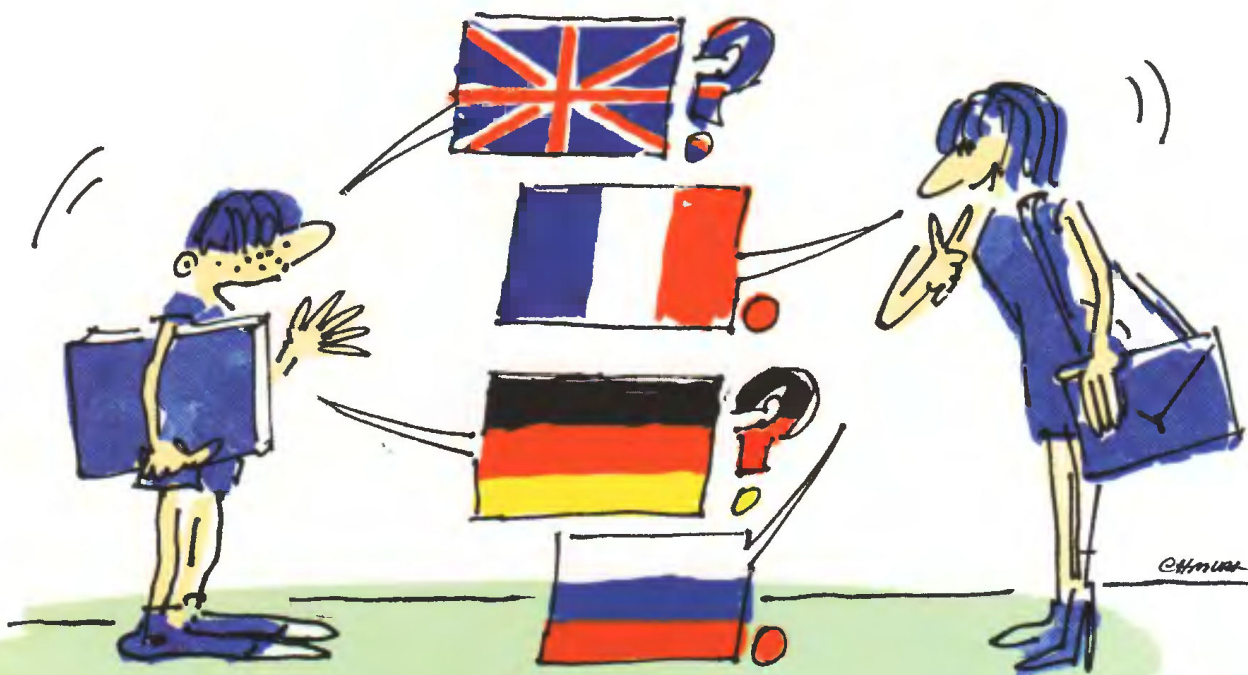


CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Cena zł **8.00**  
INDEKS 362093  
PL ISSN 0446-7965

# Języki Obce w Szkole



WYDAWNICTWA  
CODN

# UWAGA!

## ZMIANA WARUNKÓW PRENUMERATY

### PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Od numeru 1/2001 rezygnujemy z pośredników zajmujących się kolportażem naszego czasopisma i sami prowadzimy prenumeratę. Wpłaty przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto (PBK XIII O/Warszawa, nr.: 11101053-401050002345, CODN „Języki Obce w Szkole”).

Prosimy o wypełnienie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

**Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole” (proszę zaznaczyć)**

Numer 5/2000	8 zł	do 1 października 2000 r.	<input type="checkbox"/>
I półrocze 2001 (numery 1, 2, 3)	27 zł	do 15 grudnia 2000 r.	<input type="checkbox"/>
II półrocze 2001 (numery 4 i 5)	18 zł	do 15 czerwca 2001 r.	<input type="checkbox"/>
Cały rok 2001 (numery 1-5)	42,50	do 15 grudnia 2000 r.	<input type="checkbox"/>

Imię ..... Nazwisko .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego) .....

Konto: PBK XIII O/Warszawa, nr.: 11101053-401050002345, „Języki Obce w Szkole”

**Załączam kopię dowodu wpłaty.**

Prenumerata z zagranicy jest dwa razy droższa

Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji:

**Redakcja „Języki Obce w Szkole”  
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli  
Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa.**

- angielski
- francuski
- łaciński
- niemiecki
- rosyjski

## Spis treści

Od Redakcji .....	3
Od Dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli .....	4

### PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

<b>WŁODZIMIERZ J. SZYMANIAK</b> – Wkład nauk o komunikacji i informacji do dydaktyki języków obcych .....	5
---	---

### METODYKA

<b>RENATA CZAPLIKOWSKA</b> – Rozwijanie kompetencji dyskursywnej w języku niemieckim .....	10
<b>DOROTA DZIUBA</b> – Testy w nauczaniu języków obcych .....	15
<b>IWONA STRACHANOWSKA</b> – Ocenianie, sprawdzanie – testy sprawdzające wielostopniowe. Część II .....	22
<b>DOROTA WOŁOWIEC</b> – Typowe błędy polskich uczniów popełniane w szyku zdania niemieckiego .....	27

### Z PRAC INSTYTUTÓW

<b>GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA</b> – Nowe egzaminy coraz bliżej .....	31
<b>ALICJA GOSZCZYŃSKA, MARIA OLCHOWIK, HANNA SROKOWSKA</b> – Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych .....	33
<b>ANDRZEJ KWAŚNIEWSKI</b> – Informacja o sylabusach maturalnych z języków obcych .....	35

<b>ELŻBIETA BARBARA NIEDŹWIECKA</b> – Wypowiedź pisemna na egzaminie dojrzałości z języka obcego .....	36
<b>JADWIGA ZARĘBSKA</b> – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000 .....	39

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

<b>DOROTA WERBIŃSKA</b> – Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni .....	50
<b>ANNA KOSACZ</b> – Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie? .....	58
<b>JANINA SKRZYPCZYŃSKA</b> – Jak rozwijam sprawność mówienia .....	61

### MATERIAŁY PRAKTYCZNE

<b>PIOTR WIETRZYKOWSKI</b> – Silesia Latina apud sanctum Hyacinthum .....	71
---	----

### KONKURS

<b>BRYGIDA GWIAZDA-RZEPECKA</b> – Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii .....	76
--	----

### MATURA

Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka angielskiego w szkołach młodzieżowych ...	82
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka francuskiego w szkołach młodzieżowych ...	89
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka niemieckiego w szkołach młodzieżowych ..	96

Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka rosyjskiego w szkołach młodzieżowych ...	102
Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka obcego – Kryteria oceny .....	106

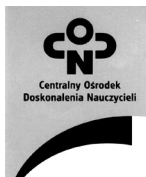
<b>PIOTR WIETRZYKOWSKI</b> – Żywa łacina w Kamieniu Śląskim łączy Europę .....	117
--	-----

## SPRAWOZDANIA

<b>BRYGIDA GWIAZDA-RZEPECKA</b> – Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii .....	108
<b>RENATA BRONIARZ, ZOFIA RAHNAMA, ELŻBIETA WIĘCIOREK</b> – Deutsch im Urlaub '99 .....	109
<b>HELENA KASPRZAK</b> – XXX Olimpiada Języka Rosyjskiego .....	110
<b>TADEUSZ S. PACHOLCZYK</b> – Rusycystyka Europejska a Współczesność .....	114
<b>HALINA SZWAJGIER</b> – Collage – nasze miasto .....	115

## RECENZJE

<b>ANNA TURULA</b> – Samoocena nauczycieli języków obcych .....	118
<b>EWA RYSIŃSKA</b> – Oxford Learner's Wordfinder Dictionary .....	120
<b>DOROTA RYŚ</b> – Market Leader .....	121
<b>GRZEGORZ SZPILA</b> – Słownik frazeologiczny polsko-angielski .....	123
<b>WŁADYSŁAW POKRYWKA</b> – Fides et Litterae .....	124
<b>EWA JURKIEWICZ</b> – Español de pe a pa – nowy podręcznik do nauki języka hiszpańskiego .....	126
<b>DOROTA SOKOŁEK</b> – Ado .....	128



## Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

### ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Maria Gorzelak – redaktor naczelna, Marek Zajac – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Irena Weber – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

### ADRES REDAKCJI

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31, fax 621 48 00 E-mail: [jows@codn.edu.pl](mailto:jows@codn.edu.pl) Internet: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

**Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.**

Ilustracje: Maja Chmura

Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Chmielna 120, 00-801 Warszawa

Druk i oprawa: **orthodruk** ul. Składowa 9, 15-399 Białystok

Sp. z o.o.

---

# Od Redakcji

## Koleżanki i Koledzy,

Oddajemy nasz pierwszy numer wydany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli – instytucję, która zainteresowała się dalszym prowadzeniem czasopisma, przekonana o jego przydatności dla nauczycieli. Dziękujemy wszystkim, którzy pomogli nam przenieść to czasopismo do CODN-u.

Dziękujemy wszystkim osobom, które wysłały listy do MEN-u i WSiP-u domagające się naszej dalszej działalności i wysoko oceniające naszą dotychczasową pracę. Miesiące niepewności, które przeżyła redakcja czasopisma, miały jednak i swoje zalety. Okazało się, że mamy wielu sympatyków i przyjaciół, i że wiele osób wysoko ocenia naszą pracę i nasze realizowane intencje, by czasopismo było rzeczywiście tworzone przez nauczycieli dla nauczycieli. Było nam bardzo miło usłyszeć tak wiele pochwał i słów wsparcia, za które jeszcze raz dziękujemy.

Zmiany, które wprowadzamy nie są duże. Będziemy kontynuować nasz profil. Mamy tak wiele interesujących artykułów czekających na druk, że nie bardzo możemy sobie pozwolić na istotną zmianę. Zresztą, z Państwa listów wynika, że czasopismo powinno nadal ukazywać się w tej samej formie.

Najbardziej rzucającą się w oczy zmianą jest szata graficzna. Mamy nadzieję, że się spodoba. Druga to brak wkładki. Powiększyła ona objętość czasopisma, stając się jego integralną częścią. Przypomnijmy, że wkładka pojawiła się w czasopiśmie w 1991 roku po likwidacji „Języka Rosyjskiego”. Przez jakiś czas był to bardzo uszczuplony zeszyt dla rusycystów. Potem stwierdziliśmy, iż nie ma sensu zamieszczać artykułów dla rusycystów osobno i włączyliśmy je do głównego zeszytu czasopisma, ale wkładka została powiększając naszą objętość. Dopiero teraz stało się możliwe włączenie jej do głównego zeszytu.

Zachowujemy te same działy czasopisma rozszerzając dział „Komputery” o internet i multimedia, a „Szkolę podstawową” o gimnazja. Wprowadzamy dział „Aktualności”, w którym będziemy podawać informacje pod tytułami: Zaprosili nas, Przesłano nam książki, Konferencje i spotkania, Warto wiedzieć.

Najbardziej jednak rewolucyjna i ryzykowna dla nas zmiana to zmiana warunków prenumeraty czasopisma. Gdybyśmy chcieli zachować naszych dotychczasowych dystrybutorów czasopisma, musielibyśmy znacznie podnieść jego cenę. Czasopismo dla nauczycieli nie może być drogie. Nie chcemy więc Państwa narażać na zbyt wielkie wydatki na coś, co powinno być podstawową lekturą każdego nauczyciela języków obcych. Zaczynamy więc sami rozprowadzać nasze czasopismo. Warunki prenumeraty podajemy na II stronie okładki. I tu liczymy na Państwa pomoc. Pomóżcie nam zachować nasz dotychczasowy nakład i umożliwcie nam jego wzrost, byśmy nadal mogli być czasopismem tanim. Reklamujcie nasze pismo w Waszych szkołach, kolegiach i uczelniach. Namawiajcie do prenumeraty i stałej lektury czasopisma.

Przypominamy, iż na naszych łamach mogą drukować wszyscy. Artykuły, które są do nas przesyłane czytają redaktorzy działów. Opiniują je i zatwierdzają lub nie do druku. Drukujemy każdy artykuł, z którego można się czegoś nauczyć, który może pomóc innym w pracy, zainspirować czy zachęcić. Zachęcamy więc wszystkich tych, którzy nie bardzo wierzą w nowatorstwo swojej pracy. Poczytajcie Państwo publikowane przez nas artykuły, porównajcie je ze swoimi pomysłami, doceniecie ich wartość i opiszcie je. Zaistniejcie wówczas na szerszych łamach, a nie tylko wśród grona swoich uczniów. Jest już tradycją, że łamy „Języków Obcych w Szkole” to wymiana doświadczeń, pomysłów, informacji i wzajemna pomoc. Zapraszamy do współpracy.

Przypominamy również o naszym konkursie (szczegóły strona 9). Termin nadsyłania prac upływa 30 listopada 2000. Czekamy na prace konkursowe, Państwa artykuły i wszelkie uwagi dotyczące czasopisma.

**Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny**

# Od Dyrektora CODN

Szanowni Państwo,

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli począwszy od niniejszego numeru przejął od Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych wydawanie czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Wszystkich Czytelników chcemy zapewnić, że będziemy kontynuować dotychczasowy profil czasopisma jako periodyku wspomagającego nauczycieli języków obcych w polskich szkołach. Pojawia się też zmiany, czego przykładem jest nowa szata graficzna. Przyszła ewolucja naszego pisma będzie wynikać z potrzeb Czytelników, rozwoju metodyki nauczania języków obcych oraz ze zmian wynikających z reformy oświatowej.

Zmiany oświatowe wprowadzane obecnie w polskiej edukacji stwarzają szansę rozwoju nauczania języków obcych. Zdajemy sobie sprawę, że osiągnięcie satysfakcjonującego stanu zajmie wiele lat. Jest to bowiem zmiana w skali pokolenia. Nauczanie języków obcych w Polsce jest dziedziną strategiczną, jak i deficytową. W chwili obecnej polski system oświatowy, pomimo znacznego postępu, nie w pełni zaspokaja potrzeby społeczne w zakresie nauczania języków obcych. Kształcenie nauczycieli nie jest w stanie zapewnić luki kadrowej istniejącej w szkołach, zwłaszcza, że znaczna część absolwentów uczelni i nauczycielskich kolegów językowych wybiera lepiej płatną pracę w innych sektorach. W naszych szkołach fluktuacja językowej kadry nauczycielskiej jest wyjątkowo wysoka, znaczna część nauczycieli powinna się przekwalifikować, nie ukształtowało się jeszcze wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, a wybór nauczanego języka często wynika nie z potrzeb zgłaszanych przez uczniów, rodziców i władze lokalne, lecz z dostępnych na „rynku” nauczycieli.

Stoimy na stanowisku, że znajomość języków obcych jest kluczową umiejętnością, jaką powinni posiadać absolwenci polskich szkół początku XXI wieku. Żyjemy bowiem w czasach globalnej informacji, nauki, rynku pracy i rozrywki. Żyjemy w społeczeństwie stającym się społeczeństwem informacyjnym. Dostęp do informacji, w tym obcojęzycznych, umiejętności interpretacji danych, ich przetworzenia i wykorzystania, będzie decydować o sukcesie społeczeństw i jednostek. Wkrótce wszystkie polskie szkoły będą miały dostęp do Internetu, w którym powszechnie obowiązującym językiem jest język angielski. Serfowanie po Internecie bez znajomości tego języka, to jak wyprawa w Tatry ograniczona do wejścia na Nosal. Integracja naszego kraju z organizacjami europejskimi (zwłaszcza z Unią Europejską) w sposób bardzo praktyczny wymusza konieczność znajomości języków obcych. Polskie szkoły, już obecnie, mogą uczestniczyć w unijnych programach edukacyjnych (takich, jak np. program Socrates). Wkrótce absolwenci tych szkół będą mogli uczestniczyć we wspólnym europejskim rynku ich dalszego kształcenia, a potem rynku pracy. Nauczanie języków obcych staje się narzędziem niezbędnym w realizacji edukacji europejskiej młodego pokolenia, stąd ewolucja w kierunku nauczania raczej „języków partnerskich”, niż „języków obcych”.

W ostatnich dziesięciu latach osiągnęliśmy w Polsce istotny postęp w zakresie powszechności nauczania języków naszych unijnych partnerów. Tylko w porównaniu z zeszłym rokiem szkolnym nastąpił skokowy przyrost nauczania języka angielskiego (wzrost o 1/3 liczby uczniów uczących się języka angielskiego we wszystkich typach szkół jako przedmiotu obowiązkowego) oraz języka niemieckiego (wzrost o 1/5). Są to imponujące wskaźniki w skali Europy. Jednak luka dzieląca nas od państw zachodnioeuropejskich jest nadal znaczna. Według ostatniego raportu Komisji Europejskiej (*Key data on education in Europe*, Eurydice, 2000) powszechność nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych jest w Polsce ponad 3-krotnie niższa w porównaniu z Hiszpanią i ponad 4-krotnie niższa w porównaniu z Portugalią. Istotnym problemem jest występujące zróżnicowanie w nauczaniu języków obcych w układzie miasto-wieś. Według najnowszego raportu Zespołu Prognozowania Kadrowego CODN (*Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000*) w miejskich szkołach podstawowych powszechność nauczania języka angielskiego jest na poziomie 43%, wobec 30% w wiejskich szkołach podstawowych (dla języka niemieckiego wartości te wynoszą odpowiednio – 21% dla miast i 17% dla wsi). Pozytywnym zjawiskiem jest stopniowe zmniejszanie się tej luki. Uruchomione w tym roku przez MEN programy językowe dla nauczycieli wiejskich (rok „0”, druga kwalifikacja) poprawią sytuację.

Obok powszechności kluczowym miernikiem jest jakość nauczania języków obcych. Wprowadzenie zewnętrznego systemu egzaminowania oraz standardów stanowi istotną zmianę wpływającą na podejście do kwestii jakości. Nowe zjawisko w rzeczywistości oświatowej to awans zawodowy nauczycieli języków obcych, ze szczególnie ważnym okresem adaptacji zawodowej (stażu). Na łamach naszego czasopisma będziemy się odnosić do powyższych problemów.

W strukturze CODN funkcjonuje Pracownia Języków Obcych, w której zatrudnieni są konsultanci języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego i języków romańskich. Nasz Ośrodek realizuje kilkanaście międzynarodowych umów „językowych”, w których partnerami są, między innymi, Goethe Institut, British Council, USIS, Ambasada Francji, Instytut Cervantesa, Uniwersytet w Sankt Petersburgu, szwajcarska placówka doskonalenia nauczycieli WBZ, niemiecka placówka delegująca nauczycieli do pracy za granicą ZfA, bawarski ośrodek szkoleniowy w Dillingen. W ramach pracowni funkcjonuje też Zespół do spraw Polonii zajmujący się delegowaniem polskich nauczycieli do nauczania języka polskiego na Wschodzie oraz problematyką nauczania języka polskiego jako języka obcego.

Zapraszamy do naszych mediotek – Medioteki Edukacyjnej, gromadzącej zbiory w języku polskim i angielskim oraz Medioteki Szwajcarskiej gromadzącej zbiory w języku niemieckim, francuskim i włoskim.

Szeroką ofertę proponują nasze Wydawnictwa. Można skorzystać z usług księgarni CODN w siedzibie Ośrodka w Alejach Ujazdowskich 28 w Warszawie, bądź z księgarni internetowej ([www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)). Dla nauczycieli języków obcych – członków stowarzyszeń nauczycielskich – mamy osobną, rozbudowaną ofertę w ramach działalności Pracowni Rozwoju Systemu Doskonalenia. Dla tych, którzy zamierzają zostać edukatorami, posiadamy zróżnicowaną i interesującą propozycję szkoleń. Ci, którzy chcieliby zdobyć doświadczenia zagraniczne, mogą starać się o wsparcie finansowe w ramach Programu Szkoleń Profesjonalnych.

Zapraszamy do wszelkich kontaktów i współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli i życzymy przyjemnej lektury naszego czasopisma.

**Mirosław Sielatycki**

# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Włodzimierz J. Szymaniak  
Wrocław

## Wkład nauk o komunikacji i informacji do dydaktyki języków obcych

Dydaktyka języków obcych jest jeszcze młodą dyscypliną. Jej słabość polega na, między innymi, braku stosownej metodologii, pozwalającej na weryfikowanie rezultatów poszukiwań naukowych. Równocześnie jako dyscyplina jest niejako skazana na korzystanie z zaplecza nie tylko metodologicznego, ale także merytorycznego innych dziedzin. Nie zawsze są to nauki pokrewne takie jak np. psychologia, dydaktyka ogólna, czy językoznawstwo stosowane. Często glottodydaktycy muszą poruszać się po terytoriach bardziej im odległych, takich jak neurofizjologia, czy informatyka. W niniejszym artykule proponuję przegląd kilku punktów zbieżnych między kształceniem językowym a naukami o komunikacji.

Glottodydaktyka często bywa niesłusznie zawężana do samej metodyki nauczania. Pomija się takie aspekty jak przyswajanie języka, pracę własną ucznia, czy analizę czynników zewnętrznych sprzyjających procesowi dydaktycznemu. W niniejszym opracowaniu przez kształcenie językowe rozumiem nie tylko nauczanie na dowolnym poziomie, lecz także pracę własną ucznia, oraz przygotowanie językowe i zawodowe nauczycieli języków. Równie istotna jest analiza czynników wzmacniających motywację pozytywną, oraz określenie charakteru kontaktu z językiem nauczany. Coraz częściej ten kontakt wyznaczają media. Pośrednio więc, również na nauczycielach języków obcych spoczywa zadanie przygotowania młodego czło-

wieka do poruszania się wśród bloków informacji i dostrzegania istniejących między nimi związków. Słowo coraz częściej współwystępuje z obrazem, który nie jest dodatkiem, ilustracją, elementem redundantnym, ale pełnoprawnym składnikiem tekstu. Równie istotne są zależności między umiejętnościami komunikowania się w języku ojczystym a sukcesem w nauce i w posługiwaniu się językami obcymi. Jako przykład tej zależności można podać wszelkiego rodzaju czynności przekładowe będące doskonałym ćwiczeniem w formułowaniu własnych myśli, przekazywanych werbalnie (Wiszniewski, 1994, 81).

Ponieważ sygnalizowane tendencje są o wiele bardziej widoczne na gruncie międzynarodowym, przed nauczycielami języków stają nowe zadania. Wydaje się godnym podkreślenia, że obecnie kształcenie językowe powinno obejmować nie tylko naukę i ćwiczenie form językowych, percepcję elementów kultury danego obszaru językowego, ale również wyrobienie u uczącego się kompetencji medialnej (*media literacy*) obejmującej nie tylko użytkowanie dostępnych sieci informacji, ale również wykształcenie świadomej postawy krytycznej wobec efektu medialnego.

Zatem przygotowanie fachowe nauczycieli języków obcych powinno także zawierać elementy nauk o komunikacji, czyli np. semiotykę mediów, retorykę i techniki negocjacji, komunikację międzykulturową itp. Przyjrzyjmy się niektórym z tych elementów.



## Semiotyka mass-mediów

Fenomen środków masowego przekazu w swoim obecnym kształcie, choć ma niewiele więcej niż 50 lat, już zdołał doczekać się bardzo licznych opracowań. Glottodydaktycy najczęściej widzieli w mass-mediach nośnik informacji w języku obcym, mogący być ewentualnie wykorzystany w procesie nauczania. Ponadto od lat wykorzystuje się środki masowego przekazu do rozpowszechniania wszelkiego rodzaju kursów językowych. W niniejszym artykule chciałbym spojrzeć na mass-media w szerszym kontekście, i zastanowić się nie tylko nad ich wykorzystaniem w pracy nad językiem, ale również przeanalizować w jakim stopniu determinują one potrzeby językowe człowieka na progu nowego tysiąclecia. Spróbuję też prześledzić obecność obcojęzycznych mediów we współczesnym pejzażu informacyjnym.



## Wielojęzyczność pejzażu informacyjnego

Problem wielojęzyczności społeczeństw oraz kontaktów językowych od dawna interesował humanistów. Najczęściej zajmowano się nim w związku z komparatystyką literacką oraz w odniesieniu do problematyki przekładu. Klasyczne już dziś opracowanie Uriela Weinreicha *Languages in Contact* (1953), oferuje spectrum spostrzeżeń na temat dyglosji i kontaktów między językami, nie bierze jednak pod uwagę wpływu mediów w zmianach językowych w drugiej połowie XX wieku. Wciąż nie ma wyczerpującego opracowania na temat wielojęzyczności w komunikacji masowej. Opracowania teoretyczne z reguły traktują sprawę języka marginesowo i zawężają je do problemów komunikacyjnych, omijając wzajemne oddziaływanie języków. Wystarczy natomiast obserwować rynek mediów, by zauważyć, że biorą one pod uwagę kompetencje językowe audytorium. Jako przykład można podać liczne publikacje dwujęzyczne a nawet wielojęzyczne, czy też stacje telewizyjne emitujące w różnych językach. W przypadku nauczyciela języków wskazana byłaby więc pewna wrażliwość wobec tego aspektu komunikacji społecznej, i akceptacja

roli doradcy w zakresie indywidualnej pracy nad językiem, lub, wręcz wykorzystanie znajomości języka do medialnej nawigacji.



## Korelacja międzyprzedmiotowa

Korelacja między nauczanymi przedmiotami jest jedną z głównych zasad dydaktyki ogólnej. Fenomenem mediów, ze względu na swój złożony charakter i ciągłą ewolucję, interesuje przedstawicieli różnych nauk. Kształcenie medialne wciąż jeszcze nie jest w pełni stosowane, mimo iż stosunkowo łatwo można sobie wyobrazić projekty edukacyjne w tej dziedzinie. Wystarczy pomyśleć np. o możliwościach skorelowania zajęć z języka angielskiego z kursem z informatyki, zajęć z historii z dowolnym językiem obcym lub o projekcie dotyczącym związków literatury ze sztukami wizualnymi.



## Wielokodowość dyskursu medialnego

Dyskurs transmitowany przez media charakteryzuje się równoległym użyciem kilku kodów. Najczęściej można zaobserwować fuzję kodu języka mówionego z kodem graficznym, ikonycznym i muzycznym. Wielokodowość jest bezpośrednio związana z innym zjawiskiem, charakterystycznym dla mediów, mianowicie z redundancją. W przypadku mediów szczególnie widoczny jest wariant redundancji na poziomie kanału. Większość językoznawców postrzega redundancję jako mechanizm obronny języka wobec szumu komunikacyjnego. Redundancja zawiera w sobie także pewne niebezpieczeństwa, i czasem sama może przekształcić się w szum komunikacyjny. W przypadku mediów redundancja pełni także funkcję mnemotechniczną, ułatwiając znacznie zapamiętywanie treści i formy przekazu. Użyteczność glottodydaktyczna jest niezaprzeczalna.

Obecny etap rozwoju mediów charakteryzuje się, przede wszystkim, silną redundancją kanału i treści, gdyż różne nośniki podają zbliżone informacje, przyczyniając się w ten sposób do tworzenia globalnej wizji danego wydarzenia. Przekaz medialny oprócz swojej



polifonii jest ponadto wysoce skontekstualizowany (*high-context message*). Wśród wszystkich, obecnych funkcji językowych bez wątpienia przeważa funkcja referencyjna, co odzwierciedla się w użyciu odpowiednich form gramatycznych i leksykalnych. Wiadomości (*news*) są jednym z podstawowych gatunków medialnych. Ich styl jest najczęściej lapidarny i unika sformułowań wartościujących. Aktualnie retoryka agencji prasowych jest na ogół zbliżona i zdominowana przez wzorce anglosaskie. Inną cechą charakterystyczną jest związek z terminologią i językami specjalistycznymi, w szczególności z językiem ekonomicznym i prawniczym. Czasem wielkie agencje prasowe wydają specjalistyczne glosariusze, przeznaczone dla dziennikarzy i czytelników. Jako przykład można podać *Reuters: Glossary of International & Financial Terms*, systematycznie wznawiany i aktualizowany. Istnieją też podręczniki stylistyki dziennikarskiej (np. *El Pais, Libro de Estilo*), definiujące zasady redakcyjne i pryncypia etyczne.

W przypadku nauczyciela języków wspomniane wydawnictwa mogą być przydatnym kompendium, ułatwiającym pracę z fragmentami prasy lub programów telewizyjnych.

Podsumowując można stwierdzić, że media we współczesnym świecie zyskały już tak dalece posuniętą autonomię, że zasługują na przyznanie im osobnego statutu w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym.



## Techniki negocjacji

W ostatnich latach pojawiło się wiele opracowań z zakresu szeroko pojętej komunikacji. Bez wątpienia jednym z aspektów wzbudzającym duże zainteresowanie są techniki negocjacji. Praktyka negocjacji przejawia się szczególnie w społeczeństwach demokratycznych, gdzie na co dzień ścierają się odmienne interesy, a wynikające stąd konflikty muszą być rozwiązywane, zawsze gdy to jest możliwe, bez uciekania się do wyższych instancji lub wymiaru sprawiedliwości. Negocjacje są też bezpośrednio związane ze światem interesów, gdzie znajomość języków jest już nie tylko umiejętnością użyteczną, ale zaczyna być postrzegana jako oczywistość. Równocześnie jednak, podręczniki

do języków mają zwyczaj przedstawiać wyidealizowaną wizję świata, wolną od sporów i konfliktów. Nowsze opracowania z zakresu psychologii społecznej i komunikacji instytucjonalnej (np. Waszkiewicz, 1997) rezygnują już z harmonijnej wizji działalności ludzkiej i podkreślają twórczą i innowacyjną rolę kryzysów. Można nawet powiedzieć, że obecnie obserwujemy zmianę znaczenia rzeczownika *kryzys*. Zmianę polegającą częściowo na powrocie do znaczenia oryginalnego. W grece rzeczownik, *krisis*, pochodzący od czasownika *krinein* ('oddzielać', 'wybierać', 'oceniać'), miał znaczyć tyle co 'wybór' lub 'przełom'. Z tego samego pola leksykalnego pochodzą także: *kriterion* 'znak rozpoznawczy' i *kritikos* 'umiejący odróżniać'.

Współcześnie kryzys jest także postrzegany jako moment weryfikacji kompetencji i doświadczenia (ibid: 172). Kryzys i konflikt zazwyczaj stwarzają automatycznie potrzebę komunikacji, a w konsekwencji także negocjacji. Brak porozumienia w takich momentach może być nieprzewidywalny w skutkach lub zgoła katastrofalny. W związku z powyższym kompetencja komunikacyjna powinna zawierać także pewne strategie językowe typowe dla sytuacji kierowania konfliktem (*conflict management*).

Wnioski dla dydaktyki języków są oczywiste. Okresy kryzysu są zwykle momentami podejmowania decyzji. Symulacja sytuacji krytycznej może być więc pretekstem do nauczania skontekstualizowanego struktur modalnych i warunkowych. Bez wątpienia atutem dobrego negocjatora jest umiejętność słuchania. Na zajęciach z języka doskonalenie tej właśnie umiejętności może być podporządkowane kilku celom, np.:

- ▶ wyrabianiu postawy asertywnej i jej manifestacją wobec przedstawicieli „obozu przeciwnego”;
- ▶ przyzwyczajaniu ucznia (studenta) do materiału językowego w specyficznej postaci retorycznej;
- ▶ stosowaniu technik parafrazowania wypowiedzi.

Ćwiczenia tego typu mogą być prowadzone w sposób bardzo urozmaicony. Możemy np. sugerować „wyfapywanie” słabych stron przeciwnika lub/i przygotowanie kontrargumentów oraz kłopotliwych pytań. Inną moż-

liwością jest określenie „słów kluczy” i zdefiniowanie tematu dyskusji. Takie ćwiczenia mogą być stosowane już w początkowej fazie nauki, aby zapewnić uczącemu się swego rodzaju immersję językową. Niektóre ćwiczenia produkcyjne mogą wynikać z parafrazy cudzej wypowiedzi. Parafraza może być wprowadzona przez struktury modalne typu: *wydaje mi się że, jeśli dobrze zrozumiałem to, jak wynika z twojej wypowiedzi ... itp.* Równolegle możemy uwzględnić uczących się na funkcje fatyczną i metajęzykową obecną w *modus* i w *dictum* języka ojczystego i obcego.

Uczniowie zwykle doceniają ćwiczenia zapożyczone z *case study*, gdyż przerywają one rutynę i umożliwiają wprowadzenie elementów ludycznych. Sytuacje negocjacji mogą być skrajnie urozmaicone, zaczynając od rozmowy kierowcy z policjantem, kończąc na symulacji stołu negocjacji politycznych. Inną możliwością, o dużych walorach praktycznych, jest symulacja rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą. Nie trzeba chyba precyzować, że C.V. w językach obcych stanowią już fragment rzeczywistości zawodowej, szczególnie widoczny w przypadku wysoce kwalifikowanych specjalistów (*knowledge workers*).

Przykłady ćwiczeń technik negocjacji możemy znaleźć w dowolnym podręczniku z tej dziedziny. Można dodać, że godne polecenia są podręczniki zredagowane w języku, który uczymy, gdyż oferują inwentarz form najczęściej używanych i w pewnym stopniu stanowią ilustrację obowiązujących norm i zwyczajów, które przybliżają kolejny cel, a mianowicie kompetencję międzykulturową.



## Komunikacja międzykulturowa

Szeroka problematyka kontaktów międzykulturowych (*cross-cultures contacts*) jest kolejnym punktem zbieżnym między dydaktyką języków a naukami o komunikacji. Świat pozornie coraz bardziej ujednoczony i zglobalizowany nie przestaje zaskakiwać sytuacjami wynikającymi z nietolerancji, niezrozumienia bądź ksenofobii, czy wręcz trybalizmu. Masowe nauczanie języków obcych powinno przyczynić się w jakimś stopniu do wykształcenia postaw mo-

gących sprawnie funkcjonować w świecie niestabilnym, rozregulowanym lecz otwartym.

Podejście tradycyjne podkreślało rolę kultury w nauce/nauczaniu języków. Zwykle punktem wyjścia była literatura lub niektóre aspekty semiologii życia codziennego. Nowsze ujęcia podkreślają rolę czynników dynamicznych w danej kulturze (Krzemińska, 1992). W obecnym kontekście, wiadomości na temat kultury danego obszaru językowego często mogą być niewystarczające lub redundantne. Jako przykład można podać miliony ludzi, uczących się języka angielskiego, bez przejawiania szczególnej fascynacji kulturą amerykańską, brytyjską czy australijską. Również rozmowa np. w Buenos Aires między Polakiem a Argentyńczykiem, prowadzona w języku angielskim, nie musi przechodzić przez filtr kultury brytyjskiej.

Jak zauważył Gauthier (Gauthier, 1994) w każdym akcie komunikacji dochodzi do konfrontacji zupełnie odmiennych doświadczeń. Ma to szczególne znaczenie w przypadku kontaktów międzykulturowych lub międzyetnicznych.

Nie podważając tradycyjnego znaczenia informacji kulturowej, czyli takich elementów jak literatura, sztuka, historia, obyczaje czy kuchnia, wydaje się, że równie istotne jest postrzeganie kultury jako spectrum odzwierciedlającego i filtrującego zachowania komunikacyjne. Pracując z dokumentami literackimi lub filmowymi możemy starać się prześledzić np. różnice dotyczące roli kontekstu w konstruowaniu i odbiorze wypowiedzi. Opracowania z zakresu komunikacji międzykulturowej oferują stosowne instrumenty (np. Zuber, 1999). Klasyczne już dziś prace Edwarda T. Halla umożliwiły wyróżnienie kultur słabo skontekstualizowanych (*low-context cultures*) i kultur silnie skontekstualizowanych (*high-context cultures*). Użyteczność glottodydaktyczna jest oczywista. Sądzę, że praca z dokumentami filmowymi może być szczególnie owocna, gdyż właśnie ten rodzaj przekazu, nie tracąc swojej podatności na segmentację, oferuje całe bogactwo zachowań komunikacyjnych, takich jak różnice w postrzeganiu czasu, lub rytualizacja niektórych zachowań. Innym interesującym problemem jest postawa wobec zjawisk społecznych wzbudzających polemikę lub wręcz strach, takich jak imigracja, przestępczość, narkomania itp. Oczywiście

cie dydaktyka języków nie może proponować rozwiązań, ale może przyczynić się do obiektywnego postrzegania zjawisk kłopotliwych i przemilczanych.

Chciałbym podkreślić, że niniejszy artykuł nie pretenduje do szczegółowego omówienia tematu. Jego zadaniem jest tylko podkreślenie faktu, że dydaktyka języków i nauki o komunikacji podporządkowane są wspólnemu celowi: ufatwianiu porozumienia.

## Bibliografia

Gauthier, M. (1994), „Quelle linguistique pour l'expression libre”, *II Simposi Internacional de didáctica de la lengua i la literatura (Ponències, seminaris i tallers)*,

Madrid/Barcelona, S.E.D.L.L. /Universitat de Barcelona. 81-93.

Hall, T.E. (1987), *Bezgłośny język*, Warszawa, PIW.

Kozielecki J. (1995), *Koniec wieku nieodpowiedzialności*, Warszawa, Wyd. J. Santorski.

Krzemińska W. (1992), „Cywilizacja w dydaktyce języka obcego. Skąd idziemy, dokąd zmierzamy”, *Języki Obce w Szkole* 1, ss. 17-23.

Waszkiewicz J. (1997), *Jak Polak z Polakiem. Szkice o kulturze negocjowania*, Wrocław, PWN.

Weinreich U. (1953), *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle.

Wiszniewski A. (1994), *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Wrocław, PWN.

Zuber M. (1999), „Komunikowanie międzykulturowe”, (w) Dobek-Ostrowska B., *Studia z teorii komunikowania masowego*, Wrocław, Wyd. Uwr., ss. 24-43.

(maj 1999)

## Konkurs 2000

Przypominamy o naszym konkursie. Temat konkursu 2000 to:

### Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy

1 września minął pierwszy rok pracy w zreformowanej szkole. Nasze doświadczenia nie są jeszcze zbyt duże, ale już pokonaliśmy pierwsze trudności. Czy coś się zmieniło w naszej szkolnej rzeczywistości – w postawach uczniów, w postawach nauczycieli, w trybie i sposobie nauczania? Czy gimnazjaliści są bardziej odpowiedzialni od swoich poprzedników ze szkół podstawowych? Czy są traktowani bardziej po partnersku? Czy czują się bardziej dowartościowani, że chodzą do gimnazjum i bardziej motywowani do nauki? Czy uczą się więcej i czy efekty nauczania są lepsze? Czy mają więcej godzin nauczania języka i czy rzeczywiście uczą się tych języków, których się chcą uczyć? Czy spełniamy ich szkolne marzenia?

Pytań i ciągle jeszcze nierozwiązanych problemów jest pewnie znacznie więcej. Nie chcemy ich dalej podpowiadać. Pochwalcie się, Koleżanki i Koledzy, tym, co udało się już Wam osiągnąć. Opiszcie lekcje, które zainteresowały uczniów, techniki pracy, które zmieniłyście czy też podreżniki z których dodatkowo korzystacie.

Zreformowana szkoła powinna być szkołą nauczycielskich i uczniowskich marzeń. Nie tylko przyjacielską i wiele nauczającą, ale i taką, która rozbudza, motywuje i zachęca. Pozbywa uczniów kompleksów, pomaga im pokonać własne bariery niemocy, dostrzega ich każde załamanie, porażkę i sukces. Czy takie jest już gimnazjum?

Języki to inny świat – to świat rozmów, przyjaźni, stałego nawiązywania nowych kon-

taktów i poznawania coraz to innych nowości. To często świat marzeń w innej rzeczywistości, własnych, wewnętrznych satysfakcji i internetowych możliwości obcowania z całym światem. Czy nasi uczniowie już w nim funkcjonują?

Koleżanki i Koledzy podzielcie się z nami swoimi doświadczeniami. Czekamy na Wasze indywidualne lub zespołowo przygotowane prace.

**Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.**

**Zespół Redakcyjny**

#### Warunki konkursu:

- ▶ praca powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym),
- ▶ objętość pracy nie może przekraczać 12 standardowych stron maszynopisu (30 wierszy – 60 znaków w wierszu),
- ▶ pracę należy podpisać godłem dołączając zaklejoną kopertę z imieniem, nazwiskiem i adresem,
- ▶ pracę prosimy przesać w dwóch egzemplarzach do:

**Redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole”  
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli  
Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa**

- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2000 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.



Renata Czaplukowska  
Katowice

## Rozwijanie kompetencji dyskursywnej w języku niemieckim

### Co rozumiemy pod pojęciem kompetencji dyskursywnej?

Poniższy artykuł ma na celu przedstawienie znaczenia i sposobów kształtowania kompetencji dyskursywnej, rozumianej jako umiejętność prowadzenia oraz aktywnego udziału we wszelkiego rodzaju dyskusjach. Artykuł kierowany jest przede wszystkim do nauczycieli klas z rozszerzonym programem języka niemieckiego i lektorów kolegów nauczycielskich.

Elementy komunikacji wymagające opanowania określonych środków językowych, typowych dla dyskusji, mogą wystąpić już na poziomie podstawowym nauki języka obcego i być przyswojone przez uczniów jako pewna całość (formuła) bez konieczności analizowania ich struktury gramatycznej (Wildner-Bassett M., 1986, 208). Wagę tego tematu uzasadniają następujące argumenty:

**1.** Preferowane w metodzie komunikatywnej formy pracy (takie jak praca w parach czy w mniejszych lub większych grupach) jak i rodzaj stawianych zadań (interpretacja tekstu czytanego bądź słuchanego, debata, przedstawienie i roztrząsanie argumentów za i przeciw), które wymagają znajomości środków językowych, umożliwiających sprostanie im, a więc prowadzenie i aktywne uczestniczenie w wymianie poglądów na określony temat. Nauczyciel oczekuje od uczniów nie tylko komunikatywnego wyrażania swojego zdania oraz poparcia go argumentami, wyrażenia mniej lub bardziej zdecy-

dowanego podtrzymywania swojego zdania, poglądu czy opinii. Oczekuje również ustosunkowania się do poglądów innych rozmówców, wyrażenia akceptowania bądź odrzucenia przytoczonych przez innych rozmówców argumentów oraz korygowania własnej wypowiedzi bądź wypowiedzi innych rozmówców.

**2.** Metoda komunikatywna kładzie szczególny nacisk na rozwijanie sprawności mówienia. Jednym z zasadniczych celów jest wyrabianie umiejętności odgrywania roli nadawcy i odbiorcy w komunikacji ustnej. Stąd wśród kryteriów podziału sprawności mówienia na umiejętności szczegółowe jest kryterium prowadzenia rozmowy (Komorowska H., 1989, 10-27).

**3.** Nawet studenci kolegów odczuwają, przy ogólnie bogatym i zróżnicowanym słownictwie, brak znajomości pewnych skonwencjonalizowanych formuł i zwrotów, także wykrzykników jak np. *hmhm* (Liedke M., 1996, 40-53) oraz określonych strategii możliwych do zastosowania w niemal każdej dyskusji, a nadających wypowiedzi większą naturalność i płynność; bowiem *W danej sytuacji społecznej (...) w przeważającej większości przypadków stosujemy utarte, skonwencjonalizowane społecznie wyrażenia lub zwroty, których interlokutor może się spodziewać* (Szulc A., 1983, 4).

**4.** Znajomość charakterystycznych dla dyskusji środków językowych ma znaczenie dla podno-

szczenia kultury wymiany zdań, zwrócenia uwagi nie tylko na aspekt treści, ale i na stronę formalną wypowiedzi, tj. sposób zabierania głosu w dyskusji, wyrażania odmienności swojego zdania czy też zgadzania się z poglądem przedmówcy. Forma dyskusji, tak silnie dzięki mediom zakorzeniona w świadomości uczących się, może służyć ćwiczeniu demokratycznych form rozwiązywania konfliktów i rozwijaniu umiejętności argumentowania.

5. Istotne jest uwrażliwienie uczących się na istniejące różnice kulturowe w sposobie prowadzenia i organizacji dyskusji oraz uświadomienie konieczności operowania kodem językowym, adekwatnym do obowiązującej w danym kręgu kulturowym konwencji (por. Knapp-Potthoff A., 1982). Konwencja ta, podporządkowana ogólnie przyjętym wartościom, określa, jakie zachowanie językowe jest pożądane, oczekiwane i akceptowane.



## Co charakteryzuje dyskusję?

Podstawowy element sformułowanej przez Searle'a i Austina teorii stanowi pojęcie *aktu mowy* („działania językowego”). Z praktyki użycia języka wynika jednoznacznie, iż różne działania językowe (akty mowy) mogą w jednej i tej samej sytuacji komunikacyjnej spełniać tę samą funkcję — wyrażać praktycznie to samo. Ilustruje to poniższy przykład:

Przynieś mi, proszę, moją kurtkę.  
Możesz mi przynieść moją kurtkę?  
Przyniesiesz mi moją kurtkę?  
Mógłbyś mi przynieść moją kurtkę?  
Zimno mi!

Wszystkie przytoczone zdania mogą służyć realizacji jednej i tej samej funkcji komunikacyjnej (w sposób bezpośredni bądź pośredni), a mianowicie, wyrażeniu prośby (por. Motsch W., Vieweger D., 1983).

Pośród wielu prób klasyfikacji aktów mowy najbardziej przydatna dla celów praktycznych wydaje się być ta zaproponowana przez autorów projektu *Kontaktsschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger M., Müller M., Schneider G., 1992).

W literaturze przedmiotu (por. Techmeier B., 1984) każdą rozmowę, a więc i dyskusję jako jej szczególną formę, charakteryzuje:

- ▶ uczestniczenie w niej co najmniej dwóch mówiących-słuchaczy,
- ▶ następująca zmiana mówiącego,
- ▶ mająca miejsce wymiana komunikatów językowych za pomocą językowego systemu symboli,
- ▶ skoncentrowanie uwagi mówiących-słuchaczy na określonym temacie.

Wiele elementów dyskusji ma charakter metakomunikatywny<sup>1)</sup>. Wypowiedzi metakomunikatywne jako swego rodzaju formuły komentujące, przy pomocy których mówiący informuje o tym, jak należy rozumieć jego wypowiedź, mają formę skonwencjonalizowanych syntagm (Stein S., 1995, 213).

Dyskusja, jeśli ma charakter publiczny, jak np. dyskusja telewizyjna, jest formą zaplanowaną, uregulowaną, skierowaną na określony cel, którym może być:

- ▶ możliwie szeroka wymiana informacji między wszystkimi jej uczestnikami na określony temat,
- ▶ wyjaśnienie poglądów poszczególnych uczestników na określony temat i możliwie jak największe zbliżenie tych poglądów między wszystkimi uczestnikami, bądź ustalenie, iż takie zbliżenie poglądów nie jest możliwe.

Te same elementy mogą zaistnieć w dyskusji szkolnej.

Tak więc, to, co wyróżnia dyskusję spośród innych form rozmowy to fakt, iż jej uczestnicy reprezentują odmienne (czasem wręcz sprzeczne) poglądy na określony, będący przedmiotem dyskusji, temat, co niewątpliwie ożywczo wpływa na jej przebieg. Rezultatem dyskusji może być osiągnięcie konsensusu bądź też nie. W toku dyskusji pojawia się często potrzeba wyrażenia jedynie częściowego zgadzania się bądź niezgadzania z poglądem przedmówców, czy chęć skorygowania własnej wypowiedzi, bądź wypowiedzi innego uczestnika dyskusji itp. Stąd warunkiem pełnego i aktywnego uczestnictwa w dyskusjach jest, oprócz opanowania środków językowych organizujących jej przebieg (wyrażających np. chęć zabrania/oddania głosu, przytoczenia przykładów) także znajomość środków językowych wyrażających:

<sup>1)</sup> Jako „metakomunikatywne” są określane wypowiedzi, którymi mówiący nazywa, opisuje, ocenia, wartościuje inne wypowiedzi, których on sam lub/i inni rozmówcy dokonali w danej rozmowie.

- ▶ zgadzanie się z innymi mówcami, podzielenie ich poglądów,
- ▶ niezgadzanie się z innymi mówcami, niepodzielenie ich poglądów,
- ▶ korygowanie wypowiedzi innego mówcy,
- ▶ ograniczone (częściowe) dzielenie poglądów innych mówców,
- ▶ zgłoszenie sprzeciwu wobec wypowiedzi innego mówcy,
- ▶ podtrzymywanie własnego zdania, odparcie zarzutu,
- ▶ odwołanie swojego zdania, poglądu, opinii.

Konkretną językową realizację wymienionych wyżej intencji ilustrują poniższe przykłady, uporządkowane według częstotliwości ich występowania w dyskusjach telewizyjnych, bez uwzględnienia najprostszych, najbardziej rozpowszechnionych, a tym samym zwykle dobrze znanych form:

**ad. 1.** Typowe środki językowe wyrażające w języku niemieckim dzielenie poglądów innych mówców, zgadzanie się z nimi.

- ▶ (Ganz/Vollkommen) richtig!
- ▶ Ich bin mit Ihnen einig.
- ▶ Da sind wir uns einig.
- ▶ Ich stimme Ihnen zu.
- ▶ Ich schließe mich Herrn/Frau X an.
- ▶ Da stimme ich Ihnen zu.
- ▶ Ich stimme dem (vollkommen) zu.
- ▶ Darüber besteht kein Zweifel.
- ▶ Das unterliegt keinem Zweifel.

Wyrażenie zgadzania się z przedmówcą za pomocą zwrotów: *Stimmt; Ja, das stimmt; Das stimmt, ja* oznacza zwykle jedynie krótkie wtarcenie, komentarz, bez chęci zabrania głosu. Najczęściej występującymi czasownikami są bez wątpienia *stimmen; jdm. zustimmen* wzmocnione w swej wymowie przez użycie przysłówka *ganz* lub *vollkommen* oraz zwroty *mit jdm einig sein; sich einig sein*.

**ad. 2.** Typowe środki językowe służące wyrażaniu w języku niemieckim kategorię częściowego niepodzielenia poglądów innych mówców.

- ▶ Aber das ist doch Unsinn!
- ▶ (Vollkommener/Absoluter) Unsinn!
- ▶ Das ist doch an den Haaren herbeigezogener Unsinn!

- ▶ Das ist schlicht und einfach falsch.
- ▶ Das stimmt doch (überhaupt) nicht!
- ▶ Das stimmt ja vorne und hinten nicht.
- ▶ Leider kann ich X nicht zustimmen.
- ▶ Ich widerspreche (absolut).
- ▶ Dem widerspreche ich ganz energisch.
- ▶ Da möchte/muß ich jetzt widersprechen.

Formy realizacji językowej niepodzielenia poglądów przedmówcy obejmują zaprzeczne formy językowe z pierwszej grupy (tj. wyrażanie podzielenia poglądów innych mówców), jak np. *Das stimmt nicht; Ich bin nicht der Auffassung wie X*. Specyficzną dla tej grupy formą jest użycie czasownika *widersprechen*. Różnicowanie siły wymowy tego czasownika następuje przez użycie czasowników modalnych *müssen, mögen* (w trybie przypuszczającym) oraz takich przysłówków, jak: *absolut, (ganz) energisch*.

**ad 3.** Typowe środki językowe, wyrażające w języku niemieckim chęć skorygowania wypowiedzi innego mówcy:

- ▶ Da irren Sie sich.
- Sie meinen nicht . . . . sondern . . . . ?
- ▶ Ich habe nicht gesagt . . . . , sondern . . . .
- ▶ . . . . . – wenn ich Sie etwas korrigieren darf.
- ▶ Sie haben mich nicht ganz verstanden.

Mniej liczna i mało różnicowana jest grupa form językowych, korygujących wypowiedzi innego rozmówcy. Korektury dotyczące zwykłych przejęzyczeń dokonywane są przez użycie zdania *Sie meinen . . . . ?* z podaniem właściwej informacji<sup>2)</sup>.

Obok przejęzyczeń dochodzi w dyskusjach także do świadomego zniekształcania wypowiedzi innych mówiących. Uczestnik dyskusji może dokonać korekty przez przytoczenie zdania zniekształconego i podanie bezpośrednio po nim właściwej formy<sup>3)</sup>.

**ad 4.** Typowe środki językowe wyrażające w języku niemieckim częściowe (ograniczone) dzielenie poglądu/zdania przedmówcy:

- ▶ Mag sein.
- ▶ Da haben Sie vielleicht recht.
- ▶ Das kann (schon) sein.
- ▶ Wir sind uns nicht ganz einig.

<sup>2)</sup> na przykład: – Ich habe so etwas *später* nie erlebt. ▲ – Sie meinen *früher*? ▲ – Ja, *früher* sie erlebt.

<sup>3)</sup> na przykład: Ich habe nicht gesagt *Verhüllung*. Ich habe gesagt *Verpackung* des Reichstags.

- ▶ Ich bin in einer Reihe von Punkten mit Ihnen einig.
- ▶ Ich stimme mit Ihnen in einem Punkt überein.
- ▶ Sie haben in einem Punkt recht.
- ▶ Ich kann Ihnen in vielem zustimmen.
- ▶ Ich will X in einem Punkt widersprechen.
- ▶ Das ist sicherlich richtig, aber . . . . .
- ▶ Eigentlich schon, aber . . . . .
- ▶ Ich will nicht widersprechen, aber . . . . .

Grupę środków językowych częściowego podzielenia zdania przedmówcy charakteryzuje dość duża różnorodność. Uczestnicy dyskusji często posługują się tzw. strategią *Ja, aber . . . . .*. Ograniczenie podzielenia czyjegoś zdania jedynie do pewnego aspektu/ów jego wypowiedzi wyrażają precyzyjnie zwroty *jdm. in einem Punkt /in einer Reihe von Punkten zustimmen/ widersprechen*.

**ad 5.** Typowe środki językowe służące w języku niemieckim do zgłaszania sprzeciwu/ oponowania wobec wypowiedzi przedmówcy:

- ▶ Finden Sie wirklich, daß . . . . .?
- ▶ Glauben Sie wirklich, daß . . . . .?
- ▶ Glauben Sie ernsthaft, daß . . . . .
- ▶ Irgendwie frage ich mich, ob . . . . .
- ▶ Ich habe Schwierigkeiten, das einfach so hinzunehmen.
- ▶ Glauben Sie dem ernsthaft?
- ▶ Dagegen ließe sich viel/manches einwenden.

Przy pomocy tych form zostają wyrażone zastrzeżenia i wątpliwości do wypowiedzi przedmówcy. Nie zostają one jednak sprecyzowane, lecz jedynie ujęte w formę pytania skierowanego do nadawcy: *Finden Sie das wirklich?*. W zdaniu pobocznym, wprowadzonym spójnikami *ob* i *daß*, zostaje wyrażony konkretny aspekt wypowiedzi budzący zastrzeżenie lub wątpliwości: *Finden Sie wirklich, daß ...?*, *Glauben Sie ernsthaft, daß...?* Zgłoszone zarzuty, wątpliwość mogą być skierowane do określonego uczestnika dyskusji lub mieć bardziej ogólny charakter: *Da fragt man sich, ob*.

**ad 6.** Typowe środki językowe wyrażające podtrzymywanie własnego zdania:

- ▶ Und ich glaube doch, daß . . . . .
- ▶ Trotzdem, ich finde . . . . .
- ▶ Ich beharre auf meinem Standpunkt.
- ▶ Ich beharre darauf, daß . . . . .
- ▶ Ich bestehe darauf, daß . . . . .
- ▶ Ich beharre bei meiner Ansicht/Meinung.

Wyrażanie podtrzymywania swego zdania i odparcia zarzutów następuje expressis verbis przy użyciu czasowników *bestehen auf*, *beharren auf* ze sprecyzowaniem swojego poglądu w zdaniu pobocznym, wprowadzonym przez spójnik *daß* lub bardziej ogólnikowo — . . . . *auf meinem Standpunkt*.

**ad 7.** Typowe środki językowe służące odwołaniu, wycofaniu swojej wcześniejszej opinii, zdania:

- ▶ Ich habe mich geirrt.
- ▶ Sie haben recht gehabt.
- ▶ Ich dachte/meinte, das wäre so, aber das stimmt nicht.
- ▶ Ich dachte/meinte, . . . . ., aber das stimmt nicht.
- ▶ Ich habe geglaubt, das ist/wäre so.

Nieliczne są przykłady sposobów odwoływania własnego zdania, uznania je za niesłuszne, uznania przedstawionych przez innych uczestników dyskusji zarzutów za uzasadnione. Może ono nastąpić przez bezpośrednie przyznanie się do pomyłki *sich geirrt haben*, bądź pośrednio jedynie przez przyznanie racji przedmówcy *recht gehabt haben*. Użyty w zdaniach pobocznych tryb przypuszczający podkreśla dystans do zrewidowanej lub odwołanej opinii.

## W jaki sposób rozwijać kompetencję dyskursywną?

Choć wiadomo, iż istotnym sposobem komunikatywnego i efektywnego rozwijania sprawności mówienia na poziomie zaawansowanym jest dyskutowanie problemów, tylko Nieliczne deklarujące komunikatywność podręczniki oferują ćwiczenia pozwalające na rozwijanie umiejętności aktywnego, pełnego uczestniczenia w dyskusji<sup>4)</sup>. Oferta niektórych podręczników ogranicza się jedynie do prezentacji najbardziej elementar-

<sup>4)</sup> Ehnert H. und R. (1986), *Gespräch und Diskussion. Verwirklichen von Redeabsichten*, München. ▲ Vorderwülbecke A. und K., (1990), *Stufen. Kolleg Deutsch als Fremdsprache*, München ▲ Häublein G., Scherling T., Häusler G., (1994), *Gespräch. Besprechung. Diskussion. Ein Programm zur Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit im Deutschen*, Berlin.

nych, a więc zwykle dobrze znanych form językowych. Podczas gdy dopiero opanowanie bardziej złożonych środków językowych i umiejętność ich adekwatnego zastosowania, świadczy o dojrzałości językowej uczących się, wyrażającej się opanowaniem określonego słownictwa i struktur gramatycznych czy umiejętnym operowaniem przysłówkami.

Prezentowane ćwiczenia mogą stanowić pomoc dla nauczycieli języka niemieckiego, szczególnie w klasach z rozszerzonym programem nauczania.

1. Ćwiczenie polega na wyszukiwaniu środków językowych w tekście (pisanym lub słuchanym) i odpowiednim ich przyporządkowaniu. Celem jest ćwiczenie umiejętności wyizolowania z tekstu środków językowych (także wyrażań metakomunikatywnych) według kryterium ich funkcji w danym tekście.

ZUSTIMMUNG	<i>eingeschränkte ZUSTIMMUNG</i>	WIDERSPRUCH
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

2. Poznawane zwroty i wyrażenia mogą być systematycznie gromadzone np. na tablicy flanelowej, najlepiej każdy na osobnej karcie, co ułatwi ich ewentualne wykorzystanie w dalszych ćwiczeniach. Taka forma wizualizacji może sprzyjać również mimowolnemu uczeniu się zgromadzonych zwrotów i wyrażań.

3. Ćwiczenie polega na uporządkowaniu przemieszanych środków językowych z jednej z wyżej wymienionych grup, np. *Zustimmung* od najbardziej do najmniej uprzejmych (kryterium: *Höflichkeitsgrad – stopień uprzejmości*). Celem jest uwrażliwienie uczących się na różnice stylistyczne pomiędzy podanymi wyrażeniami.

Proponowana forma wizualizacji podkreśla stylistyczne nacechowanie poszczególnych środków językowych. Następnie zestawienie może być uzupełnione przez inne znane studentom/uczniom zwroty i wyrażenia.

Ich vertrete da genau die entgegengesetzte Auffassung...

Nein, vielmehr behaupte ich ... *Ich bin anderer Meinung ...*

Das geht mir total gegen den Strich! ...  
Da stimme ich Ihnen nicht zu ...

Dazu gibt es ein überzeugendes Gegenargument ...

Das ist ein unerträglicher Unsinn/eine Ungeheuerlichkeit!...

Da muß man aber auch einmal die Gegenmeinung betrachten ...  
Das kann man nicht unwidersprochen (stehen-) lassen!



na podstawie Gespräch. Besprechung. Diskussion.

4. Ćwiczenie polega na przyporządkowaniu podanych zwrotów właściwej im pozycji na skali. Rezultaty i ewentualne różnice czy rozbieżności są wspólnie dyskutowane. Celem ćwiczenia jest kształtowanie umiejętności określania funkcji danych środków językowych i dostrzeganie między nimi różnic stylistycznych.



- Ja, das kann schon sein Da sind wir uns einig
- Da haben Sie vielleicht recht*
- Sie haben vollkommen recht Ich bin nicht der Auffassung wie X
- Zwar trifft es zu, aber nicht in allen Fällen*
- Ich kann Ihnen in vielem zustimmen Ganz richtig!
- So ist es!
- Da bin ich ganz anderer Meinung
- Ich widerspreche absolut! Das ist richtig, aber ...
- Das ist schlechthin falsch Vollkommen richtig!
- Das ist doch absurd

5. Poniższe ćwiczenie o charakterze produktywnym, którego celem jest sprawdzenie umiejętności adekwatnego językowego reagowania w określonej sytuacji komunikatywnej, polega na ustosunkowaniu się do określonej przez nauczyciela sytuacji, np.:



## A. Ćwiczenie ze sterowaniem

► „Angst und Strafe sind gute Erziehungsmittel, weil sie auf die Realität des Lebens vorbereiten“.

Drücken Sie Ihre entschiedene Ablehnung dieser Aussage aus! Wählen Sie das Passende aus den angegebenen Redemitteln.

– .....  
– .....  
– .....

- Da haben Sie vielleicht recht.
- Vollkommen richtig!
- Ja, das kann schon sein.
- Dem widerspreche ich ganz energisch!
- Ich vertrete da die entgegengesetzte Meinung.
- Darüber besteht kein Zweifel.

## B. Ćwiczenie bez sterowania

– „Für die Umweltverschmutzung ist v.a. der enorme Autoverkehr verantwortlich!“

Drücken Sie Ihre Übereinstimmung mit der obengenannten Meinung aus!

.....  
.....

Zwłaszcza w trakcie omawiania spornych kwestii, czy wymiany skrajnie różnych poglądów, umiejętność precyzyjnego, dostosowanego zarówno do sytuacji jak i do odbiorcy językowego, wyrażania swojego odmiennego zdania nabiera szczególnego znaczenia. Konsek-

wentne więc i systematyczne rozwijanie kompetencji dyskursywnej w procesie nauki języka obcego korzystnie wpłynie na sposób prowadzenia dyskusji oraz uwrażliwi uczących się na kwestie językowe *savoir vivre*'u.

## Bibliografia

- Baldegger M., Müller M., Schneider G., (1992), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, München, Wien.
- Iluk J. (1993), *Polsko-niemiecki słownik wyrażeń i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa, WSiP.
- Komorowska H. (1989), „Sprawności mówienia a umiejętności szczegółowe – sprawność mówienia”, *Języki Obce w Szkole*, nr 1.
- Liedke M. „Oh...toll!. Was Hörerinnen und Hörer tun, um ein Gespräch im Gang zu halten“, *Fremdsprache Deutsch Heft 14*.
- Motsch W. Viehweger D., (1983), *Richtungen der modernen Semantikforschung*, Berlin.
- Knapp-Potthoff A. (1983), *Fremdsprachenlernen und -lehren*, Stuttgart.
- Stein S., (1995), *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihrer pragmatischen und linguistischen Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*, Frankfurt.
- Szulc A. (1983), „Kompetencja komunikatywna a teoria aktów mowy”, *Nauczanie języków obcych na kursach dla dorosłych*, Warszawa.
- Techmeier B. (1984), *Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen. Sprache und Gesellschaft, Band 19*, Berlin.
- Wildner-Bassett M., (1986), „Gesprächsroutine und -strategien für Deutsch als Alltags- und Wirtschaftssprache”, *Routinen im Fremdspracherwerb. Münchner Werkheft*, München,

(lipiec 1997)

Dorota Dziuba  
Łódź

## Testy w nauczaniu języków obcych<sup>1)</sup>

Opracowanie sprawdzianów wiadomości i umiejętności z języka obcego ciągle stwarza nauczycielom wiele trudności. Stawia także przed nimi szereg problemów dotyczących celów testowania, zakresu materiału, stosowanych metod i technik i powiązanych z tym efektów, czasu czy pułapek czyhających na osobę układającą dany test. Autorzy podręczników do nauki języków obcych starają się pomóc nauczycielom, którzy, z braku czasu bądź wpra-

wy, nie piszą własnych sprawdzianów. Wiele książek dla nauczycieli zawiera testy fachowo skonstruowane i wstępnie sprawdzone. Oprócz niewątpliwych zalet, mają one jednak pewne wady.

Po pierwsze, dotyczą wyłącznie materiału zawartego w podręczniku, podczas gdy na lekcjach często wprowadzamy dodatkowy materiał.

Po drugie, przyjęty zwyczaj zwracania uczniom poprawionych testów powoduje,

<sup>1)</sup> Termin testy oznacza w tym artykule również sprawdziany, klasówki i kartkówki przygotowywane przez nauczycieli.

że kolejne roczniki dysponują gotowymi rozwiązaniami, co stawia pod znakiem zapytania celowość przeprowadzania takich sprawdzianów. Z tych właśnie względów większość nauczycieli konstruuje własne testy. Tworzenie każdego testu, wywołuje na ogół u nauczycieli wiele wątpliwości. Poniżej podam moje interpretacje niektórych z nich.



## Czemu służą testy?

Pierwszą narzucającą się odpowiedzią jest, że służą one sprawdzeniu wiedzy, bądź umiejętności ucznia. Celowość testowania jest jednak głębsza i bardziej złożona. Przede wszystkim testy stanowią integralną część procesu nauczania i są z nim tak dalece związane, że nie sposób rozpatrywać ich indywidualnie. Stąd typ i zakres testu wpływa na metody i program nauczania, co ma miejsce w przypadku egzaminów państwowych – jak matura, egzaminy wstępne na studia, czy egzaminy typu FCE, CAE itp. I odwrotnie. Zakres materiału, który podlega sprawdzeniu, wyznacza pewne określone rodzaje testów i, co oczywiste, ich zakres.

Najogólniej cele testów można podzielić na dwie grupy:

- ▶ te, które służą nauczycielowi,
- ▶ te, które służą uczniom.

Rozpocznijmy od przeanalizowania korzyści, jakie odnoszą nauczyciele. Przede wszystkim mogą oni zidentyfikować te zagadnienia, które stwarzają problemy, odnoszące się zarówno do poziomu grupy, jak i do indywidualnych uczniów. Bez tego niemożliwe byłoby podjęcie działań zaradczych w postaci ponownego wyjaśnienia danej kwestii, usystematyzowania posiadanej przez uczniów wiedzy czy umożliwienie im dodatkowego przećwiczenia partii materiału sprawiającej trudności.

Ponadto, opierając się na wynikach testu, nauczyciel jest w stanie określić wartość programu zawartego w podręczniku, a także stosowanych przez siebie metod i materiałów. Niekiedy zdarza się, że podręcznik nie kładzie dostatecznego nacisku na te zagadnienia, które uczniom z danego kraju mogą sprawiać trudności. Bywa też tak, że pewne kategorie zostają z jakiejś przyczyny pominięte. Po przeanalizowaniu wyników, test może posłużyć nauczycie-

lowi do takiego zmodyfikowania procesu nauczania, aby uczniowie odnosili możliwie największe korzyści. Z wielu względów lekcje języków są często adresowane do grupy uczniów „średnich”, podczas gdy możliwości osób nie mieszczących się w tej grupie nie są brane pod uwagę. Test pozwala określić, którzy to uczniowie, jak dalece wykraczają poza przyjęty standard i co można dla nich zrobić.

Wspomniane na początku sprawdzenie indywidualnych umiejętności ucznia jest korzystne także dla niego samego. W przypadku uzyskania oceny pozytywnej, uczeń ma poczucie odniesionego sukcesu, co znacząco wpływa na podniesienie jego motywacji do dalszej nauki. Natomiast, błędy poprawione w teście pozwalają uczniowi lepiej je sobie uświadomić i unikać ich w przyszłości, co przyspiesza proces uczenia się. Należy więc uczniom wyjaśnić, że oprócz aspektów negatywnych w postaci stresu czy rozczarowania, testy mają także dodatnie strony w postaci wspomaganie procesu nauczania.



## Kryteria oceny testów

Kryteria oceny testów są ważnym miernikiem ich jakości. Pomagają ponadto unikać błędów i są pomocne w tworzeniu zarówno krótkich kartkówek, jak i poważnych egzaminów. Zaslugują na szczególną uwagę, gdyż nazbyt często spotykamy się ze sprawdzianami obarczonymi poważnymi błędami.

Po pierwsze, należy pamiętać, że każdy test powinien *sprawdzać tylko to, co zakładamy, że będzie sprawdzać* i nic ponadto. Układając test, musimy mieć na względzie, że jest on narzędziem, określającym stopień opanowania danej sprawności lub zakresu materiału. Jeżeli odwołuje się on do wiedzy z innych dziedzin, przestaje we właściwy sposób spełniać swoje zadanie. Tematy wypracowań wymagające znajomości historii czy geografii faworyzują jednych uczniów, sprawiając zarazem, że osoby mające mniej informacji z tych przedmiotów napiszą słabsze prace.

Kolejnym, i najważniejszym chyba, kryterium oceny testu jest jego *rzetelność*, jako sposobu sprawdzania zasobu wiadomości. Wielu nauczycieli traktuje testy jako niezawodny

„instrument pomiarowy”, nie zdając sobie sprawy, że najlepszy nawet test jest bardzo nieprecyzyjny przy ocenie sprawności językowej. Podstawowy wpływ na rzetelność testu ma jego zawartość i wielkość. Im więcej zadań stawiamy przed osobą testowaną, tym większe prawdopodobieństwo rzetelności. Jasne jest, że test wyboru zawierający pięć pytań, w każdym po dwie możliwe odpowiedzi, jest całkowicie nierzetelny i nie spełnia swoich zadań. Jest to oczywiście przypadek skrajny i nie mający miejsca w rzeczywistości.

Zróżnicowanie ocen uzyskiwanych z testu przez uczniów jest także miernikiem wartości, któremu należy poświęcić chwilę uwagi. Test, w którym większość piszących uzyskuje powyżej 80% możliwych punktów nie pozwala na zróżnicowanie ocen. Sytuacja taka nie musi dyskryminować testu, wykorzystywanego jako sprawdzian opanowania danej partii materiału, jak np. klasowa kartkówka. Być może, grupa była do niej dobrze przygotowana. Należy się jednak zastanowić, czy rzeczywiście tak jest. Istnieją jednakże sytuacje, w których większe zróżnicowanie ocen jest pożądane — są to wszelkiego typu egzaminy wstępne, z góry zakładające konieczność odrzucenia słabszych kandydatów.

Wszelkie przeprowadzane przez nas testy muszą być *praktyczne*, czyli innymi słowy, stosunkowo łatwe do przeprowadzenia. Przede wszystkim, należy właściwie ocenić czas przeznaczony na rozwiązanie testu, doliczając minuty potrzebne na rozdanie kartek i ich zebranie. Błędy w ocenie czasu zdarzają się niekiedy nawet doświadczonym nauczycielom, co może prowadzić do dwojakich sytuacji: uczniowie oddadzą niedokończone prace, a ich oceny będą zaniżone w stosunku do rzeczywistej wiedzy, bądź skończą dużo wcześniej, co spowoduje próby uzgadniania odpowiedzi z sąsiadami.

Kolejny praktyczny aspekt testu dotyczy stosowania arkusza odpowiedzi. W większości przypadków uczniowie zaznaczają odpowiedzi bezpośrednio na otrzymanym teście (np. zaznaczając wybraną odpowiedź). System taki ma dwie wady. Po pierwsze, sprawdzanie prac przebiega wolniej, a po drugie, test nie nadaje się do ponownego wykorzystania. Niekiedy uczniowie otrzymują osobne arkusze odpowiedzi. Takie rozwiązanie nie jest jednak całkowicie wolne od wad. Będąc ułatwieniem dla osoby sprawdzającej test, stanowią pewne utrudnienie dla ucznia.

Należy w takim przypadku doliczyć czas konieczny na przeniesienie odpowiedzi na arkusz i brać pod uwagę pewien odsetek zwykłych pomyłek. Zdarzają się one szczególnie często, jeśli warianty odpowiedzi są ustawione w teście poziomo, a w arkuszu pionowo, lub odwrotnie. Ta, drobna z pozoru sprawa, może spowodować zamęt i być przyczyną zaniżonych ocen.

Ostatnim czynnikiem praktyczności testu jest jego *wygląd*. Jeżeli to tylko możliwe, test powinien być wydrukowany lub napisany na maszynie czysto, estetycznie, bez skreśleń i poprawek. Nie ma nic gorszego, niż nieporządnie napisany test, pełen błędów literowych, korekt czy brakujących liter. Przy kserowaniu arkuszy zwracamy uwagę na jakość kopii. Nieczytelne fragmenty powodują niepotrzebne zdenerwowanie piszących, rozpraszają ich uwagę i zmuszają nauczyciela do ciągłego udzielania wyjaśnień.

*Polecenia do zadań* także świadczą o jakości testu. Ponieważ uczniowie piszą test w stanie mniejszego bądź większego stresu, polecenia powinny być jasne, w miarę możliwości poparte przykładami i nie powinny zawierać skomplikowanych terminów gramatycznych. Uczeń może znać daną konstrukcję i poprawnie ją stosować, nie wiedząc, że nazywa się ona np. *infinitive of purpose*. Ponadto, sprawdzamy przecież sprawność językową, a nie znajomość terminów gramatycznych. Zbyt krótkie i lakoniczne polecenie może być niejasne, a zbyt długie i rozbudowane sprawia, że test przekształca się w ćwiczenie na zrozumienie tekstu pisanego, zwłaszcza przy dużej liczbie różnych zadań. Problem ten jest rozwiązywany przez część nauczycieli poprzez umieszczanie poleceń w języku polskim. Jest to jednak środek doraźny i nie powinien być stosowany poza grupami początkującymi.

Ostatnim kryterium oceny, jakiemu możemy poddać test, jest jego potencjalny *wpływ na proces nauczania*. Jak już wspomniałam, nauczanie języka obcego i testowanie są ze sobą powiązane, a do nauczyciela należy analizowanie wyników i wyciąganie wniosków.



## Rodzaje testów i stosowane metody i techniki testowania

Większość sprawdzianów zrozumienia tekstu, rozumienia ze słuchu, a także testy spra-

wdzające znajomość gramatyki i słownictwa, to testy *obiektywne*, to znaczy takie, w których jest tylko jedna poprawna odpowiedź. Sprawdzanie ich przebiega szybko i w zasadzie mechanicznie, a ponadto są one bardzo efektywne, co wyjaśnia ich ogromną popularność. Umiejętność pisania i konstruowania wypowiedzi ustnych jest sprawdzana poprzez testy subiektywne, co pociąga za sobą nieprzystawalność ocen ze względu na kryteria przyjęte przez osobę oceniającą. Testy obiektywne nie mogą być jednak w tym przypadku zastosowane, gdyż nie nadają się one do sprawdzania umiejętności komunikowania się w języku obcym. Dlatego dobry test szkolny powinien zawierać zarówno elementy obiektywne, jak i subiektywne.

Testy *obiektywne* są często krytykowane za stosunkową łatwość udzielenia poprawnej odpowiedzi. Nie jest to do końca prawdziwe. To, że test z pozoru wygląda na łatwy, nie oznacza, że jest w rzeczywistości łatwy, a jego stopień trudności zależy od kryteriów przyjętych przez osobę układającą. Kolejny głos krytyczny dotyczy możliwości zgadywania w testach wyboru. Cztery czy pięć wariantów odpowiedzi do każdego zdania ogranicza tę możliwość, a doświadczenia wskazują, że uczniowie rzadko „strzelają” całkiem przypadkowo – raczej starają się udzielać odpowiedzi w oparciu o fragmentaryczną choćby wiedzę.

Możemy wyróżnić następujące metody testowania

1. Test wyboru (*multiple-choice*)  
Mary ..... that house for three years.  
a) has                      c) has had  
b) has got                d) had
2. Transformacje (*transformations*)  
Mary bought that house three years ago.  
Mary ..... for three years.
3. Uzupełnianie (*completion*)  
Mary has had that house ..... three years.
4. Łączenie (*combination*)  
John ate breakfast. Then he went to school.  
(BEFORE)
5. Dodawanie (*addition*)  
Have you seen her? (YET)
6. Przystawianie (*rearrangement*)  
cinema/you/How/do/to/go/the/often
7. Prawda/fałsz (*true/false*)  
Zaznacz poprawne zdanie  
a) She arrived on time yesterday.

b) She arrived to time yesterday.

8. Poprawianie błędów w tekście (*error correction*)
9. Słowotwórstwo (*word formation*)

Ze względu na stosunkowo dużą popularność, na szersze omówienie zasługują przede wszystkim testy wyboru, transformacje i słowotwórstwo.



## Test wyboru – uwagi ogólne

Testy tego typu możemy wykorzystywać zarówno do sprawdzania gramatyki, jak i słownictwa. Są one wprawdzie stosunkowo łatwe do przeprowadzenia i szybko można je sprawdzić, ale są najtrudniejsze do skonstruowania. Przed rozpoczęciem układania testu należy więc przemyśleć pewne związane z nim aspekty.

**1.** Za optymalną liczbę wariantów odpowiedzi przyjęto cztery. Wprawdzie większa ich liczba zredukowałaby możliwość przypadkowego udzielenia dobrej odpowiedzi przez ucznia, to jednak stworzenie sześciu czy siedmiu podobnych wariantów jest niezwykle trudne, a rozwiązanie testu zajmuje zbyt wiele czasu.

**2.** Powinniśmy także zadać sobie pytanie, jakie dziedziny gramatyki będą testowane i ile zdań uczeń musi uzupełnić. Test powinien być wystarczająco długi, by był rzetelny, ale musi dać się rozwiązać w rozsądnym przedziale czasowym. Trzeba też wziąć pod uwagę, że stres powoduje spowolnienie procesów myślowych. Długość testu zależy też od zakładanego stopnia trudności – im trudniejszy test, tym krótszy. Najlepiej więc odwołać się do własnego doświadczenia, biorąc oczywiście pod uwagę czas, jaki mamy do dyspozycji.

**3.** Niepodważalną regułą testów wyboru jest umieszczenie wśród różnych wariantów tylko jednej poprawnej odpowiedzi. Wbrew pozorom, nie zawsze jest to proste. Niekiedy dla wariantu uznanego przez nauczyciela za błędny, uczeń znajduje logiczne i poprawne uzasadnienie. Stąd wszystkie z założenia błędne warianty należy starannie przemyśleć. Reguła ta działa także w drugą stronę, tzn. odpowiedź wstawiona do zdania powinna tworzyć poprawną całość. W poniższym przykładzie widzimy, że wstawie-

nie poprawnej leksykalnie odpowiedzi B powodu uzyskanie błędnego gramatycznie zdania:

A person who paints pictures is a .....

- a) secretary                      c) plumber
- b) artist                            d) designer

Przykład powinien więc brzmieć następująco:

A person who paints pictures is .....

- a) a secretary                    c) a plumber
- b) an artist                        d) a designer

**4.** Test wyboru powinien być dostosowany do poziomu znajomości języka przez uczniów i nie może zawierać konstrukcji im nie znanych.

**5.** Wiele testów układanych jest według rosnącego stopnia trudności, dzięki temu uczeń ma ułatwione „przetawienie się” na myślenie w języku obcym. Korzystne jest także pozostawienie na końcu dwóch-trzech prostszych zdań, gdyż wówczas uczeń jest już po prostu zmęczony. Nie mogą to jednak być zdania nazbyt oczywiste, gdyż taki test mija się z celem.

**6.** We wszelkiego typu testach, należy unikać pułapek i wyjątków, chyba, że zostały one na lekcji dokładnie omówione, a uczniowie mieli możliwość ich przeciwiczenia.

**7.** Wszystkie warianty odpowiedzi powinny być mniej więcej tej samej długości, gdyż uczniowie nie znający prawidłowej odpowiedzi często wybierają tę, która różni się długością od pozostałych.

**8.** Aby uniknąć powtórzeń, w wariantach odpowiedzi, nie powinny się znaleźć te słowa lub zwroty, które można umieścić w zdaniu głównym:

She obviously ..... her mother. They are so much alike.

- a) takes on                      c) takes off
- b) takes after                    d) takes at

Poprawnie sformułowane zdanie powinno brzmieć:

She obviously takes ..... her mother. They are so much alike.

- a) on                                c) off
- b) after                            d) at

## ► CZASY

I ..... her only a few weeks ago.

- a) am meeting                  c) meet
- b) have met                      d) met

## ► OKRESY WARUNKOWE

If you had come yesterday you ..... in trouble now.

- a) won't be                        c) wouldn't be
- b) wouldn't have been        d) aren't

## ► STRONA BIERNIA

One of my plates .....

- a) have been broken        c) broke
- b) has been broken        d) was broke

## ► CZASOWNIKI MODALNE

You ..... with your father yesterday.

- a) shouldn't quarrel        c) shouldn't have quarrelled
- b) mustn't quarrel        d) must quarrel

## ► INFINITIVE/GERUND

If you were my daughter I wouldn't let you .....

- a) go                                c) going
- b) to go                            d) went

## ► PRZEDIMKI

I'm afraid she is very angry ..... me.

- a) for                                c) on
- b) at                                 d) with

## ► QUESTION TAGS

Your sister's going with us, ..... ?

- a) aren't you                  c) isn't it
- b) isn't she                      d) hasn't she

## ► MOWA ZALEŻNA

„Have you finished?” she asked me.

She asked me

- a) have I finished.        c) had I finished.
- b) if I have finished.    d) if I had finished.

## ► SŁOWNICTWO

I don't believe you. I think you are ..... lies.

- a) saying                        c) speaking
- b) telling                         d) talking



## Test wyboru – zastosowanie

Testy wyboru możemy stosować zarówno do sprawdzania znajomości struktur gramatycznych, jak i słownictwa. Oto kilka przykładów wykorzystania testów wyboru.



## Transformacje

Przekształcenia zdań uważane są za niezwykle użyteczną formę testu obiektywnego, który zbliża się do form subiektywnych w ocenie umiejętności komunikowania się. Po-

zwalają więc one pełniej ocenić sprawność posługiwania się językiem obcym, niż ma to miejsce w przypadku testów w pełni obiektywnych. Są ponadto łatwiejsze w konstruowaniu od poprzednio omówionych testów wyboru. Sprawdzanie ich przebiega jednak wyraźnie wolniej. Stawiają one przed osobą sprawdzającą jeszcze jeden problem – jaki oddźwięk w punktacji powinny mieć błędy ortograficzne. Nie ma tu gotowych recept. Niektórzy nauczyciele rozwiązują tę kwestię, uprzedzając uczniów o możliwości obniżenia oceny za ortografię. Inni po prostu ignorują takie błędy. Kierujemy się więc własnym doświadczeniem.

Przed przystąpieniem do tworzenia testu powinniśmy, podobnie jak przy testach wyboru, odpowiedzieć sobie na szereg pytań.

1. Należy określić, jakie kategorie gramatyczne będą sprawdzane i ile zdań uczeń będzie musiał przekształcić. Powinno ich być wystarczająco dużo, by test był rzetelny, ale nie powinny się one powtarzać, co często ma miejsce w przypadku testowania stosunkowo prostego zagadnienia gramatycznego. Stąd transformacje są najczęściej stosowane w testach przekrojowych, gdzie ich zalety uwidoczniają się najlepiej.

2. W transformacjach nie powinny się znaleźć konstrukcje, z którymi uczeń jeszcze się nie zetknął, gdyż może to całkowicie uniemożliwić dokonanie przekształcenia.

3. Podobnie jak w testach wyboru, w transformacjach należy unikać pułapek i wyjątków, o ile nie zostały one omówione i przećwiczone na lekcji.

4. Ze względu na pewną subiektywność testu, nauczyciel powinien akceptować wszystkie logicznie i gramatycznie poprawne odpowiedzi, nawet jeżeli odbiegają one od jego założeń.

Pierwotnie transformacje składały się ze zdania podlegającego przekształceniu i z początku zdania docelowego, np.:

I haven't written to you for a long time.

It's a long time .....

W niektórych przypadkach można było przekształcić zdania w sposób odmienny od oczekiwań nauczyciela. Na przykład, w powyższym zdaniu możliwe są co najmniej dwie odpowiedzi:

I haven't written to you for a long time.

It's a long time *since I last wrote to you / since you received a letter from me.*

Niekiedy trudno jest zasugerować uczniom o jaką konkretnie formę nam chodzi, stąd dodano w testach tzw. odpowiedź. Jest to słowo lub zwrot, które w całości i w niezmienionej formie muszą się znaleźć w zdaniu docelowym. Transformacje takie wyglądają następująco:

The carpet still needs cleaning, doesn't it? **not**

The carpet..... yet.

Dzięki takim „odpowiedziom” unika się nieporozumień i ogranicza, ale nie eliminuje całkowicie, subiektywności testu.

W testach sprawdzających jedną kategorię gramatyczną, np. czasowniki modalne, możemy z odpowiedzi zrezygnować, ale w testach przekrojowych są one bardzo użyteczne, gdyż skracają czas namysłu ucznia, pozwalając zmieścić więcej zdań. Wpływa to oczywiście pozytywnie na rzetelność i, jak już wspomniałam, ogranicza liczbę możliwych odpowiedzi. Osoba sprawdzająca testy musi jednak pamiętać o akceptowaniu innych, poprawnych wariantów odpowiedzi.

Transformacje są stosowane prawie wyłącznie do sprawdzania stopnia opanowania struktur gramatycznych. Oto kilka przykładowych zastosowań:

► CZASY

Jack left the office before I arrived there.

**already**

When I arrived at the office ..... left.

► OKRESY WARUNKOWE

You'd better see a doctor.

**were**

If ..... see a doctor.

► STRONA BIERNA

No decision has been made yet.

**decided**

Nothing ..... yet.

► CZASOWNIKI MODALNE

It was a mistake to buy that car.

**bought**

We ..... that car.

► INFINITIVE/GERUND

My neighbour said he would call the police.

**threatened**

My neighbour ..... the police.

### ► MOWA ZALEŻNA

„Don't forget to buy bread, Betty.”, said John.

**reminded**

John ..... buy bread.

### ► CZASY NIEREALNE

Why didn't you tell me about it?

**rather**

I'd ..... about it.

Przedstawione tu przykłady dotyczą najważniejszych kategorii gramatycznych. Można oczywiście zastosować przekształcenia do praktycznie wszystkich zawartych w programie form, a ich stale rosnąca popularność sprawia, że należy zapoznać uczniów z tą metodą testowania.



## Słowotwórstwo – uwagi ogólne

Testy tego typu sprawdzają zarówno bierną znajomość materiału leksykalnego (rozpoznanie danego słowa), jak i czynną (umiejętność utworzenia formy pochodnej, zależnie od kontekstu). Nauczyciele często skarżą się, że uczniowie opanowują elementarny zakres słownictwa pozwalający im się porozumiewać i unikają dalszego wysiłku w tym kierunku lub, po prostu, nie widzą takiej potrzeby. Często nie tylko nie potrafią oni utworzyć form pochodnych, ale nawet mają trudności z rozpoznaniem i zrozumieniem ich znaczenia w zdaniu. Właściwie skonstruowane testy, poprzedzone przygotowaniem ucznia na lekcjach, pozwalają mu uświadomić sobie, że słowotwórstwo w języku angielskim funkcjonuje na podobnej zasadzie, jak w polskim. Ponadto, nauka słów wraz z formami pochodnymi daje szansę znacznego poszerzenia słownictwa przy mniejszym wysiłku, niż gdy uczeń opanowuje każde ze słów osobno.

Pierwszym pytaniem, na jakie musi odpowiedzieć sobie nauczyciel piszący test, jest zakres słownictwa, które należy uwzględnić. Oczywiście odpowiedzią jest słownictwo z podręcznika. Musimy tu jednak dokonać pewnej selekcji. Niektóre słowa nie posiadają form pochodnych i w takim teście nie mogą być wykorzystane. Ponadto, część słownictwa z podręcznika praktycznie nie znajduje zastosowania w sytuacjach naturalnych, a w związku z tym, ich przydatność jest dyskusyjna.

Kolejnym źródłem materiału leksykalnego są błędy z wcześniejszych prac pisemnych uczniów, np. z wypracowań. Jest to źródło o tyle cenne, że pozwala nauczycielom na wychwylenie tych wyrażen, które sprawiają uczniom problemy, a im samym umożliwia uniknięcie takich błędów w przyszłości.

Można także wykorzystać wszelkie materiały uzupełniające uwzględniane na lekcji, np. słownictwo tematyczne związane z daną jednostką lekcyjną, dodatkowe teksty przerabiane w klasie lub w ramach prac domowych itp. Unikajmy natomiast słów, z którymi uczeń nie miał okazji się zetknąć. Faworyzuje to osoby, uczące się języka dodatkowo poza szkołą i stwarza nierówne szanse.

Przy konstruowaniu testu należy pamiętać o wyraźnym określeniu kontekstu. Na przykład zdanie

This book is quite ..... USE

nie precyzuje, czy chodzi o formę pozytywną *useful*, czy negatywną *useless*. Zdanie powinno być tak sformułowane, by nie pozostawiać w tym względzie wątpliwości:

This book is quite..... I regret I have bought it. USE

Błędy ortograficzne są przez część nauczycieli traktowane jako dyskwalifikujące odpowiedź, część natomiast przyznaje w takim przypadku połowę punktu. Należy więc uprzedzić uczniów, który wariant będziemy stosować.

Testy typu *word-formation* mają pewne ograniczenia – stosowanie ich jest praktycznie niemożliwe na etapie początkującym. Najlepiej sprawdzają się na poziomie średnim i wyższym, stąd najwłaściwsze byłoby ich wprowadzenie na tych właśnie poziomach.



## Słowotwórstwo – zastosowanie

Ponieważ testy sprawdzające słowotwórstwo są ściśle powiązane z konkretnym materiałem danej klasy, muszą one być pisane dla każdej klasy indywidualnie. Ograniczyć się więc do podania kilku powiązanych tematycznie przykładów, przybliżających tę technikę.

He was accused of .....  
after he had stolen Jane's handbag.

**THIEF**

Two ..... were arrested by the police **THIEF**  
The kidnapper was sentenced to five years' ..... **PRISON**  
A ..... was committed in our street last week. **ROB**  
The ..... of the old woman is still unknown. **MURDER**



## Uwagi końcowe

Co powinien zawierać dobry test? To pytanie towarzyszy większości nauczycieli piszących własne sprawdziany. Wszyscy zdajemy sobie sprawę, że tworzenie testów stawia przed nauczycielem szereg wymagań, dotyczących zakresu materiału, kryteriów czy wyboru metody. Testy stanowią jednak istotną pomoc w procesie nauczania, dlatego wymagają takiej samej uwagi, jaką poświęcamy programom, planom lekcji, metodom, technikom czy środkom nauczania. W świetle powyższego artykułu, należy przede wszystkim zastanowić się, jakie korzyści odniesiemy z niego zarówno my, jak i nasi uczniowie, jaki materiał test będzie obejmował i z jakich metod skorzystamy.

Korzyści, jakie niosą z sobą testy, zostały tu omówione, materiał zaś musi być rozpatrywany indywidualnie dla każdej klasy. Pozostańmy więc przy metodach i technikach testowania. Trzeba pamiętać, że dobry test powinien

być zróżnicowany, a więc zawierać zarówno elementy obiektywne, jak i subiektywne. Przykładowa klasówka mogłaby zatem obejmować:

- ▶ 5–10 zdań typu transformacje (znajomość gramatyki),
- ▶ 5–10 zdań testu wyboru (znajomość gramatyki i słownictwa),
- ▶ 5–10 zdań typu słowotwórstwo (znajomość słownictwa)
- ▶ oraz krótką formę pisemną lub ćwiczenie na zrozumienie tekstu (np. *cloze* lub *gap-filling*). Zajmowałaby ona, zależnie od stopnia trudności od 30 do 45 minut.

Nie obawiamy się pokazać naszych testów innym nauczycielom tego samego języka. Mogą oni dostrzec błędy, które nam umknęły, wnieść uwagi dotyczące konstrukcji, czy podsunąć lepsze rozwiązania. Czasem nie dostrzegamy pewnych niedociągnięć, które łatwiej spostrzec osobie patrzącej na test „świeżym okiem”. Pamiętajmy przy tym, że umiejętność pisania dobrych testów można uzyskać tylko drogą częstego i samodzielnego ich pisania, a zatem – do dzieła.

## Bibliografia

- J.C. Alderson (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, CUP.
- V. Evans (1998), *FCE Use of English*, Express Publishing.
- J.B. Heaton (1975), *Writing English Language Tests*, Longman.
- M. Vince (1996), *FC Language Practice*, Heinemann.

(luty 1999)

Iwona Strachanowska  
Bydgoszcz

---

# Ocenianie, sprawdzanie – testy sprawdzające wielostopniowe (część II)<sup>1)</sup>



## Wstęp

Celem reformy systemu kontroli osiągnięć szkolnych jest zwiększenie drożności, porównywalności świadectw, nadawanie egzaminom, między innymi, maturalnym funkcji diagnostycznej i preorientującej oraz podsumowywanie

realizacji zadań poszczególnych cykli kształcenia. Egzaminy kończące szczeble oświatowe będą organizowane przez regionalnych egzaminatorów, tj. komisje egzaminacyjne, lub też przez rozpowszechnianie baterii testów osiągnięć szkolnych opracowanych uprzednio przez powołaną w tym celu komisję.

---

<sup>1)</sup> Część I artykułu, *Ocenianie, sprawdzanie, czy kontrola? „Języki Obce w Szkole”* nr 2/3 -2000, ss. 114-121. (red.)



Egzamin może ustalać „predyspozycje ucznia”, chociaż należy podchodzić do tej propozycji z ostrożnością, gdyż punktowy opis poziomu wiadomości i umiejętności nie jest pełną funkcją diagnostyczną sprawdzania.

Osiągnię się zapewne cel nadrzędny reformy, jakim jest porównywalność świadectwa a więc standaryzacja wymagań.



## Testy

Najczęściej używanymi w diagnostyce edukacyjnej testami są *testy nauczycielskie*. To narzędzia pomiaru dydaktycznego cechujące się niskim stopniem skuteczności pomiaru, ponieważ nie są poddawane standaryzacji. Jego twórcami bywają zazwyczaj nauczyciele, wytwarzający testy dla własnych potrzeb, według sobie tylko znanych kryteriów, najczęściej intuicyjnych.

Na przykład ten sam test w klasach równoległych oddziału szkolnego jest inaczej punktowany lub oceniany, w zależności od poziomu umiejętności uczniów. Jest więc pewnym zafałszowaniem obrazu różnicującego poziomy wiadomości i umiejętności młodzieży, stając się narzędziem „dopasowanym na miarę”. I tak np.: w kl. VIa, nauczyciel informuje uczniów że aby otrzymać ocenę 3,0 należy wykonać 50% testu, na ocenę 4,0 już 70% testu a 5,0 otrzymają ci uczniowie, którzy wykonają 85%, zaś 6,0 nieliczni = 100%. Na tym nie koniec. W klasie równoległej np. kl. VIb, przy zachowaniu tego samego narzędzia nauczyciel wprowadza skalę punktowo-przedziałową obniżając wymagania, jego zdaniem słusznie, dostosowując je intuicyjnie do „poziomu klasy”: 30-40 punktów = 3,0; 60-70 punktów = 4,0; 80-90 punktów = 5,0; 91 i więcej 6,0. Niestety wielu pedagogów zmienia tę własną przykładową skalę 0-1 dodając po 1/2 punktu lub odejmując 1/4, 1/2 a to za: charakter pisma, interpunkcję itp., nieświadomie rozszerzając w ten sposób skalę ocen! Są też nauczyciele zmieniający przeznaczenie narzędzia. Jeśli ich podstawowym ce-

lem było określenie poziomu opanowania słownictwa i tak informowano uczniów przed testem, podczas testowania konstruktorzy wprowadzają kolejną „przeszkodę” np. czas, a więc, kto szybciej ukończy test, otrzyma dodatkowe punkty.

Test nie jest tym testem, który skonstruowali, staje się pomiarem umiejętności na czas! Testy tego typu mają niewiele wspólnego z obiektywizacją kontroli i oceniania oraz sprawdzania.

Innym typem testu są<sup>2)</sup>: *testy różnicujące*, czyli wskazujące miejsce ucznia X na tle klasy lub względem poziomu wiadomości i umiejętności ucznia Y (np. najzdolniejszego w klasie), *testy osiągnięć szkolnych*, testy pedagogiczne, testy pisemne, testy ustne, testy praktyczne, testy projekcyjne, *testy standaryzowane*, czyli oceniane przez specjalistów przy użyciu metody sędziów kompetentnych, a uzyskane na ich drodze wyniki są reprezentatywne i porównywalne dla dużej próbki badanych (przez określenie czasu, warunków, norm testowania, podręcznika testowania, doskonalenia całego testu za pomocą obliczeń statystycznych i wypróbowywania każdego z zadań). *Testy sprawdzające* i *testy sprawdzające wielostopniowe TSW* są definiowane jako grupa zadań, która reprezentuje wymagania programowe na poszczególne stopnie szkolne (z podziałem treści na: podstawową rozszerzającą i dopełniającą zwaną też pogłębioną).

Testy sprawdzające są wydoskonalonym narzędziem sprawdzania osiągnięć uczniów umożliwiające ich pomiar.

Rzetelność sprawdzania i oceniania za ich pomocą jest sprowadzona do istotnej cechy powtarzalności wyników sprawdzania i oceniania osiągnięć u tych samych uczniów poddanych testowaniu.

Obiektywizm TSW zagwarantowany jest zgodnością wyników oceniania z rzeczywistymi osiągnięciami uczniów, których nie ustalił intuicyjnie nauczyciel ale wymagania programowe.

Testy TSW cechuje trafność wewnętrzna testu (porównywalność treści z programem) oraz trafność sprawdzania i oceniania (użyteczność wyników sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów do odpowiedniego celu).

<sup>2)</sup> Klasyfikację testów należy rozszerzyć o: ▲ testy mocy ▲ testy szybkości – ze względu na mierzoną cechę ▲ testy różnicujące ▲ testy sprawdzające – ze względu na układ odniesienia wyników testowania ▲ testy standaryzowane ▲ testy nieformalne – ze względu na stopień zaawansowania konstrukcyjnego ▲ testy szerokiego użytku ▲ testy nauczycielskie – ze względu na zasięg stosowania testów osiągnięć szkolnych ▲ testy pisemne ▲ testy ustne ▲ testy praktyczne – ze względu na typ czynności wykonywanej przez badanego dla udzielenia odpowiedzi na zadania testowe



## Zadania testowe

Zadania testowe są najmniejszą, niepodzielną częścią testu i mogą przybierać formę: pytań, poleceń, twierdzeń, wypowiedzi poddawanych w wątpliwość a nawet celowo niekompletnych.

Do klasyfikacji zadań można zaliczyć propozycję 12 typów zadań testowych J.R. Gerberich'a (1956), 5 typów zadań testowych M. Łobockiego (1982) lub 6 typów zadań B. Niemierki (1977).

Dla potrzeb sprawnego korzystania z testów TSW pozostaliśmy przy klasyfikacji ostatniego z autorów. Zadania testowe dzieli on na: otwarte i zamknięte. Do pierwszej grupy zalicza pytania typu: rozprawka, krótkiej odpowiedzi i z luką.

Zadanie typu rozprawka (czas odpowiedzi 10-15 minut) – wymaga od ucznia dużej samodzielności myślenia abstrakcyjnego i formułowania dojrzałych odpowiedzi, po rozwiązywaniu problemów (na kategorię D w taksonomii ABC). Zadanie krótkiej odpowiedzi zabiera uczniowi mniej czasu (czas odpowiedzi 3 minuty), gdyż wymaga udzielenia odpowiedzi w postaci jednego słowa (np. nazwiska) lub liczby (np. daty), a nawet jednego zdania lub też 2-3 zdań.

Zadanie z luką wymaga od ucznia uzupełnienia w czasie 1 minuty zdania, zwrotu w języku obcym a nawet brakującej sylaby lub jednej litery. (Często zdanie to posiada wykrop-

kowaną część zdania lub wyrazu ....., albo też pustą ramkę □ ).

Do zadań zamkniętych zaklasyfikowano zadania typu: na dobieranie, wielokrotnego wyboru, „prawda-fałsz”, które wymagają od ucznia wyboru jednej lub kilku gotowych odpowiedzi.

Zadania na dobieranie trwają od 4 do 5 minut i polegają na przyporządkowaniu wzajemnym danych z dwu lub więcej kolumn do siebie (np. za pomocą strzałek).

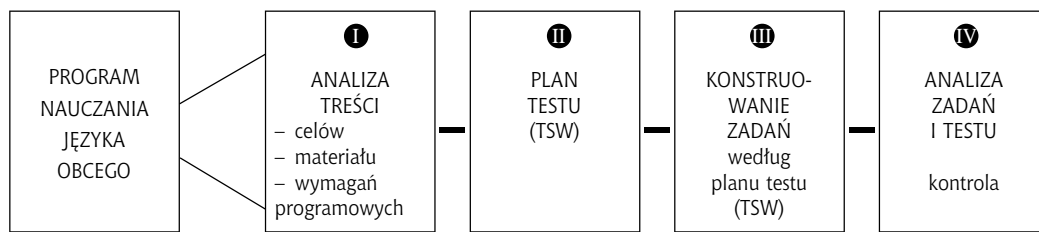
Zadania wielokrotnego wyboru wymagają od ucznia wybrania poprawnej lub najlepszej z kilku podanych odpowiedzi w czasie do 1,5 minuty.

Zadanie „prawda-fałsz” wymaga od ucznia rozstrzygnięcia czy zawarte w nim racje, twierdzenia, przypuszczenia, opinie, są prawdziwe czy fałszywe w okresie czasowym do 0,5 minuty.

Konstruktorzy TSW najczęściej pytania sklasyfikowane jako zamknięte umiejscawiają w pierwszej części testu obejmującej treści programowe zwane podstawowymi, gdyż nie wymagają od uczniów „przechodzenia” procesu myślenia problemowego, ponieważ ograniczają się do prostego przypominania („odpamiętywania”) tego, czego uczeń nauczył się arefleksyjnie czyli „na pamięć”.

Konstrukcję każdego testu TSW poprzedzamy wnikliwą analizą wymagań programowych oraz treści nauczania. Treść nauczania posiada tu model trójwymiarowy oparty o wymiary: celów nauczania, wymagań programowych i materiału nauczania.

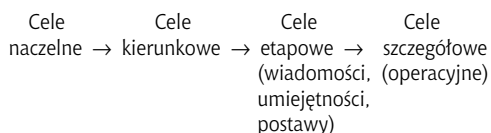
### Etapy konstrukcji TSW



Treść nauczania jest więc pewnym systemem czynności określonych pod względem trzech składowych: typu operacji wykonywanych przez ucznia, materiału – na którym się jej dokonuje oraz poziomu wymagań.<sup>3)</sup>

W dalszej części schematu nauczyciel-konstruktor analizuje cele nauczania od naczel-

nych po szczegółowe, dochodząc do etapu ich operacjonalizacji.<sup>4)</sup>



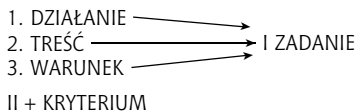
<sup>3)</sup> za Sawicki M. (1981), *Metodologiczne podstawy nauczania przyrodoznawstwa*, Wrocław.

<sup>4)</sup> patrz Strachanowska I, (2000), *Ocenianie, sprawdzanie czy kontrola?* (Część I) „Języki Obce w Szkole” nr 2/3-2000, ss. 114-121.

Cele operacyjne powinny obejmować w swojej strukturze:

- zachowanie końcowe ucznia (w określeniu lub nazwie czynności),
- warunki jego przejawiania (opis warunków towarzyszących czynności),
- standardy osiągania zachowania końcowego (kryteria sprawności, osiągalności celu).

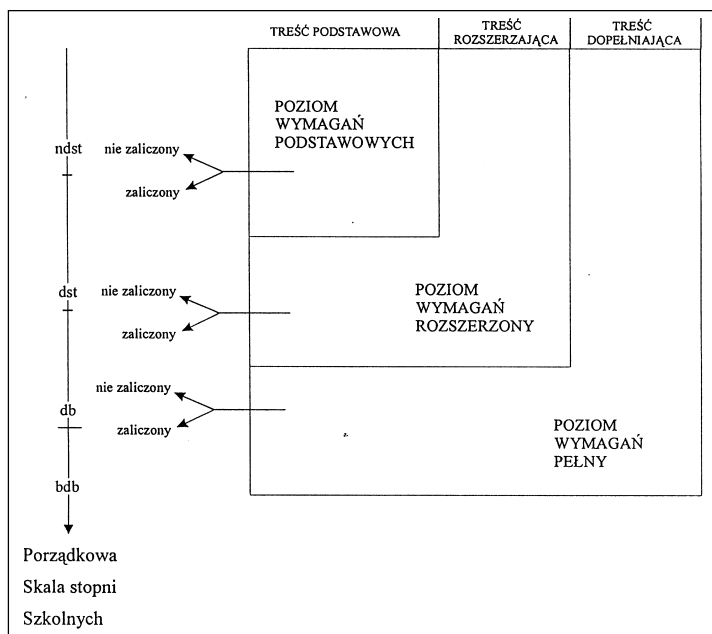
J.J. Guilbert uważa, że cel operacyjny i jego elementy można wyrazić za pomocą schematu:<sup>5)</sup>



Dokonując analizy celów należy:

- wyodrębnić cele i sformułować je w postaci operacyjnej,
- skategoryzować je wg taksonomii celów (patrz taksonomia ABC),
- określić związki między celami.

Analizę wymagań programowych ułatwi nam schemat: Model klasyfikacji treści nauczania na poziomych wymagań<sup>6)</sup>



Zasady analizy wymagań programowych wg B. Niemierki<sup>7)</sup>

		Perspektywa oceniania		
		A. Programowa bliższa	B. Programowa dalsza	C. Pozaprogramowa
Układ odniesienia	I. Generalny	a) <u>Łatwość</u> opanowania elementu przy założeniu określonych doświadczeń ucznia, szkolnych i pozaszkolnych	b) <u>Prostota</u> wewnętrznej struktury elementu i jej uniwersalność w różnych programach nauczania	c) <u>Pewność</u> naukowa elementu i niezawodność opartego na nim działania
	II. Swoisty	d) <u>Niezbędność</u> elementu na danym etapie kształcenia w danym przedmiocie szkolnym	e) <u>Niezbędność</u> elementu na wyższym etapie kształcenia oraz innych przedmiotach	f) <u>Użyteczność</u> elementu w pozaszkolnej działalności ucznia obecnej i przyszłej

<sup>5)</sup> za Guilbert J.J. (1983), *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa, ss. 118-163.

<sup>6)</sup> za Ciżkowicz K., Ochendusko J. (1986), *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Bydgoszcz, s. 47.

<sup>7)</sup> za Niemierko B. (1986), *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Bydgoszcz.

Kolejnym etapem konstrukcji testu sprawdzającego wielostopniowego jest budowa planu TSW.

Przykład tabeli planu TSW:<sup>8)</sup>

Wymagania programowe Cele nauczania Materiał nauczania	Poziom wymagań programowych												Waga materiału	Liczba zadań
	I. Podstawowy (dst)				II. Rozszerzający (db)				III. Dopełniający (bdb)					
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D		
1.	*	*	-	-	-	*	-	-	-	-	*	-	2	4
2.	*	*	-	-	-	-	*	-	-	-	-	*	2	4
3.	*	*	-	-	-	*	-	-	-	-	*	-	2	4
4.	-	*	-	-	-	-	*	-	-	-	-	*	3	3
5.														
...														
30.														
Waga celów	1	2												
Liczba zadań	3	4	-	-										
% zadań	40				30				30				100	

Planowanie TSW obejmuje:

- wybór formy i liczby zadań,
- ważenie celów, materiału nauczania i celów programowych,
- wykonanie planu testu,
- treściową i ilościową weryfikację planu czyli określenie stopnia zgodności wewnętrznej z treścią nauczania.

Po uzyskaniu danych ilościowych odzwierciedlających stosunki zachodzące pomiędzy grupami czynności sporządzamy plan testu (można przyjąć formę tabelaryczną lub graficzną np. wykres).

Plan TSW: zapobiegnie jednostronności sprawdzania (np. hipertrofii zadań na kategorię A), będzie formą samooceny osiągnięć uczniów.<sup>9)</sup>



## Wniosek:

Budowa TSW daje nauczycielowi możliwości innowacyjne, kreatywne, mimo zarzutów

o pewien stopień schematyzmu, testy sprawdzające wielostopniowe utrzymują najwyższą pozycję w rankingu narzędzi pomiaru dydaktycznego.

## Bibliografia

- Ciżkowicz, J., Ochenduszek (1986), *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Bydgoszcz.
- J.J. Guilbert (1983), *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa.
- B. Niemierko (1986), *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Bydgoszcz.
- M. Sawicki (1981), *Metodologiczne podstawy nauczania przyrodznawstwa*, Wrocław.
- I. Strachanowska (2000), *Ocenianie, sprawdzanie czy kontrola?* (Część I) „Języki Obce w Szkole” nr 2/3-2000,
- J. Zborowski, (1986), *Zbiór testów wielostopniowych. Szkoły podstawowe (Szkoły średnie). Przykłady konstrukcji i analizy wyników*, IKN ODN, Zielona Góra.

(sierpień 1999)

<sup>8)</sup> za Ciżkowicz K., Ochenduszek J.: op. cit., s. 59.

<sup>9)</sup> zobacz: (red.) Zborowski J.(1986), *Zbiór testów wielostopniowych. Szkoły podstawowe (Szkoły średnie). Przykłady konstrukcji i analizy wyników*. IKN ODN, Zielona Góra.

## Typowe błędy polskich uczniów popełniane w szyku zdania niemieckiego

Każdy nauczyciel języka obcego styka się w swojej pracy z nieuniknionym zjawiskiem, jakim są błędy. Należy je traktować jako zupełnie naturalny, a nawet pozytywny element składowy procesu uczenia się z kilku powodów. Po pierwsze – świadczą one o twórczości uczniów, o tym że świadomie eksperymentują, dobierają środki językowe. Po drugie – stała obserwacja błędów i ich analiza pomagają w zweryfikowaniu założeń dydaktycznych, tzn. wskazują, jakie struktury językowe muszą być ponownie przećwiczone, jakich zaś brak jest uczniowi i należy je uwzględnić w naszych poczynaniach.

Jednym z najistotniejszych zjawisk językowych, które wymagają wytężonej pracy, jest składnia zdania niemieckiego. Jak wiadomo istnieje w niej określony system reguł. Ponieważ centralną rolę w zdaniu pełni orzeczenie, bardzo ważne jest zwracanie uwagi na pozycję jego elementów składowych, w pierwszym rzędzie zaś – *formy osobowej czasownika*. W języku niemieckim istnieją trzy możliwości:

1. *Erststellung* – czasownik na początku zdania, tuż za nim podmiot. Z takim szykiem zdania mamy do czynienia w następujących przypadkach:

- ▶ pytanie o rozstrzygnięcie, np.: *Sprechen Sie Deutsch?*
- ▶ zdanie rozkazujące, np.: *Steht auf!*
- ▶ bezspójnikowo wprowadzone zdanie podrzędne, które poprzedza zdanie nadrzędne, np.: *IBt du schnell, gehen wir spazieren.*
- ▶ zdania porównawcze z *als*, np.: *Er sieht so aus, als wäre er krank.*

2. *Zweitstellung* – forma osobowa czasownika znajduje się na drugim miejscu, podmiot bezpośrednio przed lub za nią. Taki szyk pojawia się w:

- ▶ zdaniu oznajmującym, np.: *Peter fährt nach Hamburg.*
- ▶ zdaniu pytającym z zaimkiem pytającym (tzw. *W-Fragen*), np.: *Wer fährt mit?*

3. *Endstellung* – czasownik na końcu zdania, szyk charakterystyczny dla zdań podrzędnych,

np.: *Obwohl es regnet, machen wir einen Ausflug.* Wyjątek stanowią tu zdania podrzędne zawierające czasownik modalny, a sformułowane w czasie przeszłym złożonym, np.: *Er sagte, daß wir dieses Buch haben lesen müssen.*

Bardzo często w skład orzeczenia oprócz formy osobowej czasownika wchodzi inne elementy. Są to:

- ▶ przedrostek w przypadku czasowników rozdzielnie złożonych;
- ▶ bezokolicznik po czasownikach modalnych i czasownikach typu *lassen*;
- ▶ forma *Partizip* w czasie przeszłym złożonym i w stronie biernej;
- ▶ elementy stałych związków frazeologicznych.

Miejsce tych składników orzeczenia jest ściśle określone i bardzo ważne ze względu na to, iż wraz z osobową formą czasownika budują one ramę zdania (tzw. *Verb- lub Satzklammer*). Zawartość tej ramy to *Mittelfeld*, to co jest po lewej stronie od formy osobowej ( $V_1$ ), nosi nazwę *Vorfeld*, zaś na prawo od klamry zdaniowej (a więc po w/w składnikach orzeczenia  $V_2$ ) mamy *Nachfeld*. Zobrazować można to następująco:

Vorfeld	$V_1$	Mittelfeld	$V_2$	Nachfeld
---------	-------	------------	-------	----------

*Vorfeld* może być wypełniony tylko przez jedną część zdania: podmiot, dopełnienie lub okolicznik. Nadmienić należy, że część zdania może być wyrażona strukturami o różnym stopniu złożoności. Na przykład okolicznik miejsca może być wyrażony:

- ▶ zaimkiem: *Hier haben wir gewohnt;*
- ▶ zdaniem podrzędnym: *An dieser Stelle, wo sich die zwei Straßen durchkreuzen, stand unser Haus.*

Jeśli chodzi o liczbę części zdania, jakie może pomieścić *Mittelfeld*, nie ma tu żadnych formalnych ograniczeń. Istotna jest natomiast kolejność tych elementów. Szyk zasadniczy, najogólniej mówiąc, podporządkowany jest kilku regułom:

1. obowiązuje hierarchia: zaimek – rzeczownik z rodzajnikiem określonym – rzeczownik z rodzajnikiem nieokreślonym lub bez rodzajnika;

2. dla rzeczowników obowiązuje kolejność NDA (*Nominativ, Dativ, Akkusativ*), a dla zaimków NAD (*Nominativ, Akkusativ, Dativ*);

3. czyste przypadki poprzedzają wyrażenia przymkowe;

4. okoliczniki należy ułożyć po zaimkach obok siebie lub przeplatając z dopełnieniami według wzoru TKML. Rozszyfrowując otrzymujemy: T – *temporal* (okolicznik czasu), K – *kausal, konzessiv, konditional* (okolicznik przyczyny, przyzwolenia, warunku), M – *modal* (okolicznik sposobu) i L – *lokal* (okolicznik miejsca). Drobne zmiany nie powodują tu na szczęście jakiegóż szczególnej niepoprawności.

W *Nachfeldzie*, czyli za ramą zdaniową zawsze znajdują się zdania poboczne i konstrukcja *Infinitiv + zu*.

Stosownie do powyższych zasad buduje przykładowe zdania:

Vorfeld	V <sub>1</sub>	Mittelfeld	V <sub>2</sub>	Nachfeld
Gestern	haben	sich die Frauen gut	unter- halten.	
Gestern	haben	sie sich wirklich	bemüht,	alle Fehler zu finden.

Jak doskonale wiemy, pewne normy syntaktyczne języka niemieckiego są od lat utrudnieniem dla polskich uczniów. Typowe błędy popełniane w tym zakresie to:

- ▶ opuszczanie podmiotu (szczególnie w dłuższych wypowiedziach lub zdaniach wielokrotnie złożonych, gdzie powtarzający się zaimek odbierany bywa jako błąd stylistyczny);
- ▶ opuszczanie dopełnień (głównie takich, które przy polskich ekwiwalentach mają charakter fałszywy);
- ▶ umiejscawianie przeczenia *nicht* przed orzeczeniem;
- ▶ zmiana pozycji czasownika w zdaniach rozpoczynających się okolicznikiem;
- ▶ przenoszenie szyku przestawnego na sytuację, gdzie nie jest on wymagany (np.: po spójnikach *aber, und, sondern, oder, denn*);
- ▶ przenoszenie szyku zdania pobocznego na zdanie główne;

- ▶ błędna lokalizacja zaimka zwrotnego;
- ▶ błędna kolejność dopełnień;
- ▶ niewłaściwa lokalizacja okoliczników (np.: okoliczniki różnego rodzaju w *Vorfeldzie*, albo też przypadkowe umiejscowienie ich w *Mittelfeldzie*).

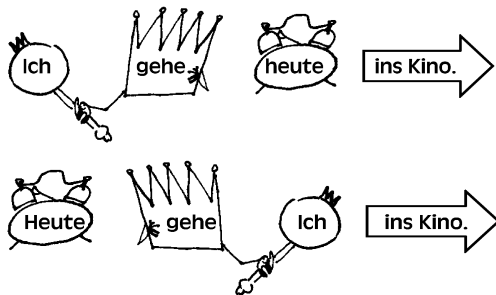


## Czy można uniknąć tych błędów?

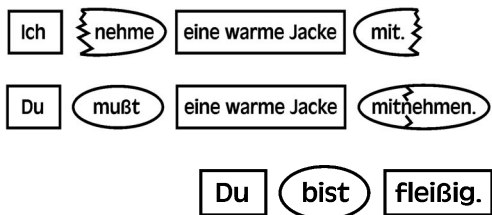
Niemieckie przysłowie mówi: *Besser vorbeugen als heilen*. Zgodnie z tym przesłaniem należy starać się od początku zwrócić uwagę na te zagadnienia, które mogą sprawiać trudności. Pedagodzy ukazują liczne sposoby pracy, które to umożliwiają:

- ▶ pozwolić uczniom samodzielnie wykryć regułę gramatyczną;
- ▶ poprzez gry i zabawy wzmocnić skuteczność ćwiczeń;
- ▶ używać wielu środków audiowizualnych, aby docierać do uczniów różnymi kanałami;
- ▶ wprowadzać wierszyki, piosenki, rymowanki, w których pojawia się omawiany problem gramatyczny;
- ▶ pozwolić na porównywanie z językiem ojczystym itp.

W odniesieniu do pracy nad szykiem wyrazów chciałabym zaprezentować kilka bardziej konkretnych wskazówek. Po pierwsze proponuję wprowadzanie symboli, obrazków, znaków graficznych dla oznakowania części zdania. Obrazek, mówiąc obiegowo, konkretyzuje czasem bardzo trudne i abstrakcyjne pojęcia gramatyczne. Owe symbole można dostosować do wieku uczniów. Dla małych dzieci wprowadziłam koronę dla oznaczenia czasownika w formie osobowej. Czasownik bowiem rządzi zdaniem, mówi o tym, co trzeba ROBIĆ, ale jako król nieporuszenie siedzi na tronie, oczywiście na drugim miejscu. W rękę dzierży berło – podmiot, którym wskazuje, KTO to ma zrobić i które może przekładać z ręki do ręki, ale go nie upuszcza. Inne części zdania są także oznaczone symbolami czytelnymi dla każdego: zegar – to okolicznik czasu, strzałka – to okolicznik miejsca (ale związany z ruchem), domek – okolicznik miejsca itd.

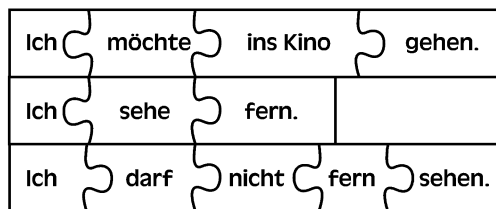


Dla nieco starszych uczniów czytelne są inne oznaczenia, wywodzące się z gramatyki dependencjalnej, wypełniające podręczniki nowej generacji. Są to mianowicie owale i prostokąty. Doskonale służą one do zaakcentowania pozycji czasownika w zdaniu, do wyjaśnienia funkcjonowania czasowników rozdzielnie złożonych w zdaniu, do podkreślenia szyku wyrazów w zdaniach głównych i pobocznych itp.



Ich hoffe, daß du fleißig bist.

Przy ćwiczeniach wprowadzających można zastosować rozsypanki w formie puzzli. Ułożone przez uczniów, sprawdzone przez nauczyciela zdania należy poddać analizie i pozwolić uczniom sformułować regułę.



Takie puzzle pomogą w zwróceniu uwagi na interesujące nas zjawisko gramatyczne, począwszy od najprostszych, jak np.: miejsce orzeczenia w zdaniu, pozycja *nicht*, do bardziej skomplikowanych, jak czasowniki rozdzielnie złożone lub szyk zdania pobocznego.

Niezwykle pomocne w pracy nad szykiem zdania są również kolory. Celowe jest

oznakowanie kolorem przypadków. Ja wprowadziłam niebieski dla mianownika, zielony dla biernika, a czerwony dla celownika. Rzadko używany jako dopełnienie dopełniacz (zazwyczaj jest to przecież przydawka) nosi kolor czarny. Oto przykładowe zastosowanie (tu zaciemnienia):

Zum Geburtstag **gibt** Peter dem Mädchen Geschenk.

Zum Geburtstag **gibt** er es ihr.

O symboliczne kolory, jak również o same symbole można wzbogacić znaną już z podręcznika *Deutsch aktiv* maszynę do układania zdań.

Auf dem Schulhof Hier Dort	ess - iß - spiel -	t en	ich Peter wir er	Pudding Crimis Ball Tennis
Zu Hause	lies -	t	du	ein Buch
In der Schule Im Zimmer In Berlin ...	les - schreib - koch - trink - ...	e st	ihr sie Sie die Kinder ...	einen Brief Tomaten- suppe ...

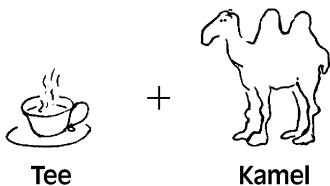
Bardzo pomocne są lekcje, podczas których uczniowie wycinają takie maszyny z odpowiednio pokolorowanego papieru i mogą namacalnie sprawdzić reguły rządzące zdaniem niemieckim.

We wspomnianym już podręczniku *Deutsch aktiv* pojawia się motyw pewnego urządzenia. Jest to imadło, które w prosty i przystępny sposób prezentuje strukturę zdania, a dokładniej mówiąc – klamrę zdaniową. Takie środki ułatwiające zrozumienie i zapamiętanie pewnych zjawisk są bardzo pomocne, a w podręcznikach nie znajdujemy ich zbyt wiele, toteż warto pokusić się o tworzenie własnych pomocy tego rodzaju. Trochę pomysłowości może ułatwić życie naszym uczniom. Oto jak humorystycznie możemy zobrazować wyrzucenie czasownika na koniec zdania pobocznego:





Za pomocą ilustracji można przedstawić na przykład kolejność okoliczników w zdaniu:



Tee

Kamel

TKML

Taką pomoc w zapamiętywaniu zjawisk językowych nazywamy w języku niemieckim *Sprachbrücke*, a oprócz rysunków można spotkać również rymowane reguły gramatyczne dotyczące szyku wyrazów. Poniższy wierszyk dotyczy kolejności dopełnień w zdaniu.

N D A – so stehen sie meistens da.  
Ist aber A kein Nomen mehr,  
dann läuft es schnell vor Dativ her.

Jeszcze bardziej przystępne dla naszych uczniów będą wierszyki w języku polskim, na przykład:

Chcesz być dobrym germanistą?  
Wiedz, że podmiot to nie wszystko!  
W zdaniu są też dopełnienia,  
a kolejność ich się zmienia  
w zależności od jakości.  
Z rzeczownikiem pójdzie gładko:  
jak w odmianie przez przypadki,  
poustawiaj N D A  
i spokojna głowa Twa.  
Lecz gdy biernik jest zaimkiem,  
musisz pogłównkować chwilkę  
i ów biernik es, ihn, sie  
przed celownik śmiało pchnij!

Myszę, że obecnie, gdy działania pedagogiczne koncentrują się dużo bardziej na uczniu, jego potrzebach i odczuciach, poszukiwanie środków i technik ułatwiających zrozumienie i zapamiętywanie jest sprawą bardzo istotną. Może inni nauczyciele mają w swoim repertuarze ciekawsze pomysły, niż te, które zaprezentowałam? Gorąco namawiałabym do ich opublikowania, bo naprawdę warto korzystać z doświadczeń innych.

(grudzień 1997)



## ZAPROSZONO NAS

**Pearson Education Poland** – 20 maja 2000 na prezentacje książek:

Michael Harris, David Mower, Anna Sikorzyńska, *Opportunities Pre-Intermediate*, Longman,  
David Cotton, *Market Leader*, Longman

\*

Na *Spotkania MATURA 2002* – (czerwiec – sierpień 2000)  
do Krakowa, Torunia, Lublina, Wrocławia, Gdańska, Poznań, Rzeszowa i Warszawy.

\*

**Wydawnictwo Szkolne PWN i OSDW Azymut**  
na spotkanie „Porozmawiajmy o sezonie” – 25.08.2000.

\*

Na: **III Spotkanie Dyskusyjne w ramach cyklu „Nauczanie języka rosyjskiego na poziomie filologicznym”** – 25-26 maja 2000,

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Instytut Filologii Słowiańskiej, Lublin.

\*

Na: **konferencję „Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą”** – 20 listopad 2000,

Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Instytut Edukacji Szkolnej, Zakład Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli, ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz.





Grażyna Czetwertyńska  
Warszawa, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna

## Nowe egzaminy coraz bliżej

W 1999 roku Minister Edukacji Narodowej powołał osiem okręgowych komisji egzaminacyjnych. Otworzyło to nowy etap reformy edukacji w Polsce. Ich podstawowym zadaniem jest przygotowanie, a później od roku 2002 przeprowadzanie zewnętrznych sprawdzianów i egzaminów sprawdzających osiągnięcia uczniów na poszczególnych progach kształcenia. Wszystkie sprawdziany i egzaminy zostaną opracowane zgodnie z ogólnopolskimi standardami wymagań przygotowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną koordynującą prace komisji okręgowych. Znamy już te standardy, znamy też, opracowane przez współpracujące ze sobą komisje, szczegółowe wymagania egzaminacyjne opisane w ogłoszonych sylabusach i informatorach.

Od ponad roku w ośmiu ośrodkach w Polsce<sup>1)</sup> pracują zespoły specjalistów przygotowujące arkusze egzaminacyjne i zestawy zadań, kryteria oceniania, materiały szkoleniowe i informacyjne. Powstały bazy danych o szkołach i uczniach. Prowadzona jest rekrutacja na szkolenia egzaminatorów do nowego systemu. Potrzeba ich będzie bardzo wielu. Wszystkie bowiem pisemne sprawdziany i egzaminy będą sprawdzane poza szkołą i wyłącznie przez licencjonowanych egzaminatorów.

Począwszy od 2002 roku uczniowie będą pisali jeden zintegrowany sprawdzian na zakończenie szkoły podstawowej, dwa egzaminy (z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych) po gimnazjum i nową maturę. Nowa matura oznacza od roku 2002

dla uczniów liceów, a od 2003 także techników, obowiązkowe egzaminy z języka polskiego, matematyki, języka obcego i wybranego z listy przedmiotu. Dziś lista przedmiotów do wyboru obejmuje: historię, biologię, chemię, fizykę z astronomią, geografę, informatykę, drugi język obcy nowożytny, języki klasyczne (łacinę lub grekę) i kulturę antyczną, wiedzę o społeczeństwie, historię sztuki, historię muzyki, wiedzę o tańcu oraz filozofię. Być może od 2003 roku pojawią się na niej psychologia, religia i inne przedmioty, pod warunkiem opracowania do nich standardów. Z języka polskiego, języka ojczystego mniejszości narodowych oraz języka obcego przewiduje się najpierw wewnętrzny egzamin ustny według jednokrotnych dla wszystkich zasad, a później pisemny przygotowany oraz sprawdzany zewnętrznie. Matematykę i wybrany przedmiot będzie się zdawać pisemnie. Będzie można wybrać więcej niż jeden przedmiot. Może to być potrzebne maturzyście do uzyskania prawa wstępu na uczelnię. Planuje się bowiem zastąpienie egzaminów wstępnych na uczelnie taką zbiektywizowaną, opracowaną i sprawdzaną przez niezależnych specjalistów maturą.

Dokładny opis każdego ze sprawdzianów i egzaminów, objaśnienie struktury, wymagań, prezentacja typów zadań, budowa arkusza egzaminacyjnego itp. zawarte są właśnie w informatorach i tzw. sylabusach egzaminacyjnych przygotowanych dla nauczycieli, uczniów i rodziców.

<sup>1)</sup> lista adresów s. 32.

Zostały dwa szkolne lata na jak najlepsze przygotowanie uczniów do nowego egzaminu i tyle samo na przeszkolenie rzeszy egzaminatorów. W przypadku nauczycieli języków obcych sprawa jest szczególnie poważna. O ile bowiem sam egzamin nie powinien nikogo zaskoczyć, wprowadza się w nim bowiem rozwiązania, do których od wielu lat nauczyciele przygotowywali się w ramach prac bardzo aktywnych zespołów języków obcych programu Nowa Matura, o tyle wprowadzenie obowiązkowego dla wszystkich egzaminu z języka obcego stawia przed „językowcami” nowe zadania.

Dotychczas każdy maturzysta musiał obowiązkowo zdać tylko egzamin ustny z języka obcego. Pisemną maturę z angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego, włoskiego, hiszpańskiego lub łaciny zdawali najlepsi i zainteresowani. W nowym systemie wszyscy muszą zdawać maturę pisemną. Wybrać mogą jeden z dwóch poziomów i oczywiście język (tylko nowożytny). Języki klasyczne, uzupełnione o znajomość kultury antycznej, są w grupie przedmiotów do wyboru i będą zdawane wyłącznie pisemnie. Zdający mogą też zdecydować, że język obcy będzie także wybranym przez nich przedmiotem dodatkowym. W tym przypadku muszą zdawać najpierw ustnie a później pisemnie dwa języki obce. Autorzy reformy wyszli bowiem ze słusznego założenia, że sprawdźcie znajomość języka można tylko egzaminując ze wszystkich sprawności: mówienia, rozumienia tekstu pisanego, rozumienia ze słuchu i pisania.

Przedstawiono także procedurę przygotowań do egzaminu ustnego uczniów wybierających poziom rozszerzony nauki języka obcego. W ostatnim roku przed maturą uczniowie ci samodzielnie, w konsultacji z nauczycielem, pracują nad wybranym z listy tematem.

To tylko niektóre zmiany, jakie niesie ze sobą nowa forma matury. Nauczyciele języków obcych będą się zarówno przygotowywać do roli egzaminatorów wewnętrznych, opracowujących tematy egzaminu ustnego i opiekujących się uczniem zbierającym materiały do prezentacji, wreszcie egzaminujących ustnie, jak i do roli sprawdzających zakodowane i przydzielone im przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną testy maturalne. Szkolenie tej grupy egzaminatorów, podobnie jak polonistów, będzie trwało nieco dłużej niż pozostałych – przewiduje się,

że około 60 godzin. Po szkoleniu będą oni zdawali egzamin i zostaną wpisani do ewidencji egzaminatorów. Nabór chętnych na kursy trwa. Wszyscy zgłaszający się, jeśli nie ma braków w ich dokumentacji (jeśli tak jest, komisja prowadząca nabór powiadamia zainteresowanych) są wpisywani do bazy danych i będą sukcesywnie zapraszani do udziału kursach.

Adresy komisji egzaminacyjnych są następujące:

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku  
ul. Okopowa 19  
80-819 Gdańsk  
tel. (058) 320-02-05  
komisja@oke.gda.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie  
ul. Mickiewicza 4  
32-510 Jaworzno  
tel. (032) 616-33-99  
oke@oke.jaw.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie  
ul. Marszałka Ferdynanda Focha 39  
30-119 Kraków  
tel. (012) 427-27-20  
oke@oke.krakow.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży  
ul. Nowa 2  
18-400 Łomża  
tel. (086) 216-44-95  
okelomza@pro.onet.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi  
pl. Zwycięstwa 2  
90-312 Łódź  
tel. (042) 676-26-55  
oke@oke.lodz.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu  
ul. Grobla 10  
61-858 Poznań  
tel. (061) 852-13-07  
sekretariat@oke.poznan.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie  
ul. Żłota 61  
00-820 Warszawa  
tel. (022) 620-05-74  
info@oke.waw.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu  
Szkoła Podstawowa nr 4, ul. Zielińskiego 57  
53-533 Wrocław  
tel. (071) 783-56-55  
sekret@oke.wroc.pl

Centralna Komisja Egzaminacyjna  
ul. Srebrna 16  
00-810 Warszawa  
ockesek@cke.edu.pl

(lipiec 2000)

## Egzamin maturalny z języków obcych nowożytnych

Języki obce będą odgrywać bardzo ważną rolę w nowym egzaminie maturalnym. Po raz pierwszy egzamin maturalny z języka obcego będzie egzaminem obowiązkowym w formie ustnej i pisemnej we wszystkich typach szkół. Znajomość języków obcych ma we współczesnym świecie coraz większe znaczenie. Rozwój międzynarodowych stosunków politycznych, współpracy gospodarczej, społecznej i kulturalnej wymaga sprawnego przepływu informacji. Znajomość języków obcych zbliża nas do świata, umożliwia korzystanie z zagranicznych publikacji, ułatwia również bezpośrednie kontakty z cudzoziemcami. Wiedza o życiu innych narodów i ich kulturze sprzyja poszanowaniu odrębności, uczy tolerancji, pozwala lepiej zrozumieć zachodzące w świecie przemiany.

W 2002 roku wszyscy maturzyści przystąpią po raz pierwszy do ustnego i pisemnego egzaminu z języka obcego nowożytnego. Maturzyści mogą również zdawać ustny i pisemny egzamin z drugiego języka obcego jako przedmiotu wybranego.

Matura z języka obcego będzie przeprowadzana i oceniana przez odpowiednio przygotowanych egzaminatorów według obowiązujących w całym kraju standardów wymagań egzaminacyjnych (wspólnych dla wszystkich języków nowożytnych), co pozwoli na rzetelne i trafne zdiagnozowanie osiągnięć uczniów.

Egzamin składa się z dwóch części:

- ▶ części wewnętrznej – ustnej – zdawanej przed szkolnym przedmiotowym zespołem egzaminacyjnym. Zestawy egzaminacyjne do tej części są przygotowywane przez nauczycieli i zatwierdzone przez okręgową komisję egzaminacyjną;
- ▶ części zewnętrznej – pisemnej – przygotowywanej i przeprowadzanej przez okręgowe komisje egzaminacyjne.

W nowym egzaminie część wewnętrzna zdawana jest wcześniej i jej wynik nie ma wpływu na możliwość przystąpienia zdającego do części zewnętrznej egzaminu z tego przedmiotu. Obie części mogą być zdawane na poziomie podstawowym (obowiązkowym) lub rozszerzonym, przy czym każda z nich może być zdawana na innym poziomie.

Egzamin na poziomie rozszerzonym różni się od egzaminu na poziomie podstawowym zakresem sprawdzanych umiejętności, stopniem trudności tekstów, rodzajem i liczbą wykonywanych zadań.

Abiturienti zdający egzamin na poziomie rozszerzonym wykonują wszystkie zadania poziomu podstawowego i dodatkowo zadania poziomu rozszerzonego. (w naszym grafiku zadania te zaznaczone są kolorem szarym).

Podczas egzaminu, zarówno ustnego jak i pisemnego, nie będzie można korzystać ze słownika.

### SCHEMAT EGZAMINU WEWNĘTRZNEGO (USTNEGO)

	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
5 minut na zapoznanie się z tematem + czas trwania odpowiedzi 15 minut	CZĘŚĆ I	
	3 rozmowy sterowane	
	1 rozmowa na podstawie materiału stymulującego	
czas trwania odpowiedzi 15 minut	CZĘŚĆ II	
	Rozmowa na temat wybrany z katalogu	

Czas trwania egzaminu na poziomie podstawowym: 20 minut (w tym 5 minut na zapoznanie się z tematami).

Proponowany % punktów uzyskany na poziomie podstawowym: 21.

Czas trwania egzaminu na poziomie rozszerzonym: 35 minut (w tym 5 minut na zapoznanie się z tematami).

Proponowany % punktów uzyskany na poziomie rozszerzonym: 30.

▼ **Egzamin wewnętrzny** sprawdza umiejętność mówienia. Poziom podstawowy polega na przeprowadzeniu trzech rozmów sterowanych, symulujących autentyczne sytuacje komunikacyjne i sprawdzających:

- ▶ umiejętność uzyskiwania lub udzielania informacji;
- ▶ relacjonowania wydarzeń;

- ▶ prostych negocjacji.

Ponadto przeprowadzana jest rozmowa na podstawie materiału stymulującego zawierającego różnorodne elementy np. ilustracje, nagłówki, tytuły, wykresy, fragmenty tekstów, podczas której oceniana jest umiejętność prezentacji, interpretacji, argumentacji i wyrażania opinii dotyczącej tego materiału.

Na poziomie rozszerzonym zdający omawia ponadto wcześniej przygotowany temat, wybrany przez niego na początku nauki w klasie maturalnej z listy tematów ułożonej przez nauczyciela na podstawie katalogu tematów obowiązujących w danym roku szkolnym zatwierdzonego przez komisję okręgową, a następnie egzaminator prowadzi z nim rozmowę sprawdzającą znajomość tematu, umiejętność formułowania własnych opinii, ich obrony itp.

## SCHEMAT EGZAMINU ZEWNĘTRZNEGO (PISEMNEGO)

### Poziom podstawowy

20 min.	ARKUSZ I Rozumienie ze słuchu 2-3 teksty + zadania (łącznie czas nagrania ok. 6 min.) przerwa 10 minut
50 min.	ARKUSZ II Rozumienie tekstu czytanego 2-3 teksty + zadania (ok. 2 stron A4) przerwa 10 minut
60 min.	ARKUSZ III Pisanie 2 teksty użytkowe przerwa 30 minut

### Poziom rozszerzony

20 min.	ARKUSZ IV Rozumienie ze słuchu 2-3 teksty + zadania (łącznie czas nagrania ok. 6 min.) przerwa 10 minut
60 min.	ARKUSZ V Rozumienie tekstu czytanego + test leksykalno-gramatyczny 2-3 teksty + zadania (ok. 2 stron A4) przerwa 10 minut
90 min.	ARKUSZ VI Pisanie wypowiedź pisemna

Czas trwania egzaminu na poziomie podstawowym: 130 minut (2 godz. 10 min.).  
Proponowany % punktów uzyskany na poziomie podstawowym: 50.

Czas trwania egzaminu na poziomie rozszerzonym: 300 minut (5 godz.).  
Proponowany % punktów uzyskany na poziomie rozszerzonym: 50.

▼ **Egzamin zewnętrzny** składa się z sześciu części i bada sprawność rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego i pisania.

► Arkusz pierwszy zawiera zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu na poziomie podstawowym. Zdający musi rozwiązać zadania dotyczące wysłuchanego autentycznego tekstu (lub tekstów).

► Arkusz drugi zawiera zadania na rozumienie tekstu czytanego na poziomie podstawowym. Zdający otrzymuje jeden dłuższy lub kilka krótszych tekstów i zadania sprawdzające ich zrozumienie.

► Arkusz trzeci sprawdza umiejętność pisania i polega na zredagowaniu dwóch tekstów użytkowych.

► Arkusz czwarty, wyłącznie dla poziomu rozszerzonego, sprawdza rozumienie ze słuchu. Zdający musi rozwiązać zadania dotyczące dodatkowo wysłuchanego tekstu (lub tekstów).

► Arkusz piąty sprawdza na poziomie rozszerzonym rozumienie trudniejszego tekstu czytanego (lub tekstów) oraz umiejętność zastosowania odpowiednich struktur leksykalno-gramatycznych w podanym kontekście.

► Arkusz szósty sprawdza umiejętność pisania dłuższej wypowiedzi na określony temat w określonej formie.

W syllabusach językowych zainteresowani znajdą przykłady arkuszy egzaminacyjnych, zawierające dokładny opis egzaminu, kryteria oceniania, klucze odpowiedzi, przykładowe prace uczniów itp. Arkusze egzaminacyjne umieszczone w syllabusach zostały przetestowane podczas egzaminów pilotażowych przeprowadzonych w wybranych szkołach na terenie całego kraju.

Egzaminy pilotażowe pozwoliły zapoznać się z opinią nauczycieli i uczniów na temat nowej formuły egzaminu maturalnego, dały materiał do przemyśleń nad sposobem organizacji egzaminu oraz umożliwiły dokonanie następującej korekty struktury egzaminu maturalnego:

► wprowadzono oddzielne arkusze egzaminacyjne dla poziomu podstawowego i rozszerzonego;

► zmieniona została kolejność arkuszy egzaminacyjnych;

► skrócone zostały przerwy pomiędzy poszczególnymi częściami egzaminu;

► zmieniona została punktacja oraz czas przeznaczony na poszczególne części egzaminu.

Nowe arkusze egzaminacyjne zostały ocenione pozytywnie. Akceptację zyskał poziom trudności, sposób sformułowania zadań, jak i sposób przeprowadzania egzaminu.

Mamy nadzieję, że nowy egzamin maturalny stanie się trafnym i rzetelnym narzędziem pomiaru.

(lipiec 2000)

Andrzej Kwaśniewski

Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna

---

## Informacja o syllabusach maturalnych z języków obcych

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*, zostały opracowane i opublikowane informatory – syllabusy maturalne na rok 2002. Zaadresowane są one do nauczycieli i uczniów, zwłaszcza do tych, którzy za dwa lata

przystąpią do nowej matury oraz do tych, którzy będą do niej przygotowywać.

Wśród dwudziestu czterech syllabusów, aż osiem stanowią informatory dotyczące języków obcych. Są to informatory z języków: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego, słowackiego i języków klasycznych, czyli łaciny i greki.

W maju bieżącego roku zostały one zamieszczone na stronach internetowych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl) oraz okręgowych komisji egzaminacyjnych. Wydano je także drukiem. Każda szkoła ponadpodstawowa otrzymała komplet sylabusów. Należy dodać, że sylabusy będą również dostępne na rynku księgarskim i będzie mógł je kupić każdy zainteresowany.

Struktura sylabusów z języków obcych jest prawie identyczna. Informatory dotyczące języka angielskiego i niemieckiego zawierają dodatkowe rozdziały poświęcone wymaganiom egzaminacyjnym dla tych, którzy uczą się w klasach dwujęzycznych. Nieco inny jest również sylabus z języków obcych klasycznych, bowiem jego treść jest podyktowana specyfiką tego egzaminu, który będzie zdawany tylko na jednym poziomie. Oprócz znajomości języka łacińskiego lub klasycznej greki wymagana jest wiedza z zakresu kultury antycznej.

Każdy sylabus zawiera siedem rozdziałów, w których opisano podstawy prawne prze-

prowadzania egzaminów maturalnych, zacytowano *Podstawę Programową, Standardy wymagań egzaminacyjnych z języków obcych nowożytnych* na poziomie podstawowym i rozszerzonym lub *Podstawę Programową, Standardy wymagań egzaminacyjnych z języków obcych klasycznych*. Przedstawiono cele egzaminu maturalnego z języków obcych, strukturę i formę egzaminu wewnętrznego i zewnętrznego, opis egzaminu wewnętrznego, wymagania egzaminacyjne z zakresu obowiązującej tematyki i struktur gramatycznych na obu poziomach oraz opis umiejętności szczegółowych.

Istotnym elementem sylabusów są przykładowe zestawy egzaminacyjne na egzamin wewnętrzny oraz przykładowe arkusze z zadaniami na poziomie podstawowym i rozszerzonym na egzamin zewnętrzny z modelami odpowiedzi i kryteriami oceniania. W aneksie każdego sylabusu zamieszczono przykładowe arkusze z pracami pisemnymi uczniów.

(sierpień 2000)

*Elżbieta Barbara Niedźwiecka  
Łomża*

---

## **Wypowiedź pisemna na egzaminie dojrzałości z języka obcego**

Nowa formuła matury z języka obcego, wkrótce obowiązująca, zakłada między innymi, że wszyscy abiturienti, przystępujący do egzaminu dojrzałości, będą zdawać – obok egzaminu ustnego – egzamin pisemny, sprawdzający, w jakim stopniu opanowali oni trzy sprawności: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego i pisanie.

O ile poziom kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do tzw. sprawności receptywnych, obejmujących rozumienie tekstu czytanego i rozumienie ze słuchu, sprawdzany będzie przy pomocy zamkniętych technik testowania, preferujących zadania typu: prawda/fałsz, wielokrotny wybór i przyporządkowanie, to wypowiedzi pisemne będą, z racji specyfiki tej sprawności, sprawdzane przy zastosowaniu techniki zadań otwartych.

W tym artykule podjęłam próbę przybliżenia nauczycielom języka obcego, zwłaszcza początkującym adeptom tego zawodu, i – za ich pośrednictwem – samym abiturientom, wymagań dotyczących umiejętności z zakresu kompetencji komunikacyjnej, sprawdzanych na egzaminie dojrzałości za pomocą testu wypowiedzi pisemnej.

Pisanie użytkowe jest stosunkowo łatwe. Abiturient winien wykazać się znajomością prostych środków językowych, umożliwiających mu sformułowanie wypowiedzi na tyle poprawnej pod względem językowym, by udało mu się przekazać i/bądź uzyskać konkretne, zaserwowane w poleceniu, informacje. Sprawdza się w ten sposób stopień opanowania przez abiturienta rutynowych zachowań językowych, odwołujących się do podstawowych realiów so-

ojczyzny danego obszaru językowego przy jednoczesnym zachowaniu zasady konstruowania różnych form krótkich wypowiedzi, należących do kategorii tzw. prostych tekstów użytkowych o charakterze informacyjnym.

Abiturient pisze na temat i zgodnie z poleceniem, posługując się jedną ze znanych sobie, jak się zakłada, form wypowiedzi. Może to być np.:

- ▶ instrukcja,
- ▶ wypowiedź na kartce pocztowej,
- ▶ list prywatny lub oficjalny,
- ▶ ogłoszenie,
- ▶ opis przedmiotu, postaci, sytuacji,
- ▶ opowiadanie,
- ▶ podanie,
- ▶ przepis,
- ▶ sprawozdanie,
- ▶ telegram,
- ▶ zaproszenie,
- ▶ zawiadomienie,
- ▶ życiorys.

Polecenie może dotyczyć przekazania bądź uzyskania, informacji z rejestru obejmującego:

- ▶ nazywanie osób, przedmiotów, czynności, sytuacji...,
- ▶ informowanie,
- ▶ instruowanie,
- ▶ komunikowanie,
- ▶ planowanie,
- ▶ porządkowanie informacji,
- ▶ wyszczególnianie,
- ▶ zapraszanie,
- ▶ zawiadamianie.

Oto przykłady zadań z tego zakresu:

**1.** Napisz telegram – fax do swojego zagranicznego (angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego) partnera i podaj mu informacje: kiedy – o której godzinie? – czym? – dokąd? – na jak długo? przyjedziesz do jego kraju.

**2.** Napisz kartkę do swojego zagranicznego kolegi i podaj mu krótką instrukcję dotyczącą możliwości dojścia lub dojazdu z dworca do Twojej szkoły. Podaj mu następujące informacje: adres szkoły – jej odległość od dworca – krótki opis trasy – możliwy środek lokomocji – liczba przystanków – cena biletów.

**3.** W imieniu swoich znajomych, prowadzących działalność agroturystyczną, napisz ogłoszenie do obcojęzycznej gazety, zawierające ofertę atrakcyjnego wypoczynku, nie tylko w sezonie letnim.

Kolejne zadanie będzie nieco trudniejsze, aczkolwiek będą to te same formy wypowiedzi. Różnica polega na sprecyzowaniu w poleceniu dodatkowego, poza informacyjnym, celu wypowiedzi. Abiturient będzie mógł zastosować posiadaną wiedzę, by nadać budowanej przez siebie wypowiedzi właściwą formę, posługując się tak dobranymi strukturami leksykalno-gramatycznymi, by mógł jak najskuteczniej osiągnąć wskazane w poleceniu cele komunikacyjne. Cele te są istotne z punktu widzenia nadawcy tekstu, który będzie:

- ▶ witać i żegnać adresata wypowiedzi,
- ▶ cieszyć się i wyrażać niezadowolenie,
- ▶ przepraszać i usprawiedliwiać się,
- ▶ prosić i dziękować,
- ▶ pozdrawiać,
- ▶ zapraszać,
- ▶ obiecywać i przyrzekać,
- ▶ zachęcać i zniechęcać,
- ▶ krytykować,
- ▶ popierać lub odmawiać,
- ▶ wątpić,
- ▶ pozwalać,
- ▶ przypuszczać,
- ▶ ostrzegać,
- ▶ przyzwalać,
- ▶ przypominać,
- ▶ proponować,
- ▶ przestrzegać,
- ▶ radzić,
- ▶ sugerować,
- ▶ współczuć,
- ▶ zabraniać,
- ▶ zakazywać,
- ▶ złościć się,
- ▶ skarżyć się,
- ▶ żartować,
- ▶ składać adresatowi życzenia czy gratulacje.

Przykłady zadań:

**1.** Napisz komunikat z uroczystości szkolnej, który można byłoby zamieścić w obcojęzycznej gazecie szkolnej w twojej szkole.

**2.** Napisz list do swojej zagranicznej koleżanki, opisz polskie tradycje świąteczne i zaprosz ją,

w imieniu swoich rodziców, na najbliższe święta.

3. Napisz list do swojego zagranicznego kolegi, opowiadając mu o koncercie, w którym ostatnio uczestniczyłeś. Spróbuj go też przekonać, że warto posłuchać tej muzyki.

4. Napisz list do swojej zagranicznej koleżanki i opowiedz jej o swoich planach na najbliższe wakacje! Zaproponuj jej udział we wspólnym biwaku.

5. Napisz list do swojego zagranicznego znajomego i przedstaw mu swoje rozterki, dotyczące wyboru kierunku studiów. Poproś o radę w tej kwestii.

6. Napisz, na użytek swoich zagranicznych rówieśników, uczestniczących w międzynarodowym spotkaniu, instrukcję dotyczącą przebiegu wymyślonej przez siebie zabawy (albo innej znanej i popularnej polskiej gry czy zabawy towarzyskiej).

Następne zadanie, przewidziane dla poziomu rozszerzonego, pozwoli abiturientowi w pełni zastosować całe bogactwo posiadanej wiedzy w nowej sytuacji, stanowiącej swoisty sprawdzian jego samodzielności i twórczości. Będzie mógł te umiejętności wykorzystać, dostosowując swoją koncepcję interpretacji tematu do zasugerowanej w poleceniu formy o charakterze informacyjnym, perswazyjnym, komentującym czy oceniającym.

Przyjmuje się, że abiturient zredaguje np. recenzję, komentarz, opowiadanie, artykuł czy rozprawkę, tworząc spójną i planowo zbudowaną, liczącą 200-250 słów pracę. Ta wypowiedź ma udowodnić, że abiturient w określonym stopniu opanował konkretne umiejętności komunikacyjne, dotyczące ujęcia i interpretacji tematu i potrafi:

- ▶ analizować problem, okoliczności, związki przyczynowo-skutkowe ...,
- ▶ antycypować zdarzenie,
- ▶ argumentować,
- ▶ dedukować,
- ▶ definiować pojęcia,
- ▶ diagnozować,
- ▶ formułować tezę, opinie, poglądy, własne sądy,
- ▶ hierarchizować argumenty,
- ▶ ilustrować oceny,

- ▶ komentować zdarzenia, zachowania,
- ▶ łączyć fakty,
- ▶ modyfikować rozwiązania, znaczenie słów,
- ▶ objaśniać swój czy cudzy punkt widzenia, kontekst kulturowy,
- ▶ oceniać rozwiązania,
- ▶ odczytywać intencje autora recenzowanego przez siebie utworu, reżysera filmu ...,
- ▶ odwołać się do własnych doświadczeń,
- ▶ opisać realia danego obszaru językowego, postaci, sytuacji ...,
- ▶ opowiedzieć zdarzenia, fabułę utworu literackiego,
- ▶ planować ujęcie tematu,
- ▶ porównywać zjawiska z perspektywy polskiej i obcej,
- ▶ porządkować fakty, opinie, zdarzenia w kolejności chronologicznej,
- ▶ precyzować rozumienie pojęć,
- ▶ prognozować rozwiązania, dalszy ciąg zdarzeń,
- ▶ przeciwstawiać sądy, opinie, punkty widzenia,
- ▶ przetwarzać informacje,
- ▶ przytaczać obce wypowiedzi, wybrane cytaty,
- ▶ zredagować spójną wypowiedź z zastosowaniem odpowiednich dla danej formy i różnorodnych środków językowych,
- ▶ zrelacjonować przebieg zdarzeń,
- ▶ rozwinąć konkretną tezę,
- ▶ rozważyć alternatywne rozwiązania problemu,
- ▶ rozróżniać fakty i opinie,
- ▶ selekcjonować informacje,
- ▶ sprawdzać hipotezy,
- ▶ stwierdzić zależność logiczną między faktami,
- ▶ utworzyć oryginalny tekst wypowiedzi,
- ▶ udowodnić swoje racje,
- ▶ uogólnić wnioski,
- ▶ uzależnić swoje oceny od kontekstu kulturowego, historycznego czy społecznego,
- ▶ wartościować rozwiązania,
- ▶ weryfikować sądy,
- ▶ wnioskować,
- ▶ wskazywać podobieństwa i różnice,
- ▶ wyodrębnić szczegóły.

Lista tych szczegółowych umiejętności komunikacyjnych jest dość długa, niemniej znaczna część tych oczekiwań jest ze sobą integralnie połączona i nie da się w żadnej mierze



oddzielić od kompetencji językowej. Można się spodziewać, że wszyscy ambitni, twórczy i uzdolnieni językowo abiturienti ucieszą się z możliwości i szansy popisania się swoją rozległą wiedzą, a także osiągniętą kompetencją językową oraz inwencją twórczą.

Przykłady tematów:

Napisz artykuł do zagranicznego pisma młodzieżowego, które ogłosiło konkurs na artykuł o krajach kandydujących do Unii Europejskiej. Możesz, na przykład rozwinąć następujące tematy:

- ▶ Reforma edukacji w Polsce – blaski i cienie.
- ▶ Reforma emerytalna w Polsce – przemyslenia nastolatków.
- ▶ Moja ocena funkcjonowania reformy ochrony zdrowia w Polsce.

▶ Internet – szansa czy pułapka?

Wydaje się, że taki typ zadań pisemnych pozwoli niezależnym egzaminatorom zdecydowanie obiektywniej, wiarygodniej i rzetelniej niż dotychczas ocenić rzeczywistą kompetencję komunikacyjną abiturientów w zakresie stosowanej przez nich wiedzy językowej z odwołaniem się do realiów cywilizacyjnych i kulturowych danego obszaru językowego, określonych przez podstawę programową.

### Bibliografia:

*Podstawa programowa*, Dziennik Ustaw, nr 14 z 1999 r.  
*Standardy wymagań egzaminacyjnych*, Projekt, (1999),  
Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej,  
Warszawa. (marzec 2000)

Jadwiga Zarębska  
CODN Warszawa

## Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000<sup>1)</sup>

### I. Powszechność nauczania języków obcych według typów szkół

Prezentowane w opracowaniu **procentowe wskaźniki powszechności** nauczania poszczególnych języków obcych są mierzone stosunkiem liczby uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów ogółem. Wskaźniki te nie dopełniają się do 100% ponieważ:

- ▶ część ogółu uczniów nie uczy się żadnego języka obcego np. w najmłodszych klasach szkoły podstawowej.
- ▶ uczniowie uczący się języków obcych w niektórych szkołach (np. w liceach ogólnokształcących) są liczeni dwukrotnie.

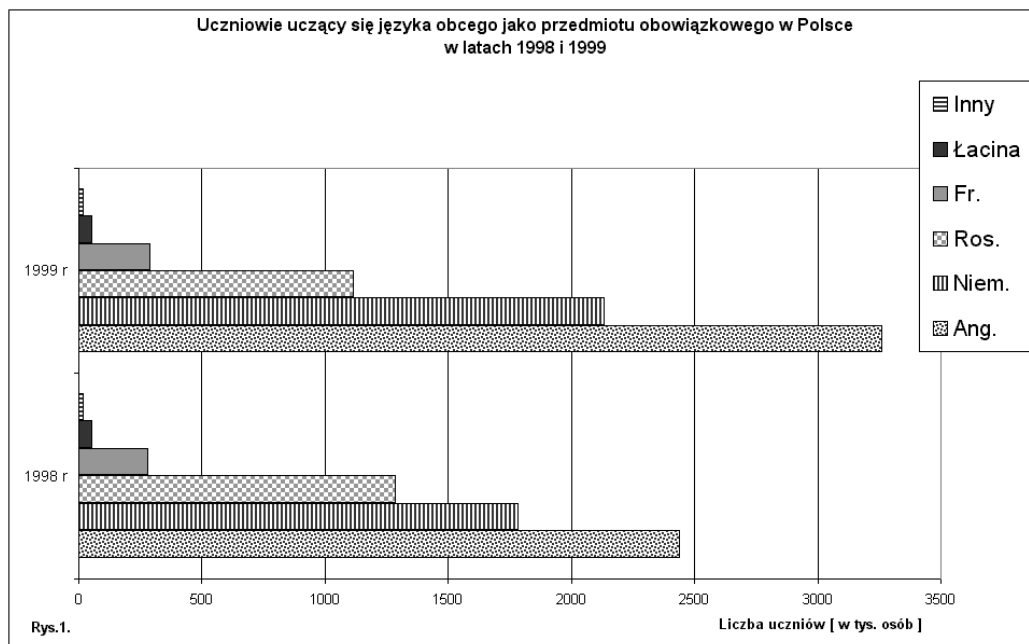
Dane liczbowe w tym opracowaniu dotyczą uczniów uczących się języków obcych. i obrazują one stan w roku szkolnym 1999/2000 (GUS – stan w dniu 31 grudnia 1999 roku).

Rysunek 1<sup>2)</sup> przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju we wszystkich typach szkół łącznie. Uwzględniono w niej zarówno trzy najbardziej popularne języki zachodnioeuropejskie (angielski, niemiecki, francuski), jak i języki mniej popularne np. hiszpański czy włoski. Utrzymuje się dobra dynamika przemian w nauczaniu języków obcych. W roku szkolnym 1999/2000 w porównaniu z rokiem 1998/99 liczby uczniów uczących się języków zachodnioeuropejskich wzrosły w znacznym stopniu. Największe przyrosty względne wystąpiły dla języka angielskiego (33,5%) oraz niemieckiego (19,5%). Znacznie wyższe przyrosty względne w tym roku szkolnym w porównaniu do roku 1998/99 czy 1997/98 są związane ze wzrostem powszechności nauczania języków obcych w szkołach podstawowych (por. rozdz. I.1.).

Nadal występuje znaczny spadek liczby uczniów uczących się języka rosyjskiego – aż

<sup>1)</sup> Artykuł jest skróconą wersją raportu *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000. Dynamika przemian*. Warszawa, CODN, 2000.

<sup>2)</sup> Autorami rysunków są Jadwiga Zarębska i Józef Bujak.



o 13,1% w tym roku szkolnym. Pojawił się też znaczny spadek względny liczby uczniów, uczących się innych języków obcych (o 11,9%), chociaż w poprzednich latach były notowane raczej wzrosty.

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego (wyrażona w procentach ogółu uczniów) zmieniła się następująco na przestrzeni ostatniego roku szkolnego.

rok 1998		rok 1999	
język angielski	- 34,5%	język angielski	- 46,9%
język niemiecki	- 25,2%	język niemiecki	- 30,7%
język rosyjski	- 18,1%	język rosyjski	- 16,0%
język francuski	- 4,0%	język francuski	- 4,2%
łacina	- 0,7%	łacina	- 0,8%
język hiszpański	- 0,1%	język hiszpański	- 0,1%
język włoski	- 0,1%	język włoski	- 0,1%

Uwzględniając także nauczanie języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego, procentowe wskaźniki powszechności nauczania podstawowych języków zachodnioeuropejskich we wszystkich typach szkół łącznie były następujące:

rok 1998		rok 1999	
język angielski	- 40,7%	język angielski	- 51,9%
język niemiecki	- 26,6%	język niemiecki	- 32,2%
język francuski	- 4,2%	język francuski	- 4,4%

Z powyższego widać, że powszechność nauczania języka angielskiego i niemieckiego

nadal szybko rośnie kosztem powszechności nauczania języka rosyjskiego. Natomiast powszechność nauczania języka francuskiego wzrosła minimalnie w stosunku do ubiegłego roku.

Procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w poszczególnych typach szkół są bardzo silnie zróżnicowane i znacznie odbiegają od uśrednionej struktury powszechności dla wszystkich typów szkół. Podobnie silnie zróżnicowana jest dynamika przemian w nauczaniu języków obcych. Dla uzyskania zatem obrazu bardziej adekwatnego do rzeczywistości analizę przemian i osiągniętego stanu w zakresie nauczania języków obcych należy przeprowadzać odrębnie dla poszczególnych typów szkół.

### 1.1. Szkoły podstawowe

Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w szkołach podstawowych obrazuje tabela 1.

Pokazano w niej liczby uczniów uczących się obowiązkowo języków obcych w szkole podstawowej ogółem oraz z podziałem na miasto i wieś. Duży wzrost liczby uczniów uczących się języków w roku szkolnym 1999/2000 wynika z dwóch faktów:

► zmian w programie nauczania tzn. wprowadzenia obowiązkowej nauki języka obcego w szkole podstawowej już od klasy czwartej

**Tabela 1. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach podstawowych (w tys. osób)**

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
<b>OGÓŁEM</b>				
Stan 1998 r.	1163,51	73,64	701,56	627,44
Stan 1999 r.	1480,17	60,56	765,16	429,11
zmiana w osobach	+316,7	-13,08	+63,6	-198,33
zmiana w %	+27,2%	-17,8%	+9,1%	-31,6%
<b>MIASTO</b>				
Stan 1998 r.	891,43	57,56	494,65	172,13
Stan 1999 r.	1014,62	47,16	501,12	109,62
zmiana w osobach	+123,19	-10,4	+6,47	-62,51
zmiana w %	+13,8%	-18,1%	+1,3%	-36,3%
<b>WIEŚ</b>				
Stan 1998 r.	272,08	16,08	206,91	455,30
Stan 1999 r.	465,56	13,40	264,04	319,49
zmiana w osobach	+193,48	-2,68	+57,13	-135,81
zmiana w %	+71,1%	-16,7%	27,6%	29,8%

(łącznie w trzyletnim cyklu kształcenia przewidziane jest 8 godzin tygodniowo jednego języka obcego);

► wprowadzenia języka obcego do nauczania w klasach I, II i III w bardzo wielu szkołach podstawowych. Mimo, że język obcy nie jest jeszcze obowiązkowy w tych klasach, jego wprowadzenie było skutkiem oddolnych inicjatyw rodziców, rad szkolnych i samorządów.

W tabeli 2 zestawiono wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w szkole podstawowej według klas w kolejnych latach szkolnych: 1998/99 i 1999/2000. Uwzględnione w niej zostały klasy I-VI oraz klasa VIII, szkoły podstawowej. Pominęto klasę VII, po-

nieważ istniała ona jeszcze w roku 1998/99, w starym ustroju szkolnym, ale nie istnieje już w nowym ustroju szkolnym, obowiązującym od 1.09.2000 roku. W klasach I-III widoczny jest prawie dziesięciokrotny wzrost obowiązkowych wskaźników powszechności nauczania języka angielskiego i niemieckiego. Wzrosły również w tych klasach wskaźniki powszechności języka francuskiego i rosyjskiego, ale w mniejszym stopniu. Duży wzrost powszechności nauczania wynika tutaj z bardzo niskiego pułapu nauczania języków obcych w tych klasach w latach poprzednich. Na przykład języka angielskiego uczyło się obowiązkowo w całym kraju 8,39 tys. uczniów klas pierwszych w roku szkolnym 1998/99, a w roku 1999/2000 ich liczba wzrosła prawie do 85 tys. osób.

**Tabela 2. Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach podstawowych**

Klasy	Rok 1998/1999				Rok 1999/2000			
	ang	fr	niem	ros	ang	fr	niem	ros
I	1,6%	0,0%	0,5%	0,0%	16,8%	0,31%	5,5%	0,1%
II	1,5%	0,1%	0,5%	0,0%	16,3%	0,33%	5,6%	0,1%
III	1,6%	0,1%	0,5%	0,0%	18,0%	0,37%	6,9%	0,1%
IV	3,4%	0,2%	1,8%	0,2%	56,2%	1,94%	28,7%	11,6%
V	48,5%	2,6%	28,9%	21,8%	56,1%	2,13%	30,0%	15,5%
VI	46,7%	2,8%	28,5%	23,8%	51,9%	2,53%	29,5%	20,1%
VIII	42,1%	3,4%	25,9%	29,1%	46,2%	2,88%	27,8%	25,7%
I-VI+VIII	21,9%	1,4%	13,0%	11,4%	38%	1,60%	19,6%	11%

Na szczególną uwagę zasługuje bardzo duży wzrost wskaźnika powszechności nauczania języków obcych w klasach czwartych między rokiem szkolnym 1998/99 i 1999/2000. Wynika on ze zmian programowych w szkole podstawowej, w nowym ustroju szkolnym, zakładających wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego już od klasy czwartej, a nie dopiero od piątej.

Ucniowie szkół podstawowych w roku szkolnym 1999/2000 uczą się obowiązkowo również innych języków obcych oprócz czterech najbardziej powszechnych:

języka łacińskiego – 0,09 tys. uczniów  
 języka hiszpańskiego – 0,20 tys. uczniów  
 języka włoskiego – 0,02 tys. uczniów  
 innego języka – 1,53 tys.

Łącznie uczy się obowiązkowo innych języków obcych 1,84 tys. uczniów tych szkół. W porównaniu do roku 1998/99 liczba osób uczących się innych języków obcych w szkołach podstawowych o 8%.

Uwzględniając także nauczanie języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego we wszystkich klasach procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w szkołach podstawowych wyglądają następująco:

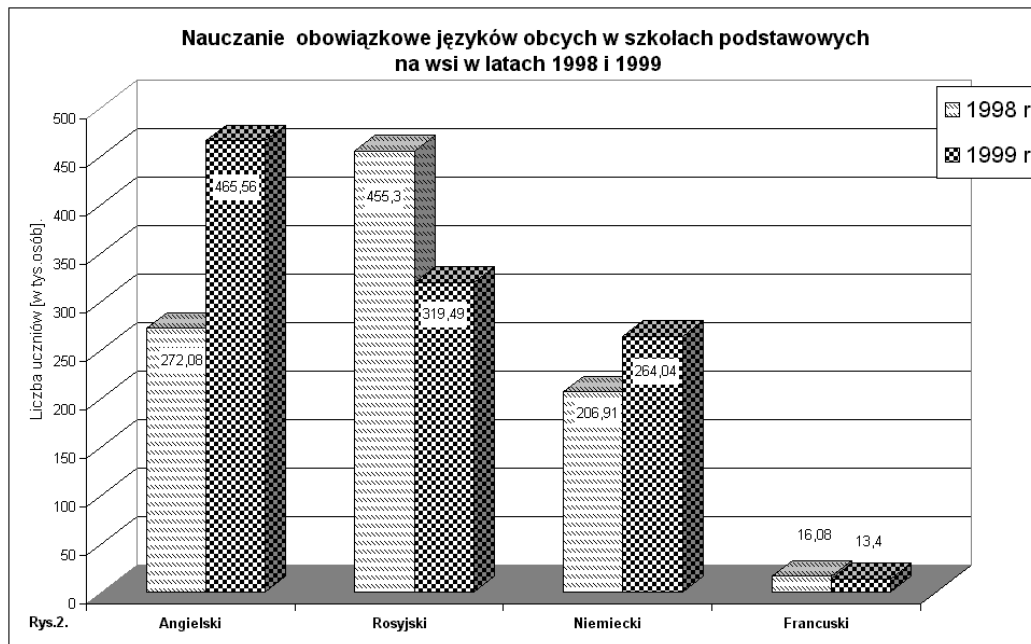
<b>rok 1998</b>		<b>rok 1999</b>	
język angielski	– 34,0%	język angielski	– 45,8%

język niemiecki	– 17,0%	język niemiecki	– 21,4%
język francuski	– 1,8%	język francuski	– 1,8%

Analizując nauczanie języków obcych w szkołach miejskich i wiejskich jako przedmiotu obowiązkowego dochodzimy do następujących wniosków.

W miejskich szkołach podstawowych dominuje zdecydowanie język angielski, podobnie jak w latach poprzednich. Jego wskaźnik powszechności wynosi w tym roku 43,1%, co oznacza wzrost o ponad 10 punktów proc. w stosunku do ubiegłego roku. Drugie miejsce zajmuje język niemiecki, którego wskaźnik 21,3% wzrósł także o kilka punktów proc. Natomiast obniżył się w tych szkołach wskaźnik powszechności języka rosyjskiego, który wynosi teraz 4,7%. Powszechność nauczania języka francuskiego nie uległa zmianie.

W wiejskich szkołach podstawowych dominował w zeszłym roku język rosyjski – wskaźnik 25,3%. W roku szkolnym 1999/2000 pierwsze miejsce zajmuje w nich język angielski ze wskaźnikiem powszechności 30,1%, który wyprzedza język rosyjski (wskaźnik 20,6%) oraz język niemiecki (wskaźnik 17,1% – porównaj rys. 2). Szybki wzrost powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w wiejskich szkołach podstawowych jest pozytywnym zjawiskiem dydaktycznym.



## 1.2. Gimnazja

Od 1 września 1999 roku w związku z wprowadzeniem nowego ustroju szkolnego pojawił się nowy typ szkół w kraju – gimnazja. W tym roku szkolnym w gimnazjach istniały tylko klasy pierwsze. Załączona poniżej tabela pokazuje liczby uczniów klas pierwszych uczących się języków obcych.

**Tabela 3. Uczniowie uczący się obowiązkowo języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego (w tys. osób).**

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan w roku 1999	411,95	23,06	237,34	79,81

Znaczna grupa gimnazjalistów uczy się również nadobowiązkowo języków obcych:

języka angielskiego – 28,41 tys. osób  
języka niemieckiego – 23,15 tys. osób  
języka francuskiego – 4,21 tys. osób  
innych języków obcych – 12,77 tys. osób

Struktura powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych, wyrażona w procentach ogółu uczniów wygląda następująco:

język angielski – 68,7%  
język niemiecki – 39,6%  
język rosyjski – 13,3%  
język francuski – 3,8%

Wskaźniki powszechności trzech języków zachodnioeuropejskich są tutaj prawie dwa razy wyższe niż w szkołach podstawowych.

Po uwzględnieniu nauczania języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich w gimnazjach w roku 1999/2000 były odpowiednio wyższe:

język angielski – 73,4%  
język niemiecki – 43,5%  
język francuski – 4,5%

Dopiero w roku 2001/02, kiedy powstańe pełne gimnazjum złożone z klas: I, II, III będzie można przedstawić pełny obraz powszechności nauczania języków obcych w tych szkołach.

## 1.3. Szkoły zasadnicze

Tabela 4 obrazuje dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w szkołach zasadniczych.

Liczba uczniów uczących się w szkołach zasadniczych maleje, a tym samym maleje liczba uczniów uczących się w nich języków obcych (największy spadek względny dla języka rosyjskiego, najmniejszy dla języka francuskiego).

**Tabela 4. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach zasadniczych (w tys. osób).**

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 1998	67,85	11,6	146,18	338,98
Stan 1999	63,99	11,55	141,8	306,86
zmiana				
w osobach	-3,86	-0,05	-4,38	-32,12
zmiana w %	-5,7%	-0,4%	-3,0%	-9,5%

Największa liczba uczniów w szkołach zasadniczych uczy się obowiązkowo języka rosyjskiego, w roku szkolnym 1999/2000 wynosiła ona ok. 307 tys. osób. Struktura powszechności nauczania obowiązkowego języków obcych w szkołach zasadniczych w latach 1998 i 1999 kształtowała się następująco:

	rok 1998	rok 1999
język rosyjski	57,1%	55,1%
język niemiecki	24,6%	25,4%
język angielski	11,4%	11,5%
język francuski	2,0%	2,1%

Jak widać przemiany, zachodzące w nauczaniu języków obcych w tych szkołach następują bardzo wolno.

Podobnie powszechność nauczania języków obcych jako przedmiotu nadobowiązkowego w szkołach zasadniczych jest znikoma. Największym zainteresowaniem u uczniów tych szkół cieszył się język niemiecki, którego uczyło się w tym roku 0,36 tys. uczniów.

## 1.4. Licea ogólnokształcące

W tabeli 5 pokazano dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w liceach ogólnokształcących. Liczba uczniów, uczących się języków zachodnioeuropejskich w tych szkołach sukcesywnie wzrasta. Największe przyrosty względne, porównywalne z przyrostami ubiegłorocznymi występują dla języka angielskiego (wzrost o 9,9%) i języka niemieckiego (wzrost o 8,8%). Równocześnie maleje cały czas liczba osób uczących się języka rosyjskiego.

**Tabela 5. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w liceach ogólnokształcących (w tys.osób).**

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 1998	695,4	135,06	493,59	191,44
Stan 1999	764,45	136,69	536,87	185,5
zmiana				
w osobach	69,05	1,63	43,28	-5,94
zmiana w %	9,9%	1,2%	8,8%	-3,1%

Dodatkowo w roku 1999/2000 w liceach ogólnokształcących młodzież uczyła się obowiązkowo jeszcze innych języków obcych, poza wymienionymi w tabeli 5:

łaciny – 51,71 tys. uczniów  
 hiszpańskiego – 4,59 tys. uczniów  
 włoskiego – 6,81 tys. uczniów  
 innego – 1,09 tys. uczniów

W porównaniu do roku szkolnego 1998/99 liczby uczniów uczących każdego z wymienionych języków wzrosły.

W liceach ogólnokształcących<sup>3)</sup> młodzież uczy się również nadobowiązkowo języków obcych. W roku szkolnym 1999/2000 wyglądało to następująco:

język angielski – 1,95 tys. uczniów  
 język francuski – 0,8 tys. uczniów  
 język niemiecki – 1,85 tys. uczniów

Największa grupa licealistów około 10,1 tys. osób uczyła się nadobowiązkowo innych języków obcych.

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego (w % ogółu uczniów) wygląda następująco:

	rok 1998	rok 1999
język angielski	86,2%	88,6%
język niemiecki	61,2%	62,2%
język rosyjski	23,7%	21,5%
język francuski	16,7%	15,8%
język łaciński	6,2%	6,0%
język włoski	0,8%	0,8%
język hiszpański	0,5%	0,5%

Jeżeli uwzględnić także nauczanie nadobowiązkowe języków obcych procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnio-europejskich w liceach ogólnokształcących są odpowiednio wyższe:

	rok 1998	rok 1999
język angielski	86,4%	88,8%
język niemiecki	61,5%	62,4%
język francuski	16,7%	15,9%

Dynamika przemian w nauczaniu języków obcych w liceach ogólnokształcących jest duża, aczkolwiek znacznie mniejsza niż w latach poprzednich np. 1992/93 i 1993/94. Wydaje się, że aktualny stan w zakresie nauczania języków obcych w liceach ogólnokształcących jest bardzo blisko stanu równowagi, określonego pułapem potrzeb.

### ▼ I.5. Średnie szkoły zawodowe

Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych w średnich szkołach zawodowych przedstawia tabela 6. Największa liczba uczniów w tych szkołach uczy się obowiązkowo języka angielskiego (499,72 tys.) oraz niemieckiego (434,48 tys. osób). Popularność innych języków obcych np. łaciny, hiszpańskiego i włoskiego jest bardzo niska, w przeciwieństwie do liceów ogólnokształcących i jeszcze zmalała w porównaniu z poprzednim rokiem szkolnym.

**Tabela 6. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w średnich szkołach zawodowych (w tys.osób).**

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
Stan 1998	469,95	56,92	421,88	121,08
Stan 1999	499,72	53,86	434,48	110,22
zmiana:				
– w osobach	30,07	-3,06	12,6	-10,86
– w %	6,4%	-5,4%	3,0%	-9,0%

Spora liczba osób ze średnich szkół zawodowych uczy się w nich języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego. W roku szkolnym 1999/2000 wyglądało to następująco:

język angielski – 7,31 tys. uczniów  
 język niemiecki – 5,93 tys. uczniów  
 język francuski – 1,14 tys. uczniów

Liczby te są z kolei znacznie wyższe niż w przypadku uczniów liceów ogólnokształcących.

Struktura powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego jest następująca:

<sup>3)</sup> Uwaga! W liceach ogólnokształcących obowiązują dwa języki obce. W zestawieniach tabelarycznych uczniowie tych szkół są więc liczeni dwukrotnie.

	rok 1998	rok 1999
język angielski	51,0%	52,6%
język niemiecki	45,8%	45,7%
język rosyjski	13,1%	11,6%
język francuski	6,2%	5,7%

W tych szkołach najbardziej powszechnym językiem jest język angielski; w tym roku jego wskaźnik wynosi 52,6% i wzrósł o 1,6 punkt. procentowych w stosunku do roku szkolnego 1998/99. Obserwuje się równocześnie systematyczny spadek liczby uczniów uczących się tutaj języka rosyjskiego. W stosunku do stanu w roku 1992 wskaźnik powszechności zmalał trzykrotnie, a w stosunku do roku poprzedniego o 1,5 punkt. proc.

Jeżeli uwzględnimy uczniów uczących się języka obcego jako przedmiotu nadobowiązkowego wskaźniki powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich będą następujące:

	rok 1998	rok 1999
język angielski	52,0%	53,4%
język niemiecki	46,5%	46,3%
język francuski	6,4%	5,8%

W średnich szkołach zawodowych stan w zakresie nauczania języków obcych zbliża się do stanu równowagi określonego pułapem potrzeb językowych.

### III. Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana, przy czym w okresie przemian rozwarstwienie województw według stopnia powszechności nauczania języków zachodnioeuropejskich wzrasta.

Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego we wszystkich typach szkół łącznie) w poszczególnych województwach w roku 1999/2000 obrazuje poniższe zestawienie. Rozpiętości wyrażono w % ogółu uczniów:

język angielski	34,3% – 60,4%
język francuski	1,7% – 8,0%
język niemiecki	20,1% – 53,0%
język rosyjski	6,7% – 28,6%

Przy dużym zróżnicowaniu wskaźników regionalnych wskaźniki ogólnokrajowe praktycznie nie dają żadnych informacji o nauczaniu języków obcych w poszczególnych województwach. W takiej sytuacji, w rozważaniach dotyczących nauczania języków obcych nie można pominąć analizy rozkładu przestrzennego.

#### ▼ II.1. Język rosyjski

Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w kraju wynosi 21,9%.

Do województw o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania języka rosyjskiego należą w tym roku szkolnym:

lubelskie	– 28,6% ogółu uczniów
mazowieckie	– 27,6% ogółu uczniów
świętokrzyskie	– 24,5% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:

opolskie	– 6,7% ogółu uczniów
dolnośląskie	– 7,5% ogółu uczniów
śląskie	– 8,4% ogółu uczniów

We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania obniżył się w roku szkolnym 1999/2000 w stosunku do roku 1998/99.

Największy spadek wartości wskaźnika wystąpił w woj. małopolskim (o 3 pkt. proc.) i podkarpackim (o 3,4 punkt. proc.). Zmalała także wartość wskaźnika krajowego, która w tym roku wynosi 16%.

W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej pozycji w żadnym województwie. Pozycję drugą zajmuje w trzech województwach, a trzecią w trzynastu województwach w Polsce.

#### ▼ II.2. Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 1999/2000 przedstawia rys. 3 oraz mapka. Widać z nich, że powszechność nauczania języka angielskiego w 16 województwach jest silnie zróżnicowana.

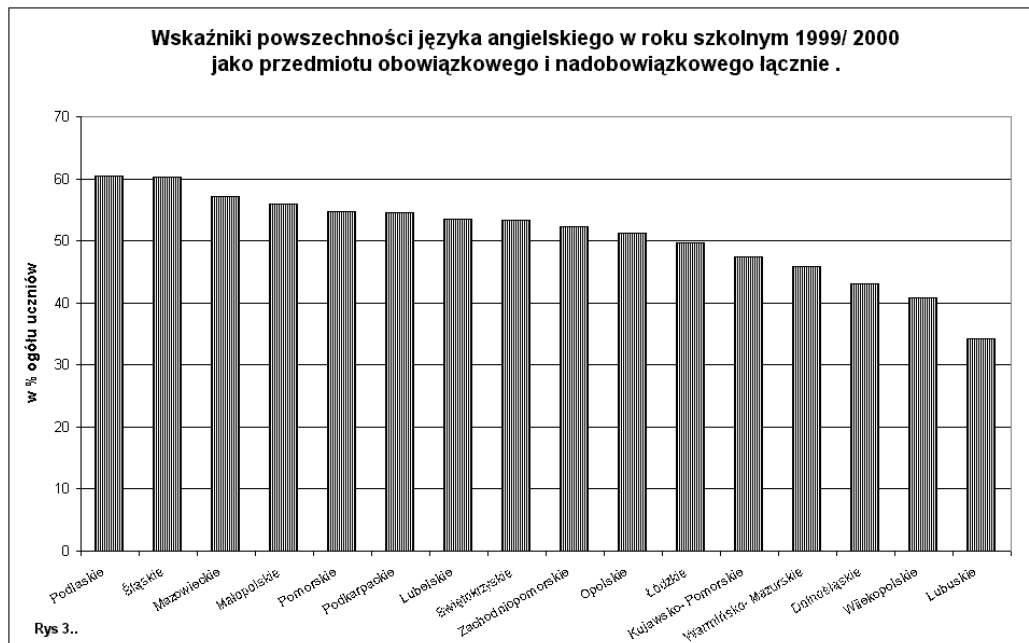
W roku szkolnym 1998/99 województwami o najwyższych wskaźnikach powszechno-

ści nauczania tego języka były: podlaskie, śląskie i mazowieckie. We wszystkich województwach wskaźnik przekraczał 45%. Najniższy wskaźnik powszechności miało woj. lubuskie – tylko 26%.

W roku szkolnym 1999/2000 dominują w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, ale wartości wskaźników

w tych województwach odpowiednio wzrosły (por. rys. 3). W województwie lubuskim, zajmującym ostatnie miejsce w skali powszechności, wskaźnik wzrósł o 8,3 punkt. proc.

W uszeregowaniu języków obcych według ich powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą aż w czternastu województwach, a drugą tylko w dwóch.



### II.3. Język niemiecki

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 1999/2000 przedstawia rys. 4 oraz mapa.

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim była w roku szkolnym 1999/2000 bardziej zróżnicowana niż języka angielskiego. Rozpiętość wartości skrajnych wskaźników powszechności wynosiła 32,9% i jeszcze się zwiększyła w stosunku do roku poprzedniego.

W roku szkolnym 1998/99 wskaźniki powszechności języka niemieckiego były najwyższe dla dwóch województw: dolnośląskiego i lubuskiego. Ich wartość w obu przypadkach przekraczała 40%. Z danych widać wyraźnie, że

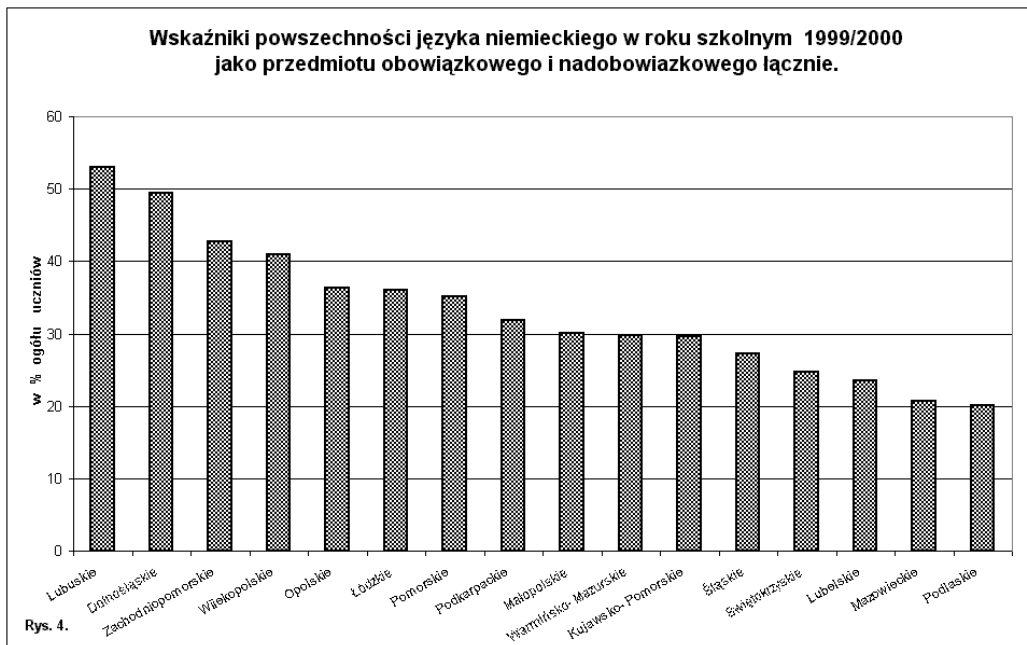
zdecydowanie wyższa powszechność nauczania języka niemieckiego występowała w województwach zachodnich w Polsce. Natomiast najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego (poniżej 20%) miały województwa: podlaskie i mazowieckie. W tym roku 1999/2000 te same województwa tzn. lubuskie i dolnośląskie zajmowały pierwsze miejsce na skali powszechności języka niemieckiego w kraju. Ich wskaźniki znacznie wzrosły w stosunku do stanu w roku 1998/99 (por. rys. 4 ). Najmniejszą powszechność ma teraz język niemiecki w woj. podlaskim i mazowieckim, ale i tak wartości wskaźników powszechności w tych województwach wzrosły w stosunku do roku poprzedniego (odpowiednio o 5 i 3 punkty procentowe).

W uszeregowaniu języków obcych we-



dług ich powszechności język niemiecki zajmuje pozycję pierwszą w dwóch województwach, równorzędną z językiem angielskim w je-

dnym (woj. wielkopolskim), drugą w 10 województwach, a trzecią w trzech województwach.



#### II.4. Język francuski

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 1998/99 pokazuje mapka dla języków zachodnioeuropejskich.

Powszechność nauczania języka francuskiego jest we wszystkich szesnastu województwach najmniejsza w porównaniu do trzech pozostałych języków obcych, chociaż i tutaj mamy zróżnicowanie wskaźników.

Powszechność nauczania języka francuskiego w kraju wynosi teraz 4,4% i nie ulega zmianie od roku 1996. W niektórych obszarach Polski nauczanie języka francuskiego nawet maleje, mimo że podaż tego języka (absolwentów NKJO) jest dość duża.

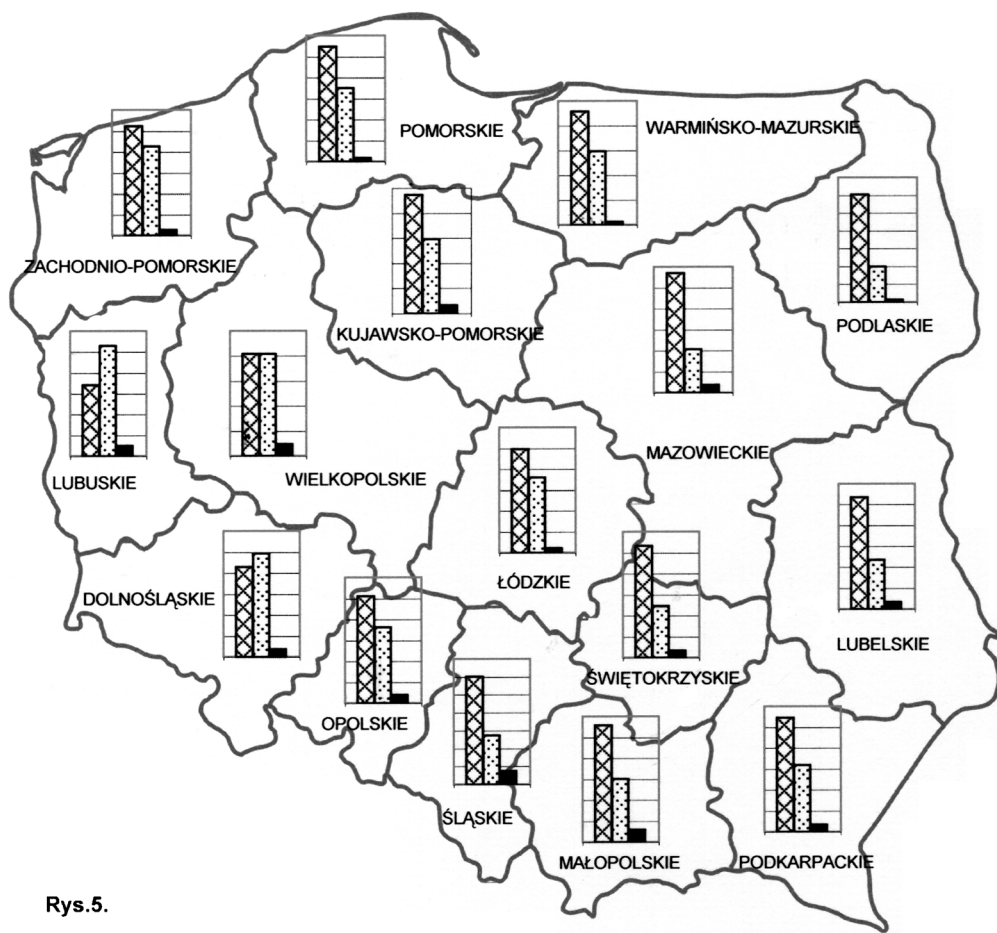
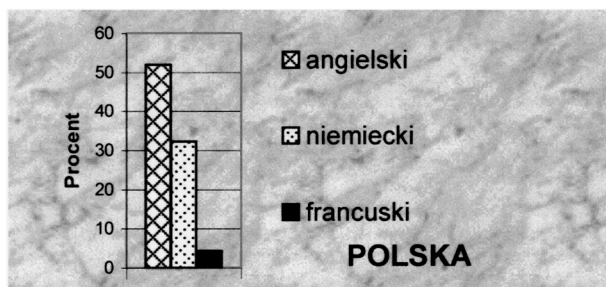
W roku szkolnym 1998/99 największe wskaźniki powszechności języka francuskiego wystąpiły w województwach: śląskim – 7,5% i małopolskim – 5,9%. Najmniejsze wskaźniki powszechności, tylko 1,8% miały województwa: warmińsko-mazurskie i podlaskie.

W tym roku szkolnym nadal w zakresie powszechności języka francuskiego dominują województwa: śląskie i małopolskie, ale ich wskaźniki wzrosły w stosunku do roku 1998/99. Najniższy wskaźnik powszechności ma województwo warmińsko-mazurskie i zmalał on jeszcze w stosunku do roku poprzedniego.

### III. Struktura nauczania języków obcych

Prezentowane uprzednio procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych (w % ogółu uczniów) nie dają bezpośredniej odpowiedzi na pytania: Jaki jest udział poszczególnych języków w nauczaniu języków obcych ogółem w różnych typach szkół? Jaka jest względna popularność poszczególnych języków? Odpowiedzi na te pytania daje tzw. struktura nauczania języków obcych, tj. zestawienie procentowych udziałów poszczególnych języków w nauczaniu języków obcych ogółem

**NAUCZANIE JĘZYKÓW ZACHODNIOEUROPEJSKICH  
JAKO PRZEDMIOTU PRZEDMIOTU OBOWIĄZKOWEGO I NADOBOWIĄZKOWEGO  
według województw w roku szkolnym 1999/2000**



Rys.5.

(w % ogółu uczniów uczących się dowolnego języka obcego). Procentowe udziały w danym typie szkoły dopełniają się do 100%.

Struktura nauczania języków obcych

w różnych typach szkół (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 1999/2000 została przedstawiona w tabeli 7.

**Tabela 7. Struktura języków obcych w roku szkolnym 1999/2000 w % ogółu uczniów uczących się dowolnego języka obcego w danym typie szkoły**

Typ szkoły	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski	Łacina	Hiszpański	Włoski	Inny
Podstawowe	56,6%	2,2%	26,6%	13,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
w tym: miasto	62,5%	2,8%	28,3%	5,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
wieś	47,6%	1,3%	23,9%	25,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%
Gimnazja	53,6%	3,3%	31,7%	9,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%
Szkoły zasadnicze	12,1%	2,2%	27,1%	58,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Licea ogólnokszt.	45,0%	8,1%	31,6%	10,9%	3,0%	0,3%	0,4%	0,7%
Średnie szkoły zaw.	45,3%	4,9%	39,4%	9,9%	0,0%	0,0%	0,1%	0,4%
Szkoły policealne	61,3%	5,9%	24,8%	3,7%	1,3%	0,3%	0,6%	2,0%
OGÓŁEM	48,8%	4,1%	30,3%	15,1%	0,7%	0,1%	0,1%	0,8%

Z zestawienia wskaźników strukturalnych, dotyczących nauczania języków obcych wynikają następujące wnioski:

► **Język angielski** ma najwyższy udział w nauczaniu języków obcych w szkołach podstawowych miejskich (62,5%) oraz w szkołach policealnych (61,3%). Przewyższa on znacznie udział w gimnazjach, liceach ogólnokształcących i średnich szkołach zawodowych. Natomiast najniższy jest udział języka angielskiego w szkołach zasadniczych i ta tendencja utrzymuje się od dłuższego czasu.

► **Język francuski** ma największy udział w liceach ogólnokształcących (8,1%), a najmniejszy w szkołach podstawowych wiejskich (1,3%). W porównaniu do poprzedniego roku szkolnego udział języka francuskiego zmniejszył się we wszystkich typach szkół, oprócz policealnych.

► **Język niemiecki** ma największy udział w średnich szkołach zawodowych (39,4%). W liceach ogólnokształcących i gimnazjach udział tego języka jest taki sam i wynosi 31,7%. Najmniejszy jest udział języka niemieckiego w szkołach podstawowych wiejskich (23,9%). Udział języka niemieckiego w bieżącym roku szkolnym wzrósł w stosunku do minionego roku szkolnego we wszystkich typach szkół.

► **Język rosyjski** dominuje w szkołach zasadniczych (58,5%) podobnie jak w latach poprzednich. Wysoki jest też udział języka rosyjskiego w szkołach podstawowych wiejskich (25,6%), choć zmniejsza się systematycznie w kolejnych latach. W stosunku do roku 1998/99 udział języka rosyjskiego zmalał aż o 12 punkt. proc. Najmniejszy jest udział języka rosyjskiego w szkołach policealnych tylko 3,7%.

Udziały innych języków: łaciny, hiszpańskiego i włoskiego w nauczaniu języków obcych są bardzo małe (por. tab. 7). Najwyższe wskaźniki strukturalne wymienionych języków występują w liceach ogólnokształcących oraz w szkołach policealnych.

Struktura nauczania czterech podstawowych języków obcych we wszystkich typach szkół łącznie zmieniła się następująco w dwóch kolejnych latach szkolnych.

	rok 1998	rok 1999
język angielski	44,5%	48,8%
język niemiecki	29,1%	30,3%
język rosyjski	19,9%	15,1%
język francuski	4,6%	4,1%

Udział innych języków obcych łącznie w roku 1999/2000 wynosi 1,7% i zmalał on nieznacznie w stosunku do poprzedniego roku (1,9%).

(sierpień 2000)

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Dorota Werbińska  
Słupsk

## Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni?<sup>1)</sup>

Metoda komunikacyjna w nauczaniu języków obcych zdominowała ostatnią dekadę dwudziestego wieku w Polsce. Wraz ze zmianą ustroju politycznego oraz presją środowiska na nauczanie języka w celu skutecznego porozumiewania się, nauczanie metodą komunikacyjną pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych przyjmowano jako innowacyjne, praktyczne i najlepsze. Dziś, z perspektywy czasu, jesteśmy ostrożniejsi w naszych ocenach i obiektywniej dostrzegamy dobre i złe strony stosowanych metod. Dlatego, celem niniejszej pracy jest dokonanie ewaluacji metody komunikacyjnej wykazując jej wady i zalety, jak również zastanowienie się, jaki jest jej uniwersalny wkład w nauczanie języków obcych i jaka jest przyszłość tej metody.

### Na czym polega metoda komunikacyjna?

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań, należy uściślić termin „metody komunikacyjnej”. Marton (1988: 38-39) podaje najważniejsze cechy, które metoda komunikacyjna zawiera w praktyce.

**1.** Większość jednostki lekcyjnej jest przeznaczona na *rozwijanie sprawności mówienia*. Często ćwiczenie innych sprawności (przeczytanie tekstu, wysłuchanie nagrania) jest tylko przygotowaniem do ćwiczenia sprawności mówienia.

**2.** Większość ćwiczeń orientowanych na mówienie zakłada *spontaniczne używanie języka*. Zachęca się, by uczniowie byli kreatywni i wyrażali swe prawdziwe opinie, w których opierają się na tym, co już wiedzą na temat języka. Modelowe, głośne powtarzanie nagranych tekstów nie ma miejsca w tej metodzie.

**3.** W klasie używa się przede wszystkim języka nauczanego. Język obcy jest stosowany do wyrażania poleceń, objaśniania itp. Niekiedy, w celu lepszego zrozumienia korzysta się z języka ojczystego, lecz odstępstwo od języka obcego jest traktowane wyjątkowo, nie rutynowo.

**4.** Ćwiczenia stosowane na lekcji koncentrują się na *przekazaniu informacji*, wyrażaniu znaczenia, a nie na formie językowej. Dopóki wypowiedzi uczniów są zrozumiałe dla odbiorcy, dopóty nauczyciel je akceptuje.

**5.** Nauczanie gramatyki odbywa się, jak gdyby „mimoходом”. Nie ma świadomego tłumaczenia reguł gramatycznych, nie ćwiczy się dryli, nie stosuje tradycyjnych testów. Tylko wówczas, gdy następuje blok komunikacyjny spowodowany przez błędne użycie struktury, forma gramatyczna może zostać przybliżona uczniowi przez nauczyciela, jakkolwiek bez wykorzystania terminów metajęzykowych.

**6.** Błędy językowe, zwłaszcza gramatyczne, *nie są poprawiane* przez nauczyciela. Jeżeli informacja semantyczna jest dla odbiorcy zrozumiała,

<sup>1)</sup> Autorka brała udział w naszym Konkursie 1999 – „Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy też blasków – fiasco czy sukces – a może jedno i drugie?” (red.)

błędy są ignorowane. Jeżeli zaś nie jest, wówczas nauczyciel bądź uczniowie poprawiają za pomocą tzw. ekspansji. Na przykład, gdy na pytanie *What did you have for breakfast?* uczeń odpowiada *I have cornflakes*, nauczyciel powtórza wypowiedź ucznia, jednocześnie ją rozwijając i używając poprawnej formy: *Oh, I see, you had cornflakes*.

**7.** W metodzie komunikacyjnej zmienia się tradycyjnie postrzegana rola nauczyciela. Nauczyciel już nie jest osobą centralną, jedynym dostawcą informacji *ex-cathedra*. W metodzie komunikacyjnej nauczyciel jest *pomocnikiem*, którego rola polega na wyborze tematu, wyborze ćwiczeń do rozwijania sprawności mówienia, pomagania i monitorowania procesu przyswajania języka obcego.

**8.** W związku ze zmianą roli nauczyciela, zajęcia w klasie są często przeprowadzane w *parach* i w małych *grupach*.

**9.** Typowe ćwiczenia komunikacyjne stosowane na lekcjach to takie, w których uczniowie muszą pokonać *lukę informacyjną* bądź *rozwiązać* podany przez nauczyciela problem. Na przykład, uczniowie otrzymują autentyczne rozkłady jazdy, mapy i ich zadaniem jest ustalenie najbardziej ekonomicznego sposobu dotarcia do jakiejś miejscowości w określonym czasie.

**10.** Wykonując ćwiczenia komunikacyjne, uczeń często korzysta ze *strategii komunikacyjnych*. Może on opisać to, co chce powiedzieć, przekazać znaczenie słowa za pomocą gestów lub po prostu spytać o nie nauczyciela. Nauczyciel nie tylko akceptuje używanie przez uczniów strategii komunikacyjnych, ale również świadomie zachęca do ich stosowania.



## Problemy związane z metodą komunikacyjną

### 1. Fosylizacja błędów

Największym niebezpieczeństwem związanym z regularnym stosowaniem metody komunikacyjnej są błędy uczniów. Ponieważ niepoprawne a zrozumiałe dla rozmówcy formy językowe nie są korygowane, uczeń przyjmuje formę niepoprawną za prawidłową. Wówczas dochodzi do tzw. fosylizacji błędów, których

wyplenienie będzie niezwykle trudne, o ile w ogóle możliwe. Praktyka pokazuje, że nawet gdy uczeń zna właściwą formę, w sytuacji nadmiernego rozluźnienia bądź stresu, nadal będzie używał błędnych form.

Druga sprawą związaną z powstawaniem błędów jest fakt używania strategii komunikacyjnych. Można założyć, że strategie komunikacyjne polegające na obejściu wymaganej formy naturalnie przyczyniają się do fosylizacji błędów. Jeżeli uczniowi uda się raz pokonać własną ignorancję poprzez użycie strategii komunikacyjnych, może on uwierzyć w ich skuteczność i tym samym nie zadać sobie trudu o odszukanie właściwej formy.

Kompetencja strategiczna, jedna z podstawowych w kompetencji komunikacyjnej (Canale i Swain, 1980), jest rozumiana jako posiadanie werbalnych i niewerbalnych strategii komunikacyjnych, które są używane przy rekompensowaniu luk komunikacyjnych spowodowanych niedostateczną znajomością języka obcego. W rezultacie, kompetencja strategiczna może spowodować osłabienie motywacji ucznia do dalszego rozwoju językowego, ucznia, który dzięki strategiom komunikacyjnym jest w stanie sobie poradzić z niedostatkami własnej wiedzy językowej.

Co więcej, konsekwencje używania strategii komunikacyjnych i popełniania błędów mogą być nieprzyjemne. Ponieważ rozmówca musi zainwestować więcej wysiłku i czasu w odkodowanie przekazanej komunikacyjnie informacji, tolerancja rodzimych użytkowników języka na jego kaleczenie przez uczących się może być ograniczona. Biznesmen, polityk czy naukowiec stosujący strategie komunikacyjne brzmi niepoważnie, a nawet na podstawie jego ograniczonej językowej wysuwa się wnioski o jego charakterze, poglądach czy systemie wartości.

**2.** Ograniczenia w stosowaniu metody komunikacyjnej ze względu na osobę nauczyciela

Problemem dla nauczyciela polskiego związanym ze stosowaniem podejścia komunikacyjnego może być wymóg doskonałej znajomości nauczanego języka. Ponieważ, jak wynika z metody, nauczyciel nie poprawia błędów uczniów, sam musi dostarczać bezbłędnych informacji, aby stanowić dobry model do naśladowania. Rola pomocnika sprawia, że powinien dostarczyć uczniowi odpowiednich zwro-

tów leksykalnych, których uczeń akurat chce użyć, a tym samym być zawsze przygotowanym do nieprzewidzianych pytań, które mogą być zadane w sytuacjach komunikacyjnych. Jak wiemy, jest to trudna rola, zważywszy na fakt, że poziom znajomości języka wśród uczniów regularnie wzrasta, a do egzaminów Cambridge First Certificate coraz częściej przystępują ósmoklasiści. Przygotowanie efektywnych lekcji komunikacyjnych jest dla nauczyciela – Polaka bardzo czasochłonne, zaś ich przeprowadzenie wymaga od niego sporo energii. Nieustanne doskonalenie znajomości językowej, zwłaszcza praca nad leksyką i sprawnością mówienia są dla nauczyciela niezbędne. W związku z tym, rodzimy użytkownik języka obcego, pod warunkiem, że jest przygotowany pedagogicznie, wydaje się być najskuteczniejszym nauczycielem tego języka używającym metody komunikacyjnej w jej czystej formie.

Z drugiej strony, metoda komunikacyjna angażuje aktywnie uczniów. Pracując w parach i grupach uczniowie w dużej mierze polegają na sobie (Werbińska, 1998) i w ograniczony sposób mogą decydować o przebiegu lekcji. W rezultacie, nawet okazjonalnie gorsze przygotowanie do lekcji nauczyciela nie powoduje, że uczniowie na tej lekcji nie skorzystają.

**3. Ograniczenia w stosowaniu metody komunikacyjnej ze względu na kontekst, w którym odbywa się proces uczenia/nauczania**

Metoda komunikacyjna nie jest odpowiednia dla wszystkich stylów uczenia się. Uczniowie, którzy lubią podejmować ryzyko językowe, używać nieznanymi słów czy nie w pełni zrozumiałych struktur gramatycznych, ekstrawertycy uwielbiający konwersacje, ćwiczenia w mówieniu i słuchaniu czują się swobodnie nauczani tą metodą. Dla perfekcjonistów i analityków, lubiących mieć wszystkie błędy poprawiane i bojących się ośmieszenia, metoda komunikacyjna może być swoistą torturą.

Metoda komunikacyjna nie jest dobra dla wszystkich ze względu na wiek uczniów. Młodszy uczniowie, nie posiadający zahamowań, lubią się bawić i grać na lekcji. Dla nich gry komunikacyjne i zabawy językowe są interesujące, a przez to lekcje są ciekawe i zwykle są postrzegane przez nich jako efektywne. Bardziej krytyczni, starsi uczniowie, jednakże, mogą cwi-

czenia komunikacyjne w parach traktować jako nieprzemęczanie się nauczyciela, zaś zabawy komunikacyjne jako swoisty przerost formy nad treścią, a więc stratę czasu.

Stosowanie metody komunikacyjnej może być ograniczone intensywnością nauczania języka obcego. Ponieważ większość ćwiczeń komunikacyjnych nie może być praktykowana przez ucznia w domu, stosowanie metody komunikacyjnej w jej czystej formie najlepiej sprawdza się przy dużej liczbie godzin języka w tygodniu, a więc przy intensywnym nauczaniu. Przy dwóch, trzech godzinach w tygodniu w przeciętnej klasie polskiej szkoły, wyłączne stosowanie metody komunikacyjnej z pewnością nie przyniesie oczekiwanych rezultatów.

Stosowanie metody komunikacyjnej w jej czystej formie, może być również ograniczone ze względu na liczbę uczniów w klasie. Mała liczba osób w klasie jest najodpowiedniejsza przy nauczaniu metodą komunikacyjną. Pomimo, że w dużej klasie można stosować pracę w grupach, uczniowie analityczni, posiadający rzadszy kontakt z nauczycielem, przy dużej liczbie osób w klasie zdecydowanie tracą.

W warunkach polskich szkół średnich stosowanie metody komunikacyjnej w czystej formie musi być również ograniczone wymogami egzaminacyjnymi. Na przykład, większość polskich uczelni nadal stosuje tradycyjne testy tłumaczeniowe, wielokrotnego wyboru czy transformacje. Dopóki egzaminy maturalne bądź wstępne będą tradycyjnie testowały kompetencję językową ucznia, dopóty nauczanie języka obcego metodą komunikacyjną nie będzie przydatne dla ucznia pragnącego przystąpić do egzaminu.

**4. Trudności z wyborem ćwiczeń komunikacyjnych.**

Problemem, który również należy rozpatrzyć jest trudność doboru ćwiczeń komunikacyjnych do poziomu swoich uczniów. Atrakcyjnych ćwiczeń komunikacyjnych jest mnóstwo – znakomita ich większość jednakże zakłada zaawansowany poziom językowy uczniów. Czy można zatem nauczać komunikacyjnie w klasach początkowych? Jakie kryteria należy wówczas stosować?

## Czynniki przemawiające za stosowaniem metody komunikacyjnej

### 1. Ograniczenia metody tradycyjnej

Najważniejszym argumentem przemawiającym za wyższością nauczania metodą komunikacyjną wydają się być problemy związane z tradycyjnym nauczaniem, opartym na nauczaniu kodu językowego. Stern (1922: 179) wyróżnia tutaj trzy zasadnicze problemy:

**1.1.** Trudno jest uczyć się w sposób linearny oderwanych od siebie struktur językowych i następnie składać je, gdy mają być użyte w żywym języku.

**1.2.** Cały system języka obcego jest niezmiernie skomplikowany. Z tego powodu jest zbyt trudny, aby nauczyć się go wyłącznie z opisu reguł gramatycznych.

**1.3.** Istnieje problem z wykorzystaniem wiadomości nauczonych w klasie w warunkach autentycznego wykorzystania języka.

Krashen (1985) uważa, że ćwiczenia komunikacyjne zachęcają do podświadomego, według niego skuteczniejszego, użycia języka. Skoro komunikowanie się jest oparte na przekazaniu informacji i znaczenia, a nie kodu językowego, jakiegokolwiek uczenie się, które ma wówczas miejsce, jest podświadome. Warunek ten nie może być jednak spełniony gdy większość ćwiczeń jest skierowanych na to, co może być świadomie opanowane przez ucznia.

### 2. Replikowanie warunków naturalnych w klasie

Metoda komunikacyjna polega na *regularnym używaniu* języka obcego, a nie formalnym studiowaniu jego kodu. Regularnie ćwiczony język w metodzie komunikacyjnej jest ciągłym przygotowywaniem się do użycia tego języka w sytuacji, gdy naprawdę zajdzie taka potrzeba. Jeżeli język obcy jest przedstawiany uczniom wyłącznie w formie ćwiczeń gramatycznych, leksykalnych i powtarzania odpowiednich funkcji, uczeń nigdy nie dostrzeże jego totalności i powiązania pomiędzy poszczególnymi systemami.

Metoda komunikacyjna umożliwi kontakt z różnymi użytkownikami języka obcego. Oprócz słyszenia własnych kolegów mówiących

w języku obcym w trakcie ćwiczeń w parach i grupach, uczeń słucha nagranych taśm, audycji telewizyjnych (np. CNN) czy radiowych (np. BBC). Ma wówczas możliwość usłyszenia różnych akcentów, głosów czy dialektów językowych, a zatem poszerzenia swojej wiedzy o nauczonym języku.

Metoda komunikacyjna wykorzystuje *autentyczne materiały* (np. mapy, rozkłady jazdy, bilety, opakowania po produktach spożywczych, przewodniki itp.) jako pomoce dydaktyczne. Dzięki temu, uczniowie już w klasie są przygotowywani do odbierania informacji, z którymi mogą się spotkać w autentycznej sytuacji.

Bezpośrednie ekspozowanie ucznia na język obcy umożliwia mu także nawiązanie *osobistego kontaktu* z językiem obcym. Osoba ucząca metodą komunikacyjną nawet po rocznym/dwuletnim nauczaniu języka, nie będzie się bała zabrać głosu w tym języku i umiejętnie uzyska/przekaze zamierzone informacje, gdy znajdzie się w towarzystwie rodzimego użytkownika języka. To uczenie się w działaniu, a przy tym wyrabianie osobistego poglądu dotyczącego reakcji odbiorcy na wypowiedź ucznia bądź otoczki kulturowej czy wreszcie użytego rejestru, pomaga uczniowi, bardziej niż inne metody, wyrobić swój osobisty związek z językiem. Zapraszanie na lekcje konwersacji cudzoziemców posługujących się płynnie nauczonym językiem może odnieść podobny efekt.

### 3. Atrakcyjność zajęć

Lekcje prowadzone metodą komunikacyjną są niekonwencjonalne, a przez to ciekawsze od tradycyjnego nauczania. Poniżej przedstawiam wykaz typowych czynności komunikacyjnych, które charakteryzują nauczanie omawianą metodą wraz z krótkim uzasadnieniem.

**3.1.** Używanie języka obcego jako języka organizacji procesu nauczania

▶ interakcja nauczyciel-uczeń (np. pytanie i wyjaśnianie powodu nieobecności na klasówce).

**3.2.** Inne, rutynowe czynności prowadzone przez nauczyciela w języku obcym:

▶ wyjaśnianie gramatycznych, leksykalnych, fonetycznych i kulturowych zagadnień.

▶ przekazywanie poleceń do ćwiczeń.

**3.3.** Zapraszanie na lekcje rodzimych użytkowników języka.

Powyższe czynności dotyczą użycia języka obcego w organizacji procesu nauczania. Dzięki używaniu języka obcego do tego celu, nauczyciel może odtworzyć w klasie sytuacje, które nawiązują do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych. Jeżeli w warunkach naturalnych, osoba stale przekazuje i otrzymuje informacje, konwersacje między nauczycielem i uczniem dotyczące np. powodu spóźnienia się na lekcje czy wyjaśnienia polecenia, są próbą odtworzenia warunków naturalnych w ramach ograniczeń klasy. Zaproszenie na lekcję gościa, dla którego język nauczany jest językiem ojczystym jest zaś dla ucznia doskonałą okazją do zweryfikowania jego znajomości języka i obcej kultury oraz, o czym wspominałam wcześniej, wyrobienia osobistego kontaktu z tym językiem.

**3.4.** Wykorzystanie w ćwiczeniach tematów z życia uczniów:

- ▶ o sobie: podawanie adresu zamieszkania, telefonu, wieku itp.
- ▶ codzienne czynności: opowiadanie co robimy każdego dnia, jak spędzamy świąteczne dni itp.
- ▶ szkoła: informacje o szkole, stosunek do szkoły, ulubione przedmioty, nauczyciele,
- ▶ rodzina: opowiadanie o rodzicach, rodzeństwie, babciach i dziadkach, krewnych,
- ▶ zainteresowania: muzyka, sztuka, literatura, sport, komputery, spędzanie wolnego czasu,
- ▶ system wartości: opinie uczniów, przekonania moralne, polityczne i religijne zainteresowania – świetnie nadające się do otwartych dyskusji.

Rozmowy na tematy z życia uczniów w parach, w małych grupach czy nawet z nauczycielem są również przygotowaniem do słownych interakcji w warunkach naturalnych. Jeżeli uczniowie potraktują je poważnie, wówczas symulowane sytuacje mogą stać się autentyczne i wytworzyć dodatkową możliwość poznania swoich kolegów.

**3.5.** Wykłady tematyczne w języku obcym np. dotyczące strategii uczenia się języka obcego, wykorzystania NLP w uczeniu się języka, kultury krajów nauczanego języka, literatury czy biografii wybitnych artystów z danego obszaru językowego.

Coraz częściej nauczyciele języków obcych stosują na swoich lekcjach wykłady, które tematycznie łączą się z nauką języka obcego. Choć sama treść, np. cechy dobrego ucznia języka obcego, może być dla uczniów interesująca, należy spełnić pewne warunki, aby treść wykładu została przyswojona, a język obcy uczniów ulepszony. Krashen (1985) wykorzystuje termin „zrozumiałego inputu” (*comprehensible input*), który polega na intuicyjnym dopasowywaniu informacji podawanych przez nauczyciela, do gotowości odbiorczej uczniów. W tym celu, prezentacja nauczyciela opiera się o pomoce wizualne, takie jak diagramy, obrazki, wykresy, nauczyciel mówi wolniej i wyraźniej, a zadania do wykonania dla uczniów są realne pod względem poziomu trudności języka. Ponieważ celem wykładów tematycznych jest wzmocnienie nauki języka oraz wiedzy ogólnej ucznia, wybór tematów wykładów powinien być motywujący i najlepiej go wcześniej uzgadniać z uczniami.

**3.6.** Typowe ćwiczenia komunikacyjne

Typowe ćwiczenia komunikacyjne są to ćwiczenia, którym spośród wszystkich czynności komunikacyjnych poświęca się największe miejsca w literaturze glottodydaktycznej. Ich celem jest dostarczenie uczniom sposobności do realistycznego użycia języka poprzez ogniskowanie ich uwagi na zadaniu, problemie, temacie, a nie specyficznej kwestii językowej. Do najważniejszych typów tych ćwiczeń, najczęściej omawianych w literaturze, należą:

- ▶ udzielanie i wykonywanie poleceń,
- ▶ przekazywanie informacji w innej niż odebrana formie (np. informację ustną przelać na papier w formie listu),
- ▶ ćwiczenia z luką informacyjną,
- ▶ ćwiczenia na dopasowywanie (typu *jigsaw*),
- ▶ rozwiązanie podanego problemu,
- ▶ zadania oparte na dłuższych wypowiedziach uczniów,
- ▶ odgrywanie ról, symulacje, techniki dramy.

Zajmijmy się teraz nimi po kolei ilustrując je przykładami z języka angielskiego. Udzielanie i wykonywanie poleceń jest wartościowym ćwiczeniem komunikacyjnym. Uczniowie wykonując takie ćwiczenia w parach/małych grupach dostrzegają związek między użyciem języka a wykonaniem zadania. Nawet



w początkowych etapach nauki języka ćwiczenia te mogą dostarczać sporo satysfakcji, gdy uczeń poprawnie wykona polecenie przekazane mu w języku obcym. Przykłady: *Listen and draw*, *Listen and do*, *Listen and mime*.

Przekazywanie informacji w innej, niż podana, formie jest pożyteczne dla bardziej zaawansowanych językowo uczniów, gdyż wymaga obycia z różnymi sprawnościami i podsprawnościami języka. W ćwiczeniach tego typu, uczniowie mogą być poproszeni o odczytanie informacji z mapy, tabelki, diagramu i przekazanie jej koledze. Sprawność interpretowania i przekazywania informacji w formie pisemnej lub ustnej będzie na pewno dla uczniów niezbędna w przypadku wyjazdu za granicę, gdzie podobne ćwiczenia będą musieli wykonywać rzeczywiście. Przykład: *Read the text and number in the correct order the places given in the text, using the map*.

Ćwiczenia z luką informacyjną, gdy osoby nie posiadają pełnej informacji i muszą ją zdobyć od rozmówcy, to kolejne ćwiczenie odzwierciedlające rzeczywiste sytuacje w życiu. Najważniejszą ich cechą, tak jak w życiu, jest nieprzewidywalność zdobywanych informacji. Przykład: *Student A invites student B to the cinema, which B either accepts or refuses*. Jak widać, uczeń A nie może z góry przewidzieć reakcji partnera na zaproszenie, co przyczynia się do realności ćwiczenia.

Ćwiczenia na dopasowywanie (*jigsaw*) są swoistą, bardziej skomplikowaną wersją ćwiczeń z luką informacyjną. Informacje dotyczące jakiejś całości, np. historyjki, są rozdzielone między uczniów, których zadaniem jest odtworzenie całości na podstawie podanych informacji. Oczywiście uczniowie muszą przekazać sobie posiadane informacje, aby rozwiązać zadanie. Przykład: *Students are given a list of sentences and are asked to order them correctly, for example:*

- ▶ *It was a sunny day.*
- ▶ *Suddenly, the third ant looked behind him.*
- ▶ *They were on their way home.*
- ▶ *Three ants were walking up a hill.*
- ▶ *The question is, why then did the third ant say there was?*
- ▶ *In fact, there was no ant following them.*
- ▶ *„There's another ant following us”, he said.* (Prodromou 1992: 87-88)

Niektóre ćwiczenia nasuwają uczniom jakiś problem do rozwiązania. Aby znaleźć rozwiązanie – pary, grupy, a nawet i cała klasa myśli i omawia podany problem. Ponieważ rozwiązanie zadania zakłada używanie języka i koncentrowanie się na treści, niektórzy nauczyciele uważają ćwiczenia typu „rozwiązanie problemu” za pożyteczne ćwiczenia komunikacyjne. Przykład: *Students are given a complex situation and told to work out a means of survival*.

Zadania oparte na dłuższych wypowiedziach uczniów zawierające w sobie ćwiczenia różnych funkcji językowych mogą także uchodzić za ćwiczenia komunikacyjne. Przykłady takich jedno – dwuminutowych wypowiedzi to:

- ▶ *An American coming to your town wants to know how to get to the museum from the station.*
  - ▶ *Tell an English student about yourself.*
  - ▶ *Recommend the best restaurants in your town.*
- Praktykując tego rodzaju ćwiczenia, uczniowie wyrażają swoje własne zdania, a nie jedynie ćwiczą hipoteczna sytuację narzuconą im przez nauczyciela.

Odgrywanie ról, symulacji i inne techniki oparte na dramie to przykłady ćwiczeń poszerzających komunikacyjne możliwości na lekcji języka obcego. Techniki stosowane w tym typie ćwiczeń są zbliżone do autentycznego użycia języka. Dodatkową korzyścią wydaje się być używanie języka w „dramatycznym” kontekście, bowiem wówczas, może on być wspomagany poprzez zabarwienie emocjonalne, postawę, gesty i odpowiednie odegranie. Im bardziej uczeń się zaangażuje w odgrywaną rolę, tym bardziej naturalne doświadczenie językowe zapewni mu ćwiczenie oparte na dramie. Przykłady: doskonałe ćwiczenia oparte na technikach dramatycznych są zawarte w następujących książkach:

- ▶ Dougill, J. (1987), *Drama Activities for Language Learning*. Macmillan.
- ▶ Ladousse, G.P. (1987), *Role Play*. Oxford University Press.
- ▶ Maley, A. i A. Duff (1982), *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press.

Wszystkie omawiane wyżej ćwiczenia komunikacyjne są atrakcyjne ze względu na swoją różnorodność. Co więcej, mogą dostarczać sposobności do ćwiczenia języka w sytuacjach podobnych do rzeczywistych, opartych na przekazaniu znaczenia i interesujących dla

uczniów, gdyż dotyczą ich samych. Jednocześnie przeważają nad sytuacją rzeczywistą tym, że są mniej skomplikowane językowo, podczas gdy ta pierwsza, oparta na bezpośrednim i pod względem trudności niestopniowanym wykorzystaniu języka, może się okazać dla ucznia zbyt przytłaczająca.



## **Jak pokonać problemy wynikające z trudności ćwiczeń komunikacyjnych?**

Aby wykorzystywać ćwiczenia komunikacyjne na wszystkich poziomach językowych, Stern (1992: 199-201) proponuje przyjęcie następujących kryteriów do oceny trudności ćwiczeń komunikacyjnych.

### **1. Kryterium przewidywalności – nieprzewidywalności**

Autentyczny dyskurs różni się pod względem przewidywalności. Rutynowe konwersacje, takie jak pozdrowienia, życzenia czy różne formy grzecznościowe są zwykle stereotypowe. Dzięki temu użyty w nich język jest, do pewnego stopnia, przewidywalny. Powoduje to, że język standardowych wyrażen jest łatwiejszy i dlatego może być nauczany już w początkowych etapach nauki. Wraz z wzrastającą kompetencją językową uczniów, wprowadzane ćwiczenia komunikacyjne mogą różnić się stopniem przewidywalności, a tym samym odznaczać się większą nieprzewidywalnością dyskursu.

### **2. Kryterium recepcji – produkcji**

Prawdziwa komunikacja językowa zawiera w sobie jednoczesny udział sprawności receptywnych i produktywnych: słuchamy i odpowiadamy, piszemy i czytamy. Jednakże ogólnie wiadomo, że sprawności orientowane na odbiór są w większości postrzegane jako łatwiejsze, niż mówienie czy pisanie. W związku z tym, w początkowych fazach nauczania języka powinno się przykładać większą wagę do tych ćwiczeń, w których sprawności produktywne są ograniczone do minimum. Dobrym przykładem mogą tu być ćwiczenia komunikacyjne typu „udzielanie i wykonywanie poleceń”, omówione wcześniej. W tych ćwiczeniach, uczeń de-

monstruje zrozumienie poprzez wykonanie jakiegoś ruchu, narysowanie itp.

### **3. Kryterium długości wypowiedzi**

Jest kwestią ogólnie wiadomą, że ćwiczenia komunikacyjne wymagające od uczniów długich wypowiedzi są trudniejsze. Podobnie rzecz się ma z długim tekstem przygotowanym do słuchania. Dlatego, sugeruje się, aby w początkowych etapach nauki języka nauczyciele używali krótkich nagrań i korzystali z ćwiczeń wymagających krótkich wypowiedzi ucznia.

### **4. Kryterium wspierania kontekstem**

Ćwiczenia komunikacyjne, które są osadzone w kontekście, są łatwiejsze. Łatwiej jest np. słuchać poleceń i rysować niż rysować po wysłuchaniu wszystkich instrukcji. Zgodnie z tym, ćwiczenia komunikacyjne oparte o ruch lub środki wizualne są łatwiejsze w przeprowadzeniu niż te, które bazują wyłącznie na informacji słownej.

### **5. Kryterium językowej trudności przekazywanej treści**

Jeżeli przekazywana komunikacyjnie treść jest dla nich zbyt trudna, uczniowie niewiele skorzystają z lekcji. Trudność treści może polegać na wyborze nieznanego uczniom słownictwa i struktur gramatycznych. W nagrany tekście trudność może być zwiększona poprzez słuchanie więcej niż jednego głosu, w czytany tekście poprzez konieczność interpretowania znaczenia tekstu „między wierszami”. W celu zmniejszenia złożoności językowej przekazywanej treści, warto jest unikać ćwiczeń komunikacyjnych opartych na takich tekstach, w klasach językowo nieprzygotowanych do ich odbioru.

### **6. Kryterium znajomości treści**

Ćwiczenia komunikacyjne, które są oparte na treściach znanych uczniom są łatwiejsze w przeprowadzeniu niż te, które bazują na zupełnie nowych tematach. Ważne jest, aby w mniej zaawansowanych językowo klasach dokonywać wyboru ćwiczeń pod względem tematyki interesującej i już znanej uczniom.

### **7. Kryterium jasności przekazu**

Łatwiej jest zrozumieć i wykonać ćwiczenie komunikacyjne, jeżeli jest ono oparte o wyraźne nagranie bądź czytelnie napisany

tekst. Niekiedy nawet, znany format przekazywanej treści może znacznie ułatwić wykonanie zadania i pozytywnie nastroić uczniów zwiększając tym samym, szanse prawidłowego wykonania.

## 8. Kryterium eliminowania stresu

Wykonywanie ćwiczeń komunikacyjnych jest trudniejsze w sytuacjach stresujących, fizycznym lub psychicznym dyskomforcie, wrogości. Pozytywna atmosfera oparta na wzajemnej akceptacji, zrozumieniu i wewnętrznym spokoju sprzyja efektywności komunikacyjnej lekcji. Warto pamiętać o afektywnych czynnikach nauczania zanim zdecydujemy się na stosowanie ćwiczeń komunikacyjnych.



### **Jakie przedsięwzięć środki, aby zmniejszyć niebezpieczeństwo fosylizacji?**

Kiedy wiemy już na podstawie jakich kryteriów dobierać ćwiczenia komunikacyjne, a ograniczenia metody ze względu na osobę nauczyciela (mamy coraz więcej nauczycieli świetnie władających językiem obcym) i kontekst nauczania (uczniowie szkół średnich chcą komunikacyjnego nauczania, klasy liczą np. 15 osób, zajęcia odbywają się pięć razy w tygodniu, a testy maturalne i egzaminy wstępne oceniają komunikatywność) nie zawsze stanowią problem, zastanówmy się, co możemy zrobić by przeciwdziałać podstawowemu niebezpieczeństwu metody komunikacyjnej, a mianowicie fosylizacji. Proponuję tutaj cztery rozwiązania, które konsekwentnie używane razem, są w stanie zmniejszyć niebezpieczeństwo pojawienia się nieuleczalnych błędów w wypowiedziach uczniów.

Po pierwsze, nauczyciel powinien zmaksymalizować pośrednie korygowanie błędów. Zadanie to powinien postrzegać jako niezwykle ważne i konsekwentnie, niestrudzenie i z emfazą powtarzać zdania uczniów w poprawnej formie. Dzięki temu, być może, uda się wyplenić choć część błędów popełnianych przez uczniów.

Po drugie, nauczyciel może unikać koryzstania z ćwiczeń, które wymuszają u ucznia produkowanie języka przerastającego jego obecną kompetencję. O błędy wtedy nietrudno, a jeżeli nawet zostają pośrednio zauważone i poprawione przez nauczyciela, liczba popra-

wianych błędów czyli ilość informacji jest zbyt duża, aby uczeń mógł z niej skorzystać.

Po trzecie, nauczyciel może poinformować uczniów o niebezpieczeństwie fosylizacji. Wówczas, niektórzy z nich sami rozumieją dla czego uczący ich nauczyciel przykłada mniejszą wagę do rozwijania sprawności mówienia przygotowując ich, poprzez nacisk na poprawność, do przyszłego rozwoju językowego. Uczniowie mogą woleć rozwój płynności nad rozwojem poprawności, ale wtedy znają koszty takiego wyboru. Poinformowanie uczniów o ryzyku błędów może także zwiększyć ich świadomość językową i spowodować, że uważniej będą postrzegać dochodzące do nich informacje gramatyczne i fonetyczne.

Wreszcie, nauczyciel nie musi być zobligowany do stosowania metody komunikacyjnej w formie czystej. Świadomy, wyważony eklektyzm polegający na zespoleniu ćwiczeń komunikacyjnych z ćwiczeniami tradycyjnymi wydaje się tu na miejscu. Brumfit (1985: 77-78), na przykład, proponuje schemat, w którym ćwiczenia orientowane na poprawność przeważają w początkowym stadium nauki, a w miarę wzrostu językowego zaawansowania uczniów, ustępują ćwiczeniom komunikacyjnym.



### **Uwagi końcowe**

Podsumowując można stwierdzić, że metoda komunikacyjna długo jeszcze będzie królować w metodyce nauczania języków obcych. Jej podstawowym przesłaniem jest nauczyć komunikowania się w języku obcym, na czym najbardziej zależy znakomitej większości uczniów. Być może nigdy nie ostanie się ona w swej czystej formie, bowiem mentalność naszych uczniów jest ciągle jeszcze tradycyjna i testy, kartkówki ze słówek i dryle cieszą się u nich większą popularnością, niż samodzielne uczenie się. Trzeba jednak stwierdzić, że dzięki pojawieniu się metody komunikacyjnej patrzymy z innej perspektywy na istotę komunikacji, doceniamy ważność kontekstu, analizujemy dyskurs i czynniki niewerbalne. Dzięki tej metodzie również nauczyciel może być twórczy i ten fakt też należy uznać za uniwersalny wkład metody komunikacyjnej do metodyki nauczania.

## Bibliografia

- Brumfit, C. (1985), *Language and Literature Teaching: from Practice to Principle*, Oxford. Pergamon Press.
- Canale, M. i M. Swain (1980), „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- Marton, W. (1988), *Methods in English Language Teaching*.

- ching. Frameworks and Options*, Prentice Hall International.
- Prodromou, L. (1992), *Mixed Ability Classes*, Macmillan Publishers, Ltd.
- Stern, H.H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Werbińska, D. (1998), „Nauczanie języka obcego w licznych klasach też może być efektywne”, *Języki Obce w Szkole* 1: 38.

(listopad 1999)

Anna Kosacz  
Kwidzyn

## Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?<sup>1)</sup>

Podstawowym celem nauki języków obcych jest osiągnięcie umiejętności komunikowania się, wyrażającej się nie tylko w mowie, lecz i w piśmie. Termin komunikatywny znaczy: służący, nadający się do porozumiewania się, rozumiały...<sup>2)</sup> Być komunikatywnym, to nie tylko umieć przekazywać informacje, rozumieć wypowiedzi ustne i pisemne innych osób, lecz także być zrozumianym.

Znajomość języka obcego uwarunkowana jest czynnym opanowaniem słownictwa, jego form morfologiczno-syntaktycznych, wymowy, konstrukcji zdaniowych z odpowiednią intonacją oraz umiejętnym użyciem słownictwa w odpowiednich konstrukcjach zdaniowych, w zależności od sytuacji<sup>3)</sup>.

Do osiągnięcia wymienionych sprawności służy przede wszystkim metoda komunikacyjna wsparta innymi formami pracy, np. metodami mieszanymi. Sama konwersacja – tak ważna w metodzie komunikacyjnej – bez znajomości systematycznie poszerzanego zakresu słownictwa tematycznego i poprawnej znajomości materiału gramatycznego, nie wystarcza. Proces uczenia się języka obcego jest długotrwały, nie raz żmudny, a nawet mało efektywny. Staram się przestrzegać zasady, by uczyć raczej w wolniejszym tempie, lecz gruntowniej – non multa sed multum, by nie zniechęcać słabszych

uczniów i od początku wpajać dobre nawyki. Poprawiam wszystkie błędne wypowiedzi ustne i pisemne. Przy odpowiedziach ustnych nie przerywam, lecz proszę o poprawienie błędów po skończeniu wypowiedzi, co czyni nieraz sam odpowiadający, częściej inni uczniowie lub ja – nauczyciel. Czasem podaję uczniom analogiczne przykłady w celu utrwalenia poprawności. Staram się również poprawiać prawie wszystkie prace pisemne. Na lekcji jest to fizycznie niemożliwe. Czynię to poza lekcją oceniając samodzielność i poprawność pracy. Nie poprawione błędy przyczyniłyby się do ich powielania. Bardzo trudno jest odczytać się tego, co się błędnie przyswoiło. Jako przykład mogę podać ucznia, który w trakcie nauki dołączył do naszej grupy. Ma nienaganną wymowę, łatwość wypowiedzi na różne tematy, lecz popełnia liczne błędy z fleksji, składni czy szyku zdania. Uczył się korzystając głównie z pomocy audiowizualnych, nie przykładając wagi do gruntownej znajomości zasad gramatycznych. Uzupełnienie tych wszystkich braków okazuje się bardzo trudne.

Na przykładzie nauczania języka niemieckiego postaram się pokazać, jak pracuję z uczniami, przygotowując ich do egzaminów i dalszej nauki języka.

Cel ten realizuję przez systematyczną pracę, konsekwentne egzekwowanie wiadomo-

<sup>1)</sup> Autorka brała udział w naszym *Konkursie 1999* – „Metoda komunikacyjna – więcej cieni czy też blasków – fiasko czy sukces – a może jedno i drugie?” (red)

<sup>2)</sup> *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa, PWN.

<sup>3)</sup> A. Brzeski, (1975), *Nauczanie języka niemieckiego na stopniu wyższym*, PZWS, s. 52.

ści, urozmaicanie form nauczania, a przede wszystkim przez pobudzenie uczniów do samodzielnych wypowiedzi. Szkoła, w której pracuję od wielu lat, organizuje naukę języków obcych w grupach zgodnie z własnym wyborem ucznia i poziomem jego znajomości języka. Istnieją grupy międzyklasowe z wiodącego języka angielskiego. Następne miejsce pod względem liczebności zajmują grupy języka niemieckiego i wreszcie – mniej liczne – języka francuskiego i rosyjskiego. Są zatem grupy uczniów dla początkujących oraz mniej lub bardziej zaawansowanych. Taki podział na grupy ułatwia pracę, gdyż uczniowie w każdej grupie są prawie na równym poziomie.

Od pierwszych lekcji wdrażam uczniów do stosowania prawidłowego szyku w zdaniach i eliminacji wszelkich błędów. Okazuje się, że osiągnięcie tej umiejętności przez uczniów jest możliwe.

Oto przykłady kilku lekcji prowadzonych metodą mieszaną z dominacją metody komunikacyjnej. Są to lekcje przeprowadzone w roku szkolnym 1999/2000. W początkującej grupie w klasie I tematem lekcji było: *Meine Familie*. Uczniom zostały postawione pytania o liczebność rodziny, zawód, zajęcie, wiek, zainteresowania jej członków. Po dialogu nauczyciel-uczniowie nastąpił dialog o rodzinie przeprowadzony przez samych uczniów i wreszcie opowiadanie uczniów o swoich rodzinach (bez pomocy nauczyciela). Na lekcji, poprzedzającej omawianą, zapoznałam uczniów, między innymi, z takimi zagadnieniami jak: zaimki dzierżawcze, liczebniki główne, pytania o wiek i jego określenie, nazwy kilku zawodów, szkół, przedmiotów szkolnych, rzeczowniki oznaczające pokrewieństwo itp. Wiadomo, że bez wcześniejszego opanowania leksyki i gramatyki uczniowie nie mogliby płynnie mówić i zadawać pytań. Zadaniem domowym z tej lekcji było ustne i pisemne opowiadanie o swojej rodzinie. Gdy na następnej lekcji uczeń opowiadał o rodzinie, zadawałam mu pytania, by sprawdzić stopień zrozumienia wypowiedzi.

Inny temat w tej grupie to *Einkäufe*. Pracuję z podręcznikiem *Deutsch mal anders*

*neu*<sup>4)</sup>. Przygotowanie do opracowania tego tematu także polegało na wprowadzeniu wybranego materiału leksykalnego i gramatycznego. Po wprowadzeniu typowych zwrotów używanych przy robieniu zakupów i podaniu nazw artykułów sprzedawanych w różnych sklepach uczniowie parami przygotowywali dialogi i prowadzili je zamieniając się następnie rolami. Podają zwykle więcej zwrotów i różnych synonimów, żeby uczniowie mieli wybór i np. nie uczyli się dialogu na pamięć, lecz mogli go improwizować korzystając z zapamiętanych zwrotów i syntagm. Uczeń może korzystać z tzw. gotowych znaków tkwiących w jego podświadomości. E. Szubin mówi o dwóch kategoriach znaków językowych: gotowych, przechowywanych w pamięci mówiącego (piszącego) i nowych znakach tworzonych przez mówiącego (piszącego) w komunikacji<sup>5)</sup>. Dobrze opanowane i zapamiętane zasób gotowych znaków ułatwia konwersację. Realizując temat *Einkäufe* opracowuję też zawarty w podręczniku tekst *Guten Einkauf*. Szkoda, że teksty w podręczniku są często tak lakoniczne i nie zawsze nadają się do streszczenia czy opowiadania. W tym krótkim tekście występuje zbyt dużo trudności jak na początek nauki języka. Uważam, że ograniczenie się do zapamiętania niektórych wyrazów czy syntagm nie może być twórcze. Trzeba więc podać uczniom, zautomatyzować i utrwalić w tym konkretnym tekście: przeczenie *kein*, odmianę czasownika *wollen* użycie dopełnienia w *Akkusativ* po zwrocie *es gibt*, odmianę przymiotnika z rodzajnikiem określonym, nieokreślonym, bez rodzajnika – przynajmniej w *Nominativ* i *Akkusativ*; odmianę czasownika *gefallen* i inne. Uczeń powinien świadomie stosować podobne przykłady w innym kontekście.

Metoda komunikacyjna nie jest przecież używana do tematów wciąż powtarzających się i dotyczących np. tylko tych samych zagadnień. Forma dialogów jest przez uczniów bardzo chętnie przyjmowana. Na przykład, dialogi: Na poczcie, W restauracji, U lekarza, Na dworcu, W biurze podróży, pytania o drogę itp. stanowią motywację do nauki języka obcego.

<sup>4)</sup> W Pfeiffer, (1996), *Deutsch mal anders neu*, Warszawa, WSiP.

<sup>5)</sup> E. Szubin, *Podstawowe zasady metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa, PZWS, s. 29.

W klasie II przy realizacji tematu *Freizeitbeschäftigungen* nadarza się dobra okazja do wypowiedzi dotyczących planu dnia, zainteresowań, dobrego wykorzystania czasu, zajęć pozalekcyjnych, udziału w kółkach zainteresowań. Wiadomo, że przy symulowanych sytuacjach trudno zastąpić naturalne. Gdy tematy dotyczą samych uczniów, ich wrażeń, przeżyć, opinii, wówczas wypowiedzi stają się bardziej spontaniczne. Takim sprawdzonym tematem jest np. świeżo odbyta wycieczka. Temat ten wymaga jednak wzbogacenia słownictwa dotyczącego zabytków.

W klasie IV opracowałam temat *System szkolny w Niemczech*. Za punkt wyjściowy do tego tematu posłużył mi tekst pozapodręcznikowy *Schulen in Deutschland*<sup>6)</sup>. Uczniowie mieli już przyswojony, potrzebny zasób słownictwa, więc była możliwa rozmowa, na temat różnych szkół i realizowanych w nich programów. Zadaniem domowym, w związku z tym tematem, było porównanie systemu szkolnego w Niemczech i w Polsce.

Przeoglądając liczne prace metodyczne i testy egzaminacyjne z dawnych lat nietrudno stwierdzić, że różnią się one od obecnych założeń, priorytetów metodycznych oraz wymagań na egzaminie maturalnym i wstępnym na wyższe uczelnie. Obecnie chodzi o sprawdzenie komunikatywności. Opanowaniu tej właśnie umiejętności ma służyć metoda komunikacyjna wymagająca dobrej znajomości języka i wykształconych nawyków. Od kilku lat przeprowadzana jest tzw. nowa matura wymagająca od ucznia szybkiej reakcji językowej. W trakcie egzaminu otrzymuje on hasła, polecenia czy też pytania i musi na nie od razu reagować. Wprawdzie większość egzaminów wstępnych ma formę pisemną, lecz i ta wymaga szybkiego refleksu. Ten z kolei, zależy od dobrej znajomości gramatyki i leksyki i tak zwanego obycia językowego.

Poprzednie testy z egzaminów wstępnych były zbyt zgramatyzowane, co spotkało się z krytyką Niemców przeprowadzających te egzaminy. Tymczasem nowe metody nauczania przygotowują absolwentów szkół średnich do nowych wymagań na egzaminie, do kontynuacji nauki języka na uczelni wyższej lub do nauki indywidualnej.

Język mówiony różni się od pisanego. W mowie posługujemy się raczej prostszymi zdaniami używając np. pewnych skrótów. I tak zamiast pełnych zdań celowych czy okolicznikowych sposobu mówiącemu łatwiej jest użyć *Infinitivgruppen*. Zamiast zdań ze spójnikiem *dass* lub zdań warunkowych z *wenn* używa się zdań bezspójnikowych pamiętając przy tym o zmianie szyku zdania. Łatwiej jest komunikować się językiem mówionym, gdyż wypowiedź można uzupełnić mimiką, gestem lub wyrazić monosylabą. Język pisany wymaga większej staranności i wprawy.

W szkolnym kursie języka obcego uczeń jest w stanie opanować tylko pewną część materiału. Dlatego tak ważne jest, by początek nauki dał uczącym się dobre podstawy.

Uważam, że metoda komunikacyjna jest najbardziej skuteczna, lecz powinny być stosowane i inne metody prowadzące do opanowania czterech sprawności językowych.

## Bibliografia

- Brzeski A. (1975), *Nauczanie języka niemieckiego na stopniu wyższym*, Warszawa, PZWS.
- Bukartyk A. *Egzamin ustny z języka niemieckiego*, Tarnów, Księgarnia Wydawnictw Obcojęzycznych.
- Pfeiffer W. (1996), *Deutsch mal anders neu*, Warszawa, WSiP.
- Słownik wyrazów obcych* (1999), Warszawa, PWN.
- Szubin E., *Podstawowe zasady metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa, PZWS.

(listopad 1999)

<sup>6)</sup> A. Bukartyk, *Egzamin ustny z języka niemieckiego* Tarnów, Księgarnia Wydawnictw Obcojęzycznych, s. 44.

Informacje o programach do nauczania języków obcych są podane na stronach internetowych MEN-u:

<http://www.men.waw.pl>

## Jak rozwijam sprawność mówienia

Nasi uczniowie wreszcie zaczynają sobie zdawać sprawę z konieczności opanowania języka obcego. Dzięki systematycznemu mówieniu stopniowo nabywają biegłości językowej i wiary we własne siły. Początkowo mają duże opory przed mówieniem w obecności innych. Dlatego dobrze jest najpierw stosować proste ćwiczenia powtarzania grupowego i mówienia w parach, które wydają się łatwiejsze i pomogą przekroczyć bariery niechęci i lęku przed mówieniem w większej grupie.

Organizując różne ćwiczenia w mówieniu, zawsze zadaję sobie pytanie, czy powinnam zwrócić baczniejszą uwagę na poprawność językową czy na płynność wypowiedzi moich uczniów. W ćwiczeniach sterowanych zawsze kładę duży nacisk na poprawność w użyciu słownictwa, struktur gramatycznych i wymowy. Natomiast przy wolnych wypowiedziach jestem bardziej liberalna wobec błędów. Popętnione błędy uczniowie zwykle poprawiają sami, po zakończeniu wypowiedzi, lub pomagają im przy tym inni uczniowie. Niejednokrotnie, błędy są popełniane w toku spontanicznego mówienia, zupełnie przypadkowo, a uczniowie znają poprawne formy.

Aby zachęcić uczniów do mówienia, staram się stworzyć w klasie miłą atmosferę, w której nie będą się oni obawiali popełniania ewentualnych błędów, a porozumiewanie się z nauczycielem i kolegami będzie naturalne i jednocześnie przyniesie im dużo satysfakcji. Osiągnięciu tego celu służą w pierwszej fazie ćwiczenia sterowane. Ich przykładem może być tworzenie zdań opowiadających treść prostego obrazka lub podanie modelowego dialogu, który uczniowie zmieniają w taki sposób, aby mówić o sobie i przekazać swoje pomysły. Oczywiście, w obydwu przypadkach mówienie musi być oparte o wcześniej wprowadzone i wyćwiczone struktury.

Poniżej podam przykłady stosowanych przeze mnie ćwiczeń w mówieniu zarówno sterowanych, jak i takich, które wymagają od ucznia większej samodzielności – tych sprawdzonych, które lubię i często stosuję.



### Ćwiczenia z luką informacyjną

Tego rodzaju ćwiczenia można przeprowadzić w parach lub w małych grupach. Polegają one na tym, że jeden uczeń lub jedna grupa uczniów posiada niepełną informację, albo nie zna jej w ogóle; zadaniem jest więc uzupełnienie jej lub zdobycie. A oto przykłady:

▼ Wskazywanie kierunków (*Giving directions*)

*Cel* – ćwiczenie zastosowania struktur językowych używanych przy wskazaniu drogi, np. *Go straight on; Turn left...; It's on the right* itp.

*Przebieg ćwiczenia:* wykonywane jest ono parami. Uczniowie otrzymują mapę tego samego miasta. Na mapie ucznia A brakuje oznakowania niektórych miejsc; pyta więc o nie ucznia B, który podaje wskazówki określające jak do nich dojść. Uczeń A zaznacza te miejsca na swojej mapie. Na mapie ucznia A mogą się także znaleźć miejsca nie zaznaczone na mapie ucznia B. Uczniowie zmieniają się wówczas rolami.

▼ Zakupy (*Shopping*)

*Cel* – ćwiczenie zastosowania struktur językowych używanych przy robieniu zakupów, np. *Have you got any...?, How much does it cost?* itp.

*Przebieg ćwiczenia:* uczniowie dobierają się parami. W każdej z nich uczeń A jest klientem, który ma listę zakupów; a uczeń B sprzedawcą, który jest wyposażony w listę dostępnych produktów z ich cenami. Uczniowie nie patrzą na swoje listy. Uczeń A próbuje dokonać zakupów zgodnie ze swoją listą; np.:

A: Have you got any tea?

B: Yes, I have.

A: How much does it cost?

B: 50p a packet.

Lista ucznia A

Shopping list:

- 2 packets of tea
- 1 kilo of sugar
- 1 can of orange juice
- 2 kilos of rice
- 6 oranges
- 1 kilo of potatos

Lista ucznia B

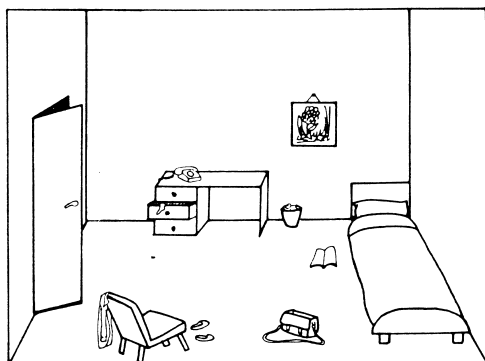
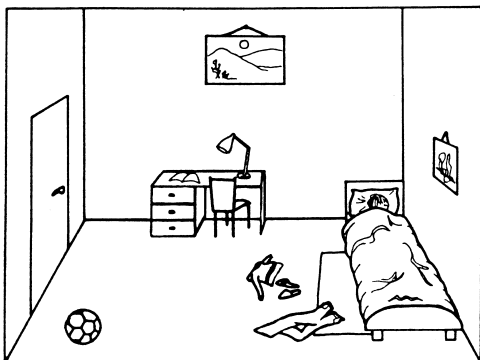
You sell:

- tea – 50p a packet
- sugar – 30p a kilo
- rice – 20p a kilo
- orange juice – 25p a can

▼ Znajdź różnice (Find differences)

Cel – ćwiczenia w użyciu konstrukcji: *there is/there are*.

Przebieg ćwiczenia: uczniowie dobrani parami otrzymują obrazki, które różnią się kilkoma szczegółami. Nie patrząc na obrazek partnera, próbują znaleźć różnice przez opisanie swojego obrazka, np. *In my picture there's a boy lying in bed*. Gdy w prezentowanych przez siebie opisach dostrzegą różnicę, zaznaczają ją na swoim obrazku.



▼ Codzienny tok zajęć (Daily Routine)

Cel – intensywne ćwiczenia w użyciu okoliczników czasu oraz tworzenie pytań w czasie *Present Simple*.

Przebieg ćwiczenia: gdy uczniowie rozmawiają o sobie, pojawia się zupełnie naturalnie luka informacyjna (*information gap*), ponieważ każdy z nich ma coś innego do powiedzenia. Uczniowie, dobrani parami, otrzymują następującą tabelę do wypełnienia przez każdego z nich: *Ask your partner questions about his or her daily routine*:

Get up?	
Breakfast?	
School?	
Lunch?	
Evening?	
Go out?	

Uczeń A może zadać pytanie: *What time do you get up?*, na które może paść odpowiedź: *At seven o'clock itp.*

Podobne ćwiczenie może dotyczyć bardzo różnej tematyki, np.:

- ▶ What people like and dislike.
- ▶ What people are good/bad at doing.
- ▶ What makes people scared.
- ▶ Experiences (things people have and haven't done).
- ▶ Opinions (e.g. about well-known people), itp.

▼ Utrata pamięci (Loss of memory)

Cel – ćwiczenia w tworzeniu pytań ogólnych w pierwszej osobie liczby pojedynczej.

Przebieg ćwiczenia – odbywa się ono w parach po zademonstrowaniu przykładu przez nauczyciela. Demonstracja przebiega następująco – jeden z uczniów zapisuje na tablicy nazwisko znanej osoby, którego nauczyciel, odwrócony plecami do tablicy, nie widzi. Nauczyciel, który ma być tą właśnie osobą, cierpiącą na amnezję, zadaje pytania ogólne, na które mogą tylko paść odpowiedzi: „Yes” lub „No”. W ten sposób stara się odkryć kim jest.

Np.: Teacher: *Am I still alive today?*

*Am I old or young?*

*Am I a man or a woman?*

*Do you see me on TV? itp.*

Następnie, podobne ćwiczenie może być wykonywane w grupach lub w parach. Gdy



jedna z osób domyśli się, jakie nazwisko zostało zapisane przez partnera, uczniowie zamieniają się rolami.



## Ćwiczenia typu odgrywanie ról

Tego typu ćwiczenia wymagają od ucznia odegrania określonej roli w danej sytuacji, tzn. wzięcia udziału w konwersacji na konkretny temat. Umożliwiają użycie języka w sytuacjach zbliżonych do prawdziwej komunikacji i pomagają w zdobyciu biegłości językowej i pomagają w zdobyciu biegłości językowej w różnych sytuacjach w rozmowie z różnymi użytkownikami języka. Ćwiczenia te mogą wykorzystać tematykę i sytuacje zawarte w podręczniku lub te, z którymi uczniowie spotykają się w codziennym życiu, np.:

1. Roleplay between a woman/a man whose handbag/briefcase was stolen and a police officer interviewing about it.
2. Roleplay between students planning a camping holiday together; they try to decide where to go and what to do.
3. Roleplay between a husband and a wife; argument about who does the housework. Both out at work and have children.
4. Roleplay between an employer and a candidate for a post: age / background / qualifications / salary and benefits / responsibilities / promotion prospects, etc.
5. Roleplay between a film star and a reporter.

Ćwiczenia odgrywania ról wymagają przygotowania. Dobrze zatem jest przedyskutować z uczniami, co dana osoba może powiedzieć w określonej sytuacji, można także zapisać na tablicy pomocne zwroty i kluczowe słownictwo. Na przykład, przygotowanie uczniów do pierwszego z wyżej przedstawionych ćwiczeń może przebiegać następująco:

- ▶ nauczyciel przedstawia sytuację,
- ▶ nauczyciel ukierunkowuje uczniów, pytając ich, jakie pytania mogą być zadane przez oficera policji (np. when, where and how the handbag/briefcase was stolen; how it looked like, what it contained, itp.),

- ▶ na tablicy zostają zapisane pomocne wskazówki słowne, np.:

When? Where? How?

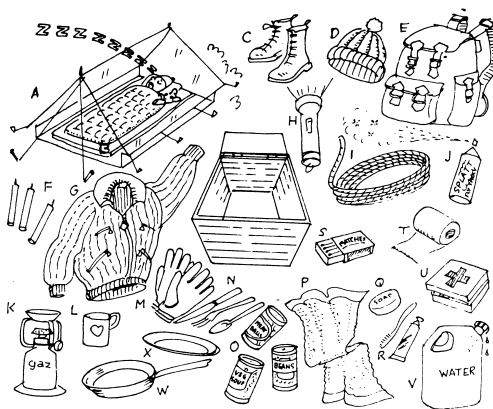
Describe it: colour, big/small; leather/plastic;

Contents: purse, driving licence, lipstick, credit cards; wallet, office documents, calculator, cellular phone.

- ▶ uczniowie ćwiczą tworzone konwersacje w parach,
- ▶ wybrane pary prezentują swoje konwersacje całej klasie.

Drugie ćwiczenie, natomiast, może być przygotowane nieco inaczej:

- ▶ uczniowie rozpoczynają lekcję pracą w grupach trzy lub czteroosobowych, wykonując następujące polecenia: *Can you match the pictures below with the right words?*



(wg Jane Revell, *Impact* Macmillan Publishers, 1991)

- |                 |                      |                      |
|-----------------|----------------------|----------------------|
| 1. sleeping bag | 8. camping gas stove | 15. plate, mug       |
| 2. tent         | 9. hat               | 16. knife, fork      |
| 3. boots        | 10. gloves           | 17. tins of food     |
| 4. rucksack     | 11. matches          | 18. water container  |
| 5. rope         | 12. toilet paper     | 19. soap, toothpaste |
| 6. torch        | 13. candles          | 20. towel            |
| 7. anorak       | 14. pan              | 21. first aid kit    |
|                 |                      | 22. insect repellent |

Następnie nauczyciel, upewniwszy się, że uczniowie dobrze wymawiają powyższe słownictwo, przedstawia sytuację:

You are planning a camping holiday with your friends, but you will have to convince your parents that you know what you are doing.

- ▶ Decide where and when you are going, for how long, what you are going to do.
- ▶ Plan your travel.

- ▶ Plan two days' meals.
- ▶ Plan your packing: what things you need to take and why.
- ▶ What you need to do in advance – book the camp site; get tickets; make some phone calls; write letters; buy things.
- ▶ How much money you need.

Po krótkiej naradzie w grupie, uczniowie przedstawiają swoje plany całej klasie, prezentując role poszczególnych osób.

Bez wątplenia ćwiczenia odgrywania ról podnoszą motywację do uczenia się języka obcego, gdyż pozwalają na użycie go w nowych kontekstach i sprawdzenie się. Na przykład, opisane powyżej pierwsze ćwiczenie dało możliwość użycia wcześniej poznanego słownictwa określającego wielkość, kształt, kolor i materiał, z którego przedmiot został wykonany oraz utrwalenia użycia czasu przeszłego w naturalnym kontekście. Ponieważ dana sytuacja jest sceną z życia, może być odegrana w naturalny sposób, który wymaga nie tylko poprawnych wyrażen językowych, ale także właściwej intonacji i gestów.



## Ćwiczenia symulacyjne

Ćwiczenia symulacyjne tym różnią się od odgrywania ról, że wymagają od ucznia bycia sobą i przedstawienia swoich poglądów. Uczeń otrzymuje zadanie, czy problem do rozwiązania i stara się powiedzieć, jak zachowałby się w danych okolicznościach i jak rozwiązałby dany problem. Na przykład:

### Restauracja szkolna (*School Restaurant*)

Uczniowie podzieleni na grupy dostają następujące zadanie do rozwiązania:

The bar / restaurant in your school/ college is losing money and will have to close soon if changes are not made. In your group make some suggestions of what can be done to keep the restaurant / bar open.<sup>1)</sup>

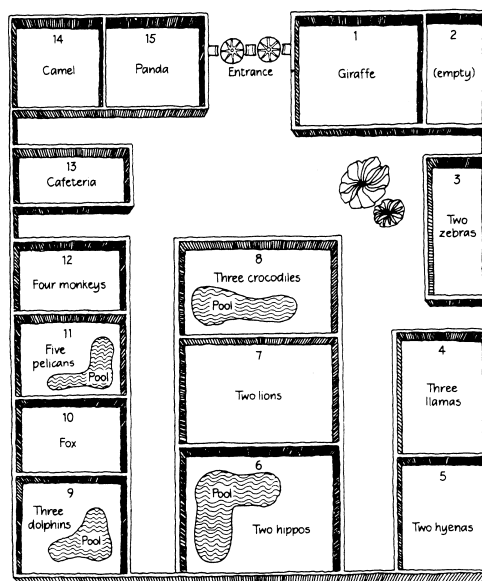
### Plan ogrodu zoologicznego (*Zoo Plan*)

Każdy uczeń otrzymuje plan Zoo oraz listę problemów, które spowodują konieczność zmiany rozmieszczenia zwierząt. W grupach uczniowie rozmawiają na temat sytuacji i próbują wybrać taki układ zoo, który rozwiązałby wszystkie kwestie.

#### Information Sheet

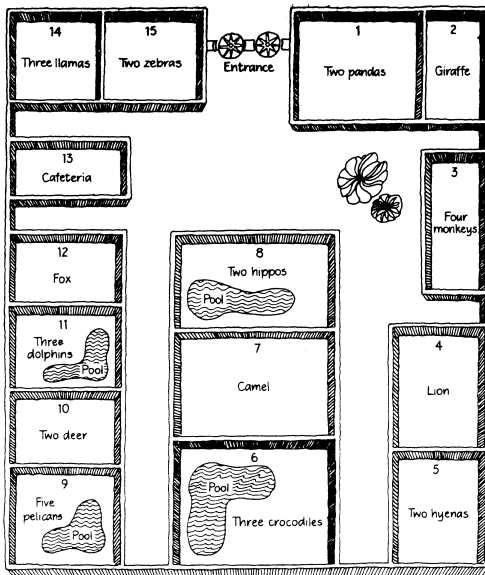
1. The giraffe is about to give birth.
2. One of the lions has died.
3. Small children are alarmed by seeing the crocodiles facing them as they come in.
4. The zoo has recently been given a new panda.
5. The monkeys are very noisy, disturbing animals.
6. The camel is rather smelly.
7. All the enclosures should be filled.
8. Harmless animals should not be put next to predators (other animals which could attack and/or eat them in the natural state).
9. The zoo has enough money to buy two wolves or four flamingoes or a pair of small deer.

#### Layout of Zoo



<sup>1)</sup> wg Roger Gower, (1995) *Teaching Practice Book*; Heinemann

### Layout of Zoo (possible solution)



(wg Penny Ur, *Discussion that Work*, Cambridge University Press, 1987)

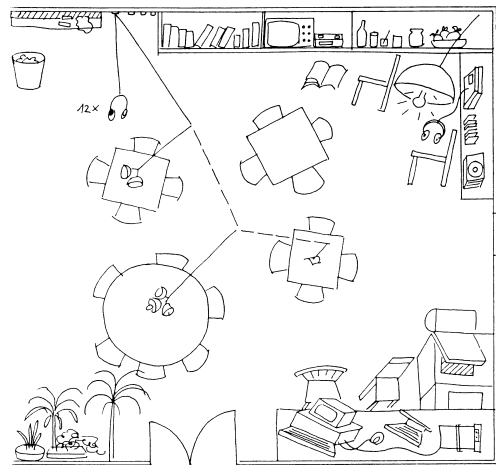
Po wnikliwej dyskusji, uczniowie mogą dojść do np. takich wniosków:

1. The giraffe should be moved away from the noisy entrance.
2. The remaining lion should be moved into a smaller enclosure.
3. The crocodiles must be moved (remember they need a pool).
4. Two pandas will need a bigger enclosure.
5. The monkeys should not be near the cafeteria, nor next to quiet creatures like the pelicans that may be disturbed by them.
6. The camel should not be near the cafeteria!
7. The zoo will have to buy one of the items mentioned in 9.
8. The hyenas should not be next to the llamas, nor should the fox be near the pelicans.
9. If the wolves are bought, an enclosure must be found next to the animals they would not frighten; the flamingoes would need a pool; and the deer may not be put next to predators.

#### ► Idealna klasa (*Ideal Classroom*)

W poniższym ćwiczeniu uczniowie mają możliwość planowania i prowadzenia rozmowy na temat obrazka, spekulowania odnośnie jego treści i podawania własnych argumentów przy jego ocenie.

W pierwszej fazie ćwiczenia uczniowie, dobrani parami, projektują i rysują plan klasy, która, ich zdaniem, byłaby idealna. Nie zapisują jednak żadnych słówek, które mogłyby sugerować możliwości wykorzystania przedstawionego wyposażenia. Następnie, dwie pary wymieniają się swymi szkicami i, patrząc na nie, próbują wyjaśnić, dlaczego dana klasa jest idealna i czemu służą przedstawione w niej elementy. Po wyczerpującej rozmowie pary zamieniają się partnerami. Każda nowa para dysponuje jednym ze szkiców. Osoba, która interpretowała znaczenie szkicu idealnej klasy (nie ta, która go rysowała), podaje swój komentarz. Autor szkicu zgadza się z podaną oceną lub nie. Pary wymieniają się szkicami i powtarzają ćwiczenie odnośnie kolejnego z nich. Pod koniec lekcji wszystkie szkice mogą być przypięte do tablicy, a uczniowie mogą podać swoją ocenę i wybrać projekt klasy, w której chcieliby się uczyć. Na przykład:



(wg Collin Campbell and Hanna Kryszewska, *Learner – Based Teaching*, Oxford University Press, 1995)

## ► Ćwiczenia dyskusyjne

Klasowe dyskusje wcale nie muszą nawiązywać do przeczytanego tekstu. Każdy wymyślony temat lub zaczerpnięty z lokalnej czy międzynarodowej prasy, do którego nie mamy ani tekstów, ani żadnych materiałów wizualnych, powiedzie się, gdy uczniowie będą nim zainteresowani i będą w stanie wyrazić swoje poglądy, używając znanych sobie struktur gra-

matycznych i słownictwa. Dobrze więc, by mieli czas na przygotowanie się do dyskusji, na przemyślenie tematu i zorganizowanie myśli – co może być ich pracą domową.

Sprawdzonym rozwiązaniem, jest podzielenie klasy na grupy i wyznaczenie w każdej z nich jednej osoby do zaprezentowania zdania całej grupy. Wówczas każda osoba ma możliwość przedstawienia swojej opinii.

Innym, jest rozpoczęcie dyskusji dokładnym podaniem i wyjaśnieniem tematu, a następnie podzieleniem klasy na dwie drużyny – popierającą temat i sprzeciwiającą się mu. Każda drużyna wybiera swojego kapitana i zaczyna pracę. Muszą mieć dość czasu na przygotowanie dyskusji. Mogą korzystać ze swoich notatek, ale nie powinni czytać prezentacji swoich poglądów. Dobrze jest ustalić krótki limit czasu na pojedynczą wypowiedź. Przedstawiciele obydwu drużyn powinni mieć taką samą liczbę wypowiedzi. Po tym, jak wszyscy uczniowie wypowiedzą się, a kapitanowie drużyn podsumują wystąpienia, uczniowie z pozostałej części klasy, odgrywający rolę widzów, mogą zadawać dodatkowe pytania każdej z drużyn. Takie pytania mogą także wypłynąć od nauczyciela.

Do dyskusji najlepiej nadają się tematy zawierające elementy kontrowersji. Na przykład:

1. Childhood is the happiest time of life.
2. It is better to marry for love than for money.
3. Television does children more harm than good.
4. Money is the most important thing in life.
5. Examinations are unnecessary.
6. There are many benefits in owning a car.
7. Old traditions prevent progress itp.

Nauczyciel może pomóc uczniom w przygotowaniu się do dyskusji przez podanie kilkunastu kontrowersyjnych argumentów wokół tematu. Może je zapisać na oddzielnych paskach papieru i włożyć do koperty. Uczniowie wyciągają je i zadaniem każdego jest przygotowanie wypowiedzi broniącej podanego argumentu. Jeden z uczniów odgrywa wówczas rolę prowadzącego

dyskusję (*chairperson*). Uczniowie po kolei prezentują swoje argumenty oraz odpowiadają na stawiane im pytania, broniąc się przed atakiem. Zazwyczaj prowadzi to do ożywionej dyskusji. Ćwiczenie można zakończyć głosowaniem nad najbardziej przekonującą argumentacją.

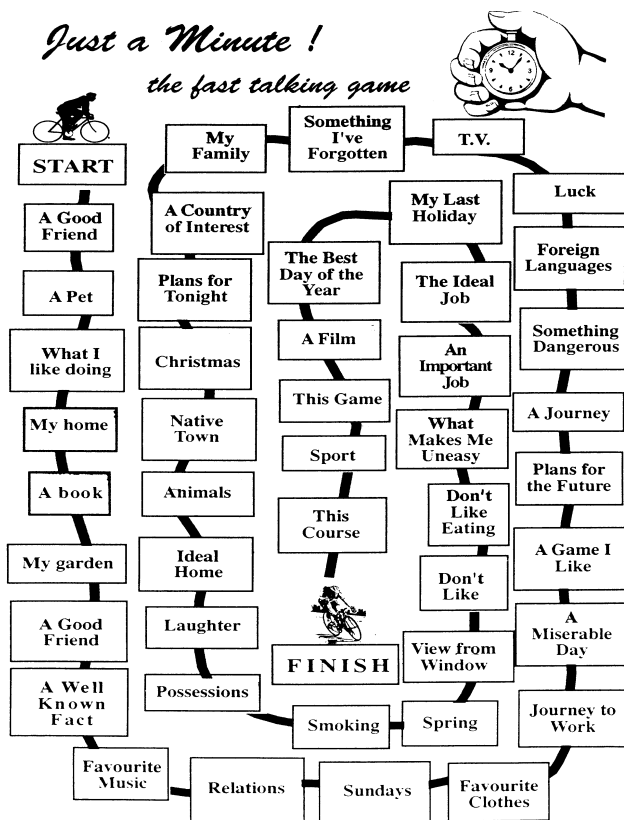


## Gry

Zabawy językowe zawsze wprowadzają element relaksu w klasie. Uczniowie bardzo je lubią i cenią ich ogromną pomoc w doskonaleniu znajomości języka. Są one nieodzowne zwłaszcza w doskonaleniu sprawności mówienia. A oto kilka przykładów:

▼ Dokładnie minuta! – Gra szybkiego mówienia (*Just a Minute! – the fast talking game*)

Klasa zostaje podzielona na kilkuosobowe grupy. Każda z nich otrzymuje następującą planszę gry:



(wg *Apple Pie Publications*, Woodford Lodge High School, Woodford Lane West, Winsford, Cheshire, CW7 4EM, England, 1995)

Ponadto, każda grupa musi być wyposażona w kostkę do gry, pionki i stoper lub zegar piaskowy. Aby rozpocząć grę, należy wyrzucić szóstkę. Po każdym kolejnym rzucie przesuwamy pionek o liczbę wyrzuconych oczek. Każde pole zawiera temat, na który należy się wypowiedzieć, gdy pionek znajdzie się na nim. Wypowiedź musi trwać jedną minutę i nie wolno powtarzać już podanych informacji. Gdy uczeń nie zdoła mówić przez minutę, lub gdy będzie mówił nie na temat, musi się cofnąć do poprzedniej pozycji i znów czekać na swoją kolej. Wygrywa ta osoba, która pierwsza dojdzie do pola z napisem: *Finish*.

▼ **Opowiadanie według diagramu (A Story Chart)**

Jest to bardzo efektywne ćwiczenie w mówieniu, które można przeprowadzić w trzysobowych grupach. Każda z grup otrzymuje poniżej przedstawioną planszę, w której poszczególne pola mają następujące znaczenia: *Square 1* – uczniowie umieszczają na tym polu obrazek przedstawiający siebie lub ilustrację z czasopisma, obrazującą osobę, o której chcielibyśmy opowiadać. Całe opowiadanie będzie następnie ilustrowane prostymi szkicami, które uczniowie będą komentować.

*Area 1* – w tym miejscu uczniowie opowiadają o sposobie spędzania wolnego czasu i przyjaźniach. Mogą to być informacje prawdziwe lub wymyślone.

*Square 2* – to pole dotyczy informacji związanych z domem; uczniowie umieszczają zdjęcie lub obrazek domu, który jest odpowiedni dla osoby umieszczonej w *Square 1* i opisują go.

*Area 2* – obejmuje bardzo dokładny opis wnętrza domu, jego okolicy, a także wszystkich osób, które w nim mieszkają; opowiadanie może także dotyczyć osób, które ten dom odwiedzają, ich zajęć, zainteresowań i sposobu spędzania wolnego czasu.

*Area 3* – wymaga od uczniów opisu położenia domu, udzielenia informacji na temat, czy znajduje się on w mieście, czy na wsi; w jakiej dzielnicy, a następnie opisu sąsiadów, ich wyglądu, wieku, zajęć itp.; oczywiście opis będzie zilustrowany odpowiednio dobranymi szkicami, obrazkami lub zdjęciami.

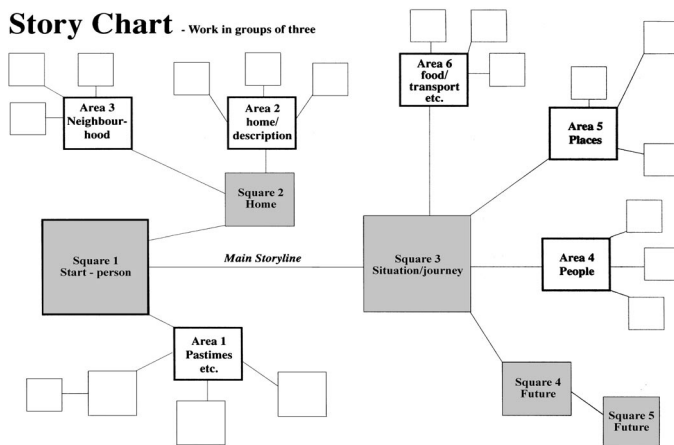
*Square 3* – stanowi główną linię opowiadania, może to być dowolnie wybrana sytuacja, np. podróż, o której uczniowie opowiadają w nawiązaniu do głównego bohatera umieszczonego w *Square 1*; opowiadanie może dotyczyć podróży prawdziwej, wymyślonej lub całkowicie nierealnej, np. na inną planetę – wszystko zależy od wyobraźni uczniów.

*Area 4* – może dotyczyć osób biorących udział w opisanych wydarzeniach.

*Area 5* – stanowi opis miejsc, w których toczy się akcja.

*Area 6* – zawiera informacje na temat wszystkich innych czynników, które dokładnie charakteryzują wydarzenia, np. jedzenie, środki transportu, zwierzęta itp.







*Squares 4 and 5* – mogą przedstawić nadzieje i plany związane z przyszłością, np. mogą to być miejsca, które zostaną zwiedzone; ludzie, których bohaterowie mogą spotkać, oraz marzenia, które mogą się spełnić.



(wg Marion Clayson, *Eye Openers*, Corel Press Limited, 1991)

▼ Konwersacja określana rzutem kostki (*Throw a conversation*)

W tej zabawie biorą udział siedmioosobowe grupy. Nauczyciel rysuje na tablicy lub przedstawia za pomocą grafoskopu następującą tabelę:

Throw	Time in minutes	Subject	Personal attitude	Number
	1	parents	proud	7
	2	food	aggressive	6
	3	home	shy	5
	4	foreign languages	happy	4
	5	us	sad	3
	6	work	stern	2

(wg Christopher Sion, *Recipes for Tired Teachers*, Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1985)

Rzuty kostką decydują o tym, na jaki temat będzie się toczyła rozmowa, jak długo będzie trwała, jakie podejście do tematu należy wybrać i ilu uczniów będzie brało udział w dyskusji. Uczniowie kolejno rzucają kostką, a liczba uzyskanych przez nich oczek wskazuje np., że rozmowa będzie trwała 2 minuty (2 oczka), na temat pracy (6 oczek), z osobistym nastawieniem w tonie smutku (5 oczek), a udział w rozmowie wezmą 4 osoby (4 oczka). Uczeń, którego rzut zdecydował o liczbie uczestników, również ich wybiera. Gdy wybrane osoby prowadzą konwersację, pozostali uważnie słuchają, oceniając zgodność z tematem i właściwy ton wypowiedzi. Jeden z uczniów pilnuje upływu czasu. Po każdej rozmowie, ci uczniowie, którzy nie brali w niej udziału, zostają proszeni o skomentowanie tego, co usłyszeli. Podczas jednej lekcji zabawę można trzykrotnie powtórzyć.

▼ Sławni ludzie (Famous people)

Ta zabawa polega na snuciu przypuszczeń. Uczniowie odgrywają role różnych sławnych osób. Umożliwia ona utrwalenie struktur pytań oraz użycia czasu przeszłego. Każdy z uczniów wybiera sławną osobę, żyjącą lub nie i pozostawia swój wybór w tajemnicy. Ochotnik staje przed klasą, która zadaje mu pytania na temat tej osoby, której rolę ma on odegrać.

Odpowiedzi muszą więc być udzielone w 1 osobie liczby pojedynczej. Przykłady pytań:

- ▶ What is the most important thing you ever did?
- ▶ Does your public life affect your private life?
- ▶ Which event in your life was the most significant?
- ▶ Did the way you were brought up help you to achieve so much?

Treść pytań będzie oczywiście zależec od stopnia zaawansowania językowego klasy. Nauczyciel natomiast powinien czuć nad tym, aby pytania i odpowiedzi były poprawne. Aby gra nie zakończyła się zbyt szybko, ci którzy domyślą się nazwiska sławnej osoby, powinni je zapisać na kartce i oddać ją nauczycielowi. Gdy nauczyciel otrzyma już dostateczną liczbę propozycji od uczniów, przerywa grę i ogłasza zwycięzcą ucznia, który pierwszy domyślił się nazwiska tej osoby. Gra może dać także początek dyskusji. Na tablicy można zapisać wówczas pytania, które uczniowie przedyskutują w parach lub grupach:

- ▶ What made it easy to guess the character?
- ▶ What made it difficult?
- ▶ What gestures and attitudes could have been added? itp.

▼ Profesje (*Professions*)

Ta, z kolei, zabawa może przebiegać identycznie jak opisana powyżej. Odpowiedzi udzielane na pytania zadawane przez klasę będą jednak dotyczyły wybranych przez uczniów zawodów. Uczeń udzielający odpowiedzi będzie więc występował w roli aktora, lekarza czy taksówkarza, itp. Uczniowie mogą sami wybrać zawód lub mogą otrzymać od nauczyciela paski papieru z zapisanymi na nich nazwami różnych profesji.



## Podsumowanie

Jeśli chcemy, aby nasi uczniowie byli naprawdę twórcy w swoich wypowiedziach, powinniśmy dbać o to, aby dostarczyć im możliwości prowadzenia rozmów w określonych sytuacjach, w których to, co słyszą i o czym mają opowiedzieć, było dla nich czymś nowym i trudnym do przewidzenia. Sytuacje te powinny dotyczyć tematyki, która całkowicie pochłonie ich uwagę. Aby dany kontekst uczynić trudnym do przewidzenia, dobrze jest zastosować cwi-

czenia z luką informacyjną lub wprowadzić do nich problem do rozwiązania. W ćwiczeniach w mówieniu można także wykorzystać różne środki wizualne, które mogą być interpretowane w wieloraki sposób. Przede wszystkim jednak należy wykorzystać bogatą wyobraźnię naszych uczniów i uwierzyć, że oni wiele potrafią i pozwolić im mówić.

### Bibliografia:

Campbell C. Kryszewska H. (1993), *Learner-Based Teaching*, Oxford University Press.  
Clayson M. (1991), *Eye Openers*, Carel Press Limited.

Clayson M., Marshall P. (1995), *Just a Minute!* Apple Pie Publications.  
Cross D. (1993), *A Practical Handbook of Language Teaching*, Prentice Hall International (UK) Limited.  
Dobson J.M. (1989), *Effective Techniques for English Conversation Groups*, English Language Programs Division, Washington D.C.  
Doff A. (1995), *Teach English – A Training Course for Teachers*, Cambridge University Press.  
Gower G.(1995), *Teaching Practice Book*, Heinemann.  
Ladousse P.G. (1989), *Role Play*, Oxford University Press.  
Revel J. (1987), *Impact*, Macmillan Publishers.  
Sion Ch. (1985), *Recipes for Tired Teachers*, Addison – Wesley Publishing Company, Inc.  
Ur P. (1987), *Discussions that Work*, Cambridge University Press.  
(luty 1997)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Michael Harris, David Mower, Anna Sikorzyńska (2000), *Opportunities Pre-Intermediate*, Longman.

\*

Elżbieta Górka (1999), *On Parts and Wholes, A Cognitive Study of English Schematic Part Terms*, Warszawa, Uniwersytet Warszawski.

\*

Anna Wieczorek (2000) *I can read! Czytanki po angielsku dla najmłodszych*, 1, 2, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN.

Anna Wieczorek (2000) *I can sing! Piosenki po angielsku dla najmłodszych*, 1, 2, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN.

\*

Anna Berestowska, Adam Sumera (1996), *Teste dein Englisch mit Rätseln!*, Langenscheidt KG, Berlin, Munchen.

Anna Berestowska, Adam Sumera (1998), *Teste dein Englisch neue Rätseln*, Langenscheidt KG, Berlin, Munchen.

Anna Garmulewicz-Polińska, Adam Sumera (2000), *Teste dein Deutsch mit Rätseln*, Langenscheidt KG, Berlin, Munchen.

Anna Stelmaszczyk, Adam Sumera (2000), *Teste dein Französisch mit Rätseln*, Langenscheidt KG, Berlin, Munchen.

Magdalena Tamara Roszak, Adam Sumera (2000), *Teste dein Italienisch mit Rätseln*, Langenscheidt KG, Berlin, Munchen.

Izabela Dojlidko-Albán, Adam Sumera (1999), *Teste dein Spanish mit Rätseln*, Langenscheidt KG, Berlin, Munchen.

\*

Słowniki wydane przez wydawnictwo Wiedza Powszechna:

- ▶ Podręczny słownik francusko-polski,
- ▶ Podręczny słownik polsko-francuski,
- ▶ Wielki słownik francusko-polski,
- ▶ Słownik japońsko-polski,
- ▶ Słownik terminologii prawniczej i ekonomicznej niemiecko-polski.

Małgorzata Koszła-Szymańska, Jesús Pulido Ruiz, (2000) *Idiomy hiszpańskie*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Stanisław P. Kaczmarski (2000), *Testy z języka angielskiego* Warszawa, Wiedza Powszechna.

Abdalla Hassan Wagialla (2000), *Jak to powiedzieć po arabsku*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Lisetta Stembor, Stanisław Prędotą, *Mówimy po niderlandzku* (IV wydanie).

Lisetta Stembor (2000) *Gramatyka języka niderlandzkiego z ćwiczeniami* Warszawa, Wiedza Powszechna.

Szoszana Ronen, Michał Sobelman (2000), *Samouczek języka hebrajskiego* Warszawa, Wiedza Powszechna (+ jedna kasetka audio).

Małgorzata Borowska (2000), *Μπαρουπιρωγοζ książka do nauki języka nowogreckiego*, Warszawa, Wiedza Powszechna (+ dwie kasetki audio).

# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Piotr Wietrzykowski  
Bytom

## Silesia Latina apud sanctum Hyacinthum Kamień Śląski (Lapis Silesius), 12–18.07.1999<sup>1)</sup>

Cum ante duos menses ab una moderatricum, Anna Rozmus, invitationem ad Seminarium de SILESIA LATINA participandum accepissem, gavisus sum. Cum cognovissem participes eius Seminarii tantum lingua Latina usuarios, gavisus sum iterum, sed etiam paulum territus sum. Quomodo hoc? Immo linguam Latinam didiceram atque docui et adhuc doceo, lingua Latina uti scribendo minime conatus sum, sed lingua Latina dicere, colloqui? Ubi lingua Latina, Romani antiqui et nos, mundus modernus, nomina moderna ac inusitata in antiquitate? Quid critici mordaces dicant? Gavisus sum tamen multo magis participes omnes uno animo non malo nationali, sed bono communi ac pari, vere Europaeo, lingua Latina collocuturos esse. Praeter modum gavisus sum etiam atque, quoniam in invitatione praeter alia legi: „Veni cum gaudio, multi amici Silesiae Latinae te hilarem expectant!” Timorem deposui, nomen dedi.

Tres societates nos invitaverunt in vicum Kamień Śląski, locum prope Opoliam, tres societates, quae amant Latinitatem, amant communitatem Europaeam, amant Silesiam: Universitas Opoliensis, id est praecipue prof. Ioanna Rostropowicz ac eius assistentes, Latinitati Vivae Provehendae Associatio (L.V.P.A.), id est Inga Pessarar-Grimm (apud nos Polonos femina semper in loco primo) et Dietmar Alexa (vir

tam Romanus, ut tempore Latine colloquendi iam non Dietmar, sed Marius nominetur) atque Fundatio „Pallas Silesia”, id est Sbigneus Kadłubek. Quam magnifice hi omnia praeparaverunt!

Pars maior participum Opoliam via ferrea advenit. Duae puellae pulchrae tabulam indicatoriam tenentes iam in porta stationis ferroviariae nos expectabant, salutabant atque, ubi locus congregationis esset, indicabant. Hospitalis est Silesia. Cum mox in Universitatem Opoliesem (unde postea autoraeda longa provecti sumus ad locum Seminarii in castello familiae Odrowąż in vico Kamień Śląski) advenissemus, iam prof. Ioanna Rostropowicz nos salvet, iam dr. Gabriela Wcisło nos monet, ut intremus, ut animum corpusque relaxemus (ardor hoc die erat magnus), iam Anna Rozmus et Radek Nałęcz cafeam, theam, aquam mineralem, sed etiam varia dulcia nobis praebent. Primae salutationes participum, primae quaestiones, primi curiosi oculorum conspectus: „Unde quisque venit? Qua difficultate aut facilitate Latine dicit? Estne benevolens erga nostros lapsus erroresque?”

Circa dimidium horae autoraeda longa vecti sumus ad vicum Kamień Śląski. Aspectus castelli, ubi nobis habitare, ubi res novas discere, ubi novos amicos amicasque ex variis orbis terrarum nationibus cognoscere licuit,

<sup>1)</sup> patrz *Żywa łacina w Kamieniu Śląskim łączy Europę*, „Sprawozdania”, s. 117 (red)



magnificus erat. Ante bellum secundum mundanum castellum erat perpulchrum, sed post bellum adhibebatur primum ut locus ducis militum sovietici, postea ut domus orborum, deinde in ruinam cecidit. Noctuae ibi habitabant et vacui omnibus ornamentis despoliati parietes terrebari sua tamen magnitudine. Anno 1992 castellum, quod olim fuerat locus nativitatis Sancti Hyacinthi, etenim locus sanctus, acceptum a dioecesi Opoliensi, industria episcopi Alfonsi Nossol, cooperatione Germano-Polonicae foundationis, renovatum atque ad praeteritam magnificentiam restitutum sanctuarium Sancti Hyacinthi factum est. Hic nobis lingua Latina, non mortua, sed viva, colloquendum erat.

Alii autoraedis suis advenerunt et necesse hoc erat, quoniam — ut postea vidimus — multas res ad seminarium celebrandum utiles auxiliares librosque varios permultosque secum moderatores portaverunt. Primum ante cenam diei primi Ingae obviam veni, a qua verbum novum didici: „perspicillum”, quod ea pulchrum habebat, et eius telephonulo gestabili usus sum (gratias). Cena erat sicuti omni vespere hora undevicesima, abundans erat diversique generis — ascetas nos non fore cogitavi.

Inter salutationemque nos a Silesia participes in linguam Latinam canticum in Silesia totaque Polonia notum, „Poszła Karolina do Gogolina”, vertimus, quod die futuro omnes cantavimus non tantum in aula, sed etiam in microphonum radiophoniae Opoliensis. Sex eius cantici strophae sunt, non omnes optimo accentu verborum (excusate, excusa Anna Elisa Radke, poetae non sumus), sed primum eius seminarii Silesio-Polonico-Latinum canticum:

Vadit Carolina ad Gogolinum, (bis)  
 Carolus post eam, Carolus post eam  
 Ferens lagoenam  
     Redi Carolina, vadunt hospites, (bis)  
     Ego non revertam, nam sum maesta valde,  
     Nam sum in ponte.  
 Vendidit annula et suppendula, (bis)  
 Emit sibi agrum, emit sibi agrum  
 Et magnam domum.  
     Et post eam domum pulcher equus stat, (bis)  
     Iam se Carolina, iam se Carolina  
     Marito ornat.  
 Cum se ornavisset, valde plorabat, (bis)  
 Viridem coronam, viridem coronam  
 Capit(e) eripiebat.  
     Corona, corona, quam tu viridis, (bis)  
     Ac meum corculum, et meum corculum  
     Iam pertriste est.

Huius cantici vertendi causa nimis sero ad SALUTATIONEM venimus (veniam da nobis, Inga). Tunc Marius dicendo nobiscumque colloquendo ut Romanum verum cognovi. Horae fluebant ac Marius nos iocando, cantando delectabat. Participes vetustiores Hymnum Latinistarum „Vivat Latinitas!” a Guidone Angelino compositum cantabant, nos eum discibamus ac post nonnullas minutas una cantabamus:

Chorus Latinistarum:

Ave, Latinitas perennis,  
 salve, miranda Latinitas!  
 Mentis nostras tibi dicamus  
 viva ut fias iterum  
 inter omnes Europae gentes,  
 vinculum pacis validum.

Chorus Europaeorum:

Mater, tu  
 in unitatem strinxisti  
 iam nos.  
 Ergo nunc  
 renova miraculum  
 inter nos.

Ave, Latinitas!

Tum primum etiam pronuntiationem restitutam audivi et intellexi bis nobis omnia vertendum fore: primum e Latino restituto in Latinam apud nos usitatum, tunc e Latino nostro in linguam Polonicam. Cum audivi „Kajkilia”, meditabar, quid id verbum significaret. Post momentum intellexi „Kajkiliam” „Caeciliam” esse. Hae nobis erant primae difficultates. Quae iam minuebantur cum ad nostra conclavia cantica murmurantes digrediebamur.

*Sic dies primus, dies Lunae (12 m. Iulii sive ante diem IV Idus Iulias), praeteriit.*

Die sequenti INAUGURATIO SOLLEMNIS facta est. Post ientaculum (cottidie hora octava) modo Suetico (quisque e mensa dapifera communi varios multosque cibos eligere poterat), post conventum (cottidie hora nona), nos omnes in aula pulcherima congregati sumus. Salutationem pro moderatoribus Opoliensibus et etiam pro Universitate Opoliensi, quia rector adesse non potuit, prof. Ioanna Rostropowicz fecit. Participes seminarii Opoliensis ex variis Europae regionibus advenerunt: praeter nos, Polonos, plurimos — scilicet — Germanos video et Nederlandos, Bohemum, puellas alteram Slovacam alteram Moravam, atque ortu Americanum cum magna barba, quem

postea veluti verum Sinensem cognovi. Sedebam, auscultabam et meditabar: „Europa sumus. Lingua Latina nos coniungit, qua pares sumus”. Pro sanctuario ad nos locutus est administrator eius sanctuarii, reverendissimus dr Ervinus Mateja. Gravia verba nobis Christi citavit „ut unum sint”, et addidit, ut nos, participes eius congressus, unum fieremus. Pro Instituto Historico Director eius Instituti, Adamus Suchoński, deinde pro civitate Gogolinien-si, in cuius potestate vicus Kamień Śląski est, burgimagister Norbertus Urbaniec, tandem pro fundatione „Pallas Silesia” Sbigneus Kadłubek et pro Latinitati Vivae Provehendae Associatione praeses eius societatis, Marius Alexa, locuti sunt. In inaugurationis sollemnis fine musica atque carminibus magnificis delectabamur. Non tantum Catharina Jasińska, quae perpulchre carmina „De Narcisso” et „De Orpheo” ex Ovidii „Metamorphoseo”<sup>n</sup> cantavit, quibus melodias Sigfridus Zejglic composuit atque nobis clavicordio cecinit, non tantum Anna Elissa Radke (quam pulchra, quam multa carmina scripsit!), Sabina Traud (quam pulchre cantat atque variis instrumentis musicis canit) et Marius Alexa (quam scite cantat, iucunde carmina componit, quam magnifice variis instrumentis musicis utitur) linguae Latinae peritissimi sunt, sed etiam hi omnes in arte musica ac cantatoria splendidissime eminent.

Inauguratio sollemnis Seminarii Opoliensis finitur, cenaculum ad prandium comedendum, ad alios cognoscendos aperitur. Post prandium, tempus erat aut per pulchrum castelli hortum ambulandi aut vicum visitandi aut in lecto quiescendi usque ad horam sextam decimam, qua officia postmeridiana incipiebantur. Haec officia postmeridiana (aliis diebus etiam antemeridiana) scholis atque acroasibus constabant. Duobus in oecis minoribus scholae, id est exercitationes, habitae sunt, in quibus et Latinitatem cottidianam (Sabina Traud: „Cognoscamus alter alterum!”) et Latinitatem antiquam (Caecilia Koch: „Epistularum Plinii lectio et interpretatio”) exercuimus. Nulla alia lingua uti licebat nisi Latina, quod quisque nostrum libenter faciebat, quamquam non semper sine difficultate.

Hora septima decima autem duas acroases audivimus, unam profestricis Ioannae Rostropowicz: „De Silesiae terra” (cum profestrix suam allocutionem in similitudinem „Belli Gallici”

Caesaris cohavisset: „Silesia est omnis divisa in partes duas”, applausus in aula surrexit), alteram doctricis Gabrielae Wcisło de Silesiae historia.

Cottidie hora duodevicesima rebus musicis exercebamur. Quam multa et pulchra erant cantica, quorum unum citabo: (strophae 1 et 2 a Sabina et Mario additae sunt, quae ad Sanctum Hyacinthum Silesiamque spectant; verba originalia in stropha 3: prof. Valabfridus Stroh, musica: Jan Novák 1983)

Ludi sunt Latini...

Sumus non Corinthi,  
sed in viridiari — ario  
Sancti Hyacinthi — acinthi  
et eius sanctuari — ario.

O Latinitas! Quot et quanta das  
gaudia et carmina cum fidi — fidibus!

Iuvant nos Latina, Latina  
in gremio Silesi — lesiae.

Aura Viadrina — adrina  
delectat ut etesi — tesiae.

O Latinitas ...

Ludi sunt Latini, Latini,  
Latinum carmen cani — canimus.

Fecit non Rossini, Rossini,  
sed laetus noster ani — animus.

O Latinitas ...

Eadem die post cenam vespertinam Norbertus Thiel perpulchre claraque voce de suis rebus miris narravit, quae ei in Oriente Proximo itineranti modo acciderant.

*Dies secundus, dies Martis (13 m. Iulii sive ante diem III Idus Iulias) praeteriit.*

Die tertio nostrae in castello Camensi commorationis ante meridiem acroasin Sbigneus Kadłubek „Musarum dilecta domus sive de Silesiae gentis Parnasso” audivimus. Quot erant in Silesia saeculis XVI-XVII scriptores lingua etiam Latina scribentes! Qua de re Silesia „Smaragdi” nomen quoque habebat ac „Elysi”<sup>ii</sup>. Hora decima Sabina Traud in schola sua porro in cognoscendo participes prosequabatur atque eosdem participes ad Horarium Opoliense constituendum ex singularibus verbis inclinabat, Marius Alexa autem magnam tabulam triumphi Romani monstrans suos discipulos ad eundem triumphum describendum adhortabatur. Post meridiem Antonius Wagner nobis verba fecit. Initio veram acroasin „De emblematis Latinis saeculorum XVI/XVII/XVIII habuit, sed postea acroasin in scholam mutavit, quoniam quisque participum tres chartas accepit: unam cum imaginibus emblematum (I, II ...), secun-

dam cum indice lemmatorum (1, 2, ...), tertiam cum epigrammatis (a, b, ...) et has omnes convenienter accommodare debuit. Hanc exercitationem post horam non finitam nobis reliquit velut „pensum domi faciendum”. Iam aliae scholae instabant. Hora septima decima Caecilia Koch Plini interpretationem continuavit, Inga Pessarar-Grimm autem scholam de „Imaginum Vocabulario Latino” Sigridis Albert habuit: foliis translucidis librum descripsit et nos rogavit, ut de re indicarem sententiasque faceremus. Multos enim libros iam antecedenti die apportaverat, in mensa exposuerat, ad eos emendos suaserat. Erant utiles pulchrique, quapropter duos emi: supra indicatum „Imaginum Vocabularium Latinum” atque „Fastos Europenses”, ubi imagines in omnes dies anni distributae multis linguis Europeis descriptae sunt, in quibus lingua Latina secundum locum ferat. Hora sexta decima, tempore nostrarum exercitationum musicarum Anna Elissa Radke poema novum, praeposuit: parvum, sed pulchrum, in quo tres notiores Hyacinthi quasi unitatem supratemporalem creant: primus puer amatus ab Apolline, secundus martyr saeculi IV tertiusque noster Hyacinthus saeculo XIII. Ecce poema novum:

Ad Sanctum Hyacinthum

Nominis tui violacea aura  
thure dulcior foliis adhaerens  
implet hortulum vetus et sacellum,

Sancte Hyacinthe!

O puer dilecte deo atque martyr,  
qui pater vocaris apostolusque,  
o Polonorum pius et patrone,

Sancte Hyacinthe!

Tu, precor, succurre tuae clientae,  
tristibus submergor aquis dolorum.

Da tuam mirabilem adhuc lacernam,  
Sancte Hyacinthe!

*Et ita dies tertius, dies Mercurii (14 m. Iulii sive pridie Idus Iulias) praeteriit.*

Die sequenti post ientaculum autoraeda longa Opoliam urbem visitatum profecti sumus. Primum in Curia municipali burgimagistra, Halina Żyła, mulier pulchra in pulchra aula nos accepit. Me interprete (qualis sudor hoc labore de humeris meis defluebat, sed gratias omnibus pro venia) condiciones vivendi urbis narravit, nos salutavit, nobis omnia optima optavit, libros de Opolia etiamque quattuor tunicas cum inscriptionibus Opoliensibus ad urbem

propagandam donavit. Deinde Marius partem participum excursionis per Opoliae monumenta (templum Sanctae Crucis, templum Assumptionis Beatae Mariae Virginis in Monte, templum Franciscanorum cum Piastaeorum sacello) circumducebat, pars altera privato consilio tabernas potius visitare volebat. Cum ad Kamięń Śląski reverteremur in autoraeda longa colloquium cum Sabina Traud habebam. Proposui, ut discipuli mei eiusque discipuli (si prompti sint) invicem sibi epistulas lingua Latina conscriptas mitterent. Propositum meum acceptum est. Horis postmeridianis praeter Caeciliae scholam Plinianam acroasin doctoris Iosephi Mantke audivimus „De Christophori Winter carmine Latino”, hora autem septima decima cenam habuimus non domi, ut solebamus, sed apud focum sub love. Botellos igne tostos (id quod hodie „grill” nominatur) variaque acetaria vegetabilia edimus vino propinantes. Sera nocte is dies finitus est.

*Et ita dies Iovis (15 m. Iulii sive Idibus Iulias) praeteriit.*

Dies quintus nostri seminarii post ientaculum conventumque ab acroasi iucunda Norberti Thiel „De Mausoleo Piastaeo Legnicensi eiusque inscriptionibus Latinis” hora decima inceptus est. Norbertus Thiel (Norbertus Silesius Thilo Legnicensis ut de se scripsit acroasis auctor) imagines Mausolei monstrans inscriptionibusque eius Mausolei utens totam historiam Piastaeorum eorumque temporum Poloniae verbis expressit. Postea Marius Alexa in schola (potius in acroasi ut mihi videtur) duos poetas comparavit, Vergilium eiusque „Georgicon II” atque Franciscum Fabrum, qui in opere suo, sine dubio ad Vergilium spectanti, Silesiam laudat ac in Romae Silesiaeque comparatione huic priorem locum dedit. Post prandium meridiationemque ad Montem Sanctae Annae profecti sumus. Sanctam Annam eiusque filiam nepotemque adoravimus, nonnulla sacella in via crucis visitavimus, monumentum dubia pulchritudine vidimus, in amphitheatro quietem cepimus idque amphitheatrum canticis lingua Latina aliisque linguis implevimus, postea domum revertimus. Vespere eius diei vitam cauponariam degustavi (nonnulli cottidie). Post cerevisiam vinumque linguae leviores, amicitiae celeriores, corda oraue laetiora. Vespertina vita cauponaria pars secunda nostri seminarii

erat. Tenesne, Mari, memoria Teresam te „Chrzęszcz brzmi w trzcinie w Szczębrzeszynie” docuisse, te autem, ut verteres „chręszcz” in chartula insectum Maiale pinxisse? Ab illo vespere mihi Ioannam et Gabrielam tuissare licet, quo honore adhuc gaudio magno expler.

*Et ita dies Veneris (16 m. Iulii sive ante diem XVII Kalendas Augustas) praeteriit.*

Paenultimo die nostri seminarii ante prandium quattuor orationes habitae sunt. Primum Christophorus Kugelmeier periodicum „Golumus” monstrans de Studiorum Classicorum institutione in Universitate Potsdamiensi narravit. Deinde in acroasi „De prosodia Sinica Iaponicae cum principiis versificationis linguarum Indo-europearum comparata” Bradius Vilcensius Maurus III perdocte, sed et pericunde problema exposuit. Impossibile est scripto verbo monstrare id, quod voce viva Bradius expressit. Exempli causa „Ma-ma ma ma ma?” (quod lingua Sinica „Exercatne matercula equum?” significat) solum viva voce vario accentu, longitudine syllabae modulationeque recte exprimi potest. Postea Helga Bieniusa de vita Sancti Hyacinthi, patroni Europae orationem habuit. In fine eius partis antemeridianaе dr Nicolaus Szymański „Nicolai Hussoviani Carminis de Sancto Hyacintho” auditoribus hexametra recitantibus eas partes, quas audientes antea praelegerant, explanavit.

Quoniam dies valedictionis appropinquabat, novum carmen „Valedictionis” Annae Elissae Radke die 15. 7. 99 compositum nobis discendum erat:

Valedictio

Referte grates et valedicite

locis amoenis et genio loci:

Silesia, o vale, beata,

atque vale tibi, grex Latine.

Iam gutta manat ex oculis recens,

amplectitur nunc alter et alterum,

interque nos et osculemur —

Nos, Hyacinthe benigne, serva!

Non omni Seminarii Opoliensis institutioni interfui. Acroasin Primislai Marciniak „De tragoedia, quae inscribitur <Avaritia crudelis et punita in Mauritio Imperatore>”, non audivi, scholae Marii „De neologismis recte colendis” ac nonnullis lectionibus Caeciliae Koch non interfui. Excusate.

Post eius diei meridiationem hora quinta decima Ioannes Kopiec, unus ex episcopis

Opoliensibus nobis Missam Latinam celebravit. Gratias ei dicimus, quoniam quamquam de Germania antecedenti die reverterat, defatigatus tamen ad eam Missam celebrandam venit.

Cena finalis sollempnis erat. Ad eam sollempnitatem Doris et Antonius Wagner una cum Mario in valtornis (?) pelpurchre canentes nos praeparabant. Grata semper culina, sed eo die gratissima. Coquinaria bona pro cibis optimis optimas laudationes a Mario accepit. Sed non est eius diei finis. In aula Marius et Inga omnibus gratias agentes ab omnibus maximas gratias acceperunt. Catherina Jasińska et Sigfridus Zejglic Horatii Carmen „Dianam tenerae dicite virgines” (si bene audivi, quoniam vinum in capite meo iam effervescebat) cecinerunt, ad canticum de „Vino nostro glorioso” quodam anno anonymo 1540 compositum Silvanus Martens fabellam potatoris egit, quae omnibus grata corda nostra laetitia complevit.

*Sic paenultimus, dies Saturni (17 m. Iulii sive ante diem XVI Kalendas Augustas) nostrae commorationis dies praeteriit.*

Ultimus dies, dies valedictionis, dies Solis (18 m. Iulii sive ante diem XV Kalendas Augustas) advenit. Post prandium cum Marius valedicens puellas amplectens sursumque allevens diceret: „ut plumae”, nonnullae abundantem culinam memorantes responderunt: „non ut plumae, sed ut plumbum”.

Et sic transiit nostrum Latinitatis vivae seminarium Opoliense. Aliqui censor severus dicat: „Barbaria! Latinitate viva dignitatem Ciceronis aliorumque maiorum deminuistis! Numquam oratoribus antiquis aequabimini!”. Respondeo: Cicerones non sumus, sed linguam Latinam singularem radicem communis Europae, eximium parium nationum vinculum esse scimus. Scio etiam me eorum linguae nescium laeto ore sine timore cum Germanis, Bohemis, Slovavis aliisque colloqui potuisse. Hic sensi, quid significaret: „Ut unum sint”. Scio quoque linguam Latinam, sicuti alias linguas non esse ipsam finem terminumque, sed instrumentum ad veram amicitiam adipiscendam. Lingua Latina in antiquitate et in mundo moderno quasi systema nervorum est. Diebus hodiernis pauci hoc systema conficiunt, sed non spermentes cetera membra corporis Europae gravitatem huius systematis videmus ac id confirmare adiuvamus. Ergo, ad feliciter rursus beneque post annum conveniendum! (wrzesień 1999)



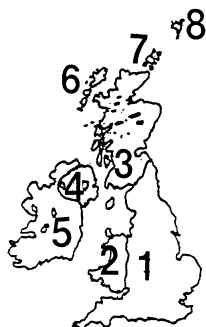
## I Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii<sup>1)</sup>



### Etap szkolny

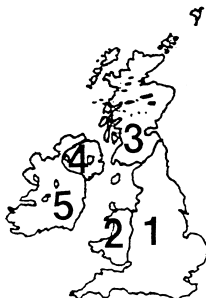
#### I. Name numbered parts of the map. (11 points)

- 1 - .....
- 2 - .....
- 3 - .....
- 4 - .....
- 5 - .....
- 6 - .....
- 7 - .....
- 8 - .....
- 1+2+3 - .....
- 1+2+3+4 - .....
- 1+2+3+4+5+6+7+8 - .....



#### II. Mark on the map and name the capital of each country. (10 points)

- 1 - .....
- 2 - .....
- 3 - .....
- 4 - .....
- 5 - .....



#### III. Match the name with the proper date. (10 points)

- 1. The Act of Supremacy - . . . . . A) 1588
- 2. The Act of Union - . . . . . B) 1215
- 3. The Armada - . . . . . C) 1666
- 4. Magna Carta - . . . . . D) 21 October 1805
- 5. The Golden Age - . . . . . E) 1664-1665
- 6. The Great Fire - . . . . . F) the mid-17th century
- 7. The Battle of Trafalgar - . . . . . G) 1534
- 8. The Great Plague - . . . . . H) 6 June 1944
- 9. The English Civil War - . . . . . I) 1707
- 10. D-day - . . . . . J) from 1558 to 1603

#### IV. Circle the correct answer. (10 points)

1. King Edward VIII abdicated in ..... to marry an American divorcee, Mrs Wallis Simpson.  
a) 1936   b) 1972   c) 1938   d) 1949
2. The British Empire was at its greatest in about 1920, when it included approximately ..... of the world's population.  
a) 20%   b) 15%   c) 50%   d) 25%
3. The Commonwealth is the free association of ..... countries that were mostly at one time part of the British Empire.  
a) 70   b) 50   c) 100   d) 20
4. The Glencoe Massacre took place in 1692 in a valley in .....  
a) west Scotland   b) East Anglia   c) Lake District  
d) Ireland
5. The Bloody Tower is the tower in ..... built in the 14<sup>th</sup> century.  
a) the Edinburgh Castle   b) the Tower of London  
c) the White Tower   d) Belfast
6. The records of a survey of land of England made by order of William the Conqueror in .... is called the Domesday Book.  
a) 1080   b) 1280   c) 1286   d) 1086
7. The special throne called Coronation Chair on which the sovereign sits during the Coronation ceremony is in .....  
a) Buckingham Palace   b) Westminster Abbey  
c) St Paul's   d) the Tower of London
8. Armistice Day is on .....  
a) 06/06/1944   b) 05/11/1605   c) 11/11/1918  
d) 15/09/1940
9. Anne Hathaway's Cottage is the old house near ..... in which Shakespeare's wife was born.  
a) London   b) Oxford   c) Cardiff  
d) Stratford-upon-Avon

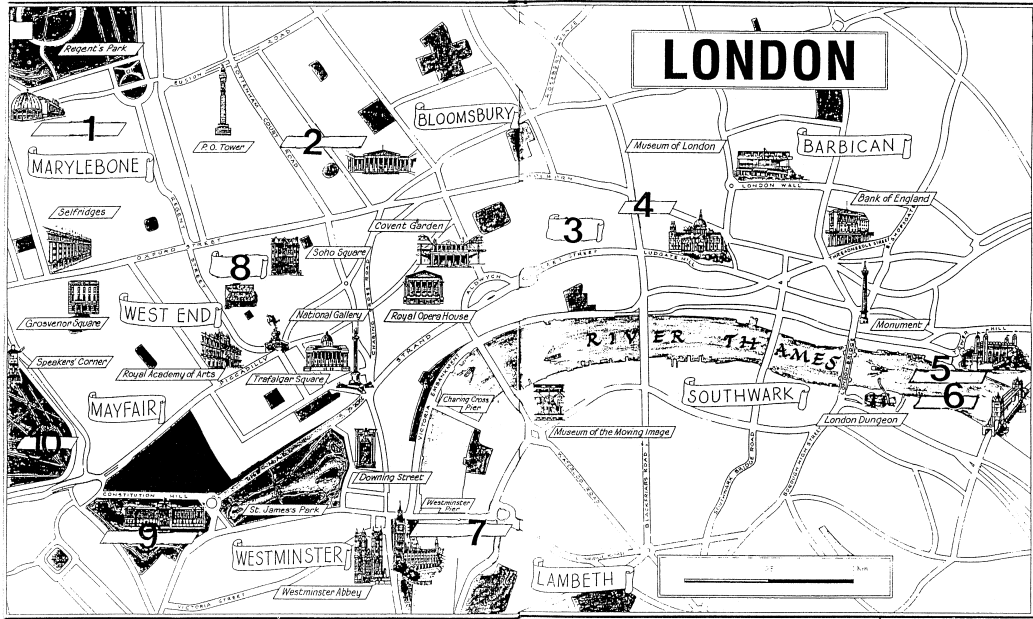
<sup>1)</sup> Sprawozdanie z konkursu jest zamieszczone na s. 108 (red).

10. Ben Nevis is the highest mountain in Britain. Its height is .....

- a) 1,343 metres      b) 1,545 metres
- c) 1,303 metres      d) 1,525 metres

**V.** There are 10 missing names of famous places on the map of London. Put them down. (10 points)

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....



ADAPTED FROM 'LONDON' by JOHN ESCOTT

**VI.** Circle the correct answer. (10 points)

1. The Duke of Edinburgh is the principal title held by Prince Philip, the husband of the Queen Mother. TRUE/FALSE
2. Winston Churchill became both Prime Minister and Minister of Defence in 1939. TRUE/FALSE
3. After the death of Queen Elizabeth II and her eldest son, Prince Charles, Prince William will be the next king. TRUE/FALSE
4. Prince Beatrice is called the Princess Royal. TRUE/FALSE
5. William Shakespeare was born in 1564 in Stratford-upon-Avon. TRUE/FALSE
6. Margaret Thatcher was elected as a leader of the Labour Party in 1975. TRUE/FALSE
7. King Arthur may have been a Briton who fought against the invading Anglo-Saxons in the 5th century. TRUE/FALSE

8. The Beatles is one of Britain's most influential pop groups. The group included Paul McCartney, John Lennon, George Harrison and Richard Starkey. TRUE/FALSE
9. Henry VIII rejected the belief that the Pope was head of the Church and had himself declared to be the supreme head of the Church in England. TRUE/FALSE
10. The Duchess of York is the royal title granted Sarah Ferguson as a result of her marriage in 1986 to the Duke of York. TRUE/FALSE

**VII.** Write one title of the book they wrote. (10 points)

1. Geoffrey Chaucer – .....
2. William Shakespeare – .....
3. Charles Dickens – .....
4. Lewis Carroll – .....
5. Jane Austen – .....

**VIII. Answer the questions. (9 points)**

1. What is the difference between British and English?
2. What languages are spoken in Wales, Scotland and Ireland?
3. What is the Union Jack?
4. Name the patron saints of Ireland, Scotland, England and Wales?
5. What is the other name for Northern Ireland?
6. What is Tattoo?
7. What does the IRA mean and what is it?
8. What is the most popular traditional British dish?
9. What are magic circles and where are they?

**Good luck**

(Na napisanie całego testu przeznaczają się 60 minut.)



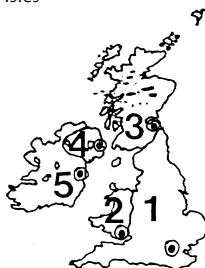
**Klucz**

**I. (11 points – 1 point for each correct answer)**

1. – England 2. – Wales 3. – Scotland
4. – Northern Ireland 5. – Ireland 6. – Hebrides
7. – Orkneys 8. – Shetlands
- 1+2+3 – Great Britain
- 1+2+3+4 – the United Kingdom
- 1+2+3+4+5+6+7+8 – the British Isles

**II. (10 points – 1 point for each correct marking the capital on the map and 1 point for the correct name)**

- 1 – London 2 – Cardiff
- 3 – Edinburgh
- 4 – Belfast 5 – Dublin



**III. (10 points – 1 point for each correct answer)**

1. – G 2. – I 3. – A 4. – B 5. – J 6. – C
7. – D 8. – E 9. – F 10. – H

**IV. (10 points – 1 point for each correct answer)**

1. – a 2. – d 3. – b 4. – a 5. – b 6. – d
7. – b 8. – c 9. – d 10. – a

**V. (10 points – 1 point for each correct answer)**

1. – Madame Tussaud's 2. – the British Museum
3. – the City 4. – St Paul's 5. – the Tower of London
6. – Tower Bridge 7. – the Houses of Parliament
8. – Soho 9. – Buckingham Palace 10. – Hyde Park

**VI. (10 points – 1 point for each correct answer)**

1. – F 2. – F 3. – T 4. – F 5. – T 6. – F 7. – T
8. – T 9. – T 10. – T

**VII. (10 points – 2 points for each correct title)**

1. – *The Canterbury Tales*
2. – *Hamlet, King Lear, Macbeth, Romeo and Juliet, As You Like It, Othello, etc.*
3. – *A Christmas Carol, Oliver Twist, David Copperfield, Great Expectations, etc.*
4. – *Through the Looking-Glass, Alice of Wonderland.*
5. – *Pride and Prejudice, Sense and Sensibility, Persuasion, Emma, etc.*

**VIII. (9 points – 1 point for each correct answer)**

1. – British – people from Scotland, Wales, England and Northern Ireland; English – people only from England.
2. – Wales – Welsh; Scotland – Scottish, Gaelic; Ireland – Irish, Gaelic.
3. – the national flag of the UK
4. – England – St. George; Scotland – St Andrew; Wales – St David; Ireland – St Patrick 5. – Ulster.
6. – evening's performance of military music, marching and other spectacular displays. It takes place in Edinburgh every August and September.
7. – the Irish Republican Army. It is a militant organisation of Irish nationalists aiming to establish a united Ireland by campaigns of violence and terror.
8. – fish and chips.
9. – the great circle of stone monuments of Stonehenge and Avebury, which are believed to have had some religious or astronomical purpose, on Salisbury Plain, Wiltshire.

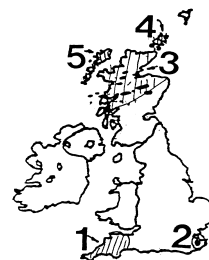
Maximum score 80 points



**II etap – finał**

**I. Name marked places. (5 points)**

- 1 – .....
- 2 – .....
- 3 – .....
- 4 – .....
- 5 – .....



**II. Name marked towns. (5 points)**

- 1 – .....
- 2 – .....
- 3 – .....
- 4 – .....
- 5 – .....



**III. Mark on the map: (5 points)**

1. Clyde
2. Severn
3. Forth
4. Grasmere
5. Loch Ness



**IV. Write in the missing dates. (10 points)**

1. The Armada is the name of the Spanish fleet sent by Philip II, King of Spain, in ..... against England but defeated by the English navy.
2. The Act of ..... that declared the sovereign to be the secular head of the Church of England is called the Act of Supremacy.
3. The Titanic was a British passenger liner, which collided with an iceberg on her maiden voyage to New York in .....
4. The final battle of the Napoleonic Wars, which was in ..... is called the Battle of Waterloo.
5. A famous battle in English history, in which William the Conqueror defeated the Anglo-Saxon King Harold near Hastings in ....., is called the Battle of Hastings.
6. Magna Carta is the charter granted by King John in ....., which recognised the rights and privileges of the barons, the church and the freemen.
7. The present sovereign, Queen Elizabeth, had her Coronation in .....
8. An epidemic of bubonic plague in London in ....., when more than 70,000 people died, out of an estimated population of 460,000 is called the great Plague of London.
9. The Battle of Britain was the battle between British and German aircraft over London and the south of England in .....
10. A fire which destroyed more than half the city of London, including the old St Paul's Cathedral, in ..... is called the Great Fire of London.

**V. Circle the correct answer. (10 points)**

1. Which wives of Henry VIII were executed?  
a) Anne Boleyn                      b) Catherine Parr  
    Catherine Howard              Catherine Howard  
c) Anne of Cleves                    d) Anne of Cleves  
    Anne Boleyn                      Catherine Parr
2. Ben Nevis is the highest mountain in Britain. Its height is .....  
a) 1,343 metres                      b) 1,545 metres  
c) 1,303 metres                      d) 1,525 metres
3. Hadrian's Wall is an ancient wall built by order of the Roman emperor Hadrian in the .... century AD to defend the northern border of England against attacks by Celtic tribes.  
a) 1st                      b) 4th                      c) 2nd                      d) 3rd

4. The wars in . . . . . between the house of York and the house of Lancaster are called the Wars of the Roses.  
a) the first half of 15th century  
b) the second half of 15th century  
c) the first half of 14th century  
d) the second half of 14th century
5. The English Civil War is the war between the Cavaliers and the Roundheads in .....  
a) the mid-17th century    b) the mid-18th century  
c) the mid-16th century    d) the mid-15th century
6. The Battle of Trafalgar was a decisive naval battle that took place off Cape Trafalgar on ....  
a) 06/06/1944                      b) 21/10/1805  
c) 11/11/1918                      d) 05/11/1605
7. The Golden Age took place .....  
a) in the mid-17th century    b) from 1658-1703  
c) from 1558-1603                d) in the mid-15th century
8. D-day was on ..... when Anglo-American troops landed in Normandy.  
a) 06/06/1944                      b) 05/11/1605  
c) 11/11/1918                      d) 15/09/1940
9. The Globe Theatre was built in ..... on the south bank of the Thames, London.  
a) 1666                      b) 1707                      c) 1588                      d) 1599
10. The Act of Union is the Act of .... that declared the union of England, Wales and Scotland.  
a) 1666                      b) 1707                      c) 1588                      d) 1599

**VI. Match the name with the proper description. (10 points)**

1. Downing Street .....
  2. Oxford Street .....
  3. Soho .....
  4. Baker Street .....
  5. St Paul's Cathedral .....
  6. St Martin-in-the-Fields .....
  7. Westminster Abbey .....
  8. Trafalgar Square .....
  9. The City of London .....
  10. Piccadilly Circus .....
- A) A well known road junction in central London where a number of famous streets meet.
- B) A district of west central London well known since the 19th century for its striptease clubs and sex shops.
- C) A self-governing administrative region, with its own police force, in the east of London.



- D) One of London's most popular shopping streets, especially known for its department stores.
- E) A short street in central London where the official home of the Prime Minister is.
- F) A famous church built in a neo-classical style in the early 18th century.
- G) One of the leading landmarks of London where almost all the English sovereigns have been crowned since 11th century.
- H) A central street in London where the famous fictional detective Sherlock Holmes lived.
- I) The main square of central London, where there are a number of famous buildings and monuments, including the National Gallery.
- J) One of London's most famous churches built in the latter part of the 17th century and early part of 18th century, destroyed by the Great Fire of London.

**VII. Name described places. (10 points)**

- ..... – the buildings in London in which the House of Commons and the House of Lords assemble.
- ..... – a street in central London running from Trafalgar Square to the Houses of Parliament and containing many important buildings and government offices.
- ..... – London's best-known public park extending an area of 615 acres (249 hectares).
- ..... – London's wholesale fruit, flower and vegetable market, formerly in central London but in 1973 moved to new buildings.
- ..... – a famous waxwork museum in London, opened in 1835, which contains wax figures of famous and notorious characters in both history and contemporary life.
- ..... – a museum in London noted for its collections of antiquities, coins and medals, prints and drawings.
- ..... – a colloquial name of the monument to the philanthropist the Earl of Shaftesbury, that stands in the centre of Piccadilly Circus in London.
- ..... – the distinctive twin drawbridges with Gothic towers over the river Thames.

- ..... – one of the oldest, best-known, and most imposing fortresses in England, on the north bank of the river Thames in London.
- ..... – a tall column nearly 185 feet (44 m) high in Trafalgar Square, London.

**VIII. Circle the correct answer. (10 points)**

- The Welsh flag is called the Welsh dragon. TRUE/FALSE
- Henry VIII is often more popularly remembered for his eight wives. TRUE/FALSE
- The Prince of Wales is the title traditionally given to the sovereign's eldest son, as the heir to the throne. TRUE/FALSE
- In 1987 Queen Elizabeth awarded the Princess Royal title her only daughter, Princess Anne. TRUE/FALSE
- The Duke of York is the royal title granted Prince Philip, the husband of Queen Elizabeth. TRUE/FALSE
- Charles Dickens (1812-70) is popularly regarded as one of the greatest English novelists. TRUE/FALSE
- If Prince Charles, his sons (Prince William and Prince Henry), and Prince Andrew died in a car accident, Prince Edward (the third son of the Queen) would be the next king. TRUE/FALSE
- Queen Victoria is the queen who had the longest reign in the British history. TRUE/FALSE
- Jane Austen's the most popular novel is 'Lord of the Flies'. TRUE/FALSE
- Lewis Carroll is known internationally as the author of 'Alice in Wonderland'. TRUE/FALSE

**IX. Answer the questions. (5 points)**

- What is the Union Jack made up?
- What does the British Parliament consist of?
- What is the difference between the United Kingdom and Great Britain?
- What is kilt?
- What is the other name for Northern Ireland?

**Good luck**

(Na napisanie całego testu przeznaczają się 60 minut.)



## Klucz

I. (5 points – 1 point for each correct answer)

- 1 – Cornwall 2 – Canterbury 3 – Highlands
- 4 – Orkneys 5 – Hebrides

II. (5 points – 1 point for each correct answer)

- 1 – Cardiff 2 – Glasgow
- 3 – Dublin 4 – Brighton
- 5 – Cambridge

III. (5 points – 1 point for each correct answer)

IV. (10 points – 1 point for each correct date)

1. – 1588 2. – 1534
3. – 1912 4. – 1815 5. – 1066 6. – 1215
7. – 1953 8. – 1664-1665 9. – 1940 10. – 1666

V. (10 points – 1 point for each correct answer)

1. – a 2. – a 3. – c 4. – b 5. – a 6. – b 7. – c
8. – a 9. – d 10. – b

VI. (10 points – 1 point for each correct answer)

1. – E 2. – D 3. – B 4. – H 5. – J 6. – F
7. – G 8. – I 9. – C 10. – A



VII. (10 points – 1 point for each correct answer)

1. – The Houses of Parliament 2. – Whitehall
3. – Hyde Park 4. – Covent Garden
5. – Madame Tussaud's 6. – The British Museum
7. – Eros 8. – Tower Bridge 9. – The Tower of London
10. – Nelson's Column

VIII. (10 points – 1 point for each correct answer)

1. – T 2. – F 3. – T 4. – T 5. – F 6. – F
7. – F 8. – T 9. – F 10. – T

IX. (5 points – 1 point for each correct answer)

1. – It is made up of three crosses. The upright red cross is the cross of St George, the patron saint of England. The white diagonal cross (with the arms going into the corners) is the cross of St Andrew, the patron saint of Scotland. The red diagonal cross is the cross of St Patrick, the patron saint of Ireland.
2. – It consists of two chambers known as the Houses of Commons and the Houses of Lords.
3. – Great Britain England + Scotland + Wales the United Kingdom Great Britain + Northern Ireland
4. – It is a part of the traditional dress of a Scotsman: a heavy pleated woollen skirt.
5. – Ulster

Maximum score 70 points

(wrzesień 1999)



## WYDAWNICTWA CODN

polecają:

### ► Z NOTATNIKA METODYKA

Jarosław Michalski

### ► AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Mirosław Sielatycki, Katarzyna Koszewska,  
Elżbieta Tołwińska-Królikowska, Małgorzata  
Pomianowska, Ewa Lubczyńska, Magdalena  
Zielińska, Tomasz Garstka

### ► AWANS ZAWODOWY NAUCZYCIELA

– zestaw foliogramów  
Mirosław Sielatycki, Mirosława Winiarz

► **PROJEKT EDUKACYJNY** – Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych  
Jacek Królikowski

### ► BIBLIOTECZKA WDN

(Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli)

### ► MIERZENIE JAKOŚCI PRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

– Irena Dzierżowska

### ► DYREKTOR W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

– Irena Dzierżowska

Zapraszamy

Wydawnictwa CODN,

Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel (0-22) 621-75-97

e-mail: codn@codn.edu.pl

sklep internetowy: www.codn.edu.pl/sklep

## Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka angielskiego w szkołach młodzieżowych<sup>1)</sup>



### **CZĘŚĆ I** **Rozumienie ze słuchu** (Listening comprehension)

Usłyszysz tekst do zadania **I A**, a następnie, po krótkiej przerwie, tekst do zadania **I B**. Każdy z tych tekstów zostanie odczytany dwukrotnie. Przed wysłuchaniem każdego tekstu przeczytaj uważnie zadanie. W trakcie słuchania można robić notatki.

#### **Teksty** **do odczytania przez nauczyciela**

Przed wysłuchaniem każdego z tekstów abiturienti zapoznają się z treścią zadania. Teksty powinny być odczytywane głośno **dwie razy**, w dwóch różnych miejscach sali, o ile to możliwe, kolejno przez dwóch nauczycieli. W trakcie słuchania można robić notatki. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu pierwszego, abiturienti mają pięć minut na uzupełnienie notatek i zapoznanie się z treścią zadania **I B**. Następnie słuchają dwukrotnie tekstu do zadania **I B**.

#### **TEKST DO ZADANIA I A**

You are listening to Voice of America news, this is Bob Hollman.

United Nations troops and helicopters moved in on a militia stronghold in East Timorese town of Dare Monday afternoon, taking 15 armed men into custody. Colonel Mark Kelly, chief of staff to the International Force Commander, said that no shots were fired during the encounter. He said the troops raided the town following reports it was a militia stronghold and the site of ongoing murder, arson and violence. The anti-independence militia have turned to the campaign of

terror since the East Timorese voted for independence from Indonesia.

In Kosovo, a grenade attack in a crowded village Breszja killed at least 2 Serbs and injured 40 others. Four of the injured are reported to be in serious condition. Officials of the NATO-led peacekeeping forces say they have arrested four suspects.

President Clinton met with Turkish Prime Minister Bulent Ecevit at the White House today, and the Cyprus issue was high on the agenda. Mister Clinton has long expressed an interest in helping Greece and Turkey resolve the Cyprus conflict. At the start of his meeting with Mr Ecevit, he underscored US willingness to move the negotiations forward.

In Ankara Turkish police arrested scores of human rights activists today when they attempted to protest the killing of eleven jail inmates a week ago. Inmates belonging to various leftist organisations continued to hold at least 72 guards hostage at prisons around the country.

In South Africa, a bus on a cross-country tour plunged into a river today injuring 21 people, some seriously. Just two days ago another bus crash killed 27 people. Today's crash was the sixth major accident in a week involving South African buses killing a total of 89 tourists.

#### **TEKST DO ZADANIA I B**

How does a polygraph work?

Police have used polygraphs extensively since 1924. The machines have no magic qualities which enable them to probe the twisted emotions of a suspected criminal; they just measure

<sup>1)</sup> Wszystkie zestawy maturalne zostały przygotowane przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

blood pressure, pulse rate and respiration simultaneously with the use of pneumograph tube around the suspect's chest and a pulse cuff around the arm. Impulses are noted on moving graph paper, which is driven by an electric motor. The theory is that respiration, blood pressure and pulse rate are involuntary actions – they do not depend on the person's conscious will, but are connected with one's emotional state. Fluctuations from the norm signify emotional turmoil which is believed to indicate that the suspect is lying.

Giving a lie detector test is a complicated procedure that requires the expertise and sound judgement of a specially trained administrator. It would, of course, be ridiculous to ask the suspect only the key question, such as 'Did you kill your wife?' The subject must also be asked a series of control questions. In some instances the subject may actually be told to lie so that the test giver can note the fluctuations in the lines on the graph paper.

Because the outcome of a polygraph test is so dependent on the abilities of the test giver, polygraphs are absolutely forbidden in courts, nor can tests results be used in testimony. Psychologists are far from convinced of the validity of polygraphs, but the police, who use trained people to give the test, consider them an invaluable aid.

### Zadanie I A – 10 punktów

Usłyszysz fragment wiadomości radiowych obejmujący 5 różnych wydarzeń. Zdecyduj, do których odnoszą się krótkie informacje poniżej. Obok numerów 1–10 wpisz literę A–E, którą oznaczono jest odpowiednie wydarzenie. Jeśli obok informacji są dwa lub trzy numery, należy wskazać dwa lub trzy wydarzenia (w dowolnej kolejności)

- A. U.N. troops raid in East Timor
- B. Grenade attack in Kosovo.
- C. Turkish Prime Minister at the White House.
- D. Demonstration in Ankara.
- E. Bus crash in South Africa.

- In which of these events:
- people were killed? 1. \_\_\_\_
- people were injured? 2. \_\_\_\_ , 3. \_\_\_\_
- people got arrested? 4. \_\_\_\_ , 5. \_\_\_\_ , 6. \_\_\_\_
- international organisations were involved? 7. \_\_\_\_ , 8. \_\_\_\_
- human rights organisations were involved? 9. \_\_\_\_
- an international conflict was discussed? 10. \_\_\_\_

### Zadanie I B – 5 punktów

Usłyszysz krótką audycję radiową z serii 'How Does it Work?'. W pytaniach 1–5 wybierz z zakończenia zdania, którego treść jest zgodna z usłyszonym tekstem. Zakreśl odpowiednio literę a, b, c lub d.

1. Another name for polygraph is:
  - a) a fluctuation detector
  - b) an electric detector
  - c) a lie detector
  - d) a pneumograph tube
2. The function polygraphs do not measure is:
  - a) perspiration
  - b) pulse rate
  - c) respiration
  - d) blood pressure
3. People given a polygraph test:
  - a) are specially trained
  - b) control their emotional state
  - c) are sometimes asked to lie
  - d) are asked to observe themselves
4. The outcome of the test:
  - a) depends on the abilities of the test giver
  - b) depends on the number of questions
  - c) is generally thought to be always valid
  - d) is highly appreciated by psychologists
5. Polygraph tests are forbidden:
  - a) in psychological experiments
  - b) in court trials
  - c) in police investigations
  - d) in medical experiments

## CZĘŚĆ II Rozumienie tekstu pisanego (Reading comprehension)

### Zadanie II A – 12 punktów

Z poniższego tekstu usunięto tytuły poszczególnych części, oznaczono je literami (A–H) i podano pod tekstem. Dobierz tytuły tak, aby tekst tworzył spójną i logiczną całość. W każde miejsce 1–6 wpisz literę, którą oznaczony został odpowiedni tytuł. Jeden z tytułów nie pasuje do tekstu. Następnie uzupełnij zdania 7–12, zakreślając najwłaściwszą z podanych możliwości a, b, c lub d.

## MAKE YOUR CHILD A LEADER

The group of girls, on a picnic had taken a wrong trail. Now, after a terrifying night, they were wandering hopelessly – cold, wet and hungry. „They'll never find us,” one girl said between sobs. „We're all going to die.”

Then, an 11-year old Evanelle Towne stepped forward. „I'm not going to die,” she said firmly. „I've heard that if you follow a little stream, it empties into a bigger stream and finally you come to a town. I'm going to follow that stream we saw. The rest of you can come if you want.”

Evanelle plunged resolutely into the woods, the others followed. They walked for over five hours, but finally, they heard voices, and their shouts brought the rescue party. The spunky youngster had led the group to safety.

„A born leader,” people say when I recount this story. In their view, people like Evanelle are programmed at birth to lead, while others are destined to follow.

But my work has convinced me that leaders aren't born – they're made. Men and women who run organizations, lead the community and captain sports teams are the product of conscientious parents who follow simple rules that foster a leadership mentality – strength of mind and independent thinking.

How can you foster a leadership mentality? Here are eight secrets.

**0. D** (przykład) Confidence comes from being told, „I know you can do it!” And then, „You did it! Terrific!” Building confidence begins with the child's first steps. When he toddles triumphantly toward your embrace, he has scored Victory No. 1. Each subsequent little success leads to others.

No success is too tiny to be complimented. But this doesn't mean you should fill the air with insincere hurrahs, or that you should never criticize. Criticism, however, should be coupled with both praise and instruction.

**1.** One spring day I watched a girl in my neighbourhood dig a rock out of her rain-soaked front yard. She ran to her father „Daddy! Look at this beautiful stone I found!” He looked at her disapprovingly: „You're getting all muddy!” Her face fell. She threw the prize away unhappily and trudged indoors.

What might he have said? How about, „What a beautiful stone! Let's clean it up so we can really see it.” After all, mud can be washed away; the mark on the child's imagination lasts longer. Children (and adults too) admire and follow someone who is willing to rise to challenges. Yet all too often we teach our children to play it safe.

**2.** Recently, a promising 12-year-old gymnast came to me for help. She had all the skills of a future Olympic medallist, yet never seemed to live up to her potential. I handed her four darts and told her to toss them at a target across my office. She looked at me nervously. „What if I miss?” she asked. Those four words summed up her disappointing career. Instead of focusing on how to achieve the goal, she worried about how to keep from failing.

Persuade your child to think about achievements rather than obstacles. The person who inspires others is the one who rises to the occasion even though he or she might fail.

**3.** Your daughter comes home and announces she wants to be a professional bullfighter. Or your son says he's going to be a movie stunt man. Neither squares exactly with the future you had in mind for them. Don't throw cold water on them. Chances are the wannabe torreador will change her mind and study law, and the daredevil will detour into a business career. Meanwhile, encourage their dreams, however outlandish they seem to you.. What counts is the ability to fantasize, and to think about what might make the fantasies come true.

A leader has been described as one who can have a vision, explain it to others and influence them to follow his path to it. But the first step is the dream itself.

**4.** On a playground near my house, I watched a little boy whose legs were too short to climb the first step of a slide. He ran to his mother. But instead of boosting him onto the step, she asked, „How could you reach it?” The boy thought for a minute. „What if I pulled my wagon over there and stand on it?” „Do it,” she said. He did. The rest was easy.

„Possibility thinking” is a trademark of leadership. Those who examine a problem and show others how to solve it invariably lead the way.

**5.** Leadership needs to be sharpened by prac-

tice. Enrol your children in sports teams, Boy Scouts, church groups, community organizations where they will gain experience in dealing with others. Encourage them to hold office too. An athletic-team captain or a member of the student council gets plenty of chances to demonstrate leadership skills. But let your children strive for leadership in their own areas of interest. Some kids are leaders on the playground, others in the classroom. Not everyone can be class president, or wants to be, but a talented writer can become editor of the school newspaper. Operating in an area where one feels at home builds confidence.

**6.** Family psychologist John Rosemond of the Center for Affirmative Parenting in Gastonia, N.C., has identified respect, resourcefulness and responsibility as the basic characteristics parents should develop in a child. The mantle of leadership falls on those who try to understand and abide by the rules (respectful), who keep trying, or try new ideas when there's a setback (resourceful) and who face up to the consequences of their actions (responsible).

In the end it's not your words but your example that matters. Studies of leaders have shown that their parents, too, exhibited leadership qualities, though often in unrecognized ways. They considered community service important. They made a point of helping others. They had dreams for their families – couched in terms of values and standards, rather than material gain. Put to the test, they displayed inner strength that brought the family through tight places.

Nutrition experts tell us that if you want a healthy child, you provide a healthful diet: what you put in is what you get back. That applies in character development too. The love and concern you direct to your child returns in an inner strength and confidence that translates to leadership.

*Reader's Digest, July 1993*

- A. Let Them Explore.**
- B. Give Them a Chance.**
- C. Ask „What If?”**
- D. Be a Booster.**
- E. Reward for Effort.**
- F. Listen to Their Fancies.**
- G. Teach the Three R's.**
- H. Focus on Success**

**7.** In the story that opens the article, what was the leadership quality little Evanelle displayed?

- a) resistance to physical exhaustion
- b) extensive general knowledge
- c) ability to think and act independently
- d) ability to persuade others to follow her

**8.** The author believes the parents who want to build confidence in their child should:

- a) refrain from criticising
- b) give advice on how to improve the performance
- c) reward the child for everything she/he does
- d) point out obvious mistakes

**9.** The 12-year-old gymnast in point 2:

- a) had achieved results below her possibilities
- b) didn't know how to play darts
- c) was disappointed with her career
- d) wasn't fit enough to win an Olympic medal

**10.** According to the author, parents should not:

- a) plan the future for their children
- b) discourage their children from being daring
- c) consider their children's fantasies dangerous
- d) forbid their children to take risky jobs

**11.** The best way for a child to practise leadership skills is to:

- a) enrol in as many organisations and activity groups as possible
- b) combine classroom and playground activities
- c) seek a leading role in an area the child shows talent for
- d) engage in activities the child still needs to perfect

**12.** Researches on leadership show that leadership qualities:

- a) often run in the family
- b) may be reinforced by healthful diet
- c) are genetically determined
- d) often remained unrecognised

## **Zadanie II B – 8 punktów**

*Przeczytaj poniższe recenzje 5 książek, a następnie zdecyduj, do której książki odnosi się każde ze zdań umieszczonych pod tekstem. Obok każdego numeru 1–8 wpisz literę (A–E), którą oznaczono odpowiednią książkę. Podwójne litery oznaczają, że należy wskazać dwa tytuły (w dowolnej kolejności).*

**A. A BRIDGE BETWEEN US**

*Julie Shigekuni*

For fans of Amy Tan's novels, this will seem familiar territory; the story of Asian-American growing up in San Francisco. Yet first impressions can be deceptive. In contrast to Tan, who makes frequent use of Chinese legends, Julie Shigekuni's description of four generations of Japanese-American mothers and daughters is very much rooted in the New World. None of Shigekuni's main characters is born in Japan, and only one, the rebellious granddaughter Nomi, ever goes there. In elegant, yet simple prose, Shigekuni tells a story that is both special and universal.

**B. THE GOD OF SMALL THINGS**

*Arundhati Roy*

Indian writer Arundhati Roy trained as an architect and wrote several screenplays before her strange and beautiful novel. Set in the state of Kerala in 1969, it tells a tragic story of how a young family discovers that 'Things Can Change in a Day'. One of the young writer's many talents is her ability to observe life through the eyes of a child, and in the twins Rahel and Estha, she has created two poignantly authentic children. Among other topics, the novel deals with the Indian caste system. Ironically, 30 years after the fictional events take place, a Kerala lawyer has charged Roy with obscenity because of a sex scene between a Christian woman and a Hindu 'untouchable'.

**C. FUGITIVE PIECES**

*Anne Michaels*

Many books have been written about the Holocaust, and they still have the power to shock and disturb. Few writers, however, have dealt with the aftermath of the horror. In her first novel, *Fugitive Pieces*, Canadian Anne Michaels looks at the effects of the Holocaust on the everyday lives of survivors and their families. The story is told by Jacob Beer, whose family was killed in Poland, and Ben, a young professor in Toronto whose parents were liberated from the death camps. Before writing the novel, Michaels produced two books of poetry. Her ear for sensuous imagery is one of the delights of this thoughtful, tragic and joyful work.

**D. THE BEACH**

*Alex Garland*

The Beach, by 27-year-old Alex Garland from

London, is a travel book with a difference. On the first night of his backpacking holiday in Bangkok, Richard finds his fellow-traveller dead in the next room, with his wrists slashed. This strange man, known as Mister Duck, has left Richard a map, showing him how to find 'The Beach'. Here, it is believed, a secret community lives in a form of paradise on an island closed off to tourists. Together with a French couple, Richard cannot resist the temptation to go to this island to find out the truth about the beach. During his travels, he is haunted by macabre dreams about Mister Duck. This is a fast, exciting and disturbing thriller, which, in spite of negative reviews from some critics, is very hard to put down once you have started.

**E. LOS ALAMOS**

*Joseph Kanon*

You might call Los Alamos 'the thinking person's thriller'. The action takes place in New Mexico in the final days of the Second World War. Scientists from the top-secret Manhattan Project are working round the clock to finish the atom bomb before the Germans do. The murder of a security officer – a German Jewish emigre – places the entire project in danger. In addition to playing 'spot the famous physicist', readers can try to guess the identity of the murderer. A hint: it won't be easy.

from *Spotlight* 1/1998

**Which book (or books):**

- Describes social divisions 1. \_\_\_\_\_  
Is set in an immigrant community 2. \_\_\_\_\_  
Refer to the same events from totally different points of view 3. \_\_\_\_\_, 4. \_\_\_\_\_  
Have sensational plot 5. \_\_\_\_\_, 6. \_\_\_\_\_  
Their authors have some previous writing experience 7. \_\_\_\_\_, 8. \_\_\_\_\_



**CZĘŚĆ III**

**Test leksykalno-gramatyczny**

**Zadanie III A — 7 punktów**

Uzupełnij tekst, wstawiając w każdą lukę 1–14 po jednym słowie.

REMOVE AT YOUR OWN RISK

The statistics (0) say that air bags in cars have (1) \_\_\_\_\_ more than 1,500 lives

in the US over the (2) \_\_\_\_\_ decade. However, they have also caused about 60 (3) \_\_\_\_\_, mostly of children and short drivers. Seventy- (4) \_\_\_\_\_-old Violet Cosgrove asked the National Highway Traffic Safety Administration (5) \_\_\_\_\_ permission to (6) \_\_\_\_\_ the air bag in her car deactivated. (7) \_\_\_\_\_ the administration agreed, Cosgrove cannot find a mechanic willing to do the (8) \_\_\_\_\_. They are (9) \_\_\_\_\_ they might be sued if an accident occurs later in (10) \_\_\_\_\_ air bags might have helped.

Douglas I. Greenhaus of the National Automobile Association (11) \_\_\_\_\_ the Washington Post that the government decision applies only (12) \_\_\_\_\_ the act of removing the air bag, not to the consequences the act could (13) \_\_\_\_\_. Cosgrove isn't worried. 'I told Wilkins Buick that if my air bag kills me, I'm going to have my lawyers (14) \_\_\_\_\_ them for not removing it,' she said.

Spotlight, 4/1998

### Zadanie III B — 10 punktów

Uzupełnij każde z niedokończonych zdań tak, żeby zachować znaczenie zdania wyjściowego.

#### Przykład:

I spent three hours writing the essay.  
It took me three hours to write the essay.

- It was really unnecessary to redecorate the flat a month before you sold it.  
You \_\_\_\_\_ a month before you sold it.
- They were both too weak to win the race.  
Neither \_\_\_\_\_ to win the race.
- It would be right for you not to come late on the very first day.  
You had \_\_\_\_\_ late on the very first day.
- He both plays the violin and composes music.  
Not only \_\_\_\_\_ as well.
- It was my first visit to Scotland.  
I \_\_\_\_\_ to Scotland before.

- Nobody will ever let you take his place.  
You'll \_\_\_\_\_ to take his place.
- They sold out all the tickets before we got to the cinema.  
By the time \_\_\_\_\_ all the tickets.
- We haven't eaten out for at least a year.  
It's \_\_\_\_\_ out last time.
- Because she'd never tried sea food before, she was a little anxious.  
Not \_\_\_\_\_, she was a little anxious.
- It's possible they haven't received the news yet.  
They might \_\_\_\_\_ the news yet.

### Zadanie III C — 8 punktów

Przetłumacz fragmenty zdań umieszczone w nawiasach na język angielski. W częściach zdań podanych po angielsku nie należy niczego zmieniać.

- He suggested (żebyśmy wszyscy podpisali) \_\_\_\_\_ the petition.
- You wouldn't be so self-confident now (gdym nie przyszedł) \_\_\_\_\_ to your rescue when you didn't know what to do.
- The police had no idea (jak włamywacze dostali się) \_\_\_\_\_ into the house.
- Even though we didn't win the medal, (wszyscy byli szczęśliwi) \_\_\_\_\_ that we had participated in the competition.
- You shouldn't (siedzieć tutaj nic nie robiąc) \_\_\_\_\_; there is a lot of work to do.
- If you want to have a new passport, you'll have to (zrobić sobie nowe zdjęcie) \_\_\_\_\_.
- He insisted (żeby mu pokazać) \_\_\_\_\_ all the documents.
- She looked as (jakby nie spała) \_\_\_\_\_ for at least a week.



### Zadanie III D — 5 punktów

W każdym ze zdań 1–10 zaznacz słowo lub wyrażenie a, b, c lub d, które najlepiej uzupełnia to zdanie.

1. There must be something wrong with the fridge; the meat has gone \_\_\_\_\_.  
a) out    b) off    c) down    d) round
2. I was terribly disappointed, he first promised to come and then \_\_\_\_\_ on his word.  
a) let down    b) called off    c) went back    d) drew out
3. I wouldn't like \_\_\_\_\_ any misunderstanding.  
a) there to be    b) it would be    c) there would be    d) there be
4. We must at least \_\_\_\_\_ an effort to find the owner before we take the dog to the shelter.  
a) make    b) try    c) do    d) put
5. I decided to leave Peter some money in case the delivery man \_\_\_\_\_.  
a) came    b) was coming    c) would come    d) had come
6. Lying might get you out of trouble now, but it won't work in the long \_\_\_\_\_.  
a) term    b) run    c) distance    d) course
7. The car is smashed up. I wish I \_\_\_\_\_ so fast.  
a) wasn't driving    b) hasn't been driving  
c) wouldn't drive    d) hadn't driven
8. It was his wise investment policy \_\_\_\_\_ made him a rich man.  
a) what    b) that    c) which    d) it
9. They'd rather we \_\_\_\_\_ all the copying paper.  
a) won't use    b) don't use    c) not to use    d) didn't use
10. \_\_\_\_\_ trying to avoid responsibility for what you've done.  
a) It's no point    b) There's no point  
c) It's no use    d) There's no use

## CZĘŚĆ IV Wypowiedź pisemna (Composition) — 35 punktów

Wypowiedz się na jeden z trzech podanych poniżej tematów. Zwróć uwagę na formę i kompozycję wypowiedzi, dobór odpowiedniego słownictwa i stylu oraz interpunkcję. Wypowiedź powinna zawierać około 250–350 słów. Pamiętaj o wyraźnym zaznaczeniu wybranego tematu.

### Tematy:

1. Write a review of a book which you believe should be on a compulsory booklist for secondary school students. Justify your choice.
2. There are plans to tear down an old cinema in the neighbourhood. Write a letter to the local authorities explaining why this should not be done. Suggest some alternative solutions.
3. 'A blessing in disguise' is something that seems unpleasant but turns out to be a good thing after all. Write a story titled 'It Was a Blessing in Disguise'.

### PROPONOWANY KLUCZ DO ODPOWIEDZI

**Uwaga:** klucz nie zawiera wszystkich możliwych odpowiedzi. Nauczyciel może przyznać punkt również za inną **poprawną** odpowiedź.

► CZĘŚĆ I — ROZUMIENIE ZE SŁUCHU (*Listening comprehension*) — ogółem 15 punktów — po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

ZADANIE I A — 10 punktów

1. B    2./3. B/E    4./5./6. A/B/D    7./8. A/B    9. D    10. C

ZADANIE I B — 5 punktów

1. c    2. a    3. c    4. a    5. b

► CZĘŚĆ II — ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO (*Reading comprehension*) — ogółem 20 punktów — po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

ZADANIE II A — 12 punktów

0. D (przykład)    1. A    2. H    3. F    4. C    5. B    6. G (E zbędne)    7. c    8. b    9. a    10. b    11. c    12. a

ZADANIE II B — 8 punktów

1. B    2. A    3./4. C/E    5./6. D/E    7./8. B/C

► CZĘŚĆ III — TEST LEKSYKALNO–GRAMATYCZNY (*Use of English*) — ogółem 30 punktów

ZADANIE III A — 7 punktów — po 0,5 pkt. za każde poprawne uzupełnienie

1. saved    2. last/past    3. deaths    4. year    5. for  
6. have    7. Although    8. job/task    9. afraid/scared  
10. which    11. told/informed    12. to    13. bring/cause/  
produce    14. sue

ZADANIE III B — 10 punktów — po 1 punkcie za każde poprawne uzupełnienie. Dopuszczalne są połówki punktu za błędy nie zmieniające struktury zdania.

1. needn't have redecorated the flat    2. of them/one nor the other was strong enough    3. better not come  
4. does he play the violin, but he composes music as well    5. had not/had never been    6. not be/never be

allowed 7. we got to the cinema, they had sold out 8. at least a year since we ate 9. having tried sea food before 10. not have received

ZADANIE III C — 8 punktów — po 1 punkcie za każdy prawidłowo przetłumaczony fragment. Dopuszczalne są połówki punktu za drobne błędy nie zmieniające sensu i struktury zdania.

1. (that) we (should) all sign 2. if I hadn't come 3. how

the burglars had got 4. everybody/everyone was happy 5. be sitting here doing nothing 6. have a new photo taken 7. on being shown/on seeing 8. if/though she hadn't slept/ hadn't been sleeping

ZADANIE III D — 5 punktów — po 0,5 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź

1. b 2. c 3. a 4. a 5. a 6. b 7. d 8. b 9. d 10. c  
(maj 2000)

## Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka francuskiego w szkołach dla młodzieży



### Część I. Rozumienie ze słuchu

#### Teksty do odczytania

*Przed przystąpieniem do tej części egzaminu zdający powinien zapoznać się z poleceniami. Przeznaczamy na to 5 minut. Następnie tekst powinien być dwukrotnie odczytany przez dwóch, jeśli to możliwe, nauczycieli z różnych miejsc sali. Pomiędzy pierwszą a drugą prezentacją tekstu powinna być zachowana 3-minutowa przerwa. Podczas słuchania uczniowie mogą robić notatki. Przed odczytaniem drugiego tekstu zdający ma 3 minuty na zapoznanie się z poleceniami i 3 minuty przed drugą prezentacją tekstu.*

#### TEKST nr 1

Il n'est jamais trop tôt pour apprendre la générosité. Une soixantaine d'enfants de 11 à 14 ans, l'ont prouvé, en partant à l'occasion des fêtes de Noël à la rencontre des petits écoliers africains. Cette opération, baptisée «Les écoles du désert», est une merveilleuse initiative des hypermarchés Cora. En effet, en Afrique, l'école est gratuite, mais les stylos, crayons, cahiers, manquent cruellement. C'est pour distribuer quatre tonnes de fournitures scolaires à neuf cents écoliers nigériens, que les soixante-sept petits ambassadeurs français et belges sont partis accomplir cette jolie mission....

Alain est l'un des trente bénévoles qui participent à cette opération et qui accompagnent les enfants. C'est grâce à des personnes comme lui que les jeunes ont pu jouer les Pères

Noël pour les enfants du Niger. D'après ce qu'il dit, un stylo apporte plus de plaisir à un petit Africain qu'une console de jeux à un petit Français. Il faut le voir pour le croire.

Adultes et enfants vivent ce voyage avec la même émotion. Ils découvrent la grandeur de ce pays et de ses habitants, mais hélas, aussi, sa misère...

Là-bas, pour être scolarisés, les gamins de 8 ans doivent quitter leurs parents pendant neuf mois et posséder une chèvre! Ils l'emmènent avec eux pour ne pas manquer de lait. Le reste de l'alimentation est composé de quelques légumes d'un potager improvisé et de l'eau du puits. Ils dorment à même le sol...

Alain explique que cette réalité est tellement forte qu'elle apprend aux enfants à relativiser leurs problèmes. D'ailleurs, pendant le séjour, ils ont un comportement étonnant: ils forment une équipe soudée, alors qu'ils ne se connaissent pas et sont issus de tous les milieux sociaux. Au départ, ils pensent que c'est un voyage, une sorte de raid, puis ils réfléchissent et, au fur et à mesure, ils se rendent compte de la portée de l'action humanitaire.

Il faut dire que si les enfants européens apportent des biens, ils sont en retour complètement plongés dans un univers qui leur apprend beaucoup. Dans chaque village, des animations sont prévues pour leur faire connaître la vie en Afrique, comme la cueillette du coton ou la récolte du riz, pour les amener à la découverte de l'autre et favoriser les échanges.

Julien, l'un des jeunes participants, a vécu cette aventure comme un symbole de

partage entre enfants du monde entier. Au début, il angoissait un peu de passer Noël loin de sa famille, mais une fois sur place, ça a tout changé. Il constate qu'on ne se rend pas compte de la chance qu'on a et que parfois on se plaint pour rien. Pour les enfants africains, un stylo c'est un vrai trésor, un cahier c'est la lune, et les enfants en Europe gâchent tellement de feuilles! Ce voyage l'a transformé, lui a fait prendre conscience de beaucoup de choses.

C'est une opération magnifique, qui lance un message d'espoir et de solidarité. Julien, symbole de tous ces enfants, gardera longtemps le souvenir de ce voyage au Niger, qui l'a fait grandir.

*D'après France Dimanche, janvier 2000*

### TEKST nr 2

#### «Inspecteur Gadget»

1. **Charles, 14 ans:** Ça ne m'a fait pas rire du tout! C'est trop enfantin. Le scénario est nul, l'histoire d'amour stupide. Le dessin animé était plus délire.
2. **Audrey, 14 ans:** L'acteur qui fait Gadget ne colle pas. J'aurais préféré un Robin Williams. Mais certains effets spéciaux sont sympa et la voiture est marrante.
3. **Paul, 15 ans:** Le scénario ne tient pas la route, on s'ennuie. Ce sont des sketches qui s'enchaînent sans rythme. Le film se moque trop des policiers.

#### «Tarzan»

4. **Sarina, 11 ans:** Les dessins sont mieux que dans le film *Hercule* et *Mulan*. J'ai adoré le singe doublé par Muriel Robin qui se déplace un peu comme elle et qui est très drôle!
5. **Romain, 13 ans:** J'ai bien aimé. Je ne suis pas un fan de Disney, mais c'est un de ses meilleurs films que j'ai vus. Certains moments sont drôles. La jungle est bien dessinée.

#### «7 ans au Tibet »

6. **Marie, 11 ans:** C'est très émouvant. Ce film nous apprend plein de choses sur les coutumes tibétaines. Mais les passages de combats entre les Tibétiens et les Chinois sont un peu longs.
7. **Pierre, 13 ans:** Les paysages sont superbes. Le film nous permet de voir comment vivaient les Tibétiens après la guerre et ce qu'ils ont dû supporter.

*D'après Okapi, décembre 1997, novembre, décembre 1999*

### TEKST nr 1

**Zadanie A.** *Wysłuchaj opowiadania, które zostanie dwukrotnie przeczytane przez nauczyciela. Na podstawie informacji zawartych w tekście zaznacz, które zdania są prawdziwe (zgodne z tekstem), zakreślając jedną z czterech możliwości (8 pkt.).*

1. «Les écoles du désert» c'est :
  - a) une action humanitaire;
  - b) une randonnée dans le Sahara;
  - c) une école de survie;
  - d) des écoles bâties dans le désert.
2. Dans cette opération participent:
  - a) environ soixante-dix enfants et trois moniteurs;
  - b) une centaine d'enfants et leurs moniteurs;
  - c) soixante enfants et plusieurs adultes;
  - d) soixante-sept enfants et trente adultes.
3. Ils viennent en Afrique pour:
  - a) apprendre à survivre dans des conditions difficiles;
  - b) faire un voyage touristique;
  - c) aider des écoliers africains;
  - d) confronter leurs connaissances du pays avec la réalité.
4. Pour fréquenter l'école les petits Nigériens doivent:
  - a) habiter dans l'internat;
  - b) quitter la famille;
  - c) quitter la famille et avoir une chèvre;
  - d) avoir une chèvre.
5. Leur nourriture se compose:
  - a) de lait et de fruits;
  - b) de lait, de légumes et de viande;
  - c) de lait et de légumes;
  - d) d'eau, de lait et de légumes.
6. Après quelques jours les petits Européens:
  - a) jugent leur mission peu utile;
  - b) comprennent le sens de leur mission;
  - c) voient les problèmes de l'organisation;
  - d) sont très stressés.
7. Grâce au voyage ils peuvent:
  - a) visiter plusieurs pays africains;
  - b) vivre une expérience enrichissante;
  - c) apprendre une langue étrangère;
  - d) faire un reportage.
8. Pendant le séjour au Niger, les petits Européens:
  - a) apprennent à apprécier ce qu'ils ont chez eux;
  - b) organisent des animations dans les villages;
  - c) aident les habitants de villages dans leurs travaux;
  - d) nourrissent des petits Africains.

## TEKST nr 2

**Zadanie B.** *Wysłuchaj 7 opinii, odczytanych dwukrotnie przez nauczyciela, dotyczących 3 fil-*

*mów. Zaznacz w tabeli, czy dany film spodobał się, spodobał się tylko częściowo czy też nie spodobał się wypowiadającej się osobie (7 pkt.).*

	a aimé le film	a aimé le film partiellement	n'a pas aimé le film
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

## **Część II. Rozumienie tekstu pisanego**

### TEKST nr 1

**Zadanie A.** *Przeczytaj uważnie tekst i spośród podanych poniżej zdań wybierz i zakreśl 10 zgodnych z treścią tekstu (tylko 10 pierwszych skreśleń będzie branych pod uwagę – 10 pkt.).*

***Pour vous faire fumer tous les moyens sont bons!***

*La publicité pour le tabac est interdite. Mais les fabricants rivalisent d'inventivité pour appâter le (jeune) client.*

Une casquette ou un CD contre trois paquets de clopes... Les fabricants de tabac multiplient les offres promotionnelles, particulièrement en direction des jeunes. Le tout, en toute illégalité. Le 31 mai, c'est la Journée sans tabac. Thème retenu pour 1997: «Tous unis pour un monde sans tabac». L'objectif semble très idéaliste mais, de fait, les temps sont durs pour les fabricants de cigarettes. Le marché est en pleine déprime. De 1991 à 1996, les prix ont plus que doublé et les ventes ont reculé de 11,3%. Chez les jeunes, en revanche, le taux de fumeurs se maintient à un niveau assez élevé. Près de la moitié des jeunes Français de 16 ans fument et ils sont 58% à 18 ans. Sur un marché fortement compétitif, les 12-18 ans représentent une cible de choix pour les industriels.

### ***La loi Evin contre les marchands de tabac***

En 1990 le Parlement vote la loi Evin relative à la lutte contre le tabagisme et l'alcoolisme. Ce texte interdit toute publicité ou propagande en faveur du tabac ou de ses produits, de même que toute opération de parrainage. De 1992 à 1996, les investissements ont chuté de 95%. La publicité a disparu des pages des journaux... pour mieux resurgir, de manière détournée, chez les marchands de tabac. Car une disposition de la loi autorise sous certaines conditions la publicité sur les lieux de vente. En jargon marketing, cela s'appelle la PLV. L'argent investi depuis des années dans les médias est donc transféré en opérations de promotion. Selon le Comité national contre le tabagisme (CNCT), ces opérations ont augmenté de près de 70% en 1996 par rapport à 1995. Au total, l'industrie y a investi plus d'un milliard de francs en 1996.

### ***Objectif des fabricants : fidéliser le consommateur***

En multipliant ces PLV, les fabricants veulent gagner des parts de marché ou simplement les maintenir. Avec toute une gamme de produits «jeunes» pour appâter le client : dictionnaire Larousse, CD de rock, paire de lunettes de soleil ou encore casquettes, tee-shirts, sacs bananes... Pour obtenir chacun de ces objets, on vous demande juste d'acheter un lot de trois ou quatre paquets de cigarettes. Des

petits cadeaux qui entretiennent la consommation et vous empêchent d'arrêter.

Autre méthode: l'organisation de jeux concours qui vous font miroiter une moto ou un billet d'avion pour les Etats-Unis. Un moyen facile et pas cher de constituer des fichiers de noms et d'adresses qui débouchent ensuite sur des opérations de marketing téléphonique.

Ces promotions illégales ont un double but. Elles incitent les jeunes à commencer à fumer. Et elles entretiennent la fidélité des fumeurs, très sensibles à l'effet de marque. En France, l'âge moyen où l'on commence à fumer est environ 14 ans pour les garçons et 14 ans et demi pour les filles. D'où l'importance de bien cibler cette tranche d'âge. D'autant plus que, selon certaines études, les fumeurs sont plutôt fidèles à la marque de cigarettes de leurs débuts. Sous l'effet de la nicotine, le fumeur débutant a vite fait de se transformer en accro de la cigarette. Chaque semaine, entre 5 000 et 10 000 jeunes Français sont ainsi pris au piège.

### **Les antitabac réagissent**

Interrogés sur leur stratégie, les industriels du tabac hésitent à répondre sincèrement. Mais ils ont de bonnes raisons d'être sur la défensive: les associations antitabac ne les perdent pas de vue. Ainsi la campagne «City Vibes», largement diffusée dans la presse, qui proposait des séjours pas chers et branchés aux 18-25 ans, a été dénoncée par la CNCT comme une promotion déguisée pour la marque de cigarettes. La multiplication des actions judiciaires remporte un certain succès. Le comité a ainsi obtenu plus de 2 millions de francs en dommages pour 1996. Une bonne nouvelle pour les croisés contre le tabac. Un souci de plus pour les industriels.

D'après Phosphore, juin 1997

1. L'offre promotionnelle adressée aux consommateurs de tabac est à la limite de légalité.
2. La consommation de tabac a augmenté dans les années 90.
3. Les prix des cigarettes n'ont pas changé dans les années 90.
4. Les fumeurs débutants sont de plus en plus jeunes.
5. Les jeunes consommateurs de tabac constituent une clientèle importante.

6. Des mesures juridiques ont été prises pour diminuer la consommation de tabac et d'alcool.

7. Toute publicité de tabac a été officiellement interdite.

8. Les industriels ont dû changer de stratégie de marketing.

9. L'offre promotionnelle a remplacé la publicité dans les médias.

10. Les dépenses à la publicité constituent chaque année la même partie du budget de l'industrie de cigarettes.

11. Les produits distribués sont attractifs pour les jeunes.

12. Les données personnelles acquises grâce à la promotion sont réservées à une seule opération.

13. Les fumeurs changent souvent de marque de cigarettes.

14. On peut recevoir l'offre promotionnelle sans aucune obligation d'achat.

15. Les PLV visent un public précis.

16. Les PLV n'encouragent pas vraiment les fumeurs débutants.

17. Les fabricants veulent conserver le marché.

18. Des organisations publiques surveillent l'exécution de la loi antitabac.

19. Quelques procès judiciaires contre les fabricants de tabac ont été gagnés.

20. Les fabricants de cigarettes s'unissent pour se défendre.

### **TEKST nr 2**

**Zadanie B.** Przeczytaj wypowiedzi na temat mijającego wieku i nadaj im tytuły, wybierając 10 spośród 12 zaproponowanych poniżej. Wpisz wybrany tytuł w ramkę przed odpowiednim fragmentem tekstu (10 pkt.).

I.

Ce siècle est celui des femmes. Plus que toutes les découvertes scientifiques et technologiques, plus que tous les phénomènes religieux, c'est la part croissante des femmes dans l'exercice du pouvoir, à égalité avec les hommes, qui déterminera l'avenir de la civilisation. Certes, à la fin de ce siècle, seules les femmes des pays développés, ayant accès à l'éducation et la santé, ont bénéficié des acquis du féminisme, tandis que la grande majorité continuent de vivre comme au Moyen Age. Il reste

beaucoup à faire. Je n'en suis pas moins convaincue que rien n'arrêtera la formidable révolution féministe.

**II.**

Le XXe siècle est celui de la disparition de plus en plus rapide de tout ce qui est beau. Il suffit de regarder autour de soi: la nature a été abîmée par les hommes, les paysages défigurés. L'architecture n'existe plus, la dégradation des métiers a signé la disparition de la peinture. Seul îlot de beauté: le cinéma.

**III.**

Aucun événement du XXe siècle ne m'a marqué plus profondément que l'effondrement de l'apartheid, l'idéologie qui renfermait tant de poisons de ce siècle : l'oppression, le colonialisme, l'exploitation économique. Ce n'est pas seulement un événement local, car il résume tous les problèmes du siècle passé et tous les espoirs de l'humanité pour le prochain millénaire.

**IV.**

Ce que je retiens du XXe siècle : essentiellement, un désenchantement. Je croyais au progrès humain, il y a eu Auschwitz; au progrès technique, il s'est appelé Hiroshima; au progrès social, il a péri avec l'expérience soviétique. C'est la sinistre moisson du XXe siècle.

Et pourtant, nous avons aimé, ri, dansé, et, contre toute raison, espéré... Quatre génies l'ont marqué: Freud, Picasso, Chaplin et Kafka. Et puis, les premiers congés payés, le traité de Rome fondant l'Europe, l'insurrection des femmes, la découverte du tiers monde.

**V.**

Le XXe siècle entrera peut-être dans l'histoire de l'humanité comme le plus inhumain qu'elle ait vécu. Dans ce siècle comme en aucun autre, l'action criminelle a été accompagnée et soutenue par la pensée criminelle. Jamais une armée innombrable d'hommes d'étude, politiciens, philosophes, historiens, journalistes, gens de lettres, ne s'était mise ainsi au service du crime et n'en avait pris la défense.

**VI.**

S'il fallait, parmi tant de promesses de

ce siècle, n'en retenir qu'une seule, je retiendrais celle de l'avènement d'une démocratie globale. Parce que nous sommes bien conscients que la plupart des problèmes majeurs de l'avenir humain se posent déjà, et se poseront toujours plus, à l'échelle universelle.

**VII.**

Un des faits les plus saisissants pour la seconde moitié du siècle me paraît être une aspiration largement partagée, celle de la revendication de la personne comme sujet autonome. Elle est au coeur de tous les mouvements qui rejettent les règles imposées par une autorité extérieure, que ce soit celle de la loi, des instances morales ou de la contrainte sociale...

**VIII.**

Le XXe siècle a «inventé» deux choses essentielles: des modes de locomotions rapides, qui ont aboli les distances. On peut faire le tour du monde en un jour! Des moyens de communication extraordinaires, qui permettent aux hommes de rester en contact permanent où qu'ils soient. Le dialogue peut donc s'établir. Enfin s'instaure peu à peu l'ère de l'ouverture: celle des relations internationales, des organisations mondiales, de l'abolition des frontières.

**IX.**

Le dialogue interreligieux a pris un essor remarquable dès le début de ce siècle. C'est dans le cadre du Parlement des Religions du Monde de 1993 que, pour la première fois, plus de 200 représentants de toutes les religions ont signé à Chicago une «Déclaration vers une éthique planétaire». «Ethique planétaire» ne signifie ni une pensée unique, ni religion mondiale parallèle aux religions existantes. Il s'agit de rechercher le minimum éthique commun à toutes les religions.

**X.**

Du début à la fin, ce siècle aura été marqué par la violence. Pourtant, ce fut aussi un siècle marqué par l'espérance... Et je forme le voeu que ce soit là notre legs au XXe siècle. Que s'ouvrent pour tous les hommes, quels que soient leur ethnie, leur culture, leur continent, les horizons du progrès; qu'ils jouissent de la

longévité et du bien-être que la science a mis à notre disposition. Que se concrétisent l'universalité de la démocratie, le respect des droits de l'homme, le droit de tous à la différence et à la dignité.

D'après Le Nouvel Observateur, décembre 1999

I.	Les succès et les échecs du XXe siècle.
II.	La majorité prend des décisions au niveau de la planète.
III.	Les souhaits pour le siècle suivant.
IV.	La dégradation du milieu naturel.
V.	Le rôle grandissant de «l'autre sexe».
VI.	Les recherches de l'unification dans le monde des valeurs morales.
VII.	L'importance croissante de l'individu.
VIII.	L'envahissement de la laideur dans notre vie.
IX.	La part des intellectuels dans les cruautés de notre époque.
X.	La technique au service des échanges humains au niveau de la planète.
XI.	L'apparition de nouvelles maladies.
XII.	La disparition du racisme.

### **Część III. Test leksykalno-gramatyczny**

**Zadanie A.** *Uzupełnij rozmowę odpowiednimi wyrazami tak, aby powstał spójny tekst (10 pkt.).*

- Dis, maman, d'où vient le café?
- Tu sais \_\_\_\_\_ (1) c'est un arbrisseau? C'est un petit arbre \_\_\_\_\_ (2) les premières branches poussent \_\_\_\_\_ (3) bas qu'elles touchent parfois la terre. Et bien, le caféier est un arbrisseau \_\_\_\_\_ (4) est cultivé dans certains pays chauds. Chaque fruit contient deux grains \_\_\_\_\_ (5) café. \_\_\_\_\_ (6) d'être mis en paquet, les grains doivent \_\_\_\_\_ (7) cueillis, séchés, épluchés, puis grillés.
- Et pourquoi on moule le café?
- Tu sais, \_\_\_\_\_ (8) est bon dans le café, c'est le goût et l'odeur, pas le grain. On le moule \_\_\_\_\_ (9) que l'eau bouillante passe moins vite dans le filtre; elle peut ainsi mieux prendre le goût et la couleur du café. Il est préférable \_\_\_\_\_ (10) moule les grains à la dernière minute; sinon, l'odeur s'envole et le café perd son goût.

D'après *Dis maman pourquoi*

**Zadanie B.** *Uzupełnij rozmowę z francuską aktorką Marie-Anne Pisier podanymi poniżej czasownikami w odpowiednim trybie i czasie (10 pkt.).*

- *Comment devient – on actrice en ayant suivi une formation en droit?*
- J'étais lycéenne quand je \_\_\_\_\_ (1) François Truffaut qui me \_\_\_\_\_ (2) un premier rôle. Je \_\_\_\_\_ (3) dix-sept ans et il \_\_\_\_\_ (4) hors de question pour ma famille que je \_\_\_\_\_ (5) l'école. Ma mère me \_\_\_\_\_ (6) tourner à condition que je \_\_\_\_\_ (7) un diplôme chaque année.
- *Était-ce une sorte de garantie anti-chômage?*
- Pour ma mère, il était clair que ces diplômes me \_\_\_\_\_ (8) utiles en cas de difficultés. Moi, je \_\_\_\_\_ (9) que ça \_\_\_\_\_ (10). Mais comme je \_\_\_\_\_ (11) rapidement une actrice professionnelle, je \_\_\_\_\_ (12) décontractée dans mes études. Et pendant sept ou huit ans, je \_\_\_\_\_ (13) en parallèle études et cinéma.
- *Pourriez-vous me parler de la rencontre avec François Truffaut? Comment s'est-elle produite?*
- Nous \_\_\_\_\_ (14) une petite troupe de théâtre amateur au lycée. Un journaliste de *Nice Matin* nous \_\_\_\_\_ (15) et quand il \_\_\_\_\_ (16) que François Truffaut \_\_\_\_\_ (17) une jeune fille, il lui \_\_\_\_\_ (18) mes photos. Et par le plus grand des hasards, ces photos \_\_\_\_\_ (19) au personnage que Truffaut \_\_\_\_\_ (20).

D'après «*Les Années Lycée*»

- |                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| 1) rencontrer       | 11) devenir       |
| 2) proposer         | 12) se sentir     |
| 3) avoir            | 13) mener         |
| 4) être             | 14) former        |
| 5) arrêter          | 15) photographier |
| 6) laisser          | 16) apprendre     |
| 7) rapporter        | 17) rechercher    |
| 8) être             | 18) envoyer       |
| 9) ne jamais penser | 19) correspondre  |
| 10) se produire     | 20) imaginer      |

**Zadanie C.** *Sformułuj 10 zdań, wybierając z każdej kolumny jedną grupę wyrazów. Każde wyrażenie może być użyte tylko jeden raz. Wpisz w tabelę wybrane litery oznaczające poszczególne części zdania. Uwaga: w 2 i 3 kolumnie podano o jedno wyrażenie więcej (10 pkt.).*

- 0) Je te donne de bonnes réponses**
- 1) Nous sommes rentrés plus tôt  
2) On l'a condamné  
3) Ce livre est  
4) Elle répond au téléphone  
5) Nous ne nous serions pas perdus  
6) Elle achète une robe du soir  
7) Nous aurons encore dix jours  
8) Ecrivez-lui  
9) Je vous appellerai  
10) Son fils est tombé malade
- a) aussi  
b) celui  
c) après qu(e)  
d) en  
e) pour  
f) en vue d(e)  
g) pour qu(e)  
h) sous prétexte qu(e)  
i) qu(e)  
j) au cas où  
k) jusqu'à  
l) si

- A) il revient dès que possible.  
B) cette réception.  
C) feuilletant un magazine.  
D) vous oublieriez notre rendez-vous.  
E) nous attendions un coup de téléphone.  
**F) tu ne commettes pas d'erreurs.**  
G) la première rue à droite.  
H) il aura donné sa réponse.  
I) a-t-elle dû rentrer plus tôt.  
J) dont nous avons besoin.  
K) vous aviez pris le plan de la ville.  
L) avoir fait du trafic d'armes.

<b>Przykład: 0</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>g</b>										
<b>F</b>										



## Część IV. Wypowiedź pisemna

Wypowiedz się w dowolnej formie (list, monolog, dialog, wywiad) na jeden z podanych tematów tak, aby wypowiedź zawierała od 250 do 350 słów (1,5 – 2 stron A4 – 35 pkt.).

1. Vous avez été chargé(e) de sélectionner des objets typiques pour les êtres humains du XXe siècle pour en faire leur portrait adressé aux extraterrestres. Que choisiriez-vous et pourquoi?
2. Suivre les autres ou garder son indépendance? Quelle attitude vous est plus proche? Donnez votre avis en l'illustrant d'exemples choisis.
3. «Toujours plus, toujours mieux, toujours plus vite» : telle est, d'après vous, la devise de vos contemporains? Justifiez votre opinion.

### PROPONOWANY KLUCZ ODPOWIEDZI

► CZĘŚĆ I. ROZUMIENIE ZE SŁUCHU – maks. 15 pkt.

#### TEKST nr 1

ZADANIE A – maks. 8 pkt.

Za każdą poprawną odpowiedź przyznajemy 1 pkt.  
1 – a; 2 – d; 3 – c; 4 – c; 5 – d; 6 – b; 7 – b; 8 – a.

#### TEKST nr 2

ZADANIE B – maks. 7 pkt.

Za każdą poprawną odpowiedź przyznajemy 1 pkt.

	a aimé le film	a aimé le film partiellement	n'a pas aimé le film
1.			X
2.		X	
3.			X
4.	X		
5.	X		
6.		X	
7.	X		

► CZĘŚĆ II. ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO – maks. 20 pkt.

**Uwaga:** nie bierzemy pod uwagę błędów ortograficznych i gramatycznych, jeśli nie uniemożliwiają zrozumienia odpowiedzi. Uznajemy każdą poprawną odpowiedź nie uwzględnioną w kluczu.

#### TEKST nr 1

ZADANIE A – maks. 10 pkt.

Za każdą poprawną odpowiedź przyznajemy 1 pkt. W przypadku więcej niż 10 skreślonych zdań bierzemy pod uwagę tylko 10 pierwszych. Numery zdań zgodnych z treścią tekstu: 1, 5, 6, 8, 9, 11, 15, 17, 18, 19.

#### TEKST nr 2

ZADANIE B – maks. 10 pkt.

Za każdy poprawny tytuł przyznajemy 1 pkt.

- I. Le rôle grandissant de «l'autre sexe».
- II. L'envahissement de la laideur dans notre vie.
- III. La disparition du racisme.
- IV. Les succès et les échecs du XXe siècle.
- V. La part des intellectuels dans les cruautés de notre époque.
- VI. La majorité prend des décisions au niveau de la planète.
- VII. L'importance croissante de l'individu.
- VIII. La technique au service des échanges humains au niveau de la planète.
- IX. Les recherches de l'unification dans le monde des valeurs morales.
- X. Les souhaits pour le siècle suivant.

► CZĘŚĆ III. TEST LEKSYKALNO-GRAMATYCZNY – maks. 30 pkt.

**Uwaga:** W teście leksykalno-gramatycznym punktujemy tylko w pełni poprawne odpowiedzi. Za odpowiedzi zawierające błąd gramatyczny lub ortograficzny przyznajemy 0 punktów. Uznajemy każdą poprawną odpowiedź nie uwzględnioną w kluczu.

ZADANIE A – maks. 10 pkt.

Za każdą poprawną formę przyznajemy 1 pkt.

1. ce que; 2. dont; 3. si/tellement; 4. qui; 5. de; 6. Avant; 7. être; 8. ce qui; 9. pour/afin; 10. de.

ZADANIE B – maks. 10 pkt.

Za każdą poprawną formę czasownika przyznajemy 0,5 pkt.



1. j'ai rencontré; 2. a proposé; 3. avais; 4. était; 5. ar-  
rête; 6. laissait/a laissé(e); 7. rapporte; 8. seraient;  
9. n'ai jamais pensé; 10. se produirait/se produise;  
11. suis devenue; 12. me sentais; 13. ai mené/menais;  
14. avions formé/avons formé; 15. avait photographi-  
és/a photographiés; 16. a appris; 17. recherchait;

18. a envoyé; 19. correspondaient; 20. avait imaginé.

ZADANIE C – maks. 10 pkt.

Za każdą poprawną odpowiedź przyznajemy 1 pkt.

1 h E; 2 e L; 3 b J; 4 d C; 5 l K; 6 f B; 7 c H; 8 i A; 9 j D;  
10 a l.

(maj 2000)

## Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka niemieckiego w szkołach młodzieżowych

### Część I. Rozumienie ze słuchu

#### Teksty do odczytania przez nauczyciela

Poniższy tekst należy odczytać dwukrotnie przez (w miarę możliwości) dwóch nauczycieli, z dwóch różnych miejsc sali. Przed rozpoczęciem tej części egzaminu zdający mają 5 minut czasu na zapoznanie się z treścią zadania. Podczas słuchania abiturienti mogą robić notatki.

#### TEKST DO ZADANIA A

##### Piktogramme

Wenn auf einem Wegweiser ein Flugzeug abgebildet ist, so weiß jeder: Hier kommt man zu einem Flughafen. Eine Figur mit einem Rock und eine andere mit einer Hose an zwei Toiletentüren heißt: Damen und Herren. International hat sich der Buchstabe „I“ auf quadratischer Tafel durchgesetzt: Hier befindet sich eine Informationsstelle. Ein Strichmännchen in einem Rollstuhl bedeutet: ein Weg für Rollstuhlfahrer.

Die Zahl solcher Piktogramme ist in den letzten Jahren rasch angewachsen – besonders seit den Olympischen Spielen 1972 in München, wo Piktogramme erstmals durchdacht und konsequent als Wegweiser für alles und jedes angewandt wurden – eine Art sprachlosen Esperantos für die Teilnehmer und Besucher aus aller Herren Länder.

Zeichen wortloser Verständigung hat es schon immer gegeben. Alles Geschriebene besteht aus Zeichen. Das V-Zeichen Winstons Churchills für „Victory“, Sieg, versteht jeder. Taubstumme bedienen sich einer Zeichensprache, der Tele-

graph benutzt die Morse-Zeichen. Selbst die Noten, die Musiker in Töne verwandeln, sind eine Bildersprache.

Es entstehen überall neue Zeichen, neue Bilder. Ihre Merkmale: graphische Sparsamkeit, d.h. fast nur Striche und Punkte und internationales Verstehen eines jeden Zeichens. Der Inder, der nach Korea kommt, muss sich grob zurechtfinden können, der Amerikaner in Italien ebenfalls. Die einfachen Bildzeichen, die graphischen Bildsymbole fügen sich allmählich zu einem weltweiten, primitiven, aber dennoch unentbehrlichen Kommunikationssystem zusammen.

PARISER KURIER

**ZADANIE B** – *Procedura przeprowadzenia ZADANIA B jest taka sama, jak w przypadku ZADANIA A. Czytanie tekstu do ZADANIA B należy rozpocząć po 5 minutach od zakończenia drugiego czytania tekstu do ZADANIA A.*

#### TEKST DO ZADANIA B

*Socken ... ein scheinbar unerschöpfliches Thema*

Unter den vielen, völlig unterschätzten und zu wenig diskutierten Problemen der Menschheit seit der Erfindung des Schuhs sticht eines ganz besonders heraus, und das ist das Problem des fehlenden Sockens. Ein einzelner Socken ist bekanntlich ein einsamer Socken, und auch, wenn ich in meinen Schubladen derzeit 127 einzelne Socken angesammelt habe, so ist jeder der 127 einsam, weil ihm sein Zwilling abhanden gekommen ist.

Eine Zeit lang dachte ich, dem Problem ausweichen zu können, indem ich nur noch völlig gleiche Socken der gleichen Farbe und

der gleichen Firma kaufte, doch ich hätte sie alle auf einmal kaufen müssen, so aber gab es jüngere Socken und ältere, seltener und häufiger gewaschene, blässere und farbkraftigere, und sie waren jedenfalls keineswegs beliebig miteinander kombinierbar.

Dazu kommen jene Socken, die man sich auf Reisen hatte dazu kaufen müssen, und das Schlamassel war wieder perfekt. Die Zahl der einzelnen Socken konnte wieder zügig von Woche zu Woche ansteigen.

Es gibt viele ernsthafte Fragestellungen, deren Beantwortung sich viele ernsthafte Menschen vorgenommen haben: „Gibt es Kannibalismus unter Socken? „Hat die Farbe eines Sockens Einfluss auf seine Chance zu verschwinden?“ „Die Waschmaschine – Freund oder Sockenfresser?“ „Welche Sockenpläne hat die Regierung?“ „Warum tragen wir überhaupt Socken?“

Um einem dringenden Bedürfnis Rechnung zu tragen, hat der Amerikaner Joel Read schon 1995 ein internationales Büro für fehlende Socken eingerichtet, dem ich alle, in den letzten zwei Minuten erwähnten Informationen verdanke.

Wer denkt, das mysteriöse Verschwinden einzelner Socken sei ein Phänomen, vergleichbar mit UFO's oder dem Yeti, dem sei eines gesagt: Im Gegensatz zu diesen Spinnereien ist es eine erwiesene Tatsache, dass es fehlende Socken gibt.

MOMENT-LEBEN HEUTE, 17.3.1999

**ZADANIE A** – *Usłyszysz dwukrotnie tekst. Na podstawie informacji w nim zawartych wykonaj polecenia a) i b). Za prawidłowo rozwiązane zadanie możesz otrzymać 8 pkt.*

a) zaznacz krzyżykiem piktogramy, o których jest mowa w tekście:



1.  2.  3.  4.  5.  6.

b) uzupełnij zdania:

Besonders konsequent und durchdacht hat man die Piktogramme während \_\_\_\_\_ angewandt.

Zeichen wortloser Verständigung sind auch \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_.

Typisch für Piktogramme ist \_\_\_\_\_.

**ZADANIE B** – *Usłyszysz dwukrotnie tekst. Przed jego wysłuchaniem przeczytaj uważnie pytania. Po powtórnym wysłuchaniu tekstu odpowiedz na nie krótko, zgodnie z zawartymi w tekście informacjami. Za każdą prawidłową odpowiedź możesz otrzymać 1 pkt. (razem 7 pkt.)*

1. Über welches Problem wird hier gesprochen?

2. Wie wollte der Autor das Problem anfangs lösen?

3. Wie war das Resultat?

4. Auf welche Fragen wird eine Antwort gesucht? (Nenne 3 Fragen!)

- a. \_\_\_\_\_  
b. \_\_\_\_\_  
c. \_\_\_\_\_

5. Was hat Joel M.Read gemacht?

## Część II. Rozumienie tekstu czytanego

**ZADANIE A.** *Przeczytaj uważnie wybrane hasła encyklopedyczne ( A-L ) i ich opisy ( 1-10 ). Zdecyduj, które hasła pasują do którego opisu i wypełnij tabelkę. Uwaga! Dwa hasła są zbędne. Za każde prawidłowe połączenie możesz otrzymać 1 pkt. (razem 10 pkt.).*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

A. Robben D. Käfer G. Giraffen J. Elefanten  
B. Kühe E. Spinnen H. Herrentiere K. Krokodile  
C. Störche F. Kuckucke I. Schnecken L. Schlangen

1. Ihr Gift ist chemisch sehr kompliziert aufgebaut. Es enthält ein Gemisch aus Eiweißstoffen und Enzymen, also Stoffen, welche die Zersetzung von Geweben in die Wege leiten. Die hauptsächlichsten Folgen von Giftbissen sind eine nervenlähmende Wirkung auf Gehirn und Rückenmark und Auswirkungen auf das Herz und das Atemsystem.

2. Sie gehören wegen ihrer Körpergestalt, der Giftigkeit und vielleicht auch wegen der oft zottigen Behaarung zu den meistgemiedenen Tieren. Die vielseitige Verwendbarkeit der von ihnen erzeugten Fäden macht sie zu einem lebenswichtigen Geschlecht.

3. Sie haben wegen ihrer Farben- und Formenpracht neben den Schmetterlingen schon immer das größte Interesse bei Insektenfreunden auf sich gezogen. Ihre harten Flügeldecken und der deutliche Halsschild, zusammen mit den beißenden Mundwerkzeugen, unterscheiden sie von den anderen Insekten mit vollkommener Verwandlung.

4. Ihr Leib ist torpedoförmig, glatt. Hände und Füße haben sich zu breiten Flossen umgewandelt, Schwanz und Gliedmassen sind verkürzt. Sie schwänzeln oder schlängeln sich fischähnlich durch das Wasser, rudern dazu und schlagen die Hinterfüße gegeneinander, die Sohlen einander zugekehrt.

5. Sie zeichnen sich besonders aus durch die Entwicklung des Gehirns und durch Greifhände mit opponierbaren Daumen, mindestens an einem Gliedmaßenpaar. Die Finger tragen meist platte Nägel, seltener Krallennägel. Zu diesen Tieren zählt auch der Mensch.

6. Sie sind vollendet an das Wasserleben angepasst: Ihr muskulöser Ruderschwanz treibt sie mit wuchtigen Schlägen vorwärts. Nasenlöcher, Augen und Ohren liegen so hoch oben am Kopf, dass sie fast ganz untergetaucht noch bemerken können, was über dem Wasserspiegel vor sich geht.

7. Das ist der einzige Vogel in Mitteleuropa, der seine Eier nicht selbst ausbrütet sondern sie in fremde Nester legt, und von so genannten Wirtsvögeln seine Jungen großziehen lässt. Seine Eier haben meist die Färbung und Größe der Eier des jeweiligen Wirtes.

8. Sie treten trotz des großen Gewichts nur mit den behuften Zehenspitzen auf. Federnde Sohlenpolster ermöglichen ihnen elastische, leise Schritte, die zum Rüssel verlängerte Nase, mit ein bis zwei greiffingerartigen Spitzen am Ende, stellt eine Patentlösung für viele Zwecke dar.

9. Ihre Nester gehörten einst genauso zum Bild der Dörfer und Städte wie die Kirchen. Mit ihrer Rückkehr aus dem afrikanischen Winterquartier kehrte für die Dorfbewohner der Frühling ein.

10. Es ist die bekannteste Weichtierklasse von großem Arten- und Formenreichtum. Die meisten Tiere haben ein aus mehreren Kalkschich-

ten bestehendes Gehäuse ausgebildet, das sie ständig mit sich herumtragen, und in das sie sich bei Störung schnell zurückziehen.

*Lexikon der Tiere, Fischer Taschenbuch Verlag*

**ZADANIE B.** *Przeczytaj uważnie poniższy tekst i wybierz z ramki wyrazy, które ze względu na sens i formę gramatyczną pasują do luk. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę możesz otrzymać 1 pkt.(razem 10 pkt).*

Umgebung	Studie	Frage	Realität	Veränderung
Aufmerksamkeit	Empfindlichkeit	Gewaltkultur		
Einzel Täter	Todesfälle			

### **Gewaltfilme senken die Hemmschwelle**

Professor Jo Groebel untersucht, welche Rolle die Medien bei Gewalttaten von Jugendlichen spielen. Tina Baier sprach mit dem Generaldirektor des Europäischen Medieninstituts.

**SZ:** *Nach Bad Reichenhall und Meißen fragt man sich, ob Jugendliche womöglich unter dem Einfluss der Medien schneller gewalttätig werden.*

**Groebel:** In den letzten Jahren hat eine 1. \_\_\_\_\_ stattgefunden. Früher dachte man beim Thema Jugendgewalt als Erstes an Gruppen, zum Beispiel Rockergangs; heute gibt es auch bei Jugendlichen immer mehr 2. \_\_\_\_\_. Es gibt Hinweise darauf, dass das mit den Medien zusammenhängt. In vielen Filmen gibt es dieses Muster des einsamen Außenseiters, der sich seinen Frust von der Seele schießt. Stimulierend ist auch, dass Gewalt oft als etwas gezeigt wird, das sich lohnt. Wir haben in Untersuchungen gefunden, dass gerade Jugendliche, die Einzelgänger sind, versuchen, ihre Frustrationen durch Gewaltfilme zu verarbeiten. Einen Film anschauen oder ein Videospiel spielen ist ja etwas, das man oft allein tut. In allen Fällen, sei es in Reichenhall, in Meißen oder in Littleton, waren die Täter Jugendliche, die in irgendeiner Weise hochgradig frustriert waren. Das erklärt aber nicht allein, dass jemand tatsächlich zur Waffe greift.

**SZ:** *Was muss hinzukommen?*

**Groebel:** Versagen der Familie. Die Eltern sind immer noch die erste Instanz, bei der Kinder

Orientierung suchen, dann erst kommen die Medien. Eine neue weltweite 3. \_\_\_\_\_ der Unesco, die ich geleitet habe, hat ergeben, dass etwa zehn Prozent der Kinder durch Gewaltdarstellungen beeinflussbar sind. Außerdem gibt es offenbar auch eine genetisch bedingte 4. \_\_\_\_\_. Jungen und Männer fasziniert Gewalt mehr als Mädchen und Frauen. Man kann das messen, etwa an der Ausschüttung von Endorphinen – Substanzen im Gehirn, die Glücksgefühle auslösen.

**SZ:** Welche Rolle spielt die Umgebung der Kinder?

**Groebel:** Die Unesco-Studie, in der 23 Länder untersucht wurden, hat gezeigt, dass es in sehr kriminalitätslastigen Ländern, zum Beispiel in Brasilien, eine ausgeprägtere 5. \_\_\_\_\_ gibt: Kinder und Jugendliche, die in der Realität sehr stark mit Gewalt konfrontiert werden, sind auch mehr an Gewaltfilmen interessiert. Das ist erklärbar, weil die Filme eine Welt zeigen, die die Kinder kennen und in der sie nach Lösungen und Vorbildern suchen. Dazu kommt, dass Kinder in einer solchen 6. \_\_\_\_\_ meist leichten Zugang zu Waffen haben.

**SZ:** Was bewirken die Gewaltdarstellungen bei den Kindern?

**Groebel:** Die Sensibilität und das Mitleid mit den Opfern nehmen ab. Studien haben gezeigt, dass bei Menschen, die häufig Gewaltfilme sehen, die Hemmschwelle sinkt, Gewalt gutzuheißen. Kindern und Jugendlichen, die ohnehin psychisch einen Knacks haben, fällt es außerdem schwer, 7. \_\_\_\_\_ und Fiktion zu unterscheiden. Die Unesco-Studie hat ergeben, dass Kinder und Jugendliche, die sehr viel Information über Medien bekommen, nicht ständig unterscheiden: Das eine habe ich aus den Nachrichten, das andere aus fiktiven Sendungen. Wir haben zum Beispiel Kinder danach gefragt, wie hoch sie die Mordziffer in New York einschätzen, und bekamen von den „Vielsehern“ wahnsinnige Daten – manche waren überzeugt, dass bis zu 80 Prozent der 8. \_\_\_\_\_ in New York auf Mord zurückzuführen seien. „Wenigseher“ schätzten die Situation dagegen realistischer ein.

**SZ:** Werden Kinder stärker durch Gewalt in den Medien beeinflusst als Erwachsene?

**Groebel:** Ja. Das ist ein psychologisches Phänomen. Die Realitätseinschätzung muss sich bei Kindern erst entwickeln. Das ist eine 9. \_\_\_\_\_ von Erfahrung, und Medien sind auch ein Erfahrungsvermittler.

**SZ:** Was bewirkt es, wenn Gewalt wie in vielen Filmen der neunziger Jahre als Selbstzweck dargestellt wird?

**Groebel:** Das löst zunächst Neugierde aus und die Versuchung, so etwas selbst einmal auszuprobieren. Gewalt ist ein menschliches Grundthema wie Sexualität und Liebe. Den Reiz der Gewalt macht aus, dass sie eine Universalsprache ist, die jeder versteht und die 10. \_\_\_\_\_ weckt. Deshalb ist sie ja auch als internationales Produkt für Hersteller von Videos und Computerspielen so interessant.

*Süddeutsche Zeitung, 11.11.1999*



### Część III. Test leksykalno-gramatyczny

**ZADANIE A.** Uzupełnij poniższe zdania, wpisując odpowiednią formę czasownika w lukę tak, aby otrzymać zdania poprawne logicznie i gramatycznie. Za każde prawidłowo uzupełnione zdanie możesz otrzymać 0,5 pkt. (razem 8 pkt.).

1. Ich \_\_\_\_\_ dir alle möglichen Hilfsmittel zur Verfügung.
2. Die Polizisten sollen den Kommissar auf dem Laufenden \_\_\_\_\_.
3. Wenn du das rechtzeitig schaffen möchtest, solltest du dich sofort an die Arbeit \_\_\_\_\_.
4. Die Eltern haben es nicht leicht sich mit diesem Problem \_\_\_\_\_.
5. Der Onkel wollte unbedingt wissen, welchen Beruf der Neffe \_\_\_\_\_.
6. Unter diesen Umständen \_\_\_\_\_ das jetzt überhaupt nicht in Frage.
7. Welchen Standpunkt \_\_\_\_\_ du?
8. Da ich in Eile \_\_\_\_\_, nehme ich das Taxi und nicht den Bus.
9. Der Arzt hat dem Kranken viele Medikamente gegen Grippe \_\_\_\_\_.
10. Er \_\_\_\_\_ sich den Anforderungen gewachsen.
11. Bei dem Autounfall ist der Wagen ins Schleudern \_\_\_\_\_.

12. Warum hast du den Entschluss noch nicht \_\_\_\_\_?
13. Es kam zu einer Kollision, weil der Mercedesfahrer die Verkehrszeichen nicht \_\_\_\_\_ hat.
14. Könnten Sie mir einen Gefallen \_\_\_\_\_?
15. Er ist verschwenderisch, er kann mit dem Geld nicht \_\_\_\_\_.
16. Obwohl die Kinder schon fast erwachsen sind, \_\_\_\_\_ sich die Mutter immer noch um sie.

**ZADANIE B.** *Z podanego w nawiasie rzeczownika utwórz przymiotnik lub przysłówek i wstaw w lukę w odpowiedniej formie. Za każde poprawne gramatycznie zdanie możesz otrzymać 0,5 pkt. (razem 6 pkt.)*

1. Ein \_\_\_\_\_ Ausflug interessiert mich nicht. (ein Tag)
2. In dem \_\_\_\_\_ Raum bekam sie immer Hustenanfälle. (Staub)
3. Die \_\_\_\_\_ Nächte waren für uns unvergesslich. (Paris)
4. Er hat alles auf \_\_\_\_\_ Weg erreicht. (Recht)
5. \_\_\_\_\_ hat er nicht Petra, sondern Monika das Schreiben überreicht. (Irrtum)
6. Was du machst ist \_\_\_\_\_. Sowieso kriegst du nichts. (ohne Sinn)
7. Sein \_\_\_\_\_ Aufenthalt wurde von der Polizei entdeckt und er musste zurück in die Heimat. (Illegalität)
8. Die \_\_\_\_\_ Bergstraßen waren immer steiler. (Fels)
9. Ihr \_\_\_\_\_ Gesicht wurde plötzlich heiter und nett. (Finsternis)
10. In dem \_\_\_\_\_ Wald hat die Wanderung keinen Spaß gemacht. (Dunkelheit)
11. Endlich haben unsere Eltern ein \_\_\_\_\_ Appartement gefunden. (Komfort)
12. In der neuen Arbeit fehlt ihm \_\_\_\_\_ Interesse an Menschen. (Person)

**ZADANIE C.** *Przeczytaj uważnie tekst, a następnie zakresł kółkiem 10 zbędnych (użytych nielogicznie lub niepoprawnych gramatycznie) wyrazów. Za każdy prawidłowo zakresłony wyraz możesz uzyskać 0,5 pkt. (razem 5 pkt.). Jeśli zakreslisz więcej niż 10 wyrazów, to żaden z następujących zaznaczonych nie będzie podlegał ocenie.*

### **Johannes Gutenberg und seine Erfindung**

Über den Erfinder des Buchdrucks mit beweglichen Lettern weiß man nur wenig. Allerdings

erscheint sein Name in Dokumenten der Zeit häufig oft, so zum Beispiel in Steuerregistern oder Prozessakten.

Johannes Gutenberg war das jüngste von drei Kindern. Er wurde um 1397 in Mainz geboren worden und starb verarmt im Jahre 1468. Viele Menschen wollten damals am Wissen der Zeit teilzuhaben. Aber das Wissen konnte nur sehr schwer verbreitet werden. Die Vielfaltigung der Bücher, die damals ein Reichtum Vermögen kosteten, wurde vor Gutenberg vor allem von Mönchen besorgt, die die Bücher einzeln in Handschrift anfertigten haben. Zwar gab es schon vor Gutenberg Drucktechniken, noch aber das Material für diese Verfahren war nicht widerstandsfähig genug. Gutenberg dagegen gelang es schließlich mit seiner Erfindung, den Bleiguss einzelner nicht beweglicher Lettern zu entwickeln. Dazu erfand er eine leicht zu handhabende Gießform, die für die massenhafte Herstellung der Lettern geeignet war. Gutenbergs Erfindung ermöglichte die erste Form einer massenweisen Anwendung. Zum ersten Mal wurden Teile verwendet, die austauschbar waren, um unbegrenzte Mengen der gleicher Stücke herzustellen.

Um 1455 Jahr konnte Gutenberg sein bedeutendstes Werk, den Druck der Bibel, vollenden. Diese wurde in zweihundert Exemplaren gedruckt. Früchte seiner genialen Erfindung hat Gutenberg nicht ernten können. Ihm blieb der Ruhm als Erfinder. Er starb reich als armer Mann Anfang des Jahres 1468.

*die Letter,n – czcionka*

**ZADANIE D.** *Wyraż tę samą treść dobierając najlepiej pasujący czasownik modalny. Za każde poprawnie przekształcone zdanie możesz otrzymać 0,5 pkt. (razem 3 pkt.)*

**Przykład:** Ich habe versucht dich anzurufen, aber es war besetzt. Ich wollte dich anrufen, aber es war besetzt.

1. Er hat das Auto heute noch zu reparieren.  
\_\_\_\_\_
2. Es wurde mir verboten, später als um 10 Uhr nach Hause zurückzukommen.  
\_\_\_\_\_
3. Wir sind gezwungen das Referat in zwei Wochen zu schreiben.  
\_\_\_\_\_

4. Nach einem Jahr intensiven Lernens versteht sie nicht viel Deutsch.

5. Die meisten Italiener haben Spaghetti mit Parmesan gern.

6. Sein fester Wille ist in diesem Jahr eine Rundreise um die Welt zu machen.

**ZADANIE E.** *Uzupełnij poniższe zdania tak, by były logiczne i poprawne gramatycznie. Za każde prawidłowe uzupełnienie możesz uzyskać 1 pkt. (razem 8 pkt.)*

1. Während die Eltern fernsahen, \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_, die gelegentlich in seinem Wochenendhaus wohnte.
3. Zwar gilt hier das Tempo 100 km/h, \_\_\_\_\_
4. In panischer Angst dachte ich nur daran, \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_ würde ich auch eine Technische Hochschule wählen.
6. Mein Freund hatte gerade etwas Geld übrig und beschloss \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_, desto weniger Platz, Lehrpersonal und Laborplätze gibt es für sie.
8. Wir mieteten weder das Appartement \_\_\_\_\_



#### Część IV. Wypowiedź pisemna

*Wypowiedz się w dowolnej formie (np. wywiad, opowiadanie, list, rozprawka, dialog, monolog) na jeden z trzech podanych poniżej tematów. Wypowiedź zawierająca 250-350 słów (ok. 1,5 – 2 strony A4) powinna spełniać wszystkie wymogi charakterystyczne dla danej formy. Za tę część możesz uzyskać 35 pkt.*

1. Gibt es unter Jugendlichen Trends, die man mitmachen muss, um von den anderen akzeptiert zu werden?
2. Warum sind Handys so „in“? Welche Vorteile und Nachteile haben sie?
3. Wie stehst du zu der Behauptung: Wünsche sind nur gut, solange man sie nur vor sich hat. Begründe deine Meinung!

#### PROPONOWANY KLUCZ ODPOWIEDZI

*Uwaga! Klucz należy traktować jako propozycję. Należy uznać wszystkie prawidłowe (także nie uwzględnione w kluczu) rozwiązania.*

##### ► CZĘŚĆ I. ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

**ZADANIE A.** Za każdy prawidłowo zaznaczony piktogram przyznajemy 1 pkt., za prawidłowo uzupełnione zdania przyznajemy 4 pkt. (razem 8 pkt.)

- a. piktogramy: 1; 3; 4; 5;
- b. Besonders konsequent und durchdacht hat man sie während *der Olympischen Spiele 1972 in München angewandt.* (1 pkt.)  
Zeichen wortloser Verständigung sind auch *das V-Zeichen Winstons Churchills/die Sprache der Taubstummen/und die Morse-Zeichen/die Noten.* (2 pkt.)  
Typisch für Piktogramme ist *graphische Sparsamkeit.* (1 pkt.)

**ZADANIE B.** Za każdą prawidłowo udzieloną odpowiedź przyznajemy 1 pkt. (razem 7 pkt.)

1. *Das Problem des fehlenden Sockens/der fehlenden Socken.*
2. *Er wollte nur noch völlig gleiche Socken der gleichen Firma und der gleichen Farbe kaufen.*
3. *Er hat das Problem nicht gelöst/es gab wieder verschiedene einzelne Socken, die nicht zueinander passten, weil er sie nicht alle auf einmal gekauft hat.*
4. *Mögliche odpowiedzi: „Gibt es Kannibalismus unter Socken?“, „Hat die Farbe eines Sockens Einfluss auf seine Chance zu verschwinden?“, „Die Waschmaschine, Freund oder Sockenfresser?“, „Welche Sockenpläne hat die Regierung?“, „Warum tragen wir überhaupt Socken?“*
5. *Er hat ein Büro für fehlende Socken eingerichtet.*

##### ► CZĘŚĆ II. ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO

**ZADANIE A.** Za każde prawidłowe połączenie hasła i tekstu przyznajemy 1 pkt. (razem 10 pkt.)

1-L; 2-E; 3-D; 4-A; 5-H; 6-K; 7-F; 8-J; 9-C; 10-I;

**ZADANIE B.** Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę przyznajemy 1 pkt. (razem 10 pkt.)

1. Veränderung; 2. Einzeltäter; 3. Studie;
4. Empfindlichkeit; 5. Gewaltkultur; 6. Umgebung;
7. Realität; 8. Todesfälle; 9. Frage; 10. Aufmerksamkeit;

##### ► CZĘŚĆ III. TEST LEKSYKALNO-GRAMATYCZNY

**ZADANIE A.** Za każdy prawidłowo uzupełniony czasownik przyznajemy 0,5 pkt. (razem 8 pkt.)

1. stelle; 2. halten; 3. machen; 4. abzufinden; 5. ausübt;
6. kommt; 7. vertritt; 8. bin; 9. verschrieben; 10. zeigt/fühlt;
11. geraten/ gekommen; 12. gefasst; 13. beachtet;
14. tun; 15. umgehen; 16. kümmert;

**ZADANIE B.** Za każdy prawidłowo utworzony przymiotnik lub przysłówkę przyznajemy 0,5 pkt. (razem 6 pkt.)

1. eintägiger; 2. staubigen; 3. Pariser; 4. rechtlichem;
5. Irrtümlicherweise/Irrtümlich; 6. sinnlos; 7. illegaler;
8. felsigen; 9. finsteres; 10. dunklen; 11. komfortables;
12. persönliches.

ZADANIE C. Za każdy prawidłowo zakreślony wyraz przyznajemy 0,5 pkt. (razem 5 pkt.). Jeśli abiturient zaznaczy więcej niż 10 wyrazów, to żaden z następnych nie podlega ocenie.

### Johannes Gutenberg und seine Erfindung

Über den Erfinder des Buchdrucks mit beweglichen Lettern weiß man nur wenig. Allerdings erscheint sein Name in Dokumenten der Zeit häufig **oft**, so zum Beispiel in Steuerregistern oder Prozessakten.

Johannes Gutenberg war das jüngste von drei Kindern. Er wurde um 1397 in Mainz geboren **worden** und starb verarmt im Jahre 1468.

Viele Menschen wollten damals am Wissen der Zeit **teilzuhaben**. Aber das Wissen konnte nur sehr schwer verbreitet werden. Die Vervielfältigung der Bücher, die damals ein **Reichtum** Vermögen kosteten, wurde vor Gutenberg vor allem von Mönchen besorgt, die die Bücher einzeln in Handschrift anfertigten **haben**. Zwar gab es schon vor Gutenberg Drucktechniken, **noch** aber das Material für diese Verfahren war nicht widerstandsfähig genug. Gutenberg dagegen gelang es schließlich mit seiner Erfindung, den Bleiguss einzelner **nicht** beweglicher Lettern zu entwickeln. Dazu erfand er eine leicht zu handhabende Gießform, die für die massenhafte Herstellung der Lettern geeignet war. Gutenbergs Erfindung ermöglichte die erste Form einer massenweisen Anwendung. Zum ersten Mal wurden Teile verwendet, die austauschbar waren, um unbegrenzte Mengen **der** gleicher Stücke herzustellen.

Um 1455 **Jahr** konnte Gutenberg sein bedeutendstes Werk, den Druck der Bibel, vollenden. Diese wurde in zweihundert Exemplaren gedruckt. Früchte seiner genialen Erfindung hat Gutenberg nicht ernten können. Ihm

blieb der Ruhm als Erfinder. Er starb **reich** als armer Mann Anfang des Jahres 1468.

Wyrazy zbędne: **oft** (lub **häufig**), **worden, zu, Reichtum, haben, noch, nicht, der, Jahr, reich**.

ZADANIE D. Za każde prawidłowo przekształcone zdanie przyznajemy 0,5 pkt. (razem 3 pkt.)

1. Er **soll/muss** das Auto heute noch reparieren.
2. Ich **durfte** nicht später als um 10 Uhr nach Hause zurückkommen.
3. Wir **müssen** das Referat in zwei Wochen schreiben.
4. Nach einem Jahr intensiven Lernens **kann** sie nicht viel auf Deutsch verstehen.
5. Die meisten Italiener **mögen** Spaghetti mit Parmesan.
6. Er **will** in diesem Jahr eine Rundreise um die Welt machen.

ZADANIE E. Za każde prawidłowo uzupełnione zdanie przyznajemy 1 pkt. (razem 8 pkt.) Klucz należy traktować jako propozycję. Należy uznać wszystkie możliwe, nie uwzględnione w kluczu rozwiązania. Proponowane uzupełnienia:

1. \_\_\_\_\_, spielten die Kinder mit dem Hund.
2. Er hatte eine Bekannte, \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_, aber viele Fahrer überschreiten diese Geschwindigkeit.
4. \_\_\_\_\_, dass ich ganz allein zu Hause bin/ob ich noch etwas Zeit habe.
5. Wenn ich so technisch begabt wie Monika wäre, \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_ sich ein neues Auto zu kaufen.
7. Je mehr Schüler sich für das Studium entscheiden, \_\_\_\_\_.
8. \_\_\_\_\_ noch diese kleinere Wohnung.

(maj 2000)

## Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka rosyjskiego w szkołach młodzieżowych



### Część I.

#### Rozumienie tekstu ze słuchu

Przed przystąpieniem do odczytania tekstu zdający powinien zapoznać się z poleceniami do zadania I. Przeznaczamy na to 5 minut. Następnie tekst powinien być **głośno dwukrotnie odczytany** w normalnym tempie w dwóch różnych miejscach roli, o ile to możliwe, kolejno przez dwóch nauczycieli. Pomiędzy pierwszą i drugą prezentacją tekstu powinna być zachowana 3-minutowa przerwa. Podczas słuchania abiturienti mogą robić notatki.

#### Tekst do dwukrotnego wysłuchania przez zdającego

В последние годы Якутия привлекает всё больше внимания зарубежных стран. Научные, культурные связи, туризм, бизнес, экология — вот далеко не полный перечень тем, представляющих взаимный интерес. Сегодня наш гость — Марк Альфред Пеллерен, французский писатель, независимый эксперт по лесам при Министерстве экологии Франции. Родился в Париже. Писать начал очень рано, ещё в школе. Входящий господин Пеллерен жанр

– исторические, приключенческие романы, в которых жизнь рассматривается через призму взаимоотношений человека и природы.

– Господин Пеллерен, какова цель вашего приезда в Якутию? Кто спонсировал поездку?

– В вашей гостеприимной республике я второй раз. Был здесь прошлым летом. Дело в том, что уже много лет пишу книги. И сюда я приехал за свой счёт для того, чтобы собрать материал для новой книги.

– Что удивило вас в нашей республике?

– Осенью, принимая у себя дома в Париже друзей из Министерства охраны природы Республики Саха, я сказал, что хотел бы увидеть снежную Якутию. Ответ был таков: „Если хочешь – приезжай, мы тебя „бросим” прямо в тайгу”. Действительно, на следующий день после приезда меня посадили в „джип” и в течение одиннадцати дней мы путешествовали по четырём районам республики, встречались с теми, кто действительно охраняет природу. Мне показали и лес, и состояние тайги. Поразило то, что многие семьи бережно хранят традиции, культуру народа саха. На празднике оленеводов в небольшой деревне было интересно наблюдать за семьями, которые приехали на оленьих упряжках, в то время как многие гости использовали современные средства передвижения. Мне нравится и в тундре, и в тайге. Мечтаю побывать в тундре летом – потому что её природа, скромная на вид, настоящий клад для ботаника. Хотелось бы пройти пешком несколько десятков и даже сотен километров. Когда вернусь в Париж, смогу увидеть своих друзей совершить увлекательнейшее путешествие по Якутии, чтобы увидеть первозданную природу, реки – могучую Лену и особенно красавицу Амгу.

– Знают ли во Франции Якутию?

– Многие французы никогда не слышали о Якутии. Они знают, что есть Сибирь – огромная территория, всегда покрытая снегом. И когда я стал собирать сведения о Якутии, то испытал много трудностей. К счастью, я познакомился с профессором Томским и через него нашёл ключ к вашей

прекрасной республике. Я очень счастлив и очень люблю Якутию.

– Национальным символом России и Якутии является берёза. Есть ли такое дерево у французов?

– Франция очень разнообразна не только по растительности, но и по своим традициям. В разных провинциях есть свои обычаи. Например, на востоке страны очень ценят ель и сосну, а на юге – оливковые и ореховые деревья.

– А ваше любимое дерево?

– Сейчас, после моих путешествий, могу твёрдо сказать, что люблю берёзу. В поездках по Финляндии я несколько раз парился в саунах, с тех пор запах берёзовых листьев преследует меня всюду.

– Какого же цвета французские берёзы?

– Они не такие белые, скорее их можно назвать серебристыми.

– Что бы вы хотели сказать на прощание якутянам?

– Люди должны осознавать, что природа существует внутри самого человека, как говорил французский философ, она – в каждом из нас.

Из газеты „Якутия”

1. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu wykonaj następujące zadania:

1. Przeczytaj podane niżej zdania. Zaznacz w tabelce literę „F” te, w których podane informacje są fałszywe, a literę „P” – prawdziwe. (10 pkt.)

1. Марк Пеллерен пишет книги на тему экономики стран Востока.
2. Его поездку в Якутию спонсировало Министерство экологии Франции.
3. Писатель приехал зимой в Якутию, чтобы охотиться на пушных зверей.
4. Народ саха сильно привязан к своим традициям и культуре.
5. Мало французов слышало о Якутии.

1	2	3	4	5

2. Napisz po polsku, czego dowiedziałeś się o ulubionym drzewie bohatera tekstu. (2 pkt.)

3. Zaproponuj tytuł wysłuchanego opowiadania. Napisz go po rosyjsku. (3 pkt.)



## Część II. Rozumienie tekstu pisanego

I. Przeczytaj uważnie tekst «*Забытый язык этрусков*» i wykonaj poniższe zadania.

1. Przeczytaj poniższe zdania. Zaznacz krzyżykiem te z nich, których treść jest zgodna z przeczytanym tekstem. (15 pkt.)

- a) До нашей эры этруски жили в:
  - Греции,
  - Италии,
  - Испании.
- b) Этрусские города были:
  - самостоятельными государствами,
  - соединены военным союзом,
  - экономически подчинены друг другу.
- c) Когда римляне завоевали этрусков, этрусская культура:
  - перестала существовать,
  - стала началом римской цивилизации,
  - сохранилась только в области строительства.
- d) Латинский алфавит основан на:
  - греческом,
  - тосканском,
  - этрусском.
- e) Живя в римском государстве, этруски:
  - проявляли большой интерес к истории своего народа,
  - заботились о своём языке,
  - не пытались сохранить свой язык.

2. Napisz po polsku, w jakiej liczbie i w jakiej formie zachowały się do dziś napisy etruskie. (5 pkt.)

---

---

---

### ЗАБЫТЫЙ ЯЗЫК ЭТРУСКОВ

Много знаем и ничего не знаем. Так можно сказать об этрусках — древнем народе, который населял Италию в первом тысячелетии до нашей эры. Загадкой всех италийских загадок называли учёные забытый язык этрусков. В работе над расшифровкой письменных памятников, оставленных этрусками, они столкнулись с тем случаем, когда и письмо известно, и можно прочесть знаки. Но смысл, содержание остаются непонятными.

По крайней мере, два географических названия напоминают нам об исчезнувшем народе. Тоскана — большая область в Италии, называется от латинского слова «туски», так называли этрусков римляне. А также Тирренское море, название его идёт от греческого «тиррены», что значит этруски.

Этот народ построил много городов. В них велась активная торговля. Причаливали к этруским берегам египтяне, испанцы, сицилийцы.

Город становился символом величия, славы и могущества этрусского племени. Мастера Этрурии создали оригинальную керамику, которая пользовалась известностью во всех странах.

Благодаря своей независимости города возвысили этрусков над другими племенами, которые жили на италийской земле. Но города и стали причиной упадка и слабости Этрурии. Каждый город был суверенным государством, экономически сильным и политически самостоятельным. Постоянного политического или военного союза этруски не создавали. Общей у них была только религия — культ богини Вольтумены.

Однако пришло время, когда римляне захватили этрусков. Но не ушла в небытие культура, созданная этрусками. Она стала колыбелью римской цивилизации. Римляне с жадностью учились у этрусков. Они заимствовали устройство дома с открытым внутренним двором, обучались планировке городов и строительству водопровода.

Археологами установлено, что до первого века до нашей эры действовали мастерские, которые создавали предметы этрусского искусства. Этрусский алфавит лёг в основу латинского.

Язык этрусков, который был ещё живым в первом веке до нашей эры, во времена Цезаря и Августа, ко второму веку нашей эры окончательно вытеснен латынью и полностью утрачен. Да и сами этруски не слишком заботились о том, чтобы сохранить свой язык. Занимая в Римском государстве значительные посты, они проявляли мало интереса к истории своего

народа. И теперь мы об этрусках знаем гораздо меньше, чем о других древних народах, живших на тысячу лет раньше.

До нас дошло более девяти тысяч этрусских надписей на вазах, статуэтках, зеркалах, посуде, свинцовых табличках, каменных плитах, стенах гробниц, саркофагах. Самые короткие из них — в одно слово, самая длинная и, к сожалению, единственная, — около полутора тысяч слов. Преобладают короткие надгробные надписи, от одного до пяти слов. Их приблизительно семь тысяч. Это эпитафии, дарственные и посвячительные тексты.

По А.А. Воротникову



### Часть III. Test лексикально-грамматyczny

**I.** *Młodszy brat twojego kolegi, Kola, wybiera się na urodziny do swojej koleżanki. Przypominasz mu o przestrzeganiu zasad dobrego zachowania przy stole. Napisz po rosyjsku:* (5 pkt.)

– Nie siadaj do stołu bez zaproszenia gospodarzy.

– Nie nakładaj sobie potraw na talerz własną łyżką.

– Jedz używając noża i widelca.

– Po jedzeniu nóż i widelec zostaw na talerzu, a nie zostawiaj na obrusie.

– Nie zapominaj korzystać z serwetek.

**II.** *Przeczytaj poniższe zdania i oceń ich poprawność gramatyczną i ortograficzną. Podkreśl błędnie napisane wyrazy i napisz je poprawnie:* (5 pkt.)

1. Велосипедист проехал пол-километра и лёг отдохнуть на зелёной сочной траве.

2. В деревни Игорь, увидел маленьких циплят, которые шли за курицей.

3. На варшавским стадионе балельщиков

было немного, так как перед матчем прошёл сильный дожд.

**III.** *Uzupełnij zdania brakującymi wyrazami tak, by zdania zachowały sens.* (5 pkt.)

1. \_\_\_\_\_ не хочется \_\_\_\_\_ день \_\_\_\_\_ в бассейне.

2. Коля \_\_\_\_\_ в лесу, но дорогу нашёл благодаря \_\_\_\_\_.

3. \_\_\_\_\_ несколько месяцев, он \_\_\_\_\_ в родной дом.

4. Этот фильм был \_\_\_\_\_ только для взрослых.

5. \_\_\_\_\_ людей на стадионе \_\_\_\_\_ уменьшалось.

**IV.** *Wybierz poprawną formę wyrażenia i uzupełnij nią zdanie.* (5 pkt.)

1. На улице он увидел \_\_\_\_\_ .  
(четверо мальчиков, четверых мальчиков, четверых мальчика)

2. Юра справился с работой \_\_\_\_\_ .  
(через пять часов, на пять часов, за пять часов).

3. Малыш обрадовался \_\_\_\_\_ .  
(приезду отца, приездом отца, с приезда отца)

4. Семья Петровых купила новую квартиру и пришлось им \_\_\_\_\_ .  
(готовиться к новоселью, приготовить к новоселью, к новоселью, готовить к новоселью)

5. Ирина Андреевна, классный руководитель, беспокоилась \_\_\_\_\_ .  
(о своих семиклассников, своими семиклассниками, о своих семиклассниках)

**V.** *Nie zgadzasz się z poglądami kolegi. Zaprzecz mu, uzasadnij swój pogląd. Napisz to po rosyjsku.* (10 pkt.)

1. Najwygodniejszym, osiągniętym największą szybkością na drodze jest samochód niemieckiej produkcji „Volkswagen”.

2. Trudniej jest wstawać wczesnym rankiem, ponieważ człowiek jest niewyspany, zmęczony i odczuwa brak energii do pracy.

3. Na wsi obserwuje się zwiększenie liczby młodzieży uczącej się w szkołach średnich

4. Większość Polaków woli odpoczywać na południu Europy lub w krajach egzotycznych, gdyż jest tam ładniejsza pogoda i hotele tańsze niż w Polsce.

5. Obecnie w Warszawie lepszym środkiem transportu są autobusy niż tramwaje, gdyż jeżdżą częściej i szybciej.



## Część IV. Wypracowanie

I. Napisz w dowolnej formie na jeden z podanych tematów (250–350 słów)  
Podkreśl wybrany temat. (35 pkt.).

1. Жёны известных политиков — каковы они.

2. Кого, по-твоему, можно назвать живой легендой музыки поп.

3. Лучшие, по-твоему, экранизации шедевров польской литературы.

(maj 2000)

## Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka obcego – kryteria oceny

► ZADANIA I, II, III poszczególnych zestawów oceniamy według punktacji podanej w kluczu do odpowiedzi. Zestawy maturalne z języka rosyjskiego nie zawierają klucza. Punktacja jest podana przy poszczególnych zadaniach, natomiast instrukcja do części trzeciej – testu leksykalno-gramatycznego z języka rosyjskiego jest następująca:

### ▼ Część trzecia. Test leksykalno-gramatyczny (język rosyjski)

Test składa się z 5 zadań.

**Zadanie I.** – za każde poprawnie sformułowane zdanie 1 pkt. – (łącznie 5 pkt.)

**Zadanie II.** – za każdy zauważony i poprawiony wyraz 0,5 punkt – (łącznie 5 pkt.)

**Zadanie III.** – za każde poprawne uzupełnienie luki w zdaniu 0,5 pkt. – (łącznie 5 pkt.)

**Zadanie IV.** – za każdą poprawnie wpisaną formę 1 pkt. – (łącznie 5 pkt.)

**Zadanie V.** – po 2 pkt. za każde poprawnie przetłumaczone zdanie – (łącznie 10 pkt.)

**Uwaga!** Za każdy błąd ortograficzny odejmujemy po 0,5 pkt., za błąd leksykalny lub gramatyczny odejmujemy 1 pkt. Nie należy stosować punktów ujemnych.

**ZADANIE IV.** Wypowiedź pisemna (max. 35 pkt.) Oceniamy osobno:

- |                             |                  |
|-----------------------------|------------------|
| I. Treść i formę wypowiedzi | 0–11 lub 12 pkt. |
| II. Bogactwo językowe       | 0–11 lub 12 pkt. |
| III. Poprawność językowa    | 0–11 pkt.        |

Razem 33 pkt.  
+ 2 pkt. dodatkowe  
lub 35 pkt.

Jeśli 33 pkt. to maturzysta może dodatkowo otrzymać dwa razy po 1 punkcie za pracę wybitną:

- 1 pkt za treść i formę, jeśli praca wyróżnia się wszechstronnością ujęcia tematu i/lub oryginalnością;
- 1 pkt za wyjątkowe bogactwo leksykalne i/lub inwencję stylistyczną.

Maksymalna liczba punktów za tę część wynosi 35 pkt. (33pkt. + 2pkt. dodatkowe).

Oceniając wypowiedź pisemną, należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osiągnięć (bardzo dobry, dobry, słaby), osobno w każdym z podanych kryteriów I-III. Następnie w każdym z kryteriów I-III należy przyznać odrębną ocenę punktową w skali od 0 do 12 (w kryterium III w skali od 0 do 11).

Jeżeli praca w obrębie jednego kryterium posiada wyłącznie cechy danego poziomu osiągnięć (np. pracy dobrej) otrzymuje ocenę środkową (7pkt). Jeśli wypowiedź zawiera także cechy prac poziomu niższego lub wyższego (pracy słabej albo pracy bardzo dobrej), należy przyznać ocenę skrajną (6 lub 8 pkt.).

**Praca w całości niezgodna z tematem otrzymuje 0 punktów nawet jeśli nie zawiera żadnych błędów.**

Część pracy	Maksymalna liczba punktów
I. Rozumienie ze słuchu	15
II. Rozumienie tekstu pisanego	20
III. Test leksykalno-gramatyczny	30
IV. Wypowiedź pisemna	
a) treść i forma	11 +1 lub 12
b) bogactwo językowe	11 + 1 lub 12
c) poprawność językowa	11
<b>Razem punktów</b>	<b>100</b>

**Przeliczenie punktacji na ocenę szkolną**

0-50 – Niedostateczny ▲ 51-60 – Dopuszczający ▲ 61-74 – Dostateczny ▲ 75-87 – Dobry ▲ 88-96 – Bardzo dobry ▲ 97-100 – Celujący



## Część IV. Kryteria oceny wypracowania

POZIOM PRACY (nie jest równoważny ocenie szkolnej)													
KRYTERIUM OCENY	BARDZO DOBRA I WYBITNA				DOBRA			SŁABA			NIEDOSTATECZNA		
<b>I. TREŚĆ I FORMA</b> 1. Zgodność wypowiedzi z tematem 2. Ujęcie tematu 3. Zgodność wypowiedzi z przyjętą formą 4. Kompozycja 5. Objętość pracy 6. <i>Znajomość realiów danego obszaru językowego</i> (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga wykazania się znajomością realiów)	<ul style="list-style-type: none"> <li>całość wypowiedzi zgodna z tematem</li> <li>wielostronne, oryginalne ujęcie tematu i różnorodność myśli i argumentów</li> <li>pełna konsekwencja w przestrzeganiu przyjętej konwencji formalnej</li> <li>wypowiedź logiczna, planowa (konsekwentnie realizowany jest zamysł), harmonijna i spójna</li> <li>objętość pracy w granicach określonych w poleceniu</li> <li>duża znajomość realiów</li> </ul> <p>*** – <b>praca wybitna wyróżnia się dodatkowo wszechstronnością ujęcia tematu, inwencją stylistyczną i/lub oryginalnością</b></p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>całość wypowiedzi zgodna z tematem</li> <li>poprawne, ale schematyczne ujęcie tematu/widoczna wyrażona myśl przewodnia</li> <li>wypowiedź zgodna z założoną formą z niewielkimi uchybieniami, odstępstwami</li> <li>wypowiedź w znacznym stopniu spójna, logiczna i planowa</li> <li>objętość pracy może przekroczyć podane granice do 20%</li> <li>ogólna orientacja w realiach/brak pogłębionej wiedzy</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>wypowiedź w części zgodna z tematem</li> <li>ogólnikowe, jednostronne ujęcie tematu/widoczne braki w argumentacji</li> <li>wypowiedź częściowo zgodna z założoną formą, ze znacznymi odstępstwami</li> <li>wypowiedź w dużym stopniu niespójna, niekonsekwentna (brak widocznego zamysłu), nielogiczna</li> <li>objętość pracy może przekroczyć podane granice do 50%</li> <li>słaba orientacja w realiach i błędy rzeczowe</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>znaczące odstępstwa od tematu lub praca całkowicie nie na temat</li> <li>brak myśli przewodniej lub nawiązania do tematu</li> <li>brak zgodności z założoną formą w większości pracy /rażące uchybienia formalne</li> <li>wypowiedź pozbawiona spójności, logiki</li> <li>objętość pracy przekracza podane granice powyżej 50%</li> <li>brak orientacji w realiach, liczne błędy rzeczowe</li> </ul>		
<b>PUNKTACJA</b>	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
<b>II. BOGACTWO JĘZYKOWE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>duże urozmaicenie użytych struktur gramatycznych</li> <li>bogate słownictwo i frazeologia</li> <li>precyzyjny dobór słownictwa/użycie idiomów</li> <li>brak powtórzeń /różne sposoby łączenia zdań</li> </ul> <p>*** – <b>praca wybitna wyróżnia się dodatkowo wyjątkowym bogactwem leksyki i/lub składni</b></p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>znaczące zróżnicowanie użytych struktur gramatycznych</li> <li>nieliczne powtórzenia słownictwa i konstrukcji składniowych</li> <li>sporadyczne posługiwanie się idiomami</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>niewielkie zróżnicowanie użytych konstrukcji gramatycznych</li> <li>liczne powtórzenia leksykalne</li> <li>słownictwo i struktury gramatyczne na poziomie podstawowym</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>ubogie słownictwo utrudniające przekazanie myśli</li> <li>bardzo liczne powtórzenia leksyki i składni</li> <li>bardzo wąski zakres stosowanych struktur gramatycznych</li> </ul>		
<b>PUNKTACJA</b>	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
<b>III. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, nie zakłócające komunikacji</li> <li>nieliczne błędy w pisowni (ortografia), nie zmieniające znaczenia wyrazu</li> <li>poprawna interpunkcja</li> <li>słownictwo, struktury gramatyczne i styl dostosowane do wymogów tematu i formy wypowiedzi</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>nieliczne błędy gramatyczne i leksykalne w nieznacznym stopniu zakłócające zrozumienie</li> <li>błędy ortograficzne, nie zmieniające znaczenia wyrazu</li> <li>interpunkcja w zasadzie poprawna</li> <li>niewielkie uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>niewłaściwy dobór słów zakłócający komunikację</li> <li>dość liczne błędy gramatyczne, ortograficzne i interpunkcyjne</li> <li>znaczące uchybienia w doborze właściwego słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>rażące błędy gramatyczne i leksykalne, w znacznym stopniu utrudniające komunikację</li> <li>liczne błędy ortograficzne i interpunkcyjne</li> <li>brak umiejętności budowania prostych zdań</li> <li>przypadkowy dobór słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu, nie mający związku z wymogami tematu/formy wypowiedzi</li> </ul>		
<b>PUNKTACJA</b>	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0

Ocena łączna za wszystkie zadania – maksimum 100 pkt.

(maj 2000)



Brygida Gwiazda-Rzepecka  
Wrocław

## Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii<sup>1)</sup>

W roku szkolnym 1998/1999 przygotowałam i przeprowadziłam wraz z Małgorzatą Wieruszewską – doradcą metodycznym nauczycieli języka angielskiego przy Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym we Wrocławiu (obecnie: Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli) – oraz Alicją Borończyk – reprezentującą Wydawnictwo Oxford University Press, Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii. Konkurs był adresowany do uczniów wrocławskich szkół średnich.

Jego celem było:

- ▶ rozbudzanie w uczniach zainteresowania kulturą, historią, geografią i literaturą Wielkiej Brytanii;
- ▶ zachęcanie uczniów do samodzielnego poszerzania swojej wiedzy;
- ▶ zachęcanie nauczycieli do rozszerzania programu nauczania języka angielskiego o elementy kulturowe.

Konkurs składał się z dwóch etapów. W obu, wiedza uczniów była sprawdzana za pomocą testów z zakresu znajomości geografii, historii, literatury oraz zwyczajów Wielkiej Brytanii. Eliminacje I stopnia przeprowadzane były przez nauczycieli języka angielskiego w macierzystych szkołach. Do Konkursu przystąpiło 14 wrocławskich szkół średnich reprezentowanych przez 120 uczniów. Największe zainteresowanie Konkursem wykazało IV Liceum Ogólnokształcące, reprezentowane aż przez 27 uczniów. Ponadto w Konkursie wzięły udział szkoły średnie: II LO, V LO, VI LO, XI LO, XII LO,

XV LO, XVIII LO, XXII LO, XXIV LO, XXVII LO, Państwowe Liceum Muzyczne, Zespół Szkół Łączności oraz Zespół Szkół Elektronicznych. Uczniowie w czasie jednej godziny zegarowej rozwiązywali test składający się z 8 poleceń, za który mogli otrzymać maksymalnie 80 punktów. Pierwszej poprawy testów dokonali nauczyciele uczący. Poprawione już prace oceniła według jednolitego systemu punktowego Komisja Konkursowa w składzie: Małgorzata Wieruszewska, Alicja Borończyk i Brygida Gwiazda-Rzepecka, która zakwalifikowała do II etapu zwycięzcę etapu szkolnego z każdej szkoły oraz uczniów, którzy otrzymali co najmniej 50 punktów.

W II etapie wzięło udział 43 uczniów. Najliczniej reprezentowane było IV Liceum Ogólnokształcące – przez 14 uczniów; 9 uczniów reprezentowało Zespół Szkół Elektronicznych; 5 – V Liceum Ogólnokształcące; 3 – VI Liceum Ogólnokształcące; po 2 II Liceum Ogólnokształcące i Państwowe Liceum Muzyczne; po jednym uczniu – pozostałe w/w szkoły. II etap Konkursu odbył się w Zespole Szkół Elektronicznych we Wrocławiu. Uczniowie w czasie jednej godziny zegarowej rozwiązywali test składający się z 9 poleceń, za który mogli otrzymać maksymalnie 70 punktów.

Dla pięciorga uczestników Konkursu nagrody rzeczowe ufundowało Wydawnictwo Oxford University Press.

- ▶ Pierwsze miejsce zajął Robert Węclawski, uczeń IV klasy Technikum Elektronicznego;

<sup>1)</sup> Testy do poszczególnych etapów Konkursu są zamieszczone w dziale „Materiały Praktyczne”, s. 76 (red.)

- ▶ drugie – Małgorzata Gofyńska, uczennica IV klasy VI Liceum Ogólnokształcącego;
- ▶ trzecie – Paweł Młodziejewski, uczeń V klasy Technikum Elektronicznego;
- ▶ czwarte – Tomasz Karg, uczeń V klasy Technikum Elektronicznego;
- ▶ piąte – Wojciech Przesławski, uczeń I klasy V Liceum Ogólnokształcącego.

Z uwagi na bardzo wysoki poziom prac

pisemnych Komisja przyznała dyplomy uznania wszystkim uczestnikom II etapu.

Organizatorzy dziękują za pomoc w przeprowadzeniu Konkursu Wiedzy o Wielkiej Brytanii Wydawnictwu Oxford University Press, Wojewódzkiemu Ośrodkowi Metodycznemu, Dyrekcji Zespołu Szkół Elektronicznych oraz nauczycielom języka angielskiego za zainteresowanie Konkursem i bardzo dobre przygotowanie młodzieży.

(wrzesień 1999)

Renata Broniarz      Zofia Rahnama      Elżbieta Więciorek  
Skarniewice      Warszawa      Piastów

## Deutsch im Urlaub '99

Już po raz czwarty polscy nauczyciele języka niemieckiego mieli możliwość pożytecznego i atrakcyjnego spędzenia dwóch tygodni (26.06-10.07.1999) z niemieckimi wykładowcami z Hamburga. Kurs został zorganizowany przez Zarząd Główny ZNP, przy współudziale organizacji – Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży.

Z polskiej strony w kursie, który odbył się w Zakopanem, wzięło udział 23 nauczycieli szkół podstawowych, średnich i wyższych z różnych regionów kraju. Dla uczestników była to bardzo interesująca forma dokształcania, połączona z miłym wypoczynkiem. Oferta niemieckich wykładowców okazała się bardzo bogata i urozmaicona, zarówno pod względem treściowym, jak i metodycznym.

W miłą atmosferę zajęć wprowadzało nas codziennie poranne śpiewanie, prowadzone przez kierownika kursu – Petera Krupa. Wiele z wykonywanych przez nas piosenek można z powodzeniem wykorzystać podczas lekcji języka niemieckiego, np.:

1 Im Früh-tau zu Ber-ge wir gehn, fal - le - ra, es - grü - nen die  
Wäl - der, die Höhn, fal - le - ra. Wir wandern oh-ne Sor-gen  
sin - gend in den Mor-gen, noch eh im Ta - le die Hähne krähn.

1. Im Frühtau zu Berge wir gehn, fallera,  
es grünen die Wälder, die Höhn, fallera.  
Wir wandern ohne Sorgen singend in  
den Morgen,  
noch eh im Tale die Hähne krähn.

2. Ihr alten und hochweisen Leut, fallera,  
ihr denkt wohl, wir sind nicht gescheit, fallera.  
Wer wollte aber singen,  
wenn wir schon Grillen fingen  
in dieser herrlichen Frühlingszeit?
3. Werft ab alle Sorge und Qual, fallera,  
und wandert mit uns aus dem Tal, fallera!  
Wir sind hinausgegangen,  
den Sonnenschein zu fangen:  
Kommt mit und versucht es auch selbst  
einmal!

Każdy wypełniony bogatym programem dzień kończył się zajęciami taneczno-muzycznymi, prowadzonymi profesjonalnie przez Holgera Müllera. Były tańce z różnych regionów Niemiec, pląsy i figury taneczne połączone ze śpiewem. Poznane piosenki i zabawy towarzyszyły uczestnikom podczas wieczornych spotkań przy ognisku i herbacie.

Rdzeń kursu stanowiły jednak zajęcia językowo-metodyczne, które wzbogacały warsztat pracy nauczycieli.

Na szczególną uwagę zasługują tu następujące formy:

- ▶ gry rozwijające umiejętność mówienia i rozumienia;
- ▶ czytanie krótkich form literackich i ich interpretacja;
- ▶ historyjki obrazkowe;
- ▶ zagadki;
- ▶ rymowanki;
- ▶ układanie wierszyków;
- ▶ przygotowywanie krótkich inscenizacji teatralnych.

Bliżej warto zaprezentować tzw. *Elfchen*. Jest to mała forma literacka, składająca się z 11 słów. Mogą to być dowolne części mowy, uszeregowane jednak według ściśle określonej kolejności. Pierwsza linijka – jedno słowo, druga linijka – dwa słowa, trzecia linijka – trzy słowa, czwarta linijka – cztery słowa i na zakończenie – jedno słowo. Całość ma wyrażać pewne przeżycie w określonym klimacie i nastroju. Już na podstawowym poziomie uczeń może napisać taki wierszyk, czerpiąc z tego wiele radości.

Oto przykłady *Elfchen*, napisane przez uczestników kursu:

Weiß viel Schnee den Himmel erreichen Erlebnisse in der Tatra Sehnsucht...	Braun das Gebirge die schöne Landschaft Aufstieg zum höchsten Gipfel Rysy!!!
--	--

Okazuje się, że przedstawiona podczas urlopu forma doskonalenia językowo-metodycznego może być bardzo interesująca i pożyteczna, a także może dawać radość i satysfakcję, zarówno polskim nauczycielom, jak i niemieckim wykładowcom. Dowodem na to są powyższe refleksje oraz list Anneliese Staegemann, wykładowcy z Hamburga.



### Urlaub und Lernen in Zakopane (aus deutscher Sicht von A. Staegemann)

*Im Alter von 65 Jahren werden Lehrer in Deutschland in den Ruhestand versetzt – so auch ich. Schweren Herzens nahm ich Abschied von der Schule, die ein wichtiger Teil meines Lebens gewesen war. Da erreichte*

Helena Kasprzak  
Bydgoszcz

*mich der Ruf aus Polen: junge Lehrer wollten ihr Deutsch vervollkommen und im Urlaub lernen! Ich überlegte nicht lange und fuhr sechsmal zu einem Seminar, um Hilfestellung zu geben, zuerst nach Stettin, zuletzt nach Zakopane. Das Lernen einer Fremdsprache ist eine anstrengende Tätigkeit, und das wollten polnische Lehrer im Urlaub auf sich nehmen. Ich fand das sehr beachtlich, und da ich Germanistin bin, bekam ich die Gruppe, die schon weit fortgeschritten war.*

*Wir haben zusammen deutsche Literatur gelesen und interpretiert, dabei fielen auch methodische Tips für den Unterricht ab. Bald waren wir eine feste Gruppe, und ich sah mit Freuden, wie ernst und intensiv die jungen Kollegen bei der Sache waren. Als Abwechslung diskutierte mein Mann, der auch Lehrer ist, mit der Gruppe aktuelle Zeitungstexte, die vom Vokabular her nicht leicht waren.*

*Meine pädagogische Prüfungsarbeit als junge Lehrerin stellte ich unter das Motto „Freude ist alles“, und dabei bin ich geblieben und habe viel Resonanz erhalten. Auch in Zakopane waren Lernspiele und Bildergeschichten, Rätsel und Reime zur Auflockerung willkommen und haben uns oft herzlich zusammen lachen lassen. Ebenso waren die selbst erarbeiteten Rollenspiele, die wir am Ende der Tagung den anderen Gruppen vortrugen, nicht nur für die Sprache wichtig, sondern auch für das neue „Sein“ in einer anderen Haut.*

*Erwähnen möchte ich noch, daß auf Spaziergängen, am abendlichen Feuer oder an der festlichen Tafel viele private Situationen, sowohl fröhliche Erlebnisse als auch ernste Probleme, zu Tage traten, die uns alle bereichert haben. Für mich waren es, auch dank der freundlichen und aufmerksamen Fürsorge der polnischen Lehrerorganisation, wunderbare Tage, die ich nicht vergessen werde.*

Hamburg, 24.07.1999

Anneliese Staegemann  
(listopad 1999)

---

## XXX Olimpiada Języka Rosyjskiego – jest się czym pochwalić

Olimpiada języka rosyjskiego to zawody dla uczniów szkół średnich. Organizatorem jest MEN, patronat merytoryczny sprawuje Instytut Ruscystyki Uniwersytetu Warszawskiego, zaś tradycyjnym współorganizatorem pozostaje Stowarzyszenie Współpracy Polska-Wschód.

Podobnie jak inne olimpiady przedmiotowe, ma ona charakter trzystopniowy i obejmuje zawody:

- ▶ I stopnia – eliminacje o zasięgu wojewódzkim,
- ▶ II stopnia – eliminacje okręgowe,
- ▶ III stopnia – eliminacje centralne.

Eliminacje I stopnia to sprawdzian ustny z przeczytanych przez uczestnika lektur własnych (pozaprogramowych), które winny obejmować pozycje książkowe względnie materiały prasowe, dotyczące tradycji i teraźniejszości, kultury materialnej i duchowej Rosji.

Przygotowanie i przeprowadzenie zawodów I stopnia pozostaje w gestii Komitetu Okręgowego OJR, toteż na wniosek nauczycieli, do roku szkolnego 1996/97 składały się one z egzaminu pisemnego, który miał formę testu sprawdzającego kompetencje komunikacyjne i lingwistyczne oraz egzaminu ustnego.

Zawody II stopnia to zawsze sprawdzian pisemny i ustny. Test i tematykę egzaminu przygotowuje Komitet Główny OJR w Warszawie.

Sprawdzian ustny to wypowiedź na jeden z piętnastu tematów, który losują uczestnicy. Zasadniczym celem sprawdzianu jest ustalenie poziomu znajomości języka. Tematy są tak sformułowane, że dają uczestnikowi szansę zaprezentowania przygotowanej wypowiedzi, a jurorom możliwość wykorzystania formy dialogowej dla zorientowania się w faktycznym poziomie umiejętności językowych uczestnika (zasób leksyki, poprawność fonetyczna, intonacja i poprawność gramatyczna).

Oto kilka tematów wypowiedzi ustnej w przekładzie:

- ▶ Jak wyobrażam sobie swój przyszły zawód?
- ▶ Jak rozumiesz prawdziwą przyjaźń?
- ▶ Jaki, twoim zdaniem, winien być prawdziwy nauczyciel?
- ▶ Szkoła XXI wieku.
- ▶ Czy zawsze należy mówić prawdę?
- ▶ Niepokoje i problemy współczesnej młodzieży.
- ▶ Czy telewizja może zastąpić książkę i teatr?
- ▶ Ochrona przyrody to moda czy konieczność?
- ▶ Co myślisz o stosunku Polaków do obcokrajowców?
- ▶ Rola i znaczenie komputera w niedalekiej przyszłości.

Jury eliminacji okręgowych wystawia uczestnikom dwie oceny:

- ▶ za test – od 0–60 pkt.
- ▶ za odpowiedź ustną – od 0–40 pkt.

Uczestnicy eliminacji okręgowych, którzy otrzymali łącznie ponad 70 pkt. (od 70–100) uzyskują wynik wyróżniający, który upra-

wnia do wystawienia oceny celującej z języka rosyjskiego na zakończenie nauki w danej klasie. Natomiast uczestnicy eliminacji II stopnia, którzy uzyskali powyższy wynik i zostali zakwalifikowani do udziału w eliminacjach centralnych są zwolnieni z egzaminu dojrzałości z języka rosyjskiego, co jest równoznaczne z wystawieniem oceny celującej. Zazwyczaj do eliminacji centralnych Komitet Główny zaprasza około 120 najlepszych z 18 okręgów, na które podzielono Polskę.

Laureaci, a także finaliści eliminacji III stopnia (centralnych) mogą być zwolnieni, zgodnie z uchwałami senatów poszczególnych uczelni, z części lub całości egzaminów wstępnych do szkół wyższych.

Przedmiotem eliminacji centralnych jest sprawdzian pisemny i ustny. Pierwszy to wypowiedź pisemna na jeden z trzech zaproponowanych przez jury tematów, drugi – wypowiedź na jeden z tematów obejmujących głównie wiedzę o tradycjach i teraźniejszości kultury materialnej i duchowej Rosji. Uczestnicy przygotowują trzy wybrane przez siebie tematy (spośród dwudziestu), z których jeden może być samodzielną propozycją. Tym razem o wyborze tematu na egzaminie ustnym decyduje jury.

Ponieważ problematyka tematów jest częstokroć bardzo obszerna i złożona, uczestnicy mogą ją omawiać według własnej koncepcji na wybranych przez siebie przykładach konkretnych twórców dzieł, gatunków, okresów historycznych, zdarzeń itp.

Jury ocenia nie tylko znajomość faktów i poprawność językową wypowiedzi, ale też sposób ujęcia tematu oraz umiejętności prowadzenia rozmowy w języku rosyjskim. Dla zorientowania się w problematyce zagadnień – znów kilka przykładów:

- ▶ Bogactwa naturalne Rosji.
- ▶ Przemiany demokratyczne współczesnej Rosji.
- ▶ Rosyjska sztuka muzyczna.
- ▶ Rosyjscy laureaci nagrody Nobla.
- ▶ Rosyjskie tradycje i zwyczaje.
- ▶ Pieśń autorska – liryka czy publicystyka.

Mimo czasem niezbyt sprzyjającej atmosfery wokół tego języka (co stwierdzam z ubolewaniem), wysokich wymagań w zakresie znajomości języka i wiedzy, Olimpiada cieszy się wśród młodzieży dużym zainteresowaniem.



Świadczy o tym stale rosnąca w ostatnich latach liczba uczestników oraz fakt, że swój udział zgłaszają uczniowie nie tylko liceów ogólnokształcących, ale także maturalnych szkół zawodowych (Liceum Handlowe w Nakle nad Notecią, Liceum Ekonomiczne w Chojnicach, Liceum Handlowe w Więcborku, Zespół Szkół nr 2 – Technikum Odzieżowe w Inowrocławiu).

Dobrze, że o potrzebie uczenia się języka, obecnie coraz częściej, decydują nie skrajne poglądy polityczne, lecz postępująca w naszym kraju normalność i dobro ucznia. Dokonując się w Europie środkowo-wschodniej zmiany polityczne, gospodarcze i kulturalne, ułatwienia we wzajemnych kontaktach międzyludzkich i częste kontakty językowe ze wschodnimi sąsiadami sprawiają, że znajomość języka rosyjskiego jest po prostu koniecznością.

W chwili obecnej uczniowie, podobnie jak ich rówieśnicy w innych krajach, mają możliwość wybrać język rosyjski jako jeden z czterech języków obok angielskiego, francuskiego i niemieckiego – o zasięgu światowym – tzw. kongresowych ONZ. Korzystają więc z tej możliwości w sposób świadomy i racjonalny, szczerze ciesząc się z osiągniętych sukcesów.

Duża w tym zasługa nauczycieli języka rosyjskiego, którzy dzięki wysokim kwalifikacjom i talentom pedagogicznym potrafią zainteresować ucznia przedmiotem i zachęcić go do ogromnego wysiłku.

Efekty tej pracy są imponujące. Z satysfakcją stwierdzam, że młodzież województwa bydgoskiego i pilskiego (te dwa województwa stanowią okręg bydgoski) zapisała na swoim koncie znaczące sukcesy w eliminacjach okręgowych, na szczeblu centralnym i międzynarodowym. Przypomnijmy ich sukcesy.

#### Rok 1992/93

Najlepsze wyniki w eliminacjach okręgowych uzyskali w kolejności:

1. Tomasz Nowicki – VI LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Wanda Żytkiewicz
2. Alina Poćwiardowska – LO w Pile – nauczyciel mgr Halina Koziółek
3. Jolanta Blochowiak – LO w Żninie – nauczyciel mgr Małgorzata Kurto
4. Robert Pilarski – VI LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Janina Kolano

5. Beata Wnuk – LO w Złotowie – nauczyciel mgr Maria Kawa
6. Iwona Siebielec – LO w Złotowie – nauczyciel mgr Maria Kawa

Do udziału w eliminacjach centralnych zaproszono Tomasza Nowickiego i Alinę Poćwiardowską. Tomasz Nowicki został laureatem, a Alina Poćwiardowska zdobyła tytuł finalisty.

#### Rok 1993/94

1. Alina Cywilko – I LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Zofia Mocarska
2. Lucyna Brzozowska – LO w Krzyżu – nauczyciel mgr Romana Pietrzyńska
3. Iwona Bichs – LO w Chodzieży – nauczyciel mgr Bożena Michalska
4. Dominika Budzbon – I LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Zofia Mocarska
5. Jacek Cieniuch – VII LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Dorota Podgórska
6. Kamila Komasińska – LO w Żninie – nauczyciel mgr Mariola Owsiana
7. Krzysztof Żebrowski – LO w Pile – nauczyciel mgr Jan Horodok
8. Joanna Romejko – LO w Więcborku – nauczyciel mgr Halina Kanabaj
9. Justyna Nowakowska – LO w Więcborku – nauczyciel mgr Halina Kanabaj

W eliminacjach centralnych wzięły udział Alina Cywilko, Lucyna Brzozowska i Iwona Bichs. Wszystkie uzyskały tytuł finalisty.

#### Rok 1994/95

Najlepsi w eliminacjach okręgowych:

1. Alina Cywilko – I LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Zofia Mocarska
2. Szymon Łozicki – IV LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Irena Tomasiak
3. Katarzyna Kania – I LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Zofia Mocarska

Do Warszawy pojechali: Alina Cywilko, Szymon Łozicki i Katarzyna Kania – wrócili z tytułami finalisty.

#### Rok 1995/96

Najlepsze wyniki w eliminacjach okręgowych uzyskali:

1. Łukasz Jurgiel – LO w Chodzieży – nauczyciel mgr Bożena Michalska

2. Barbara Rejek – LO w Chodzieży – nauczyciel mgr Bożena Michalska
3. Agnieszka Disterheft – LO w Chodzieży – nauczyciel mgr Bożena Michalska
4. Katarzyna Kania – I LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Zofia Mocarcka
5. Aleksandra Stachura – V LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Anna Wojtczak-Fajga

W eliminacjach centralnych uczestniczyli: Łukasz Jurgiel, Barbara Rejek, Agnieszka Disterheft, Katarzyna Kania i Aleksandra Stachura – uzyskali tytuły finalisty.

#### Rok 1996/97

Najlepsi w okręgu byli:

1. Szymon Kardaś – II LO w Inowrocławiu – nauczyciel Klara Zielińska
2. Agnieszka Disterheft – LO w Chodzieży – nauczyciel mgr Bożena Michalska
3. Dagmara Elminowska – II LO w Inowrocławiu – nauczyciel Klara Zielińska

W eliminacjach centralnych wzięli udział: Szymon Kardaś, Agnieszka Disterheft, Dagmara Elminowska. Laureatem został Szymon Kardaś, a dwie pozostałe uczestniczki zdobyły tytuł finalisty.

#### Rok 1997/98

Laureatami eliminacji okręgowych zostali:

1. Szymon Kardaś – II LO w Inowrocławiu – nauczyciel mgr Aleksandra Marcinkowska
2. Bożena Lutomska – LO w Żninie – nauczyciel mgr Małgorzata Kurto
3. Justyna Bagnerowska – LO w Nakle n.Not. – nauczyciel mgr Aleksandra Konieczna

W eliminacjach centralnych w Warszawie okręg bydgoski reprezentowali: Szymon Kardaś, Bożena Lutomska, Justyna Bagnerowska. Bożena Lutomska zdobyła tytuł laureata, uzyskując trzecią lokatę, a pozostałej dwójce przyznano tytuł finalisty.

#### Rok 1998/99

Najlepsi w okręgu to:

1. Marta Woźniak – VI LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Janina Kolano
2. Inesa Piątkowska – IX LO w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Helena Kasprzak
3. Iwona Pałucha – LO w Chodzieży – nauczyciel mgr Bożena Michalska

W eliminacjach centralnych uczestniczyła Inesa Piątkowska zdobywając tytuł laureatki.

Rok 1998 to także rok Międzynarodowej Olimpiady Języka Rosyjskiego, która odbyła się pod koniec czerwca w Moskwie. Przyjechało 291 uczestników z 33 krajów. Polskę reprezentowało 10 osób, w tym 2 to reprezentanci województwa bydgoskiego: Bożena Lutomska z LO w Żninie i Szymon Kardaś z II LO w Inowrocławiu. Bożena Lutomska przywiozła złoty medal z wyróżnieniem, a Szymon Kardaś złoty medal.

Zdecydowanie największymi sukcesami od roku 1992/93 może poszczycić się młodzież:

- ▶ Liceum Ogólnokształcącego w Żninie – nauczyciel mgr Małgorzata Kurto
- ▶ Liceum Ogólnokształcącego w Chodzieży – nauczyciel mgr Bożena Michalska
- ▶ II Liceum Ogólnokształcącego w Inowrocławiu – nauczycielki mgr Klara Zielińska i mgr Aleksandra Marcinkowska
- ▶ VI Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy – nauczyciel mgr Wanda Żytkiewicz-Gołaszewska.

Dzięki sponsorom, każdego roku, najlepsi uczestnicy eliminacji okręgowych otrzymują piękne i cenne nagrody. W imieniu wszystkich nagrodzonych i ich nauczycieli dziękuję wszystkim Szanownym Darczyńcom: Wytwórni Wód Gazowanych „Ostromecko”, Izbie Przemysłowo-Handlowej, Przedsiębiorstwu Handlowemu „Hanev”, Zakładom Cukierniczym „Jutrzenka”, Międzynarodowym Targom Pomorza i Kujaw, przedsiębiorstwu Handlowo-Usługowemu „Andar” s.c., „Centrostalowi” Bydgoszcz, Przedsiębiorstwu „PolSport”, Stowarzyszeniu Współpracy Polska-Wschód – Oddział Wojewódzki w Bydgoszczy.

Szczególne podziękowania składam nauczycielom za trud włożony w pracę z uczniem zdolnym. Gratuluję sukcesów i życzę kolejnych osiągnięć w nauczaniu tego „... pięknego i niepowtarzalnego ...”, jak powiedziała nasza laureatka złotego medalu z wyróżnieniem IX Międzynarodowej Olimpiady Języka Rosyjskiego, języka i dużo pomyślności w życiu osobistym.

(lipiec 1999)

## Rusycystyka Europejska a Współczesność

Zgodnie z planem działalności naukowej Instytut Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zorganizował w dniach 14-16 września 1999 roku ósmą już z kolei Międzynarodową Konferencję Naukową z cyklu „Rusycystyka Europejska a Współczesność” pod auspicjami MAPRJAŁ (Międzynarodowej Asocjacji Wykładowców Języka Rosyjskiego i Literatury). Była ona poświęcona tematowi: *Odzwierciedlenie chrześcijaństwa w rosyjskiej kulturze, literaturze i języku u progu jego dwóchtysiąclecia*. W konferencji brało udział ponad 140 specjalistów z zakresu literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, językoznawstwa i glottodydaktyki z 18 państw świata: Rosji, Ukrainy, Białorusi, Litwy, Uzbekistanu, Kanady, Chorwacji, Azerbejdżanu, Estonii, Łotwy, Niemiec, Węgier, Włoch, Izraela, Kazachstanu, Słowacji, Mołdowy i Polski. Stronę polską reprezentowali przedstawiciele niemal wszystkich ośrodków akademickich. Warto dodać, że konferencja stanowiła wkład rusycystyki poznańskiej w obchody Jubileuszu 80-lecia UAM.

Uroczystego otwarcia konferencji w imieniu władz rektorskich i dziekańskich Wydziału Neofilologii UAM dokonał prodziekan prof. dr hab. Jerzy Kaliszan. Wyraził on, między innymi, zadowolenie z faktu, że Uniwersytet gości wybitnych specjalistów z wielu państw świata i życzył uczestnikom konferencji owocnych obrad. Podkreślił również szczególnie wysoki poziom naukowy organizowanych przez Instytut Filologii Rosyjskiej UAM konferencji z cyklu Rusycystyka Europejska a Współczesność.

Referat inauguracyjny – *Библейский сюжет и его интерпретация в романе В. Жаботинского «Самсон Назорей»* – wygłosił prof. Mark Sokolanskij (Odeski Uniwersytet Państwowy). Wieloaspektowe naświetlenie problemu stanowiło interesujące, z naukowego punktu widzenia, wprowadzenie do obrad w sekcjach.

Obrady w sekcjach dotyczyły następującej problematyki:

► „Motywy biblijne literatury i kultury rosyjskiej” (dwie sekcje literaturoznawcze);

► „Chryścianizacja, dechryścianizacja, rechrystianizacja w teorii i praktyce języka rosyjskiego” (dwie sekcje językoznawcze);

► „Przyswajanie jednostek kultury chrześcijańskiej przez filologów rusycystów na ćwiczeniach praktycznych z języka rosyjskiego” (jedna sekcja glottodydaktyczna).

W sekcjach literaturoznawczych krąg zainteresowań uczestników konferencji, zarówno krajowych, jak i zagranicznych, obejmował przeważnie literaturę rosyjską: od Babla, Jesienina, Zajcewa, Bunina, Bułhakowa do Jerofiejewa, Ajtmatowa, Rasputina, Kima, Mamlejewa. Odrębne zagadnienie stanowiła bogata w treści starotestamentowe i nowotestamentowe poezja Josifa Brodskiego. W kilku wystąpieniach prezentowano ujęcie komparatystyczne tematyki biblijnej. Bogaty materiał faktograficzny poszczególnych referatów wzbudził ożywioną dyskusję. W jej toku zwracano szczególną uwagę na rolę podtekstu biblijnego we współczesnej poezji i prozie rosyjskiej oraz konieczność wypracowania szczegółowych metod badawczych. W czasie obrad dyskutowano również nad możliwościami badawczymi współczesnej hermeneutyki oraz miejscem tekstu biblijnego we współczesnej kulturze.

Referaty wygłoszone w sekcjach językoznawczych dotyczyły wpływu chrześcijaństwa i tradycji chrześcijańskiej na kulturę rosyjską i język od czasów najdawniejszych po współczesność. Ukazywały one trwałą obecność elementów chrześcijańskich w różnych płaszczyznach struktury języka oraz występujące w nim procesy sakralizacji, desakralizacji i rechrystianizacji. W referatach poruszano zagadnienia z zakresu onomastyki, leksyki i frazeologii. Przedstawione zagadnienia były przedmiotem wnikliwej oceny i ożywionej dyskusji.

W sekcji glottodydaktycznej tematyka referatów dotyczyła głównie fenomenów prawosławnej kultury rosyjskiej przedstawionych w tekstach i innych artefaktach – ikonie, świętych prawosławnych, motywach biblijnych oraz w ich językowym wyrażeniu i funkcjonowaniu.

Wiele uwagi poświęcono metodyce prezentacji poszczególnych artefaktów oraz poznawaniu przez studentów ich sensów i przesłania.

W opinii wielu gości, zarówno krajowych jak i zagranicznych, konferencje naukowe z cyklu *Rusycystyka Europejska a Współczesność* stanowią interesujące forum wymiany poglądów, zarówno aktualnych jak i perspektywicznych, w dziedzinie literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, językoznawstwa i glottodydaktyki.

W ramach konferencji odbyło się szereg imprez towarzyszących. Do nich należały: konferencja prasowa z udziałem przedstawicieli mass mediów, gości krajowych i zagranicznych; wystawa książek obrazująca dorobek naukowy pracowników Instytutu Filologii Rosyjskiej UAM

w Poznaniu oraz prezentacja ikon. Oprócz tego zorganizowano wycieczkę do Gniezna. W programie tej wycieczki szczególnie dużym zainteresowaniem uczestników cieszyło się zwiedzenie Muzeum i Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej.

Konferencja dała niecodzienną okazję do wymiany myśli i poglądów oraz określenia nowych perspektyw badawczych.

Materiały z konferencji zostaną opublikowane w XXIX tomie periodyku naukowego *Studia Rossica Posnaniensia* a Instytut Filologii Rosyjskiej UAM planuje zorganizowanie kolejnej dziewiątej konferencji naukowej w 2001 roku.

(grudzień 1999)

Halina Szwajgier  
Lublin

---

## Collage – nasze miasto

W lipcu 1998 roku uczestniczyłam w 2-tygodniowym seminarium dla nauczycieli języka niemieckiego w Hamburgu. Tematyka seminarium dotyczyła najnowszych tendencji w nauczaniu języków obcych, metod dydaktycznych, podręczników, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, wymiany informacji o poziomie nauczania języka niemieckiego w Europie i na innych kontynentach. Językiem pracy był oczywiście język niemiecki. Opuściliśmy Hamburg wzbogaceni o nowe doświadczenia i pomysły, które możemy realizować w naszych szkołach. Jeden z takich pomysłów chciałabym tutaj zaprezentować.



### Jak to było w Hamburgu?

Pewnego dnia zostaliśmy podzieleni na nowe 5-osobowe grupy. Każda grupa otrzymała zadanie, by dokładnie poznać wybraną dzielnicę Hamburga. Najpierw, siedząc przy stole w budynku seminaryjnym, każda z grup rozmawiała o przydzielonym zadaniu i sposobach jego realizacji. Zapoznaliśmy się z planem miasta i możliwościami dojazdu do „naszej” dziel-

nicy. Omawialiśmy również przydzielone nam zadania, które miały być zrealizowane następnego dnia po dotarciu do naszego celu. Zadań było wiele, między innymi:

- ▶ Skąd pochodzi nazwa dzielnicy?
- ▶ Jacy ludzie pracują i mieszkają w niej?
- ▶ Jakie gazety i czasopisma są najczęściej czytane w tej dzielnicy?
- ▶ Co jest najbardziej typowe dla tej dzielnicy?
- ▶ Jakie znajdują się w niej instytucje?
- ▶ Ochrona środowiska w dzielnicy. Itp.

Następnego dnia nasza grupa udała się do dzielnicy Hamburga – Schanzenviertel. Tam rozmawialiśmy z wieloma ludźmi na ulicy, wchodziliśmy do wielu sklepów, instytucji, restauracji by porozmawiać z pracownikami. Odkrywanie tajemnic dzielnicy sprawiało nam wiele przyjemności.

Po południu zajęliśmy ponownie nasze miejsca przy stole w budynku seminaryjnym. Teraz każda grupa miała sporządzić collage o „swojej” dzielnicy. Wyposażeni w arkusz papieru, nożyczki, klej, prospekty, obrazki z kolorowych czasopism, flamastry, leksykony, plan miasta ..... zabraliśmy się do dzieła. Dyskutowaliśmy, omawialiśmy, analizowaliśmy, kryty-

kowaliśmy ..... Następnie każda z grup przedstawiła pozostałym uczestnikom kursu wybraną dzielnicę.

Po wysłuchaniu naszych relacji inni mogli stawiać nam dodatkowe pytania. Było to bardzo dobre ćwiczenie poznawcze, komunikacyjne no i oczywiście językowe.

## Jak to mogłoby być zrealizowane w naszym mieście?

Na moich lekcjach języka niemieckiego nie mam oczywiście tyle czasu, by dokładnie zrealizować wyżej zaprezentowane ćwiczenie. Uważam jednak, że pomysł na zaprezentowanie na lekcji dzielnicy, w której mieszkamy, jest bardzo dobry i dlatego dostosowałam to ćwiczenie do naszych szkolnych możliwości.

Na pierwszej lekcji możemy klasę podzielić na grupy i przydzielić zadania. Uczniowie uczęszczający do liceum, w którym pracuję, mieszkają w różnych dzielnicach miasta. Grupy mogłyby być więc ukształtowane według adresów zamieszkania, np. uczniowie mieszkający w centrum miasta tworzyliby jedną grupę.

Następnie wszystkie grupy otrzymują jednakowe zadania np.:

- ▶ Skąd pochodzi nazwa dzielnicy ?
- ▶ Jakie instytucje, kina, szkoły..... znajdują się w niej ?
- ▶ Co jest najbardziej typowe dla tej dzielnicy ?
- ▶ Jakim autobusem można do niej dojechać ?
- ▶ Czystość w dzielnicy, zieleńce, place zabaw dla dzieci.... ? itp.

Następnie krótko informuję, w jaki sposób każda grupa powinna przygotować się do kolejnej lekcji. Podział klasy na grupy i przedstawienie zadań powinno zająć około 15 minut. Oczywiście w ramach lekcji nie ma na to czasu, by każda grupa wiedziała własną dzielnicę.

Uczniowie mogą inaczej przygotować się do tej lekcji. Mogą rozmawiać z rodzicami lub dziadkami o historii lub początkach dzielnicy,

mogą wyszukać kolorowe obrazki w czasopiśmie, mogą także samodzielnie lub w grupie wybrać się po lekcjach do instytucji, zebrać projekty, zrobić zdjęcia. Jest tu wiele możliwości pracy, a wybór należy pozostawić uczniom.

Nauczyciel może ustalić z uczniami termin lekcji przeznaczony na sporządzenie collage o swojej dzielnicy. Na wykonanie tej pracy możemy przeznaczyć jedną jednostkę lekcyjną. Uczniowie przychodzą do szkoły wyposażeni w papier, nożyczki, klej, flamastry, własnoręcznie wykonane zdjęcia, obrazki wycięte z czasopiśmie, zebrane informacje, wywiady i inne materiały....

Poszczególne grupy mogą pracować nie tylko z obrazkami, ale i z tekstem. Kombinacja tekstu i obrazu umożliwia dokładniejsze przekazanie informacji, gdyż tekst i obraz wzajemnie się uzupełniają.

Następna jednostka lekcyjna (lub dwie) poświęcona będzie na przedstawienie przez każdą z grup swojej dzielnicy. Najlepiej byłoby, gdyby każdy uczeń omówił pewien wybrany fragment. Celem lekcji jest mówienie w języku obcym, zabawa w roli przewodników po mieście, a w konsekwencji przygotowanie do przyjęcia grupy młodzieży niemieckiej w ramach wymiany międzyszkolnej. Liceum, w którym pracuję, od wielu lat współpracuje z gimnazjum w Niemczech.

W klasie z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego można dodatkowo upamiętnić prezentację poszczególnych dzielnic na taśmie video. Na moich lekcjach pracowałam już z kamerą i wiem, że lekcje takie są bardzo mobilizujące dla uczniów. Byłam bardzo podbudowana, gdy widziałam, jak uczniowie na zaprezentowanym filmie samodzielnie odkrywali własne błędy i poprawiali je.

Uważam, że takie collage bardzo dobrze ilustrują rzeczywistość. Nadają się doskonale do przekazania krajoznawczych treści, a paleta tematów jest wielka, np. co jemy, jak się ubieramy, nasza szkoła, rodzina, przyjaciele ..... nasze miasto i ochrona środowiska.

(styczeń 1999)

## Żywa łacina w Kamieniu Śląskim łączy Europę<sup>1)</sup>

Jedna, wspólna Europa to marzenie idealistów. Oglądana obecnie polityczna dążność do scalenia naszego kontynentu i utworzenia z niego jednego organizmu, to szlachetny cel. Gdy liczba członków wspólnoty europejskiej będzie wzrastać, pojawią się w niej pewnie trudności, zwłaszcza te dotyczące porozumiewania się. Albo będzie to bowiem równoprawna Europa, w której każdy naród będzie mógł się szczyć swoim dorobkiem kulturowym i językiem, albo będzie to Europa silnych, dominujących oraz słabych, w pewnym sensie, podległych. Języki państw mocnych mogą wzbudzać negatywne odczucia historyczne i stwarzać poczucie nierównoprawności członków wspólnoty. Neutralnym językiem nie wzbudzającym negatywnych odczuć jest język łaciński, Matka wszystkich języków Europy.

W dniach 12-18 lipca 1999 r. w Kamieniu Śląskim pod Opolem odbyło się seminarium poświęcone próbom ożywienia łaciny, języka uważanego za martwy, ale tkwiącego w wielu współczesnych językach i znajdującego zwolenników i praktycznych animatorów mówienia po łacinie również dzisiaj. Było to piękne spotkanie życzliwych ludzi z wielu krajów Europy, na którym nikt nie narzucał swojego narodowego języka, ale każdy na wspólnej platformie neutralnej łaciny mocował się z sobą samym w budowaniu tego szczególnego węzła wspólnoty. W spotkaniu uczestniczyło wielu nauczycieli języka łacińskiego, niech więc sprawozdanie z tego zjazdu – napisane po łacinie – będzie dla uczestników wspomnieniem tych dni, dla nieobecnych zaś i uczniów, zachętą ożywiania języka Matki i motywacją do nauki.

(wrzesień 1999)

<sup>1)</sup> patrz sprawozdanie z seminarium *Silesia Latina apud sanctum Hyacinthum*. „Materiały praktyczne”, s. 71. (red)

### Zapraszamy do reklamy na łamach naszego czasopisma

#### Ceny ogłoszeń są następujące:

Cała strona wewnątrz numeru (jeden kolor)	– 3.000 zł + 22% VAT.
Druga i trzecia strona okładki (jeden kolor)	– 3.500 zł + 22% VAT.
Czwarta strona okładki (jeden kolor)	– 4.000 zł + 22% VAT.

Za każdy dodatkowy kolor cena wzrasta o 25%.

Wewnątrz numeru oferujemy również możliwość umieszczenia notek o książkach:

$\frac{1}{2}$ strony	1500 zł + 22% Vat.
$\frac{1}{4}$ strony	750 zł + 22% Vat.

Możliwe są również kilkuzdaniowe informacje o Państwach najnowszych i przyszłych publikacjach.

Wymiary reklamy na całą stronę to 135mm w poziomie i 210mm w pionie.

Osoby zainteresowane proszone są o kontakt z redakcją:

**Redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole”**  
**Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli,**  
ul Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa,  
tel 621-30-31 wew .400, fax 621-48-00.  
e-mail: jows@codn.edu.pl



Anna Turula  
Katowice

## Samoocena nauczycieli języków obcych<sup>1)</sup>

*Samoocena nauczycieli języków obcych* jest próbą przyjrzenia się nauczycielowi języka obcego w szkole państwowej na tle ogólnej analizy stanu polskiej oświaty. Autorka publikacji, profesor Maria Wysocka z Uniwersytetu Śląskiego, stara się wskazać źródła, z których nauczyciel ten może czerpać motywację do zawodowego rozwoju. W swoich spostrzeżeniach autorka opiera się na własnych długoletnich doświadczeniach akademickich, a także na najnowszych badaniach kwestionariuszowych, których celem było określenie modelu samooceny językowej kadry pedagogicznej. Miały one także pokazać, na ile nauczyciele języka obcego są zdolni do refleksji nad własnym stylem dydaktycznym i czy rozwijają znajomość języka docelowego, którego uczą.

Wszyscy nauczyciele, z własnego doświadczenia znający słabości polskiego systemu oświatowego, ze smutkiem przeczytają pierwszy rozdział książki, w którym autorka wylicza wszystkie te niedostatki. Rozwinięta, ponad miarę, administracja szkolna z jednej strony, a równie niebezpieczne tendencje do liberalizacji życia szkolnego z drugiej, częste zmiany programów i podręczników, niezliczone próby reformatorskie, podejmowane przez kolejnych ministrów i zarzucane z nastaniem nowego gabinetu, czy wreszcie niskie płace, które zniechęcają do pracy w szkole osoby bardziej ambitne i lepiej wykształcone, przez co rekrutacja kadry pedagogicznej odbywa się przez dobór negatywny – to sprawy dobrze znane. Trzeba

jednak wspominać o nich stale, dając w ten sposób do zrozumienia, że taki stan rzeczy musi prowadzić do permanentnego kryzysu instytucji oświatowych. Wysocka podkreśla to w swojej pracy.

Kto jednak sądzi, że *Samoocena* jest próbą pocieszenia słusznie sfrustrowanych nauczycieli, myli się. Już w kolejnych rozdziałach właśnie osoba nauczyciela, jego niedostateczne przygotowanie zawodowe, skłonność do niewychylania się ponad przeciętność, brak inicjatywy i samodzielności stają się przedmiotem krytyki. Autorka nie pozostawia wątpliwości: kryzys oświaty to w znacznym stopniu „zasługa” samych nauczycieli. Jeżeli zaś weźmiemy pod uwagę fakt, że – ze względu na specyficzne procedury glottodydaktyczne – wymagania stawiane nauczycielowi języka obcego muszą być o wiele wyższe niż te, które muszą spełniać uczyący innych przedmiotów, stajemy wobec sytuacji bardzo dla nauczyciela frustrującej, gdzie mierne kwalifikacje nie pozwalają sprostać wysokim wymaganiom. Źródłem dodatkowych upokorzeń może stać się słaba znajomość wykładanego języka docelowego, który będąc jednocześnie treścią przeznaczoną do nauczania i środkiem przekazu wiedzy, jest stale używany i podlega ocenie i porównaniom.

Paradoksalnie, w tej właśnie silnej frustracji nauczyciela, w stresie porównywalnym z rozpoznawaną u ucznia nerwicą szkolną, widzi Wysocka źródło motywacji do samorozwoju. Wszak akceptacja i podziw to jedne z naj-

<sup>1)</sup> Maria Wysocka (1998): *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa, Energeia.

bardziej elementarnych ludzkich potrzeb. Nikt nie może obiecać nauczycielowi, że, jeżeli będzie pracował nad swoim warsztatem metodycznym i znajomością języka, to z dnia na dzień zacznie lepiej zarabiać i dostanie lepsze wyposażenie pracowni językowej. W sprawach reformy oświaty trzeba być realistą. Może to jednak oznaczać – i podkreśla to autorka omawianej pozycji – że będzie mu się zwyczajnie lepiej i efektywniej pracować; że będzie mógł czerpać z nauczania języka obcego prawdziwą satysfakcję; że przemyślana, celowo podejmowana praca nad własnym rozwojem może znacznie ułatwić życie zawodowe nauczyciela i przywrócić mu entuzjazm. Szukając potwierdzenia tak postawionej tezy, Wysocka przytacza i analizuje wyniki badań kwestionariuszowych.

*Samoocena* opisuje badanie, któremu poddano 30 nauczycieli języka angielskiego. Każdy z nich posiadał stopień magistra filologii angielskiej i co najmniej ośmioletni staż pedagogiczny. Przedmiotem analizy były zmiany w podejściu do poszczególnych zagadnień dydaktycznych, zachodzące w trakcie kariery zawodowej poszczególnych nauczycieli, jak również zdolność badanych do refleksji nad własnym warsztatem metodycznym i rozwojem umiejętności językowych. Badania potwierdziły, przede wszystkim, opisany przez Wysocką w pierwszych rozdziałach książki kryzys i ogrom frustracji, na jakie jest narażony nauczyciel języka obcego. Badani skarżyli się na znikome wsparcie ze strony dyrekcji szkoły, zazdrość nauczycieli innych przedmiotów, którzy traktują anglistów jako swoistą arystokrację szkolną, a także na nieistniejącą praktycznie lub wysoce niezadowolającą współpracę z rodzicami. Podkreślali też, że niewystarczające przygotowanie metodyczne, jakie otrzymali w czasie studiów, skazało ich na dochodzenie do zawodowych umiejętności metodą prób i błędów. Dodatkowe problemy, wymieniane przez ankietowanych, to zmęczenie fizyczne i psychiczne oraz niskie zarobki, które zmuszają do szukania dodatkowych zajęć i, w konsekwencji, nie pozwalają na pracę nad sobą.

Jak więc wygląda, będąca przedmiotem zainteresowania autorki, zawodowa i językowa samorealizacja? Sami nauczyciele swoją pracę nad językiem docelowym po ukończeniu studiów określają jako sporadyczną. Są to w więk-

szości przypadków okazjonalne kontakty z anglojęzycznym filmem i prasą czy towarzyskie spotkania z native speakerem. Podobnie przedstawia się rozwijanie umiejętności zawodowych – 8 osób z ankietowanych 30 nigdy nie brało udziału w żadnym kursie metodycznym; 14 osób nie czyta metodycznych periodyków, a 3 osoby wzięły udział w seminariach poświęconych metodzie komunikacyjnej.

Tak więc, wyniki uzyskane przez Wysocką wydają się zaskakujące: frustracja – co autorka przewidziała przed rozpoczęciem badań – ogromna i, mimo to, potrzeba pracy nad sobą – ograniczona. Odpowiedzią są tu prawdopodobnie wysokie oceny, jakie badani nauczyciele wystawiają sobie jako dydaktykom (choć prawie połowa uważa się za nauczycieli z powołania, 7 z 8 ankietowanych, którzy przyznali, że nigdy nie brali udziału w kursie metodycznym, nie widzi w tym nic złego) oraz użytkownikom języka docelowego (26 osób ocenia swoją znajomość tego języka jako bardzo dobrą, 4 – jako dobrą, mimo że, o czym już była mowa, żaden z 30 ankietowanych nie pracuje nad rozwojem umiejętności językowych w sposób systematyczny!).

Czy, wobec tego, teza o związku między frustracją zawodową a gotowością do pracy nad sobą jest błędna? Otóż nie. Kluczem do rozwiązania tego, pozornie nierozwiązywalnego problemu jest właśnie – *samoocena*. Tylko ona może uchronić nauczyciela przed bezpodstawnym samozadowoleniem i skłonić do refleksji nad własnym stylem pracy dydaktycznej i poziomem znajomości języka, którego uczy. Pomocą w takiej autorefleksji jest zestaw pytań, opracowany przez Wysocką na podstawie przeprowadzonych badań. *Samoocena nauczycieli języków obcych* zawiera te pytania w formie aneksu. W podsumowaniu swojej pracy, autorka poleca te pytania wszystkim nauczycielom jako niezbędne narzędzie kontroli rozwoju zawodowego. Jako autorka niniejszej recenzji również je polecam, zachęcając dodatkowo do wnikliwego przestudiowania samej książki, gdyż ta – ze względów omówionych wyżej – dobitnie uświadamia nam, nauczycielom, jak bardzo taka samoocena jest nam potrzebna. A dodatkową zachętą do lektury niech stanie się fakt, że omawiana publikacja, mimo iż napisana z naukowego punktu widzenia nie odpycha pseudonaukowym żargonem, jest przejrzysta i zrozumiała. (listopad 1999)



## Oxford Learner's Wordfinder Dictionary<sup>1)</sup>

Słowników w Polsce nie brakuje, a zwłaszcza słowników angielskich. Nauczyciele i uczniowie mogą wybierać. Od przybytku głowa nie boli... ale nie można mieć wszystkiego tym bardziej, że ceny książek w Polsce raczej zniechęcają do kupowania. Renomowane wydawnictwa prześcigają się w ofercie, próbując zaspokoić różnorodne potrzeby nabywców.

Większość tradycyjnych słowników podaje wymowę, a następnie znaczenie poszczególnych słów. Wydawnictwo Oxford University Press zaproponowało co innego. Jak mówi autor pracy Hugh Trappes-Lomax: *This dictionary is different: it is a discovering book. It is designed to help you to expand your vocabulary in the directions you want – giving you the words you need, to say the things you want to say.*

Autor wybrał 630 wyrazów kluczowych (key words), które zdefiniował i pogrupował w 23 grupach tematycznych (topic areas), np. grupa nr 10: *Education and science*, grupa nr 11: *Leisure, sport, art and music*, grupa nr 12: *Transport, travel and holidays*. Uczący się języka angielskiego poznaje słowa i ich znaczenia związane z wybraną dziedziną. Stąd w tytule: *wordfinder*. Liczba haseł zamieszczonych w słowniku jest dużo większa niż 630 wyrazów kluczowych, jednakże ani autor, ani wydawnictwo nie podało tej liczby i nie zamieściło ich indeksu, który z pewnością byłby przydatny.

Wszystkie informacje porządkujące – o zawartości słownika oraz o *topic areas* – są umieszczone w części wstępnej książki (strony i-xix). W ostatniej części, na stronach 516-519, znajdują się dwa małe *supplements*, zawierające wybór nazw geograficznych i listę nieregularnych czasowników, które są używane w tekście (zaznaczone za każdym razem gwiazdką, co jest pożytecznym, praktycznym rozwiązaniem zwracającym czytelnikowi uwagę na ważny element gramatyki). Pierwszym hasłem w słowniku jest *able*, a ostatnim *zodiac*. Ich znaczenia nie są objaśnione bezpośrednio, czytelnik jest odsyła-

ny do dalszych wyjaśnień: *possible*, *skill* oraz *astrology*.

Układ graficzny całej pracy wart jest pochwały – przejrzysty – ułatwia korzystanie z niej. Hasła są czytelne i łatwe do szybkiego zlokalizowania w tekście. Nie nastęrcza trudności odnalezienie słowa, którego znaczenie jest nam znane, o ile oczywiście słowo to znajduje się w słowniku. Książka wykorzystuje liczby do porządkowania znaczeń, opisuje dziedzinę, której dotyczy dane słowo, podaje kontekst, w jakim się je używa, a przykładowe zdania precyzują ten kontekst. Hasła definiowane są wydrukowane tłustym drukiem. Czytelnik, studiując określoną grupę tematyczną, zapoznaje się ze słownictwem związanym z daną dziedziną – jest to wygodne narzędzie przy pisaniu opracowań na dany temat (w przypadku uczniów, są to najczęściej wypracowania).

W zasadzie jest to słownik przeznaczony dla osób średniozaawansowanych w nauce języka angielskiego. Jednakże dzięki zawartym w nim rysunkom, może też być używany przez tych, którzy dopiero zaczynają naukę języka. Rysunki są prawdziwym walorem tej publikacji. Słownik ilustruje w ten sposób pojedyncze słowa, jak i grupy słów. Na przykład, *birds* (ss. 40-41); *containers for cooking* (s. 100); różne rodzaje *insects* (s. 236). Nauczyciel z powodzeniem może wykorzystać wszystkie te ilustracje do objaśniania znaczeń słów, dzięki temu ma możliwość eliminacji używania języka ojczystego na każdym etapie nauki.

Słownik został wydany po raz pierwszy w 1997 roku, aczkolwiek mam wątpliwości, czy niektóre z podawanych przez niego terminów faktycznie odzwierciedlają obecne ich znaczenie, szczególnie, jeśli chodzi o kwestie, które nazywam abstrakcyjnymi. Proponowane definicje są nie tyle proste, co uproszczone.

Weźmy pod uwagę hasło *feminism* (s. 398). Według Hugh Trappes-Lomax jest to: *the belief that women should have the same power,*

<sup>1)</sup> Hugh Trappes-Lomax (1997), *Oxford Learner's Wordfinder Dictionary*, Oxford University Press.

*rights and opportunities as men*. Obecnie nikt nie śmie już (przynajmniej we współczesnych demokracjach) kwestionować koncepcji, że kobiety powinny mieć te same prawa, co mężczyźni, choć z realizacją tych praw bywa różnie. Stosuje się bardziej zręczne sformułowanie, że wszyscy ludzie mają równe prawa bez względu na swoją płeć. W rzeczy samej fraza wykorzystana w słowniku, przyjmuje milcząco założenie, że są lepsze istoty ludzkie – mężczyźni, a te gorsze – kobiety, próbują im jedynie dorównać. W tym kontekście, wydaje się, że jest potrzebna szersza definicja feminizmu.

Pozostając w kręgu tych samych kwestii, w wielu przypadkach H. Troppes-Lomex nie wskazuje wyraźnie, że niektóre słowa powinny być unikane. Co prawda, autor zauważa: *you use chairperson or chair if you do not want to indicate whether the person is a man or a woman* (s. 287). *When talking about people in general, some people do not like to use the words man and mankind because they seem to exclude women. They prefer to say people or human beings* (s. 326). Aby można było mówić o konsekwencji, podobne podejście powinno charakteryzować inne słowa, takie jak *flight attendant*, zamiast *steward* czy *stewardess*, *firefighter* zamiast *fireman* itp. Tym słowom zabrakło jednak objaśnień. A szkoda, bo język angielski świetnie sobie radzi z wymogami współczesnej rzeczywistości.

Dorota Rys  
Rzeszów

---

## Market Leader<sup>1)</sup>

Jednym z najnowszych podręczników do nauki języka angielskiego biznesu jakie ukazały się na polskim rynku wydawniczym w roku 2000 jest opublikowany przez Pearson Education (Longman) *Market Leader*. Jest to kurs na poziomie średniozaawansowanym. Składa się z 16 rozdziałów, których urozmaicona i aktualna tematyka odpowiada potrzebom współczesnego świata biznesu. Wystarczy wymienić kilka z nich, np.: *Globalisation, Brands, Ethics* czy *Cultures*. Oczywiście są tam również bardziej „tra-

Krytyka może również być odniesiona do niektórych haseł z dziedziny ekonomii i polityki. Ramka, jaka jest na stronie 344, oferuje bardzo powierzchowne definicje haseł: *nationalism, socialism*, a szczególnie *racism*. Inny przykład, który chciałabym podać, to termin *gross national product*, czyli produkt narodowy brutto. W przeszłości była to podstawowa kategoria ekonomiczna. Podkreśliłam wyrażenie w przeszłości, bowiem już od ładnych paru lat określenie zostało zastąpione kategorią GDP – *gross domestic product*. Różna metodologia jest stosowana przy wyliczaniu tej wielkości w porównaniu z GNP. Ze względu na ważność terminu, trzeba go znać w jego obecnej postaci.

Podsumowując: słownik ma wiele zalet, jednakże niektóre z haseł powinny być traktowane z ostrożnością i wymagają uzupełniających wyjaśnień ze strony nauczyciela. Odnosząc się do całej zawartości publikacji, jako nauczycielka języka angielskiego wykorzystuję ją na lekcjach, zarówno z uczniami początkującymi (obrazki), jak i bardziej zaawansowanymi w nauce języka. Mam jednak nadzieję, że przygotowując następne wydanie brytyjski edytor przereaguje niektóre terminy w duchu *political correctness*, dzięki czemu bardziej będą odpowiadać rzeczywistości.

(kwiecień 1998)

dycyjne” tematy, jak chociażby *Advertising, Employment, Organisation, Money* czy *Competition*.

Wszystkie rozdziały zbudowane są analogicznie, i składają się z następujących części:

- ▶ *Starting up* – wprowadzenie do tematu omawianego w danym rozdziale, które ma najczęściej formę dyskusji.
- ▶ *Vocabulary* – wprowadzenie nowego słownictwa, które pojawi się w rozdziale.
- ▶ *Reading* – teksty, które zostały zaczerpnięte

---

<sup>1)</sup> Cotton D., Falvey D., Kent S. (2000). *Market Leader*, Pearson Education Limited.

z *Financial Times*, oraz innych publikacji biznesowych.

► *Listening* – autentyczne nagrania, wywiady z ludźmi biznesu.

► *Language review* – wprowadzenie zagadnienia gramatycznego omawianego w danym rozdziale, polegające na krótkim wyjaśnieniu, po którym następują ćwiczenia, wszystkie w ujęciu biznesowym.

► *Skills* – jest to część poświęcona umiejętnościom komunikacyjnym, takim jak negocjacje, uczestnictwo w spotkaniach, rozmowy telefoniczne czy prezentacje. W tej części, pod hasłem *Useful language* zgromadzono zwroty wykorzystywane w poszczególnych sytuacjach. I tak na przykład w rozdziale 7 zatytułowanym *Innovation* część *Skills* dotyczy prezentacji. Zwroty zawarte w *Useful language* zostały podzielone na następujące kategorie: *Introducing yourself, Structuring the presentation, Inviting questions, Giving background information, Referring to the audience's knowledge, Changing the topic, Concluding, Referring to visuals, Ending*.

► *Discussion* – jest to część, w której w sposób praktyczny uczniowie mogą wykorzystać poznane wcześniej słownictwo, oraz mają możliwość wyrażenia swojej opinii. Ta część występuje tylko w niektórych rozdziałach.

Podsumowaniem każdego rozdziału jest *Case Study* – studium przypadku, w którym zadaniem uczniów jest przedyskutowanie problemu oraz znalezienie odpowiedniego rozwiązania. Zagadnienia każdego *Case Study* są ściśle związane z tematyką rozdziału, dzięki czemu stanowią doskonałe powtórzenie i utrwalenie materiału. Na przykład w rozdziale 2 zatytułowanym *Brands*, studium przypadku dotyczy jednej z najsynniejszych włoskich marek kawy. Pierwszym krokiem jest zapoznanie się z opisem sytuacji, którą należy przedyskutować. W tym przypadku problem polega na zmniejszającym się od dwóch lat popycie na ten produkt. Zasugerowano kilka możliwych przyczyn tej sytuacji oraz możliwości rozwiązań. Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie spotkania, omówienie problemu i podjęcie decyzji, jakie kroki należy przedsięwziąć, aby polepszyć sytuację. Ostatnią częścią każdego *Case Study* jest pisanie. W omawianej części jest to napisanie memo do dyrektora firmy informujące, jakie decyzje zapadły na zebraniu. Ale recen-

zowana książka zawiera całą gamę korespondencji biznesowej: e-mail, fax, list, a także raport, artykuł, ulotkę promocyjną, oświadczenie prasowe czy protokół.

*Case Study* jest, moim zdaniem, szczególnie godny polecenia, ponieważ ćwiczenia tam zawarte doskonale rozwijają wszystkie sprawności (*reading, speaking, listening, writing*). Ćwiczenia przeprowadzane w grupach pociągają za sobą konkretny cel – rozwiązanie problemu i podjęcie decyzji. Jest to lekcja, w której punktem centralnym jest uczeń, podczas gdy nauczyciel, pełniąc rolę moderatora, czuwa nad właściwym przebiegiem zajęć i ustala limit czasowy na poszczególne ćwiczenia. Takie urozmaicone zajęcia stymulują zainteresowanie ucznia, oraz dają uczniom okazję do wykorzystania swoich umiejętności w sposób twórczy.

Dodatkowymi atutami podręcznika *Market Leader* są znajdujące się na końcu książki *Writing file* – przykłady korespondencji biznesowej (o których wcześniej była mowa) wraz z objaśnieniami, oraz *Glossary of business terms* – słowniczek najważniejszych wyrazów i zwrotów biznesowych zawartych w książce. Są one godne uwagi, gdyż stanowią cenną pomoc dla uczniów, a jednocześnie ułatwią pracę nauczyciela, skracając czas poświęcony na przygotowanie się do zajęć.

Zestaw *Market Leader* składa się z książki ucznia, książki nauczyciela, zeszytu ćwiczeń (którego tematyka pokrywa się z książką ucznia), zestawu testów, dwóch kaset audio i dwóch video. Jako materiały pomocnicze została wydana seria trzech dodatkowych pozycji: *Banking and Finance, Business Law* oraz *International Management*, które stanowią uzupełnienie podręcznika *Market Leader*. Są one przeznaczone dla osób chcących się specjalizować w poszczególnych dziedzinach. Dodatkowymi pomocami dydaktycznymi są również materiały dostępne w Internecie.

Słownictwo recenzowanej książki oraz zawarty na końcu podręcznika *Writing file* mogą stanowić cenną pomoc w przygotowaniu do egzaminów London Chamber of Commerce and Industry, zwłaszcza Practical Business English oraz English for Business first level.

Jedynym moim zastrzeżeniem do omawianego podręcznika, o czym już wcześniej

wspominałam, jest fakt, że część *Discussion* nie występuje w każdym rozdziale. Wprawdzie każda część *Case Study* zawiera speaking practice, jednak uważam, że ta sprawność jest bardzo ważna, zwłaszcza w języku biznesu, więc nie powinna być zaniedbywana.

Podsumowując należy stwierdzić, że *Market Leader* to doskonały metodycznie i nowoczesny kurs języka biznesowego, który polecam nauczycielom oraz uczniom szkół średnich o profilu ekonomicznym, oraz studentom uczelni biznesowych.

(maj 2000)

Grzegorz Szpila  
Kraków

## Słownik frazeologiczny polsko-angielski<sup>1)</sup>

Pełny tytuł *Słownika* może sugerować, że mamy do czynienia z pozycją frazeologiczną, zawierającą wykaz frazeologizmów polskich z ich ekwiwalentami w języku angielskim. Nawet przy pobieżnej analizie tekstu głównego *Słownika* okazuje się, że autorka proponuje leksykon szeroko rozumianej łączliwości leksykalnej wyrazów w języku polskim. We *Wstępie* autorka tłumaczy termin *frazeologizm*, pomijając jego podstawową cechę, a mianowicie, nadwyżkę semantyczną, nieregularność semantyczną, polegającą na niesumowaniu się znaczeń komponentów leksykalnych frazeologizmu, co oznacza, że jednostka frazeologiczna ma z definicji przenośne znaczenie. Teresa Jaworska skoncentrowała swą uwagę na budowie strukturalnej frazeologizmów oraz innych połączeń wyrazowych, których nie cechuje znaczenie idiomatyczne. W *Słowniku* można znaleźć wyrażenia, zwroty, frazy (idiomatyczne i te o znaczeniu dosłownym), porównania przysłowiowe, wyrażenia przysłowiowe, czy wreszcie same przysłowia. W *Słowniku* znalazły się obok siebie krótkie zdania typu *pies szczeka* oraz w pełni idiomatyczne zwroty czasownikowe *zejść na psy*. Zwrócenie uwagi na zjawisko idiomatyczności pewnych połączeń leksykalnych pozwoliłoby uniknąć kwantyfikatora *przen.* (przenosię/figurative) w przypadku polskich idiomów typu *być mózgiem czegoś*, gdyż w leksykonie frazeologicznym ten zwrot nie może być odczytany inaczej.

*Słownik*, jak pisze autorka, kierowany jest do użytkowników o różnym stopniu za-

awansowania w opanowaniu języka angielskiego (z pewnością ze *Słownika* mogą także korzystać angielscy native speakerzy). Układ haseł w leksykonie jest bardzo klarowny, a posługiwaniu się nim ułatwiają w dużej mierze objaśnienia autorki we *Wstępie*. Liczba gniazd hasłowych, ułożonych alfabetycznie według słowa kluczowego, wynosi 3000, a liczba wszystkich zamieszczonych w leksykonie jednostek słownikowych jest bliska 15000. Każda jednostka leksykalna i wyrażenie z nią występujące w danym haśle posiada odpowiednik w języku angielskim.

W leksykonach dwujęzycznych tego typu na pierwszy plan wysuwa się kwestia doboru materiału słownikowego oraz problem ich przetłumaczalności na drugi język. Każdy *Słownik* można z pewnością uzupełnić o dodatkowe elementy, choć nie wydaje się, aby w przypadku tu omawianego słownika taka potrzeba występowała. Gniazda hasłowe w wyczerpujący sposób omawiają związki leksykalne z jednostką nadrzędną, choć można by dodać takie związki frazeologiczne, jak np. *wyjść na ulicę* („*protest*”) czy *być pod wrażeniem* (*be impressed*, ale nie *be under the impression*), które mogą stanowić źródło błędów w użyciu frazeologizmów.

Kwestią o wiele ważniejszą jest właściwe oddawanie znaczeń polskich wyrazów w języku angielskim. W odniesieniu do tego zagadnienia wątpliwości budzą dwie kwestie. Po pierwsze, w kilku przypadkach autorka unika stosowania mniej formalnych odpowiedników przy tłuma-

<sup>1)</sup> Teresa Jaworska (1999), *Słownik frazeologiczny polsko-angielski*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.

czeniu znaczeń zwrotów polskich. Słowo *premiery* oddane jest w języku angielskim tylko za pomocą *premiere*, autorka nie uwzględniła zwrotów bardziej naturalnych dla angielszczyzny takich jak, *first night* czy *opening night*. Dlaczego zdanie „On jest nosicielem wirusa HIV” zostało przetłumaczone „he’s carrying the HIV virus”, zamiast powszechnie używanego „he’s HIV positive”? Podobnie jest w hasle *nieuwaga*, w którym autorka cytuje zwrot *przez nieuwagę* i oddaje go angielskim *through inattention*, a dlaczego nie poprzez *absent-mindedly*. Wydaje się, że w niektórych przypadkach autorka starała się pozostać bliska oryginałowi w warstwie syntaktyczno-leksykalnej, zapominając o naturalności i częstotliwości występowania semantycznych odpowiedników cytowanych wyrażań.

Po drugie, autorka nie uniknęła błędów w podawaniu poprawnych odpowiedników polskich frazeologizmów, np. *wnikać w meritum sprawy* to nie *judge sth on its merits* („oceniać coś według rzeczywistych kryteriów”) lecz *get to the bottom of sth*. Wyrażenie angielskie *lock, stock and barrel*, które oznacza „całkowicie, ze wszystkim, nie wyłączając niczego”, nie jest właściwym tłumaczeniem polskiego z *dobrodziejstwem inwentarza* (ang. *with strings attached*). W przypadku gniazda znaczeniowego *pobudka*, autorka nie wyjaśniła dokładnie znaczenia angielskiego *reveille*, które jest używane w znaczeniu „pobudka w wojsku”, właściwe by-

łoby dodanie angielskiego wyrażenia *alarm call* w celu sprecyzowania znaczenia słowa *pobudka*.

Wątpliwości wzbudza użycie w tłumaczeniach angielskich rodzajników określonych oraz nieokreślonych; niektóre odpowiedniki posiadają rodzajnik nieokreślony a, np. *a viper bit*, *a book appears*, natomiast inne go z jakichś względów nie posiadają w ogóle, np. *package of books*, lub występują z rodzajnikiem określonym, np. *the book is published*. Podobne niekonsekwencje występują w stosowaniu czasów angielskich przy tłumaczeniu bezkontekstowych zdań polskich w czasie teraźniejszym, np. „ona nosi złoty krzyż na szyi” przetłumaczono, używając czasu *Present Simple*, „she wears a golden cross round her neck”, a z kolei zdanie „pada grad” tłumaczone jest przy pomocy *Present Continuous* i brzmi „it is hailing”.

Pomimo uwag krytycznych, *Słownik frazeologiczny polsko-angielski* jest bardzo interesującą pozycją leksykograficzną, godną polecenia wszystkim, którzy interesują się systemami leksykalnymi języka polskiego i angielskiego. Ze względu na zróżnicowanie tłumaczonych fraz, leksykon znajdzie z pewnością odbiorców wśród średnio- i bardziej zaawansowanych w nauce języka angielskiego. Szczególnie przydatny może on się okazać dla tłumaczy, poszukujących naturalnych, angielskich odpowiedników związków wyrazowych języka polskiego. Dla nich *Słownik* będzie nieocenioną pomocą.

(czerwiec 1999)

Władysław Pokrywka  
Starachowice

---

## Fides et Litterae<sup>1)</sup>

Na rynku księgarskim ukazał się nowy podręcznik do nauki języka łacińskiego. Nie mamy zbyt dużego wyboru tego rodzaju podręczników, więc każdy nowy, budzi entuzjazm miłośników języka starożytnych Rzymian.

Podręcznik jest wyjątkowy ze względu na autora i wagę omawianych zagadnień. Podzielony jest na sto jednostek lekcyjnych. Na

wstępie jest zamieszczony list Prymasa Polski księdza kardynała Józefa Glempa do autora podręcznika. Ksiądz Prymas wyraża wielką radość z ukazania się tej książki. Następnie jest przedmowa księdza biskupa Piotra Libery, sekretarza Konferencji Episkopatu Polski, w której między innymi czytamy: „... *Fides et Litterae* – to owoc trzyletniej, ciężkiej pracy Pana Jerze-

---

<sup>1)</sup> Jerzy Andrzej Wojtczak, (1998), *Fides et Litterae, Język łaciński dla uczniów szkół katolickich, studentów i alumnów*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza – Poligraficzna „ADAM”, str. 399.

go Wojtczaka, który ma za sobą ponad 35 lat działalności naukowej i dydaktycznej w Uniwersytecie Warszawskim....”

W słowie od autora skierowanym do czytelników dowiadujemy się o swobodzie jaką daje autor uczącemu się z tego podręcznika – niczego nie narzuca, niczego nie sugeruje.

Jednostki lekcyjne zajmują 281 stron. Każda zawiera krótki komentarz w języku polskim, jeden lub dwa tematy gramatyczne, tekst łaciński do tłumaczenia, krótki słowniczek oraz ćwiczenia. Na końcu każdej jednostki występuje piękna maksyma łacińska. Sama forma zwracania się do czytelnika nie jest ujęta w konwencję podręcznikową, co może jeszcze bardziej zachęcać do korzystania z książki.

Pierwsza lekcja jest poświęcona zagadnieniom wymowy w języku łacińskim. Na końcu lekcji mamy podaną odmianę słowa *esse* – być i odmianę zaimków osobowych *ego*, *tu*, *nos* i *vos*. Mamy także pierwsze zdanie w języku łacińskim: *Ego sum et tu es: nos sumus*.

W lekcji trzynastej czytelnik zapoznaje się z odmianą rzeczowników grupy spółgłoskowej III deklinacji. Występuje tutaj rzeczownik rodzaju nijakiego *tempus*, *temporis* – czas. Podany jest piękny tekst do tłumaczenia. Np. *Annus sua tempora habet: ver, aestatem, autumnum, hiemem. Vere robor hominum crescit, gramina virescunt, flores florent: /.../*

W lekcji trzydziestej trzeciej, gdzie występuje strona bierna czasowników drugiej koniugacji, mamy przepiękny tekst do tłumaczenia o książkach pożytecznych i szkodliwych. */.../ Discipuli varios libros legunt, sed non omnes libri utiles sunt: libri enim et prodesse et obesse possunt*. Ćwiczenia w większości dotyczą przekładu krótkich zdań z języka polskiego na język łaciński. Na końcu tej jednostki lekcyjnej występuje zdanie: *Iuvenes, dum bonos libros legunt, a malis exemplis arcentur*.

Posłuchajmy, jak autor wprowadza nas w konstrukcję *accusativus cum infinitivo* w lekcji pięćdziesiątej: „Dzisiaj, Drodzy Słuchacze, zajmmy się pewnym zagadnieniem odnoszącym się do składni zdania łacińskiego”. */.../* Dalej następuje polskie zdanie: „My widzimy, że twój ojciec ciężko pracuje”. Następnie autor obszernie objaśnia, na czym ta konstrukcja polega i na końcu daje przekład tego zdania w ję-

zyku łacińskim: *Nos videmus patrem tuum gravem laborem exercere*.

Wiem z niemal trzydziestoletniej praktyki nauczania języka łacińskiego w szkole średniej, że uczniowie mają duże trudności z wprowadzeniem i zrozumieniem trybu przypuszczającego w zdaniach. Autor wprowadza *coniunctivus* w lekcji sześćdziesiątej czwartej. Oto początek lekcji: „Trudne wiadomości mieliśmy ostatnio do opanowania, dziś będą nowe, ale znacznie łatwiejsze”. */.../* Komentarz wprowadza czytelnika w inny nastrój, stwarza bardziej pogodny klimat do rozumienia nowej formy gramatycznej. Na końcu lekcji zachęta: *Litteris studeamus, humanitatis studia colamus*.

W lekcji osiemdziesiątej drugiej w świat *verba defectiva* i *verba anomala* autor wprowadza nas następującymi słowami: „W czasie najbliższych spotkań omówimy łatwiejsze elementy gramatyki, które będą wymagać jedynie pamięciowego opanowania”. */.../* Na końcu tej lekcji czytamy: „I to już koniec dzisiejszego spotkania *Feci, quod potui, non feci, quod volui*”.

W lekcji dziewięćdziesiątej czwartej autor wprowadza nas w arkana metryki łacińskiej. Zapoznajemy się z budową wiersza łacińskiego. Autor w sposób jasny objaśnia nam podstawowe metrum, jakim jest heksametr i pentametr. Kończy tę lekcję słowami: „Długie było nasze dzisiejsze spotkanie, ale to już ostatni tak obszerny temat. Jeszcze tylko fragment wiersza Owidiusza”:

*Da veniam scriptis, quorum non gloria nobis  
causa, sed utilitas officiumque fuit.*

W lekcji dziewięćdziesiątej siódmej jest mowa o rzeczownikach pochodzenia greckiego. Jako wzór odmiany podany jest rzeczownik *dogma*, *dogmatis* – dogmat.

Uzupełnieniem książki jest słowniczek polsko-łaciński i łacińsko-polski.

W całym podręczniku występuje wiele współczesnych słówek łacińskich. np. *interdependentia*, – ae – współzależność. Jest zawarty łaciński tekst Obrzędu Mszy Świętej, na który składają się: *Ritus Initiales, Liturgia Verbi, Liturgia Eucharistica, Prex Eucharistica II, Ritus Communionis, Ritus Conclusionis*.

Treści czytanek i ćwiczeń w większości zostały przygotowane przez samego autora

podręcznika. Mamy także fragmenty tekstów z Pisma Świętego, Ojców Kościoła i autorów antycznych.

Zaletą podręcznika jest minimalna dawka gramatyki łacińskiej. Ilekroć rozmawiam z uczniami i studentami uczącymi się języka łacińskiego, to skarżą się oni na wielość reguł gramatycznych, które muszą wkuwać na pamięć.

Podręcznik Pana Jerzego Wojtczaka cieszy się i będzie się cieszył dużym zainteresowaniem nie tylko osób uczących się języka starożytnych Rzymian, ale także miłośników i entuzjastów tego pięknego języka. Może być także nieocenioną pomocą dla nauczycieli we wszystkich typach szkół.

Szata graficzna podręcznika jest bardzo piękna, druk łatwy do czytania, okładki są kolorowe. In minus można zaliczyć błędy, głównie literówki, popełnione w druku, które, miejmy nadzieję, będą systematycznie usuwane w następnych wydaniach.

Chciałem jeszcze dodać, że autor podręcznika, Pan Profesor Jerzy Wojtczak jest nie tylko wybitnym latynistą, patrologiem, ale i jedynym z bardzo nielicznych uczonych w Polsce, który bez przygotowania /stante pede/ tłumaczy teksty polskie na język łaciński, i to bardzo współczesne. Jest to bardzo rzadka umiejętność w dzisiejszych, zmaterializowanych czasach.

(marzec 2000)

Ewa Jurkiewicz  
Gdańsk

---

## ESPAN<sup>O</sup>L DE PE A PA<sup>1)</sup> nowy polski podręcznik do nauki języka hiszpańskiego

Na początku roku 1999 pojawił się w księgarniach nowy polski podręcznik do nauki języka hiszpańskiego, *Español de pe a pa* opracowany przez Annę Wawrykowicz. Autorka, wykładowca języka hiszpańskiego, związana jest z uczelniami wrocławskimi. Wydawca książki, Wydawnictwo Europa, ma również swoją siedzibę we Wrocławiu. Otrzymaliśmy bardzo dobry, rzetelnie opracowany podręcznik dla początkujących, o przemyślanej i klarownie przedstawionej treści, wydany w niezwykle starannej formie graficznej. Niektórzy nauczyciele skorzystali już z okazji by wypróbować go w praktyce, jednak wydaje się, że *Español de pe a pa* osiągnięcie zasłużonej popularności ma jeszcze przed sobą. Warto wspomnieć, że podręcznik ten uzyskał nominację do najlepiej wydanej książki roku 1999.

Dokładna mapa Hiszpanii na wewnętrznej stronie okładki zwiastuje klimat książki – Hiszpania jest tu tematem wszechobecnym. Przywołana jest w licznych i barwnym materiale fotograficznym, obecna we wszystkich tekstach

i niektórych dialogach. Podręcznik zaskakuje mnogością mapek, fragmentów folderów turystycznych, instrukcji, informacji praktycznych dla osób pragnących zwiedzić ojczyznę Cervantesa. W bogatej szacie graficznej zwracają też uwagę ilustracje – dowcipne, operujące pomysłowymi skrótami myślowymi, wysmakowane kolorystycznie, są zabawnym kontrapunktem i ważnym elementem wspierającym technikę zapamiętywania. Autorką ilustracji oraz opracowania graficznego książki jest Beata Zdęba.

*Español de pe a pa* składa się z piętnastu rozdziałów uporządkowanych według jednako-owego schematu. Każdą jednostkę lekcyjną rozpoczynają trzy dialogi sygnalizujące tematykę i zawartość gramatyczną rozdziału. Po nich następują komentarze gramatyczne w języku polskim (to ważne dla początkujących!) oraz proste, klarowne ćwiczenia gramatyczne. *Bolsa de palabras* to zestaw dodatkowego słownictwa i wyrażen związanych z tematyką dialogów. Te mini słowniczki okazują się bardzo przydatne podczas improwizowanych na lekcjach konwer-

---

<sup>1)</sup> Wawrykowicz Anna (1998/99) *Español de pe a pa*, Wrocław, Wydawnictwo Europa

sacji. Punkt *Habla y/o escribe* zawiera dodatkowe zadania związane z autentycznymi dokumentami, drukami itp. *Lecturas* stanowią ciekawe teksty mówiące o Hiszpanii i życiu jej mieszkańców. Interesująco opracowane i bardzo przydatne ćwiczenia na rozumienie ze słuchu *Al oído* oraz mniej, moim zdaniem, udane ćwiczenia fonetyczne z punktu *Repite* zostały nagrane na kasecie magnetofonowej. Szkoda, że na taśmie zabrakło miejsca na nagranie dialogów. Podkreślają ten mankament nie tylko osoby uczące się z *Español de pe a pa* samodzielnie, ale również nauczyciele, korzystający z tego podręcznika. Punkt ostatni, *A jugar*, proponuje różniczne zabawy językowe.

Końcowe strony książki zajmują tabele gramatyczne, klucz do ćwiczeń i słowniczek hiszpańsko-polski.

Czasy gramatyczne przedstawione w podręczniku to *Presente*, *Futuro Imperfecto*, *Preterito Perfecto*, *Preterito Indefinido*, *Preterito Imperfecto* w trybie *Indicativo*, tryb rozkazujący i chyba trochę na wyrost zasygnalizowany tryb *Subjuntivo*.

Materiał leksykalny zawarty w dialogach pozwala na porozumienie się w codziennych, typowych sytuacjach, w jakich może się znaleźć np. turysta zwiedzający Hiszpanię. W *Lectura* znajdziemy bogaty wachlarz wyrażen i zwrotów oraz złożone konstrukcje zdaniowe pomagające uczącemu się w budowaniu obszerniejszych wypowiedzi. Moi studenci używają również *Español de pe a pa* jako swoistych rozmówek tocząc internetowe rozmowy z hiszpańskojęzycznymi mieszkańcami innych części świata!

O wielości pomysłów dydaktycznych zawartych w podręczniku niech świadczy chociażby punkt *Habla y/o escribe* z jednostki czwartej, a więc początkowej części książki. Mamy tu gotowy materiał do lekcji na temat orientacji w mieście i środków komunikacji miejskiej, materiał żywy i autentyczny, na który moi studenci zawsze reagują z zainteresowaniem. Obok listy nazw typowych elementów miejskiego krajobrazu znajdujemy kolorowy plan madryckiego metra, kopie ulotek informujących o funkcjonowaniu komunikacji miejskiej w Madrycie, wizerunki biletów. Nauczyciel może zaplanować ca-

ły szereg zadań; od prostego powtórzenia kolorów (linie metra), poprzez zainscenizowanie scenki o zagubionym podróżnym, tworzenie pytań z *ser*, *estar* i *hay* po próbę porównania komunikacji w stolicy Hiszpanii i Polski. Lektura przedruku *Informacion del metro* jest dobrą okazją do przekonania uczącego się, że jest już w stanie samodzielnie zrozumieć najważniejsze informacje zawarte w tekście nieadaptowanym, nawet jeżeli zawiera on wiele nieznanych mu słów.

*Español de pe a pa* unika rozwlekłości, sygnalizuje wiele tematów, dostarcza obfitego materiału, pozostawiając ogromną przestrzeń dla inwencji uczącego. Autorka spróbowała wyjść naprzeciw oczekiwaniom różnych osobowości nauczycielskich; jej podręcznik zawiera materiał dla pedagoga szukającego solidnych ćwiczeń gramatycznych, dla nauczyciela lubiącego gry i zabawy na swoich zajęciach, czy też intelektualisty pragnącego pogawędzić z uczącymi się o hiszpańskim kinie, sztuce czy architekturze. Dodatkowym wsparciem dla nauczyciela będzie przygotowany już do druku *Poradnik metodyczny*, zawierający testy (z kluczem), propozycje pracy z innymi materiałami, dodatkowe informacje o Hiszpanii, a nawet opis zdjęć, które nie zostały podpisane w książce.

Zapytałam moich studentów, którzy zdążyli już zaprzyjaźnić się z tą książką, co cenią w niej najbardziej. Oto najczęściej wymieniane jej zalety:

- ▶ przejrzyste uporządkowanie objaśnień gramatycznych i słownictwa,
- ▶ klarowne komentarze gramatyczne ułatwiające samodzielne powtarzanie materiału,
- ▶ ciekawa tematyka tekstów,
- ▶ atrakcyjność opracowania graficznego książki.

Podręcznik może się okazać przydatny na lekcjach języka hiszpańskiego w szkołach średnich i lektoratach w wyższych uczelniach, przy różnej liczbie godzin, przeznaczonych na naukę.

Pozostaje tylko pogratulować Annie Warykovicz i Wydawnictwu Europa udanego przedsięwzięcia wydawniczego.

(styczeń 2000)



## ADO<sup>1)</sup>



### Uwaga nauczyciele i uczniowie gimnazjów!

Autorzy podręczników do nauki języka francuskiego nie próżniają. Oto na rynku księgarskim pojawiła się, ku uciechu nauczycieli i uczniów, nowa pozycja. Podręcznik nosi tytuł *ADO* i został wydany przez CLE International. Jego autorką jest, między innymi Annie Monnerie-Goarin – ta sama, którą znamy, choćby z takich publikacji jak *Bienvenue en France*, *La France aux cent visages* czy *Champion* – nowej metody, która również ostatnio ukazała się na rynku wydawniczym.

*ADO 1* jest przeznaczona dla młodzieży 13-14 letniej, rozpoczynającej naukę języka francuskiego. Bohaterami tekstów są rówieśnicy „naszych” gimnazjalistów, z którymi odbiorcy z łatwością mogą się utożsamić, ponieważ tak samo jak oni interesują się muzyką, sportem i rozmawiają na podobne tematy związane z ich życiem codziennym.

Podręcznik składa się z czterech *unités*. Każda *unité* podzielona jest na 3 *dossiers*, a te z kolei na 3 *leçons* poruszające pokrewną tematykę. Dwie pierwsze *lekcje* są rozmieszczone na dwóch kolejnych stronach podręcznika i podzielone na trzy fazy:

- ▶ Dialog i tekst będące punktem wyjścia do dalszej pracy. W tej fazie używamy języka bez odkrywania jego zasad gramatycznych i strukturalnych.
- ▶ Rubryka *s'entraîne* proponuje ćwiczenia leksykalne i gramatyczne zbudowane na bazie struktur i słownictwa zawartych w dialogach i tekstach pierwszej fazy. Tutaj też podawane są zasady budowy języka.
- ▶ *A vous*. W tej fazie uczeń ma pełne pole do popisu. Polecenia tutaj zawarte pozwalają na użycie poznanych struktur i leksyki w sposób bardziej samodzielny, a nawet twórczy. Uczeń pisze dialogi, scenki, redaguje reklamy, opisy itp.

Trzecia *lekcja* poświęcona jest aspektem

cywilizacyjnym. Teksty w niej zawarte rozszerzają słownictwo tematycznie związane z poprzednimi lekcjami i mają na celu ćwiczenie rozumienia tekstu pisanego.

Po każdej *unité* pojawia się podsumowanie czyli bilans. Składa się on z dwóch części:

- ▶ *Vous savez utiliser* – jest to zestaw ćwiczeń gramatycznych.

- ▶ *Vous savez* – to ćwiczenia poświęcone komunikacji językowej.

Wszystkie *unités* kończą się komiksem, który może być przeznaczony do samodzielnej lektury, w trakcie której uczeń utrwala poznane słownictwo i struktury.

*ADO* jest metodą, której głównym celem jest przygotowanie uczących się do komunikacji w różnych sytuacjach życiowych. Godzi ona w sposób „bezbolesny” praktyczną naukę języka z poznawaniem zagadnień gramatycznych, dokonując jednocześnie ich gradacji, poczynając od najprostszych, a kończąc na tych bardziej skomplikowanych, wymagających od ucznia pewnej „dojrzałości” językowej.

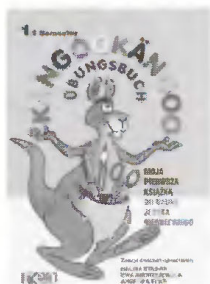
*ADO 1* uzupełnia zeszyt ćwiczeń, dwie kasety magnetofonowe, kasetę wideo oraz podręcznik dla nauczyciela, który ze względu na swoją nowatorską formę zasługuje na uwagę. Zbudowany jest w następujący sposób. Każda lewa strona książki jest stroną z podręcznika ucznia, natomiast sąsiednia – prawa strona – to propozycja realizacji zagadnień tam zawartych. Podręcznik dla nauczyciela ma jeszcze jedną zaletę. Dzięki tak pomyślanej budowie, nauczyciel nie ma potrzeby zaopatrywania się w podręcznik dla ucznia. Taki sposób prezentacji jest niewątpliwie nowością i na pewno spotka się z uznaniem nauczycieli.

*ADO 1* z pewnością będzie miało swoich odbiorców wśród uczniów i nauczycieli gimnazjów, tym bardziej, że uzupełnia istniejącą lukę w związku z pojawieniem się nowego odbiorcy jakim jest GIMNAZJALISTA.

(marzec 2000)

<sup>1)</sup> A. Monnerie-Goarin, Y. Dayez, É. Siréjols, V. Le Dreff (1999), *ADO 1*, CLE International, Paris, 118 stron.

## Szkoła podstawowa



### **KÄNGOOKÄNGOO Deutsch.** Moja pierwsza książka do niemieckiego.

Podręcznik przeznaczony dla pierwszego etapu edukacyjnego szkoły podstawowej. Każdy komplet zawiera:

- . Kolorowy, bogato ilustrowany podręcznik
- . Kolorowy zeszyt ćwiczeń
- . Poradnik metodyczny dla nauczyciela
- . Kasety z nagraniami tekstów, piosenek i zgadywanek
- . Podręczny słowniczek dla ucznia

Książka dopuszczona do użytku szkolnego. Numer dopuszczenia 269/00.

Podręcznik zgodny z Programem nauczania języka niemieckiego dla szkół z dodatkową nauką języka mniejszości (klasy 1 - 3) [Nr w wykazie **DKW-4014-116/00**].

## Gimnazjum



**Русский язык по-новому.** Komplety nowoczesnych podręczników *Русский язык по-новому* dla rozpoczynających oraz kontynuujących naukę języka rosyjskiego w klasie I gimnazjum. Każdy komplet zawiera:

- . Podręcznik
- . Książkę ćwiczeń
- . Kasety audio do podręczników i książek ćwiczeń
- . Poradnik metodyczny dla nauczyciela



W kompletach kształtowane są cztery sprawności językowe: sprawność rozumienia tekstu słuchanego i czytanego oraz mówienie i pisanie. Zestawy atrakcyjnych ćwiczeń zachęcających uczniów do samodzielnej pracy z wykorzystaniem nagrań magnetofonowych, tekstów, ilustracji, schematów. Podręczniki *Русский язык по-новому* skorelowane są z programami: Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum (od podstaw) [Nr w wykazie **DKW-4014-163/99**].

Program nauczania języka rosyjskiego. Kurs kontynuacyjny [Nr w wykazie **DKW-4014-80/00**], autorstwa W. Gorczyca i B.Lipskiej-Gorczyca.

## Język specjalistyczny



**Z angielskim do NATO.** Angielski dla wojskowych.

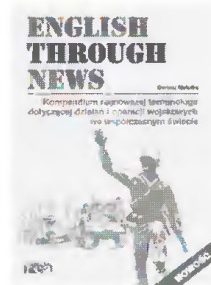
Pierwszy tego typu podręcznik w Polsce. Fachowa terminologia wojskowa oparta o terminologię NATO.

### **English Through News.**

Nowoczesny podręcznik przydatny dla osób zajmujących się zawodowo problematyką polityczną i wojskową, dziennikarzy, studentów nauk politycznych.

Pomaga w sposób systematyczny poznawać angielską terminologię wojskowo-polityczną.

Kilkaset różnorodnych ćwiczeń wzbogaca książkę i pozwala lepiej opanować materiał leksykalny.



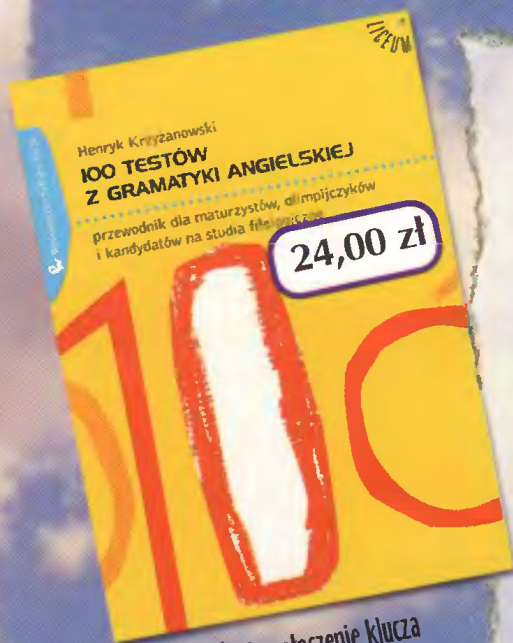
**Podręczniki dostępne w księgarniach na terenie całego kraju**

# gramatyka angielska dla gimnazjum

- Cały obowiązujący w gimnazjum materiał gramatyczny od poziomu *elementary* do *upper intermediate*
- Dodatkowe fragmenty wychodzące poza program
- Pomoc dla uczniów zarówno rozpoczynających, jak i kontynuujących naukę języka angielskiego niezależnie od wybranego podręcznika wiodącego
- Dokładne omówienie kłopotliwych zagadnień z wyszczególnieniem różnic między językiem polskim i angielskim
- Bogato ilustrowany kontekst użycia poszczególnych struktur gramatycznych
- Symbole graficzne ułatwiające pracę z książką
- Tabele gramatyczne



## 100 TESTÓW Z GRAMATYKI ANGIELSKIEJ



- Obszerny wybór egzaminacyjnych zadań testowych
- Testy wyboru i tłumaczenia
- Książka do wykorzystania zarówno w samokształceniu, jak i w nauczaniu grupowym
- Materiał opracowany na podstawie testów z egzaminów wstępnych na filologię angielską oraz z olimpiad języka angielskiego
- Kompozycja testów umożliwiająca stopniowe doskonalenie znajomości gramatyki
- Klucz ściśle połączony z komentarzem gramatycznym

Ścisłe połączenie klucza z komentarzem gramatycznym

**PWN WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN**

ul. Świętojerska 5/7, 00-236 Warszawa, tel. (022) 69 54 579

0 800 22 33 44

Zadzwoń aby uzyskać więcej informacji o publikacjach i możliwościach zakupu