymi z jednego wypowiedzenia, w drugim przypadku z względnie nieograniczoną ilością wypowiedzi jako składników tekstu pozostających w różnorodnych relacjach względem siebie i tworzących określone konteksty.

3. Podobnie jak i inne przejawy aktywności-działań również działania tekstotwórcze odzwierciedlają specyficzne dla nich normy. Są to:

- normy lingwistyczne związane z wyborem i użyciem form jednostek języka odpowiednio do zaktualizowanej intencji,
- normy związane z pojęciem gramatyki tekstu znajdujące wyraz w środkach formalnych takich, jak np. szyk wyrazów, pronomilizacja, powtórzenia leksykalne, segmentacja tekstu i w innych środkach tekstotwórczych takich, jak np. przywołania, konektory, wyodrębnienie, gradacja elementów treści i inne (T.M. Nikołajewa, 1978),
- normy stylistyczne i kompozycyjne,
- normy socjokulturowe i odpowiadające im przekonania, postulowane wartości związane z ideologią danego czasu historycznego.

Te ostatnie funkcjonują jako przewodnie, językowe, ściślej – lingwokulturowe paradygmaty społeczno-kulturowego dyskursu.

Wymienione normy korelują z tekstotwórczym pojęciem kompetencji. Tak rozumiana kompetencja tworzenia i rozumienia tekstu może urzeczywistnić się i stać się funkcjonalną właściwością jednostki tylko w kontekście rozwoju innych

bazowych kompetencji takich jak kompetencja kognitywna, przez którą rozumiem potencjał intelektualny jednostki, jego wiedzę, kompetencję pragmatyczną znajdującą wyraz w zdolności i umiejętności użycia właściwych środków języka w celu wyrażenia przez autora swojego intencjonalnego stosunku do rzeczywistości, do przedmiotu swojej wypowiedzi oraz na zdolności i umiejętności rozpoznawania, rekonstruowania i interpretowania owego stosunku w usłyszanym lub czytanim tekście.

Poznawanie i formowanie norm kompetencji tekstotwórczej i kompetencji bazowych idzie w parze z rozwijaniem adekwatnego rozumienia i interpretacji tekstu. Jest rzeczą oczywistą, iż jest to proces stopniowalny. Dotyczy to w szczególności interpretacji oryginalnych tekstów obcojęzycznych. Mówiąc o interpretacji tekstu, mam na myśli odpowiedź na pytanie o optymalne sposoby rozwijania wymienionych rodzajów kompetencji równoległe z kształtowaniem umiejętności rozpoznawania (rekonstruowania) i wysławiania zawartych w tekście intencjonalnych sensów i ogólnego autorskiego przesłania.

W praktyce dydaktycznej, sądząc na podstawie zalecanych skryptów, podręczników, opracowań zbiorów tekstów, utrwaliło się w moim przekonaniu nader uproszczone, powiedziałbym werystyczne, podejście do analizy i interpretacji tekstów, szczególnie tekstów literatury pięknej. Mniej doświadczeni nauczyciele a w ślad za nimi i uczący się, ulegając naturalnej skłonności do dosłownego, faktualnego percypowania powierzchniowej warstwy treści tekstu, redukują całą analizę i interpretację tekstu do opowiadania (referowania) tej treści, do zewnętrznej charakterystyki bohaterów utworu, opisu i oceny ich działań. Podobne jednostronne podejście służy co prawda rozwijaniu odtwórczych umiejętności językowych, wzbogaca zasób poznawanych jednostek materiału językowego oraz wiedzę o realiach przedstawionego w tekście fragmentu świata, lecz ze względu na jego jednostronność jest ono właściwe dla etapu przyswajania podstaw języka. Na tym etapie uczący się mają do czynienia z tekstami paraliterackimi lub opisowymi, w których intencjonalne sensy są wyrażone *explicite*.

Bardziej ambitni i wymagający nauczyciele i wykładowcy języka obcego preferują albo filologiczne podejście do analizy i interpretacji tekstu, albo jego uproszczoną parafilologiczną wersję.

Jak wiadomo, procedura filologicznej interpretacji tekstu obejmuje:

- zrozumienie i wyrażenie (wysłowienie) intencjonalnego przesłania tekstu sformułowanego przez uczących się na poziomie potocznych sądów, stwierżeń itp.;
- analizę kolejnych fragmentów tekstu (niekiedy jego istotnych zdań) mającą na celu zrekonstruowanie składników autorskiego przedstawienia świata i mniej lub bardziej „ukrytych” intencjonalnych sensów;
- analizę strukturalno-semantyczną i funkcjonalną tekstu, czyli mówiąc prościej, wyodrębnienie sposobów językowego i stylistycznego ujęcia przedstawianego świata;
- kompleksową rekonstrukcję przesłania autorskiego, dowodzenie co w tym przesłaniu, w kreowanych przez autora postaciach etnosu, w ich działaniach ma walor ogólnoludzki.

Jest to, jak widać, procedura nader czasochłonna i odbiegająca od zasadniczego celu praktycznej nauki języka obcego mimo niewątpliwych jej zalet ogólnokształcących.

Częściej stosowaną odmianą podejścia filologicznego jest jego parafilologiczna wersja interpretacji tekstu. Istota tego podejścia sprowadza się do odczytania tekstu literackiego i emocjonalnego, artystycznego przeżycia wykreowanego przez autora świata, działających w tym świecie postaci oraz intuicyjnego mniej lub bardziej trafnego uświadomienia sobie przez czytelnika intencjonalnego przesłania zawartego w tekście i jego wysłowienia z użyciem wyodrębnionego zestawu kluczowych wyrazów i połączeń wyrazowych. Glottodydaktyczna zaleta parafilologicznej interpretacji tekstu wyraża się (niezależnie od wszystkich innych znanych językowych i pozajęzykowych funkcji czytania) w rozwijaniu twórczego użycia znanych i poznawanych jednostek języka w toku wysławiania treści autorskiego przesłania.

Sądzę, że bardziej optymalne jest inne glottodydaktyczne podejście do kształtowania umiejętności interpretowania tekstów uwzględniające pewne zalety filologicznej i parafilologicznej koncepcji oraz pragmalingwistyczny i kulturowy aspekt rozumienia tekstu. Jest to propozycja kompromisowa określana przeze mnie jako pragmalingwistyczno-kulturologiczne podejście. Podstawowa przesłanka nazwanego podejścia streszcza się w tezie, iż teksty literackie i paraliterackie stanowią podstawę dyskursu w skali interetnicznej. Przesłania utworów, np. A. Czechowa czy T. Manna są bliskie nie tylko Rosjanom i Niemcom. Przedstawiane w nich obrazy fragmentów świata etnicznego, aktywności-działania kreowanych postaci i stojące za nimi intencjonalne sensy autora są zazwyczaj istotne w wymiarze wspólnotowym i ogólnoludzkim. Ponieważ owe obrazy świata i funkcjonujące w nim postaci są zdeterminowane przez daną kulturę etniczną i oczywiście język, to czytanie oryginalnych tekstów obcojęzycznych jest pewną formą interetniczno-kulturowego komunikowania się dzięki „wchodzeniu” za pośrednictwem danego języka w przestrzenie kreowanych w tekście fragmentów świata etnicznego, dzięki ich poznawaniu, przeżywaniu i odnajdywaniu tego, co w przedstawionym świecie, w intencjonalnych sensach i ogólnym autorskim przesłaniu ma wymiar ogólnoludzki.

Powyższa teza implikuje następujące aspekty glottodydaktycznej analizy i interpretacji tekstu.

Pragmalingwistyczny aspekt interpretacji tekstu oznacza, że koncentrujemy się nie tyle na faktach, realiach kreowanego świata, ile na sposobach ich językowego wyrażenia i opisanie i na stojących za nimi sensach. Sensy kolejnych epizodów działań głównego bohatera noweli A. Czechowa *Śmierć' czynownika* układają się w finalne przesłanie dotyczące subiektywnych i obiektywnych konsekwencji tłumienia, rezygnacji z własnej godności. W danym przypadku pragmalingwistyczne podejście oznacza, iż przedmiotowo-treściową podstawę rozwijania kom-

petencji bazowych i kompetencji językowo-komunikacyjnej stanowiłyby działania związane z rekonstruowaniem w kolejnych epizodach tekstu cech osobowości bohatera i wyodrębniania argumentów dominanty semantycznej symbolizowanej przez pojęcie godność, stanowiące zasadniczy intencjonalny sens autorskiego przesłania.

Pojęcie godność i konotowane przez nie wyrazy wyznaczają centralne i peryferyjne sensory tematyczno-semantycznego pola. Stanowi ono pojęciowo-leksykalną podstawę możliwych interpretacji tekstu jak i ramy dyskursu, którego dynamika zależy od kompetencji bazowych jego uczestników, od głębi ich odczucia i refleksji na temat uwarunkowań funkcjonowania jednostki w danym czasie historycznym i kontekście społeczno-kulturowym.

Kwestia owych uwarunkowań funkcjonowania (egzystowania) jednostki to drugi, istotny aspekt analizy i interpretacji tekstu, który został tu określony jako kulturowy. Jak wiadomo, wszelkie fenomeny kulturowe są wytworami aktywności-działań określonych jednostek i grup społecznych danego etnosu w konkretnym czasie historycznym. Adekwatna analiza i interpretacja tekstu, zrozumienie intencjonalnego sensu autorskiego przesłania jest w dużej mierze uzależniona od elementarnej wiedzy w owym czasie historycznym, od ideowych (ideologicznych) motywów działań postaci utworu i od znajomości właściwych danemu czasowi historycznemu realiów będących zmysłowo-obrazowymi i werbalnymi jego oznaczeniami. Por. występujące w tekście *Smierć' czynownika* realia: *ekzekutor, policmejs't'er, tajnyj sowietnik, statskij gienierał, wicmundir, i wokatywy: wasze-stwo, miłostisdar* i inne. Oczywiście wymienione realia „wpisują się”, są częścią składową realiów „wyższej rangi” ówczesnej Rosji takich, jak np. *samodierżawije*, jego symbole i instytucje, *obezwładniająca samowola* „wyżej stojących” wobec podwładnych itp.

Kulturowa analiza i interpretacja tekstu w przypadku praktycznej nauki języka obcego spełnia funkcję pomocniczą, dopełniającą w stosunku do pragmatyngwistycznej interpretacji. Z tego względu i procedura poznawania jednostek wiedzy realio-kulturowej musi być uproszczona. Pewne realia mniej istotne dla zrozumienia intencjonalnego przesłania tekstu można pominąć. Inne mogą być przedmiotem lakonicznego objaśnienia. W przypadku realiów kulturowych istotnych dla zrozumienia i adekwatnej interpretacji tekstów i zadań kształtowania kompetencji kulturowej owa procedura może być nieco poszerzona. Obejmowałyby wówczas

- wyodrębnienie jednostki wiedzy realio-kulturowej i poznanie przez uczących się jej zawartości informacyjnej,
- utrwalenie w pamięci językowego oznaczenia poznanego zjawiska kulturowego w toku odtworzenia, komentowania jego treści pojęciowej,
- wyrażenie, wypowiedzenie przez uczących się „od siebie” określonej myśli, własnego stosunku do poznanego zjawiska kulturowego.

Ten ostatni element procedury w grupie językowej cechującej się znaczącym poziomem kompetencji może przekształcić się w prosty dyskurs na temat danego zjawiska kulturowego.

Trafny wybór i stosowanie w praktyce dydaktycznej takiego czy innego podejścia i odpowiadających mu dydaktycznych procedur analizy i interpretacji tekstów samodzielnej lektury wpływa zapewne na motywację czytania. Jak wiemy, motywację czytania, nie wyłączając czytania tekstów w języku ojczystym, osłabia konkurencja mediów audiowizualnych. Aby uczący się chcieli czytać teksty obcojęzyczne powodowani przede wszystkim motywami wewnętrznymi, muszą w niezbędnym stopniu odczuwać i przeżywać satysfakcję z czytania oraz uświadamiać sobie korzyści z czytania tekstów obcojęzycznych. Punktem wyjścia powinno być zatem trafne oddziaływanie na sferę motywacyjną uczących się, odpowiednie motywowanie do czytania oryginalnych tekstów obcojęzycznych. W praktyce dydaktycznej nierzadko owo motywowanie przybiera postać mało skutecznych jednolitifrontowych apeli, zaleceń i obligowania do przeczytania określonych tekstów. Aby zachęcić uczących się do samodzielnej lektury muszą być spełnione trzy konieczne warunki. Po pierwsze nauczyciel musi uwzględnić zróżnicowanie uczniów w grupie językowej. Jak wiadomo, owo zróżnicowanie dotyczy takich ich właściwości jak:

- ogólny poziom motywacji oraz ambicji i w konsekwencji chęci do uczenia się,
- poziom zdolności i możliwości poznawcze oraz zakres ogólnej wiedzy o świecie,
- indywidualny stopień opanowania języka i możliwości samouczenia się języka związane m. in. z indywidualnymi strategiami (stylami) uczenia się,
- profil zainteresowań indywidualnych i in.

Po drugie należy zapewnić odpowiednio bogaty zestaw tekstów uwzględniający wymienione właściwości uczących się. Po trzecie wreszcie motywowanie do samodzielnego czytania tekstów może być bardziej efektywne

- gdy nauczyciel przygotowuje uczących się do samodzielnego czytania tekstów, poświęcając fragmenty szeregu lekcji (zajęć) na wspólne czytanie wybranego tekstu, na wspólne uczenie się pokonywania trudności językowych i rozumienia treści „powierzchniowej” tekstu oraz na wspólną interpretację tekstu w celu wdrażania do samodzielnego rekonstruowania intencjonalnych sensów i ogólnego autorskiego przesłania i językowych sposobów jego wyrażania,
- gdy nauczyciel na zajęciach lub poza nimi w toku indywidualnych kontaktów z jednym lub z kilkoma uczniami (studentami) konsultuje, doradza wybór odpowiednich tekstów, udziela konkretnych wskazówek ułatwiających właściwe odczytanie tekstu,
- gdy nauczyciel stwarza uczącym się możliwość „wykazania się” odpowiednim zrozumieniem przeczytanego tekstu, jego przesłania i w konsekwencji subiektywnego przeżycia sukcesu.

Jednak nawet najlepsze sposoby motywowania nie sprawią, że wszyscy uczący się języka obcego w danej klasie czy grupie językowej będą chętnie czytać oryginalne teksty. Mimo to trafne sposoby motywowania stwarzają warunki, iż stopniowo będzie narastać przewaga tych, którzy po przeczytaniu kilku tekstów będą odczuwać satysfakcję z powodu radzenia sobie z tekstem obcojęzycznym, zwłaszcza gdy pierwsze pożytki samodzielnej lektury zaczną stopniowo ujawniać się w ich kompetencji poznawczej, językowo-komunikacyjnej i w innych sferach ich umiejętności. Dopiero zaistnienie sygnalizowanego doświadczenia rodzi wewnętrzne przekonanie, potrzebę i autentyczną gotowość do czytania tekstów w języku obcym bez ustawicznego mało skutecznego obligowania.

Zmianie sposobów motywowania towarzyszyć powinna istotna zmiana sposobów analizy i interpretacji czytanych tekstów.

LITERATURA

- Lendvai Endre, 1998, Leksiczeskaja siemantika russkogo jazyka, Budapest.
- Nikołajewa T.M., 1978, Lingwistika tieksta. Sowriemiennoje sostojanije i pierspiektiwy, [w:] Nowoje w zarubieźnoj lingwistike, VIII, Lingwistika tieksta, Moskwa.
- Schmidt Siegfried J., 1971, Text und Geschichte als Fundierungskategorien – „Beiträge zur Textlinguistik“, München. Przekład rosyjski: „Tiekst” i „istorija” kak bazowyje katiegorii, [w:] Nowoje w zarubieźnoj lingwistike, VIII, Lingwistika tieksta, Moskwa 1978.
- Szaklein W.M., 1997, Lingwokulturnaja situacija i issledowanije tieksta, Moskwa.
- Woźniewicz W., 1998, Izuczenije inostrannogo jazyka kak process postizenija inoetniceskoj kultury, [w:] „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXVIII.

