

# Języki Obce w Szkole



# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto. PKO BP S.A. X O/Warszawa **85 10201013 1226719223**. (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODNie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysyłkową (Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, pokój 105).

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000).
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001).
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001).

i numery bieżące: 5/2001, 2/2002 i 3/2002.

Prosimy wszystkich zainteresowanych prenumeratą lub kupnem poszczególnych numerów o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

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

Prenumerata na II półrocze 2002

(numery 4,5,6)

27 zł wpłata do 20 sierpnia 2002 r.

(numer 6 – specjalny – Nauczanie języków obcych w klasach dwujęzycznych)

Numer 5/2001

11 zł

Numer 2/2002

12 zł

Numer 3/2002

12 zł

Prenumerata numeru 4/2002

9 zł

do 20 sierpnia 2002 r.

Numery specjalne: (ceny dla stałych prenumeratorów, dla pozostałych osób w nawiasach)

- Nauczanie wczesnoszkolne (10 zł)

9 zł

- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (20 zł)

9 zł

- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. (18 zł)

9 zł

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

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

NIP .....

Konto: PKO BP S.A. X O/Warszawa 85 10201013 1226719223. „Języki Obce w Szkole”

**Załączam kopię dowodu wpłaty.**

- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

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

- angielski
- francuski
- hiszpański
- łaćski
- niemiecki
- rosyjski
- włoski

## Spis treści

**Od Redaktor Naczelnej** ..... 3

### JĘZYK I KULTURA

**Bogusław Kubiak** – Języki światowe ..... 4

**Bogdan Bernacki** – Rosyjskie napisy informacyjne i reklamowe ..... 7

**Grzegorz Dąbrowski** – Rola frazeologizmów w nauczaniu języków obcych ..... 9

**Izabela Bawej** – Interferencja leksykalna w nauce języka obcego ..... 11

**Małgorzata Pasięka, Grzegorz Krajewski** – Stacjonarny tandem językowy – o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej ..... 16

### METODYKA

**Bogdan Bernacki** – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – języki drogą ku przyszłości ..... 23

**Wioletta Pięzik** – Zwerbalizować czas. Kształtowanie umiejętności relacjonowania przeszłości przy pomocy różnych technik teatralnych ..... 28

**Joanna Targońska** – Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego ..... 30

### Z PRAC INSTYTUTÓW

**Anna Murkowska, Janina Zielńska** – Otwarcie na języki i kultury świata ..... 38

**Renata Czaplíkowska** – X-lecie III NKJO w Sosnowcu – prace projektowe w praktyce ..... 41

**Marek Zajęc** – Wydawnictwo Larousse ma już 150 lat! Rozmowa z Ralfem Brockmeierem ..... 44

### JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ

**Ewa Rysińska** – Koncepcja nauczania języków obcych we Francji ..... 47

**Barbara Czarnecka-Cicha** – Egzamin maturalne w krajach Europy Środkowo-wschodniej – wspólne doświadczenia ..... 49

**Magdalena Michalak** – Systemy nauczania języka niemieckiego w lektoratach DaF w Republice Federalnej Niemiec..... 51

### SZKOŁA PODSTAWOWA

**Maria Matyka** – Lekcja powtórzeniowa w IV klasie szkoły podstawowej. Zabawa w teatr ..... 57

**Małgorzata Urbańczyk** – Zalety i wady projektu – jednej z aktywnych metod nauczania ..... 59

**Karina Szaforz** – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości ..... 61

**Teresa Pogwizd, Małgorzata Sekwerda** – Jak poznać Francję na lekcji języka francuskiego? Wprowadzanie elementów cywilizacyjnych na lekcji języka obcego ..... 63

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

**Grażyna Wójcik** – Leçon zéro w różnych metodach nauczania języka francuskiego ..... 68

**Anna Goczyńska, Anna Popielewicz** – Po polsku i angielsku o szekspirowskim teatrze ..... 72

**Małgorzata Stachurka** – Inne spojrzenie na literaturę. Trzy pomysły ..... 76

**Anna Zeler** – Sarbievius – Horatius Christianus ..... 80

<b>Ewa Pobodzińska</b> – <i>Lectio Latina</i> w komentarzach – De tempore servando. List do Lucyliusza jako egzemplifikacja stylu retorycznego .....	83	<b>Joanna Suchy</b> – VI Festiwal Festiwali .....	143
<b>MATERIA Y PRAKTYCZNE</b>		<b>Mariola Kliszewska</b> – Międzyszkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii i krajach anglojęzycznych .....	144
<b>Magdalena Suchodolska</b> – Przedstawienie teatralne <i>Noah's Ark</i> .....	87	<b>Marek Janas</b> – Europejski Rok Języków praktycznie .....	145
<b>Bożena Tomala</b> – Język niemiecki. Test osiągnięć ucznia klasy IV szkoły podstawowej .....	91	<b>Elżbieta Kras, Małgorzata Pocięcha</b> – <i>Cywilizacja romańska wczoraj i dziś</i> , czyli, jak zachęcić młodzież do poznania korzeni kultury europejskiej .....	148
<b>Bogdan Bernacki</b> – Współczesne piosenki rosyjskie .....	93	<b>Krystyna Januszkiewicz</b> – Dzień Kultury Europejskiej w Zespole Szkół w Działoszynie .....	149
<b>MATURA</b>		<b>Małgorzata Bem</b> – Seminarium w Augsburgu .....	150
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka angielskiego .....	95	<b>Ewa Orłowska-Przeździecka</b> – Grupa rozwoju zawodowego nauczycieli języka angielskiego szkół podstawowych .....	152
Egzamin maturalny z języka angielskiego 2002 – poziom podstawowy i poziom rozszerzony (Nowa matura) .....	102	<b>RECENZJE</b>	
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka niemieckiego .....	120	<b>Kazimiera Myczko</b> – Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki .....	154
Egzamin maturalny z języka niemieckiego 2002 – poziom podstawowy i rozszerzony (Nowa matura) .....	127	<b>Zofia Bilut-Homplewicz</b> – Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik .....	156
<b>SPRAWOZDANIA</b>		<b>Artur Dariusz Kubacki</b> – Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji .....	158
<b>Grażyna Miedzińska</b> – Francuski nie tylko w szkole .....	139	<b>Agnieszka Mac</b> – Geni@lnie prosta nauka niemieckiego .....	161
<b>Katarzyna Engwert-Malajkat, Edward Bąkowski</b> – I Szkolny Festiwal Piosenki Angielskiej .....	140	<b>Teresa Zimnoch</b> – <i>Диеповайа ривч</i> ....	164
<b>Małgorzata Piotrowska</b> – I Festiwal niemieckojęzycznych teatrów szkolnych	142	<b>Joanna Jasica</b> – Inaczej mówiąc .....	166
		<b>Krystyna Szymankiewicz</b> – Nowa, praktyczna gramatyka języka francuskiego .....	167



## Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Marek Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łaćńskiego, Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (4822) 621 30 31 wew. 313.

**ADRES REDAKCJI:** Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46, 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: **orthdruk** Sp. z o.o. ul. Składowa 9, 15-399 Białystok

# Od Redaktor Naczelnej

---

## Szanowni Państwo

Jest mi niezwykle miło przekazać Państwu ten numer. Jest on dla mnie szczególnie ważny, bowiem zamyka 20 lat mojej pracy w czasopiśmie. 1 marca 1982 roku zostałam mianowana przez ówczesnego Ministra Oświaty i Wychowania – Bolesława Faroną redaktorem naczelnym czasopisma. Byłam wtedy młoda, a czasy nie sprzyjały młodym ludziom. Takie stanowiska obejmowały wtedy osoby z dużym doświadczeniem zawodowym i w sile wieku. Ja zostałam mianowana, bo ówczesny dyrektor Zakładu Czasopism Pedagogicznych Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, które było wówczas właścicielem czasopisma – Tadeusz Suberlak – nie chciał, by redaktorem naczelnym był ktoś ze środowiska naukowego. Uważał, iż takie czasopismo powinno być prowadzone przez nauczyciela praktyka.

Pracowałam wtedy jako nauczyciel metodyk języka angielskiego i praktycznie nie miałam konkurentów. Redaktorem miał być anglista, metodyk, a ja byłam wówczas jedyna w Warszawie i w województwie na tym stanowisku. Bałam się, czy podołam, ale większość osób, do których dzwoniłam z pytaniem czy się zgodzić, mówiły: „*Pani, pani się do tego nie nadaje, co pani wie?*” i podawały mi zwykle nazwiska osób, które powinnam zarekomendować do objęcia tej zaszczytnej funkcji. Powodowana przekorą i urażoną nauczycielską dumą przyjęłam stanowisko redaktora naczelnego.

Ówczesny Zespół redakcyjny też nie wydawał się zbyt zachwycony moją nominacją, ale tu szybko kontakty zrobiły się przyjacielskie. Połączyła nas praca dla idei za małe pieniądze. Ciężka praca, bo języki obce – zachodnie – wtedy niespecjalnie liczyły się w hierarchii przedmiotów szkolnych, artykułów w redakcji było niewiele, chętnych do pisania też można było policzyć na palcach. Numer 2/1982 ukazał się jeszcze pod redakcją poprzedniego redaktora naczelnego – Ernesta Rosińskiego. Numer 3/1982 był już moim numerem. Rozpoczęłam tym samym kontynuowanie prac poprzednich redaktorów naczelnych – Feliksa Jungmana, Antoniego Prejbisza i Ernesta Rosińskiego.

Zmieniali się członkowie redakcji, zmieniali się sekretarze redakcji, ale pismo rosło w siłę. Z 64 stronicowego zeszytu urosło do wielkich rozmiarów. Nasz najgrubszy zeszyt miał 280 stron (6/2001). Tę objętość wypełniają nauczycielskie artykuły. Kiedyś, gdy funkcjonował Komitet Redakcyjny, nieżyjący już dzisiaj Lucjan Grobelak podsumowywał: „... w tym roku w zeszytach przybyło tylu a tylu nowych autorów, w większości z małych miast i wiosek – to świadczy o tym, że Języki Obce w Szkole są rzeczywiście czasopismem dla nauczycieli tworzonym przez nauczycieli”. Takie były moje zamierzenia – drukować teksty nauczycielskie, pokazać, jak wspaniali ludzie uczą w nieznanach szkołach, jak wiele przekazują swoim uczniom i jak chcą się dzielić z innymi swoimi doświadczeniami.

Dziś artykułów czekających na druk jest bardzo dużo, ciągle wiele napływa. Języki obce są ważnym przedmiotem w każdej szkole, dobrzy uczniowie mają coraz większe wymagania, u słabych powoli rodzi się motywacja do nauki. Niestety, coraz częściej też jesteśmy zmuszeni nie przyjmować do druku wielu artykułów, z powodu braku miejsca w czasopiśmie, inne długo czekają na druk.

Szanowni Państwo, dziękuję wszystkim, którzy ze mną współpracowali i nadal współpracują. Dziękuję mojemu wspaniątemu Zespołowi Redakcyjnemu i witam w redakcji naszą nową redaktor języka niemieckiego – dr Hannę Bawej-Krajewską, która zastąpiła emerytowaną już dzisiaj Irenę Weber. Przepraszam za wszystkie nietakty i nasze niedociągnięcia redakcyjne i zapraszam wszystkich dumnych z tego, że są nauczycielami – od przedszkolanki do bardzo zasłużonych profesorów wyższych uczelni i instytutów naukowych – do dalszej pracy w naszym czasopiśmie – by nasi uczniowie przerastali nas swoją wiedzą i mądrością, a my byśmy mieli satysfakcję z naszej pracy.

**Maria Gorzelak**

# JĘZYK I KULTURA



Bogusław Kubiak<sup>1)</sup>  
Opole

## Języki światowe

Ze względu na wielką dynamikę procesów globalizacyjnych, ciągle zwiększa się zainteresowanie nauką języków obcych. Nie ogranicza się ona teraz do opanowania tylko jednego lub dwóch języków. Niezbędna więc wydaje się refleksja nad rolą i znaczeniem najważniejszych języków świata.

Bariery językowe istniały już w czasach antycznych, kiedy po raz pierwszy zastanawiano się nad wprowadzeniem języka uniwersalnego. Termin ten (łac. *lingua universalis*) podkreślał nie tylko ideę komunikacji niezależnie od granic państw, ale przede wszystkim rozmaite funkcje takiego języka, jego uniwersalne znaczenie. Dzisiaj zastąpiło go całkowicie wyrażenie *język światowy* (*world language/global language, langue mondiale, Weltsprache, jazyk mira*). Ma ono bardziej wymiar geograficzny, i to taki, który dawniej był w dzisiejszym pojęciu wręcz niewyobrażalny. Możliwość szybkiego przekraczania stref czasowych czy klimatycznych i pokonywania ogromnych dystansów geograficznych wpływa dzisiaj istotnie na status danego języka jako światowego.

Większość organizacji międzynarodowych posługuje się następującymi kryteriami, za pomocą których można wyodrębnić takie języki:

- ▶ są one używane nie tylko jako *języki ojczyste*, ale także jako *języki urzędowe* ułatwiające komunikację obok innych języków;
- ▶ posługuje się nimi *ponad 100 milionów osób* (od 573 mln używających języka angielskiego

do 101 mln mówiących językiem niemieckim)<sup>2)</sup>;

- ▶ środowisko ich użytkowników jest *zróżnicowane etnicznie*. Nie są one związane z jedną grupą etniczną czy narodem. Osoba posługująca się językiem angielskim jako ojczystym, może być rasy białej lub kolorowej;

- ▶ są one używane w *wielu krajach* jako języki ojczyste lub urzędowe i *na więcej niż jednym kontynencie*. Angielski jest używany jako język urzędowy w 53 krajach na pięciu kontynentach, francuski w 28 państwach na czterech kontynentach, arabski w 24 krajach w Azji i Afryce, hiszpański w 21 krajach na trzech kontynentach itp.;
- ▶ mają *status języków urzędowych w organizacjach międzynarodowych* (np. ONZ);

- ▶ są *najczęściej nauczane jako języki obce* w oficjalnym systemie szkolnictwa i poza nim;

- ▶ pełnią rolę *języków nauki*, ukazuje się w nich najwięcej publikacji naukowych i stanowią one medium zajęć akademickich;

- ▶ odgrywają *decydującą rolę w kontaktach handlowych i w globalnym marketingu*. Regionalne preferencje dotyczą tutaj, np. języka francuskiego we frankofońskiej Afryce lub hiszpańskiego w Ameryce Łacińskiej przy niepodważalnej globalnej roli języka angielskiego,

- ▶ przekazuje się za ich pomocą *najwięcej informacji* w środkach masowego przekazu i w Internecie. Informacje przechowywane w bazach danych na całym świecie są w ponad 90% dostępne w języku angielskim;

<sup>1)</sup> Autor jest anglistą i germanistą, kierownikiem Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

<sup>2)</sup> Wszystkie dane liczbowe przytaczane w tym artykule pochodzą z najnowszego wydania leksykonu H. Haarmanna (2001), *Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu*, Verlag C.H. Beck, Monachium.

► kojarzone są one z *najbardziej prestiżowymi wartościami kulturowymi*.

Według tak dobranych kryteriów wyróżnia się zazwyczaj siedem języków światowych (podaję w kolejności alfabetycznej): angielski, arabski, francuski, hiszpański, niemiecki, portugalski, rosyjski.

Warto zwrócić uwagę, że żadne z tych kryteriów pojedynczo nie decyduje o uznaniu języka za światowy, zwłaszcza często mylnie jest kojarzona z takim statusem języka liczba jego użytkowników. Według tego kryterium językiem chińskim ze wszystkimi swoimi wariantami posługuje się ponad 1,2 miliarda ludzi. Jest on więc zdecydowanie „najliczniejszym” językiem świata, nawet gdyby wziąć pod uwagę tylko jego najważniejszą odmianę – mandaryński – mówi nią 885 mln osób, a językiem angielskim jako ojczystym lub urzędowym „tylko” 572 mln. Inne ważne języki pod względem liczby mówiących nimi, lecz bez rangi języków światowych to hindi (418 mln), bengalski (196 mln), indonezyjski (175 mln) i japoński (125 mln).

Wyodrębnione siedem języków światowych można dalej ustawiać w różnej kolejności, przyjmując kolejne kryteria takich rankingów. Praktycznie zawsze jednak na pierwszym miejscu będzie, często z olbrzymią przewagą, język angielski. Oto przykłady dwóch takich rankingów:

► Ranking języków światowych pod względem liczby ich użytkowników:

Język	liczba jego użytkowników	jako język ojczysty (w %)	jako język drugi (w %)
Angielski	573 mln	58,9%	41,1%
Hiszpański	352 mln	75,6%	24,4%
Rosyjski	242 mln	70,2%	29,8%
Arabski	209 mln	96,6%	3,4%
Portugalski	182 mln	93,4%	6,6%
Francuski	131 mln	58,0%	42,0%
Niemiecki	101 mln	95,6%	4,4%

► Ranking języków światowych pod względem wartości komunikacyjnej:

- 1) angielski,
- 2) francuski,

3) hiszpański,

4) niemiecki, rosyjski,

5) arabski,

6) portugalski.

W tej klasyfikacji kryteria są już bardziej dyskusyjne (jak zresztą w większości rankingów, np. szkół). Chodzi tutaj o możliwość porozumiewania się w danym języku, nie tylko jako ojczystym czy drugim, ale przede wszystkim jako obcym, także dla każdej z osób nawzajem porozumiewających się.

Upadek muru berlińskiego w 1989 roku i rozwiązanie dwa lata później dwóch ponadnarodowych państw (Związku Radzieckiego i Jugosławii) zmieniło znacznie krajobraz geopolityczny Europy i Azji. Zmienił się jednocześnie status polityczny wielu języków.

**Język rosyjski** stracił swój monopol w byłym bloku państw socjalistycznych i jako język byłego Kraju Rad (*wsjesojuznyj jazyk*), ale w zasadzie zyskał jako język światowy, gdyż spełnia dziś więcej jego kryteriów. Żaden z języków światowych nie zrobił tak wielkiej kariery w tak krótkim czasie (od końca drugiej wojny światowej do upadku ZSRR), była ona jednak sztucznie kształtowana politycznie. Dopiero teraz rosyjski zyskuje naturalne znaczenie języka światowego. Posługuje się nim społeczeństwo multietniczne w wielu państwach na dwóch kontynentach. Liczbę mówiących szacuje się na 242 mln (w tym jako pierwszy język 170 mln i jako drugi – obok innych języków – 72 mln). Praktycznie we wszystkich byłych republikach radzieckich stanowi on język mniejszości rosyjskiej – od 1995 jest uznany za drugi język urzędowy na Białorusi, na Ukrainie funkcjonuje jako regionalny język urzędowy, a w Kazachstanie jako wewnętrzny język urzędowy administracji państwowej.

**Hiszpański** pod względem liczby użytkowników zajmuje czwarte miejsce po chińskim, angielskim i hindi. Najważniejsze kraje hiszpańskojęzyczne to: Meksyk (91,2 mln), Hiszpania (38,9 mln), Kolumbia (35,3 mln), Argentyna (34,8 mln), Wenezuela (21,6 mln), USA (20,4 mln), Peru (19,1 mln), Chile (12,9 mln), Kuba (11,1 mln) i Dominikana (7,3 mln). W USA jedynym stanem, gdzie hiszpański ma status języka urzędowego obok angielskiego, jest Nowy Meksyk, ale przy najbardziej ostrożnych szacunkach przewiduje się, że do połowy

bieżącego stulecia liczba hiszpańskojęzycznych Amerykanów w tym kraju przewyższy angielskojęzycznych.

**Portugalskim** mówi 182 mln osób, z czego tylko 10 mln (5,5 %) w Portugalii, 153 mln w Ameryce Płd., zwłaszcza w Brazylii. Liczba jego użytkowników w Afryce (Angola, Mozambik itp) jest również większa niż w Europie. Pełni on funkcje języka urzędowego w ośmiu krajach świata: Portugalia, Brazylia, Angola, Gwinea Bissau, Mozambik, Wyspy Świętego Tomasza i Księżycy, Wyspy Zielonego Przylądka, Timor Wschodni. W 1999 stracił swój urzędowy status w Makao, ostatniej kolonii portugalskiej, która została przyłączona do Chin. Członkostwo Portugalii w Unii Europejskiej (od 1986) nadaje mu rangę języka instytucji europejskich. W przeciwieństwie jednak do innych europejskich języków światowych, nie jest językiem urzędowym ONZ.

**Arabskim** posługuje się 209 mln ludzi, w tym 202 jako pierwszym (96,6%) i 7 mln (3,4%) jako drugim. Najbardziej rozpowszechniony jest obecnie w Egipcie (62,5 mln). Mimo dużego zróżnicowania na wiele regionalnych wariantów, zachowuje on szczególną rolę, gdyż jako język islamu jest jedynym językiem światowym o znaczeniu religijnym.

**Niemiecki** jest używany przez 101 mln osób: 81,5 mln – Niemcy, 7,6 mln – Austria, 4,2 mln – Szwajcaria, 1,6 mln – USA, 1,2 – Francja (Alzacja) itp. 96,5 mln to osoby, dla których jest on ojczystym i 4,5 mln to mówiący, dla których stanowi on język drugi (są to w większości mieszkający w Niemczech Turcy, Włosi, Hiszpanie, Grecy, Albańczycy itp). Występuje w trzech głównych wariantach narodowych w najważniejszych państwach, gdzie jest używany jako język urzędowy (Niemcy, Austria, Szwajcaria). Jako regionalny język urzędowy ma znaczenie we wschodniej Belgii oraz w południowym Tyrolu we Włoszech. Jako język roboczy jest używany w instytucjach Unii Europejskiej w Brukseli, Luksemburgu i Strassburgu. W ONZ posiada status specjalny, chociaż nie jest ani oficjalnym językiem urzędowym ani roboczym, większość ważnych dokumentów jest tłumaczona na niemiecki.

**Francuski** jest językiem 131 mln ludzi, z których 76 mln używa go jako ojczystego i 55 mln jako drugiego. Jako językiem drugim po-

sługują się nim głównie mieszkańcy krajów amerykańskich, byłych kolonii francuskich, gdzie stanowi on język urzędowy lub język szkolnictwa (np. Mali, Senegal, Kamerun). Najliczniejsze społeczności francuskojęzyczne znajdują się w Europie, Ameryce Płn. i Afryce (56 mln – Francja, 6,9 mln – Kanada zwłaszcza prowincja Quebec, 3,3 mln – Belgia, 1,34 mln – Szwajcaria, 1,1 mln – USA zwłaszcza stan Luizjana). W Europie funkcje języka urzędowego francuski pełni w następujących krajach: Francja, Belgia (razem z niderlandzkim), Szwajcaria (razem z niemieckim i włoskim), Luksemburg (razem z luksemburskim i niemieckim), Włochy (regionalny język urzędowy w regionie autonomicznym Valle d'Aosta), Monako. Posługują się nim również różne organizacje międzynarodowe, np. ONZ, Rada Europy, Organizacja Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie. Jest także preferowanym językiem biurokracji Unii Europejskiej oraz wewnętrznym językiem roboczym Europejskiego Sądu Najwyższego. Od XVII w. francuski stanowił język międzynarodowej dyplomacji, uznany przez większość kongresów i konferencji międzyrządowych do połowy XX w., kiedy to na Konferencji NZ w San Francisco w 1945, głównym językiem stał się angielski.

**Angielski** jest językiem ponad 570 mln osób na całym świecie, w tym dla 337 mln jest językiem ojczystym i dla 235 mln drugim. Najważniejsze kraje, w których jest używany to: USA (227 mln jako język ojczysty i 30 mln jako drugi), W. Brytania (odpowiednio 57 mln i 1,1 mln), Nigeria (43 mln jako język drugi). Przed wszystkim jednak jest to najważniejszy na świecie język obcy. Liczbę osób, które znają go czynnie lub biernie szacuje się na 1 do 1,5 mld, co daje mu pierwsze miejsce nawet przed językiem chińskim jako językowi najliczniejszemu i najbardziej rozpowszechnionemu. Posiada różnorodny status w wielu krajach: wyłączny język urzędowy (np. USA), wspólny język urzędowy z innym (np. Kanada, razem z francuskim), zewnętrzny język urzędowy (np. Malta, maltański jest wewnętrznym), dodatkowy język urzędowy (np. Indie), język szkolnictwa (np. Bhutan). Liczne organizacje międzynarodowe posługują się wyłącznie angielskim (np. NATO, OECD, ASEAN), lub wspólnie z innymi językami światowymi (np. ONZ, Rada Europy). W nie-

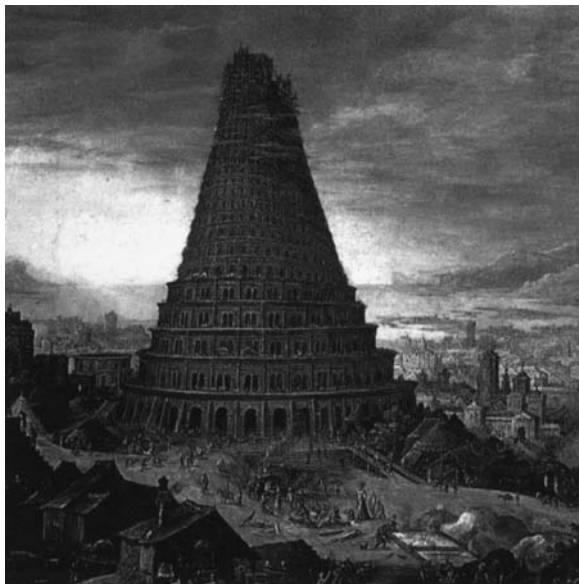


których krajach, gdzie nie stanowi on ani języka ojczystego ani urzędowego, jest powszechnie wykorzystywany jako medium marketingu, reklamy czy rozrywki (np. Finlandia, Japonia, Egipt).

Przedstawione na początku rankingi języków wyglądałyby zupełnie inaczej w zawężeniu do konkretnych użytkowników czy ściśle zdefiniowanych potrzeb. Dla większości Polaków języki arabski i portugalski nie mają większego znaczenia komunikacyjnego. Na ich miejsce wchodzi zdecydowanie język włoski.

Pod koniec ubiegłego stulecia zostały przedstawione szacunkowe dane odnośnie liczby języków na świecie. Minimalnie ocenia się ją na 2500, maksymalnie między 8000 i 10000. Ta rozbieżność bierze się z odmiennej klasyfikacji dialektów i różnych odmian języków, traktowanych czasami jako oddzielne języki. Kolejno upadały pomysły rozpowszechnienia języków sztucznych, np. valapük, interlingua, ido, occidental czy esperanto. Ten ostatni, mimo zyskanej popularności, nie ma znaczenia politycznego, gdyż nie został przyjęty przez żadną organizację międzynarodową. Świat stanowi więc ciągle ogromną wieżę Babel i tylko znajomość języków światowych może zapewnić właściwą w nim orientację.

Według biblijnej Księgi Rodzaju, Wieżę Babel zaczęli wznosić potomkowie Noego w ziemi Szinear w Babilonie (hebrajskie *Babel*) z zamiarem, aby jej szczyty sięgały nieba. Rozgniewany taką zuchwałością budowniczych Bóg „pomieszał im języki”, aby nie mogli się nawzajem porozumiewać, przez co musieli przerwać budowę. Opowieść ta jest próbą ludowej odpowiedzi na pytanie o przyczynę wielości



języków, a na płaszczyźnie teologicznej przestrogą dla ludzkości przed przekraczaniem granic wyznaczonych przez Boga.

### Bibliografia:

- Bijeljac, Ranka/Breton, Roland (1997), *Du langage aux langues*, Paris: Gallimard.
- Comrie, Bernard (1987), *The world's major languages*, London: Checkmark Books.
- Dalby, Andrew (1999), *Dictionary of languages*, New York: Columbia University Press.
- Damm, Krystyna/Mikusińska, Aldona (red.) (2000), *Ludy i języki świata. Leksykon* Warszawa: PWN.
- Haarmann, Harald (2001), *Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu*, München: Verlag C. H. Beck.
- Katzner, Kennet (1999), *The languages of the world*, London: Routledge.
- Price, Glanville (2000), *Encyclopedia of the languages of Europe*, Oxford/Malden/Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Ruhlen, Merritt (1987), *A guide to the world's languages*, Stanford: Stanford University Press. (luty 2002)

Bogdan Bernacki<sup>1)</sup>  
Wrocław

---

## Rosyjskie napisy informacyjne i reklamowe

W ostatnich latach zmienia się w Rosji podejście do klienta, a wraz z nim – kultura obsługi i napisy informacyjne. Sklepy, restaura-

cje, kawiarnie czy punkty usługowe nie tylko informują o godzinach otwarcia, ale też w grzeczny sposób starają się zachęcić przechodniów

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół Mechanicznych nr 1 we Wrocławiu.

do odwiedzenia placówki. Obok standardowych wywieszek „Кафе-бар работает ежедневно с 12.00 до 24.00” czy „Режим работы: 7.00–22.00, кроме воскресенья” bardzo często spotyka się napisy typu „Мы рады видеть Вас в нашем магазине с 8 утра до 12 ночи без перерыва и выходных.”, „Рады Вас обслуживать ежедневно с 10.00 до 19.00” czy „Мы ждём вас с 9.00 до 21.00”. Dodatkowo właściciele sklepów i lokali umieszczają krótsze lub dłuższe napisy o charakterze reklamowym, np.: „Зайди и пальчики оближешь!”, „Гарантируем: широкий ассортимент, качественный товар и приятное обслуживание.”, „Заходите – убедитесь сами!”. Coraz rzadziej spotyka się nieśmiertelną do niedawna przerwę na sprzątanie („санитарный час”), powodem chwilowego zamknięcia placówki może być „przerwa techniczna” („технический перерыв”). W większości lokali i sklepów działa klimatyzacja i dlatego klientów informuje się o konieczności zamykania drzwi, np. w rytmowanej formie: „Если дома двери есть, закрывайте их и здесь!!!”.

W sklepach przypomina się kupującym o konieczności sprawdzenia gotówki przed odejściem od kasy i braku możliwości zwrotu zakupionego towaru („Проверяйте деньги не отходя от кассы”, „Приобретённые товары возврату не подлежат”). Klienci dokonujący większych zakupów mogą liczyć na ich bezpłatną dostawę do domu („Покупки на сумму свыше 500 руб. доставим бесплатно”). W kioskach, sklepach i lokalach znajdują się wywieszki z informacją, że napoje alkoholowe i wyroby tytoniowe nie będą sprzedawane osobom niepełnoletnim („Лицам не достигшим 18 лет табачные изделия и спиртные напитки не продаются.”, „Лицам до 18 лет табачные изделия не отпускаются!”, „Спиртные напитки детям до 18 лет не отпускаем.”).

W środkach komunikacji zbiorowej przypomina się o konieczności posiadania oryginałów dokumentów uprawniających do bezpłatnego przejazdu („Уважаемые пассажиры! Предъявляйте подлинные документы, ксерокопии недействительны”). Ma to zapobiec ewentualnym oszustwom. Z kolei jedna z firm obsługujących mikrobusy stara się walczyć z nieuczciwością obsługi w ten sposób, że proponuje, aby pasażerowie, którzy nie otrzymali

od kierowcy biletu, odebrali gotówkę i jechali za darmo („Уважаемые пассажиры! Если вам водитель не дал билет – заберите деньги и можете ехать бесплатно”).

Kierowcy bez trudu zauważą napisy o konieczności przestrzegania zasad bezpieczeństwa i nierozwijaniu nadmiernej prędkości. Hasła propagujące rozważę za kierownicą umieszczone są na tramwajach i billboardach:

- ▶ **Водитель! Если чувствуешь усталость, не рискуй, остановись и отдохни!**
- ▶ **Превышение скорости – причина аварии! Ты нужен своей семье!**
- ▶ **Водитель! Снижай скорость при подъезде к перекрёстку!**

Osoby wypoczywające w parku miejskim prosi się o niepozostawianie rzeczy osobistych i uczula się na podejrzane przedmioty (ze względu na możliwość ataków terrorystycznych); właścicielom psów zwraca się uwagę na zakaz spacerów z czworonogami po terenie parku:

- ▶ **Уважаемые посетители парка! Просим вас не оставлять сумки и свёртки на территории парка. Обращайте внимание на посторонние предметы, вещи и сумки. В случае их обнаружения просим сообщить в администрацию парка или по телефону 02. Приятного вам отдыха.**
- ▶ **Уважаемые собаководы! Выгул собак в местах отдыха граждан запрещён.**

Dynamicznie rozwija się w Rosji reklama zewnętrzna. Reklamowane są nie tylko towary światowych koncernów, ale i produkcja krajowa. Twórcy reklam wykazują się pomysłowością, poczuciem humoru i oryginalnością. Bardzo często w hasłach reklamowych stosuje się kontaminację, czyli krzyżowanie różnych frazeologicznych wyrazów lub ich części:

- ▶ **Продукты вкусного приготовления от Мивимэкс (połączenie wyrażenia „продукты быстрого приготовления” z przymiotnikiem „вкусный”, jednoznacznie sugeruje właściwości oferowanego towaru),**
- ▶ **ПроСОЧИсь на MTV! (graficzne skrzyżowanie czasownika „просочиться” z nazwą miejscową – w Soczi odbyła się letnia impreza rozrywkowa kanału MTV, sponsorowana przez producenta napojów),**
- ▶ **ЖиВИ легко! ВИКО – натуральные соки и нектары (wyodrębnienie nazwy firmy w hasło reklamowym ma sugerować jakość produktu i doznania po jego spożyciu),**

► **Кому пьютер** (optyczne połączenie w jedno słowo wyrażenia „Кому компьютер?”).

W hasłach reklamowych spotyka się trawestację cytatów literackich i wykorzystuje się wieloznaczność wyrazów:

► **Пить или не пить — не вопрос. Sprite. Не дай себе засохнуть** (trawestacja fonetyczna fragmentu monologu Hamleta, który w przekładzie rosyjskim brzmi – w zależności od tłumaczenia: „Быть или не быть — вот в чём вопрос”, „Быть или не быть, — таков вопрос”, „Быть или не быть — вот в этом вопрос”).

► **Друзья есть, друзья будут есть и пить! Coca Cola. Возьми ещё!** (element zaskoczenia uzyskano dzięki wykorzystaniu dwóch znaczeń czasownika „есть”).

Niejednokrotnie na rosyjskich billboardach i plakatach pojawiają się rytmowane slogany reklamowe. Interpunkcja podkreśla oczekiwane zdecydowanie klienta albo próbuje wywołać jego wahanie:

► **Стало жарко? Выпей Спарка! Спарк — ваш ответ Америке!** (napoje gazowane),

► **Куда надо? В «Эльдорадо»!** (zaproszenie do salonu meblowego),

► **Разве „нет” — это ответ?** (reklama papierosów).

W reklamach stosuje się też zabawne połączenia warstwy tekstowej z graficzną:

► **Испытание на прочность прошёл! Линолеум Арсенал** (o trwałości i wytrzymałości linoleum ma świadczyć rękawica bokserska uniesiona w zwycięskim geście),

► **Если уж сидеть, так в бизнес-классе** (hasło może sugerować, że chodzi o ekskluzywny sposób podróżowania; tymczasem zdjęcie szykownej muszli klozetowej i niewielki napis „Gustavsberg – лучшая сантехника из Швеции” stanowią klucz do tej reklamy).

Za majstersztyk można uznać kampanię reklamową marketu IKEA. W moskiewskim metrze pojawił się cały cykl hasel zachęcających do odwiedzenia sklepu tej firmy w związku z letnią wyprzedażą. Krótkie slogany wabiły klientów przemycanymi między wierszami informacjami o nie-spotykanej skali i ograniczonym czasie wyprzedaży. Podkreślały wyjątkowość i niepowtarzalność oferowanych towarów i marketu jako miejsca, w którym można je kupić. A przy tym klienci podświadomie odbierali sygnał, że są idealnymi nabywcami tych ekskluzywnych przedmiotów:

► **Не все могут создавать прекрасные предметы интерьера. Но все могут их купить.**

► **Для Вас распродажа — это праздник. А для нас праздник со слезами на глазах.**

► **Утешает только одно: мы отдаём мебель в хорошие руки.**

► **Ради Вас мы готовы на всё. Даже на это...**

► **При наших ценах распродажа — это смешно. Но мы не шутим.**

► **Жаль расставаться с нашими любимцами. Особенно по такой цене.**

► **Иногда это случается. Но не до такой же степени.**

► **Мы грустим, что вещи уходят. Но радуемся, что скоро всё это закончится.**

► **Сегодня мы жалеем о наших вещах. А завтра вы пожалеете, что их не купили.**

► **Прощайте, милые вещи! Нам будет вас не хватать.**

Omówione napisy informacyjne i reklamowe pokazują, że rynek rosyjski nie różni się od rynków innych krajów europejskich. Pozytywnie zaskakuje inwencja językowa i pomysłowość twórców wywieszek informacyjnych i sloganów reklamowych. Są one źródłem wielu ciekawych refleksji językoznawczych i socjologicznych.

(sierpień 2001)

Grzegorz Dąbrowski<sup>1)</sup>  
Myślubórz

---

## **Rola frazeologizmów w nauczaniu języków obcych**

Każdy język obcy posiada niezliczoną liczbę często używanych zwrotów frazeologicznych, które tworzą znaczną część języka potocz-

nego. Pojawiają się one w wielu dialogach niezależnie od tego, na jaki temat jest prowadzona rozmowa. Występują one również w ar-

---

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół w Myśluborzu.

tykułach, komentarzach czy sprawozdaniach. Każdy, kto chce poznać język obcy, powinien zapoznać się z tymi zwrotami, ale również dla osób interesujących się swoim językiem ojczystym ważna jest znajomość zastosowania zwrotów frazeologicznych występujących w danym języku.

Frazeologia jest bardzo młodą dyscypliną językoznawstwa, która dopiero od niedawna zaczyna istnieć jako oddzielna gałąź lingwistyki. Choć wielu językoznawców zajmowało się tematem frazeologii, to trudno znaleźć jednoznaczna i jedyną definicję frazeologizmów. Najczęściej można spotkać definicję, że są to charakterystyczne dla danego języka ukształtowane zwroty, które nie dają się przetłumaczyć dosłownie na inny język. Bardzo dobrze odwzorowuje to przykład zwrotu z języka niemieckiego *aus einer Mücke einen Elefanten machen*. Tłumacząc dosłownie na język polski zwrot ten znaczy „robić z komara słonia”, co dla nieznających dobrze język niemiecki jest po prostu niezrozumiałe, a zwrot ten ma swój odpowiednik w języku polskim – *robić z igły widły*.

Istnieją również zwroty frazeologiczne, które mogą być tłumaczone na inny język dosłownie, co podważa trochę słuszność wyżej podanej definicji. Np. zwrot *śliski jak węgorz* możemy przetłumaczyć na język niemiecki dosłownie, czyli *glatt wie ein Aal*, przy czym zwrot ten w obu językach jest frazeologizmem i ma takie samo znaczenie, czyli oznacza, np. bardzo śliski niedający się chwycić przedmiot.

Do zwrotów frazeologicznych zaliczamy także zwroty, które posiadają zarówno znaczenie idiomatyczne jak i dosłowne. Zwrot *kleine Fische (małe ryby)* jako idiom oznacza osoby zajmujące niskie stanowiska, osoby mało ważne w jakimś środowisku (najczęściej przestępczym), ale równie dobrze może on oznaczać po prostu ryby małej wielkości.

Wielu językoznawców, którzy zajmowali się frazeologizmami i ich podziałem, stosuje różne kryteria tego podziału. Ja proponuję podział, który wydaje mi się czytelny i przejrzysty. Dzielę frazeologizmy na następujące grupy:

► zwroty idiomatyczne:

- ▲ *etw. auf die lange Bank schieben (zwlekać z czymś)*
- ▲ *robić z igły widły*

► połączenia frazeologiczne:

- ▲ *der blinde Passagier*
- ▲ *pasażer na gapę*

► porównania frazeologiczne:

- ▲ *arbeiten wie ein Pferd*
- ▲ *pracować jak wół*

► formy rzeczownikowo-czasownikowe:

- ▲ *Kritik üben (krytykować)*
- ▲ *iść w niepamięć*

► formy bliźniacze:

- ▲ *mit Ach und Krach (z ledwością)*
- ▲ *in Hülle und Fülle (w bród)*

► terminy frazeologiczne:

- ▲ *das Rote Kreuz (Czerwony Krzyż)*
- ▲ *rzut wolny*

► ścisłe frazy:

- ▲ *da liegt der Hund begraben*
- ▲ *tu jest pies pogrzebany*

► przysłowia:

- ▲ *Hunde, die bellen, beißen nicht*
- ▲ *Z wielkiej chmury mały deszcz*

Jak wynika z powyższego podziału, do zwrotów frazeologicznych zalicza się również przysłowia, którym chciałbym poświęcić kilka uwag. Waga i znaczenie przysłów jest w każdym narodzie i była w każdym czasie niepodważalnie bardzo duża. Przysłowia przyciągały zawsze uwagę językoznawców, gdyż ukazywały one charakter narodu, informowały o zwyczajach i obrzędach narodowych. Dlatego ucząc się przysłów poznajemy nie tylko słownictwo, ale również kulturę poznawanego języka.

Niektóre przysłowia mogą dotyczyć tylko pewnych miejscowości lub rejonów, np. *Lachse haben* (zwrot używany we wschodnich Niemczech oznaczający *mieć pieniądze*), niektóre są przysłowiami całego narodu jak np. *Mądry Polak po szkodzie*, ale są i takie, które są znane na całym kontynencie, i często wykraczają poza niego. Przykładem może być przysłowie z języka polskiego *Nie wszystko złoto, co się świeci*, które ma swój odpowiednik, np. w języku niemieckim *Es ist nicht alles Gold, was glänzt*. Wiele przysłów zostało również zapożyczonych z literatury obcej. Większa część pochodzi z Biblii lub greckiej i łacińskiej literatury starożytnej. Przykładem może być łacińskie przysłowie *manus manum lavat*, które ma swoje odpowiedniki w wielu językach, np. w polskim

*ręka rękę myje* czy w niemieckim *eine Hand wäscht die andere*.

Na lekcjach języków obcych dobrze jest wprowadzać jak najczęściej zwroty frazeologiczne. Ucząc się tych zwrotów uczniowie poznają przecież nie tylko poszczególne słownictwo zawarte w danym idiomie, (a większość uczniów chce znać znaczenie poszczególnych słówek), ale również znaczenie całego zwrotu. Wynika z tego, że ucząc się frazeologizmów można często „u-piec dwie pieczenie na jednym ogniu”.

Znajomość frazeologizmów w procesie rozumienia i posługiwania się językiem obcym ma bardzo duże znaczenie, ponieważ występują one często szczególnie w języku mówionym. Zła interpretacja zwrotów idiomatycznych prowadzi często do nieporozumień. Absolutna znajomość wszystkich idiomów jest praktycznie

niemożliwa, większa ich część jest lub była używana przez wąskie grupy ludzi, a wiele jest używanych coraz to rzadziej, aż w końcu popada w niepamięć. Ale kto chce posługiwać się sprawnie językiem obcym, musi zapoznać się przynajmniej z podstawowymi, używanymi często w języku mówionym oraz ciągle nowo tworzonymi zwrotami frazeologicznymi.

Na rynku książki można znaleźć wiele pozycji ze zbiorami zwrotów frazeologicznych dla najczęściej nauczanych języków obcych w szkołach. Powinny one stanowić pomoc dla uczniów w lekturze bardziej skomplikowanych tekstów, jak również w zakresie czynnego posługiwania się językiem obcym oraz jako pomoc w przygotowaniu się do matury, która kładzie coraz większy nacisk na konwersację oraz rozumienie tekstów słuchanych i czytanych.

(sierpień 2001)

Izabela Bawej<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

---

## Interferencja leksykalna w nauce języka obcego

Interferencja języka ojczystego występuje w mniejszym lub większym stopniu w nauczaniu każdego języka obcego. Może się ona pojawić we wszystkich podsystemach przyswajanego języka.

W niniejszym artykule chciałabym poruszyć problem interferencji w zakresie leksyki na przykładzie błędów popełnianych przez młodzież III klasy LO uczącą się języka niemieckiego. Dla ilustracji zagadnienia przytoczę wybrane przykłady błędów interferencyjnych, pochodzących z wypowiedzi ustnych i pisemnych moich uczniów.

Społeczne uwarunkowania nauki języków obcych w naszym kraju sprawiają, że wielu polskich uczniów nadal bardzo późno zaczyna naukę pierwszego lub kolejnego języka obcego, np. młodzież przychodząca do pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego, rozpoczyna naukę języka niemieckiego w wieku 15 lat, a wielu studentów spotyka się po raz pierwszy z tym

językiem na lektoracie, mając 18, 19 czy ponad 20 lat.

Młodzież licealna przystępując do nauki języka obcego, ma już silnie ukształtowany system języka ojczystego. Jej rozwój językowy, jeśli chodzi o język rodzimy, jest w zasadzie zakończony, pomijając ciągłe doskonalenie i wzbogacanie języka ojczystego przez poznanie nowych obszarów rzeczywistości, tzn. zdobywanie doświadczeń, systematyczne czytanie prasy i literatury, uczenie się innych przedmiotów, robienie notatek, pisanie referatów, wypracowań czy listów do znajomych. Należy cały czas pamiętać o tym, że zarówno akwizycja języka ojczystego, jak i nauka każdego języka obcego są niekończącymi się procesami poznawczymi, podczas których uczniowie krok po kroku przyswajają sobie kolejne stopnie danego systemu językowego. Ale obraz otaczającego świata, stosunek do rzeczywistości, w której

---

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą w Instytucie Filologii Rosyjskiej i Lingwistyki Stosowanej w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

żyją i pewna wiedza językowa są już w uczniach ukształtowane, co może im ułatwić, a niejednokrotnie utrudnić naukę języka obcego.

Wpływ języka ojczystego widoczny jest zwłaszcza w wypowiedziach wymagających od ucznia opowiedzenia czegoś „własnymi słowami” lub samodzielnego napisania tekstu. Potwierdzają to moje liczne obserwacje, np. podczas ustnego przekazywania treści danego komunikatu, uczniowie zwalniają tempo wypowiedzi, gdyż myślą intensywnie po polsku i w myślach tłumaczą swoją wypowiedź na język niemiecki, szukając odpowiednich ekwiwalentów językowych. Również podczas prac pisemnych młodzież często pisze najpierw tekst w języku polskim, a potem go tłumaczy słowo po słowie na język niemiecki. Jest to dowód na to, że język polski bierze aktywny udział w procesie uczenia się języka niemieckiego. Kolejnym przykładem są wykrzykiwane na głos w trakcie zajęć polskie tłumaczenia, jakich dokonują uczniowie, którzy szybciej zrozumieli nowe słowo, wyrażenie czy strukturę. W ten sposób chcą się oni upewnić, że dobrze zrozumieli dane zagadnienie, szukając potwierdzenia u rówieśników. Innym dowodem na intensywny udział języka polskiego są podręczniki uczniów skrętnie zapisane polskimi tłumaczeniami słówek, zwrotów, wyrażeń, jak i całych zdań.

Język ojczysty jako język pierwszy, jest zawsze układem odniesienia, do którego uczeń odwołuje się w trakcie nauki języka obcego, zadając sobie mnóstwo pytań związanych z podobieństwami i różnicami między obu językami.

Często silnie wykształcone mechanizmy języka ojczystego mogą mieć ujemny wpływ na odpowiednie struktury w języku obcym. W takich przypadkach nawyki stosowane w jednym języku, przenoszone na podobne sytuacje w drugim, powodują błędy, prowadzące do zakłóceń w komunikacji obcojęzycznej. Mamy wówczas do czynienia z tzw. negatywnym transferem, nazywanym interferencją językową (Szulc, 1994).

Uczniowie przystępując do nauki języka niemieckiego, dysponują nawykami, które zdobyli w trakcie akwizycji języka polskiego. Jak już wspomniałam, uczeń chcąc się wypowiedzieć w języku niemieckim, będzie spontanicznie próbował „dopasować” język niemiecki do tego, co już wie w tym języku i o języku polskim. Ucząc się języka niemieckiego, musi on nagle „przestawić

się” na inny sposób myślenia, wynikający z odrębności pojęć i innego sposobu określania rzeczywistości. Takie przejście jest bardzo trudne i wymaga od młodego człowieka dużego wysiłku fizycznego, psychicznego oraz pełnej koncentracji.

W języku uwidaczniają się bowiem wszelkie różnice w sposobie widzenia otaczającej rzeczywistości pozajęzykowej, gdyż każdy naród jest pewnym zjawiskiem społecznym, będącym odbiciem tej rzeczywistości, w której powstał, funkcjonuje i rozwija się (Żmijewska, 1983). Różnice w segmentacji rzeczywistości pozajęzykowej w poszczególnych językach dotyczą m.in. nazw pokrewieństwa, oznaczania ruchu, czasu, miejsca, barw, cech, gatunków roślin i zwierząt. Np. Eskimosi mają wiele określeń, oznaczających różne gatunki śniegu, chociaż brak im jednej wspólnej nazwy *śnieg*, a Arabowie dysponują kilkoma terminami odnoszącymi się do gatunku zwierząt, które my określamy jednym słowem *wielbłąd* (Wierzbicka, 1967; Criper/Widdowson, 1983).

Również Doroszewski (1982) zauważa, że elementy świata zewnętrznego w różnoraki sposób i pod względem uczuciowym, i pod względem pojęciowym ulegają werbalizacji, tzn. przekształcaniu się w słowa. Zatem, na przykład wszelkie różnice znaczeń między polską a niemiecką formą świadczą o różnych sposobach językowego zróżnicowania danego pojęcia przez świadomość językową Niemca i Polaka. Każdy z nich reaguje formami swojego języka na to samo, obiektywne zjawisko.

Jak wynika z powyższego, każdy język formułuje we właściwy sobie sposób myśli swoich użytkowników. Dlatego jeden język unifikuje rzeczywistość przy pomocy jednej jednostki leksykalnej, a drugi przy pomocy kilku, np.

<u>język polski</u>	–	<u>język niemiecki</u>
język	–	Zunge, Sprache
ręka	–	Arm, Hand
siła	–	Kraft, Macht, Gewalt, Stärke
przeżyć	–	erleben, überleben
reguła	–	Regel, Gesetz, Prinzip
skóra	–	Leder, Haut, Fell
ostrzy	–	scharf, spitze, stechend, akut
urzędnik	–	Beamte, Angestellte
znosić	–	abtragen, aufheben, ertragen, dulden

#### język niemiecki – język polski

Ring	–	pierścień, pierścioneł, obwodnica
treffen	–	trafić, spotykać, natknąć się, uchwycić, dokonać, dotyczyć

gehen	– iść, pójść, chodzić, odpłynąć, krażyć, być czynnym
rot	– czerwony, rudy, ryży
braun	– brunatny, brązowy, opalony, piwny
rein	– czysty, prawdziwy, prawy, niepokalany
Neffe	– bratanek, siostrzeniec
heiraten	– ożenić się, wyjść za mąż

Należy zauważyć, że dwa, trzy czy więcej wyrazów jednego języka odpowiadających jednemu wyrazowi drugiego języka nie są dla siebie synonimami i nie obejmują dokładnie jednego i tego samego obszaru semantycznego.

Bardzo często zakres znaczenia jakiegoś wyrazu w języku obcym jest szerszy lub węższy od zakresu znaczeń w języku ojczystym, co można wytłumaczyć tym, że każdy naród posiadający własny system pojęć, wyrażany przez poszczególne wyrazy języka, może inaczej dzielić i grupować przedmioty świata zewnętrznego.

Różnice w użyciu słów w językach zależą zarówno od elementów semantycznych kontekstu, jak i od pewnych elementów treści samego wyrazu. W języku mogą bowiem istnieć takie wyrazy, które zawierają obok zasadniczych elementów treści, także pewne elementy dodatkowe, których w drugim języku może nie być, np.

► polski *palec* to niemiecki *Finger* lub *Zehe*, w zależności czy chodzi o rękę czy o nogę;

► niemiecki wyraz *Schalen* łączy się z *Eier* (jajka), *Kartoffeln* (kartofle), *Obst* (owoce); po polsku mówi się zaś *skorupki od jajka*, *obierki od kartofli* i *skórki od owoców*;

► *verlieren* – znaczenie wyrazu zależy od szerszego kontekstu i sytuacji, np. zdanie *Ich habe Geld verloren* zależnie od sytuacji oznacza: *stracić pieniądze w jakimś interesie*, *zgubić pieniądze (wypadły komuś z kieszeni)*, *przegrać pieniądze*, np. *w karty*.

Niech za przykład precyzji opisu rzeczywistości pozajęzykowej w języku niemieckim posłuży również czasownik *kierować*:

*kierować list* – *einen Brief richten*, *kierować wzrok* – *den Blick wenden*, *kierować kroki* – *Schritte lenken*, *kierować autem* – *Auto fahren*, *kierować statkiem* – *ein Schiff steuern*, *kierować zakładem* – *einen Betrieb leiten*, *kierować do szpitala* – *ins Krankenhaus einweisen*.

Jak widzimy, język niemiecki inaczej różnicuje rzeczywistość pozajęzykową niż język polski, ponieważ musimy wziąć pod uwagę dodatkowe informacje: co, kogo, dokąd lub czym kierujemy.

Myślenie w dwóch różnych językach charakteryzuje się operowaniem odmiennymi pojęciami. Posłużmy się innymi przykładami. Polak mówi *język ojczysty*, a Niemiec *Muttersprache* (*język matczyny*). Polak mówi i myśli: *Mam 17 lat*, a Niemiec tę samą myśl wyraża słowami *Ich bin 17 Jahre alt* (*Jestem stary na 17 lat*). Obiektywna treść myśli w obu językach jest taka sama, ale subiektywne treści są w znacznym stopniu nieidentyczne.

Przykłady te świadczą o tym, że tę samą treść formułuje się w obu językach nie tylko przy użyciu różnych słów, ale i różnych operacji myślowych. Uczniowie muszą być świadomi faktu odmienności sposobu myślenia i różnego wyrażania obiektywnej rzeczywistości w języku ojczystym i w języku obcym oraz tego, że różne elementy treści zawierające się w jednostkach leksykalnych, realizują się w określonych kontekstach sytuacyjnych, zależnych np. od odmiennych realiów czy kultury.

Język jest systemem znaków. Każdy wyraz jest znakiem językowym, będącym nosicielem znaczenia. Za pomocą znaczenia (desygnatu) przekazujemy relacje między formą znaku (postacią), a rzeczywistością pozajęzykową (Bünting, 1989). Znaczenie wyrazów wynika z kontekstu, tzn. z połączeń z innymi wyrazami. Dlatego kontekstowa modyfikacja znaczenia odgrywa istotną rolę w nauce każdego języka obcego, ponieważ konteksty, w jakich wyrazy występują, często nie pokrywają się ze sobą, np. *lesen: ein Buch lesen* – czytać książkę, *die Messe lesen* – odprawiać mszę, *Beeren lesen* – zbierać jagody; *Band* – tom książki, *wstążka*, *więzy (okowy)*, *kapela*.

W słownikach dwujęzycznych obok jednego wyrazu obcojęzycznego podaje się kilka znaczeń, oddawanych przez różne wyrazy języka ojczystego i odwrotnie. Jeżeli uczeń nie sprawdzi zakresu użycia poszczególnych ekwiwalentów, nie będzie wiedział, w jakim kontekście używa się danej jednostki leksykalnej i może zrobić błąd.

Błędy leksykalne popełniane przez młodzież uczącą się języka niemieckiego, powstałe wskutek negatywnego transferu z języka polskiego można podzielić na trzy grupy:

► I. Użycie wyrazu niemieckiego w niewłaściwym znaczeniu, spowodowane zewnętrznym podobieństwem formy z wyrazem polskim o znaczeniu odmiennym, tzw. *falsche Freunde*, np.

- ▶ *Mój tato jest matematykiem.*  
– *Mein Vater ist Mathematik. (Mathematik-matematyka) → Mein Vater ist Mathematiker/Mathematiklehrer.*
- ▶ *Mój brat jest jeszcze kawalerem.*  
– *Mein Bruder ist noch Kavalier. (Kavalier – dżentelmen, wielbiciel, adorator) → Mein Bruder ist noch ledig.*
- ▶ *Mój dziadek gra na harmonii.*  
– *Mein Großvater spielt Harmonie. (Harmonie – ład, porządek) → Mein Großvater spielt Handharmonika/Akkordeon.*
- ▶ *To była śmieszna historia.*  
– *Das war eine lustige Historie. (Historie – historia jako wiedza, nauka) → Das war eine lustige Geschichte.*
- ▶ *On jest kulturalny.*  
– *Er ist kulturell. (kulturell – kulturalny, związany z kulturą, ze sztuką) → Er ist vornehm/gesittet/gut erzogen.*
- ▶ *Pilot od telewizora leży na stole.*  
– *Der Pilot liegt auf dem Tisch. (Pilot – pilot, osoba prowadząca samolot) → Die Fernbedienung liegt auf dem Tisch.*
- ▶ *Klienci stoją w kolejce.*  
– *Die Klienten stehen Schlange. (Klient – w języku prawniczym osoba powierzająca swoje sprawy adwokatowi) → Die Kunden stehen Schlange.*
- ▶ *Moja mama ma zawsze rację.*  
– *Meine Mutter hat immer Ration. (Ration – racja, porcja żywności) → Meine Mutter hat immer Recht.*
- ▶ *Świętuję z rodzicami.*  
– *Ich zelebriere mit den Eltern. (zelebrieren – odprawiać mszę) → Ich feiere mit den Eltern.*
- ▶ *Boże Narodzenie to najpiękniejszy czas.*  
– *Weihnachten ist die schönste Periode. (Periode – epoka, faza, okres czasu) → Weihnachten ist die schönste Zeit.*
- ▶ *Trzepiemy dywan.*  
– *Wir klopfen Diwane. (Diwan – sofa, kanapa) → Wir klopfen Teppiche.*
- ▶ *Szukaliśmy tej miejscowości na mapie.*  
– *Wir suchten diesen Ort auf der Mappe. (Mappe – teczka, skoroszyt, aktówka) → Wir suchten diesen Ort auf der Landkarte.*

▼ II. Użycie wyrazu niemieckiego w niewłaściwym kontekście na skutek wieloznaczności, wynikającej z odmiennego zakresu jego

zastosowania w porównaniu z semantycznym polskim odpowiednikiem, co jest związane z bardziej szczegółową segmentacją rzeczywistości pozajęzykowej w języku niemieckim, np.

- ▶ *Uczę się języka niemieckiego.*  
– *Ich lerne deutsche Zunge. (Zunge – organ umożliwiający jedzenie pokarmów lub część aparatu mowy) → Ich lerne deutsche Sprache.*
- ▶ *Mamy trzy pokoje.*  
– *Wir haben drei Frieden. (Frieden – stan bez wojen i konfliktów) → Wir haben drei Zimmer.*
- ▶ *Kupiłam wczoraj torebkę ze skóry.*  
– *Ich habe gestern eine Tasche aus der Haut gekauft. (Haut – skóra, zewnętrzna powłoka ludzkiego ciała) → Ich habe gestern eine Ledertasche gekauft.*
- ▶ *Mężczyzna jest wysoki.*  
– *Der Mann ist hoch. (hoch – wysoki, np. mur, obcas, dom) → Der Mann ist groß.*
- ▶ *Mężczyzna topi się w jeziorze.*  
– *Der Mann schmelzt im See. (schmelzen – topić się pod wpływem ciepła, np. lód) → Der Mann ertrinkt im See.*
- ▶ *Moja siostra jest wolna.*  
– *Meine Schwester ist frei. (frei – wolny, swobodny, bezpłatny) → Meine Schwester ist ledig.*
- ▶ *Bolą mnie wszystkie stawy.*  
– *Mir tun alle Teiche weh. (Teich – staw, zbiornik wodny) → Mir tun alle Gelenke weh.*
- ▶ *Musimy codziennie czyścić zęby.*  
– *Wir sollen jeden Tag unsere Zähne reinigen. (reinigen – czyścić ubranie w pralni chemicznej, oczyszczać ranę, czyścić paznokcie) → Wir sollen jeden Tag unsere Zähne putzen.*
- ▶ *Lubię stonę paluszki.*  
– *Ich esse gesalzene Finger gern. (Finger – palec u ręki) → Ich esse Salzstangen gern.*
- ▶ *Pies kiwa ogonem.*  
– *Der Hund winkt mit dem Schwanz. (winken – machać ręką, chusteczką) → Der Hund wedelt mit dem Schwanz.*
- ▶ *Lekarz musi mieć czyste ręce.*  
– *Der Arzt muss reine Hände haben. (rein – czysty, prawdziwy, nie jest fałszywy, np. złoto, bawełna, akcent, powietrze, woda) → Der Arzt muss saubere Hände haben.*
- ▶ *Spędzamy razem dużo czasu.*  
– *Wir treiben viel Zeit zusammen. (zusammen-treiben – spędzać, popędzać siłą w jedno miejsce,*



np. ludzi, zwierzęta) → *Wir verbringen viel Zeit zusammen.*

▶ *Praca nauczycielki mi nie odpowiada.*

– *Die Arbeit als Lehrerin antwortet mir nicht. (antworten – odpowiadać ustnie, pisemnie, wymiatająco) → Die Arbeit als Lehrerin gefällt mir nicht.*

▶ *Próbuję dużo się uczyć.*

– *Ich probiere viel zu lernen. (probieren – testować, przymierzać, skosztować) → Ich versuche viel zu lernen.*

▶ *Uczę się codziennie trzy godziny.*

– *Ich lerne täglich drei Uhren. (Uhr – zegarek, godzina na zegarze) → Ich lerne täglich drei Stunden.*

▶ *Jemy uszka.*

– *Wir essen Öhrchen – zdrobienie od słowa uszy, oznaczającego część ciała) → Wir essen Ravioli.*

▶ *Jemy ciasto.*

– *Wir essen Teig. (Teig – ciasto, surowa masa z mąki, mleka lub wody i jajek) → Wir essen Kuchen.*

▶ *Zajęłam pierwsze miejsce w zawodach.*

– *Ich habe im Wettkampf den ersten Platz eingenommen. (einen Platz einnehmen – zająć miejsce siedzące) → Ich habe im Wettkampf den ersten Platz belegt.*

▶ *Moja mama była w ciąży.*

– *Meine Mutter war in der Schwangerschaft. (Schwangerschaft – brzemiennosc) → Meine Mutter war schwanger.*

▶ *Okazał się być interesującym człowiekiem.*

– *Er bezeugte, ein interessanter Mensch zu sein. (bezeugen – okazywać respekt, szacunek, radość, ból) → Er zeigte sich, ein interessanter Mensch zu sein.*

▼ III. Nieprawidłowa łączliwość składniowa i frazeologiczna wyrazu. Sporą trudność sprawiają młodzieży związki frazeologiczne (kollokacje, syntagmy konwencjonalne), nawet jeśli uczeń posiada spory zasób słownictwa. Związki te nie stanowią problemu na poziomie recepcji. Kłopoty następują podczas produkcji takich połączeń, ponieważ każdy język, tworzy nieco inne rodzaje związków. Wskutek dosłownego tłumaczenia zwrotu polskiego na język niemiecki powstają kalki, np.

▶ *stawiać pasjansa \*eine Patience stellen → eine Patience legen*

▶ *rodzona matka \*geborene Mutter → leibliche Mutter*

▶ *oczeko w głowie \*Auge im Kopf → Augapfel*

▶ *Z góry dziękuję \*Ich danke von oben → Ich danke im voraus*

▶ *bić brawo \*Bravo schlagen → Beifall klatschen*

▶ *gołe niebo \*nackter Himmel → freier Himmel*

▶ *stara panna \*altes Fräulein → alte Jungfer*

▶ *piwne oczy \*Bieraugen → braune Augen*

▶ *długa przerwa \*lange Pause → große Pause*

▶ *ślepa kiszka \*blinde Wurst → Blinddarm*

▶ *staba kawa \*schwacher Kaffee → dünner Kaffee*

▶ *prywatny gabinet lekarski \*privates ärztliches Kabinett → ärztliche Praxis*

Błędy w systemie leksykalnym mogą prowadzić do nieporozumień, zakłócających komunikację językową, pomimo zachowania poprawności gramatycznej wypowiedzi. Bardzo często błędy te powodują zabawne sytuacje, zwłaszcza, gdy wyraz posiada kilka ekwiwalentów w drugim języku. Uczniowie nie zawsze wiedzą, którego z obcych odpowiedników powinni użyć. Aby unikać tego typu pomyłek, uczeń musi poznawać kontekst, w jakim występuje dana jednostka leksykalna, zakres jej użycia, połączenia i związki, jakie tworzy.

Czynnikami sprzyjającym interferencji w systemie leksykalnym jest jego otwartość, ponieważ zasób słownikowy ucznia może się poszerzać lub „kurczyć”, w zależności od postępów językowych młodego człowieka. Należy również zauważyć, że jeżeli ktoś długo uczy się języka, z czasem zaczyna odchodzić od wzorów podręcznikowych, staje się coraz bardziej twórczy, co niekiedy może prowadzić do błędów zwłaszcza przy tworzeniu związków frazeologicznych (por. Arabski, 1997).

Liczne obserwacje przeprowadzone przeze mnie w różnych klasach, a także odbyte rozmowy z innymi nauczycielami języka niemieckiego, pozwalają przypuszczać, że powyższe przykłady błędów, powstałych wskutek negatywnego transferu z języka polskiego są charakterystyczne dla większości osób, zmagających się z opanowaniem języka niemieckiego.

Jako podsumowanie tych krótkich rozważań dotyczących nauki obcej leksyki, warto powołać się na Ronowicza (1982), który uważa, że proces uczenia się języka obcego to proces pokonywania trudności, wynikających z różnic między językiem ojczystym ucznia i językiem obcym, z innych podziałów otaczającej nas rzeczywistości w obu językach i odmiennego sposobu myślenia ich rodzimych użytkowników. W wielu przypadkach treści pozornie

identycznie są inaczej rozumiane w kręgu kulturowym języka ojczystego ucznia i w kręgu kulturowym języka obcego, ponieważ każdy język odzwierciedla pewne treści charakterystyczne dla danej kultury, które nie istnieją w kulturze ucznia.

## Bibliografia

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna* Katowice: Wydawca „Śląsk” Spółka z o.o.  
Bünting K.D. (1980), *Wstęp do lingwistyki* Warszawa: PWN.  
Cripper C./Widdowson H.G. (1982), *Socjolingwistyka a nauczanie języka* [w:] Rusiecki J. (red. wyd. pol-

skiego), „Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego”, t. I. *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: WSiP.

Doroszewski W. (1982), *Język-Myślenie-Działanie*, Warszawa: PWN.

Ronowicz E.A. (1982), *Kierunki w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.

Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wierzbicka A. (1967), *O języku dla wszystkich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Żmijewska H. (1983), *Elementy realizacyjne w nauce języków obcych. Na przykładzie nauki języka francuskiego*, Warszawa: WSiP.

(wrzesień 2001)

Małgorzata Pasieka, Grzegorz Krajewski<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Stacjonarny tandem językowy – o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej



### Źródła nieporozumień

Twierdzenie, iż komunikacja między ludźmi wywodzącymi się z różnych kręgów kulturowych jest narażona na większe zakłócenia niż ma to miejsce w przypadku użytkowników tego samego języka, wydaje się oczywiste. W dużo większym stopniu mamy tu do czynienia zarówno z niedoskonałą znajomością języka rozmówcy, jak i tła kulturowego. Owo podłoże tworzą m.in. systemy wartości kulturowych i społecznych, kształtujące typowe zachowania językowe, tj. postawy wobec tekstów i partnerów komunikacji. Stopień znajomości tych konwencji świadczy o poziomie kompetencji komunikacyjnej i kompetencji (między)kulturowej<sup>2)</sup> mówiącego. Jak wiadomo, rozbudowywanie kompetencji językowej nie zawsze idzie w parze z kształceniem umiejętności komunikacyjnych, stąd też obcy użytkownicy języka mogą nie tylko tworzyć teksty nietypowe czy wręcz

niemieszczące się w konwencjach komunikacyjnych danej wspólnoty językowej, ale również niefortunny interpretować teksty wypowiediane przez rodzimych użytkowników.

W porozumiewaniu się między użytkownikami różnych języków nie zawsze jest możliwe jednoznaczne stwierdzenie, który z wymienionych czynników – językowy, komunikacyjny czy kulturowy – stanowił w danym przypadku źródło błędu. Nie są to bowiem elementy wzajemnie wykluczające się lecz, jak pokazują współczesne studia nad relacją język-kultura, idealizacje, pozwalające formułować przynajmniej ograniczone reguły nabywania i używania języka. Jednak mówiąc o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, będziemy starali się zachować podział (choć niedoskonały) na trudności w rozumieniu wywołane przyczynami językowymi i kulturowymi. Chcemy się skupić przede wszystkim na tych ostatnich<sup>3)</sup> oraz na próbach pokonywania ich na zajęciach typu tandemowego w grupach polsko-niemieckich.

<sup>1)</sup> Autorzy są nauczycielami akademickimi w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

<sup>2)</sup> Pewnego rodzaju podsumowaniem dyskusji o kompetencji jest rozdział *Kompetencja, wiedza specjalistyczna i wspólnoty dyskursu* w: A. Duszak (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa, s. 251-260.

<sup>3)</sup> Por. M. Rost-Roth (1990), *Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozess im Tandem*, w: *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage*, Berlin, s. 35. Bardzo dokładnie kwestie te rozważa także H. E. Herfurth w książce w całości poświęconej tandemu językowemu, zatytułowanej: *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München 1993 (tu w szczególności rozdział 7: *Soziale und interkulturelle Aspekte in Begegnungssituationen mit Blick auf den Spracherwerb*).



## Zajęcia tandemowe w Polsce

Zajęcia tandemowe nie są w Polsce rozpowszechnione, dlatego wydaje się w tym miejscu wskazane, by przedstawić pokrótce ten typ „spotkań międzykulturowych”<sup>4)</sup>. Tandem został wprowadzony przed ponad 30 laty przez niemiecko-francuski Jugendwerk, później przeniesiono go także na uniwersytety i do różnego typu szkół we Francji i w Niemczech, a z czasem także w innych krajach. W Polsce ten typ zajęć wspiera Polsko-Niemiecka Wymiana Młodzieży (odpowiednik niemieckiej organizacji *Deutsch – Polnisches Jugendwerk*) – między innymi przez zlecenie organizacji tego typu kursów polskimi uniwersytetom<sup>5)</sup> oraz współorganizowanie seminariów<sup>6)</sup> na ten właśnie temat. Coroczne studenckie kursy tandemowe odbywają się także pod patronatem studenckiej organizacji GFPS (*Gesellschaft für Studentischen Austausch in Mittel- und Ost-Europa*) i GFPS-Polska<sup>7)</sup>, która zajmuje się m.in. przyznawaniem stypendiów Polakom studiującym w Niemczech oraz Niemcom studiującym w Polsce, a która od niedawna obejmuje swą działalnością także Czechy.

Tandem to spotkanie dwóch osób, zainteresowanych uczeniem się języka partnera. Może się ono odbywać, np. na kursie stacjonarnym, gdzie zajęcia tego typu stanowią, obok zajęć tradycyjnych, integralną część kursu, bądź też poza nim, gdy partnerzy tandemowi sami decydują o wszystkich elementach spotkania. Dwie przewodnie zasady spotkania tandemowego to zasada wzajemności i autonomii. Dopiero ich zaakceptowanie, wyrażające się umie-

jętnością przełożenia ich na praktyczne działanie, pozwala uczestnikom tandemu na osiągnięcie wyznaczonych samodzielnie celów<sup>8)</sup>. Wspomniana akceptacja to przede wszystkim gotowość do zrozumienia obcości w kontakcie z partnerem, obcości nie tylko osobniczej, ale i kulturowej (komunikacyjnej, językowej).

Gotowość do zaakceptowania to jednak tylko połowa sukcesu. Ułożenie sobie pracy z partnerem wymaga kilku zabiegów: wstępnego zapoznania się z zadaniem, decyzji, w jaki sposób (czy w ogóle) je realizować, zadeklarowania swoich własnych oczekiwań, wysłuchania zamierzeń partnera, ustalenia porządku zagadnień i języków, wprowadzania korektur w trakcie tandemu, przywoływanie partnera do porządku. Jak widać, odbiegając nieco od przedmiotowej treści zadań, uczestnicy tandemu muszą albo dysponować bardzo dużą kompetencją komunikacyjną i kulturową, albo ją szybko udoskonalić przez obserwację aktualnych zachowań partnera i ich naśladowanie. Mowa tu nie tylko o prostych aktach komunikacji, ale również o mówieniu nie wprost, przemilczeniu, gestykulacji, mimice, proksemice itp. Jednostkowe obserwacje mogą być następnie potwierdzane lub korygowane w kontakcie z innymi partnerami.



## Organizacja letniego kursu tandemowego GFPS

Na prowadzonym przez nas kursie studenckim zajęcia tandemowe stanowią 40% wszystkich zajęć. Odbywają się codziennie

<sup>4)</sup> Obszerniej przedstawiliśmy problematykę kursów tandemowych w artykułach: 1) *Zadania na tandem językowy*, w: „Nauczanie języków obcych na lektoratach w dobie reformy szkolnictwa i integracji ze Wspólnotą Europejską” Prace Naukowe Studium Nauki Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej 36. Seria: Konferencje 3. Wrocław 2000. 2) *Stacjonarny tandem językowy – teoria i praktyka. Na przykładzie polsko-niemieckim*, w: „Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego” (2001), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Najnowszym, podręcznikowym opracowaniem tematu jest książka H. Brammerts, K. Kleppin (2001), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, Tübingen.

<sup>5)</sup> Letnie i jesienne kursy tandemowe dla uczestników zajmujących się pracą z młodzieżą (głównie nauczycieli prowadzących wymianę uczniów między szkołami polskimi i niemieckimi) są prowadzone od kilku lat przez Uniwersytet Wrocławski.

<sup>6)</sup> Seminaria i wykłady odbyły się w Morawie (1998) oraz w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży w Mikuszewie (1999).

<sup>7)</sup> GFPS było także organizatorem polsko-niemieckich warsztatów tłumaczeniowych: *Sztuka tłumaczenia tekstów* (Zwardoń 1999), opisanych w zeszycie specjalnym, GFPS: „Materiały z polsko-niemieckich warsztatów GFPS e.V.”, Zwardoń 1999, pod red. W. Martyniuka, Warszawa 1999.

<sup>8)</sup> Sprostanie obu tym wymogom nie jest wcale sprawą oczywistą i wymaga od partnerów nie tylko dobrej woli, ale i wytrwałości oraz umiejętności wyciągania praktycznych wniosków z własnych doświadczeń.

w wymiarze 90-minutowym. Czterotygodniowy program podzielony jest w ten sposób, by studenci mogli spędzić po dwa tygodnie w Polsce i w Niemczech, co jest o tyle ważne, iż każda z grup językowo-kulturowych jest „wspierana” przez swoje rodzime otoczenie. Pobyt za granicą stanowi też impuls dla grupy „gości”, by porównali doświadczenia zdobyte na zajęciach tandemowych z rzeczywistością danego kraju, bądź też poruszali w trakcie tandemu tematy, które nasuwają się w związku z obserwacjami poczynionymi na gorąco. Takie tematy nie zawsze znajdują się w ofercie tandemowej, ponieważ często może chodzić o zjawiska jednostkowe czy też o zwykłe nieporozumienia. Tak więc zadaniem drugiego partnera jest próba wyjaśnienia danego zjawiska, czasami omówienia go na szerszym forum, co dokonuje się w sposób naturalny przez wprowadzenie tego tematu do codziennych rozmów.

Zajęcia tandemowe powinny się odbywać – co wynika już z samej ich nazwy – w grupach dwuosobowych. Pracy w takiej grupie towarzyszy atmosfera intymności, która pozwala na poruszanie takich tematów, których nie porusza się zazwyczaj chętnie na szerszym forum<sup>9)</sup>. Grupy są dobierane codziennie drogą losowania, tak aby wszyscy uczestnicy kursu mogli poznać różne sposoby postrzegania/opisywania rzeczywistości oraz zachowania językowego, a nie tylko subiektywny punkt widzenia i reakcje jednego partnera<sup>10)</sup>. Nie zmienia to jednak zasadniczej cechy tandemu językowego, a mianowicie jego orientacji na wiedzę potoczną, na interdyskurs. W mniejszym stopniu wchodzi w tym przypadku w grę dyskursy specjalistyczne.

Ingerencja nauczyciela w zajęcia tandemowe jest bardzo ograniczona. Polega ona na zaproponowaniu tematu, z zastrzeżeniem, że może on zostać ewentualnie zmieniony przez samych partnerów, zaproponowaniu strategii pracy w tandemie oraz przeprowadzeniu kilku (nie więcej niż trzech w ciągu czterotygodniowego kursu) indywidualnych rozmów ze wszystkimi uczestnikami kursu, których celem jest przedyskutowanie ewentualnych uwag

i wątpliwości, związanych z pracą w grupach tandemowych.

Niektórym zajęciom tandemowym towarzyszy krótkie forum, na którym uczestnicy wymieniają między sobą informacje uzyskane w czasie zajęć. Podobnie jak zmiana partnera tandemowego, służy to zyskaniu szerszego spojrzenia na poruszany problem, co ponownie oznacza próbę porównania z sobą wielu indywidualnych obserwacji i stworzenia bardziej wyważonego obrazu rzeczywistości lub – innymi słowy – udoskonalenia umiejętności komunikacyjnych i kulturowych.



## Zadania tandemowe

Studencki kurs tandemowy GFPS zapewnia uczestnikom możliwość ciągłego obcowania z kulturą reprezentowaną przez partnerów tandemowych także dzięki wspólnemu mieszkaniu i wspólnej pracy, co stanowi założenie organizacyjne kursu. W czasie pobytu w Niemczech wszyscy studenci są zobowiązani do dwóch (w ciągu dwóch tygodni) dyżurów w kuchni, w czasie których samodzielnie przygotowują posiłki dla wszystkich uczestników oraz do dyżurów przy sprzątaniu domu, przy czym prace te nie odbierają im możliwości uczestniczenia w zajęciach. Wszystkie zadania są zawsze wykonywane w grupach dwunarodowych, co pozwala zarówno na porównanie indywidualnych obserwacji z ewentualnym stereotypem, jak i na wymianę opinii na ten temat i usunięcie możliwych nieporozumień. Wspólna praca w kuchni daje też możliwość wymiany informacji na temat różnych tradycji kulinarnych.

Należałoby zaznaczyć, że w przypadku tradycji kulinarnych nie ma pełnej symetrii. Kuchnia niemiecka jest obecnie jeszcze zregionalizowana, a jednocześnie – silnie zinternacjonalizowana, co powoduje, że bardzo wyraźnie zaznaczają się rozbieżności, co do oceny posiłków. Negatywną ocenę można wyczytać z okrzyków Niemców „wieder Kartoffeln”<sup>11)</sup> oraz z niezadowolonia dużej części polskich

<sup>9)</sup> Inną kwestią jest tu przełamanie zahamowań związanych z używaniem języka obcego.

<sup>10)</sup> Partnerzy powinni być zmieniani także z innych powodów, jak np. konieczność poznania różnych akcentów u partnerów niemieckich, dla komfortu psychicznego – nie każdy z partnerów jest partnerem idealnym itp.

<sup>11)</sup> Przytoczone wypowiedzi pochodzą z obserwacji i ankiety z szóstego kursu GFSP (Borowice-Speichersdorf 2001).

użytkowników z nazbyt wegetariańskiej diety proponowanej przez ich kolegów zza zachodniej granicy. Zapoznawanie się z przyzwyczajeniami kulinarnymi partnerów tandemowych stwarza jednak, prócz takich prób negatywnej oceny, wiele możliwości reinterpretowania własnych upodobań: „*Nigdy bym nie pomyślał, że można jeść rybę z makaronem*”.

Jeśli chodzi o kwestie językowe, na pierwsze miejsce wysuwa się problem słownictwa kulinarnego, które należy do pól semantycznych słabiej, jak się okazuje, opanowanych przez studentów. Jest to słownictwo trudne, także ze względu na częste występowanie w nim regionalizmów czy wręcz elementów idiolektu oraz nierównomierne w języku polskim i niemieckim pokrycie tymi słowami konkretnych pól pojęciowych. Szczególnie interesujące wydaje się zagadnienie nazw poszczególnych czynności, wyrażonych czasownikami.

Jedno ze spotkań tandemowych, organizowane zwykle przed pobytem w Niemczech, dotyczy tych właśnie kwestii. Zadanie przygotowane do tego celu jest zatytułowane *Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść – Viele Köche verderben den Brei*. W założeniu ma to być okazja do wymiany znanych, prostych przepisów kulinarnych. W wielu przypadkach podanie takiego przepisu wymaga wielu dodatkowych objaśnień (*repairs*<sup>12)</sup>) umożliwiających zrozumienie tekstu. Skala możliwych problemów jest duża: od prostej nieznamości słów czy wyrażen (i odkrywanie możliwości ich opisowego definiowania za pomocą wyrażen zastępczych typu polski *wihajster* czy też niemiecki *Dingsbums*), przez odkrywanie braków w nomenklaturze (np. nieobecność w polszczyźnie odpowiednika czasownika *garen*)<sup>13)</sup>, aż po szersze wyjaśnienia (*Spätzle je się na południu Niemiec*). Zadanie to wymaga dość wnikliwego potraktowania tematu, co jest usprawiedliwione koniecznością bezpośredniego zastosowania nabytej wiedzy w praktyce. Z tego zapewne względu jest ono oceniane pozytywnie przez wszystkich uczestników spotkania tandemowego, niezależnie od ich stopnia zainteresowania tą problematyką w życiu codziennym.

Warto podkreślić, że wiedza zdobyta w ten sposób rozwija się w czasie wspólnego gotowania. W sytuacjach kuchennych naturalną drogą dochodzi do różnych interakcji komunikacyjnych o charakterze poleceń, prośb, ocen, negocjacji, propozycji itd., które pozwalają uchwycić sposób użytkowania wcześniej zdobytych informacji. Na wspólne gotowanie składa się kilka elementów: planowanie, zakupy, przygotowanie produktów, właściwe gotowanie, doprawianie, nakrywanie do stołu, podawanie jedzenia, zmywanie i sprząatanie. W ten sposób studenci przyswajają łączliwość frazeologiczną oraz rzeczywisty zakres znaczeniowy wyrazów. Obserwacja zachowań innojęzycznych partnerów w wymienionych sytuacjach prowadzi też do odkrycia stylistycznych możliwości tkwiących w języku (sposób wydawania poleceń, wyrażania niezadowolenia nie wprost) oraz do poznania parajęzykowych sposobów komunikowania.

Ten temat pojawia się zresztą na osobnych zajęciach poświęconych gestom. Studenci otrzymują zadanie, by za pomocą gestów wyrazić określone uczucia (gniew, rozczarowanie, sympatię). Obok podobieństw odkrywają większe lub mniejsze różnice w znaczeniu gestów oraz gesty, które mogą wywołać nieporozumienia czy wręcz należą do sfery zachowań wulgarnych. Praca w parach prowadzi wielu studentów do stwierdzenia, że Polacy i Niemcy używają podobnych gestów (*Nie za bardzo występują różnice między Niemcami i Polską w gestach, War gut, auch wenn die meisten Gesten gleich sind*). Część z nich – jak wiadomo – wywodzi się z kultury anglosaskiej i została przyswojona przez obie grupy kulturowe. Wymiana informacji na temat gestów nie ogranicza się do objaśnienia ich znaczenia. Dochodzą do tego informacje o kontekstach sytuacyjnych, w jakich dany gest jest często używany oraz o ewentualnych konsekwencjach, jakie można ponieść w związku z jego użyciem (np. ile kosztuje nieodpowiedni gest pokazany policjantowi).

Innym typem zadania, bardzo wyraźnie ukierunkowanym na wymianę informacji mię-

<sup>12)</sup> Por. M. Rost-Roth (1990), s. 32

<sup>13)</sup> Porównywanie stosownego słownictwa w obu językach prowadzi bardziej dociekliwych studentów do odkrycia, iż brak konkretnego słowa o takim samym zakresie użycia w obu językach nie uniemożliwia opisanie danej czynności czy stanu.

dzykulturowych, jest zadanie zatytułowane *Tabu*. Studenci otrzymują polsko- i niemieckojęzyczne listy wybranych tematów objętych tabuizacją<sup>14)</sup>, np. śmierć, wiek, pieniądze, seks, erotyka, nagość, nałogi, aborcja, własna przeszłość, homoseksualizm, własne poglądy polityczne, żenujące doświadczenia, uświadamianie dzieci, kłopoty w rodzinie itp. Jeśli nie mają własnych – odmiennych – propozycji, ich zadaniem jest wymienienie ze swoimi tandemowymi partnerami informacji na te właśnie tematy. Na obu listach pojawiły się dziedziny życia, w których często mamy do czynienia z eufemizacją<sup>15)</sup>, będącą oczywistą konsekwencją działania tabu językowego. Omawianiu takich właśnie tematów szczególnie sprzyja „prywatny” charakter spotkania tandemowego. Może ono być później uzupełnione przez forum, na którym studenci wymieniają się informacjami o tabu, przy czym ich wypowiedzi mają już tutaj charakter bardziej ogólny, pozbawiony treści osobistych. Takie forum pozwala na ustalenie pełniejszej listy tematów podlegających tabu oraz skonfrontowaniu uzyskanych informacji, co niejednokrotnie powoduje, iż wszyscy, zarówno Polacy, jak i Niemcy mogą poddać re wizji swoje poglądy.

Konieczność wyraźnego sformułowania informacji na temat tego, co w danym kraju jest przedmiotem tabuizacji, wymusza na uczestnikach tandemu dokonania autorefleksji. Często dopiero w trakcie rozmowy partnerzy uświadamiają sobie wyraźnie istnienie jakiegoś tabu we własnym kręgu kulturowym – tak więc praca w tandemie przyczynia się również do lepszego poznawania własnej kultury, co wyraża się dobrze w komentarzu jednego z uczestników: *Daje pogląd na odmiennosc w zachowaniu w różnych sytuacjach, odmiennosc wychowania.*

Niektóre sfery życia – jak pokazały wypowiedzi na forum – w równym stopniu podlegają tabuizacji w Niemczech i w Polsce, i do tych należą np. kłopoty rodzinne, nałogi bądź żenujące doświadczenia. Różnice pojawiają się przy określonych kwestiach etycznych, np. aborcji, co zarówno Polacy, jak i Niemcy wiążą z dużym wpływem kościoła katolickiego w Pol-

sce; podobnej przyczyny upatrują obie strony także w różnym traktowaniu nagości czy też podejściu do seksualnego uświadamiania dzieci, które to tematy są traktowane bardziej restrykcyjnie w Polsce niż w Niemczech.

W inny sposób podchodzi się w obu krajach do kwestii finansowych. Informacja o zarobkach należy w Niemczech zdecydowanie do sfery tabu, często obowiązującego nawet w kręgu najbliższej rodziny i przyjaciół, którego to zjawiska studenci nie obserwują jeszcze w masowym wymiarze w Polsce. Różnie też wygląda w obu krajach stosunek do własnej przeszłości, szczególnie w przypadku starszego pokolenia; w Niemczech jest to nadal temat tabu, także w rodzinie. Nie wszyscy uczestnicy forum podzielili jednak pogląd, że pewien typ tematów tabu jest charakterystyczny dla jednej określonej nacji. Uznali iż, np. stosunek do uświadamiania dzieci jest uzależniony jedynie od poglądów konkretnej rodziny. Tego rodzaju opinie, które bardziej niwelują różnice kulturowe niż je eksponują, pojawiają się często na forum po wypowiedziach, w których różnice te są wyraźnie zaakcentowane. Wiąże się to zapewne z faktem, iż różnice bardziej rzucają się w oczy niż podobieństwa i dopiero wysłuchanie wielu jednostronnych wypowiedzi wywołuje odruch protestu, a w ostateczności prowadzi do większego wyważenia opinii. Kwestią nieporuszoną w rozmowach tandemowych pozostała ocena samego zjawiska, zabrakło głębszej refleksji nad sensem istnienia tabu w społeczeństwie, szczególnie tabu stojącego na straży pewnych wartości ogólnoludzkich<sup>16)</sup>.

Z tematem tabu wiąże się jeszcze jedno zadanie tandemowe – *Kobieta i mężczyzna*. Porównanie wzajemnych zachowań wobec siebie kobiet i mężczyzn samo się właściwie nasuwa, gdy ma się do czynienia z mieszaną pod względem płci i narodowości grupą, która spędza z sobą miesiąc, wspólnie mieszkając i wykonując różne prace (w tym uczenie się). Studenci, nawet nie zapytani, wymieniają uwagi na ten temat, tak więc zadanie to jest tylko próbą pełniejszego spojrzenia na cały problem.

Obaj tandemowi partnerzy otrzymują

<sup>14)</sup> Jako tabu potraktowaliśmy nie tylko zachowania (także językowe) zakazane w danym społeczeństwie, ale także te „omijane”. Por. Leszczyński (1988), *Szkice o tabu językowym*, Lublin, s. 10.

<sup>15)</sup> Por. Anna Dąbrowska (1993), *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wrocław, s.23

<sup>16)</sup> Por. A. Dąbrowska, op.cit., s. 20.

zadanie, w którym punktem wyjścia jest polityka równouprawnienia, ale właściwym celem pozostaje przedyskutowanie szeregu zagadnień: granice między grzecznością a podrywaniem (z obu stron), otwieranie drzwi, pocałunek w rękę, komplementy, umawianie się, kawały damsko-męskie, blondynki i macho, „bezpieczna odległość”, obejmowanie się, całowanie i dotykanie się, aluzje i nieprzyzwoite propozycje, tokowanie i adorowanie. Temat ten wprowadziliśmy na tegorocznym kursie po raz pierwszy i był on dla wielu uczestników tak interesujący, że przeznaczone na tandem 90 minut wydawało się niesprawiedliwym ograniczeniem. Delikatny wywiad wśród studentów wykazał, że najważniejszą różnicą dla wielu pozostaje wciąż książkowy przykład pocałunku w rękę i ogólna opinia, że Polacy zachowują się wobec kobiet bardziej szarmancko niż ich niemieccy koledzy. Obserwacje te rażą być może oczywistością, ale potwierdzają istnienie wciąż dostrzegalnych różnic nie tylko w językowym ujęciu relacji kobieta-mężczyzna i trwałości stereotypów.

Nieoczekiwanym sukcesem okazało się jeszcze inne zadanie: *Niektórzy lubią poezję – Der Rheim muß bleim*. Jego istotą jest praca z tekstem poetyckim. Studenci otrzymują po dwa wiersze. W informacji wstępnej sugerujemy, by wspólnie przeczytali tekst i zastanowili się, jak można rozumieć poezję. Zwykle skupiają się na tłumaczeniu dosłownym, co szybko uzmysławia im niewystarczalność takiego prostego tłumaczenia. Natrafiając na frazeologizmy i literackie przekształcenia języka są zmuszeni do większej aktywności intelektualnej i poszukiwania kontekstów. Przy okazji rekonstruują świat, który tworzy dany tekst. W ten sposób przechodzą wspólnie od rozumienia tekstu w kategoriach jednego kodu do widzenia go w kategoriach przestrzeni przecinania się różnych dyskursów.

Zadanie to zmusza do przejścia z płaszczyzny potocznych doświadczeń i wiedzy zdroworozsądkowej do sfery znaczeń symbolicznych, w której interpretacja odgrywa znacznie większą rolę niż asercja. Otwiera szersze pole do dialogu, w którym partner mniej sprawny

językowo zyskuje możliwość formułowania hipotez interpretacyjnych, często zaskakująco nowych dla rodzimego użytkownika języka. Do głosu dochodzić tu mogą różnice w symbolicznym znaczeniu zjawisk i przedmiotów, roślin i zwierząt, postaci i zachowań.

W komentarzach studentów do omawianego zadania pojawiały się uwagi o wysokiej trudności zadania, połączone jednocześnie z jego pozytywną oceną: (*Interesujące, ale trochę trudne; zadanie trudne, ale nie ZBYT trudne; sehr schwer aber gut; Aufgabe war anspruchsvoll und anstrengend aber schön*). Zwraca uwagę, że studenci zauważali nie tylko językową stronę zadania, ale również jego wartość egzystencjalną (*Dla mnie to coś fantastycznego, można poznać wiele słówek i wrażliwość partnera, Es ist toll mit Muttersprachlern ein Gedicht zu lesen*). Właśnie poznanie wrażliwości partnera, jego odmienności związanej z obcością, stanowią tu element najwyższej wartościowany.

Spośród innych zadań o charakterze interkulturowym, na których omówienie nie ma tu miejsca, należałoby wymienić: *Słówka* (objaśnianie znaczeń neologizmów typu *reklamówka, szalikowiec, blockers* i kryjących się za nimi realiów społeczno-kulturowych), *Polityka* (opowiadanie i interpretacja wydarzeń politycznych przedstawionych na zdjęciach), *Polska dziś* (podobnie jw., w odniesieniu do zjawisk społeczno-kulturowych). Podobną rolę spełniają projekty, umożliwiające studentom pracę w większych grupach: zbieranie użytecznych informacji o miejscu pobytu, kampania wyborcza czy też poszukiwanie skarbu. Wszystkie one realizują postulat uczenia się przez działanie i współdziałanie w dwunarodowym zespole. Są zwykle bardzo wysoko oceniane przez uczestników, zarówno ze względów językowych, społecznych, jak i właśnie interkulturowych.

Kontrastywne uczenie się kultury – większość wyżej przedstawionych zadań opiera się na tej zasadzie – nie jest wynalazkiem zajęć tandemowych. Takie podejście do przedmiotu nauczania można znaleźć także w podręcznikach do *Landeskunde* (wiedza o kraju)<sup>17)</sup>. Kryterium doboru tematów jest także podobne

<sup>17)</sup> np. u A. Lunquist-Mog w jej *Spielarten* (1996), *Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde*, Warszawa. Metodycznie koncept nauczania kontrastywnego rozwija B.-D. Müller, *Interkulturelle Verstehenstrategien – Vergleich und Empathie*, w: „Kulturkontraste im DaF-Unterricht”. Red. G. Neuner. München 1986.

– mają one dotyczyć tych dziedzin życia czy też poszczególnych zjawisk, które są często tłem nieporozumień. I chociaż kultury Niemców i Polaków nie są od siebie aż tak bardzo odległe, to jednak różnice w historycznym rozwoju obu nacji przyczyniły się do tego, że pewne zjawiska są postrzegane i traktowane w obu krajach inaczej. Udział w odkrywaniu tych różnic jest w przypadku uczestników tandemu dużo bardziej intensywny niż na zajęciach tradycyjnych i choć w sensie ogólnym nie są to odkrycia, to jednak dzięki osobistemu przeżyciu stają się dla konkretnych ludzi nową jakością.



## Tandem jako forma lekcji

Niewątpliwą zaletą tandemu jest to, iż nie jest on traktowany jedynie jako forma komunikacji, lecz także jako forma lekcji. Dzięki temu obaj partnerzy korygują swoje błędy – zarówno językowe, jak i kulturowe – odchodząc w ten sposób od normalnych wymogów etykiety. Sytuacja taka jest nie tylko akceptowana, ale wręcz oczekiwana przez obie strony. Ponieważ uczestnicy tandemu na zmianę pełnią rolę językowych i kulturowych „ekspertów”, a nawet po części nauczycieli, dokonanie refleksji nad własnymi błędami staje się łatwiejsze – także nad tymi zaistniałymi na tle kulturowym – oraz zaakceptowanie przejściowej tylko dominacji partnera. Tak więc tandem może stać się miejscem, w którym uczenie się obcej kultury staje się dużo łatwiejsze, ponieważ nie bywa okupione bolesnymi przeżyciami, które w życiu często towarzyszą takim sytuacjom.

Tandem jest także miejscem, w którym dochodzi do równouprawnienia kultur, co jest pochodną (zamierzonej) równoważnej pozycji i szacunku obu partnerów wobec siebie. Jest to możliwe dzięki coraz lepszej znajomości języka polskiego wśród niemieckich uczestników. Podobny poziom kompetencji komunikacyjnej wszystkich uczestników chroni sytuację spotkania przed dominacją języka niemieckiego czy też pośrednictwem języka trzeciego.

Kwestią budzącą wiele wątpliwości jest ewaluacja zajęć typu tandemowego i postępu w zdobywaniu kompetencji interkulturowej. W ramach naszego kursu nie rejestrujemy rozmów ze względu na wymóg prywatności. Jednym ze sposobów kontrolowania przebiegu tandemu jest forum, innym – doradztwo, trzecim – obserwacja zachowań studentów w trakcie zajęć tandemowych i wysłuchiwanie ich komentarzy bezpośrednio po tych zajęciach, ostatnim – ankieta końcowa. Cztery wymienione elementy wprawdzie nie dostarczają wiedzy „mierzalnej”, ale zwykle dowodzą, że studenci nie tylko nie marnują czasu, ale angażują się w tandem w stopniu nieosiągalnym na tradycyjnym kursie językowym. Taka jest również ich samoocena, jeden z najważniejszych elementów w procesie uczenia się.

Kurs tandemowy – prowadzony w zarysowany powyżej sposób – kończy się dla nauczyciela sukcesem wówczas, gdy uczestnicy zyskują umiejętność samodzielnego prowadzenia tandemu i doskonalenia w ten sposób swej wiedzy interkulturowej. Ta umiejętność stanowi jedno z najskuteczniejszych rozwiązań dylematu dalszego kształcenia, w którym nie ma ani miejsca, ani czasu na regularne kursy czy pomoc wykształconego lektora. W grę wchodzi tutaj takie możliwości jak: regularny tandem prowadzony pocztą elektroniczną lub też tandem okazjonalny, związany z jednorazową sytuacją spotkania.

Na zakończenie wypada odpowiedzieć jeszcze na pytanie, w jaki sposób doświadczenia płynące z kursu tandemowego można przenosić na zajęcia monojęzykowe. Rysuje się tutaj przede wszystkim perspektywa obecna we współczesnych tendencjach glottodydaktycznych, perspektywa zwiększonej autonomii studenta. Wyraża się ona najpełniej w nastawieniu na rozwijanie indywidualnych potrzeb i zdolności każdego studenta, przeniesienia nań częściowej przynajmniej odpowiedzialności za sukcesy i porażki oraz zniesieniu przepaści między procesem przyswajania i używania języka.

(grudzień 2001)



# METODYKA



Bogdan Bernacki<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości

Współczesna młodzież ma znacznie więcej możliwości poznania świata niż jej rówieśnicy sprzed kilkunastu czy kilkudziesięciu lat. Jednym z kluczy do lepszego poznania innych narodów i zamieszkiwanych przez nie krajów, jest znajomość języków obcych. Pozwalają one nie tylko porozumieć się w czasie pobytu za granicą, ale stwarzają również dodatkowe możliwości w kraju ojczystym.

Bardzo istotne jest wytworzenie na lekcji języka obcego takiej atmosfery, aby wszyscy uczniowie – i ci najzdolniejsi, i ci, którzy nie zaliczają się do orłów – czuli wsparcie zarówno ze strony nauczyciela, jak i grupy, w której pracują. Dostrzeganie i nagradzanie sukcesów każdego ucznia sprzyja kształtowaniu motywacji do pracy i pomaga przełamać blokadę przed mówieniem w języku obcym, występującą właściwie na każdym poziomie nauczania. Możliwe to jest tylko wtedy, gdy podejmiemy próbę wytworzenia właściwego środowiska dydaktycznego, czyli społecznych warunków skutecznego uczenia się. Powstają one wtedy, gdy na lekcjach panuje klimat lojalności, zaufania i wsparcia ze strony nauczyciela jak i dynamizmu, stawiania wysokich oczekiwań i porozumiewania się, czyli przekazywania informacji zwrotnych przez obie strony. Taka atmosfera pozwala na stworzenie czegoś w rodzaju wspólnoty, z którą identyfikują się wszyscy jej członkowie. Czują się bezpieczni

i potrzebni, wiedzą bowiem, że zachowaniami w grupie rządzą reguły uważnego słuchania i szacunku, a każda osoba może liczyć na przestrzeganie prawa do wycofania się i poufności<sup>2)</sup>.

Wbrew pozorom, nie jest trudno osiągnąć taką atmosferę, szczególnie na lekcjach języka obcego prowadzonych w grupach, gdzie mamy możliwość uaktywnienia i dostrzeżenia każdego ucznia – zależy to tylko od naszej cierpliwości i dobrej woli. Tak naprawdę cała tajemnica tkwi w tym, aby przenieść na grunt szkolny najlepsze tradycje, modele zachowań i obyczaje, obowiązujące w dorosłym świecie. Oznacza to, że będziemy uczyć i oczekiwać odpowiedzialności, nagradzać, dowartościowywać i zachęcać do pracy, wytworzymy klimat życzliwości, nauczymy wyciągania wniosków z niepowodzeń i uczenia się na błędach, nie będziemy stosować taryfy ulgowej i jednocześnie weźmiemy pod uwagę okoliczności, które mogą wpływać na efektywność pracy – młodzież też miewa gorsze dni, odczuwa czasem ból głowy i nie zawsze funkcjonuje na pełnych obrotach (oglądany do późna mecz czy wczorajszy koncert rockowy też mogą być pretekstami do rozmowy w języku obcym). I nie chodzi tu o tanie efekciarstwo, bowiem każda fałszywa nuta zostanie prędzej czy później wychwycona. Uczniowie najbardziej cenią u nauczycieli konsekwencję i przewidywalność, odrzucają nato-

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół Mechanicznych nr 1 we Wrocławiu. Brał udział w naszym Konkursie 2001 – *Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości*.

<sup>2)</sup> Robert Fisher (1999), *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa: WSiP S.A., s. 148-150.

miast nadmierny liberalizm czy przesadny rygorizm.

Stworzenie klimatu sprzyjającego dobremu funkcjonowaniu uczniów jest szczególnie trudne dla rusycystów, bowiem język rosyjski jest dość często odbierany i traktowany jak język obcy kategorii B. Wpływają na to wydarzenia z niedawnej przeszłości oraz nieustannie powielane stereotypy Rosji i jej mieszkańców. Z problemami podobnej natury stykają się też czasem germaniści. Pamiętajmy jednak, że nastolatki patrzą bardzo krytycznym okiem na to, co ich otacza. Ich przekora i wrodzona ciekawość poznawcza mogą stanowić naszych sojuszników. Oni sami chcą się przekonać, czy obiegowe opinie są zasadne. Dlatego w dużej mierze od oferty i postawy nauczyciela-rusycysty zależy, czy sądy te zostaną przejęte przez kolejne pokolenie. Warto zatem zmierzyć się z problemem: co i w jaki sposób robić, aby możliwie najlepiej nauczyć języka, nie zamieniając przy okazji życia uczniów w walkę o przetrwanie czy niekończący się koszmarny?

Rozpocznijmy od zastanowienia się nad stosowanym stylem nauczania. Literatura pedagogiczna<sup>3)</sup> charakteryzuje m. in. styl kierowniczy, przypisujący nauczycielowi rolę szefa, którego głównym zadaniem jest zmuszenie do nauczania się określonego materiału i styl terapeutyczny, wymagający od nauczyciela empatii, dzięki czemu wspomagany jest rozwój osobniczy uczniów, czy styl wyzwalający, który czyni z nauczyciela oswobodziciela umysłu i osobowości jednostki. Niezależnie od tego, jak obrazoburczo to zabrzmie, przyzwoite efekty przynosi łączenie elementów każdego z tych stylów – w różnych proporcjach, w zależności od zespołu uczniowskiego i warunków. Uczniowie nie reagują przecież identycznie w analogicznych sytuacjach. Elastyczność i umiejętność „wyczuwania pulsu” zespołu uczniowskiego nie pozwoli dać się ponieść z prądem czy okopać się w skansenie. I nie chodzi o to, by na każdej lekcji zachowywać się inaczej. Jesteśmy przecież konsekwentni i przewidywalni. Chodzi o to, aby zachowując obowiązujące normy zaproponować takie rozwiązania, które zburzą schemat, wypełnią znaną formę nową treścią (nową, czyli inną, niestandardową, ciekawszą)

i sprawią, że nikt w grupie nie będzie czuł się gorszy czy odrzucony. Jak zatem realizować te postulaty w praktyce, na lekcji języka obcego? Oto kilka propozycji.



## Ucieczka od stereotypu

Nie wpłynie najlepiej na kształtowanie pozytywnej motywacji uczniów do uczenia się języka rosyjskiego mechaniczne odtwarzanie materiału podręcznika – nawet najnowocześniejszego i najbardziej kolorowego. Pokolenie wychowane w estetyce wideoklipów szybko się nuży i niecierpliwi. Młodzież potrzebuje stale nowych bodźców i również na zajęciach języka obcego chciałaby dostrzec kontury swojego świata. Dlatego np. zamiast opisywania wyglądu zewnętrznego i określania cech charakteru książkowych postaci, można posłużyć się ogłoszeniami z prasy młodzieżowej czy z Internetu. Ich dodatkowym walorem jest to, że zawierają rzadko występujące w podręcznikach zwroty potoczne, pomagające w uświadomieniu uczniom różnic między różnymi odmianami stylistycznymi języka. Odpowiedni dobór materiału pozwoli na urozmaiconą semantyzację leksyki, utrwalenie wcześniej wprowadzonych konstrukcji i wyjście poza ramy podręcznika w trakcie ćwiczeń wdrażających. Uczniów mobilizuje także świadomość, że obcuje z kimś realnie istniejącym, do kogo mogą wysłać list lub e-maila. Przykładowy materiał do takich ćwiczeń wygląda następująco:

### Объявления

Привет! Меня зовут Ирина. О себе коротко: я родилась и живу в Москве, мне 22 годика. Рост 172 см, вес 50 кг, глазки карие, волосы тёмные (шатенка). По гороскопу я Стрелец. Учусь в университете на экономическом факультете. Познакомлюсь с честным, добрым и порядочным мужчиной. Жду письма, желателно с фото – ведь в глазах весь внутренний мир человека.

Меня зовут Илья, мне 19 лет. Мои интересы, кроме компьютера и Интернета, это: зарубежный туризм, современная музыка, видеофильмы, современная экономика и политика. Остроумен, общителен. Не пью, не курю. Если вы заинтересовались, звоните или пишите.

<sup>3)</sup> Gary D. Fenstermacher, Jonas F. Soltis (2000), *Styl nauczania*, Warszawa: WSiP S.A., s. 20-56.

Маша, 18 лет. Люблю общаться с интересными людьми, шумные компании, весну, горы, французские вина, хорошую музыку и талантливых исполнителей, быструю езду и классные отношения... Не люблю: мелочность, эгоизм, пессимизм, дорожные пробки и долгие зимы... Ты должен быть очень интересным, романтичным, искренним, умеющим любить по-настоящему, но тем не менее быть властным и терпеливым...

Для начала — представлюсь. Я — Алексей, мне 17 лет. Я — студент, и очень ценю студенческую жизнь. По-моему, это самое интересное, что происходит в жизни человека. Курить — не курю, бросил. Как и любой студент, не отказываюсь от спиртного, но конечно не злоупотребляю. По характеру — спокойный, иногда бывают спонтанные взрывы эмоций. Увлекаюсь психологией, физкультурой, ну и компами (куда ж без них...) Вот такой я. Хочу найти девушку для дружбы, переписки, романтики, с умеренным чувством юмора, симпатичную.

(<http://www.lubitel.by.ru>)

Материал этого типа имеет также дополнительную заletу: показывает, что ту же самую информацию можно передать разными способами. Благодаря этому wypowiedzi учащихся становятся более естественными и разнообразными. Молодежь охотно работает с таким материалом, ведь дает он большую гарантию соответствующих действий языковых в ситуациях естественных.

Затем анализ рекламы может быть интересным элементом урока посвященных заинтересованным и способом проведения свободного времени. В этих коротких текстах найдем самую последнюю лексику, отсутствующую чаще всего в учебниках. Ее понимание облегчает факт, что многие слова происходят из языка английского и их соответствия — близки к регистру с точки зрения фонетическим — найдем также в польском языке. Анализ текстов рекламных является хорошим моментом выхода к упражнениям в говорении.

### Мир DVD

Всё, что Вы хотели знать о DVD, но не знали, у кого спросить. Новости для DVD-манов, полный список релизов DVD-дисков, обзоры по 1, 2 и 5 зонам, музыка на DVD, тесты и обзоры DVD-техники, справочная информация и рекомендация для покупателей.

### Экзотические электронные устройства (гаджеты)

Технические новинки, экзотические электронные устройства. Карманные, ручные компью-

теры, умные телефоны (смартфоны), цифровые камеры, MP3-плееры и т.п.

(рекламные объявления)

W odchodzeniu od stereotypowej pracy z podręcznikiem pomagają też ankiety. Ich przygotowanie nie zabiera dużo czasu, a efekty są bardzo zadowalające. Praca polega na wypełnieniu przez uczniów przygotowanych wcześniej arkuszy (rozumienie tekstu pisanego), podsumowaniu wyników przez głosowanie (rozumienie mowy ze słuchu) i rozmowy на тему, którego dotyczy ankieta (ćwiczenia w mówieniu). Ćwiczenie utrwalające polega на zredagowaniu notatki lub написанию listu на тему poruszony w ankiecie i omówiony на zajęciach (ćwiczenie w писаниу). Forma ankiety dynamizuje pracę на lekcji, uaktywnia całą grupę i gwarantuje pracę над kształtowaniem wszystkich sprawności językowych. Oto przykładowa ankieta, dotycząca reklamy i jej wpływu на наше decyzje:

### РЕКЛАМА

1. Как ты относишься к рекламе в газетах и журналах?

- Читаю всё с интересом   
 С пониманием   
 Не обращаю внимания   
 Она меня раздражает   
 Ненавижу   
 Я не читаю газеты и журналы

2. Как ты относишься к рекламе на телевидении?

- Обожаю — всегда смотрю с интересом   
 Иногда смотрю — она бывает даже полезна   
 С пониманием   
 Равнодушно   
 Она меня раздражает   
 Я не смотрю телевизор

3. Какой тип рекламы оказывает влияние на твои решения?

- Рекламные ролики на телевидении   
 Объявления в газетах и журналах   
 Реклама на плакатах   
 Рекламные ролики на радио   
 Все типы рекламы   
 Не поддаюсь влиянию рекламы

4. Как ты относишься к ограничению количества рекламы?

- Положительно   
 Отрицательно   
 Мне всё равно

Ankiety można z powodzeniem stosować jako ćwiczenia wdrażające oraz utrwalające, np. на лекциях повторениowych czy в секвенции повторениowo-utrwalającej, która inicjuje pracę на danej lekcji. Forma ankiety ma-

w sobie coś z pokazu, w trakcie którego wyciągamy z kapelusza królika – łączy element miłego zaskoczenia z poczuciem uczestniczenia w czymś atrakcyjnym, wyjątkowym, nieszablonowym. Podobnie jest z piosenkami obcojęzycznymi – szczególnie z tymi nowymi i znanymi z mediów. Pozwalają one nie tylko kształtować większość sprawności językowych, ale dają też uczniom możliwość rzeczywistego obcowania z twórcami kultury masowej. Nowe piosenki rosyjskie są już od czasu do czasu nadawane w radiu i telewizji, funkcjonują też w obiegu nieoficjalnym, co sygnalizują sami uczniowie (jeżeli sami nie mamy dostępu do tych nagrań, to często wystarczy powiedzieć o tym młodzieży). Przykładem takiej piosenki jest *Иногда* – utwór wykonywany przez Alsou (*Алсу*), wokalistkę rosyjską, która nagrała i promuje swój pierwszy anglojęzyczny album. Alsou wykonała tę piosenkę w czasie występu na Fesiwalu Sopotkim w roku 2001.

#### ИНОГДА

(музыка и слова: Александр Шевченко) Iceberg Music/ Мегалополь

Кто это выдумал, где это видано,  
Что б полюбить, мне ещё надо вырасти,  
А пока и думать рано о любви своей.

Как в этом городе жить? В этом холоде?  
Ну, почему до сих пор не приходишь ты?  
Я тебе ключи оставлю от своих дверей.

Иногда я жду тебя,  
Как звезда веду тебя.  
И тогда мне кажется,  
Что плывут облака подо мной.

Иногда зову тебя,  
Иногда пою тебя,  
Знаешь, я зищу тебя,  
Ищу уже давно.

Всё изменяется, не получается,  
И без тебя мне одной не мечтается.  
Все слова мои и песни только о тебе.

Дни, ожидания, сны и желания,  
Самые первые, самые ранние.  
Я иду судьбе навстречу, я иду к тебе.

Иногда я жду тебя,  
Как звезда веду тебя...

Текst ten można wykorzystać jako ćwiczenie wdrażające formy osobowe czasownika (prosimy o zamienienie w refrenie form 1 os. l. poj. – *жду, веду, зову, пою* – na 3 os. l. poj.

lub 1 os. l. mn. i zaśpiewanie tego w takiej postaci). Mamy też możliwość utrwalenia trudnych dla uczniów form zaimka osobowego *ты*. Wspólne śpiewanie (z nauczycielem) integruje, wytwarza „pozytywne wibracje” i pozwala zaistnieć w grupie nawet najbardziej nieśmiałym osobom.



## Stawianie na autentyzm

Wykorzystanie na lekcjach oryginalnych materiałów – poza wszelkimi innymi plusami – pomaga w obalaniu mitów i stereotypów, które kształtują stosunek uczniów do Rosjan i ich języka. Może się zdarzyć, że do części młodzieży nie przemówią od razu wiersze Puszkina, muzyka Czajkowskiego, bogate zbiory Ermitażu czy osiągnięcia Rosjan w dziedzinie podboju kosmosu. Dlatego warto przygotować grunt do prezentacji rzeczy ważkich, uznanych, o epokowym znaczeniu. Zasygnalizujmy najpierw, że jest to naród o podobnych potrzebach, zbliżonych aspiracjach, wychowany na niemal identycznych wzorcach kulturowych i akceptujący te same normy i zachowania. Przed „wytoczeniem armat” pokażmy, na przykład, że telewizja rosyjska serwuje swoim widzom audycje, które znamy z naszych małych ekranów. Doskonale nadaje się do tego rosyjska wersja teleturnieju *Milionerzy* – *Кто хочет стать миллионером?* Rozpocznijmy od zaprezentowania z taśmy wideo fragmentu jednego z wydań tego programu, poprzedzonego semantyzacją wyrażen używanych rutynowo przez prowadzącego (jest nim Maksim Gałkin z kanału ORT): *отборочный тур; три подсказки: 50 на 50, звонок другу, помощь зала; взять подсказку; мой окончательный ответ; ответ принят; первая (вторая) несгораемая сумма*. Prezentacja nagrania tego teleturnieju ma niewątpliwy walor edukacyjny, pomaga kształtować dwie sprawności: rozumienie mowy ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego (uczniowie słuchają rozmów osób obecnych w studiu i czytają jednocześnie pojawiające się na ekranie pytania), a przy tym rozwija kompetencję językową. Element zabawowy podnosi atrakcyjność odbioru tego materiału. W jednym z wydań teleturnieju zawod-

nicy zmagali się m. in. z następującymi zadaniami<sup>4)</sup>:

Расположите времена суток в названиях фильмов, начиная с рассвета:

A: „Ночь перед Рождеством”

B: „Хмурое утро”

C: „Тени исчезают в полдень”

D: „Зимний вечер в Таграх”

1. Что при разделе квартиры бывшими супругами обычно делится пополам?

A: Жилплощадь                      B: Соседи

C: Кровать                              D: Тараканы

2. На какое количество часовых поясов поделена поверхность Земли?

A: Тридцать шесть                      B: Шесть

C: Двенадцать                          D: Двадцать четыре

3. Какое слово соответствует букве «И» в аббревиатуре ИНН, присваиваемой налогоплательщикам?

A: Индивидуальный                      B: Инвестиционный

C: Индексированный                      D: Инвентарный

4. Из какого теста принято делать эклеры?

A: Слоённого                              B: Бисквитного

C: Песочного                              D: Заварного

5. Какой из этих известных садов находится в Санкт-Петербурге?

A: Александровский                      B: Эрмитаж

C: Нескучный                              D: Летний

6. Соревнования по какому виду спорта традиционно завершают летние Олимпийские игры?

A: Синхронное плавание                      B: Конный спорт

C: Спортивная гимнастика                      D: Пятиборье

Zasady tego popularnego teleturnieju mogą stanowić inspirację do przygotowania atrakcyjnej lekcji powtórzeniowej – chętnie podejmy się tego uczniowie, którzy z naszą niewielką pomocą opracują pytania i poprowadzą zajęcia. Na takich lekcjach unikamy monotonicznych ćwiczeń utrwalających i rozmawiamy wyłącznie w języku rosyjskim. Najlepszych zawodników nagradzamy najwyższymi ocenami.

Warto też korzystać z autentycznych informacji agencyjnych (krótkie notatki na różne tematy znajdziemy w każdym rosyjskim portalu internetowym). Ich aktualność i tematyka sprawiają, że uczniowie chętniej pracują, z przekonaniem, że język obcy jest narzędziem pozwa-

lającym zrozumieć ciekawe informacje. Praca z oryginalnymi tekstami ma ścisły związek z korelacją międzyprzedmiotową. Przy okazji daje my bowiem uczniom możliwość popisania się wiadomościami z innych dziedzin i przedmiotów nauczania: z geografii, historii, wiedzy o społeczeństwie, języka polskiego, muzyki, plastyki czy historii sportu. Okazuje się wtedy, że nasi wychowankowie wiedzą bardzo dużo, a swoje atuty mogli ujawnić dzięki takiej, a nie innej organizacji zajęć. I jeżeli nawet te dodatkowe informacje będą podane w języku polskim, to jego użycie w tym przypadku jest uzasadnione.



## Projekty dwujęzyczne

Uczniom bardziej zaawansowanym w nauce języków obcych można zaproponować konkurs na najciekawszy projekt dwujęzyczny. Polega on na opracowaniu wybranego tematu w dwóch językach w formie zabindowanego skoroszytu lub planszy o dowolnych wymiarach. Projekty mogą być wykonane indywidualnie lub w dwuosobowych zespołach. Przy ocenie prac brane jest pod uwagę ujęcie tematu, strona językowa, wykorzystanie różnych źródeł, warstwa graficzna i ogólne wrażenie.

Do współpracy zapraszamy anglistów i germanistów, którzy – podobnie jak my – udzielają uczniom konsultacji, podają im literaturę pozapodrecznikową (książki, czasopisma, encyklopedie, wydawnictwa multimedialne), adresy stron i wyszukiwarek internetowych oraz sprawdzają daną wersję językową. Idea konkursu<sup>5)</sup> polega na tym, by uczniowie wykazali się nie tylko znajomością języków obcych i pomysłowością, ale i umiejętnością korzystania z różnych źródeł informacji i stosowania w pracy własnej technologii komputerowej i informacyjnej. Metoda projektów pozwala na twórcze wykorzystanie umiejętności zdobywanych na lekcjach i przygotowuje do samodzielnego zgłębiania języków obcych. Dzięki temu zadaniu uczniowie doskonalą umiejętność komuni-

<sup>4)</sup> Отборочный тур: B, C, D, A; 1 A, 2 D, 3 A (Индивидуальный Налоговый Номер), 4 D, 5 D, 6 B.

<sup>5)</sup> Nagrodami w Konkursie na projekt dwujęzyczny mogą być słowniki, wydawnictwa multimedialne do nauki języków obcych, nagrody rzeczowe i najwyższe oceny cząstkowe z języków obcych. Rada Rodziców z reguły chętnie finansuje nagrody rzeczowe w tego typu rywalizacji.

kacji interpersonalnej (szczególnie w fazie zbierania materiałów), stosują zasady pracy w grupie i, siłą rzeczy, podnoszą poziom znajomości języków obcych. Lista tematów konkursowych powinna być uzależniona od zainteresowań uczniów i stopnia znajomości języka. A oto przykładowe tematy konkursowe (uczniowie wybierają jeden z nich):

1. Мой родной город/Meine Stadt (Meine Heimatstadt)/My hometown.
2. Современное жильё/Die moderne Wohnung/Modern flat.
3. Моё хобби/Mein Hobby/My Hobby.
4. Рождество Христово и Пасха в разных странах/Weihnachten und Ostern in verschiedenen Ländern/Christmas and Easter in various countries.
5. Наркотики и СПИД/Drogen und AIDS/Drugs and AIDS problems.
6. Наилучшие кинофильмы 2000 года/Die besten Filme des Jahres 2000/The best films of 2000.
7. Как молодёжь проводит свободное время?/Wie verbringen die Jugendlichen ihre Freizeit?/How do young people spend their free time?
8. Европейские столицы/Die europäischen Hauptstädte/The European capitals.

Pomysłowość uczniów przy wykonywaniu takiego projektu nie zna granic: wkompo-

nowują w pracy prywatne zdjęcia albo wykonują je specjalnie dla potrzeb projektu, szukają pomocy na obcojęzycznych czatach, korzystają ze skanera, aparatu cyfrowego i wykazują się bardzo przyzwoitym opanowaniem technologii komputerowej. Może to tylko cieszyć, bowiem z elementami rywalizacji i wysokim stawianiem poprzeczki młodzież zetknie się już wkrótce: na uczelni i w dorosłym życiu. Organizowanie takiego konkursu corocznie wpływa bardzo dopingująco na tych uczestników, którym nie udało się w poprzedniej edycji zająć punktowanej lokaty.

Pomysłów i rozwiązań, które sprawią, że lekcje języka obcego staną się nie tylko kolejnymi trzema kwadransami do odbębnienia, jest znacznie więcej. Warto do nich sięgać jak najczęściej, by „otwieranie drzwi do świata” odbywało się w sposób jak najbardziej efektywny i przyjemny dla uczniów. Nasze wysiłki zapracentują niczym lokata w dobrym banku – po latach ich wartość stanie się jeszcze większa. A to z kolei pomoże młodzieży odnaleźć się w coraz trudniejszej codzienności.

(listopad 2001)

Wioletta Piegzik<sup>1)</sup>  
Wrocław

---

## Zwerbalizować czas. Kształtowanie umiejętności relacjonowania przeszłości przy pomocy różnych technik teatralnych

Wśród licznych sposobów uatrakcyjniania lekcji języka obcego istotne miejsce zajmują techniki teatralne. Z uwagi na swoje właściwości oraz różnorodność należą one do jednych z bardziej uniwersalnych, wielofunkcyjnych i często realizowanych. Opierają się one na elemencie „udawania”, wcielania w określoną rolę, co z kolei stwarza uczniom możliwość odkrywania wiedzy w sposób bezpośredni, w samodzielnie realizowanym procesie badawczym.

Ćwiczenia zawierające elementy inscenizacji, wśród których wyróżniamy: odgrywanie ról (*role play*), ćwiczenia symulacyjne (*simula-*

*tions*) oraz gry sceniczne sprzyjają potrzebie aktywności, rozwijają kreatywność i swobodę<sup>2)</sup>. Ich typowo interakcyjny charakter służy głównie rozwojowi mowy dialogowej, a „teatralność” ukrywa dydaktyczny i formalny charakter zajęć. Techniki teatralne należą ponadto do tych, które pozwalają na uczestnictwo całego człowieka, włącznie z ciałem, w ekspresji mowy. Współczesna, ukierunkowana na ucznia dydaktyka języków obcych zajmuje krytyczne stanowisko wobec nauczania języka wyłącznie lub głównie w pozycji siedzącej, tj. takiej, której nie towarzyszy ruch. Jak twierdzi znany francuski

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> Szafek M. (1992), *O nauczaniu przez grę i zabawę*, w: „Języki Obce w Szkole”, s.117-124.

specjalista tej dziedziny: „*Il n'y pas de langue, de parole sans corps (...). Le corps est souvent le grand absent de la psychologie*”<sup>3)</sup>. Teza głosząca, iż granie jest skuteczną metodą nauczania została sformułowana na początku ubiegłego stulecia<sup>4)</sup>, a zatem wskazanie na techniki teatralne jest jedynie przypomnieniem i zachętą do ich wykorzystywania. Niniejszy artykuł stawia sobie za cel zaprezentowanie konkretnych ćwiczeń (wykorzystujących element gry aktorskiej), które sprzyjają potrzebom komunikacyjnym, intelektualnym, emocjonalno-uczuciowym oraz kinetycznym, ćwiczeń dających nauczycielom możliwość wprowadzenia ucznia w realny świat języka, który żyje i porusza się.



### Przykład 1. Widzę, myślę, wiem

W ćwiczeniu uczestniczą wszyscy uczniowie. Pierwsza faza polega na odegraniu przez dwóch, trzech (czasami czterech) uczniów niemej scenki, zrealizowanej w taki sposób, aby z gestów, mimiki i ruchu dość jasno wynikała treść sytuacji-zdarzenia. Nauczyciel może – zasugerować osobom grającym typ postaci, w które się wcielą, jak również temat historyjki lub też – dbając o kreatywność swoich podopiecznych – zdać się na ich pomysłowość i gusty estetyczne. Pozostała część grupy pełni rolę widowni. Po obejrzeniu „żywego obrazu”, który stanowi fazę przygotowawczą, nauczyciel przydziela nowe role. Tym razem, uczniowie-obszernicy będą – w zależności od typu odegranej historyjki – wcielać się w role poszczególnych czasów gramatycznych; części grupy zostaną przydzielone role czasu przeszłego (np. na lekcji języka francuskiego będzie to *passé composé*), drugiej części – innego czasu przeszłego (tutaj, np. *imparfait*), pozostałym czasu zaprzęskiego lub trybu przypuszczającego. Zadanie uczniów polega na zrelacjonowaniu obejrzanego obrazu. Polecenie ogranicza zatem uczącego do posługiwania się wyłącznie przydzielonym mu wcześniej jednym, konkretnym czasem gramatycznym. Wchodzimy tym samym w fazę realizacyjną. Nauczyciel koryguje

błędy językowe równocześnie lub po skończonej relacji, co stanowi fazę końcową ćwiczenia.

Proponowane ćwiczenie opierające się w dużym stopniu na technikach teatralnych, w których jest obecna mowa dialogowa jest przykładem ćwiczenia pozwalającego uczniowi poprawić mowę narracyjną. Element podwójnego grania – tradycyjne *role play* i gramatyczne odgrywanie poszczególnych czasów gramatycznych – wyzwala uczucie łatwości i naturalności. Utożsamienie się z odgrywaną postacią stwarza poczucie, iż wielość czasów gramatycznych służy precyzji i doskonale modeluje narrację.

Powyższe ćwiczenie może być również traktowane jako faza przygotowawcza do twórczego redagowania tekstów – szczególnie tych, w których dominuje element akcji. Czas trwania pierwszej scenki, jak również bogactwo przydzielonych czasów gramatycznych są uzależnione od zaawansowania grupy. Ćwiczenie można wykorzystywać zamiast tradycyjnych ćwiczeń na tzw. „zgodność czasów”, a także stosować na lekcji powtórzeniowej lub utrwalającej.



### Przykład 2. Widzę i wiem

Nauczyciel, podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu, dokonuje podziału ról. Role są zarówno werbalne, jak i te, które wymagają inscenizacji. Jeśli przyjmiemy zaproponowaną wcześniej konwencję ról gramatycznych, to każdy uczeń będzie uczestniczył bezpośrednio w tworzonej historyjce, która jest pretekstem do odkrywania bogactwa i specyfiki czasów gramatycznych. Zadaniem „opowiadaczy” jest stworzyć logiczną i stosunkowo oryginalną historię, zaś aktorów – zilustrować usłyszaną lub słyszaną opowieść zarówno słownie, jak i w ruchu. Ćwiczenie to zachęca uczniów do twórczego myślenia, pobudza wyobraźnię, a fizyczne zilustrowanie języka z pewnością wpływa na łatwiejsze zapamiętywanie.

Tego typu ćwiczenia językowe opierające się na tzw. dramaturgii symultanicznej<sup>5)</sup>, wymagają koncentracji, poprawiają refleks oraz wpływają pozytywnie na współpracę między

<sup>3)</sup> *Apprendre les langues étrangères autrement*, Interview avec J.M. Carré in LFDm, No 392. s. 48.

<sup>4)</sup> Caldwell Cook, *The Play Way*.

<sup>5)</sup> patrz LFDm, No 176, s. 45-51.

uczniemi. Do ról aktorskich nauczyciel może wyznaczyć uczniów osiągających słabsze wyniki w nauce lub mających problemy z rozumieniem mowy, a także uczniów o dużej inteligencji kinetycznej. Proponowane ćwiczenie pomoże nauczycielowi podnieść motywację działań uczniowskich, bowiem każdy jest w nim twórcą i aktorem.

### **Przykład 3. Widzę, nie jestem pewien czy wiem**

Do przeprowadzenia ćwiczenia potrzebny jest dość duży kawałek stosunkowo przeźroczystego materiału, dwie lampy stojące lub biurkowe. Materiał pełniący rolę kurtyny należy umocować na wysokości powyżej wzrostu uczniów, włączyć po obu stronach quasi-sceny boczne lampy, zgasić górne oświetlenie. Za umowną kurtyną wybrani lub dobrowolnie zgłoszeni uczniowie odgrywają niemą scenkę. Pozostała część młodzieży symultanicznie relacjonuje widziane zdarzenia (zachowania). Tym razem obowiązującym dla wszystkich trybem będzie tryb przypuszczający (*le conditionnel*); służy on do przedstawienia zdarzeń niepotwierdzonych, czyli takich, co do prawdziwości których mamy wątpliwość. Symboliczna kurtyna, na której pojawiają się cienie postaci aktorów, potwierdza ów rzekomy charakter prezentowanych zdarzeń.

### **Wnioski**

Proponowane ćwiczenia łączy element gry oraz troska o rozwijanie mowy produktyw-

nej, nieprzygotowanej, w tym przede wszystkim mowy narracyjnej. Są one przykładem naturalnego przejścia od dialogu (na którym opiera się przedstawienie) do narracji. Utożsamienie się z rolą, obecne we wszystkich przykładach wpływa również na swoistego rodzaju personifikację gramatycznych treści nauczania, mających do tej pory charakter raczej teoretyczny i abstrakcyjny. Koncepcja ról stricte gramatycznych jest pomysłem autorskim, zaś kwestie techniczne, na których został osadzony pomysł, należą do znanych i wykorzystywanych.

Proponowany proces dydaktyczny opiera się na wykorzystaniu różnych środków od parawerbalnych, takich jak gest i mimika, przez akt świadomego myślenia (interpretacji) lub jej brak – po ekspresję mowy. Proces uczestnictwa w zbiorowej kreacji ukazuje, w jak wielkim stopniu wszystkie elementy ekspresji są uzależnione wzajemnie od siebie oraz jak wielką istnieje analogia między tworzonymi scenami a samym językiem. Tworząc taki właśnie teatr uczniowie sami stają się językiem (lub żywymi jego cząstkami), zaś gramatyka – elementem rzeczywistości, przez którą i w której żyją.

Przedstawione odmiany „teatru lekcji” uczą współpracy, wymagają konsekwencji, a także angażują całego ucznia, tzn. jego intelekt, psychikę oraz ciało, za pomocą którego wyraża on lub podkreśla przekazywaną treść.

Zachęcam wszystkich nauczycieli do wykorzystania technik teatralnych jako skutecznego sposobu kształcenia sprawności językowej i estetycznej uczniów.

(maj 2000)

Joanna Targońska<sup>1)</sup>  
Olsztyn

---

## **Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego**

### **Charakterystyka, specyfika, wady i zalety nauczania niemieckiego po angielskim**

Po przemianach ekonomiczno-gospodarczych roku 1989 zmieniła się w Polsce sytuacja języków obcych. Dotychczasowy pierwszy język

obcy, jakim był język rosyjski, ustąpił miejsca językowi angielskiemu. Nie nastąpiło to jednak od razu, ponieważ niefatwe było znalezienie

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielem akademickim w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.



odpowiedniej liczby nauczycieli języka angielskiego z dnia na dzień. Dzisiaj, po ponad 10 latach, sytuacja ta ugruntowała się i w związku z tym można zauważyć w Polsce tendencję, iż język angielski coraz częściej jest pierwszym językiem obcym, drugie miejsce zajął natomiast język niemiecki.

Uczniowie uczą się więc dwóch pokrewnych języków, w których znajdziemy wiele podobieństw. Taka kolejność, tzn. nauczanie języka niemieckiego po angielskim to bardzo częsta konfiguracja językowa w Europie, w związku z tym specyfiką takiego nauczania języka niemieckiego zajęli się naukowcy w wielu krajach. Postawili oni sobie wiele pytań, które miały być punktem wyjścia do szeroko zakrojonych badań. Jedno z nich jest następujące: *Czy fakt, iż języki te są podobne wpływa pozytywnie czy też negatywnie na proces przyswajania języka niemieckiego?* Na to pytanie uzyskalibyśmy od nauczycieli różnicowane odpowiedzi. Można by też polemizować, czy uczenie się i nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego jest łatwiejsze, niż uczenie się i nauczanie tego języka jako pierwszego języka obcego. Tu zdania są również podzielone. Ale zanim przejdę do analizy tego problemu zwróćmy uwagę na to, co jest charakterystyczne dla uczenia się drugiego języka obcego.



### **Charakterystyka uczenia się i nauczania trzeciego języka**

(L3 – Erwerb albo Tertiärsprachenerwerb)<sup>2)</sup>

Do lat 70-ych uważano, iż język ojczysty, w znacznym stopniu może utrudnić przyswajanie języka obcego, a co za tym idzie, opowiadano się za prowadzeniem zajęć z danego języka posługując się tylko tym językiem. Używanie języka ojczystego na lekcji języka obcego było niewskazane. Z biegiem czasu to podejście uległo zmianie. Zauważono mianowicie, iż wśród błędów, jakie popełniają uczniowie na lekcji języka obcego, są takie, które nie wynikają z interferencji języka ojczystego, a uczniowie

z różnymi językami ojczystymi popełniają takie same błędy. Świadczyło to o tym, iż przyczyną błędów na etapie uczenia się języków obcych niekoniecznie jest język wyjściowy. Z drugiej strony, można było przypuszczać, iż w umysłach uczniów zachodzą takie procesy, na które nauczyciele, nie mają w zasadzie żadnego wpływu. W związku z tym wcześniejszy wymóg, aby nie używać języka polskiego na lekcji języka obcego w szkole, stracił na znaczeniu. Nie można więc wymagać, aby na lekcji języka niemieckiego, używany był tylko ten język. W wielu przypadkach, odstępianie od tej wcześniejszej zasady i nawiązanie do języka ojczystego jak i do pierwszego języka obcego, może być bardzo pomocne, a nawet wskazane.

Na fakt, iż nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego różni się od nauczania tego samego języka, w przypadku, gdy jest to pierwszy język obcy wskazuje Raasch (1990:139), który pisze *„Deutsch als zweite Fremdsprache hebt sich in den Anfangsjahren des Unterrichts charakteristisch von ‚Deutsch als erster Fremdsprache‘ ab, doch verringert sich der Unterschied zunehmend und verliert sich möglicherweise im dritten/vierten Lernjahr“*<sup>3)</sup>. Jak wskazuje autor, te różnice są widoczne przede wszystkim w pierwszych 3–4 latach nauki. W związku z tym, że nauczanie drugiego języka obcego trwa nieraz tylko 3 lata, konieczne jest opisanie specyfiki uczenia się i nauczania drugiego języka obcego. Znając taką specyfikę, przygotowanie zajęć i ich przeprowadzenie jest z pewnością łatwiejsze.

**1.** Uczniowie, którzy zaczynają uczyć się drugiego języka obcego, są z reguły starsi od tych, którzy rozpoczynają naukę pierwszego języka obcego. Wiąże się z tym fakt, iż mają oni większą wiedzę nie tylko ogólną, ale również językową. Zadaniem nauczyciela jest więc wykorzystanie tej wiedzy i znalezienia dla niej miejsca na jego lekcji.

**2.** Z wiekiem wzrasta potrzeba kognitywnego uczenia się. Już ucząc się angielskiego (albo innego pierwszego języka obcego), uczniowie w pewnym stopniu poznali system

<sup>2)</sup> W niniejszym artykule będą stosowane pojęcia „niemiecki jako drugi język obcy”, „niemiecki jako trzeci język” lub też niemiecki jako L3 „language 3”.

<sup>3)</sup> „Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego różni się w latach początkowych od nauczania niemieckiego jako L2, ale ta różnica zmniejsza się stopniowo i ztraca w trzecim/czwartym roku nauczania” (tłumaczenie J.T.).

jakiegoś języka, a w związku z tym skłaniają się do tego, by porównywać nowy system z tym, który już znają. Próbują przyporządkować go innemu, wcześniej przez nich poznanemu i zwracają uwagę na różnice między obydwojoma systemami językowymi. Fakt, iż uczniowie uczyli się jakiegoś języka obcego, rzutuje w znacznym stopniu na metodę nauczania. Wcześniejsze, sprawdzone już metody tracą w tym świetle na znaczeniu, natomiast te „stare, krytykowane”, mogą ponownie na nim zyskać.

► Metoda audio-lingwalna nie byłaby najwłaściwsza przy nauczaniu drugiego języka obcego, gdyż nie przewiduje ona nauczania kognitywnego i nie ma w niej miejsca na kreatywność, która na tym etapie nauczania wzrasta. Proces przyswajania L3 z pewnością nie jest już podobny do przyswajania pierwszego języka. Nie można przecież oczekiwać, że uczeń nauczy się tego języka przez imitację oraz bez udziału świadomości. On chce w tym języku działać i sam próbować coś tworzyć.

► Metoda komunikatywna w swojej pierwotnej wersji nie przewidywała miejsca na gramatykę na lekcji języka obcego, nie może więc być przejęta jako całość w naszej sytuacji, ponieważ uczeń skłania się do kognitywnego uczenia się. Chce znać reguły, chce sam je formułować i wskazywać na podobieństwa między znanymi mu językami.

► Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, która była zaprzeczeniem nauczania komunikatywnego i z którą z radością pożegnano się kilkanaście a niekiedy kilkadziesiąt lat temu, może w nowych warunkach być wykorzystana w części na lekcji trzeciego języka. Krumm (1999:28) wskazuje na fakt, że tłumaczenie może być niekiedy ważną sprawnością komunikacyjną, np. gdy usłyszana w języku ojczystym wypowiedź trzeba przekazać zainteresowanej osobie w języku docelowym lub gdy komuś, kto nie uczył się danego języka obcego, trzeba przekazać usłyszana w języku obcym wiadomość lub informację transformując ją na język ojczysty.

**3.** Z badań nad przyswajaniem drugiego języka obcego wynika, że w procesie uczenia się drugiego języka obcego „włącza” się (*ein-schalten*) cała dotychczasowa wiedza językowa,

jaką dany uczeń zdołał osiągnąć. My jako nauczyciele nie jesteśmy w stanie temu zapobiec, ponieważ ta wiedza w taki, a nie inny sposób jest zakodowana w mózgu. Między językami, których się uczyliśmy i uczymy, istnieją wielorakie połączenia. Stanowią one całą siatkę połączeń. Krumm (1998:43) podkreśla ten fakt mówiąc: *„Anwenden einer Sprache läßt auch alle anderen in unserem Hirn versammelten Sprachen anklingen und mitschwingen”*<sup>4)</sup>.

**4.** Na akwizycję trzeciego języka ma wpływ wiele czynników, które różnią się od uczenia się drugiego języka tym, iż uczeń zna już jeden język obcy, ma swoje doświadczenia odnoszące się przyswajania języków obcych i poznał strategię uczenia się.

**5.** Przy akwizycji drugiego języka obcego uczniowie mają już duże doświadczenie i wiedzę na temat tego, co należy do uczenia się języka obcego, co jest w tym uczeniu ważne, na co zwracać szczególną uwagę, jak przyswajając sobie słownictwo, a jak zagadnienia gramatyczne.

Nie ulega wątpliwości, iż uczenie się i nauczanie drugiego języka obcego różni się w znacznym stopniu od sytuacji, gdy w grę wchodzi pierwszy język obcy. Pytanie, które w związku z tym może się nasuwać brzmi: który z tych procesów jest łatwiejszy? Zwróćmy w związku z tym uwagę na zalety i wady nauczania drugiego języka obcego.

## Wady i zalety nauczania drugiego języka obcego

Istnieje wiele czynników mających negatywny wpływ na proces nauczania i przyswajania drugiego języka obcego. Z jednej strony trudna jest sytuacja nauczyciela, z drugiej zaś również ucznia. Oto przykładowe negatywne strony tego nauczania.

► Na nauczanie drugiego języka obcego ma się do dyspozycji znacznie mniej czasu niż jest to w przypadku pierwszego języka, natomiast wymaga się, by uczniowie posiadli podobną wiedzę i umiejętności. Skutkiem takich wymagań lekcje drugiego języka obcego są zintensyfiko-

<sup>4)</sup> „Używanie jednego języka powoduje, iż od razu przypomina nam się brzmienie innych języków zebranych w naszym umyśle i doprowadza do ich współgrania” (tłumaczenie J.T).

wane, szybsza jest też progresja, mniej czasu poświęca się na ćwiczenie danych sprawności (np. słuchanie globalne, słuchanie selektywne, czytanie selektywne itd.) i na powtórzenia. Lekcje te mogą być, i niestety bardzo często są, szybkim „przerobianiem materiału gramatycznego”, a przecież nie o to chodzi w nauce języka obcego.

► Drugi język obcy ma mniejszą liczbę godzin nauczania, co może skłonić uczniów do przekonania, iż i tak nie nauczą się oni tego języka przy takiej liczbie godzin i ich motywacja może już na starcie znacznie się zmniejszyć.

► Niektórzy uczniowie wynieśli z lekcji pierwszego języka obcego złe doświadczenia. Być może nie osiągnęli oni w tym języku dobrych wyników, może nie podobało im się prowadzenie lekcji, nie odpowiadały metody jej prowadzenia, bądź też nawet osobowość nauczyciela.

► Uczniowie zaczynają z reguły dość późno uczyć się drugiego języka obcego, tj. w wieku 13–15 lat, kiedy ich aparat mowy nie jest już elastyczny, a prawidłowa artykulacja w nowym języku może sprawiać trudności.

► Nauczanie drugiego języka obcego zaczyna się w najtrudniejszej fazie rozwojowej ucznia, tzn. w wieku dojrzewania, kiedy to uczeń ma problemy z odnalezieniem siebie w nowej dla niego rzeczywistości, kiedy jest bardzo krytyczny i do wszystkiego, co nowe podchodzi z wielkim sceptycyzmem.

Takich negatywnych czynników można by było znaleźć jeszcze wiele. Czy jednak na pewno nauczyciel uczący takich uczniów jest na straconej pozycji? Z pewnością nie. Jest bowiem wiele elementów w nauczaniu drugiego języka, które ułatwią jego pracę.

► Kleppin (1990) stwierdza, że nowy, w naszym przypadku drugi język obcy, może doprowadzić do wzrostu motywacji u uczniów, którzy zbyt długo uczyli się pierwszego języka obcego i nie zauważali po kilku latach przyrostu wiedzy. W nowym języku przyrost wiedzy zauważa się bardzo szybko (szczególnie w pierwszym roku nauczania) i jest to czynnik bardzo motywujący.

► Niektórzy uczniowie, którzy w pierwszym języku obcym nie osiągnęli zbyt dobrych wyników, mogą podchodzić z wielkim zaangażowaniem do nowego języka, który daje im możliwość sprawdzenia się i rehabilitacji.

► Uczniowie posiadają już większą zdolność abstrakcyjnego myślenia, posiadają obszerniejszą wiedzę językową dotyczącą nie tylko języka ojczystego, ale również obcego. Ten fakt pozwala nauczycielowi na szybsze omówienie danego zagadnienia gramatycznego, a czasami na odniesienie się do ich wiedzy z innych języków.

► Uczniowie w tym wieku uczą się w sposób bardziej świadomy, szybciej formułują reguły wykorzystując wiedzę z pierwszego i drugiego języka, szybciej rozpoznają regularności w nowym języku, a w związku z tym szybciej go przyswajają.

► Uczący się drugiego języka obcego mają już wypracowane swoje własne techniki uczenia się języków obcych i teraz je stosują.

Przedstawiona lista wad i zalet nauczania drugiego języka obcego wskazuje na fakt, iż sytuacja nauczyciela i ucznia nie jest zbyt trudna. Gdy zna się specyfikę uczenia się i nauczania drugiego języka, gdy wie się, jak powinna przebiegać dana lekcja, na co powinno się zwracać szczególną uwagę, to w takiej sytuacji uczeń może odnieść korzyść z faktu, iż, np. język niemiecki jest dla niego drugim językiem obcym – może wykorzystać swoją wiedzę z języka angielskiego na tej lekcji.

Większość prac poświęconych problematyce drugiego języka obcego zawiera wymagania dotyczące przeprowadzenia tej specyficznej lekcji. Oprócz tego znajdziemy tam żądania skierowane do nauczyciela, jak i te odnoszące się do podręczników. Oto krótki przegląd tych żądań sformułowanych przez takich naukowców, jak Neuner (1996), Krumm (1996, 1998), Lindemann (1999) i Raasch (1990).

## Wymagania odnoszące się do lekcji drugiego języka obcego

Neuner (1996) opracował wskazówki dydaktyczne dla interesującego nas przedmiotu. Jedna z nich mówi, iż na lekcji drugiego języka obcego powinniśmy nauczać kognitywnie. Można to z pewnością osiągnąć, gdy do tej lekcji włączy się wszystkie znane uczniom języki. Gdy na lekcji języka niemieckiego (L3) będzie się w odpowiednich momentach nawiązywało do tego, co uczniowie już znają z nauki

języka angielskiego, z czym mogą skojarzyć nową formę lub nowe słówko, to z pewnością będzie się ten fakt przyczyniać do ekonomizacji procesu nauczania języka niemieckiego. Kniffka (1999:31) formuluje tę tezę w sposób następujący: „*Lernende einer dritten Sprache (L3) verfügen aufgrund ihrer Erfahrung in der Muttersprache und einer weiteren Sprache über sprachbezogenes Wissen, auf das im L3-Unterricht zurückgegriffen und das dort nutzbar gemacht werden kann*”<sup>5)</sup>. Czasami nawiązanie do języka ojczystego będzie bardziej wskazane niż do pierwszego języka obcego. Jedno jest pewne, na lekcji drugiego języka obcego (w naszym przypadku jest to język niemiecki) nie powinno zabraknąć miejsca na inne, dotychczas poznane przez uczniów języki (w tym przypadku chodzi przede wszystkim o angielski). Czasami można je na lekcji porównać, w innym zaś przypadku można nawiązać do L2, ażeby wskazać na różnice. Nie należy zakładać, iż języki, których uczeń wcześniej się nauczył, będą zakłócać proces uczenia się języka docelowego. Nie wolno również wymagać, aby uczeń rozpoczynający naukę nowego języka zapominał, czego uczył się na innych lekcjach. Nic nie osiągniemy bowiem, gdy kategorycznie będziemy tępić wszelkie błędy wynikające z interferencji języka angielskiego. Zwłaszcza, że pewnych błędów nie da się uniknąć, bo należą one do procesu akwizycji języka. Uczniowie będą porównywali znane im języki, będą przenosili formy z jednego języka do drugiego, nawet gdy nauczyciele nie wskażą na różnice i podobieństwa między nimi.<sup>6)</sup>

Na lekcji drugiego języka obcego ważne jest również nauczanie kontrastywne. O ile Kniffka (1999) twierdzi, że powinniśmy systematycznie porównywać dwa języki obce uczniów, o tyle Krumm (1999) jest zdania, że dwa języki powinno porównywać się wtedy, gdy uczniowie sami zwrócą uwagę na podobieństwo między nimi, albo, gdy nauczyciel dysponuje materiałami, które dobrze naświetlą dane zagadnienie. Lindemann (1999), jest tego

samego zdania, co Krumm (1999) jeżeli chodzi o nauczanie z porównywaniem dwóch języków. Tym niemniej uważa ona, iż kontrastywne zestawienie jednego zagadnienia na płaszczyźnie dwóch języków nie jest wystarczające. Duże znaczenie mają obok tego ćwiczenia, na których można by było przećwiczyć te różnice. A jak należy postępować przy takim nauczaniu kontrastywnym? Autorka proponuje, aby uczniowie sami dochodzili do podobieństw i różnic. Takie poszukiwanie elementów wspólnych może być postrzegane przez uczniów jako „*Entdeckungsreise*” (odkrywcza podróż) i może być bodźcem do samodzielnej pracy nad językiem. Lindemann uważa, iż za pomocą takich świadomych porównań można zapobiec przewidywalnym błędom. A zapobieganie błędom jest z pewnością łatwiejsze, niż walka z nimi.

Bardzo często jest formułowana teza, że lekcja języka niemieckiego powinna opierać się na lekcji języka angielskiego. Już w roku 1982 Glaap wysuwał wniosek, by te dwa języki opracowały wspólne cele i, by dochodziło między nimi do wymiany informacji na temat specyfiki nauczania każdego z języków. Nasuwa się tylko pytanie, w jaki sposób nauczanie jednego języka obcego może się opierać na nauczaniu drugiego. Na pewno taka możliwość istnieje jeżeli chodzi o progresję, można w podobnej kolejności wprowadzać zagadnienia gramatyczne, albo omawiać podobne tematy (odnosi się to z pewnością do początkowego etapu nauczania).

Innym ważnym wymaganiem jest wzmocnienie autonomii ucznia. Można to osiągnąć między innymi przez podkreślenie celu nauczania. Uczeń powinien wiedzieć, czego ma się nauczyć na danej lekcji, jaka wiedza oraz jakie umiejętności będą od niego wymagane, a także do czego będzie mu potrzebna dana struktura językowa. Gdy cel lekcji jest podany do wiadomości uczniów, to wtedy mogą oni po danej lekcji ocenić sami siebie i stwierdzić, czy potrafią zrealizować ten cel, czy też wskazana byłaby jeszcze jakaś dalsza praca w tym względzie.

<sup>5)</sup> „*Uczący się trzeciego języka posiadają wiedzę językowa wyniesioną z lekcji języka ojczystego jak i pierwszego języka obcego, do której to wiedzy należy nawiązać na lekcji L3 i którą należy wykorzystać*” (tłumaczenie J.T).

<sup>6)</sup> Gdy uczeń popełnia często spotykany błąd i pisze *Shuhe* albo *Shule*, to nie należy tego traktować jako wielkiego przewinienia, ponieważ połączenie „*sh*” zostało przez niego wcześniej zapamiętane podczas przyswajania języka angielskiego. Wręcz przeciwnie, taką sytuację należałoby natychmiast wykorzystać uzupełniając poprawienie błędu informacją, iż w języku niemieckim nie istnieje połączenie „*sh*”, istnieje natomiast jego odpowiednik realizowany jako „*sch*”.

Lekcja drugiego języka obcego nie powinna być zdominowana przez aspekt gramatyczny. Aspekt tematyczny powinien być bardziej uwypuklony. Wiąże się z tym fakt, iż należy zwracać większą uwagę na sprawności receptywne, niż produktywne. Od samego początku uczeń powinien dużo rozumieć, chociaż mówienie mogłoby mu sprawiać kłopoty. Dużą rolę powinna odgrywać sprawność czytania ze zrozumieniem, a najbardziej rozwijana powinna być sprawność globalnego rozumienia tekstu czytanego. Uczący się powinni być nauczani według metody induktywnej, tzn. sami powinni dochodzić do formułowania reguł i zasad. Uczący się drugiego języka obcego szybciej dojdą na podstawie podanych przykładów do reguły oraz szybciej rozpoznają podobieństwa i różnice międzyjęzykowe. Dlatego takie zadania powinny być im powierzane bardzo często, a częste tłumaczenia nauczycieli, że podanie reguły jest szybsze, nie jest w związku z tym uzasadnione.



### **Wymagania odnośnie podręczników do nauki języka niemieckiego jako drugiego języka obcego**

Na każdej lekcji ważne jest nie tylko podejście nauczyciela, stosowane przez niego metody, ale również podręcznik, z jakiego będzie się uczyło uczniów. Analizą podręczników do nauki języka niemieckiego jako drugiego języka obcego zajęły się w różnych krajach różne osoby. Na przykład Kleppin (1990) i Lindemann stwierdziły, że w żadnym z krajów podręczniki nie uwzględniają faktu, iż język niemiecki jest trzecim językiem uczniów, a jego nauka była poprzedzona nauką języka angielskiego. Hufeisen (1993) zwróciła uwagę na poczynione pierwsze kroki w kierunku opracowania podręcznika języka niemieckiego wykorzystującego pewną wiedzę uczniów z języka angielskiego<sup>7)</sup>. Krumm (1996) jest natomiast zdania, że wszystkie podręczniki nie uwzględniają

znajomości języka angielskiego zarówno jeżeli chodzi o tematy tam poruszane, progresję gramatyczną, jak i o formy ćwiczeń.

Jakie czynniki powinny więc być uwzględniane w podręcznikach? Przede wszystkim podręczniki powinny kłaść duży nacisk na przekazywane treści i interesującą tematykę tekstów. Gramatyka nie powinna stać w nich na pierwszym miejscu. Jej zadaniem miałyby być raczej pomoc przy rozumieniu przekazywanych treści. Niektórzy naukowcy wysuwają nawet propozycje treści, jakie powinny być zawarte w takich podręcznikach. Kleppin (1990) uważa, że takie podręczniki powinny być zeuropeizowane, tzn. powinny zawierać treści odnoszące się do wielu krajów. Idealny podręcznik powinien zawierać wiele autentycznych tekstów, do których powinny być przede wszystkim opracowane odpowiednie ćwiczenia, tak aby można było rozwijać sprawności receptywne. Teksty zawarte w podręcznikach powinny umieć zainteresować uczniów, a duże znaczenie miałyby też ich wizualizacja, pomagająca uczniom w zrozumieniu treści tekstu (obrazki, schematy, diagramy). Teksty takie powinny być autentyczne, bo one bardziej wspierają rozwój intelektualny ucznia.



### **Wymagania względem nauczycieli**

Te wymagania odgrywają bardzo dużą rolę, ponieważ to nauczyciel steruje całym procesem uczenia, to on określa wymagania, on opracowuje i przeprowadza lekcję. Dobry podręcznik może mu w tym tylko pomóc i ułatwić jego pracę. Wymagania stawiane nauczycielowi drugiego języka obcego są wyższe niż te skierowane do nauczyciela uczącego pierwszego języka obcego.

Pierwsza wytyczna odnosi się do wykształcenia nauczyciela. Powinien on być z pewnością dobrze przygotowany z zakresu dydaktyki ogólnej. Po drugie powinien znać w dość zaawansowanym stopniu pierwszy język obcy

<sup>7)</sup> Hufeisen (1990) analizowała istniejące w tamtym czasie na rynku podręczniki i w dwóch zauważyła realizację oczekiwań względem podręczników do nauczania języka niemieckiego jako L3. W *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* zauważyła, że przedstawia się tam gramatykę kontrastywną niemiecko-angielską. W *Deutsch Aktiv* można było znaleźć miejsca, gdzie dla porównania wyrazów odwoływano się do języka angielskiego i innych języków, przytaczając z nich odpowiedniki.

swoich uczniów (w naszym przypadku będzie to język angielski) i wiedzieć, jaką posiadają wiedzę ogólnojęzykową jego uczniowie, jakie znają strategie uczenia się i jakie najczęściej stosują.

Takiego nauczyciela powinny charakteryzować następujące postawy. W żadnym przypadku nie powinien on traktować jakiegokolwiek wiedzy ucznia za niepotrzebną i nieprzydatną. Każdy błąd wynikający z transferu powinien być wykorzystany do wypuklenia różnic przy jednoczesnym wskazaniu podobieństw międzyjęzykowych. Nauczyciel powinien w momentach wprowadzania danego zagadnienia odwoływać się do wiedzy ucznia z angielskiego, bądź też nawet traktować ją jako punkt wyjścia przy wprowadzaniu nowych treści z języka niemieckiego.

Niekiedy stawiane są wymagania odnośnie wykształcenia nauczycieli uczących języka niemieckiego jako L3. Już w 1990 r. Raasch żądał, by wykształcenie monolingwalne zostało zastąpione wykształceniem bilingwalnym, tzn. aby każdy nauczyciel neofilolog posiadał minimalną wiedzę z języka angielskiego. Mógłby ją wykorzystywać przy uczeniu języka niemieckiego. Nauczyciel powinien stosować elementy różnych metod nauczania. Biorąc pod uwagę fakt, iż na drugi język obcy nie przewiduje się zbyt dużej liczby godzin, nauczający powinien wspierać i motywować uczniów do uczenia się autonomicznego.

Jak już wspomniałam, nauczanie języka ojczystego jak i pierwszego języka obcego, wywiera duży wpływ na lekcje trzeciego języka. Nie bez znaczenia pozostają w związku z tym metody dydaktyczne stosowane przy nauczaniu tych obu przedmiotów. Gdy proces nauczania na tych dwóch pierwszych etapach (tzn. na lekcji języka polskiego i angielskiego) przebiega prawidłowo, uczeń będzie z pewnością z tego korzystał na lekcji trzeciego języka. Wielu naukowców, którzy zajmują się nauczaniem języka niemieckiego jako L3, stawia pewne wymagania nie tylko nauczycielom języka niemieckiego, mają oni jednocześnie wytyczne dla nauczycieli L1.



## Wymagania względem lekcji pierwszego i drugiego języka a nauczanie drugiego języka obcego.

„An den Unterricht der ersten Fremdsprache ist die Forderung heranzutragen, die Vermittlungsmethodik so breit wie möglich auszulegen, um für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen ein Potential zu schaffen, auf das dann zurückgegriffen werden kann”<sup>8)</sup> Naukowcy, którzy już ponad 10 lat temu zajęli się specyfiką nauczania drugiego języka obcego, sformułowali tezy dotyczące lekcji trzeciego języka a nawet lekcji pierwszego języka obcego, ponieważ ich zdaniem to już na lekcji pierwszego języka rozpoczyna się przygotowanie do uczenia się każdego następnego języka.

Gdy nauczyciel języka ojczystego przekazuje uczniom wiedzę na temat strategii uczenia się, zasad komunikowania się albo, gdy nauczyciel pierwszego języka obcego będzie stosował na swojej lekcji różne metody, to wszystko to z pewnością odbije się bardzo pozytywnie na przyswajaniu trzeciego języka.<sup>9)</sup> Kleppin (1990) wskazuje na fakt, iż trudno by było z osobami dorosłymi, nieprzygotowanymi do zabaw na lekcji języków obcych prowadzić zajęcia w formie zabawy.

Tak naprawdę już na lekcji języka polskiego uczeń powinien nauczyć się rozróżniania i redagowania wszelkiego rodzajów tekstów, powinien poznać ćwiczenia sprawdzające umiejętności czytania ze zrozumieniem, poznać zasady analizy tekstu itd. Nauczyciel języka polskiego powinien uwrażliwić ucznia na strukturę języka, zaznajomić go z częściami mowy i zdania, ponieważ to one są kluczowymi pojęciami w nauczaniu języków obcych z udziałem świadomości ucznia. Krumm (1998) uważa również, że na lekcji języka obcego (chodzi tu przede wszystkim o pierwszy język obcy) uczeń powinien zostać również uwrażliwiony na wielojęzyczność, bo to ona jest wymogiem naszych czasów.

<sup>8)</sup> „Pod adresem pierwszego języka obcego jest wysuwane żądanie, aby na tej lekcji w możliwie najobszerniejszym stopniu zastosować metodykę nauczania, aby stworzyć w ten sposób taki potencjał, do którego będzie można nawiązać na lekcjach kolejnych języków” (tłumaczenie J.T). Thesen w Kleppin, Königs, Raabe (red) 1990, s. 16.

<sup>9)</sup> Bardzo trudne jest nauczanie metodą komunikatywną osób dorosłych, które były nauczane pierwszego języka metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Nie są one przygotowane do tej nowej metody i trudno będzie je zachęcić do mówienia (nawet niegramatycznego).

Niektórzy naukowcy zajęli się nawet badaniem wpływu lekcji pierwszego języka obcego na „dalszą karierę językową” ucznia. I tak Carli (1990) zauważył pewną prawidłowość – im bardziej „szkolna” (*schulisch*) jest wiedza nabyta podczas uczenia się z pierwszego języka obcego, tym mniej jest zauważalna dominacja tego języka w procesie uczenia się drugiego języka obcego.



## Podsumowanie

Moim celem było wskazanie różnic między nauczaniem i uczeniem się języka niemieckiego jako pierwszego i drugiego języka obcego. Wielu nauczycieli uważa, że nauczanie języka niemieckiego po języku angielskim jest trudne, ponieważ po nauce „łatwiejszego języka” (jakim zdaniem wielu jest język angielski) uczniowie zniechęcają się do nauki „języka trudniejszego”. Niekoniecznie jednak sytuacja musi wyglądać właśnie tak. Wystarczy pozwolić na obecność języka angielskiego na lekcji języka niemieckiego, aby zmienić nastawienie uczniów do przedmiotu. Wskazywanie na podobieństwa między tymi dwoma językami, wychodzenie od angielskiego do wprowadzenia zagadnień podobnych dla obu języków, może z pewnością doprowadzić do wzrostu motywacji ucznia i zintensyfikowania nauczania L3.

Żaden nauczyciel trzeciego języka nie może zapomnieć o fakcie, że uczeń uczący się drugiego języka obcego przyswaja sobie ten język w sposób bardziej świadomy, że ma on już sporą wiedzę językową, którą należy w jak największym stopniu wykorzystać, aby doprowadzić do efektywizacji procesu nauczania języka niemieckiego, przy założeniu, że będzie to drugi język obcy uczniów.

## Bibliografia:

- Bahr, A./Bausch, K.-R./Helbig, B./ Kleppin, K/ Königs, F.-G./Tönshoff, W. (1996), *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum.
- Bausch, K.-R./Heid, M. (1990), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache:*

- Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum: Manuskripte zur Sprachlehrforschung 32.
- Carli, A. (1990), *Zum Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache aus italienischer Sicht: Schwerpunkt Deutsch als zweite Fremdsprache*, w: Bausch, K.R./Heid, M (Hrsg.) 1990, ss. 31-37.
- Glapp, A.-R. (1982), „Deutschunterricht und Englischunterricht: Zwei Vehikel oder ein Tandem?“, w: *Der Deutschunterricht* 1/1982, ss. 65-73.
- Hufeisen, B. (1991), *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktionen*.
- Hufeisen, B. (1993b), „DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache“ w: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3/1993, ss. 167-174.
- Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Hufeisen, B. (1998), „L3-Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“, w: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.) (1998), ss. 169-183.
- Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Hufeisen, B. (1999), „Deutsch als zweite Fremdsprache“, w: *Fremdsprache Deutsch*, 1/1999, ss. 4-6.
- Kleppin, K. (1990), „Deutsch als zweite Fremdsprache“, w: Bausch, R./Heid M. (1990), ss. 79-92.
- Knifka, G. (1999), „Katze essen Fisch“ „Fisch essen Katze“ Einige Anmerkungen zur Grammatikvermittlung im L3-Unterricht“, w: *Fremdsprache Deutsch* 1/1999, ss. 31-35.
- Krumm, H-J (1996), „Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache – Grundlagen für einen handlungsorientierten Sprachunterricht“ w: *Deutsch lernen*, Heft 3/1996, ss. 209-217.
- Krumm, H-J (1996), „Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache – Grundlagen für einen handlungsorientierten Sprachunterricht“ w: *Deutsch lernen*, Heft 3/1996, ss. 209-217.
- Krumm, H.-J. (1998), „Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Einsprachigkeit ist heilbar – Monolingualism is curable“ w: *DaF*, 1996 ss. 211-217.
- Krumm, H.-J. (1999), „Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele“, w: *Fremdsprache Deutsch*, 1/1999, ss. 26-30.
- Lindemann, B. (1999), „Deutsch als zweite Fremdsprache und Lehrbücher“, w: *Fremdsprache Deutsch* 1/1999, ss. 36-40.
- Neuner, G. (1996), *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittsprache Deutsch“* w: *DaF*, 1996 ss. 211-217.
- Raasch, A. (1990), *Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache*, w: Bausch, K.R./Heid, M. (Hrsg.) 1990, ss. 135-141.

(Czerwiec 2000)

# Z PRAC INSTYTUTÓW



Anna Murkowska, Janina Zielińska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Otwarcie na języki i kultury świata

**Projekt *Janua Linguarum* – Brama Języków – realizowany przez Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu od roku 2000 oraz w ramach programu Socrates-Comenius II.1 od 1 października 2001**

Celem projektu jest wdrożenie do programów przedszkolnych, szkolnych i uniwersyteckich modułu, który można najogólniej zdefiniować jako *Uwrażliwianie dzieci i młodzieży na inne języki i kultury* lub używając innego sformułowania, które przyjęliśmy jako tytuł tego artykułu *Otwarcie na języki i kultury świata*. Projekt *Janua-Linguarum* (*Ja-Ling*), realizowany od stycznia 2000 roku przez Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu, uzyskał w tym roku akceptację i dofinansowanie komisji Unii Europejskiej.

Próba odpowiedzi na pytanie dlaczego powstają projekty o tej tematyce wiąże się z problemem bardziej ogólnym i dotyczy całkiem nowych zadań edukacyjnych szkolnictwa wychodzących naprzeciw takim procesom współczesnego świata jak powszechnie obserwowane migracje, globalizacja, a w Europie integracja europejska, które czynią współczesne społeczeństwa w coraz to większym stopniu wielojęzycznymi i wielokulturowymi.

W praktyce coraz większy kontakt dzieci i młodzieży nie tylko z tzw. językami obcymi, ale także z językami o różnym statusie (włączając języki mniejszości narodowych, języki imigrantów i języki regionalne) jest prawdziwym wyzwaniem dla szkolnictwa na wszystkich po-

ziomach edukacyjnych, od którego oczekuje się dzisiaj już nie tylko rozwijania kompetencji językowej uczniów w więcej niż jednym języku obcym, ale także rozwijania w nich pozytywnego stosunku do innych języków i kultur w celu demokratycznego wychowania społeczeństwa.

Nie budzi chyba niczyjej wątpliwości stwierdzenie, iż wykształcenie u dzieci i młodzieży w skali globalnej – głębokiej tolerancji i prawdziwego szacunku dla innych narodowości i kultur mogłoby w przyszłości skuteczniej zapobiegać nacjonalizmowi, waśniom rasowym i religijnym, które wstrząsają dzisiejszym światem.

Projekty o tej tematyce, realizowane do tej pory w różnych krajach, stawiały sobie za cel umożliwienie uczniom w praktyce kontaktu z wieloma językami o różnym statusie, w oparciu o przygotowane specjalnie w tym celu materiały do nauczania. Oczekuje się, iż ten sposób promowania w szkołach językowego i kulturowego pluralizmu zaowocuje nie tylko wykształceniem w uczniach pozytywnego stosunku do innych języków i kultur, ale także pomoże w rozwijaniu umiejętności metalingwistycznych, które będą oni mogli wykorzystać ucząc się języków obcych w szkole i poza szkołą.

To podejście, w którym szkolnictwo dostrzega i promuje funkcje edukacyjne zaznaja-

<sup>1)</sup> dr Anna Murkowska jest dyrektorem Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, Janina Zielińska jest zastępcą dyrektora Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego oraz prezesem Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego PROF-EUROPE.



miania się uczniów i studentów z różnymi językami bez ich nauczania nie jest w rzeczywistości niczym nowym. Po raz pierwszy wprowadzono taki program eksperymentalnie w Wielkiej Brytanii w latach 80., głównie w szkołach podstawowych, używając terminu *Language Awareness*. Eksperymentalnie, w różnym zakresie, jest on także wdrażany w Szwajcarii (EOLE) i w ramach programów unijnych w Niemczech i Francji. W latach 1997-2001 projekt EVLANG propagujący to podejście, wspierany przez program Socrates-Lingua był prowadzony eksperymentalnie w szkołach w pięciu krajach unii. Brało w nim udział około 500 klas szkolnych. Projekt przewidywał ocenę nabytych przez uczniów umiejętności w czasie trwania rocznego lub osiemnastomiesięcznego programu.

Propagatorzy tych eksperymentalnych projektów, którzy wprowadzają je w praktyce, są przekonani, iż pomagają one w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia w wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwie. Sądzą także, iż nadszedł czas, aby po serii udanych eksperymentów upowszechnić to podejście na znacznie szerszą skalę wprowadzając do programów przedszkolnych i szkolnych moduł *uwrażliwianie na inne języki i kultury* równoległe z nauczaniem języków obcych, a co więcej, zapewnić mu ważne miejsce w procesie kształcenia uczniów i studentów szkół wyższych.

Taka jest geneza powstania prezentowanego w tym artykule projektu, w których bierze obecnie udział 16 krajów. Koordynatorem projektu *Ja-Ling* jest Michel Candelier (Francja), a animatorami Mercedes Bernaus (Hiszpania), Ingelore Oomen-Welke (Niemcy), Christiane Perregaux (Szwajcaria) oraz Janina Zielińska (Polska).

Uczestnicy pracują w trzech międzynarodowych zespołach, które bardziej precyzyjnie określiły swoje zadania dotyczące wprowadzania nowych treści do programów nauczania, dostosowując je do istniejących w różnych krajach systemów edukacyjnych. Ich praca koncentruje się na szkoleniu nauczycieli biorących udział w programie, adaptacji i produkcji materiałów do nauczania *Ja-Ling*, wdrażaniu treści *Ja-Ling* do programów nauczania w szkołach podstawowych i pierwszych klasach szkół średnich, wymianie doświadczeń i materiałów z innymi członkami grupy, rozpowszechnianiu programu oraz ocenie dotychczasowych osiągnięć.

Ten projekt Rady Europy uzyskawszy uznanie Komisji Europejskiej został dofinansowany i od października 2001 jest kontynuowany w ramach programu Socrates-Comenius II.1. Koordynatorem projektu, w którym obecnie uczestniczy 13 partnerów, w tym dwóch z Polski: *Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego* i *Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego* z *Uniwersytetu Warszawskiego* została Ingelore Oomen-Welke (Niemcy).

Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego jest zaangażowane w prace angielskojęzycznego zespołu kierowanego przez Mercedes Bernaus z Hiszpanii, w którym oprócz Polski uczestniczy obecnie Finlandia, Wielka Brytania i Łotwa. Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego zaś w prace francuskojęzycznego zespołu kierowanego przez Janinę Zielińską, kierownika NKJF-UW, w którym oprócz Polski uczestniczy Hiszpania, Słowacja, Rosja, Czechy i Portugalia.

Realizatorzy projektu z obydwu Kolegiów, działający wspólnie ze studentami i z nauczycielami szkół podstawowych, mają za zadanie dostosowanie do polskich warunków istniejącej dokumentacji oraz stworzenie nowych materiałów dydaktycznych. Równoległe są organizowane prace wdrażająco-badawcze w szkołach podstawowych uczestniczących w projekcie. Ich celem jest przygotowanie i przeprowadzenie serii zajęć opartych na przygotowanych materiałach oraz dokonanie oceny osiągniętych rezultatów w oparciu o stworzone przez międzynarodową ekipę narzędzia ewaluacyjne.



## Udział Polski w programie

Przedstawimy teraz bardziej szczegółowo prace prowadzone przez obydwie Kolegia biorące udział w programie.

W Nauczycielskim Kolegium Języka Angielskiego UW moduł *Ja-ling* jest wprowadzany przez zespół nauczycieli z NKJA w państwowej szkole podstawowej w Komorowie, a wszystkie tematy realizowanych materiałów tego modułu są zintegrowane z tematami wprowadzanymi w szkole, w zgodzie z programami szkolnymi. Jest to możliwe, dzięki wdrażanej od roku 1999 reformie oświatowej, która wprowadziła nau-

czanie zintegrowane w klasach 1-3. Tematy, które opracowuje w/w zespół koncentrują się w obszarach tematycznych flory i fauny (w integracji z edukacją przyrodniczo-społeczną i polonistyczną) i bajek międzynarodowych (w integracji z edukacją polonistyczną, przyrodniczo-społeczną i ruchowo-muzyczną).

Obecnie program obejmuje około 100 uczniów – ośmiolatek – z drugiej klasy szkoły podstawowej. Prace polegają także na prowadzeniu regularnych szkoleń dla nauczycieli z tej szkoły, którzy razem z rodzicami uczniów zgodzili się na wdrażanie eksperymentalnego modułu *Uwrażliwianie dzieci i młodzieży na inne kultury i języki* oraz przygotowanie adaptowanych/własnych materiałów. Do tej pory udało się wdrożyć 5 różnych próbek materiałów, które uczniowie przechowują we własnych tzw. „Językotekach”. Trwają też prace nad opracowaniem i wydaniem w formie broszur – dla ucznia i dla nauczyciela – materiału pt. *Zwierzęta mówią*.

W celu upowszechnienia treści projektu *Uwrażliwianie dzieci i młodzieży na inne języki i kultury* do tej pory odbyły się 3 sesje: prezentacja tego projektu na konferencji IATEFEL (wrzesień 2001), zorganizowanie z okazji „Dni Uniwersytetu Warszawskiego” (listopad 2001) wspólnie z NKJF międzynarodowej konferencji „Otwarcie na języki i kultury świata”, oraz szkolenia dla nauczycieli kolegów językowych (marzec 2002).

W Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego UW materiały *Ja-Ling* są opracowywane przez studentów w ramach seminarium dyplomowego prowadzonego przez Janinę Zielińską. Do tej pory powstały zarówno adaptacje już istniejącej dokumentacji do polskich warunków, jak i zupełnie nowe materiały.

Materiały te są wdrażane przez studentów w szkole podstawowej nr 146, w trakcie praktyki, którą tam odbywają. W pracach dyplomowych studentów znajdują się przygotowane przez nich materiały (w języku polskim i francuskim w formie zeszytu dla ucznia i poradnika dla nauczyciela), prezentacja osiągniętych rezultatów i refleksje na temat skuteczności prowadzonego eksperymentu. W pracach zna-

lazła się również analiza polskich podstaw programowych i programów szkolnych pod kątem zbieżności zakładanych w nich celów kształcenia z celami programu *Ja-Ling* oraz pod kątem możliwości wprowadzenia do programów polskiej szkoły treści związanych z szerokim otwarciem na języki i kultury świata.

Ambicją programu jest otwarcie dzieci na języki świata, a w szczególności na języki, które mogą one spotkać w swoim kraju, w swojej klasie. W materiałach opracowanych do tej pory przez różne grupy działające w programie znajduje się około 60 różnych języków, w tym języków mniejszości narodowych oraz języków regionalnych. W pracach studentów znajdują się opracowania, które pomogą nauczycielom w zrozumieniu proponowanego programu i w wyjaśnieniu uczniom sytuacji różnych języków na świecie i różnych sposobów porozumiewania się.

Do tej pory zostały opracowane między innymi materiały dotyczące sytuacji języków mniejszości narodowych i języków regionalnych w Polsce, mapa języków na świecie, ich podział na rodziny, dokumentacja dotycząca języka Braille'a. Opracowania te są związane z wybranymi przez studentów tematami materiałów przygotowywanych do wprowadzenia do klas.

Pod koniec roku akademickiego jest przewidywane przygotowanie 4-6 pełnych materiałów gotowych do wprowadzenia do klas w postaci zeszytów dla ucznia i dla nauczyciela. W przyszłym roku zostanie przeprowadzony eksperyment w szkole podstawowej nr 146, w którym wezmą udział wszyscy studenci ostatniego roku. Będą pracować pod kierunkiem 3 osobowej grupy projektowej NKJF i opiekuna praktyk wyznaczonego przez szkołę. Równolegle zostaną przeprowadzone szkolenia nauczycieli nauczania początkowego szkoły, w której jest prowadzony eksperyment. Przewiduje się, że w programie weźmie udział ok. 150 uczniów (wszyscy uczniowie klas 1-3 oraz wybrane klasy 4-6). Zostały również przygotowane materiały ewaluacyjne, które pozwolą na analizę osiągniętych rezultatów<sup>2)</sup>.

W roku 2001 i 2002 zostały zorganizowane spotkania promujące program. W warszta-

---

<sup>2)</sup> Osoby zainteresowane przykładami przygotowywanych materiałów zapraszamy na stronę internetową Kolegium [www.nkjf.uw.edu.pl](http://www.nkjf.uw.edu.pl)

tach, które odbyły się przy tej okazji wzięło udział wielu nauczycieli języka francuskiego, przybyłych z całej Polski.

Również Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego PROF-EUROPE włączyło się do akcji promowania programu. W przyszłym roku są planowane między innymi szkolenia przeznaczone dla regionalnych koordynatorów doskonalenia nauczycieli języka francuskiego oraz dla nauczycieli zainteresowanych programem ze szkół podstawowych i średnich.

Zadania, które stoją przed zespołami realizującym program *Ja-Ling* w Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych są bar-

dzo duże. Po pierwsze, objęcie programem jak największej liczby uczniów i szkół, po drugie przygotowanie i wydanie dobrych materiałów do nauczania tego modułu umożliwiających szybsze wdrażanie go w szkołach, a na poziomie kształcenia nauczycieli, wprowadzenie treści *Ja-Ling* na różnych typach zajęć w Kolegium. Wykonanie tych zadań pozwoli nie tylko upowszechnić projekt w dużo szerszym zakresie, ale także prowadzić misję wychowania dzieci, młodzieży i studentów, która powinna zawsze należeć do zadań edukacyjnych szkolnictwa na wszystkich jego szczeblach.

(kwiecień 2002)

Renata Czaplukowska<sup>1)</sup>  
Siemianowice Śląskie

---

## X-lecie III NKJO w Sosnowcu – prace projektowe w praktyce

Przypadające w roku 2001 X-lecie istnienia III Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu było nie tylko okazją do spotkania absolwentów, wspólnego świętowania, lecz także do podsumowań dotychczasowej pracy. Poniższy artykuł opisuje regularnie organizowane w sekcji niemieckiej kolegium uroczystości i imprezy oraz przedstawia wybrane formy zrealizowanych dotychczas – z inicjatywy lektorów różnych przedmiotów – prac projektowych.

Wiele z podejmowanych działań, które weszły już na stałe do planu pracy i stały się tradycją kolegium, są projektami. Niektóre z nich to typowe prace projektowe realizowane w ramach jednego przedmiotu lub w integracji międzyprzedmiotowej, a mające głównie na celu zebranie i systematyzowanie informacji z danego zakresu tematycznego. Inne to większe przedsięwzięcia, np.: działania w środowisku lokalnym, na terenie klasy lub szkoły – uroczystości szkolne, wyjazdy śródsemestralne itp.<sup>2)</sup>

Na trwałe do kalendarium pracy kolegium weszły *Otrzęsiny*. Odbywają się one tradycyjnie w październiku/listopadzie i są przygotowywane przez słuchaczy drugiego roku dla „pierwszaków”. Celem tej imprezy jest wprowadzenie ich do grona słuchaczy, poznanie i zintegrowanie się ze słuchaczami starszych lat. O przebiegu „*Otrzęsin*” decyduje II rok. Organizacja koordynowana jest przez samorząd słuchaczy oraz przez opiekunów grup. W trakcie „*Otrzęsin*” „pierwszacy” składają ślubowanie i są symbolicznie pasowani na słuchaczy kolegium. Zwykle są też odgrywane w języku niemieckim humorystyczne scenki, przeprowadzane quizy, gry, zabawy itp.

W grudniu, w przedświątecznej atmosferze odbywa się co roku *Adventsfest*. W przygotowaniach uczestniczą studenci wszystkich lat. Podczas tej uroczystości są zwykle przedstawiane scenki szopki bożonarodzeniowej, wspólnie śpiewane polskie i niemieckie koledy.

*Tag der offenen Tür – Dzień drzwi otwartych* – jest organizowany na przełomie marca

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III NKJO w Sosnowcu.

<sup>2)</sup> por. Smutek Z., *Zastosowanie metody projektów w nauczaniu*.

i kwietnia i ma na celu propagowanie kolegium w środowisku lokalnym, a zwłaszcza wśród uczniów szkół średnich. W przygotowanie tej imprezy są zaangażowani w dużym stopniu studenci, którzy w ten sposób czują się współgospodarzami kolegium. Odwiedzający mają możliwość obejrzenia pomieszczeń kolegium, uczestniczenia w zajęciach, obejrzenia nagrań wideo dokumentujących ważne wydarzenia i uroczystości w kolegium, nabycia materiałów informacyjnych i bezpośrednich rozmów ze studentami.

*Studienreise* – Półmetkowy wyjazd słuchaczy drugiego roku odbywa się zwykle na przełomie kwietnia i maja. Są to z reguły 3-5-dniowe pobyty w miastach państw niemieckojęzycznych. Dotychczas studenci odwiedzili m.in. Wiedeń, Hamburg, Bremę. W programie wyjazdów śródsesemestralnych oprócz zwiedzania zabytków miasta, uwzględniana jest też wizyta w placówkach oświatowych, dająca słuchaczom możliwość bezpośredniego, choć z konieczności jedynie wyrwykowego, poznania niemieckiego systemu oświaty. Po powrocie studenci omawiają swoje przeżycia i wrażenia na zajęciach praktycznej nauki języka i utrwalają, np. w formie *collage* czy artykułów do gazetki kolegium itp.

*Abschlussball* – czerwcowy bal absolwentów stanowi niezwykle uroczyste zwieńczenie trzyletniej nauki w kolegium. Jego zorganizowanie jest powierzone słuchaczom III roku, którym pomagają opiekunowie grup.

Dokumentowaniu aktualnych wydarzeń z życia kolegium służy kronika *Kollegchronik* oraz prowadzona od roku szkolnego 1996/1997 gazeta kolegialna *Unter uns*. Redagowanie poszczególnych numerów gazety jest powierzane wybranej grupie II roku w ramach zajęć praktycznej nauki języka niemieckiego. Wybór treści gazetki jest właściwie pozostawiony samemu redagującemu ją słuchaczom – na jej łamach ukazują się m.in. relacje z ważnych wydarzeń w kolegium, konkursy, quizy, powstałe na innych zajęciach prace pisemne. Od roku 1999/2000 jest redagowana również przez słuchaczy II roku *Gazeta internetowa* – jako praca międzyprzedmiotowa (praktyczna nauka języka niemieckiego i infor-

matyka). Jej tematyka jest głównie młodzieżowa oraz porusza aktualne wydarzenia kulturalne i z życia kolegium.

Oprócz tych imprez i uroczystości w kolegium zostały do tej pory zrealizowane liczne prace projektowe, z których opiszę niektóre. Projekt rozumiany jest w edukacji jako „*zdolność tworzenia przedstawię przyszłych potencjalnych wydarzeń i opracowania a priori strategii, która ma do ich realizacji doprowadzić*”<sup>3)</sup>. W literaturze są szeroko opisywane liczne zalety prac projektowych<sup>4)</sup>. Spośród nich najistotniejsze wydaje się być to, iż

- ▶ przez swój wymiar pragmatyczny, tj. ukierunkowanie na stworzenie konkretnego produktu jako efektu pracy, metoda projektów ukazuje uczącym się przydatność zdobytej przez nich wiedzy w rozwiązywaniu problemów praktycznych, łączy pracę umysłową z działaniem praktycznym;
- ▶ przez swój interdyscyplinarny charakter metoda projektów umożliwia integrację treści różnych przedmiotów szkolnych;
- ▶ w trakcie realizacji projektu uczący się jest podmiotem, pozostaje w centrum procesu kształcenia.

W kolegium nauczycielskim prace projektowe nabierają szczególnego znaczenia. Przez praktyczne stosowanie metody projektów studenci, jako przyszli nauczyciele, najlepiej poznają samą istotę tej metody pracy, uzmysłwiają sobie jej zalety jak i ewentualne trudności mogące pojawić się w trakcie realizacji projektów. Są więc tym samym lepiej przygotowani do przyszłej pracy metodą projektów we własnej praktyce szkolnej.

Realizacja projektów wymaga planowania, organizowania, oceniania własnej nauki i efektów własnej pracy, poszukiwania, selekcji i porządkowania informacji, samodzielnego wyboru dróg realizacji postawionego celu. Dzięki temu są kształtowane u słuchaczy takie cechy jak: zdyscyplinowanie, odpowiedzialność, umiejętność pracy w grupie, w tym w szczególności umiejętność podejmowania decyzji grupowych, rozwiązywania konfliktów, szukania kompromisów, dyskusowania<sup>5)</sup>. Efektywne

<sup>3)</sup> Zielińska A. (1999), *Wchodzimy w erę projektu. Projekt – moda? Konieczność? w: „Edukacja” nr 3, s. 70.*

<sup>4)</sup> por. Goźlińska E., Szymański S.M., Zielińska A.

<sup>5)</sup> por. Smutek Z.

stosowanie metody projektów wymaga również, aby sam nauczyciel był gotowy do podjęcia ryzyka, miał pozytywny stosunek do innowacji dydaktycznych, wykazywał się inicjatywą.

Na realizację typowych prac projektowych w naszym kolegium jest poświęcane średnio 10% czasu zajęć. Zwykle postępuje się według schematu: określenie zadania, dobór grup, deklaracji gotowości do realizacji, spisanie kontraktu, sporządzenie planu pracy grup (podział zadań, planowanie czasu na realizację poszczególnych etapów, decyzja o sposobie prezentacji itp.), wykonanie projektu, prezentacja, ewaluacja. Preferowane formy prezentacji efektów to inscenizacja, pokaz, wystawa prac, nagranie audio lub wideo, broszury, folder, collage, materiały dydaktyczne. Przy ocenie wyników prac projektowych jest wykorzystywany obszerny katalog kryteriów opracowany przez Sibille Renz-Noll i Marie Loise Theisinger uwzględniający treść projektu, jej zgodność z postawionymi celami, wiedzę fachową, wizualizację treści, sposób prezentacji<sup>6)</sup>.

Celem projektu *Ich und mein Wohnort* – realizowanego przez pierwszy semestr I roku studiów w ramach zajęć Praktycznej Nauki Języka Niemieckiego było bliższe poznanie własnego środowiska, jego historii i tradycji, rozwijanie patriotyzmu lokalnego oraz identyfikacja ze swoją małą ojczyzną. Tematyka projektu nabiera szczególnego znaczenia w kontekście integracji europejskiej, starań Polski o przystąpienie do Unii Europejskiej i powstawania Euroregionów. Efektem pracy było stworzenie materiałów dokumentujących przeszłość i współczesny obraz miejsca zamieszkania słuchaczy. Podstawowe etapy pracy obejmowały: zbieranie w środowisku informacji na temat jego przeszłości, historii, tradycji, legend; dokumentowanie informacji w postaci zdjęć, wideo, nagrań audio i in., opracowanie całości zebranego materiału. Jednocześnie w trakcie zajęć były analizowane prospekty wybranych miast niemieckich – ich treść i układ, stosowany język. Dyskutowano i interpretowano pojęcia „*Heimat*”, „*Vaterland*”. Efekty pracy były zaprezentowane w formie nagrań wideo, prospektów, albumów i wystawy prac.

*Liederabend* – Wieczór piosenki niemieckiej był zorganizowany przez słuchaczy II roku jako praca projektowa z metodyki nauczania języka niemieckiego. Zadaniem studentów był wybór niemieckich utworów muzycznych i zorganizowanie dla słuchaczy wszystkich lat imprezy, podczas której miały być one zaprezentowane w atrakcyjny sposób. Ponadto wybrane piosenki miały być prezentowane tak, jak można by je wykorzystać w trakcie lekcji. Główne zadania do realizacji to: samodzielne poszukiwanie tradycyjnych, regionalnych i współczesnych, piosenek niemieckich, opracowanie sposobu prezentacji poszczególnych utworów, utworzenie zespołu muzycznego (spośród słuchaczy i absolwentów kolegium grających na różnych instrumentach), przygotowanie śpiewników dla innych słuchaczy, przygotowanie wystroju sali. W trakcie zajęć z metodyki nauczania języka niemieckiego były również omawiane zalety i formy stosowania muzyki w nauczaniu oraz opracowywane przykładowe lekcje z wykorzystaniem wybranych piosenek.

*Hörspiele* – to pomysł nagrania popularnych bajek niemieckich w formie słuchowiska. Projekt, realizowany w ramach metodyki nauczania języka niemieckiego, miał na celu poznanie specyfiki i zalet bajek w nauczaniu i wdrażanie słuchaczy do samodzielnego opracowywania materiałów dydaktycznych. Jego teoretyczną podbudowę stanowiło zebranie bajek w postaci tekstów literackich stosowanych w nauczaniu języków obcych i podkreślenie ich szczególnych zalet w nauczaniu języka niemieckiego. Wybrany tekst został odpowiednio opracowany (skrócony, uproszczony językowo dostosowany do wybranego poziomu zaawansowania językowego). Powstały nagrania *Rotkäppchen*, *Hänsel und Gretel*, *Schneewittchen*. Niektóre z grup zdecydowały się na przygotowanie nowoczesnych wersji tradycyjnych bajek (*Rotkäppchen* w języku młodzieżowym). Tekst został rozpisany na role, następnie dobrano muzykę do kolejnych scen, przygotowano inne odgłosy ilustrujące treść, dokonano nagrania na kasecie audio. Opracowane w formie słuchowisk bajki zostały powielone i mogą być wykorzystane przez słuchaczy w ich przyszłej pracy zawodowej.

<sup>6)</sup> <http://www.lbs.bw.schule.de/realschule/rsonline/calw/diensttag/renz.htm>

*Schweizer Tag* – to wspólny projekt wszystkich grup III roku, realizowany w ramach zajęć z realizowania niemieckiego i zaprezentowany w Kolegium podczas całonocnej imprezy – *Dzień Szwajcarski*. Projekt łączył w sobie zagadnienia praktycznej nauki języka, krajoznawstwa, kulturoznawstwa i historii. Jego celem było utrwalenie i poszerzenie wiedzy o Szwajcarii, i przez formę prezentacji zainteresowanie tym krajem innych grup. Przygotowanie obejmowało m.in. zebranie potrzebnych informacji o Szwajcarii, zapoznanie się z wybranymi tekstami literackimi, opracowanie na ich podstawie scenariusza przedstawienia teatralnego, przygotowanie samego spektaklu, poznanie specjalności kulinarnych i ich przygotowanie. W programie *Dnia Szwajcarskiego* było przedstawienie legendy o Wilhelmie Tellu, przedstawienie teatralne *Wizyta starszej pani*, przeprowadzenie quizu krajo- i kulturoznawczego, prezentacja znanych postaci ze Szwajcarii oraz degustacja specjałów kuchni szwajcarskiej.

*Kulturen der Welt – Kultury Świata* – to projekt zaplanowany jako cykl zajęć prowadzonych raz w semestrze i przewidzianych nie tylko dla słuchaczy kolegium, ale także dla nauczycieli i uczniów liceów w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych (język niemiecki, geografia, historia). Był realizowany przez słuchaczy II roku. Jego celem było poznanie korzeni wybranych cywilizacji przez ukazanie realiów życia codziennego ich starożytnych i współczesnych mieszkańców. Prezentacja poszczególnych kultur obejmowała m.in.:

- ▶ Chiny – przedstawienie legendy *Die Tochter des Drachen*, skrócony kurs pisania i czytania, prezentację horoskopu chińskiego, wykład na temat religii starożytnych Chin, prezentację i naukę sztuk walki, degustację potraw chińskiej kuchni;
- ▶ Meksyk – prezentację filmu wideo *Mexiko heute*, wystawę i quiz krajoznawczy, degustację tradycyjnych potraw meksykańskich;
- ▶ Egipt – przedstawienie scenek rodzajowych na temat zwyczajów i obyczajów starożytnego Egiptu, scen z życia faraonów, budowy piramid.
- ▶ Planowane są również warsztaty na temat kultur europejskich i Japonii.

Wspólne i najistotniejsze przy realizacji wszystkich projektów jest to, iż wdrażają słuchaczy do samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji i materiałów, rozwijają kompetencję językową i zdolność twórczego myślenia a przede wszystkim integrują środowisko, w którym są przygotowywane.

#### **Bibliografia:**

- Ciupa Z., *Kilka uwag o metodzie projektów*, [http://www.lekcja.pl/nauczyciel/porady.i.wskazowki/metodyczne/metody\\_3/index.php](http://www.lekcja.pl/nauczyciel/porady.i.wskazowki/metodyczne/metody_3/index.php)
- Goźlińska E. (1999), „Czy metoda projektu, to metoda wiodąca w zreformowanej szkole?”, w: *Szkola zawodowa 1999/5*, S.34-40
- Renz-Noll S., Theisinger M.L. <http://www.lbs.bw.schule.de/realschule/rsonline/calw/dienstag/renz.htm>
- Smutek Z., *Zastosowanie metody projektów w nauczaniu* [http://www.eduseek.ids.pl/przedmioty/wos/dla\\_nauczyciela/zas.met.proj.w\\_nauczaniu/index\\_01.php](http://www.eduseek.ids.pl/przedmioty/wos/dla_nauczyciela/zas.met.proj.w_nauczaniu/index_01.php)
- Szymański S.M. (1999), „Z historii metody projektów”, w: *Kwartalnik pedagogiczny*. 1999/2, S.3-27
- Zielińska A.(1999), „Wchodzimy w erę projektu. Projekt – moda? Konieczność?”, w: *Edukacja* 1999/3, s.70-75. (czerwiec 2001)

Marek Zająć<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## **WYDAWNICTWO LAROUSSE ma już 150 lat!**

### **Rozmowa z Ralfem Brockmeierem**

**Marek Zająć, Języki Obce w Szkole:** *Ralf, jest Pan redaktorem naczelnym redakcji słowników dwujęzycznych w Wydawnictwie Larousse. Wydawnictwo Larousse to szacowna i wiekowa oficyna wydawnicza – dziś liczy*

*sobie ponad 150 lat. Została założona już w 1852 r. pod nazwą „Librairie Larousse”.*

**Ralf Brockmeier:** Pierre Larousse opublikował pierwszy tom *Wielkiego słownika uniwersalnego XIX w (Grand dictionnaire universel du*

---

<sup>1)</sup> Marek Zająć jest redaktorem języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole* od 1989 roku.

XIX<sup>e</sup> siècle) w 1863 roku. *Le Petit Larousse* ukazał się po raz pierwszy na początku ubiegłego stulecia i jest wznawiany co roku. To prawdziwy fenomen i święto kulturalne w krajach frankofońskich – co roku nowe wydanie! Pierwsze słowniki dwujęzyczne ukazały się w latach 1926-1931. Były to słowniki francusko-angielski, francusko-niemiecki i francusko-hispański. O jakże zmieniły się nasze metody pracy i produkcji od tamtych czasów!

- M. Z.:** Po tym krótkim wprowadzeniu zaczniemy od pytania podstawowego dla nauczyciela: z jakiego słownika korzystać w trakcie nauki języka obcego – ze słownika jedno- czy dwujęzycznego?
- R. B.:** Moim zdaniem trzeba korzystać z obu. To właśnie nauczyciel powinien wskazać uczniowi, jakie możliwości kryje w sobie słownik, to on powinien nauczyć ucznia korzystać ze słownika i to bez względu na to, czy jest to słownik jedno- czy dwujęzyczny. A swoją drogą, uczeń i tak zawsze sięgnie – jest to nieuniknione – po słownik dwujęzyczny. Dalej, wszystko zależy od poziomu wiedzy ucznia. Uczniowie na poziomie zaawansowanym będą mogli korzystać ze słowników jednojęzycznych, aby wzbogacać swe słownictwo.

Jeżeli chodzi o tłumaczenie na język obcy – wypowiedź w języku docelowym – myślę, że pierwszy etap będzie polegał na korzystaniu ze słownika dwujęzycznego, który pozwala na przejście od języka ojczystego do języka obcego. Drugim etapem będzie sprawdzenie przykładów i kontekstualizacji w słowniku jednojęzycznym, co pozwoli na prawidłowe użycie słowa lub zwrotu użytego przez ucznia.

Jeżeli zaś chodzi o tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty – słownik dwujęzyczny jest jedynym narzędziem pozwalającym poznać dokładne znaczenie słowa lub zwrotu.

- M. Z.:** Czy istnieje obecnie „szkoła” tworzenia słowników dwujęzycznych? Czy wszystkie słowniki dwujęzyczne są robione w podobny sposób?
- R. B.:** Unikałbym terminu „szkoła”. Mówmy raczej o metodach pracy/robienia słowników dwujęzycznych. Dwie najważniejsze zasady są następujące. Po pierwsze, należy

stworzyć zespół leksykografów i tłumaczy, którzy pracują w języku ojczystym, w naturalnym środowisku językowym. Tak więc słownik polsko-francuski będzie powstawał w Polsce lub we Francji, a nie na przykład w Wielkiej Brytanii czy w Niemczech. Po drugie, nie mogę sobie wyobrazić opracowania słownika bez wykorzystania technik komputerowych, a zwłaszcza ze skomputeryzowanych baz danych (korpus językowy).

- M. Z.:** Co jest najważniejsze przy tworzeniu słowników?
- R. B.:** Fachowość i wiedza redaktorów i tłumaczy. Żadna maszyna nigdy nie będzie w stanie ich zastąpić.
- M. Z.:** Na czym polega różnica między „Larousse” a innym słownikiem?
- R. B.:** Uważamy, że słownik dwujęzyczny, nie służy wyłącznie do tłumaczenia, ale stanowi także pomost między dwiema kulturami i dwiema cywilizacjami. Ta otwartość kulturowa i encyklopedyczna znajduje swój wyraz w obecności wielu nazw własnych, instytucji, gmachów, skrótów i terminów geograficznych. Uznaliśmy, że jest ważne, żeby użytkownik nie-frankofon wiedział, że *Matignon* jest innym sposobem na określenie Premiera, czy też, żeby wiedział, co kryje w sobie termin i co symbolizuje we Francji *Grande école*.

Larousse jako pierwszy wprowadził notki kulturowe w słownikach dwujęzycznych. Notki te są doskonałą ilustracją otwartości kulturowej i encyklopedycznej, jaką powinien mieć słownik dwujęzyczny. Zasada jest prosta: notki wyjaśniają w kilku prostych zdaniach słowo, którego tłumaczenie nie jest w stanie dokładnie oddać treści.

- M. Z.:** Dyskusja: „Czy korzystać ze słowników w formie książki, czy też używać słowników na CD-ROM-ie?” jest dziś zaledwie zainicjowana wraz z pojawieniem się nowego medium, jakim jest Internet. Do kogo będzie należała przyszłość? Do słowników klasycznych (papierowych)? Do CD-romów? Do słowników on-line..?
- R. B.:** Przyszłość należy do słowników, bez względu na technikę wykonania. Zawartość słowników jest zapisana w wersji dygitalnej w taki sposób, aby część leksykograficzna mogła być użyta, bez względu na nośnik. Można sobie śmiało wyobrazić użytkownika

słownika dwujęzycznego korzystającego z Internetu w swoim miejscu pracy i posiadającego ten sam słownik w wersji DVD lub CD-ROM w swoim osobistym notebooku. Nic też nie przeszkadza, żeby był również właścicielem i użytkownikiem słownika „papierowego”, z którego skorzysta, gdy nie będzie miał ochoty czy też czasu włączyć komputer. Uważam, że te różne słowniki będą się uzupełniały.

W Internecie jest ciągle problemem opłata za usługi. Dzisiaj internauta jest raczej mało chętny do płacenia za korzystanie ze słownika dwujęzycznego. Trzeba przewidzieć w przyszłości inny sposób płacenia za te usługi.

**M. Z.:** *Porozmawiajmy jeszcze o technikach komputerowych. Co wnoszą one do słowników? Czy są wyłącznie elementem pozytywnym?*

**R. B.:** Jednoznacznie i zdecydowanie odpowiadam TAK. Każdy, kto opracował kiedyś słownik korzystając z karteczek i kartoników na pewno mnie zrozumie. Techniki komputerowe znacznie skracają żmudną pracę leksykografa, porządkowanie danych itp. Teraz leksykograf może w pełni poświęcić się swej właściwej pracy.

**M. Z.:** *Co Pan sądzi o tłumaczeniu automatycznym, które staje się coraz częściej stosowane? Czy zastąpi tłumaczy?*

**R. B.:** Nie. Nigdy nie będzie możliwe zastąpienie tłumaczy. Język jest materią zbyt delikatną i subtelną, aby można go dobrze przetłumaczyć automatycznie. Jednak pierwsze tłumaczenie wykonane przez maszynę może w wie-

lu przypadkach pomóc tłumaczowi i przyspieszyć jego pracę. Uważam, także, że bazy danych, jakie sobie tworzy każdy tłumacz, mogą i są bardzo przydatne w tłumaczeniu.

**M. Z.:** *Jak będzie wyglądał słownik w roku 2050?*

**R. B.:** Wygląd słownika na pewno ulegnie zmianie. Prawdopodobnie użytkownik połączy słownik z nośnikiem typu CD-ROM czy też bazą danych z tłumaczeniami dostępnymi przez Internet, a nie jak do tej pory odwołuje się do jednego kilkusetstronicowego słownika – chociaż uważam, że słownik tradycyjny i CD-ROM, tak jak już powiedziałem, będą koegzystować. Nie wyklucza to oczywiście zmian w słowniku tradycyjnym: można przypuszczać, że będzie on jeszcze bardziej interkulturowy, z nowym sposobem prezentacji haseł, np. tematycznie.

**M. Z.:** *Jeszcze jedno pytanie – bardziej osobiste – który ze słowników jest Panu najbliższy?*

**R. B.:** Wyjątkowo cenię sobie nasz *Wielki słownik francusko-angielski*, Larousse/Chambers, który pozwolił nam dopracować nasze metody pracy i który jest wspinałym i nowoczesnym słownikiem. Mam też wiele sympatii dla serii *Mini*, słowników przeznaczonych dla podróżujących, dla turystów i dla tych, którzy zaczynają naukę języka obcego. Te małe słowniki nie są fragmentami dużych słowników, lecz stanowią zupełnie odrębne dzieła, które zostały stworzone z myślą o wspomnianych wcześniej odbiorcach.

**M. Z.:** *Dziękuję za rozmowę.*

(kwiecień 2002)



## Zapraszamy do Nauczycielskiej Internetowej Księgarni Edukacyjnej

- ▶ nowoczesny sposób zakupu książek
- ▶ profesjonalna obsługa
- ▶ konkurencyjne ceny
- ▶ oszczędność czasu
- ▶ kompleksowa oferta wydawnicza



Nauczycielska Internetowa Księgarnia Edukacyjna

<http://www.nike.interklasa.pl>

Pod adresem <http://www.nike.interklasa.pl> znajdują Państwo ofertę wydawnictw edukacyjnych skierowaną do nauczycieli, dyrektorów szkół, studentów oraz pracowników naukowych.

Wybór interesujących Państwa pozycji wydawniczych oraz ich zamówienie odbywa się za pośrednictwem Internetu.

Zamówione książki zostaną dostarczone pod wskazany przez Państwa adres za zaliczeniem pocztowym.

**Życzymy udanych zakupów**



# JĘZYKI OBCE ZA GRANICĄ



Ewa Rysińska<sup>1)</sup>  
Paryż

## Koncepcja nauczania języków obcych we Francji

Określając politykę edukacyjną francuskie władze oświatowe uznały, że dzisiejsi uczniowie będą żyć i pracować w zjednoczonej Europie, ale różnorodnej pod względem kulturowym i posługującej się wieloma językami. Nauczanie języków obcych powinno należeć więc do priorytetowych zadań. Popieraniu nauki języków obcych towarzyszy promocja języka francuskiego.

Szkoła francuska, przygotowując obywatela zjednoczonej Europy, ma za zadanie nauczyć go posługiwania się przynajmniej dwoma językami obcymi. Francuzi oficjalnie przyznają, że program wprowadzania do systemu szkolnego języków nowożytnych jest przedsięwzięciem czasochłonnym, wymagającym jeszcze wielu nakładów finansowych. Problemy występują z zapewnieniem odpowiedniej liczby właściwie przygotowanej kadry pedagogicznej. Utrudnieniem jest prowadzenie polityki zróżnicowania nauczanych języków. Dzieci rozpoczynają lekcje języka obcego zbyt późno. Zaniedbania dotyczą należytego uwzględnienia w programach szkolnych języków regionalnych i kultury regionalnej. Więcej powinno uczynić się także dla języków krajów, z których pochodzą imigranci.

Ambicją francuskich władz oświatowych jest doprowadzenie do tego, aby uczniowie zaczynający naukę w gimnazjum uczyli się dwóch języków obcych. Język pierwszy powinien jak najwcześniej stać się obowiązkowy. Obecnie pojawia się w trzeciej klasie szkoły podstawowej. Od września 2005 roku, wszyscy uczniowie już

od pierwszej klasy mają uczyć się języka obcego. Język ten powinien być kontynuowany w gimnazjum, co zapewni efektywność uczenia się.

Jest nieporozumieniem i stratą czasu i energii uczniowskiej, jeśli w każdym cyklu szkolenia uczniowie zaczynają poznawać inny język, nie kontynuując dotychczasowego. W gimnazjum więc uczą się od podstaw innego niż w szkole podstawowej, a w liceum kolejnego. W rezultacie nie mają szans na poznanie choć jednego. Równie błędne jest, jeśli w gimnazjum uczniowie zaczynają naukę od podstaw poznawanego już na niższym etapie kształcenia języka. Dotychczasowy wysiłek nie jest uwzględniany, idzie więc na marne.

Z mojego doświadczenia wyniesionego z pracy w polskich szkołach wynika, że taka sytuacja może występować i u nas. Uczniowie zaczynają naukę zbyt wielu języków. Znaczące jest też zróżnicowanie w poziomie znajomości języka obcego wśród uczniów większości poszczególnych klas.

Francuzi przyjęli w związku z tym w swoich szkołach system procedur zapewniających ciągłość nauczania języków obcych. Każdy uczeń uczy się języka pierwszego (*langue vivante 1*) i drugiego (*langue vivante 2*). Są też uczniowie, którym umożliwia się podjęcie nauki trzeciego języka obcego. Pierwszy język, którego poznanie zaczyna się najwcześniej, pozostaje najważniejszym we wszystkich cyklach szkolenia. Uczeń przechodząc do następnej klasy kontynuuje jego naukę na coraz wyższym poziomie.

<sup>1)</sup> Autorka, nauczycielka języka angielskiego, jest obecnie pracownikiem Konsulatu Generalnego RP w Paryżu.

W gimnazjum do rozkładu zajęć wchodzi drugi język, który do końca edukacji szkolnej pozostaje na drugim planie. Analogicznie jest z trzecim, zawsze znajduje się na trzecim miejscu. Normą jest, że w szkole podstawowej uczeń stoi przed wyborem wielu języków. Wybiera jeden spośród trzynastu. W gimnazjum dąży się do tego, by drugim, powszechnie obowiązującym językiem był angielski.

W danej klasie uczniowie uczą się różnych języków. Nie ma bowiem przeszkód natury technicznej dla realizacji tej zasady. Wręcz przeciwnie, sprzyja temu program zajęć. Reguły układania planu uczniowskiego są odmienne niż w Polsce. Przede wszystkim w szkole francuskiej uczeń przebywa wiele godzin, od rana do późnego popołudnia. Najczęściej od 8.00 do 17.30. W południe trwa przerwa obiadowa. Każda szkoła zapewnia możliwość zjedzenia gorącego posiłku. Uczniowie mają powszechnie tzw. okienka, których się nie praktykuje w Polsce. W tym czasie mogą udać się do biblioteki czy do specjalnych pomieszczeń, w których są odpowiednie warunki do odrabiania lekcji. Przy takich zasadach jest dużo łatwiej ułożyć plan tak, żeby uczniowie tej samej klasy mogli uczyć się odmiennych języków. Odbywa się to bowiem w różnym czasie. System funkcjonuje sprawnie. Ułatwieniem przy jego realizacji jest to, że uczniowie danej klasy, prezentują zbliżony poziom znajomości języka, a jego nauka odbywa się w szkole, w ramach lekcji. Najczęściej tylko szkoła jest za to odpowiedzialna. Nie ma tak popularnego jak w dużych miastach w Polsce uczęszczania na dodatkowe kursy.

Wielogodzinne przebywanie uczniów w szkole jest dla nich korzystne ze względów społecznych. Rodzice są spokojni o bezpieczeństwo swoich dzieci. Wiedzą, że spędzają czas pożytecznie. Szkoła francuska funkcjonuje przez sześć dni w tygodniu – od poniedziałku do soboty. W środy i w soboty zajęcia kończą się w południe. Wtedy jest sposobność rozwijania osobistych zainteresowań, najczęściej sportowych. Większość zajęć dodatkowych jest organizowana przez szkoły lub przez różne stowarzyszenia przy współudziale merostw (odpowiedniki naszych urzędów gminnych). Jeśli są nawet pobierane opłaty, to ich wysokość jest symboliczna.

Francuzi dążą do tego, by już bardzo małe dzieci uczyły się języka. Odwołują się przy

tym do faktu, że najlepsze możliwości imitacji obcych dźwięków dziecko ma do 8 roku życia. Jednakże koncepcja wczesnego rozpoczynania nauki języka obcego w oparciu o słuszne przeswiadczenie, że tylko małe dziecko jest w stanie bezbłędnie imitować wymowę, wymaga odpowiednio przygotowanych nauczycieli. W tym przypadku takich, którzy uczą języka obcego będącego dla nich językiem ojczystym. Aby dziecko mogło imitować dźwięk musi najpierw ten dźwięk właściwie usłyszeć. Francja jest pod tym względem w dużo lepszej sytuacji niż Polska. Mogą tutaj bowiem znaleźć zatrudnienie nauczyciele unijni. W wielu przypadkach Francja jest też atrakcyjna finansowo. Dzięki temu niemieckiego może uczyć Niemiec, hiszpańskiego Hiszpan, włoskiego Włoch itd. I tak się dzieje. Nie chodzi tutaj o osoby, których jedyną zaletą jest znajomość języka obcego jako macierzystego. W szkołach francuskich znajdują bowiem zatrudnienie fachowcy. Coraz więcej jest też Francuzów, którzy mieli okazję poznać język w szkole innego kraju lub dzięki cudzoziemskim nauczycielom.

Do szkoły angażuje się też młodych ludzi, adeptów profesji nauczycielskiej pochodzących z innych krajów. Pracują jako asystenci pedagogiczni. Ich zadaniem są m.in. ćwiczenia wymowy, ale także wszelkiego rodzaju pomoc świadczona nauczycielowi.

We Francji coraz większą wagę przywiązuje się do promowania języków regionalnych: zarówno z myślą o wprowadzaniu nauczania takich języków, jak i popierania dwujęzyczności. Są tutaj – co prawda nieliczne – środowiska posługujące się językiem lokalnym w życiu codziennym. Bretonia czy Korsyka stanowią przykłady dbałości o kulturę regionalną. Od kilku lat – dzięki staraniom Bretończyków – można zdawać język bretoński na maturze. Z kolei w większości szkół na Korsyce język korsykański jest już nauczany od przedszkola. Do końca roku szkolnego 2001/2002 język ten ma być wprowadzony do wszystkich placówek oświatowych na tej wyspie.

W gimnazjach i liceach tworzy się tzw. sekcje europejskie i międzynarodowe. W sekcjach europejskich, dzieci mają możliwość uczenia się języka obcego na wysokim poziomie, korzystając ze zwiększonej liczby godzin. Język ten jest też językiem wykładowym dla dwóch, trzech przedmiotów. Sekcje międzynarodowe są dogodnym miejscem dla zdobywania wiedzy przez

dzieci imigrantów. Władze oświatowe starają się o podtrzymywanie znajomości języka rodzimego przez takie dzieci, które oprócz języka ojczystego, uczestniczą w lekcjach ojczystej historii i geografii. Zatrudniani tam nauczyciele wywodzą się często z krajów, z których przybyły dzieci.

Bez względu na to, czy uczeń pogłębia znajomość języka rodzimego w szkole, do której uczęszcza, czy gdziekolwiek indziej, ma prawo zdawać z niego maturę. W szkole francuskiej egzaminy maturalne można zaliczać z ponad 40 języków. Matura jest tutaj bardzo szczegółowa. Zdaje się ją praktycznie z każdego przedmiotu. Jest wiele jej wariantów, wiele profili. Wymagania dotyczą różnych poziomów znajomości poszczególnych przedmiotów. Języki obce występują w każdej wersji matury. Dzięki takiej formule dzieci imigrantów mają szansę podnieść swoje ogólne oceny, bowiem z języka ojczystego otrzymują wysokie notowania.

We Francji podkreśla się potrzebę upowszechniania języków pozaeuropejskich np. chińskiego, japońskiego, arabskiego. Francja nadal corocznie przyjmuje znaczną liczbę przybyszów zwłaszcza z krajów Maghrebu. Ze względu na bliskie związki z krajami arabskimi, jest wiele osób chętnych do nauki języków tych krajów, podobnie jak i chcących podtrzymać ich znajomość. Przy okazji warto zwrócić uwagę na to, że nauka języków o alfabecie odmiennym od łacińskiego, który jest używany na co dzień, bardzo rozwija wyobraźnię. Języki egzotyczne, jak np. chiński i japoński są obecne w programach szkolnych w dużych miastach, szczególnie w Paryżu. Paryż jest bowiem miastem otwartym na przybyszów z całego świata, nie tylko z Europy.

Jest oczywiście, że nauce języków obcych sprzyja wykorzystywanie zdobytej wiedzy w spo-

sób bezpośredni. Francuskie Ministerstwo Edukacji chce, by każdy uczeń mógł korespondować w języku obcym ze swoimi rówieśnikami z Unii Europejskiej przy pomocy poczty elektronicznej. Postulat ten jest zgodny z postulatem udostępnienia Internetu wszystkim szkołom francuskim.

Poparciem władz cieszy się polityka miast bliźniaczych, dzięki której są możliwe wyjazdy uczniowskie do zaprzyjaźnionych miejscowości, gdzie w sposób naturalny dochodzi do posługiwania się językiem obcym. Tradycja takich wymian sięga we Francji już wielu lat. Pomocne są także wszelkiego rodzaju inne wymiany, staże i praktyki zagraniczne. Francuzi popierają wyjazdy młodych ludzi za granicę do pracy, także jako *au pair*. Francja uczestniczy w programach Unii Europejskiej. Sprzyja wyjazdom studentów na zagraniczne uczelnie, sama także chętnie przyjmuje studentów z całego świata. Jako pierwszy kraj Unii Europejskiej Francja zniósła obowiązek posiadania wiz w przypadku studentów polskich. Polacy mogą więc – tak jak Francuzi – studiować za darmo na uczelniach francuskich.

Obecnie realizowana we Francji koncepcja nauczania języków obcych została zadekretowana w 1991 roku. Jest ona ściśle związana z polityką wspierania wielokulturowości i proeuropejskości. Dla Francji ważne jest, aby przysłała, zjednoczona Europa czerpała swoje bogactwo z wielu kultur narodowych. Nauczanie języków to także przekazywanie wiedzy o odmiennych kulturach, w tym o dorobku kulturowym regionów. Dzięki tej wiedzy, dzięki znajomości języków obcych przyszli obywatele Europy będą mogli funkcjonować, żyć i pracować w różnych środowiskach. I do tego są przygotowywani dzisiejsi uczniowie francuskich szkół.

(październik 2001)

Barbara Czarnačka-Cicha<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Egzaminy maturalne w krajach Europy Środkowo-wschodniej – wspólne doświadczenia

Ostatnio coraz częściej porównujemy sytuację w Polsce do sytuacji w krajach Unii Europejskiej i szukamy sposobów na zmniejszenie

istniejących różnic. Dotyczy to różnych dziedzin życia, w tym również oświaty, a w szczególności systemu egzaminów zewnętrznych, które w Eu-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest kierownikiem Zespołu Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

ropie zachodniej są powszechnie stosowaną, sprawdzoną i akceptowaną przez społeczeństwo formą sprawdzania wiedzy i umiejętności.

W Polsce pojawiają się jednak opinie, że nie należy się spieszyć, ponieważ takie egzaminy wymagają wieloletnich przygotowań, że jesteśmy na nie za biedni i nie możemy porównywać naszej sytuacji ekonomicznej z sytuacją Wielkiej Brytanii czy Holandii, gdzie egzaminy zewnętrzne przeprowadza się od kilkudziesięciu lat.

Niektóre z tych argumentów można uznać za zasadne, dlatego nie zamierzam przeprowadzać porównań z krajami Europy Zachodniej, ale przyjrzyjmy się, jak radzą sobie z tym problemem kraje Europy Środkowo-wschodniej, czyli nasi bliźni i dalsi postkomunistyczni sąsiedzi.

Warunki startu mieliśmy podobne, a Polska, która jako pierwsza rozpoczęła okres przemian ustrojowych i będąc dużym krajem dysponowała większym potencjałem gospodarczym, miała nawet szansę stać się liderem.

Program NOWA MATURA został zainicjowany w 1994 roku, tym samym, w którym rozpoczęto wdrażanie podobnych programów w Słowenii i na Litwie. Stopniowo udoskonalano zawartość merytoryczną i techniki zadań egzaminacyjnych i wprowadzano zmiany do samej struktury egzaminu. O ile jednak w Słowenii i na Litwie zewnętrzne egzaminy maturalne obowiązują już od kilku lat, to w Polsce termin ich wprowadzenia jest ciągle przesuwany.

Do krajów reformujących swój system egzaminacyjny dołączały stopniowo Czechy, Węgry, Słowacja i Estonia, które znajdują się obecnie w końcowej fazie przygotowań i zamierzają wdrożyć nowy system zewnętrznego oceniania w najbliższym czasie. Przygotowania do reformy egzaminów rozpoczęły się również w Chorwacji, Rumunii i na Ukrainie.

Rozwiązania systemowe w poszczególnych krajach, mimo wielu cech wspólnych, różnią się oczywiście znacznie między sobą.

Na Litwie, na przykład, poszczególne przedmioty egzaminacyjne były dodawane kolejno. Warto zauważyć, że jednym z pierwszych przedmiotów sprawdzanych zewnętrznie był język obcy. Ciekawostką może być fakt, że pierwsze teksty do rozumienia ze słuchu, czytane przez native-speakerów, były nadawane przez radio i telewizję o określonej godzinie w dniu egzaminu. Obecnie rozsyła się do szkół płyty

CD i kasy z nagraniami. Egzamin z języka obcego składa się z części ustnej i pisemnej, przy czym egzamin ustny jest przeprowadzany w szkołach na podstawie centralnie przygotowanych zestawów. W części pisemnej sprawdzana jest umiejętność rozumienia ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, pisanie i znajomość struktur leksykalno-gramatycznych. Każda z tych umiejętności ma taką samą wagę punktową.

W Słowenii uczniowie zdają na maturze trzy przedmioty obowiązkowe: język ojczysty, matematykę i język angielski. Dodatkowo mogą wybrać dwa inne przedmioty (w tym również inne języki obce).

Egzamin, np. z języka angielskiego, składa się z:

1. części ustnej (20 min),
2. części pisemnej, obejmującej: rozumienie ze słuchu (20 min), rozumienie tekstu czytanego i zastosowanie struktur leksykalno-gramatycznych (*Use of English*) (80 min), pisanie (90 min).

Punktacja dla poszczególnych części jest następująca: część ustna – 20% punktów, część pisemna – rozumienie ze słuchu 10% punktów, rozumienie tekstu czytanego 20% punktów, zastosowanie struktur leksykalno-gramatycznych 20% punktów i pisanie 30% punktów.

Egzamin maturalny jest przeprowadzany na dwóch poziomach trudności, a egzamin z języka angielskiego przeprowadza się również na zakończenie nauki na niższym etapie kształcenia, odpowiadającym polskiemu gimnazjum.

W Czechach i na Węgrzech prace koncentrują się wokół metodycznego przygotowania egzaminu. Organizuje się wiele pilotaży i egzaminów próbnych. Szczegółowo analizowane są ich wyniki, o których następnie szeroko informuje się opinię publiczną. Zostały opracowane szczegółowe kryteria oceniania. Prowadzi się wiele szkoleń dla egzaminatorów i autorów zadań egzaminacyjnych, obejmujących większość nauczycieli.

Również w Słowacji podjęto szeroko zakrojoną akcję informacyjną, popularyzującą system oceniania zewnętrznego wykorzystując do tego celu media, Internet i różne techniki badań socjologicznych.

Mimo różnic w stopniu przygotowania egzaminów zewnętrznych w różnych krajach, niektóre problemy, z jakimi stykają się reformatorzy oświaty, są podobne. Niewątpliwie je-

dnym z najpoważniejszych jest przekonanie nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz zmieniających się ekip rządowych, o konieczności wprowadzenia systemu oceniania zewnętrznego i płynących stąd korzyściach.

Wśród problemów metodycznych na plan pierwszy wysuwa się konieczność dostosowania egzaminów maturalnych do *Ogólnoeuropejskiego układu odniesienia dla nauczania i uczenia się języków* (dokument Rady Europy).

Niezmiernie istotne staje się również zapewnienie odpowiedniej kultury egzaminowania przejawiającej się w życzliwym traktowaniu wszystkich zdających, bez względu na ich umiejętności językowe, czy na przykład takim przekazywaniu wyników egzaminów, które oszczędzi wstydu i stresu tym, którzy zdali słabo. Dla Anglików zwyczaj wywieszania list z ocenami lub komunikowanie wyników egzaminu w obecności całej klasy („a ty Kowalski jeszcze raz udowodniłeś, że nic nie umiesz”) jest przejawem łamania praw człowieka.

Czy możemy w jakiś sposób skorzystać z doświadczeń naszych sąsiadów? Kilka uwag nasuwa się od razu.

► Powszechną akceptację nowego egzaminu zauważa się w tych krajach, w których poświęcono wiele uwagi (i środków !) na propagowanie założeń egzaminu, dotarcie z informacją do wszystkich zainteresowanych, większe zaangażowanie nauczycieli przez pilotaże, konkursy na zadania egzaminacyjne itp.

► Szkolenia egzaminatorów i autorów zadań powinny objąć prawie wszystkich nauczycieli. Na Litwie, której powierzchnia jest porówny-

walna z obszarem jednej komisji okręgowej w Polsce, działa 55 ośrodków szkoleniowych dla egzaminatorów i nauczycieli.

► Należałoby zastanowić się nad ewentualnymi zmianami w strukturze egzaminu ustnego. Wprowadzenie rozmowy dwóch zdających między sobą, zamiast rozmowy zdającego z egzaminatorem, zwiększyłoby wydajność egzaminu przy zachowaniu jego trafności i rzetelności. W tej chwili połowę czasu trwania egzaminu zajmuje wypowiedź egzaminatora.

► Prace pisemne powinny być oceniane przez dwóch, niezależnych egzaminatorów. Jest to reguła stosowana we wszystkich egzaminach maturalnych.

A czy inni mogliby skorzystać z polskich doświadczeń? Wydaje się, że niektóre rozwiązania warto powielić, a wśród nich:

► ta sama struktura egzaminu (standardy, kryteria, rodzaje zadań) dla wszystkich języków obcych. Polska jest pierwszym krajem postkomunistycznym, w którym udało się zrealizować taką formę egzaminu.

► szczegółowe i zróżnicowane kryteria oceny różnych prac pisemnych, w tym zwłaszcza nietypowych krótkich form użytkowych. Tego typu zadanie jest nowością na egzaminie maturalnym, a kryteria oceniające komunikatywność przekazu są bardzo starannie przygotowane.

Reasumując, choć Polska nie odzyska zapewne pozycji lidera przemian w systemie egzaminacyjnym, to jednak jego likwidacja doprowadziłaby do takiej sytuacji, w której za nami w Europie, w tej dziedzinie, pozostałaby już tylko Albania.

(maj 2002)

Magdalena Michalak<sup>1)</sup>  
Poznań

---

## Systemy nauczania języka niemieckiego w lektoratach DaF w Republice Federalnej Niemiec

### Status i organizacja lektoratów DaF

Podstawę rozpoczęcia studiów na wyższej uczelni w Republice Federalnej Niemiec

przez obcokrajowca stanowi przedłożenie dokumentu o zdaniu egzaminu, odpowiadającego niemieckiemu świadectwu dojrzałości. Z reguły kandydaci, którzy pragną podjąć studia w Niemczech, muszą ponadto wykazać się dobrą znajo-

<sup>1)</sup> Autorka jest pracownikiem Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, obecnie jest lektorem języka niemieckiego w lektoracie DaF na uniwersytecie w Kolonii. Dziękuje ośrodkowi DAAD w Bonn za udostępnienie informacji.

mością języka. Dlatego są oni zobowiązani do zdania egzaminu z języka niemieckiego, uprawniającego obcokrajowców do studiowania na wyższej uczelni w Niemczech (DSH – *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber*). Egzamin ten ma dowiedzieć, że student przyjeżdżający z innego kraju, jest w stanie brać udział w seminariach i wykładach prowadzonych na danej uczelni. Przeprowadza się go na niemal wszystkich wyższych uczelniach w lektoratach lub innych ośrodkach, których domeną jest DaF (*Deutsch als Fremdsprache* – język niemiecki jako język obcy).

Ponieważ szkoły wyższe w Niemczech posiadają daleko idącą niezależność, same decydują o strukturze i statusie tych ośrodków. Często egzystują one więc jako samodzielne jednostki, związane z rektoratem uniwersytetu (np. jako Lektorat DaF lub Centrum Językowe – *Sprachenzentrum*), bądź też podlegają innym instytucjom (np. Instytutowi Językoznawstwa i Literaturoznawstwa czy też należą do Instytutu Germanistyki). Pracują tutaj najczęściej 2-4 osoby, zatrudnione w pełnym wymiarze godzin; pozostali współpracownicy (tzw. *Lehrbeauftragte*) nie mają stałych etatów, pracują tylko kilka godzin w tygodniu w lektoracie i uczą niekiedy także w innych instytucjach. Zdarza się, że kursy są prowadzone przez studentów (np. germanistyki), tzw. HWI – *wissenschaftliche Hilfe*, którzy pomagają także w pracach organizacyjnych w lektoracie.



## Zadania lektoratów

Lektoraty i inne ośrodki DaF na wyższych uczelniach zajmują się nie tylko organizacją i przeprowadzaniem wspomnianego już egzaminu DSH, ale także przygotowują do niego i oferują kursy języka niemieckiego dla obcokrajowców. Proponuje się zajęcia językowe dla osób chcących rozpocząć studia specjalistyczne – niezależnie od wybranego kierunku, dla osób już studiujących w Niemczech oraz dla grup o określonych zainteresowaniach językowych (np. dla zagranicznych studentów germanistyki). Niektóre lektoraty zajmują się także organizacją letnich międzynarodowych kursów języ-

kowych czy też kursów dla stypendystów (m.in. Unii Europejskiej w ramach programów ERASMUS czy SOCRATES).

## Adresaci kursów

Adresatami kursów w ośrodkach DaF na wyższych uczelniach są zagraniczni studenci wszystkich kierunków, którzy chcą rozpocząć, kontynuować lub zakończyć swoje studia w Niemczech. Należą do nich tzw. *Kurzstudierende* (studiujący przez krótki czas, tj. 1 do 4 semestrów), absolwenci szkół wyższych lub też kandydaci, zamierzający dopiero podjąć studia w Niemczech i tutaj je ukończyć. W praktyce jednak – obok immatrykulowanych studentów – przyjmowani są także wolni słuchacze (*Gasthörer*), reprezentowani nie tylko przez stypendystów czy naukowców z innych krajów. Bardzo często bowiem udział w zajęciach biorą obcokrajowcy, którzy nie zamierzają kontynuować nauki w Niemczech, a żyją tu na co dzień. Do nich należą przesiedleńcy i azyłanci (np. z Rosji czy Turcji. Liczna jest także grupa Polaków). Dlatego też średnia wieku uczestników tych kursów waha się między 22 a 40 rokiem życia.

## Warunki uczestnictwa

Warunkiem przyjęcia na dany kurs jest co najmniej podstawowa znajomość języka niemieckiego, zdobyta już wcześniej w kraju ojczystym lub w Niemczech. W przeciwnym przypadku zaleca się udział w płatnych kursach języka niemieckiego, organizowanych przez liczne szkoły językowe w Niemczech (poleca się m.in. Instytut Goethego czy Centrum Carla Duisberga). Kursy organizowane przez lektoraty DaF są najczęściej bezpłatne (z wyjątkiem kursów letnich).

## Podział na grupy; organizacja zajęć

Po dopełnieniu wszystkich formalności, ale przed rozpoczęciem kursu na początku semestru jest przeprowadzany pisemny test kwalifikacyjny (*Einstufungstest, Aufnahmetest*), który decyduje o przyjęciu kandydata do odpowiedniej grupy. Jest to najczęściej test leksykalno-gramatyczny na uzupełnianie, czasami z krótkimi zadaniami sprawdzającymi umiejętność komunikowania się (wymagane jest napisanie

krótkiej notatki, listu itp.). Niektóre ośrodki DaF preferują powtórzenie na teście kwalifikacyjnym ostatniego testu z egzaminu DSH, co ma na celu zwrócenie uwagi studentom na wymagany na egzaminie poziom językowy i nakłonienie ich do samooceny własnych możliwości.

Z reguły, w zależności od osiągniętych wyników na teście wstępnym, dany kandydat zostaje zakwalifikowany do grupy o poziomie odpowiadającym jego znajomości języka niemieckiego. Kursy dzielone są bowiem najczęściej według stopnia zaawansowania studentów na poziom podstawowy (*Grundstufe*), przewidziany dla osób, które przez ok. 6–12 miesięcy uczyły się już języka niemieckiego, oraz poziom średnio zaawansowany I i II (*Mittelstufe I* oraz *Mittelstufe II*).

Kursy obejmują od 4 do 20 godzin tygodniowo w semestrze. Ich liczba jest różna w zależności od ośrodka DaF. Każda grupa liczy od 15 do 20 uczestników, a w przypadku dużej liczby zainteresowanych, tworzone są równoległe grupy o takim samym poziomie. Studenci mogą brać udział w kursach o różnym stopniu zaawansowania przez dwa semestry. Praktycznie jednak, istnieje możliwość powtarzania kilkakrotnie kursu jednego stopnia, jeśli dany student nie wykaże się wystarczającą znajomością języka niemieckiego, by zdać egzamin DSH lub, aby zakwalifikować się do grupy o wyższym poziomie. Takie ustępstwa stosuje się także w stosunku do osób niezainteresowanych studiami, a przebywającymi dłużej czas w Niemczech. Uczestniczą one jednak przez cały czas w zajęciach, których przygotowanie do egzaminu z języka jest najważniejszym celem.

Zajęcia z języka niemieckiego dla kursantów przygotowujących się do egzaminu DSH, odbywają się z reguły w godzinach przedpołudniowych. Kursy dla osób studiujących już w Niemczech lub dla stypendystów są organizowane najczęściej po południu.

Każdy kurs w obrębie jednego poziomu językowego jest ponadto podzielony na „przedmioty”, w ramach których ćwiczy się poszczególne sprawności czy umiejętności, np. seminaria z gramatyki, praca z tekstem, konwersacja, rozumienie ze słuchu, ćwiczenia w laboratorium. Każda z tych jednostek jest prowadzona przez innego wykładowcę.



## Cel kursów DaF

Celem kursów DaF organizowanych na wyższych uczelniach jest osiągnięcie przez kursantów odpowiedniej kompetencji językowej i wiedzy społecznej, by mogli oni z powodzeniem żyć i studiować w Niemczech (zdarza się bowiem, że po trzech miesiącach pobytu w Niemczech przyszedł student nie zna np. nazwiska kanclerza RFN). Kursy dla początkujących, które nie są jednak oferowane przez wszystkie lektoraty, pomagają rozszerzyć umiejętności językowe w odniesieniu do potrzeb prywatnych (życie codzienne, posługiwanie się językiem niemieckim w urzędach).

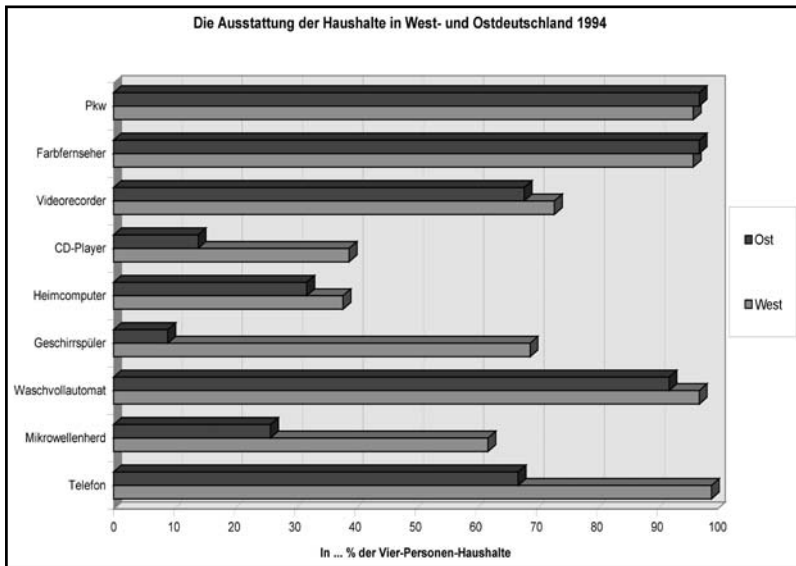
Natomiast kursy dla średnio zaawansowanych mają za zadanie przygotowanie studenta do wymogów stawianych przez wyższe uczelnie, kształtują umiejętności akademickie i umiejętności związane z funkcjonowaniem w życiu akademickim. Po 2 semestrach takiego przygotowania językowego obcokrajowcy, pracujący na co dzień w warunkach obcojęzycznej rzeczywistości, powinni bez większych trudności:

- ▶ rozumieć wykłady w języku niemieckim i sporządzać z nich notatki,
- ▶ czytać, rozumieć i komentować teksty specjalistyczne,
- ▶ przeprowadzać i opracowywać eksperymenty,
- ▶ przygotowywać protokoły o przebiegu i wynikach ćwiczeń i praktyk,
- ▶ przygotowywać i wygłaszać referaty.



## Program nauczania

Takie założenia musi brać pod uwagę każdy z prowadzących zajęcia w ośrodkach DaF, mając przy tym całkowitą dowolność w opracowywaniu programu nauczania. Nauczyciele nie korzystają z jednego konkretnego podręcznika, chociaż tekst stanowi dla nich podstawowe źródło i pomoc w nauczaniu języka. Nie jest to trudne, zważywszy, że kopiarki i komputery są ogólnie dostępne w każdym ośrodku. Nauczyciele najczęściej pracują według własnego, autorskiego programu nauczania, korzystając z różnych materiałów. Ponieważ jako cel stawia się zdanie egzaminu, dopu-



szczającego do studiów w RFN, nauczyciele proponują najczęściej teksty i ćwiczenia przygotowujące do DSH oraz do późniejszych studiów. Wybierane są często artykuły z gazet lub teksty z podręczników (m.in. korzysta się z książek: *Einfach gesagt*, *Aktuelle Texte*, Klett Verlag, *Deutsch für Studenten*, Verlag für Deutsch, *Praxis*, Hueber Verlag), dotyczące dnia powszedniego obywateli w Niemczech, życia politycznego, gospodarczego i społecznego w tym kraju; omawia się statystyki wydawane przez GLOBUS, analizuje się sytuację w nowych i starych landach, wprowadza się także teksty specjalistyczne (np. z zakresu medycyny, ekonomii czy fizyki). W ramach zajęć z rozumienia ze słuchu uczy się stopniowo techniki notowania najważniejszych informacji. Studenci podejmują próbę pisania i wygłaszania krótkich referatów w języku niemieckim. Pomija się teksty literackie; rzadko proponuje się ćwiczenie umiejętności potrzebnych w życiu codziennym, jak pisanie listów czy podań. Przeczytane teksty są odtwarzane pisemnie: studenci odpowiadają na pytania, które są bezpośrednio związane z tekstem. Natomiast przy analizie statystyk tabel diagramów, wykresów itp., jest wymagane słownictwo związane z porównywaniem i wyciąganiem wniosków. Takie są także wymagania na egzaminie DSH, np.:

► *Fragen zur Textproduktion „Ausstattung der Haushalte“*

1. Worüber informiert das Schaubild?

2. Stellen Sie dar, bei welchen Geräten es bezüglich der Ausstattung

a. keine nennenswerten

b. größere

Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Haushalten gibt!

(Geben Sie die genauen Angaben an!)

3. Was verdeutlicht das Schaubild im Hinblick auf den materiellen Wohlstand der Arbeitnehmerhaushalte in Deutschland?

4. Nennen Sie die Geräte, die Sie entweder für nötig oder überflüssig halten und begründen Sie Ihre Meinung ausführlich!

(5 Punkte für die Textauswertung und 10 Punkte für die sprachliche Gestaltung)

### Material grammatyczny

Wybrane teksty są punktem wyjścia do pracy nad słownictwem i ewentualnie zagadnieniami gramatycznymi. Nauczyciele dobierają odpowiednie ćwiczenia lub też piszą je samodzielnie. Program z zagadnieniami gramatycznymi, które kursanci muszą opanować przed przystąpieniem do egzaminu z języka niemieckiego, jest jednak ściśle określony. Jego ramy wyznacza dla swoich studentów każda szkoła wyższa oddzielnie, uwzględniając założenia określone przez Konferencję Rektorów Szkół Wyższych z dn. 30.05.95. Ponieważ zagadnienia gramatyczne powinny także odnosić się do tekstów naukowych, ćwiczy się i wymaga znajomości i umiejętności przekształcania konstrukcji, które często występują w tego typu tekstach. Stąd główny nacisk kładzie się na użycie przydawki rozwiniętej, nominalizację czy zastosowanie strony biernej. Program *Fachsprachenzentrum* na uniwersytecie w Hanowerze zakłada na przykład, że każdy przyszły student opanował już podstawowe zagadnienia gramatyczne, jak rodzajniki i ich użycie, deklinację rzeczownika i przymiotnika, koniugację i tworzenie czasów w języku niemieckim. Przewiduje się natomiast pracę z tekstem (testy na uzupełnianie, transformacja tekstu) z uwzględnieniem m.in. fleksji, użycia przyim-



ków, konektorów, konstrukcji modalnych, mowy zależnej i niezależnej, trybu przypuszczającego, przekształcania strony czynnej na bierną (i odwrotnie), tworzenia różnego typu zdań złożonych.

Fragetyp	Bereiche
Lückentest; Umformung	Wörter und Wortbildung: Flexion, Ableitung, Komposition
Lückentest; Paraphrasierung	Präpositionen und Konnektoren
Lückentest; Umformung; Paraphrasierung	modale/hypothetische Konstruktionen; Modus, Tempus, Aktiv/Passiv
Lückentest; Umformung; Paraphrasierung	komplexe Sätze (Temporal-, Kausal-, Final-, Konzessiv-, Konsekutiv....-Sätze); Para-/Hypotaxe, Redewiedergabe

W ramach zajęć z gramatyki korzysta się najczęściej, bądź poleca się studentom książkę Dreyer/ Schmitt *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* (Verlag Deutsch), podręcznik gramatyki, który – warto wspomnieć – obowiązuje na pierwszym roku filologii germańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Wszystkie teksty są z zasady opracowywane (także w formie ćwiczeń leksykalnych lub gramatycznych) i kopiowane dla kursantów. Ponadto, studenci mogą korzystać z biblioteki przy lektoracie, która najczęściej dysponuje dużym wyborem podręczników z zakresu DaF i potrzebnych słowników. Przedstawiana teoria jest często tylko powtórzeniem zagadnień, które kursanci studiowali samodzielnie, np. w domu.

Dużą uwagę przywiązuje się do metajęzyka. Określenia gramatyczne obowiązują bowiem na egzaminie DSH. Oto przykład:

► **Aufgabe:** Lesen Sie die folgenden Texte A und B. Unterstreichen Sie dann die Wörter oder Satzteile im Text A, die im Text B durch die unterstrichenen Wörter/Satzteile ersetzt wurden.

#### Text A

Der Stromverbrauch kann durch zwei Maßnahmen beeinflusst werden. Einmal durch bewußt energiesparendes Verhalten der Verbraucher, zum anderen durch technische Verbesserungen an den im Haushalt genutzten Elektrogeräten.

Auf staatliche Auflagen (4) zur Durchsetzung solcher Maßnahmen wurde in der Bundesrepublik verzichtet. Stattdessen wollen die Hersteller freiwillig den (5) Verbrauch von Energie bei der Herstellung ihrer Produkte senken.

#### Text B

(1) Man kann den Stromverbrauch durch zwei Maßnahmen (1) beeinflussen: Einmal, (2) indem sich die Verbraucher bewußt energiesparend verhalten, zum anderen (3) dadurch, daß man die im Haushalt genutzten Elektrogeräte technisch verbessert. Auf staatliche Auflagen, solche Maßnahmen (4) durchsetzen, wurde in der Bundesrepublik verzichtet. Stattdessen wollen die Hersteller freiwillig (5) den Energieverbrauch bei der Herstellung ihrer Produkte senken.

#### ► I. Text A

- (1) kann ..... beeinflusst werden;
- (2) durch bewußt energiesparendes Verhalten der Verbraucher
- (3) durch technische Verbesserungen
- (4) zur Durchsetzung
- (5) Verbrauch von Energie

#### ► II. Benennen Sie die vorgenommenen Veränderungen (im Text B).

1. Aktivsatz im Präsens
2. modaler Nebensatz im Aktiv
3. modaler Nebensatz im Aktiv mit „man“
4. Denominalisierung
5. Kompositum

Praca nad tekstem i gramatyka – to dwa najważniejsze punkty zajęć. Dużą wagę przywiązuje się do rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu i wypowiedzi pisemnych bazujących na danym tekście. Wypowiedzi ustne nie są tak wysoko oceniane (wypowiedź ustna stanowi 30% oceny końcowej z egzaminu). Na zajęciach, w których uczestniczyłam jako obserwator, studenci wypowiadali się stosunkowo rzadko. Nie korygowano przy tym ani błędów gramatycznych, ani leksykalnych, ani fonetycznych w wypowiedziach ustnych studentów. Omawiano jedynie błędy w ćwiczeniach i pracach pisemnych.

#### ► Egzamin DSH

Egzamin DSH składa się z części pisemnej i ustnej. Część pisemna obejmuje cztery zadania:

- ▲ rozumienie i przetworzenie tekstu ze słuchu,
- ▲ rozumienie i opracowanie tekstu pisanego,
- ▲ odtworzenie tekstu według określonych zadań,
- ▲ rozumienie i przekształcanie struktur językowych.

Ocenia się stopień pełności wypowiedzi, aspekt treściowy, poprawność i sprawność językową. Egzamin pisemny trwa od 3 do 4 godzin zegarowych. Jego zaliczenie (tzn. zdobycie 2/3 punktów przewidzianych w części pisemnej) uprawnia do przystąpienia do części ustnej. Egzamin ustny jest rozmową na tematy ogólne lub dotyczące wybranego kierunku studiów, opierającą się na konkretnym tekście, który egzaminowany musi skomentować.

### **Kursy uzupełniające dla studentów**

Po zdaniu egzaminu językowego i rozpoczęciu studiów w Niemczech obcokrajowcy często mają jeszcze trudności w bezbłędnym posługiwaniu się językiem niemieckim. Dlatego istnieje możliwość fakultatywnego uczestnictwa w dodatkowych zajęciach organizowanych przez lektoraty. Kładzie się tutaj nacisk na pogłębienie dotychczasowych wiadomości z zakresu gramatyki czy krajoznawstwa. Imponująca jest np. oferta proponowana przez Lektorat für Deutsche Sprache und Internationale Programme na uniwersytecie w Tybindze:

- ▲ gramatyka (język literacki i potoczny) dla zaawansowanych,
- ▲ słownictwo i zwroty idiomatyczne dla zaawansowanych,
- ▲ kursy konwersacyjne i pisanie esejów dotyczących filmów z europejskiego obszaru językowego i kulturowego,
- ▲ kursy translatoryki – z języka angielskiego na niemiecki,
- ▲ sztuka kreatywnego pisanie z korektą błędów,
- ▲ lektura, interpretacja i dyskusja nad wybranymi tekstami literatury niemieckojęzycznej,
- ▲ fonetyka i intonacja (analiza błędów i kurs wymowy),
- ▲ zajęcia teatralne dla zagranicznych studentów,
- ▲ podstawy wiedzy o RFN (z uwzględnieniem wycieczek krajoznawczych),
- ▲ tutorium – pomoc językowa w przygotowywaniu referatów, prac domowych i semestralnych.

Studenci w Niemczech mają dużą swobodą w doborze seminariów i wykładów. Mogą uczęszczać na dowolne zajęcia w ramach wybranego kierunku, sami też określają swój plan zajęć. Muszą więc być na tyle zaawansowani językowo, by samemu dowiadywać się o przepisy studiowania i śledzić informacje o wykładach i seminariach. Od zagranicznych studentów wymaga się dużej samodzielności, a to oznacza również dobrą znajomość języka potocznego.

(październik 1998)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

▶ Hanna Komorowska, Dorota Obidniak (2002), *Stopień po stopniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



▶ Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło ((2002), *der, die, das neu*, kurs kontynuacyjny. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+kasety audio).

▶ Sylwia Rapacka (2002), *Was ist los?* Materiały pomocnicze dla nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

▶ Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło ((2002), *Was ist los?* Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3 gimnazjum, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN (+kasety audio).

# SZKOŁA PODSTAWOWA



Maria Matyka<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Lekcja powtórzeniowa w IV klasie szkoły podstawowej. Zabawa w teatr

Wiele jest sposobów powtórzenia materiału. O tym, jak bardzo lekcje powtórzeniowe są potrzebne, nie trzeba przekonywać. Zdarza się jednak, że są one niedoceniane, szczególnie przez młodych nauczycieli. Takie zajęcia nie wnoszą przecież nic nowego, a sami uczniowie też nie lubią powtórzeń. Kojarzą się im one ze strachem przed oceną niedostateczną. Czy jednak tak musi być?

Zaproponowałam moim uczniom klasy IV zabawę w teatr. Entuzjazm był ogromny. Kiedy jednak padło słowo powtórzenie, a potem język niemiecki, z powątpiewaniem spoglądali po sobie. „*Nie damy rady, to za trudne*” – mówili. Przekonałam ich jednak, abyśmy spróbowali.

Najpierw przedstawiłam uczniom przygotowany przeze mnie scenariusz przedstawienia. Mój scenariusz to po prostu powtórzenie wiadomości z podręcznika *der, die, das – neu* dla klasy IV, z rozdziałów 1–5<sup>2)</sup>. Poszczególne kwestie wypowiedziane przez narratorów nie musiały być identyczne jak w scenariuszu. Zależało mi na tym, aby uczniowie reagowali spontanicznie, w zależności od sytuacji. Wybór narratorów okazał się więc sprawą bardzo istotną. Powinni to być uczniowie, którzy dobrze sobie radzą w komunikowaniu się w języku niemieckim. „Przemyciłam” też trzy wiersze, które tematycznie pasowały do inscenizacji. Tematem wiodącym była „Rodzina”.

Scenariusz został tak pomyślany, aby każdy uczeń z klasy mógł wziąć udział w inscenizacji. Nieważne, że niektórzy mówili bardzo niewiele, oni przecież też musieli rozumieć, co mówią inni aktorzy – koledzy, a więc wszyscy utrwalali poznane struktury językowe i słownictwo. Klasa IV przygotowała swoje przedstawienie dla pozostałych klas IV w szkole. Zaproszone klasy wiedziały jednak, że one też są aktorami, a nie tylko widzami i odpowiadały na pytania narratorów.



### Inszenizacja

Na scenie są trzy rodziny, każda inaczej ubrana, rozmawiają po cichu, w rogu sceny na tapczanie leży leń. Wjeżdża narrator 1 na rolkach. Wita wszystkich w języku polskim, uprzedza, że będzie stawiał pytania i prosi o odpowiedzi, w ten sposób każdy może być uczestnikiem inscenizacji. Następnie przechodzi na język niemiecki, staje przed mapą Polski, wita się: *Herzlich willkommen in der Grundschule 108* i przedstawia: – *Ich bin Marek und das (pokazuje na pozostałych aktorów) sind meine Freunde*. Wszyscy śpiewają piosenkę *Guten Tag, guten Tag: Guten Tag! Guten Tag! Hallo, wie geht's* (2 razy) *Danke, prima, gut.* (3 razy) *Tschüs! Auf Wiedersehen!*<sup>3)</sup> (jedną linijkę – dwa razy).

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 108 we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> M. Kozubska, E. Krawczyk, L. Zastąpiło (2001), *der, die, das – neu*, klasa IV, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

<sup>3)</sup> *Das Deutschmobil* cz. 1, Klett Edition Deutsch, Wiedza Powszechna.

Pokazuje na mapę Polski i mówi: – *Ich komme aus Polen und wohne in Wrocław in der Chrobry-Straße. Ich bin Pole und spreche gut polnisch. Deutsch lerne ich bei Frau Maria Matyka. Sie ist OK.*  
 Teraz wita widownię: – *Hallo!*  
 – *Wie heißt du?* .....  
 – *Herzlich willkommen, wie geht's?* .....  
 – *Wo wohnst du?* .....  
 – *Kommst du aus Polen?* ..... (pyta w ten sposób kilka osób).

W trakcie rozmowy narratora 1 z widownią na scenę wjeżdża, też na rolnkach, narrator 2. Jeździ po scenie, ma walkmana, słucha muzyki. Narrator 1 (wskazując narratora 2 mówi):  
 – *Das ist meine Freundin Eva. Sie ist prima. Beide lernen wir Deutsch bei Frau Matyka.*

Szuka wzrokiem nauczycielki, macha do niej:  
 – *Guten Tag, Frau Matyka.*

Podjeżdża do narratora 2:

N 1: *Grüß dich, Eva!*

N 2: *Grüß dich, Marek! Was machst du da?*

N 1: *Ich spreche Deutsch. Und was machst du?*

N 2: *Ich höre Musik.*

N 1: *Na ja, Eva hört Musik, ich spreche Deutsch, und du?* (wskazuje na kogoś na widowni) *Was machst du?* (pyta kilku osób) *Und was macht meine Familie?* (wskazuje na jedną z rodzin).

N 2: *Marek, ist das deine Familie?*

N 1: *Ja, das stimmt. Das ist meine Familie.*

Teraz wskazując poszczególne osoby pyta widownię: (na scenie – babcia z dziadkiem grają w karty, ciocia Iza rozmawia przez telefon, wujek Adam maluje, siostra Ola gimnastykuje się, tata fotografuje, mama gotuje, a Jan leży na kanapie i nic nie robi.)

– *Was macht meine Oma?* .....  
 – *Ja, ich spiele Karten* (każda z osób w rodzinie potwierdza lub zaprzecza czynność).

W ten sam sposób pyta o to, co robią pozostałe osoby. Na koniec mówi (wskazując lenia): – *Und das ist Jan. Er macht nichts.*

Jan mówi wiersz: *Meine Mutter und mein Vater* (wskazując na drugą rodzinę, osoby są ubrane zgodnie z treścią wiersza)

*Meine Mutter und mein Vater  
 gehen manchmal ins Theater*

*Und ich, und ich  
 ich mache nichts.*

*Oma, Opa, Onkel Daniel  
 Spielen Tennis oft in Spanien*

*Und ich, und ich,  
 ich mache nichts.*

*Meine Schwester und mein Bruder  
 spielen Schach mit Tante Trude.*

*Und ich, und ich,  
 ich mache nichts.*<sup>4)</sup>

Wraca Eva, narrator 1 mówi do niej: – *Jan ist ein Nichtstuer.*

Eva zwraca się do Jana, stawia pytania z wiersza, Jan odpowiada.

*Der Nichtstuer*

– *Was machen Sie denn da?*

– *Nichts.*

– *Nichts? Was heißt das, nichts?*

– *Nichts, das heißt nichts.*

– *Sie arbeiten also nicht?*

– *Nein, ich arbeite nicht.*

– *Sie studieren auch nicht?*

– *Nein, ich studiere nicht.*

– *Sie lernen also auch nicht?*

– *Nein, ich lerne nicht.*

– *Das verstehe ich nicht.*

– *Das macht nichts.*<sup>5)</sup>

Narrator 2: *Und wer kommt da?*

Narrator 2: *Das ist mein Freund Max. Er ist immer lustig.*

Narrator 1 do Maxa: *Was machst du Max?*

Max: *Ich suche meine Hose* (wchodzi na scenę w spodenkach gimnastycznych)

– *Oh, hier sists sie!* (spodnie leżą obok lenia). Zakłada spodnie i mówi wiersz:

*Hosentaschen*

*Meine Hose hat zwei Taschen.*

*Taschen, Leute, die sind fein!*

*Kann man einen Schatz erhaschen,*

*steckt man ihn gleich da hinein:*

*Sieben Zuckerln und zwei Bälle,*

*fünfzehn Kugeln und ein Stein,*

*etwas Strick für alle Fälle*

*und ein Messer gehn hinein.*

*Ein Paket der feinsten Bilder,*

*Bleistift, Gummi, Taschenbuch,*

*Klammern, Nägel, Messingschilder*

*und – vielleicht – ein Taschentuch. (O. Ullmann)*

*potem schodzi ze sceny.*

Narrator 2: *Marek deine Familie ist sehr groß. Was sind sie alle?*

<sup>4)</sup> *Der, die, das neu* – kl. IV.

<sup>5)</sup> H. Bock, K. Heinz Eisfeld, H. Holthaus, U. Schütze-Nöhmke (1992), *Themen neu 1* – Max Hueber Verlag.

Narrator 1 potwierdza: *Ja, meine Familie ist groß.* Podjeżdża do rodziny (ubranej zgodnie z zawodami) *Das sind meine Oma und mein Opa.*

Dziadek mówi: *Ja, ich bin schon alt. Ich bin 80.*

Babcia mówi: *Und ich bin 82.*

Narrator 1: *Ich habe meine Großeltern sehr gern.*

Podjeżdża do cioci Izy (ona jest pielęgniarką). *Und das hier ist meine Tante Iza.*

Ciocia przedstawia się: *Ich bin Krankenschwester.*

Narrator 1 (teraz zwraca się do cioci Izy): *Tante, was machst du?*

Ciocia Iza: *Ich telefoniere.*

Narrator przedstawia jeszcze w ten sposób mamę, tatę i wujka Adama. Siostra Ola przedstawia się sama.

– *Ich bin die Schwester von Marek. Ich heiße Ola und bin 24. Von Beruf bin ich Journalistin. Mein Bruder Marek ist prima.*

Potem narrator 1 wskazuje na wybrane osoby z rodziny i pyta widownię o czynności, które te osoby wykonują oraz o ich zawody.

– *Wer kommt denn hier? .....*

– *Was ist der Vater? .....*

– *Wie alt ist er? .....*

– *Was macht er gerne? .....*

Narrator 1 podjeżdża do narratora 2 i mówi: *Jetzt kennst du schon meine Familie. Und wie ist deine Familie?*

Narrator 2 mówi wiersz:

*Auf dem Bilde seht ihr da  
Vater Mutter, Monika,  
Bruder Kurt und Schwester Nelli,  
die Geschwister Paul und Elle.*

Małgorzata Urbańczyk<sup>1)</sup>  
Sułkowice

---

## Zalety i wady projektu – jednej z aktywnych metod nauczania

Od wielu już lat dużo mówi się o stosowaniu na lekcjach języków obcych metod aktywnych, takich jak: metoda projektu, gier dydaktycznych, metoda sytuacyjna, dyskusji, burzy mózgów czy okrągłego stołu. Nic dziwnego, gdyż odgrywają one ważną rolę w nauczaniu języków obcych, uatrakcyjniając lekcje i stwarzając sytuacje mobilizujące uczniów do reago-

Na koniec narrator 1 przedstawia jeszcze jedną rodzinę (pory roku): *Und das ist auch eine Familie. Das sind die Jahreszeiten*

Występują: narrator wiersza i 4 pory roku, narrator mówi jedną zwrotkę wiersza, każda pora roku mówi swój tekst.

*Es war eine Mutter*

*Es war eine Mutter,  
die hatte vier Kinder,  
den Frühling, den Sommer,  
den Herbst und den Winter.*

*Der Frühling bringt Blumen,  
der Sommer bringt Klee,  
der Herbst bringt uns Äpfel,  
der Winter bringt Schnee.*

Pory roku rozdają swoje dary uczniom, zima obsypuje wszystkich płatkami śniegu.

Narratorzy żegnają wszystkich: *Jetzt kennt ihr schon unsere Familien.*

*Also, auf Wiedersehen! Und bis dann!*

Wszyscy aktorzy zbliżają się do publiczności, każdy żegna się inaczej po niemiecku. Na koniec wszyscy wołają razem:  
– *Tschüs! Auf Wiedersehen!*

Wychodzi narrator 1, dziękuje wszystkim za uczestniczenie w lekcji powtórzeniowej. Pyta czy taka lekcja im się podobała, czy wszystko zrozumieli. Na koniec zaprasza wszystkich na następne spotkanie.

Okazało się, że zabawa w teatr po niemiecku nie jest wcale taka trudna, a dzieci uwielbiają występować na scenie. Gorąco polecam wszystkim nauczycielom taką formę lekcji powtórzeniowej. (czerwiec 2001)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej im A. Mickiewicza w Sułkowicach.

sam to zrobić". Uczniowie mają możliwość nauki przez aktywne i twórcze działanie, pracują w grupach ucząc się jednocześnie podejmowania wspólnych decyzji i nabierają umiejętności prezentowania własnych prac w języku obcym.

Metoda projektu ma wiele plusów. Przede wszystkim integruje uczniów i uczy ich współpracy, rozwiązywania konfliktów oraz poszukiwania kompromisu. Poza tym słabi uczniowie uczą się od zdolniejszych, wszyscy są odpowiedzialni za siebie i innych oraz mają możliwość wykorzystania wiedzy i umiejętności pozaprzemiotowych, jak też podzielenia się pomysłami dotyczącymi prezentacji projektu. Zauważyłam również, że przygotowując projekt uczniowie szybciej i bardziej efektywnie zapamiętują słownictwo i zwroty oraz doskonałą język niemiecki. Realizacja zadania w grupach sprzyja powstaniu bezstresowej atmosfery, spontanicznym rozmowom i wymianie doświadczeń oraz informacji. Nauczycielowi daje możliwość lepszego poznania uczniów, ich predyspozycji, zamiłowań i zdolności.

Nie można jednak pominąć wad tej metody. Przede wszystkim zaobserwowałam brak zaangażowania uczniów niechętnych nauce języka (wykorzystują innych kolegów), zaś uczniowie lepsi chcą dominować i bywa, że nie dopuszczają do głosu słabszych. Czasami – szczególnie w licznych klasach – występuje problem związany z dyscypliną i monitorowaniem pracy uczniów. Oprócz tego projekty wymagają czasu i są pracochłonne. Zmusza to uczniów do tego, by spotykali się u kogoś w domu, a nie w szkole, co sprawia, że nauczyciel nie może nadzorować ich pracy. Dlatego też mam niekiedy problem z oceną projektów, gdyż nie jestem pewna, czy wszyscy uczniowie z danej grupy włożyli tyle samo wysiłku w ich przygotowanie. Dlatego przed przystąpieniem do projektu spisuję z uczniami „kontrakt”, który zawiera następujące elementy:

- ▶ temat projektu, np., zainteresowania, wakacje, miejscowość, w której mieszkam itp.,
- ▶ forma wykonania projektu – folder, plakat, gazetka ścienna, referat,
- ▶ zadania dla poszczególnych członków grupy,
- ▶ źródła, które powinni wykorzystać – prospekty, wywiad, zdjęcia, obrazki, książka,
- ▶ termin prezentacji oraz terminy konsultacji z nauczycielem,
- ▶ elementy obligatoryjne projektu – napisy w języku niemieckim,

- ▶ możliwe sposoby prezentacji projektu na forum klasy i czas jej trwania,
- ▶ kryteria oceny projektu,
- ▶ ewaluacja – czyli zwrócenie uwagi uczniom na to, aby potrafili obiektywnie ocenić swoją pracę i powiedzieć, co im się podobało, co można by było ulepszyć, z czego są najbardziej dumni, co było trudne i czego się nauczyli (w języku polskim).

Oto przykładowe zdjęcia projektów wykonanych przez moich uczniów:



Zachęcam wszystkich nauczycieli do stosowania metody projektu, gdyż dzięki niej uczniowie nie tylko przyswajają sobie wiadomości i mówią w języku obcym, ale również uczą się odpowiedzialności za swój produkt końcowy oraz prezentacji projektu opanowując przy tym umiejętność jednoczesnego poruszania się i swobodnego mówienia (luty 2001)

## Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości

Dopiero niespełna 3 lata pracuję jako nauczycielka języka angielskiego, jednak chciałam się podzielić swoimi pomysłami na lekcje, inspirujące uczniów do działania. W swojej pracy staram się wykorzystywać najróżniejsze metody aktywizujące uczniów do pracy w poznawaniu języka angielskiego. Jedną z takich metod, lubianą przez uczniów, jest projekt. Poniższe lekcje przeprowadziłam w klasach VI szkoły podstawowej.

Celem projektu 1 *A Dream Factory* było „wyprodukowanie” filmu rysunkowego. Filmem miała być sekwencja rysunków przygotowanych na kartkach formatu A-4, złączonych ze sobą w formie długiej taśmy. Dialogi i dźwięk nagraliśmy na taśmę magnetofonową. Praca przebiegała w kilku etapach.

### ▼ Etap I – przygotowania do projektu

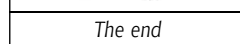
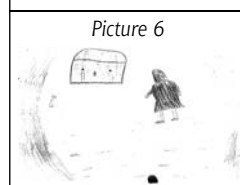
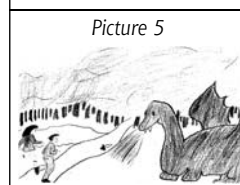
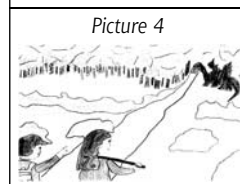
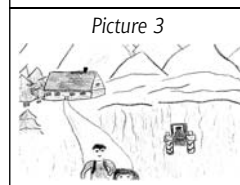
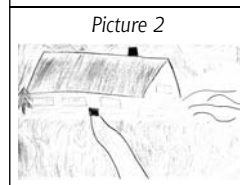
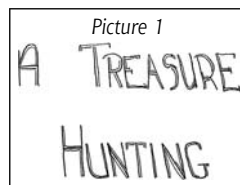
Uczniowie zostali podzieleni na cztery grupy cztero i pięcioosobowe. Wybrali nazwę dla swojego zespołu i rozpoczęli pracę nad treścią filmu. Zgromadzone pomysły zostały spisane i z powstałych propozycji, grupy wyłoniły najlepsze do filmowania. Przygotowali pierwsze kadry filmu z nazwą zespołu, wymienieniem producentów (imiona i nazwiska uczniów) i tytułem filmu.

Film nr 1

Chocapic Presents	A TREASURE HUNTING	Featuring Pinkel Charley Mary	Producers: (students' names)
-------------------	--------------------	-------------------------------	------------------------------

### ▼ Etap II – budowanie wątków opowiadania i montowanie taśmy filmowej

Grupy rozpoczęły prace nad gromadzeniem słownictwa. Pracowały nad treścią filmu korzystając z pomocy nauczyciela, słowników oraz własnych książek do nauki języka angielskiego.



skiego. Powstała fabuła posłużyła im do rozrysowania głównych scen na arkuszach. Jedna kartka stanowiła jeden kadr.

### ▼ Etap III – nagranie dialogów i dźwięku

Przed przystąpieniem do nagrywania opowiadania na taśmę magnetofonową grupy opracowały dialogi oraz narrację, okraszając je piosenkami lub muzyką. Oto tekst jednego z filmów:

#### **The Treasure Hunting**

Narrator: Mary and Pinkey are going to find a treasure. Charley stays and watches a cave.

Pinkey: We have a long way ahead.

Mary: Oh, yes.

Narrator: At the same time Mary and Pinkey notice a dragon.

Pinkey: Look! There's a big dragon!

Mary: Oh, no! Let's run away.

Pinkey: Where?

Mary: Into the forest!

Pinkey: OK.

<sup>1)</sup> Autorka brała udział w naszym KONKURSIE 2001 – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. Jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Murowie.

Narrator: The big dragon attacks them. So Pin-  
kel attacks the dragon.

Pinkey: Let's go straight to the cave.

Mary: Good idea!

Narrator: They come to the cave and find  
a treasure. They pick up the treasure.

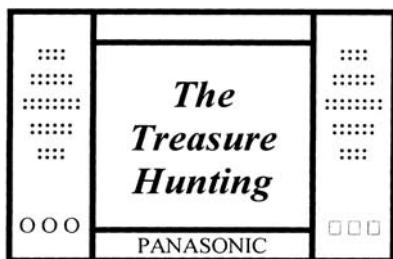
Mary: Let's get the treasure and be gone.

Pinkey: All right.

*The end.*

#### ▼ Etap IV – budowa telewizora

Do tak wyjątkowych filmów potrzebo-  
waliśmy specjalnego odbiornika telewizyjnego.  
Zrobiliśmy go wspólnymi siłami z pudła kartono-  
wego. Do środka wmontowaliśmy kartono-  
we wałki, na które nawinęliśmy taśmy z fil-  
mami. Zainstalowaliśmy pierwszy z czterech  
powstałych filmów *The Treasure Hunting*.



Trzy inne filmy to: *The World According to the Students*; *The Boys of Four and their Girls*; *John Bean and the Elephant*.

#### ▼ Etap V – projekcja filmów

Był to niewątpliwie jeden z najbardziej  
emocjonujących momentów projektu. Ucznio-  
wie specjalnym pokrętkiem do przesuwania fil-  
mu oraz włączeniem magnetofonu rozpoczęli  
seans filmowy. Towarzyszyły mu ogromne  
emocje i liczne wybuchy wesołości. Po zakoń-  
czeniu omówiliśmy zaprezentowane filmy.  
Zwróciliśmy uwagę na najciekawsze i najbar-  
dziej pomysłowe elementy filmów.

Praca nad projektem dała sposobność  
moim uczniom do partnerskiej współpracy, by-  
cia współodpowiedzialnym za kształt przedsię-  
wzięcia, rozwijania wyobraźni. Projekt zmusił  
ich do poszukiwania i eksploatawania języka  
angielskiego z różnych źródeł dostarczając przy  
tym dużo dobrej zabawy.

#### ▼ English Advertisement

W wyniku dyskusji nad projektem 1 zrodził się  
wspólny pomysł na kolejny projekt – *English*

*Advertisement*. Jego celem było nakręcenie  
reklamy, prawdziwą tym razem kamerą, zachę-  
cającą jej odbiorców do zakupu, bądź skorzystania  
z reklamowanego produktu. Wspólnie  
z uczniami wymyśliliśmy tematy reklam:

*The best student's book*

*Our class is cool*

*Welcome to our school*

*The English Language School*

*A dictionary is useful*

Praca przebiegała w grupkach pięciooso-  
bowych i zamknęła się w czterech jednostkach  
lekcyjnych. Grupy energicznie przystąpiły do pra-  
cy i już na pierwszej lekcji wypracowały pomysł  
na reklamę. Powstało kilka form jej realizacji:

- ▶ mini-teatrzyk z wykorzystaniem pacynek,
- ▶ scenka-skecz: dialogi,
- ▶ narracja.

Po pisemnym opracowaniu dialogów  
i narracji, uczniowie rozpoczęli pracę nad przy-  
gotowywaniem potrzebnych rekwizytów: zbu-  
dowali domek-teatrzyk, przygotowali zabawne  
przebrania i zgromadzili pozostałe akcesoria.

Przed przystąpieniem do nagrywania  
zrobiliśmy próbę generalną. Towarzyszyły jej  
ogromne emocje, ponieważ każdy chciał wy-  
paść jak najlepiej w oku kamery.

Efekty pracy były imponujące. Ucznio-  
wie z zadowoleniem i rozbawieniem oglądali  
swoje dzieła. Prezentację reklam dokonaliśmy  
w trakcie szkolnego dnia języków obcych w lis-  
topadzie 2001r.

Oto dwie wybrane reklamy:

- ▶ 1. Mini-teatrzyk *A Dictionary is Useful* (actors:  
two puppets, place: a little wooden theatre made by  
students)

*Puppet 1 is holding a dictionary in its hands*

*Puppet 2: Hello. What are you doing?*

*Puppet 1: Hello, I'm looking for „love” word.*

*Puppet 2: Look! It's „kochać”.*

*Puppet 1: I love this dictionary. Thanks.*

*Puppet 2: It's a super and fantastic dictionary.*

*Puppet 1: Where can you buy it?*

*Puppet 1: In every bookshop.*

*Together: Buy only the yellow dictionaries!*

- ▶ 2. Scenka – skecz: *The English Language School*  
(actors: students themselves; place: a classroom)

*Narrator: Black and White presents the English  
Language School. Our course is for all kids  
of age 7 to 10.*



Teacher: My name is Hasel. Proszę powtórzyć!  
 Children: My name is Hasel.  
 Narrator: The course is from Monday to Fridays,  
 from 4.00 to 5.00 p.m.  
 Teacher: What's your name?  
 Child 1: My name is Ala.  
 Teacher : How old are you?  
 Child 2 : Seven.  
 Teacher : Całym zdaniem proszę (*fragmenty  
 w języku polskim są celowe*)  
 Child 2 : How old are you?  
 Teacher: Shut up, Szymon! (*She's getting angry*)  
 Where are you from?  
 Child 3: (*crying*)  
 Teacher: Where are you from?  
 Child 3: (*still crying*)

Teacher: No, powiedz mi dziecko!  
 Child 3: (can't stop crying)  
 Narrator: Our course guarantees a very good  
 fun. Welcome!



Uczniowie „połknęli haczyk” i z entuzjazmem powitali pomysł na kolejny projekt filmowy *Romeo and Juliet*. Już niedługo będziemy filmować scenki z dzieła Williama Szekspira.  
 (listopad 2001)

Teresa Pogwizd, Małgorzata Sekwerda<sup>1)</sup>  
 Wrocław

## Jak poznać Francję na lekcji języka francuskiego? Wprowadzanie elementów cywilizacyjnych na lekcji języka obcego

Lekcje języka obcego nie mogą się obejść bez poznawania kultury kraju, w którym język ten jest używany. Jest to szczególnie ważne w szkole podstawowej, gdzie troską nauczyciela jest zbudowanie motywacji, której często brakuje naszym uczniom, nie mającym zbyt wielu okazji do pobytów za granicą. Motywację do nauki języka obcego możemy więc wzmacniać pobudzając ich wyobraźnię i zainteresowanie danym krajem. Działania tego rodzaju są szczególnie ważne w kontekście jednoczenia się Europy i rozwoju współpracy regionalnej.

### PROPOZYCJA KONSPEKTU LEKCJI

Temat: *La France administrative*

Poziom: klasa V/VI szkoły podstawowej, drugi rok nauczania w wymiarze 3 godz. tygodniowo

Cele:

Komunikacja

- umiejętność określania położenia na mapie,

- umiejętność rozmawiania o podziale administracyjnym Francji i Polski,
- umiejętność przekazywania informacji o współpracy regionalnej w Europie.

Cywilizacja

- podział administracyjny Francji,
- współpraca regionalna w Europie,

Słownictwo i struktury językowe

- *la région, le département, la division administrative, le chef-lieu, la voïévodie, être jumelé/-e, coopérer, un échange scolaire*

Gramatyka

- wyrażenie *il y a*,
- *être, se trouver*: czas terażniejszy.

Pomoce:

- duża mapa Francji z podziałem administracyjnym,
- ksero mapy Francji z podziałem administracyjnym,

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka francuskiego w Gimnazjum nr 13 i w Szkole Podstawowej we Wrocławiu.

- ▶ puzzle: mapa Francji z podziałem administracyjnym,
- ▶ kartki z nazwami regionów i ich stolic do zabaw językowych, np.:

la Champagne	Châlons en Champagne
le Poitou-Charentes	Poitiers

- ▶ foldery turystyczne z różnych departamentów,
- ▶ programy pobytów dzieci we Francji, jeśli szkoła prowadzi wymianę lub organizuje wyjazdy do Francji,
- ▶ formularze programu pobytu we Francji,

### Przebieg lekcji:

#### I. Powtórzenie

- ▶ kierunki świata: *dans le nord/le sud/le midi/ l'est/l'ouest*
- ▶ wyrażenia: *au bord de .../au centre de .../ à côté de ... / ...*

Aby przypomnieć kierunki świata oraz pozostałe wyrażenia umożliwiające dokładniejsze określenie położenia geograficznego proponujemy uczniom następujące ćwiczenie. Kolejno wybierają dowolne duże miasta we Francji, a wskazani przez nich koledzy odszukują je na mapie i określają ich położenie, np.:

$U_1$  – Marcin! *Cherche Marseille sur la carte de France.*  
 Marcin – *Voilà Marseille. Elle est dans le Midi de la France, au bord de la Mer Méditerranéenne.*

$U_3$  – Kasia! *Montre Bourges.*  
 Kasia – *Voilà Bourges. Cette ville est dans le centre de la France.*

#### II. Wprowadzenie

- ▶ nazwy regionów i ich stolic,
- ▶ określanie położenia geograficznego wybranych regionów:  
*X est dans le Midi.*  
*Y se trouve au bord de l'Atlantique.*  
*Dans le nord de la France il y a .....*

Rozpoczynamy od pracy z dużą mapą i przekazujemy uczniom podstawowe informacje o podziale administracyjnym Francji. Odczytujemy z nimi nazwy regionów i ich stolic. Do znanych już dzieciom sposobów określania położenia (*il y a; être*) dołączamy czasow-

nik *se trouver*. Na tablicy notujemy zdania-kłucze:

1. En France, *il y a* 22 régions.
2. Poitiers est en Poitou-Charentes.
3. Le Poitou-Charentes *se trouve* au bord de l'Atlantique.

Aby ułatwić i uatrakcyjnić opanowanie nazw regionów i ich stolic proponujemy różne zabawy językowe. Oto kilka wariantów takich zabaw:

#### ▶ Wariant 1

Uczniowie kolejno losują karteczki z nazwami kilku regionów, odczytują je i odszukują na mapie.  
 $U_1$  – *La Bretagne se trouve / est dans le nord de la France.*

#### ▶ Wariant 2

Uczniowie parami podchodzą do mapy, jedno odczytuje nazwę dowolnego regionu, a drugie pokazuje go na mapie i określa jego położenie.



#### ▶ Wariant 3

Dzielimy uczniów na kilka grup. Każda grupa otrzymuje ksero mapy Francji z regionami oraz 3-4 kartki z nazwami stolic regionów. Ich zadaniem jest odszukanie na mapie, w określonym

czasie (np. 3 minuty), i wypisanie nazw odpowiednich regionów. Po upływie limitu czasu każda grupa przedstawia rezultaty swojej pracy wzorując się na zdaniu-kluczu nr 2.

► **Wariant 4 – gra „Memo”**

Do tablicy przypinamy magnesami w 2 kolumnach 10–12 kartek z nazwami regionów i ich stolic. Wszystkie kartki są odwrócone napisami do tablicy. Przed rozpoczęciem gry tablica wygląda następująco:

A		B	
1		1	
2		2	
3		3	

Wybieramy ucznia prowadzącego grę, a pozostałych dzielimy na kilka grup. Ich zadaniem jest połączenie nazw regionów z ich stolicami. Każda grupa wydaje dyspozycje prowadzącemu grę w następujący sposób:

U<sub>1</sub> – **A 2 et B 3**

A		B	
1		1	
2	La Bretagne	2	
3		3	Dijon

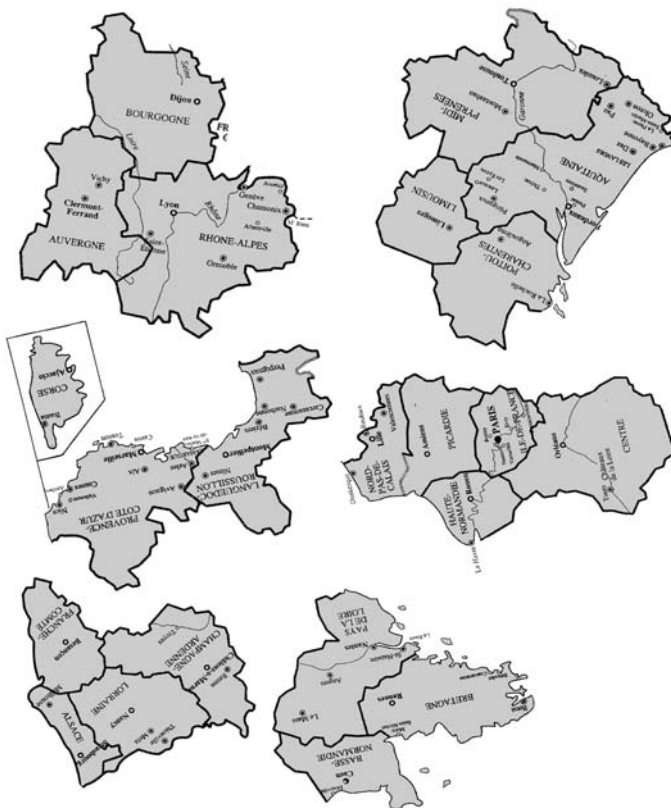
W tym przypadku prowadzący grę odwraca ponownie kartki napisami do tablicy.

Jeśli uczniowie trafią, to prowadzący grę zdejmuje kartki z tablicy i wręcza je grupie. Mają oni prawo do ponownego strzału. Jeśli nie trafią, kartki zostają ponownie odwrócone, a strzał przechodzi na następną grupę.

Wygrywa ta grupa, która będzie miała najwięcej trafień.

► **Wariant 5**

Uczniom podzielonym na 2-3 osobowe grupy rozdajemy koperty z układanką – mapa administracyjna Francji. Wygrywa ta grupa, która pierwsza ułoży układankę.



► **Wariant 6 – „zmodyfikowana” gra w „Kółko i krzyżyk”**

Na tablicy rysujemy tabelę, w której przypinamy kartki z nazwami regionów i dopisujemy czasowniki.

	<i>l’Auvergne</i>	<i>l’Alsace</i>	<i>la Bretagne</i>	<i>la Normandie</i>	<i>la Picardie</i>
<i>Visiter</i>	o				
<i>Admirer</i>			+		
<i>Découvrir</i>					
<i>aller en...</i>		Δ			
<i>passer les vacances en...</i>					

**Reguły gry:** dzielimy uczniów na 3 grupy. Każda grupa ma inny symbol graficzny: o, +, Δ. Aby umieścić na planszy swój symbol graficz-

ny, grupa musi powiedzieć poprawnie zdanie typu:

o *Nous voudrions visiter l'Auvergne.*

+ *Nous admirons la Bretagne.*

Δ *Cette année nous allons en Alsace.*

Zwycięża ta grupa, która będzie miała kolejno 3 swoje symbole poziomo, pionowo lub na ukos. Gra może być nierozstrzygnięta, wówczas ogłaszamy remis lub przyznajemy zwycięstwo tej grupie, która ułożyła najwięcej poprawnych zdań<sup>2)</sup>.

### III. Utrwalenie

Proponujemy następujący zestaw ćwiczeń:

► 1 **il y a, être, se trouver?** *Wybierz i uzupełnij zdania.*

En Auvergne ..... quatre départements.

Clermont-Ferrand .... le chef-lieu de l'Auvergne.

Cette région ..... dans le centre de la France.

En Champagne-Ardenne ..... quatre départements.

Châlons en Champagne ..... le chef-lieu de cette région.

La Champagne-Ardenne ..... dans le nord-est de la France.

► 2. *Odpowiedz na pytania.*

1. Quelle est la division administrative de la Pologne?

2. Dans quelle voïévodie tu habites?

3. Où se trouve cette voïévodie?

4. Quel est le nom de la capitale de ta voïévodie?

► 3. *Przeczytaj o współpracy województwa dolnośląskiego z departamentem La Vienne. Dowiedz się, czy województwo, w którym mieszkasz, współpracuje z miastami lub regionami w innych krajach.*

La voïévodie de Wrocław est jumelée avec le département de la Vienne.

L'école primaire n° 54 de Wrocław organise chaque année l'échange scolaire avec le collège Romain Rolland de Charroux.

L'école primaire n°17 de Wrocław coopère avec un collège de Gençay.

Les élèves de l'école primaire n°20 de Wrocław vont tous les deux ans chez leurs copains à Vouneuil sur Vienne.

Et ta voïévodie? Et ton école ?

Celem tego ćwiczenia jest wprowadzenie i zainteresowanie uczniów tematem współpracy regionalnej w Europie na przykładzie województwa dolnośląskiego i departamentu La Vienne.

► 4. *Oto fragment programu pobytu w Charroux dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 54 we Wrocławiu. Przeczytaj, a potem napisz, co uczniowie zwiedzili. Odszukaj na mapie miejsca, o których mowa.*

#### **Programme du séjour des Polonais du 22 au 31 mars**

Lundi 23 mars:	Rallye dans Charroux Visite de l'Abbaye Visite de l'Entreprise Gargouil et dégustation de jus de pomme
Mardi 24 mars:	Futuroscope
Mercredi 25 mars:	Château de Chenonceau et „Mini-Châteaux” d'Amboise
Vendredi 27 mars:	La Rochelle L'île de Ré
Samedi 30 mars:	Poitiers

D'abord les élèves ont visité .....

Puis .....

Ensuite .....

Le 30 mars .....

Ćwiczenie to może być punktem wyjścia dla kilku zabaw językowo-cywilizacyjnych.

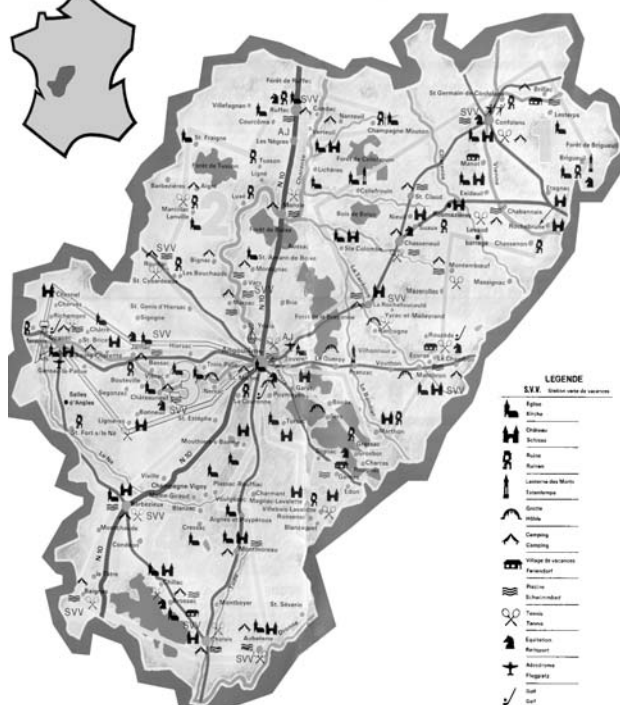
► Jeśli nauczyciel prowadzi wymianę może wykorzystać materiały, którymi dysponuje: programy pobytów uczniów we Francji, foldery, widokówki, zdjęcia, afisze ze zwiedzanych miejsc. Zadaniem uczniów, podzielonych na grupy, jest przedstawienie pobytu we Francji na podstawie otrzymanych materiałów zgodnie z wzorem zawartym w ćwiczeniu 4. Każda z wypowiedzi powinna być zilustrowana zdjęciami, folderami itp.

► Jeśli nauczyciel nie prowadził dotąd wymiany może zaproponować uczniom ułożenie programu pobytu na podstawie folderów turystycznych. Do tej pracy należy wybrać te foldery, w których znajdują się mapy departamentów z rysunkowymi legendami dotyczącymi atrakcji turystycznych.

<sup>2)</sup> Uwaga! Grę można dostosować do potrzeb i możliwości naszych uczniów, wprowadzając różnego rodzaju wymagania; np.: formułują zdania w *passé composé*: *Pendant notre séjour en France, nous avons découvert l'Alsace*; formułują zdania w *futur proche* lub *futur simple*: *Le mois prochain, nous allons visiter l'Alsace. Dans deux ans, nous visiterons l'Alsace.*

# CHARENTE

REGION POITOU-CHARENTES, FRANCE



Le 4 mai, nous allons visiter .....  
 Le jour suivant .....  
 Ensuite .....  
 Le 7 mai .....

► uczniowie prezentują wyniki swoich prac.

#### IV. Zadanie domowe

1. Połącz nazwę regionu z jego stolicą.

- |           |                          |                          |                      |
|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| Bretagne  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Amiens               |
| Alsace    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Limoges              |
| Picardie  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bordeaux             |
| Limousin  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Châlons en Champagne |
| Bourgogne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Dijon                |
| Aquitaine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Strasbourg           |
| Champagne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Rennes               |

► 2. Wyszukaj nazwy 6 regionów.

A	U	V	E	R	G	N	E	B	K
L	O	R	R	A	I	N	E	R	J
S	Q	W	E	R	T	O	L	E	H
A	W	U	H	U	G	R	P	T	G
C	E	Y	N	Y	B	M	O	A	F
E	R	T	M	T	V	A	I	G	D
Y	T	R	B	R	C	N	U	N	S
S	D	F	V	E	X	D	Y	E	A
P	I	C	A	R	D	I	E	A	S
A	Z	X	C	S	Z	E	G	F	D

Praca może przebiegać w następujący sposób:

- analizujemy wraz z uczniami foldery<sup>3)</sup>:
- określamy położenie geograficzne regionu lub departamentu,
- odczytujemy nazwy kilku większych miast,
- odczytujemy legendę,
- rozdajemy uczniom formularz programu pobytu:

**Programme  
de notre séjour dans le département  
de .....du 4 mai au 7 mai**

le 4 mai .....  
 le 5 mai .....  
 le 6 mai .....  
 le 7 mai .....

► 3. Nad jakimi morzami leżą te regiony?

1. La Bretagne se trouve au bord de .....
2. L'Aquitaine .....
3. Le Pays de la Loire .....
4. La Provence-Alpes-Côte d'Azur .....
5. La Picardie .....

(czerwiec 1999)

<sup>3)</sup> Oto kilka adresów biur, do których można zwrócić się z prośbą o foldery:

1. Comité Régional du Tourisme d'Aquitaine 21-23, rue de Grassi, 33000 Bordeaux
2. Comité Régional du Tourisme d'Auvergne 43, avenue Julien, BP 395, 63011 Clermont-Ferrand Cedex
3. Comité Régional du Tourisme de Bourgogne 21, boulevard des Brosses, 21000 Dijon
4. Comité Régional du Tourisme du Limousin 1, place Gabriel Hocquard BP 1004, 57036 Metz
5. Comité Régional du Tourisme d'Île de France, 73-75, rue de Cambronne, 75015 Paris
6. Comité Régional du Tourisme de Poitou-Charentes 2, rue Sainte-Opportune BP 56, 86002 Poitiers Cedex

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Grażyna Wójcik<sup>1)</sup>  
Krasnystaw

## „Leçon zéro” w różnych podręcznikach do języka francuskiego

Pierwszy kontakt nauczyciela z uczniami, rozpoczynający naukę języka w szkole średniej, jest trudny i stresujący dla obu stron. Młodzież obserwuje i próbuje ocenić nauczyciela. Nauczyciel, vis-à-vis trzydziestu par oczu wpatrzonych w siebie, musi nawiązać dialog, zachęcić do nauki języka, a czasem zmienić ich negatywne nastawienie. Współczesne podręczniki ułatwiają ten pierwszy kontakt, proponując różne ćwiczenia. W niniejszym artykule chciałabym omówić niektóre z tych propozycji i podzielić się własnymi spostrzeżeniami na temat pierwszej lekcji z młodzieżą 15-letnią.

### **SALUT! ÇA VA?**<sup>2</sup>

Podręcznik ten nie ma wyodrębnionej lekcji zerowej ani kursu przygotowującego. Kontakt z nowym słownictwem odbywa się w rozdziale pierwszym, podobnie jak w pozostałych, przez podanie celu: *Uczę się witać i przedstawiać* oraz listy zwrotów i słówek. Obok rysunków przedstawiających dwie dorosłe osoby i dwójkę młodych znajdują się zdania powitania i przedstawienia. Osoby te są bohaterami wszystkich dialogów w podręczniku, a dzięki nagraniu na kasecie zwracają się bezpośrednio do przyszłego czytelnika. Pod rysunkami umieszczono słówka potrzebne do powitania

i przedstawienia się. Uczniowie mogą powtarzać razem z lektorem, a potem zastosować te zwroty w mini dialogach z nauczycielem lub w grupkach.

### **Libre échange**<sup>3</sup>

Metoda ta wyodrębnia lekcję zerową zanim rozpocznie się praca z dialogami i ćwiczeniami poszczególnych rozdziałów, poświęconych każdej innej tematyce. Lekcja ta składa się z dwóch części: *Présentations* i *Situations*, po których umieszczono mapkę Francji i świata. Podobnie jak w poprzednim podręczniku uczniowie poznają na wstępie bohaterów wszystkich dialogów. Są to fotografie przedstawiające postacie i ich powitania, lecz z krótkim komentarzem od autora podręcznika, kim jest dana osoba. Nauczyciel nawiązuje wstępną komunikację z uczniami pytaniem *Qui est-ce?* i wskazaniem danej osoby. Następnie kieruje to pytanie do uczniów. Aby pobudzić spontaniczną, chóralną reakcję słuchaczy, wprowadzoną słowem *oui-non*, może zadawać pytania typu: *C'est Michel? Il est professeur? Il est français?*

*Situations* to mini dialogi umieszczone pod rysunkami i zawierające podstawowe słownictwo typu *co to jest, co się dzieje, gdzie jesteś*, a nawet krótkie przedstawienie się. Uczniowie

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Krasnymstawie.

<sup>2</sup> Mieczysław Gajos, Teresa Szumlewiec (1992), *Salut! Ça va?* Warszawa: WSiP.

<sup>3</sup> Janine Courtillon, Geneviève-Dominique de Salins (1995), *Libre Echange*, Hatier-Didier, Warszawa: WSiP.

słuchają nagrań tych scenek, które na podstawie rysunku sami z łatwością przetłumaczą na język polski. Następnie starają się zapamiętać te zwroty i odegrać scenki w parach. Na koniec można modyfikować nieco dialogi, podpowiadając uczniom inne słówka. Uczniowie mogą bawić się, przemieszczając po klasie, pytając o różne przedmioty czy markując inne sytuacje niż na rysunkach. Nauczyciel prezentuje inne, przygotowane wcześniej, rysunki lub fotografie. Kolejna lekcja to wykorzystanie mapki Francji i świata. Uczniowie poznają regiony, miasta, kraje sąsiednie. Poznają kraje romańskie i nazwy kontynentów już w języku francuskim. Jest to wprowadzenie pewnych elementów cywilizacyjnych. Wszystkie części lekcji zerowej są naturalnym i przyjemnym przejściem do rozdziału pierwszego zatytułowanego *Contacts*.



#### Tempo<sup>4</sup>

Kolejny nowy podręcznik proponuje bogaty zestaw ćwiczeń w lekcji zerowej, przeznaczonych do swobodnego wyboru nauczyciela. Są to zadania odmienne od poprzednich, wymagające od ucznia koncentracji, umiejętności słuchania i porównywania. Uczniowie rozpoznają nagrania i napisy w języku francuskim, wyszukują je wśród innych języków, dopasowują język do flagi państwa, wyszukują z listy wyrazów te, które już rozumieją, dopasowują rysunki do nagranych dialogów. Ćwiczenia te pozwalają aktywizować uczniów oraz uzmysłowić im, że język, którego będą się uczyć, nie jest taki straszny, że znają już szereg słów, że tak właśnie będzie wyglądała dalsza praca z podręcznikiem. Podobnie jak w *Libre Échange* rozdział pierwszy *Premiers contacts* jest poprzedzony mapką Francji. Z niej uczeń odczyta nie tylko miasta, ale i ciekawostki turystyczne, czy specjały gastronomiczne danego regionu. Mówiąc o Francji możemy porównać nasz kraj, oczywiście w języku ojczystym. Wszystkie te działania pozwolą uczniom uświadomić sobie, że na temat kraju i języka zachodniego wiedzą

więcej niż przypuszczają. Ułatwi to dalszą naukę i przyzwyczai do pracy dedukcyjnej, stosowanej często w tym podręczniku.



#### Café crème<sup>5</sup>

Lekcja zerowa w swoim tytule *Bienvenue* objaśnia cel wstępnej pracy, czyli powitanie i przedstawianie się. Składa się z trzech części: *Découvertes*, *Boîte à outils* i *Paroles en liberté*. W części pierwszej uczniowie odgadują z rysunków miejsce i bohaterów podanych sytuacji. Wymiana myśli odbywa się w języku polskim. Następnie przy zamkniętych książkach słuchają, starają się zrozumieć, przetłumaczyć i powtórzyć z magnetofonem. Zapamiętane zwroty stosują w klasie w rozmowach z nauczycielem, kolegą, w małych grupkach lub dużych, w pozycji siedzącej lub stojącej, przy zmianie intonacji i natężenia głosu.

Część druga zawiera słownictwo najczęściej używane w klasie oraz elementy gramatyki zawartej w przedstawieniu się. Uczniowie słuchają i powtarzają takie polecenia, jak: *écoutez*, *répétez*, *lisez*. Podręcznik zawiera symbole rysunkowe tych poleceń wraz z podpisem. Kolejno nauczyciel rysuje symbole na tablicy, a uczniowie wyrażają je słownie. Można przeprowadzić też konkurs między grupami, jedna grupa uczniów rysuje, druga odgaduje polecenia lub odwrotnie.

Część, zatytułowana *Présentations* nawiązuje do poprzednich zwrotów powitania i poszerza wiedzę uczniów o kolejne. Umożliwia też poznanie nazw kilku zawodów. Autorzy podręcznika proponują ciekawą pracę związaną z umieszczonymi tam dialogami. Na początku nauczyciel rozdaje uczniom fotografie przedstawiające różne zawody wraz z nazwą francuską. Każdy uczeń wciela się w nową postać. W grupach lub chodząc po klasie wita się i przedstawia, podając fikcyjne nazwisko, narodowość, zawód. Następnie pisze swoje nazwisko, narodowość, zawód na kartoniku i umieszcza przed sobą, jak wizytówkę na konferencjach. W ten

<sup>4</sup> Eveline Bérard, Yves Canier, Christian Lavenne (1996), *Tempo* Didier/Hatier.

<sup>5</sup> Massia Kaneman-Pougatch, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, Dominique Jennepin (1997) *Café crème*, Hachette, Wydawnictwo Szkolne PWN.

sposób uczniowie mogą łatwiej zapamiętać swoje imiona. Kolejną czynnością jest wysłuchanie nagrania dwóch krótkich dialogów. Nauczyciel pyta o miejsce akcji i tak pojawia się słowo międzynarodowe, a jednocześnie tytuł podręcznika *Café-crème*. Pytania z odpowiedziami *vrai-faux* pozwalają uczniom przedstawić bohaterów dialogów. Jest też ćwiczenie fonetyczne zawierające zwroty powitania. Dodajemy do nich inne z dialogów, np. *enchanté, tu es? vous êtes? vous vous appelez comment?* i ponownie wracamy do fotografii rozdanych na początku lekcji. Odgrywamy z uczniami dłuższe już dialogi powitania i przedstawiania się. Niektóre zwroty możemy umieścić na tablicy flanelowej lub magnetycznej, będą to swoiste ściągki, z których mogą korzystać uczniowie w czasie rozmów. Będą też poznawać pisownię francuską.



**ACCORD<sup>6)</sup>**

Jest to sympatyczny, kolorowy i równocześnie nowoczesny podręcznik dla początkujących. Umożliwia on, jak zakładają autorki, podtrzymywać motywację ucznia do zdobywania w sposób progresywny kompetencji językowych. Składa się z czterech dużych rozdziałów tematycznych, na początku których określono cele nauczania i zawartość gramatyczną. Lekcja zerowa nie jest w zasadzie wyodrębniona, lecz nowe słownictwo jest wprowadzane na początku każdego podrozdziału przez autentyczne dokumenty słuchowe lub pisemne. *Unité 1* nosi tytuł *Présentations*, ale pierwsze ćwiczenia nie uczą przedstawiania siebie czy bohaterów podręcznika, lecz aktywizują uczniów do przekazania tego, co już znają z życia codziennego, chociaż nie uczyli się jeszcze języka.

Na podstawie fotografii i wysłuchanych z kasy magnetofonowej dialogów wyodrębniają informacje przekazane po francusku od innych. Wychwytyją też słuchowo środki transportu i nazwy miast odwiedzanych przez podróżnych. Nauczyciel może posłużyć się również mapą Francji i prosić uczniów o pokazanie tych miejsc. Nazwy środków transportu są tak uniwersalnie znane, że każdy uczeń potrafi je

wymienić. Nauczyciel, zachęca do podawania innych, znanych im słów francuskich. Niektóre można zapisać, wprowadzając ich pisownię. Przy pierwszej fotografii nauczyciel ma też okazję wprowadzić słowo powitania *Bienvenue*.

Ten pierwszy kontakt z językiem francuskim ma wywołać silną pozytywną motywację, przełamać obawy uczniów oraz walczyć ze stereotypem, że jest to język niezwykle trudny. Dodatkową zachętą będzie płyta kompaktowa, dołączona do podręcznika, z nagraniem ćwiczeniami. W dobie komputerów niemożliwe jest uczenia języka bez zastosowania Internetu. Wpisując adres [www.didieraccord.com](http://www.didieraccord.com) namówimy uczniów by utrwalali poznany materiał leksykalny czy gramatyczny dzięki ćwiczeniom autokorekcyjnym, ściśle dostosowanym do podręcznika.

Podręczniki ułatwiają więc pierwsze spotkanie w nowej szkole z językiem francuskim, uspokajają ucznia, a jednocześnie mobilizują do otwarcia się na lekcji i aktywnej współpracy z nauczycielem.



## Moje lekcje zerowe

A oto jak wygląda jedna z moich lekcji zerowych. Wypracowałam sobie pewien model, zanim na dobre weszły do szkoły atrakcyjne podręczniki. Stale wzbogacam go o nowe elementy i pomysły różnych autorów.

Po wejściu uczniów do klasy witam się z nimi po francusku i przedstawiam: *bonjour, je m'appelle G.W., je suis professeur, je suis polonaise*. Uczniowie rozumieją to bez trudu. Podchodzę do kilku, podaję rękę, zachęcam uśmiechem do odpowiedzi na powitanie i krótkie przedstawienie się po polsku. Tłumaczę imię na francuski i już mamy mini konwersację. Następnie zawieszam mapę świata i proszę ochotników o pokazanie Francji. Pytam, jakim językiem jest francuski. Słyszę odpowiedzi: zachodnim, innym niż słowiański, trudnym, salonowym. Wtedy opowiadam uczniom taką oto historijkę o językach: z badań przeprowadzonych kilka lat temu przez Francuską Akademię Nauk wynikało, że ludność zamieszkująca kulę ziem-

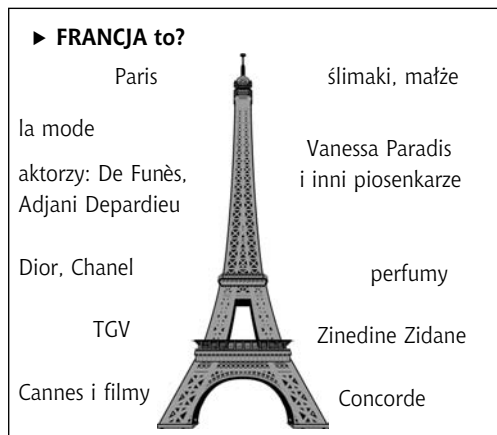
<sup>6)</sup> Dominique Berger, Nerina Spicacci (2000), *Accord*, Didier.



ską mówi 2796 językami. Naprawdę istnieje ponad 5000 języków. Wielkie pomieszanie języków opisuje Biblia. Kiedy ludzie mówili jeszcze jednym językiem, przystąpili do budowy wieży Babel. Miała ona sięgać niebios. Zaniepokoiło to władcę niebios i postanowił przeszkodzić ludziom miesząc języki. Wśród budowniczych powstało wielkie zamieszanie, nie dokończyli budowy, rozproszyli się po świecie.

Jaką rangę ma język francuski na świecie świadczy fakt, że po angielskim jest drugim mówionym na wszystkich kontynentach. Jest też jednym z języków urzędowych wielu organizacji międzynarodowych. Pytam uczniów o kraje, w których mówi się po francusku lub kraje romańskie. Pada kilka nazw, pokazuję fotografie, wskazuję inne na mapie. Czy w Polsce warto uczyć się tego języka? Tak, jest ponad 700 firm francuskich i współpraca rozwija się na wielu płaszczyznach, a skoro zmierzamy do zjednoczonej Europy, to warto uczyć się wielu języków, nie tylko angielskiego. Zachęcam do nauki przez wskazanie możliwości istniejących w naszej szkole: olimpiady, konkursy. Pokazuję album olimpijczyków rozpoczynający się mottem: „Co inni mogli zrobić, możesz i Ty”.

Aby obalić choć trochę mit języka salonnego pytam o symbol Paryża. Rysuję wieżę Eiffela, potem następuje burza mózgów:



Dorzucam kilka osiągnięć technicznych typu: *minitel*, *Lille* – nowoczesne metro, *Biarritz* – światłowody, pierwsze transplantacje serca profesora Bernard, nowoczesne samochody *Renault* i *Peugeot*, rakieta *Ariane*, *Géode* i *Cinax* w Paryżu i podają liczby, liczbę nagród Nobla.

Następnie sporządzamy listę wyrazów

francuskich, które uczniowie już znają, bo używamy ich w języku polskim np. *pardon*, *merci*, *restaurant*, *télé*, *méto*, *disco*, *sport*, *paysage*, *rendez-vous*, *téléphone*. Okazuje się, że wspólnie wymienią wiele. Pod koniec lekcji wracam do zwrotów powitania. Rozdaję uczniom zrobione wcześniej identyfikatory z imieniem po francusku. Noszą je w czasie kolejnych lekcji. W ten sposób poznają się nawzajem, poznają pisownię swojego imienia, a mnie jest łatwiej dopasować 30 imion do 30 nowych twarzy. Jeszcze raz witam się z kilkoma, wymieniając ich nowe imiona. Kulminacją lekcji jest piosenka z kasety *Chanterelles* do czasopism *Mary Glasgow Publications*.

### Bonjour

Bonjour Monsieur, bonjour Madame,  
 bonjour Mademoiselle  
 Je me présente, je m'appelle Agnès Dupuis,  
 je suis Agnès Dupuis  
 Agnès c'est mon prénom, Dupuis mon nom de famille  
 Bonjour, salut, comment t'appelles-tu?

Na pierwszej lekcji uczniowie próbują śpiewać wraz z nagraniem. Piosenką tą rozpoczynam i kończę kolejne lekcje. Uczniowie podstawią swoje dane, zwracają się do siebie, jest to forma rozgrzewki i komunikacji językowej.

Na następnej lekcji wykorzystuję już propozycje podręcznika, rozszerzając powitania pytaniami o samopoczucie i o narodowość. Kartoniki z namalowanymi flagami państw uatrakcyjniają lekcje: *il est français, allemand, espagnol* itp., a fragment piosenki *Comment ça va? comme si, comme si, comme ça!* stanowi miły i naturalny przerywnik.

Jeśli pozwalają mi na to warunki, przygotowuję też fragment filmu na wideo. Uczniowie mają tylko obraz, głos jest wyciszony, muszą podłożyć głos. Można wykorzystać dowolną kasetę, pokazać moment powitania i przedstawienia, wyciszyć pewne zdania, będzie to dialog z lukami, które uzupełnią uczniowie. Zaproponowane kwestie warto zapisać na tablicy, aby była możliwość porównania dialogu-matki z nowo powstałym.

Zamiast tego typu zabaw z wideo można też użyć komiksy. Uczniowie otrzymują rysunki różnych postaci. Ich zadaniem jest uzupełnienie chmurek na rysunkach. Praca ta odbywa się w grupach i uczniowie zaczynają naukę pisowni pewnych zwrotów, szukając ich w podręcznikach. Zwracają też uwagę na różne sposoby zachowań.

(wrzesień 1998, maj 2002)

## Po polsku i angielsku o szekspirowskim teatrze

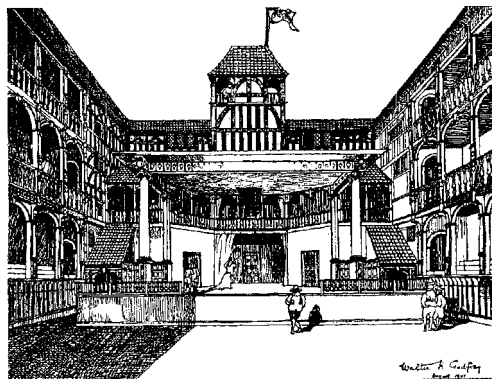
Łączenie treści różnych przedmiotów nauczanych w szkole średniej jest zjawiskiem dosyć nowym i nie mającym znaczącej tradycji dydaktycznej. Co prawda pojawiły się już opracowania dotyczące projektu interdyscyplinarnego jako metody pracy na różnych etapach nauczania<sup>2)</sup>, ale nie stanowi to jeszcze codzienności w praktyce szkolnej zwłaszcza na etapie ponadpodstawowym.

W klasie humanistycznej, w której prowadzimy zajęcia, istotnym zadaniem nauczycieli jest integrowanie treści nauczanych przedmiotów humanistycznych. Dodatkowo – celem realizacji tego zadania – została wprowadzona nauka filozofii i zajęcia z kształcenia językowego. Temu celowi służą też odbywane cyklicznie lekcje integrujące język polski i angielski poświęcone analizie wybranych zagadnień literackich z różnych okresów. Przeprowadzona przez nas ostatnio lekcja dotyczyła historii teatru elżbietańskiego i stanowiła podsumowanie cyklu lekcji o *Makbecie* Williama Szekspira. Poprzedziła ją projekcja filmu *Świat to teatr* z cyklu *Konwencje teatralne*.

Celem prowadzonych przez nas – w 18 osobowej grupie uczniów – zajęć było zaprezentowanie okoliczności narodzin teatru elżbietańskiego oraz przedstawienie działalności różnych zespołów teatralnych. Uczniowie winni ponadto umieć charakteryzować twórczość najwybitniejszego przedstawiciela teatru angielskiego oraz omówić kondycję aktorów w czasach Szekspira. Cele językowe lekcji realizowane po angielsku, to umiejętność opisu teatru szekspirowskiego i współczesnego z wykorzystaniem ulotek reklamowych oraz różnych tekstów źródłowych. Zajęciom towarzyszyły dwie wystawy przygotowane wcześniej przez uczniów. Jedna



z nich prezentowała stroje z epoki Tudorów, druga pokazywała ryciny przedstawiające wygląd elżbietańskich obiektów teatralnych oraz miasta z tejże epoki. Wszystkie ryciny pochodziły z książki *England in Tudor Times*<sup>3)</sup> dostępnej w bibliotece The British Council w Warszawie.



Przed zajęciami wewnątrz klasy lekcyjnej zostało inaczej zaaranżowane, istotną rolę pełniła mini scena spełniająca zadania „fartucha” sceny szekspirowskiej. Stoliki ustawiono amfiteatralnie po to, by pełniły rolę miejsc dla widzów – zaproszonych nauczycieli języka polskiego i angielskiego.

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka polskiego i angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. S. Czarnieckiego w Chełmie.

<sup>2)</sup> M. Grondas (1999), *Projekt jako narzędzie integracji międzyprzedmiotowej*, w: *Program „Nowa Szkoła”. Pakiet Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa: CODN.

<sup>3)</sup> Salzman, L., T., (1972), *England in Tudor Times*, Bath: Cedric Chivers Ltd.

Wstęp do zajęć stanowiła recytacja fragmentu dramatu Szekspira, przygotowana przez uczennicę. Były to słowa szekspirowskiego dramatu .....

*All the world's a stage,  
And all the men and women merely players:  
They have their exits and entrances'.*

Fragment ten stanowił motto naszych zajęć. Uczniowie zasiedli w kręgu i po omówieniu przez nauczycieli obu przedmiotów celów lekcji wysłuchali fragmentu muzyki z czasów elżbietańskich<sup>4)</sup>. Stanowiło to wstęp do rozważań pod hasłem: „Gdy myślę Makbet...”

Wprowadzeni w nastrój utworu uczniowie przedstawiali skojarzenia dotyczące postaci głównego bohatera utworu. Następnie otrzymali kartę pomocy, na której zostały zapisane kolejne zadania do wykonania:

### Karta pomocy

#### W świecie teatru elżbietańskiego

Motto: Świat jest teatrem a ludzie aktorami, którzy kolejno wchodzą i wychodzą.

W. Szekspir, *Hamlet* akt 2 sc.7

#### Zadania do wykonania

1. Przedstaw okoliczności narodzin teatru elżbietańskiego biorąc pod uwagę:
  - a) sytuację społeczno-polityczną w Anglii elżbietańskiej,
  - b) warunki sprzyjające powstaniu teatru zawodowego.
2. Zaprezentuj różne zespoły teatralne grające w Anglii za czasów elżbietańskich.
3. Przedstaw narodziny i działalność teatru „Pod kulą ziemską”. Uwzględnij znaczenie dat: 1599, 1613, 1614, 1644.
4. Opisz zrekonstruowany teatr *The Globe* (materiały do lekcji w języku angielskim).
5. Omów kondycję aktora teatru elżbietańskiego.
6. Przedstaw cechy dramaturgii szekspirowskiej.

#### Praca domowa.

Napisz recenzję spektaklu Tankreda Dorsta *Pan Paweł* oglądanego w Teatrze Słowackiego w Krakowie. Uwzględnij w recenzji obecność motywów szekspirowskich w spektaklu.

Pierwsze zadania uczniowie wykonali w trzech grupach, wykorzystując jako materiał

źródłowy fragment z książki *Lekcje teatru*<sup>5)</sup>. Pierwsza grupa omawiała okoliczności narodzin teatru w elżbietańskiej Anglii. Uczniowie wskazali na następujące przyczyny powstania teatru wynikające z sytuacji społecznej w Anglii:

- ▶ po licznych klęskach dynastia Tudorów odnosi sukcesy gospodarcze i polityczne,
- ▶ władzę sprawuje Elżbieta I (1558-1603), córka Henryka VIII,
- ▶ wielkie odkrycia geograficzne żeglarzy angielskich dają podstawę ekonomiczną przyszłemu imperium,
- ▶ flota angielska pokonuje Wielką Armadę odzyskując na długie lata przewagę polityczną,
- ▶ zamożność mieszczaństwa stale rośnie,
- ▶ sprzyjające warunki powodują rozkwit kultury.

Wśród czynników sprzyjających powstaniu teatru zawodowego wyliczono następujące:

- ▶ żywe wciąż tradycje średniowiecznych widowisk teatralnych,
- ▶ teatr był artystyczną formą politycznej i społecznej propagandy,
- ▶ hasła renesansowe miały wymowę humanistyczną,
- ▶ pisarze włoscy i francuscy wpływali znacząco na rozwój repertuaru teatralnego,
- ▶ powstawały zespoły profesjonalne, od 1576 w Londynie, ale poza granicami miasta.

Druga grupa prezentowała różne zespoły grające w Anglii za czasów elżbietańskich. Zaprezentowała taki zapis wiadomości:

Autorzy dramatyczni	Zespoły teatralne	Nazwy teatrów
Ch. Marlowe	Aktorzy lorda Admirała	Pod łabędziem
Thomas Kyd	Aktorzy lorda Szambelana	Pod Różą
Beniamin Jonson		Teatr

Ponadto członkowie grupy zwrócili uwagę na to, że początkowo zespoły teatralne występowały w salach bankietowych pałaców swoich protektorów, później na dziedzińcach domów zajezdnych. Spektakle były grane w porze popołudniowej przy naturalnym świetle, ciemność nocy w spektaklach sygnalizowano przez zapalanie latarni. Ponadto zwrócono uwagę, że w czasie przedstawień wciągano na dach flagę – czarną lub białą w zależności od

<sup>4)</sup> kasetą: *The Glory of Early Music* by Naxos nr 4.554064, muzyka O. Gibbons oraz W. Byrd

<sup>5)</sup> Anna Janus-Sitarz (1999), *Lekcje teatru*, Kraków: Znak.

rodzaju granej sztuki. Chronologia wydarzeń związanych z działalnością różnych trup aktorских przedstawiała się następująco:

► **1576** – otwarcie, wobec sprzeciwu władz miejskich, na terenach podmiejskich „Teatru”, na Shoreditch, wykonawcą projektu był James Burbage, stolarz, aktor zespołu Lorda Leicestera, (koniec dzierżawy w roku 1596).

► **1595** – Francis Langley buduje gmach teatru opisany przez Johanna de Witta (jego szkic ukazuje najwcześniejszy obraz teatru elżbietańskiego).

► **1596** – James Burbage wydzierżawia Blackfriars dla Sług Lorda Szambelana,

► do końca XVI wieku w Londynie powstaje 5 teatrów,

► sztuki najpierw są grane, potem drukowane,

► **1642** – parlament brytyjski w specjalnej ustawie zakazał działalności teatralnej w kraju.

Stosowny dokument w tej sprawie głosił, że: *„Teatry mają być zamknięte, wszyscy aktorzy są karygodnymi łotrami, wszystkie sceny, galerie, siedzenia i łoże mają być zniszczone, autorowie sztuk teatralnych podlegają chłości publicznej a widowie teatralni podlegają każdorazowo grzywnie 5 szylingów”* (ustawa obowiązywała przez 18 lat).

Trzecia grupa prezentowała narodziny i działalność teatru „Pod kulą ziemską”. W 1599 roku wobec zatargów z właścicielem ziemi członkowie Trupy Lorda Szambelana pod kierunkiem braci Richarda i Cuthberta Burbage’ów przystąpili do rozbioru gmachu „Teatru” i przenieśli go z Shoreditch do Soutwark. Nowa nazwa teatru brzmiała „Pod kulą ziemską” i pochodziła od wizerunku Herkulesa umieszczonego nad wejściem do teatru i dźwigającego na swych plecach kulę ziemską. Był to *„dobrze wybrany symbol dla zilustrowania średniowiecznego adagium: Totus mundus agit histrionem”*. Teatr ten był miejscem premier sztuk: W.Szekspira, B.Johnsona i J.Webstera.

W 1613 roku teatr spłonął w trakcie przedstawienia *Henryka VIII*, ale już w 1614 roku został odbudowany, jednak nie odzyskał dawnej świetności. W 1644 roku wszystkie teatry elżbietańskie zostały zamknięte przez purytanów.

Kolejną część lekcji poświęciliśmy na omówienie budowy sceny elżbietańskiej. Uczniowie zostali podzieleni na cztery grupy, z których każda zajmowała się jedną częścią opisu: wprowadzeniem, opisem sceny, opisem galerii oraz podsumowaniem. Każda grupa otrzymała komplet informacji umożliwiających im odpowiedź na wszystkie pytania zawarte w karcie pomocy.

## TASKSHEET

### A Description of the Building (The Globe Theatre)

#### Introduction

Is it similar to the original Globe? .....

Where is it situated? .....

What is it like when you look at it from outside? ..

What colour and shape is it? .....

#### A description of the stage

Is the stage the first thing you see inside? .....

What shape is the stage? .....

Where is it? .....

What is there above it? .....

What do the wooden columns and the back part of the stage look like? .....

Where are the entrances for the actors? .....

Where is the dressing room? .....

Can there be a lot of scenery? .....

#### A description of the galleries

Where can the audience sit? .....

Are the galleries in front of the stage or around it? .....

Is it the same as in a modern theatre? .....

How many of them are there and how are they situated? .....

Do the galleries have a roof? .....

Does the central part of the theatre have a roof? .....

What happens to the people standing in the central part of it when it rains? .....

#### Conclusion

Can you see performances in autumn and winter? .....

How many people can watch a play at the same time? .....

Would you like to be one of them? .....

If so, what play would you like to see and why? .....

W przypadku pierwszej grupy były to zeskanowane i wydrukowane zdjęcia teatru *The Globe* ukazujące go z zewnątrz (z różnych materiałów reklamowych o Londynie np. *Britain 2000* z The British Council w Warszawie) oraz oryginalna ulotka reklamowa *The Globe* z informacjami koniecznymi do odpowiedzi na pytania o podobieństwo odbudowanego teatru do jego oryginału. Na pytanie o położenie opisywanego teatru uczniowie mogli odpowiedzieć na podstawie tablicy ściennej – planu Londynu z zaznaczonym położeniem współczesnego teatru *The Globe* (plakat wydawnictwa Longman).

**TASKSHEET**  
**WILLIAM SHAKESPEARE'S PLAYS**

Grupa zajmująca się opisem sceny otrzymała zeskanowane i wydrukowane zdjęcia wnętrza teatru, oryginalne zdjęcia sceny oraz wydrukowane strony z opisem i zdjęciami sceny z Internetu<sup>6)</sup>. Grupa pracująca nad opisem galerii wykorzystywała w swoich odpowiedziach oryginalne zdjęcia z wnętrza teatru, zeskanowane i wydrukowane zdjęcia galerii (z oryginalnej ulotki reklamowej) oraz obrazki ze strony internetowej<sup>7)</sup>. Ostatnia grupa otrzymała również zeskanowane i wydrukowane zdjęcia wnętrza teatru, informacje zaadaptowane z *Oxford Guide to British and American Culture*,<sup>8)</sup> jak też informacje ze strony internetowej<sup>9)</sup>.

Następnie uczniowie przekazali zdobyte informacje pozostałym grupom, po czym przystąpili do omówienia kondycji aktora elżbietańskiego. Podzieleni na trzy grupy pracowali uzupełniając plakat z narysowaną sylwetką elżbietańskiego komedianta. Na plakatach pojawiły się następujące uwagi:

- ▶ aktorzy byli ubrani wygodnie, stroje pochodziły z zasobów szlachty lub arystokratów, którzy po śmierci darowywali sługom odzież,
- ▶ stroje były kosztowne i niezwykle bogate, często wykonane z drogocennych materiałów,
- ▶ gra aktorska polegała na ekspozowaniu słowa przy minimalnej roli dekoracji, zamiast niej pojawiały się napisy sygnalizujące miejsce akcji,
- ▶ role kobiece odtwarzali chłopcy przed mutacją, często członkowie chórów kościelnych,
- ▶ aktor prezentował się w pustej przestrzeni sceny.

Przy wykonywaniu kolejnego zadania uczniowie pracowali w parach, mając wydrukowaną listę sztuk Szekspira w obu językach.

<b>Comedies:</b>		
The Comedy of Errors	Komedia omyłek	1592-3
The Taming of the Shrew	Poskromienie złoŹnicy	1594-4
The Two Gentlemen of Verona	Dwaj panowie z Werony	1594-5
Love's Labour's Lost	Stracone zachody miłości	1594-5
A Midsummer Night's Dream	Sen nocy letniej	1595-6
The Merchant of Venice	Kupiec wenecki	1596-7
Much Ado About Nothing	Wiele hałasu o nic	1598-9
As You Like It	Jak wam się podoba	1599-1600
Twelfth Night	Wieczór Trzech Króli	1599-1600
The Merry Wives of Windsor	Wesołe kumoszki z Windsoru	1599-1600
<b>Problem Comedies</b>		
Troilus and Cressida	Troilus i Cressida	1601-3
All's Well That Ends Well	Wszystko dobre co się dobrze kończy	1602-3
Measure for Measure	Miarka za miarkę	1604-5
<b>Historical Plays</b>		
Henry VI	Henryk VI	1592-3
Richard III	Ryszard III	1595-6
King John	Król Jan	1596-7
Henry IV	Henryk IV	1587-8
Henry V	Henryk V	1598-9
Henry VIII	Henryk VIII	1612-13
<b>Tragedies:</b>		
Titus Andronicus	Titus Andronicus	1593-4
Romeo and Juliet	Romeo i Julia	1594-5
Julius Caesar	Juliusz Cezar	1599-1600
Hamlet	Hamlet	1600
Othello	Otello	1605-6
King Lear	Król Lear	1605-6
Macbeth	Makbet	1605-6
Anthony and Cleopatra	Antoniusz i Kleopatra	1606-7
Coriolanus	Koriolanus	1607-8
Timon of Athens	Tymon Ateńczyk	1607-8
<b>Romances:</b>		
Pericles	Perykles	1608-9
Cymbeline	Cymbeline	1609-10
The Winter's Tale	Opowieść zimowa	1610-11
The Tempest	Burza	1611-12

<sup>6)</sup> [www.rdg.ac.uk/globe/newglobe/Stagesurface.htm](http://www.rdg.ac.uk/globe/newglobe/Stagesurface.htm)

<sup>7)</sup> [www.rdg.ac.uk/globe/newglobe/Galleries.htm](http://www.rdg.ac.uk/globe/newglobe/Galleries.htm)

<sup>8)</sup> *Oxford Guide to British and American Culture* (1999), red. Jonathan Crowther, Oxford UP,

<sup>9)</sup> [www.rdg.ac.uk/globe/newglobe/Playhouse.htm](http://www.rdg.ac.uk/globe/newglobe/Playhouse.htm)

Każda para musiała opisać plakat wykonany wcześniej przez uczniów z innej grupy i połączyć go z tytułem odpowiedniej sztuki. Na przykład plakat symbolizujący tragedię *Romeo i Julia* przedstawiał grób, dwa serca i buteleczkę z trucizną, *Kupca weneckiego* – gondolę i stragan z warzywami itd.

Podsumowaniem zajęć była próba określenia cech tragedii szekspirowskiej techniką „mówiącej ściany”. Uczniowie otrzymali kilka kartek samoprzylepnych, na których mieli wypisać najważniejsze według nich cechy dramatu szekspirowskiego. Kartki z gotowymi napisami przyklejali do wcześniej przygotowanej tablicy. Wśród cech znalazły się następujące:

- ▶ nieprzestrzeganie zasady trzech jedności,
- ▶ występowanie scen zbiorowych,
- ▶ brak chóru,
- ▶ dynamizm przemian bohatera,
- ▶ pomieszanie kategorii estetycznych, brak realizacji zasady decorum,
- ▶ mieszanie elementów komicznych i dramatycznych
- ▶ zmienność nastrojów,
- ▶ występowanie motywów ludowych,
- ▶ wprowadzenie sił nadprzyrodzonych,
- ▶ obecność scen fantastycznych,
- ▶ ważną rolę odgrywa przyroda,
- ▶ brak czystości gatunkowej,
- ▶ swobodna kompozycja,
- ▶ tematyka świecka,
- ▶ widowiskowość i przepych.

Podsumowaniem zajęć była ankieta informacji zwrotnych, w której młodzież oceniła zajęcia. Jako pracę domową z języka angielskiego uczniowie mieli opisać wygląd współczesnego teatru *The Globe* na podstawie informacji zanotowanych w czasie lekcji na karcie zadań. Chętni mogli wzbogacić opis przedstawieniem różnic w budowie i wyglądzie teatru w czasach obecnych. (przy pomocy rysunku ze słownika *Longman Dictionary of Contemporary English*, 1995 edition, entry – theatre) Z języka polskiego mieli napisać recenzję spektaklu Tankreda Dors-*ta Pan Paweł* oglądanego w Teatrze Słowackiego w Krakowie i uwzględnić w recenzji obecność motywów szekspirowskich w spektaklu.

### Bibliografia

- Większość informacji przydatnych w przygotowaniu lekcji w części angielskiej pochodziła z następujących pozycji: Helsztyński, S. (1964), *Człowiek ze Stradfordu*, Warszawa: Pax.
- Bassnett, S., Grundy, P., *Language through Literature*, Longman, Harlow (dostępna w The British Council Library w Warszawie)
- Salzman, L., T., *England in Tudor Times* (1972), Bath: Cedric Chivers Ltd. (dostępna w The British Council Library w Warszawie)
- Longman Dictionary of Contemporary English* (1995), Longman, Harlow.
- Oxford Guide to British and American Culture* (1999), Oxford UP.
- Encyclopaedia Britannica CD* (1999), *Multimedia edition* – entry: *Globe Theatre*
- W części polskie wykorzystano między innymi: Multimedialna Encyklopedia Powszechna, FOGRA MULTIMEDIA 1999,
- A. Nicoll (1977), *Dzieje teatru*, Warszawa: PIW.
- A. Nicoll (1977), *Dzieje dramatu*, Warszawa: PIW. (styczeń 2001)

Małgorzata Stachurka<sup>1)</sup>  
Orzysz

---

## Inne spojrzenie na literaturę. Trzy pomysły

Jakie jest miejsce tekstu literackiego w nauczaniu języka obcego? Teoretycznie każdy z nas – nauczyciel języka obcego – jest w stanie je określić. Postanowiłam zastanowić się, jak to wygląda na moich lekcjach. Kilkuletnia zaledwie praktyka pedagogiczna nie pozwoliła mi na szczęście opracować tego „najlepszego” mode-

lu lekcji, kiedy ma się niezbitą pewność, że lekcja będzie poprowadzona poprawnie i jest już właściwie dopięta na ostatni guzik. Ciągłe wahania czy zawarte zostanie w niej to, co należy, czy, być może, zastosowane techniki są najlepszymi i najefektywniejszymi, a zestaw ćwiczeń pozwoli na realizację wszystkich celów

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego i polskiego. Obecnie pracuje w szkole podstawowej w Orzyszu.

skłaniają do nieustannych poszukiwań. Uporczywie brzmiące pytanie: „*Czy nie można zrobić tego ciekawiej?*” prześladowuje mnie zwłaszcza podczas przygotowań do lekcji typowo gramatycznych, bądź ortograficznych. Przygotowując jedną z takich lekcji doszłam do wniosku, iż doskonałym, dającym wiele możliwości materiałem, jest tekst literacki. Od tego pomysłu się zaczęło. Potem przyszły następne. Oto moje trzy pomysły na literaturę.



## Pomysł pierwszy

W związku z wprowadzaniem zasad pisowni znaku miękkiego postanowiłam w sposób następujący wykorzystać tekst literacki w klasie I LO.

### LEKCJA I

**Temat:** *Gusь, как тебя разделить?* – *prawopisanie мягкого знака в сказке.*

**Cele użytkowo-praktyczne:** zapoznanie z treścią bajki ukraińskiej; wdrażanie do samodzielnej pracy z tekstem – doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej – streszczenie; utrwalenie zasad pisowni znaku miękkiego;

**Technika:** ćwiczeń praktycznych z elementami heurystyki; **forma pracy:** indywidualna i zbiorowa;

**Kategoria semantyczna:** charakterystyka osób, przedmiotów i zjawisk oraz określanie czynności i rodzajów zajęć;

**Materiał językowy:** *мужик; барин; в семье 6 человек; ты ... в дому хозяин, ты голова;* utrwalenie pisowni form zawierających znak miękki;

**Przebieg lekcji:** część wstępna: uczniowie otrzymują tekst bajki (ludowa bajka ukraińska)

## Как мужик гусей делил

В одной деревн... е жили два мужика: один... бедный, а другой богатый. Пришло врем...я, когда остал...ся у бедного мужика один... гус... . Что делат...? Дет... ей нужно кормит..., а хлеба нет... .

Думал..., думал... мужик... и сказал... жене:

– Жар..., жена, гус...я!

Зажарила жена гус...я. Мужик... говорит...:

– Не будем... гус...я без хлеба ест...

Лучше я отнесу гус...я барину и хлеба у него попрошу.

Мужик... пришёл к барину и сказал...:

– Барин..., я принёс... тебе гус...я, а ты дай мне немного хлеба.

– Хорошо, – говорит... барин...

– Тепер... раз...дели гус...я. Разделиш... справедливо – дам... хлеба.

У барина было всего шест... человек... в сем...е. Стал мужик... делит... гус...я. Сперва отрезал... голову и сказал...:

– Ты, барин..., в дому хозяин..., ты голова, а жена тебе помощница. Вот вам голова.

Потом отрезал... ножки и дал... сынов...ям. Наконец отрезал... крыл...я и дал... дочер...ям:

– Вот с отцом и матер...ю не всегда будете жит..., улетите, вот... вам крыл...я. Что осталос..., я беру себе.

Засмеялся барин... и велел... дат... мужику хлеба.

Polecenie brzmi: *Вставь, где надо, мягкий знак. Выпиши из текста и размести в таблице слова с мягким знаком.*

► **Чаść główna:** zapis tematu, a następnie omówienie pisowni poszczególnych form gramatycznych – przedstawionych w tabeli.

Существительные		Прилагательные	Числительные	Наречия	Глаголы		
Rzeczowniki w funkcji		Przymiotniki	Liczebniki	Przysłówki	Czasowniki		
zmiękczającej	rozdzielającej				forma osob.		bezokol.
		2 os. l. poj.	сь	tr. rozk.			

Kolejno przedstawiałam treść całej bajki.<sup>2)</sup> Po lekturze zadaniem uczniów jest odpowiedzenie na pytania do tekstu:

1. *Почему бедный мужик пошёл к барину?*
2. *Что он взял с собой?*
3. *Как бедный разделил гуся?*
4. *Зачем богатый мужик пошёл к барину?*
5. *Кто помог разделить гуся?*
6. *Как барин поблагодарил мужиков?*

► Zakończenie: praca domowa polega na pisemnym streszczeniu bajki oraz podkreśleniu wszystkich form zawierających znak miękki.

## LEKcja II

Znany już młodzieży tekst literacki tym razem staje się materiałem do pracy twórczej.

Temat: *Давайте, поработаем драматургами!*

Cele użytkowo-praktyczne: wdrażanie do samodzielnej pracy z tekstem – twórcze przekształcanie tekstu na potrzeby określonej formy literackiej; doskonalenie umiejętności czytania;

Technika: zajęć praktycznych; forma pracy: indywidualna i grupowa;

Kategoria semantyczna: jak w lekcji 1;

Materiał językowy: według słowniczka tematycznego z podręcznika do klasy III<sup>3)</sup>

► Przebieg lekcji: część wstępna – po sprawdzeniu pracy domowej uczniowie przypominają podstawowe rodzaje literackie, określają rodzaj i gatunek poznanego utworu oraz przypominają elementy utworu dramatycznego.

► Część główna: kolejny etap to praca w grupach, polegająca na przereklamowaniu bajki w tekst dramatyczny z uwzględnieniem didaskaliów. Zajęcia powinny zakończyć sprawdzenie prac oraz wspólny zapis najlepszego z wariantów.

► Zakończenie: pracą domową jest nauka czytania zredagowanego tekstu.

## LEKcja III

► Temat: *Украинская сказка – инсценизация*

Cele użytkowo-praktyczne: przygotowanie uczniów do odbioru tekstu dramatycznego przez przeżywanie; zapoznanie z elementami dramy; utrwalenie wiadomości o elementach sztuki dramatycznej – kreowanie roli, ruch sce-

niczny, scenografia, charakteryzacja, muzyka; doskonalenie umiejętności recytacji;

Technika: dramy; forma pracy: zbiorowa i indywidualna;

Kategoria semantyczna: jak w lekcji I.

► Przebieg lekcji: część wstępna – rozpoczynamy zajęcia od sprawdzenia biegłości czytania. Określamy cele lekcji i zapisujemy temat.

► Część główna – czytamy z podziałem na role, a następnie dobieramy obsadę. Następujące później próby inscenizacji może urozmaicać dyskusja na temat kostiumów i scenografii, a nawet ich przygotowywanie. Swoistym podsumowaniem pracy z tekstem, który trudno nazwać sensu ścisłe literackim, może się stać inscenizacja bajki przed społecznością szkoły.

Przeprowadzenie takiego cyklu lekcji pozwala mieć nadzieję, że oprócz zainteresowania uczniów twórczością ludową uda się w sposób bardziej lub mniej kontrolowany wzbogacić słownictwo bierne i czynne uczniów oraz zasygnalizować wiele możliwości interpretacji tekstu literackiego.

## Pomysł drugi

Zupełnie inny pomysł na „odkurzenie” doskonale wszystkim znanego tekstu literackiego, a mianowicie wiersza A. S. Puszkina „Я помню чудное мгновенье...”, przyszedł mi do głowy po lekturze artykułu W. Micurowa „Гений чистой красоты. Она вдохновила Пушкина” w czasopiśmie „Датский угодник” (nr 2 /43/ 1998). Tym razem zajęcia mogłyby przebiegać następująco:

## LEKcja I

Temat: *Что в журналах пишут о Пушкине?*

Metoda: ćwiczeń praktycznych; forma pracy: indywidualna;

Kategoria semantyczna: wyrażanie oceny i emocjonalnego stosunku do przedmiotów, osób i zjawisk;

Materiał językowy: wg słowniczka tematycznego z podręcznika dla klasy III, ss. 37-38, a także

<sup>2)</sup> wg opracowania Haliny Leszczyńskiej, (1986), *Сказки народов Советского Союза*, Warszawa: WSiP.

<sup>3)</sup> W. Gorczyca i I. Wierieszczaginy, ss. 70 -71.



wg wykazu przygotowanego indywidualnie przez nauczyciela na podstawie artykułu.

► Przebieg lekcji: część wstępna: przypomnienie zasad pracy z artykułem. Określenie celów lekcji i zapis tematu.

► Część główna: zapoznanie z artykułem (uczniowie mogą korzystać np. z kopiowanych tekstów).

Cele użytkowo-praktyczne lekcji to przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy z tekstem oraz wdrażanie do posługiwania się dwujęzycznym słownikiem oraz doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej na określony temat. Jeżeli zajęcia z czasopismami, bądź literaturą dodatkową są prowadzone systematycznie, nie musimy dla uczniów klasy III przygotowywać specjalnych ćwiczeń czy zadań do tekstu. W przeciwnym przypadku należy sformułować konkretne pytania lub zadania do rozwiązania, ewentualnie przygotować słowniczek ułatwiający lekturę tekstu. Uczeń po zajęciach powinien posiadać w zeszytach notatkę na temat przeczytanego artykułu.

► Zakończenie: zadanie domowe to przygotowanie kalendarium życia poety na podstawie artykułu prasowego.

## ▼ LEKCJA II

Kolejne zajęcia mają na celu zapoznanie z utworem A. Puszkina *Я помню чудное мгновенье*. Proponujemy uczniom zapoznanie się z wierszem oraz uporządkowanie wydarzeń, zestawionych w przygotowanym wcześniej kalendarium z fragmentami tekstu. Myślę, że urozmaiceniem tych zajęć mogą być próby literackiego przekładu utworu na język polski, zapis najlepszych wariantów, a następnie porównanie ich z polskim przekładem autorstwa Seweryna Pollaka.

Cele użytkowo-praktyczne: zapoznanie z utworem A. Puszkina; wdrażanie do samodzielnej pracy z tekstem literackim – próby zestawienia postaci autora i podmiotu lirycznego; wnioskowanie na podstawie zgromadzonych materiałów (tu: kalendarium) i określenie związków faktów realnych i fikcji literackiej; utrwalenie zwrotów z zakresu teorii literatury: *autor, podmiot liryczny, bohater, fikcja literacka, fantastyka, realizm*; doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi z zastosowaniem poznanych słów i zwrotów – próby przekładu.

Technika: ćwiczeń praktycznych z elementami *heurezy*; forma pracy: zbiorowa i indywidualna; kategoria semantyczna i materiał językowy: jak w lekcji I;

### Я помню чудное мгновенье...

Я помню чудное мгновенье:

Передо мной явилась ты,  
Как мимолётное виденье,  
Как гений чистой красоты.

В томленьех грусти безнадёжной,  
В тревогах шумной суеты,  
Звучал мне долго голос нежный  
И снились милые черты.

Шли годы. Бурь порыв мятежный  
Рассеял прежние мечты,  
И я забыл твой голос нежный,  
Твой небесные черты.

В глуши, по мраке заточенья  
Тянулись тихо дни мои  
Без божества, без вдохновенья,  
Без слёз, без жизни, без любви.

Душе настало пробужденье:

И вот опять явилась ты,  
Как мимолётное виденье,  
Как гений чистой красоты.

И сердце бьётся в упоенье,  
И для него воскресли вновь  
И божество, и вдохновенье,  
И жизнь, и слёзы, и любовь.

A. S. Puszkina

### Do A. P. Kern

Pamiętam, było to olśnienie:  
Niespodziewanie cię ujrzałem,  
Jak nieuchwytnie przywidzenie,  
Jak piękno bóstwa doskonałe.

W udręce żalu rozpaczliwej,  
Pod niespokojnych trosk nawałem  
Długo słyszałem głos twój tkliwy  
I miłe rysy w snach widziałem.

Mijały lata. Burz porywy  
Marzenia dawne potargały,  
Uszedł z pamięci głos twój tkliwy  
I wdzięk twych rysów doskonały.

W więzieniu, w mroku opuszczenia,  
dni moje z wolna upływały,  
Wyzbyte wiary, łez, natchnienia,  
Próżne miłości, próżne chwały.

Lecz przyszło duszy przebudzenie:  
I oto znowu cię ujrzałem  
Jak nieuchwytnie przywidzenie,  
Jak piękno bóstwa doskonałe.

I serce bije upojeniem,  
I znów dla serca zmartwychwstały  
Wiara, i miłość, i natchnienie,  
I ży, i życie pełne chwały.

Przełożył Seweryn Pollak



## Pomysł trzeci

A gdyby tak omawiając sztukę W. Majakowskiego *Pluskwa* w klasie IV rozpocząć od inscenizacji?



## LEKcja I

Przygotowanie inscenizacji sztuki w języku rosyjskim (jedna grupa) i w języku polskim (druga grupa). Prezentacja równoległa obu inscenizacji w dwóch grupach z pierwszeństwem tekstu rosyjskiego, np. kwestia aktora w języku rosyjskim, zatrzymanie akcji w grupie pierwszej, odтворzenie tejże kwestii w języku polskim, zatrzymanie akcji w drugiej grupie, rozpoczęcie akcji w pierwszej grupie itd., ewentualnie fragment sceny odegranej w języku rosyjskim, zatrzymanie akcji i analogiczna scena w języku polskim itp.

Cele użytkowo-praktyczne: zapoznanie z tekstem sztuki W. Majakowskiego; wdrażanie do indywidualnej i samodzielnej interpretacji tekstu dramatycznego; kształcenie umiejętności emocjonalnego przekazu myśli, idei, uczuć; wzbogacanie słownictwa biernego i czynnego ucznia; omówienie zasad ruchu scenicznego.

Technika: dramy; forma pracy: zbiorowa i indywidualna;

Kategoria semantyczna: charakterystyka osób, przedmiotów i zjawisk;

Anna Zeler<sup>1)</sup>  
Siemianowice

---

## Sarbievius – Horatius Christianus

W podręczniku języka łacińskiego – *Lectio Latina* dla klasy czwartej liceum ogólnokształcącego, wśród polskich „naśladowców” poezji

Materiał językowy: wg słowniczka tematycznego z podręcznika dla klasy IV (W. Gorczyca, C. Riedl), s. 70.

## LEKcja II

Cele użytkowo-praktyczne: doskonalenie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej – forma wywiadu oraz listu; powtórzenie form grzecznościowych; kształcenie umiejętności syntezy i analizy oraz formułowania samodzielnych wniosków – ocena sztuki aktorskiej i motywacja własnej opinii.

Metoda: zajęć praktycznych; forma pracy: grupowa i indywidualna;

Kategoria semantyczna i materiał językowy: jak w lekcji I.

► Przebieg lekcji: część wstępna: przedstawienie wydarzeń, opisywanych przez Majakowskiego. Omówienie inscenizacji, zwrócenie uwagi na sposób odtwarzania roli przez poszczególnych wykonawców.

► Część główna: określenie celów lekcji i zapis tematu. Przygotowanie pytań do wywiadu z wybranym aktorem (wyznaczone są grupy oraz określony wykonawca). Przeprowadzenie wywiadu.

Zakończenie: tym razem jako pracę domową proponuję pracę pisemną w formie listu do reżysera z prośbą o obsadę w konkretnej roli wraz z motywacją własnego wyboru. Uczniowie słabsi mogą zrezygnować rolę jednego z kolegów ze spektaklu.

Niewątpliwie podane przeze mnie przykłady zastosowania tekstu literackiego na lekcjach to zaledwie kropla w morzu możliwości, jednakże mam nadzieję, iż mogą stać się źródłem pomysłu na wiele innych ciekawych lekcji, a to stanowi przecież swoisty cel nadrzędny naszej pracy.

(listopad 1998)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Siemianowicach.

etów. Niewątpliwie najznakomitszym z nich był ksiądz – jezuita Maciej Kazimierz Sarbiewski.

Oto propozycja lekcji języka łacińskiego, która może być uzupełnieniem programu klasy czwartej:

#### *Sarbievius – Horatius Christianus*

Na początku lekcji przybliżamy młodzieży postać Sarbiewskiego (1595–1640). Urodzony na Mazowszu, w latach 1620–1622 studiował teologię w Akademii Wileńskiej, skąd władze zakonne wysłały go na podobne studia do Rzymu. Tam poeta zaprzyjaźnił się z papieżem Urbanem VIII oraz kardynałem Francesco Barberinim. Po powrocie do kraju (w 1625 roku) wykładał w kolegium w Połocku, a potem był profesorem w Akademii Wileńskiej. W 1635 roku został powołany na urząd kaznodziei króla Władysława IV i aż do śmierci przebywał na dworze królewskim. Napisał wiele utworów na temat poetyki – najbardziej oryginalnym był traktat *De acuto et arguto, sive Seneca et Martialis*, najobszerniejszym natomiast – traktat o epepei *De perfecta poesi, sive Vergilius et Homerus*. Traktaty te nie były opublikowane za życia autora, lecz krążyły w wielu odpisach. Natomiast w odach i epodach (*Lyricorum libri IV, Epodon liber unus alterque epigrammatum*) parafrazował lirykę Horacego pod względem języka, stylu i metryki, wprowadzając jednocześnie nowe treści chrześcijańskie. Sarbievius to zlatynizowana forma jego nazwiska. „Poeta, piszący po łacinie doprowadził mającą długą tradycję poezję łacińską w Polsce do perfekcji i aż do dziś żaden poeta nie zyskał takiej sławy za granicą, jak Sarbiewski za życia i w okresie paru dziesięcioleci bezpośrednio po jego śmierci”.<sup>2)</sup> – napisał Czesław Miłosz. W *Lyricorum libri* (pierwsze wydanie w Kolonii w 1625 r.) Sarbiewski przedstawia barokową wizję chrześcijańskiego horacjanizmu. Warto przytoczyć tu słowa Juliana Krzyżanowskiego, który bardzo trafnie charakteryzuje twórczość poety: „Zamiłowany horacjanista, efekty swego starożytnego mistrza urozmaicał pomysłowo i ze smakiem conceptami nowoczesnymi, barokowymi, osiągając rzadko spotykaną harmonię pierwiastków odległych od sie-

bie w czasie, a przecież dających jednolity stop artystyczny, doskonale wyrażający postawę wobec świata człowieka wieku XVII”<sup>3)</sup>.

Jak już wspomniałam Sarbiewski parodiuje Horacego. W tym miejscu prosimy ucznia o odczytanie ze słownika literatury staropolskiej definicji parodii. „W staropolskiej terminologii literackiej słowo *parodia* (łac.; gr. *parodia*, z para i ode – niby-pieśń) to utwór napisany na podobieństwo innego [...]. U podstaw bowiem tego pojęcia tkwiło przede wszystkim i niezmiennie zjawisko naśladowania jednego utworu przez drugi, co wyraziście wskazuje etymologia słowa”<sup>4)</sup>. Następnie jeszcze raz podkreślamy, że w XVII w. parodia polegała na tworzeniu nowołacińskiej poezji z wykorzystywaniem elementów struktury utworów antycznych.

Rozdajemy uczniom dwa wiersze:

#### **Carmen I 21 – Horacy**

Dianam tenerae dicite virgines,  
intonsum pueri dicite Cynthium  
Latonamque supremo  
dilectam penitus Iovi.

Vos laetam fluvii et nemorum coma,  
quaecumque aut gelido prominet Algido,  
nigris aut Erymanthi  
silvis aut viridis Cragi;

Vos Tempe totidem tollite laudibus  
natalemque, mares, Delon Apollinis  
insignemque pharetra  
fraternaue umerum lyra.

Haec bellum lacrimosum, hic miseram famem  
pestemque a populo et principe Caesare in  
Persas atque Britannos  
vestra motus aget prece.

#### **Oda II 18 – Sarbiewski**

Puerorum chorus.

Reginam tenerae dicite virgines,  
visentem roseis astra iugalibus  
dignatamque volantum  
currus flectere siderum.

Vos laetam citharis et sonitu lyrae,  
quem vel Pierii verberere pectinis  
fingit saucius aër,  
vel motae digito fides.

Puellarum chorus.

<sup>2)</sup> Cz. Miłosz (1993), *Historia literatury polskiej*, Kraków: Znak, s. 147.

<sup>3)</sup> J. Krzyżanowski (1970), *Dzieje literatury polskiej*, Warszawa: PWN, s. 115.

<sup>4)</sup> *Słownik literatury staropolskiej. Średniowiecze – renesans – barok* (1998), T. Michałowska (red) Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.

Vos Marsae, iuvenes, carmine tibiae,  
aut rauci strepitu dicite tympani,  
pugnarumque loquaci  
Nympham reddite classico.

Uterque chorus.

Caecos illa metus et procerum graves  
iras, e miserae limine patriae,  
vestris mota querellis,  
ad Medosaget et Getas.

Przypominamy, że oba utwory zostały napisane w tym samym metrum – w strofie asklepiadejskiej II, składającej się z następujących wierszy:

- (1) wiersz asklepiadejski mniejszy  
 $\zeta - \zeta \cup \cup \zeta || \zeta \cup \cup \zeta \cup \cup$
- (2) wiersz asklepiadejski mniejszy  
 $\zeta - \zeta \cup \cup \zeta || \zeta \cup \cup \zeta \cup \cup$
- (3) ferekratej  
 $\zeta - \zeta \cup \cup \zeta -$
- (4) glikonej  
 $\zeta - \zeta \cup \cup \zeta \cup \cup$

(Uczniowie powinni znać to metrum, jeśli w wcześniejszych lekcjach poznali pieśń Horacego *O navis referent...*). Prosimy więc o przeczytanie przedstawionych powyżej utworów, a potem przechodzimy do ich tłumaczenia. W zależności od stopnia posiadanych umiejętności, możemy zaproponować, by cała klasa tłumaczyła oba wiersze lub podzielić ją na dwie grupy.

Po odczytaniu tłumaczenia uczniowie wyszukują te fragmenty wiersza Sarbiewskiego, które są parodią pieśni Horacego. Przede wszystkim zwracamy szczególną uwagę na pierwszą zwrotkę. Zaczyna się ona bardzo podobnie jak u Horacego, jedynie Diana i Apollo zostali zastąpieni osobą Marii Panny, która jak Diana zwiedza gwiazdy na różanym zaprzęgu. W zwrotce trzeciej z kolei chór dziewcząt zwraca się do chłopców, by i oni lutnią i marsyjskim, magicznym klarnetem (według Horacego Epod. 5, 76) sławili Matkę Bożą. Również ostatnia zwrotka wiersza Sarbiewskiego bardzo przypomina ostatnią zwrotkę pieśni 21. Tak jak u Horacego Diana i Apollo odpędzą wojnę od cesarza Augusta i jego ludu i skierują ją ku Persom i Brytanom, tak u Sarbiewskiego Maria przepędzi gniew i strach arystokracji polskiej z granic naszej ojczyzny i skieruje na Medów

i Getów( tzn. na Partów i Traków). W tym miejscu możemy podkreślić, że Sarbiewski zastępując mitologię pojęciami chrześcijańskimi, z dużą umiejętnością wprowadził nowe treści do antycznej formy poetyckiej.

Na koniec lekcji proponowałabym rozdać uczniom kopię strony tytułowej edycji *Lyricorum libri IV* z 1632 r., wydanej w antwerpskiej oficynie Baltazara Moretusa<sup>5)</sup>. Warto wspo-



mnieć, iż autorem szkicu karty tytułowej był słynny malarz – Rubens. Zwracamy młodzieży uwagę na to, iż wszystkie elementy okładki nawiązują do antyku: „Wsparta na ołtarzu ofiarowym LIRA symbolizuje poezję liryczną. Podtrzymujący ją APOLLO przedstawia opiekuna twórczości, zaś muza EUTERPE personifikuje natchnienie poezji lirycznej. DZIECIĘ w kołysce wyobraża poetę, którego muza pocałowała w czoło obdarzając talentem. OLIWKA poświęcona Atenie oznacza mądrość, zaś PALMA symbolizuje zwycięstwo w igrzyskach Apollińskich. Umieszczone na tarczy 3 PSZCZOŁY tworzą herb rodu Barberinich, z którego pochodził papież Urban VIII”<sup>6)</sup>.

(sierpień 2000)

<sup>5)</sup> Reprodukacja pochodzi z książki A. W. Mikołajczak (1998), *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, s. 204.

<sup>6)</sup> Ibidem, s. 203 -204.

## Lectio Latina w komentarzach – De tempore servando List do Lucyliusza jako egzemplifikacja stylu retorycznego

### Temat gramatyczny: *Verba defectiva – meminī, odi, coepi.* Czasownik *fio, factus sum, fieri*

Dla łatwiejszego zrozumienia, na czym polega defekt trzech czasowników, wystarczy odpowiednio zapisać formy podstawowe (jeżeli uczymy ich w porządku przyjętym w podręczniku *Lectio Latina*, czyli według wzoru: *laudo, laudare, laudavi, laudatum*):

- ▶ -, -, *memini*, – (pamiętam, bo: zapamiętałem),
- ▶ -, -, *odi*, – (nienawidzę, bo: znenawidziłem),
- ▶ -, -, *coepi*, – (zaczynam, zacząłem).

Dla utrwalenia składni tych czasowników i oswojenia się z tłumaczeniem formy perfectum przez czas teraźniejszy zwiększamy liczbę ćwiczeń:

Przetłumacz zdania i określ czas podkreślonych czasowników:

- 1) Memento promissi tui. Meminero verborum tuorum. Omnium meminerimus. Nonne nostri meministi? Meminisse non potestis, cuius illi meminerunt. Sperandum esse semper memineris.
- 2) Vitia illius odimus, non ipsum. Malum odisse, bonum amare iustum est. Odi et amo.
- 3) Sapientia frui coeperunt. Id coepisse necesse erat. Conditionem suam odisse coeperint. Artem scribendi et dicendi discere coepimus.
- 4) Nemo nostrum orator factus est. Fiet, quod poscitis. Id fieri necesse est. Quod vis, fieri non potest. Hoc factum esse scribis.

### Zagadnienia językowe (słowotwórstwo)

Tekst (L.A. Seneca, *Epistulae* 1, 1–3)<sup>2)</sup> nie nastęrcza większych trudności w rozumieniu

i tłumaczeniu. Warto zwrócić uwagę na jego warstwę leksykalną, sprecyzować znaczenie słów, zwłaszcza czasowników, i ująć je w grupy:

- ▶ *vindicare*: dochodzić własności, uwolnić, zabezpieczyć (por.: *vindicatio* – obrona konieczna); *vindica te tibi*: broń siebie dla siebie, dochodź swojej własności.
- ▶ *auferre* – *eripere*: są to wyrazy bliskoznaczne – unosić, zabierać (komuś coś na jego oczach),
- ▶ *subripere* – *subducere*: potajemnie odebrać, ukraść, wydrzeć, zabrać niepostrzeżenie, uprowadzić,
- ▶ *excidere* – *effluere* – *elabi*: znikać, przepadać, wyśliznąć się,
- ▶ *pretium ponere* – *aestimare*: cenić, przywiązywać wagę, uznać godnym.

### Analiza tekstu wedle czynników określających jego styl

1) Wprowadźmy kilka terminów lub przypomnijmy je, jeśli dokonaliśmy poprzednio odpowiedniej analizy tekstu „*De oratore instituendo*”<sup>3)</sup>.

**retoryka** (*rhetorica*) – *bene dicendi scientia*, lub *ars bene dicendi* (umiejętność, sztuka dobrego mówienia), lub *ars persuadendi* (sztuka przekonywania), ponieważ chodzi w niej o „mówienie przekonujące, perswazyjne, a więc celowe i funkcjonalne”<sup>4)</sup>.

Podstawowe funkcje sztuki przekonywania (*ars persuadendi*) to trójca łańciskich infinitiwów: *docere* – *permovere* – *delectare*.

2) Styl retoryczny<sup>5)</sup>: stawia on wymogi elementarne, do których należy:

a) *latinitas* – poprawność językowa wolna od wszelkiego rodzaju błędów (gramatycznych, składniowych, frazeologicznych, stylistycznych itd.), zgodność z obyczajem językowym,

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Wałbrzychu.

<sup>2)</sup> W podręczniku *Lectio Latina*, kl. III, jest to tekst IV, s. 12.

<sup>3)</sup> por. *Lectio Latina* w komentarzach. *De oratore instituendo*.

<sup>4)</sup> Mirosław Korolko (1990), *Sztuka retoryki*, Warszawa, Wiedza Powszechna, s. 44.

<sup>5)</sup> por. Mirosław Korolko, op. cit., s. 99 nn.

**b)** *perspicuitas* – klarowność, dzięki której mowa staje się prosta i zrozumiała. Uzyskuje się ją m.in. przez jasną kompozycję całego wywodu, jak i budowę stylistyczną poszczególnych członów (np. parataksę, czyli współrzędne połączenie kilku zdań w jedno złożone). „Dobry styl musi być jasny” (Arystoteles).

**ad a)** Co do poprawności językowej uznajemy ją w pełni na mocy autorytetu (epistemicznego), jakim jest dla nas Seneka, i bynajmniej nie sprzeciwia się to ani naszej godności, ani rozumowi<sup>6)</sup>.

**ad b)** Badamy natomiast klarowność (*perspicuitas*), tj. na czym ona polega w danym nam tekście:

► Budowa zdań: wszystkie są złożone, większość współrzędnie (2, 4, 5, 8), zaś pierwsze to zespół siedmiu krótkich zdań, złożonych na dwóch poziomach, nadrzędnym i podrzędnym, niemal z samych orzeczeń: *fac...*, *vindica ...*, *collige ...*, *serva* oraz: *auferebatur ...*, *subripiēbatur ...*, *excidebat*. Podobnie w drugim: trzy krótkie zdania współrzędne z powtarzającym się jednym podmiotem (*tempora*), czy w czwartym, gdzie odwrotnie – jedno orzeczenie (*elabitur*) funkcjonuje w trzech członach: *magna pars vitae elabitur male agentibus*, *magna nihil agentibus*, *tota vita aliud agentibus*.

► Rozjaśnieniu budowy zdania służą powtarzające się elementy w grupie podmiotu lub ten sam podmiot: *quaedam tempora ...*, *quaedam ...*, *quaedam ...* (zd. 2); *magna pars vitae ...*, *magna ...*, *tota vita ...* (zd. 4); *Quis nostrum ...*, *quis ...*, *quis ...?* (zd. 5).

► Pomijając analizę formalną, należy zadać uczniom pytanie, czy wypowiedź jest jasna i zrozumiała. Czy autor zadbał o to, by adresat „nie tylko mógł zrozumieć, lecz aby w ogóle nie mógł nie zrozumieć” (Kwintylian). Dzięki czemu uzyskała tę przejrzystość?

Styl retoryczny ma przede wszystkim dwa wymogi szczególnej wartości: *ornatus* (o-zdobność) i *aptum* (stosowność).

**c)** *ornatus* – rozstrzyga o estetycznych walorach wypowiedzi i przyjemności sprawianej przez nią odbiorcy („Wymowa, która nie budzi podziwu, nie zasługuje moim zdaniem na miano wymowy” [Cyceron])<sup>7)</sup>.

*Ornatus* to umiejętność wykorzystania tropów i figur retorycznych, to wymowność i bogactwo wystąpienia. Rozpoznajemy w naszym tekście:

► *copiosum* (zasób słów synonimy) – *czas* jako rzecz zabierana, kradziona, wyslizgująca się z ręki, wypadająca jakby z zadrza,

► *acutum* (pointa) – zdania silnie pointowane, mają charakter gnomiczny (sentencje): *Quaedam tempora eripiuntur nobis, quaedam subducuntur, quaedam effluunt*,

► *robur* (siła wyrazu): obrazowość – *czas* – jako posesja, z której nas wypędzają; asyndeton – konstrukcja bezspójnikowa uwydatniająca dynamikę wypowiedzi (por. zdanie 2, 4, 5),

► *anafora* (powtarzanie tego samego słowa lub zwrotu na początku zdań w celu uwydatnienia myśli): *quaedam ...*, *quaedam ...*, *quaedam ...*; *quis ...*, *quis ...*, *quis ...*; *magna ...*, *magna ...*, *magna ...*,

► *klimaks* – (stopniowanie) uszeregowanie w sposób gradacyjny zwrotów według stopnia nasilającej się cechy wyrażonej w czasownikach: *quaedam tempora eripiuntur ...*, *subducuntur ...*, *effluunt*, czy w wyrazach dopełniających czynność: *male* – *nihil* – *aliud agentibus*, czy też w przydawkach: *magna pars* – *tota pars*,

► *hiperbola* (przejaskrawienie rzeczywistości) i jednocześnie *oksymoron* (zestawienie sprzeczności): *cotidie mori* – przemijanie czasu wyolbrzymione, zrównane ze śmiercią. Śmierć wbrew rzeczywistości powtarza się codziennie.

**d)** *aptum*, *decorum* – stosowność polega na utrzymaniu zgody między myślą, rzeczą a słowem (*res* – *verbum*): „odpowiednie dać rzeczy słowo” (Norwid) oraz zgody między formą wypowiedzi a jej celem, czyli pożądanym efektem perswazyjnym (*persuade tibi hoc sic esse, ut scribo*). Wypowiedź powinna działać impresywnie (*imprimo*, *-pressi*, *-pressum* 3 – wycisnąć; *pass.*: doznawać wrażeń; *impressio* – wrażenie), powinna zmierzać do narzucenia słuchaczowi/adresatowi przekonań autora (*docere*), do panowania nad jego emocjami (*permovere*) i wywołania w nim silnych przeżyć estetycznych (*delectare*).

**3)** Rozpoznajmy główne akcenty perswazyjne w liście Seneki:

<sup>6)</sup> zob. Józef Bocheński (1992), *Sto zabobonów*. Kraków: Wydawnictwo Philed, s. 26-28.

<sup>7)</sup> M. Korolko, op. cit., s. 101 nn.

- ▶ nagromadzenie imperatywów już na samym początku listu (zdanie 1) – *fac, vindica, collige, serva* oraz dalej: *persuade* (zdanie 2), *fac* (zdanie 6) – imperativus jest silną formą impresywną,
- ▶ zdania twierdzące, definiujące, jednoznaczne oceny (superlativus w definicji straty: *turpissima est iactura...*),
- ▶ pouczenia, sądy kategoryczne, autorytatywne, np., *Sic fiet: minus ex crastino pendebis...*,
- ▶ sentencje, zdania spointowane (niemal każde zdanie zawiera własną pointę),
- ▶ pytanie retoryczne (zdanie 5) -służy nie tyle uzyskaniu odpowiedzi, co podkreśleniu przekonania mówcy, który pytając angażuje mocniej uwagę słuchaczy i apeluje do ich udziału, niż gdyby wypowiadał zdanie twierdzące,
- ▶ *prosoche* – uwaga skierowana na samego siebie polega na wzbudzeniu w sobie racjonalnych myśli i motywów działania. Zgodnie z zasadą *aptum/decorum* autor krytykuje również samego siebie (*quis nostrum*), dzięki czemu staje się wiarygodny. Jak złe wrażenie wywołałby mówiąc: ty, oni, inni ludzie – wyłączając z tego grona siebie jako mądrzejszego czy lepszego od wszystkich.



## Wnioski końcowe

Postawmy na koniec pytanie: kto do kogo przemawia w tym liście? Nietrudno odpowiedzieć, że podmiot wypowiadający się mówi do kogoś mniej doświadczonego, człowieka młodego, nie posiadającego pełnej wiedzy, który jednak intuicyjnie postępuje właściwie, ale potrzebna mu jest jeszcze refleksja lub utwierdzenie w dobrym postępowaniu. Podmiot zaś wypowiada się z pozycji starszego, mentora, ojca, przyjaciela, zatroskanego o los bliskiego sobie młodzieńca (syna?). Ton moralizujący, dydaktyczny nadaje wskazówkom charakter praktyczny, życiowy. Ale właśnie w retoryce o to chodzi. Jest ona bowiem z kategorii nauk praktycznych, a znaczy to, że wiedza ma służyć określonej celowi człowieka, ma wpływać na jego sposób życia, udzielić mu odpowiedzi na pytanie: jak żyć? jak żyć w czasie raz danym?

Nie ma tu pogłębionej refleksji o czasie

jako takim, dążenia do czystej prawdy, tj. odpowiedzi na pytanie: *Quid est tempus?* Nie ma więc definiowania tej kategorii życia, do czego zmierzałaby filozofia. Ale czy taka definicja jest w ogóle możliwa?

„Kontemplacja czasu jest kluczem do życia ludzkiego. Jest to niesprowadzalna do niczego tajemnica, do której żadna nauka nie ma dostępu. (Simone Weil)

Tajemnicy należy się szacunek. Gdyby człowiek nie był świadomy przemijania i swego życia, i wszystkich rzeczy ludzkich, nie byłby człowiekiem. Nie byłoby mu też dostępne piękno, którego samą istotą jest i nietrwałość, i moc chwili przeciwstawionej upływowi czasu. Słowa Eklezjasty są wzorem wszelkiej poezji lirycznej, bo w nich ten, kto mówi i stwierdza, że musi przeminąć tak jak inni, wznosi się ponad swoją zniszczalność przez rytm języka (...).

Stałe rozmyślanie o czasie jest niemożliwe, bo paraliżowałoby czyny, podszeptując, że każdy będzie daremny. Ludzie muszą dążyć, kochać, nienawidzić, zakładać rodziny, zarabiać, walczyć. Ich dnie muszą być poddane dyscyplinie narzucanej przez doraźne cele. Usposobienie artystyczne odznacza się wrażliwością na sam nurt czasu, który magnetyzuje jak wąż królika. Nie można odmówić racji tym, którzy w sztuce i kontemplacji religijnej widzieli dystans wobec Woli, woli życia, wzniesienie się ponad koło narodzin i śmierci. Dlatego podział na dwa gatunki ludzi: ludzi Woli i ludzi Medytacji, jest czymś trwałym, co nie znaczy, że istnieją w stanie czystym, bez domieszki, i że nie toczą nieraz ze sobą sporu w jednej cielesnej powłoce (...).

Kontemplacja czasu jest kluczem do życia ludzkiego – ale można dokoła tego klucza tylko krążyć, nie można go dotknąć. Jedno jest pewne: nie każda kontemplacja czasu jest równie dobra, ponieważ jednak sama w sobie daje się ująć w słowa, rodzaj jej poznajemy po tym, jaki użytek zrobił z niej dany człowiek”.<sup>8)</sup>

Można polecić uczniom wyszukanie tekstów mówiących o czasie: żniwo jest zawsze bogate i ciekawe. Przytoczę trzy przykłady:

### 1) Doroteos z Gazy:

„Bacmy więc na samych siebie, bracia, bądźmy czujni, póki mamy czas... Od początku na-

<sup>8)</sup> Czesław Miłosz (1991), „Piasek w klepsydze” w: „Ogród nauk”, Lublin, s. 22 i n.

szej rozmowy zużyliśmy dwie albo trzy godziny i przybliżyliśmy się ku śmierci, lecz nie odczuwamy strachu widząc, że tracimy czas”.

„Miejmy staranie o samych siebie, bądźmy czujni. Któż nam zwróci czas obecny, jeśli go stracimy?”.

## 2) Ryszard Kapuściński, *Heban*:

„Europejczyk i Afrykanin mają zupełnie różne pojęcia czasu, inaczej go postrzegają, inaczej się do niego odnoszą. W przekonaniu europejskim czas istnieje poza człowiekiem, istnieje obiektywnie, niejako na zewnątrz nas, i ma właściwości mierzalne i linearne. Według Newtona czas jest absolutny: (Absolutny, prawdziwy, matematyczny czas płynie sam przez się i dzięki swej naturze, jednostajnie, a nie zależnie od jakiegokolwiek przedmiotu zewnętrznego). Europejczyk czuje się sługą czasu, jest od niego zależny, jest jego poddanym. Żeby istnieć i funkcjonować, musi przestrzegać jego żelaznych, nienaruszalnych praw, jego sztywnych zasad i reguł. Musi przestrzegać terminów, dat, dni i godzin. Porusza się w trybach czasu, nie może poza nimi istnieć. One narzucają mu swoje rygory, wymagania i normy. Między człowiekiem i czasem istnieje nierozstrzygalny konflikt, który zawsze kończy się klęską człowieka – czas człowieka unicestwia.

Inaczej pojmują czas miejscowi, Afrykańczycy. Dla nich czas jest kategorią dużo bardziej luźną, otwartą, elastyczną, subiektywną. To człowiek ma wpływ na kształtowanie czasu, na jego przebieg i rytm (oczywiście, człowiek działający za zgodą przodków i bogów). Czas jest nawet czymś, co człowiek może tworzyć, bo np. istnienie czasu wyraża się poprzez wydarzenia,

a to, czy wydarzenie ma miejsce, czy nie, zależy przecież od człowieka. Jeżeli dwie armie nie stoczą bitwy, to bitwa nie będzie miała miejsca (tzn. czas nie przejawia swojej obecności, nie zaistnieje).

Czas pojawia się w wyniku naszego działania, a znika, kiedy go zaniechamy albo w ogóle nie podejmiemy. Jest to materia, która pod naszym wpływem może zawsze ożyć, ale popadnie w stan hibernacji i nawet niebytu, jeżeli nie udzielimy jej naszej energii. Czas jest istnością bierną, pasywną i przede wszystkim zależną od człowieka.

Całkowita odwrotność myślenia europejskiego”.

## 3) ks. Roman Rogowski, *Światłość i tajemnica*:

„Szczególnie boli utrata czasu, a więc świadomość przemijania tego daru, który jest jednym z największych. Z tym często łączy się świadomość, że się już niczego nie zrobi i niczego nie dokona, że nie zrealizuje się wszystkich swoich dyspozycji i nie spełni powinności w dziedzinie poznania, wolności i miłości”.

Można inaczej: kontynuując list Seneki stawiamy kilka pytań: Dana ci jest jakaś przestrzeń życia, czas (*possessio*). Czym zabudowujesz tę posiadłość, czym ją zapewniasz? Co tam wnosisz, kogo tam wprowadzasz? Czy się rozliczasz z czasu, doboru i wartości rzeczy, wartości ludzi? Czy masz konkretny program – na dzień, tydzień, miesiąc, rok? Czy twoje plany formułujesz jako „chciałbym” czy „chcę”? Jako pobożne życzenia czy realne czyny? Czy twoje kroki w stronę celu, jaki sobie wyznaczasz, są precyzyjne (jesteś wierny w małym)? Mając cel czy koncentrujesz się na chwili obecnej?

Jakie inne pytania byś sobie postawił?

(2000)



## ZAPROSZONO NAS:

Wydawnictwo Naukowe PWN i Agencja PR Kwadrat  
na konferencję prasową z okazji wydania

**Wielkiego słownika angielsko-polskiego PWN-Oxford**

w kwietniu 2002.



# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Magdalena Suchodolska<sup>1)</sup>  
Łagiewniki Kościelne

## Przedstawienie teatralne *Noah's Ark*

Opracowałam przedstawienie *Noah's Ark* z myślą o uczniach starszych klas szkoły podstawowej. Scenariusz przedstawienia przygotowałam na podstawie biblijnej historii Noego. Temat ten wybrałam z dwóch powodów – ze względu na możliwość zaangażowania sporej grupy uczniów i z uwagi na dość powszechną znajomość tej historii, co ułatwia zrozumienie poszczególnych scen. Ponadto, w celu umożliwienia widowni zrozumienia treści przedstawienia, wprowadziłam dwie piosenki w języku polskim, streszczające przebieg wydarzeń.

Język scenariusza dostosowałam do poziomu językowego uczniów. Użyłam w nim głównie słownictwa, z którym większość dzieci uczących się języka angielskiego jest dobrze „osłuchana”. Wszyscy uczniowie występujący w przedstawieniu otrzymali pełny tekst scenariusza, z zaznaczoną własną rolą. Role różniły się istotnie pod względem długości tekstu, co umożliwiło zaangażowanie do pracy nad przygotowaniem przedstawienia również uczniów nieodnoszących większych sukcesów w nauce języka angielskiego.

Przedstawienie jest dostosowane do skromnych warunków technicznych, jakimi dysponują szkoły. Dzięki temu jest możliwe do zrealizowania chyba w każdej szkole. Przygotowania do występu były dobrą okazją do indywidualnego doskonalenia wymowy uczniów. Dobrze zrozumiane, wyuczone i wielokrotnie powtarzane wypowiedzi weszły na trwałe w zakres aktywnej znajomości słownictwa i struktur.

Możliwość wystąpienia w przedstawieniu była traktowana przez dzieci jako wyróżnienie. Dowodem tego było duże zainteresowanie ze strony uczniów, którzy nie brali w nim udziału, kolejnymi występami.

Przedstawienie *Noah's Ark* zostało zaprezentowane nie tylko uczniom szkoły, ale również – w niedzielne popołudnie – rodzicom i mieszkańcom wsi. Tłumne przybycie widowni umocniło mnie w przekonaniu, że zainteresowanie tego rodzaju działalnością pozalekcyjną uczniów jest ogromne.

Na podstawie reakcji widowni w trakcie spektaklu oraz wysłuchanych komentarzy można przypuszczać, że prestiż języka angielskiego jako przedmiotu nauczanego w naszej wiejskiej szkole uległ istotnej poprawie. Uczniowie, zarówno ci, którzy już występowali, jak i ci, którzy nie mieli ról w tym przedstawieniu, wykazują duże zainteresowanie możliwością ewentualnych kolejnych występów.



### NOAH'S ARK

Characters: Narrator, Noah, Noah's wife, Shem, Ham, Child, Child's mother, Boy 1, Boy 2, Rich man, Japhet, Shem's wife, Ham's wife, Japhet's wife, Poor woman, Man 1, Man 2, God's voice, Chorus, Animals



### Scene 1

Song: Jeśli macie nadzieję ... (zwrotki – chorus, refren – animals)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Łagiewnikach Kościelnych i w Gimnazjum w Kiszkuwie.

## Jeśli macie nadzieję

Jeśli macie nadzieję, że się zmienić może świat,  
przybywajcie na arkę nie czekajcie stu lat.  
Niepotrzebny jest bilet każdy może tutaj wsiąść,  
z nami bądź, z nami bądź, z nami bądź.

Opowiemy historię co zdarzyła się, gdy  
ludzie wierzyć przestali, kiedy przyszły złe dni.  
Samolubni i chciwi zapomnieli o tym, że  
trzeba kochać wszystkich wkoło,  
jeśli się nie kocha, to jest złe.

Kiedy Bóg zdecydował, że zło musi skończyć się  
zesłał na ziemię potop, co od kropli zaczął się.  
Cały świat przestał istnieć, wszystko pozmieniało się  
utonęło wszystko wkoło, tylko Noe uratował się.

Jeśli macie nadzieję ...

Wiele dni wiele nocy nieprzerwanie padał deszcz,  
znikąd żadnej pomocy, nawet Noe zwątpił też.  
Po czterdziestu dniach deszczu wyszło słońce spoza  
chmur,  
przeżył Noe i zwierzęta, wszystkie bardzo wdzięczne  
były mu.

Jeśli macie nadzieję ...

*(zwierzęta siadają na stopniach sceny)*

Narrator: Long time ago there lived a man  
named Noah *(wchodzi Noah, jego  
żona krząta się po kuchni),*

Noah: Good afternoon my dear.

Noah's wife: Good afternoon darling.

Noah: It's been a long day.

Noah's wife: Yes, it has. You are  
very tired, aren't you?

Noah: Yes, I'm tired, but I'm very hap-  
py. I've got you and our sons.

Noah's wife: Yes, Noah, you are right. God is  
good for us! Shem! Ham! Japhet!  
Come now! Supper's ready!

Japhet: All right mum!



Shem: We're coming!

Ham: Good afternoon, dear mum.

Japhet: Good afternoon dad.

*(Shem, Ham i Japhet witają się, siadają.)*

## Scene 2

*(Na scenę wbiega Child. Gonią go Boy 1 i Boy 2)*

Child: Help! Help!

Boy 1: I've got you!

*(Boy 1 i Boy 2 „biją” Child 1)*

Shem: *(wybiega z „domu”)* Hey, stop it!

Ham: Leave him alone!

Japhet: Go away!

Noah: Why are you doing that?

Boy 2: Look at him, he's a fool.

Boy 1: We don't like him.

Noah: Oh, boys, be good. Leave him alone.

Boy: You are a fool, too.

Boy 2: Come on, let's go. *(wybiegają za scenę)*

Noah: *(zwraca się do Child 1)* Come here. Do  
you like apples?

Child: Yes, I do.

Noah: Here you are. Take some.

Child: Thank you, Noah!

Child's mother: Enosh! Where are you? Come  
on now!

Child: Goodbye! Mum, Noah helped me.

Child's mother: Come on.

*(rodzina Noego wraca do „domu”)*

## Scene 3

*(wchodzi Rich man, później Poor woman)*

Rich man: Yes, now I'm rich. Money, my sweet  
money!

Poor woman: Dear lord, please, help me!

Rich man: What do you want?

Poor woman: Dear lord, my children are cry-  
ing! They are hungry ...  
You are so rich. Please,  
help me!

Rich man: Stupid woman. Why  
should I help you?

Poor woman: We will die ...

Rich man: I can't help you! I love  
my money. Go away!

*(kobieta siada na scenie i płacze; wcho-  
dzą Man 1 i Man 2)*

Man 1: Look at that woman.

Man 2: Who's that?

Man 1: I don't know.

Man 2: She's crying ...

Man 1: Well, I don't care. Let's play cards.  
Man 2: All right. *(siadają na scenie, grają w karty)*  
Noah: People are so bad!  
Noah's wife: That's true ... Well, it's late. Let's go to bed.

*(rodzina Noego i Poor woman schodzą ze sceny; Noe zostaje przy stole)*

#### ▼ Scene 4

Narrator: When God saw the wickedness of people he was very sad. Everyone was so bad. So God decided to destroy everything with a great flood. Only Noah's family was good so God decided to save them.

*(aktor ukryty za kurtyną; nad sceną zapala się reflektor)*

God's voice: Make yourself an ark. I'm going to flood the earth. As you are a good man I will save you and your family. I will also save two of every kind of animal. The ark must be very big.

*(światło gaśnie)*

Noah: Shem, Ham, Japhet! Come here!

Shem: What happened father?

Noah: Did you hear that?

Ham: What?

Noah: That voice ...

Japhet: No, we didn't.

Noah's wife: What voice?

Noah: Our Lord spoke to me!

All: What? What did he tell you?

Noah: He's going to destroy everything...

Shem: Everything? What do you mean?

Noah: Everyone will die. All people will die!

Noah's wife: Die? Everyone? But, how?

Noah: Because of flood.

Ham: But there isn't any water here.

Japhet: No rivers, no lakes ...

Shem: It's sunny and hot! It's dry.

Noah: I know. But God told me so. There will be a flood ...

Noah's wife: Yes, His words are true.

*(siadają przy stole)*

#### ▼ Scene 5

*(wchodzi: Rich man, Child's mother, Boy 1, Boy 2)*

Man 1: Listen everybody. Noah went mad. He is crazy!

Child's mother: What happened?

Man 1: Noah is building a boat!

Man 2: What? Why?

Man 1: He says that God will destroy everything by flood.

Rich man: He is really crazy.

Boy 1/ Boy 2: Noah is crazy, Noah is crazy!

*(siadają z boku sceny)*



#### ▼ Scene 6

Ham: Can you hear them?

Japhet: Yes, they're laughing.

Shem: They don't believe us.

Noah's wife: They don't understand.

Noah: Let's do what our God told me. My dear sons, go to the forest. You must prepare wood. A lot of wood.

Noah's wife: Girls, let's prepare food.

*(zastąpienie kurtyny, zmiana scenografii – w tym czasie dziewczęta śpiewają piosenkę NOE)*

Pewnego dnia Noe do lasu szedł,  
by zebrać wokół siebie wszystkie zwierzęta,  
bo rozgniewany Pan Bóg chciał zesłać na świat potop,  
lecz nie z winy zwierząt więc ocalił je!

Tu stoją krokodyle, orangutany,  
dwa małe wężyki i królewski orzeł  
i kot, i mysz, i bardzo duży słoń  
zabrakło tylko jeszcze dwóch nosorożców.

Zwierzęta wszystkie do arki szły,  
bo wielka czarna chmura była już na niebie  
i kropła po kropli zaczęło padać,  
lecz nie z winy zwierząt więc ocalił je!

Tu stoją krokodyle ...  
(po piosence „zwierzęta” wybiegają na koniec sali przejściem między rzędami widowni)

### ▼ Scene 7

Narrator: Noah and his family worked hard. Day after day, week after week, month after month. At last the ark was completed.

Child's mother: Hey, Noah! What is it? Is it your new house?

Rich man: Are you going to float on the grass?

Man 2: Where will you go?

Child: Mum, I want to see the ark!

Child's mother: Come back. Don't go to that crazy man!

Child: But mum, he is good ...

Child's mother: Come here, now!

God's voice: Noah, prepare the ark quickly.  
Gather the animals. The rain is about to start.

(„zwierzęta” ruszają w kierunku sceny; w tle piosenka  
*The animals went in two by two*)

Shem's wife: Hey, people!

Ham's wife: Come to the ark!

Japhet's wife: Save yourselves! (*ludzie śmieją się*)

Noah: Come on. It's time.

Noah's wife: Time is over ...

Noah's family: Goodbye everybody!

(*znikają w arce, słychać odgłos padającego deszczu*)

Rich man: Look, it's getting dark.

Poor woman: Oh, it's raining.

Child: Mum, I'm frightened!

Boy 2: There's so much water ...

Boy 1: Let's run away!

Boy 1/ Boy 2: Help! Help!

Man 1: Noah, wait!

wszyscy: Open the door!

Man 2: Let's run away!

wszyscy: Heelp!

Poor woman: It's too late ...

(*słychać narastające odgłosy burzy z piorunami; uczennice ukryte za kurtyną „falując” rozłożonym na scenie niebiesko-białym materiałem*)

### ▼ Scene 8

Narrator: It was raining and raining. The water was getting deeper and deeper. Day after day, week after week the ark

rolled on the grey surface of the water. As far as the eye could see, there was nothing but water. And then, after forty nights, the rain stopped.

(*w tle muzyka relaksacyjna; po chwili Noe wygląda przez okno*)

Noah: I can't see anything but water.

Noah's wife: We must be patient.

Voices from the ark: Can we go out now? Can you see any land?

Noah: No, I can't. Ham, let the raven go out.

Ham: Come my bird.

Noah: If there is any land somewhere, the raven will not come back.



(*„kruk” wybiega, krąży po scenie, rozgląda się i wraca*)

Noah: The water is everywhere ...

Narrator: A few days passed. One morning Noah brought out a dove and let it go.

(*gołąb wybiega, krąży po scenie*)



Noah: The dove will not return if there is a place for it to nest. („gołąb” wraca)  
 Narrator: Several days later Noah let it out again. (gołąb wybiega ponownie) He waited and waited. Late in the afternoon the dove came back. This time it carried a green olive branch in its beak.  
 („gołąb” podbiega do narratora, który podaje mu gałązkę; „ptak” podbiega do Noego, ten podnosi gałązkę w górę)  
 Noah: Land, land, at last!  
 Narrator: When the dove left again it never returned.

Noah: It is time to leave the ark. Let the animals go out!  
 Ham: Oh, thank you Lord!  
 Japhet: Come on. Go out!  
 („zwierzęta” wychodzą z arki, stają na stopniach sceny)  
 Noah’s wife: Look at the rainbow!  
 Shem’s wife: It’s beautiful !  
 Narrator: The rainbow was God’s promise that he would never flood the world again.

Piosenka finałowa: Jeśli macie nadzieję ...  
 (refren) (maj 2001)

Bożena Tomala<sup>1)</sup>  
 Poczesna- Bargły

## Język niemiecki. Test osiągnięć ucznia klasy IV szkoły podstawowej

Jest to wielostopniowy test nieformalny, który został opracowany zgodnie z zasadami pomiaru dydaktycznego. Test może posłużyć jako przykład sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów po I semestrze nauki języka

niemieckiego. Przeważają zadania zawierające się w kategorii taksonomicznej C. Wydawało mi się ważne to, aby uczeń ze zrozumieniem stosował wiadomości w różnych sytuacjach.

### Wykaz umiejętności, które bada każde z zadań testu

Nr zadania	Czynności ucznia – uczeń potrafi	Kategoria celu	Poziom wymagań
1	Dopisać brakujące liczebniki	A	K
2	Wpisać w luki zdaniowe nazwy zawodów	A	K
3	Wskazać słowa, które nie pasują do grupy podanych słów	B	P
4	Uzupełnić wyrażenia zaimkami osobowymi	B	P
5	Dopasować właściwą formę czasownika	B	P
6	Wybrać prawidłową odpowiedź spośród podanych propozycji	C	R
7	Zbudować zdania korzystając z podanego słownictwa	C	R
8	Potwierdzić lub zaprzeczyć informację stosownie do sytuacji	C	R
9	Udzielić pełnej odpowiedzi na pytania	C	R
10	Przekazać koledze informację o sobie	D	D

### Plan testu

Cele	Zapamiętanie wiadomości	Zrozumienie wiadomości	Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych	Liczba zadań	Procent zadań
Poziom	A	B	C	D		
Konieczny K	1, 2				2	20%
Podstawowy P		3, 4, 5			3	30%
Rozszerzający R			6, 7, 8, 9		4	40%
Dopełniający D				10	1	10%
Wykraczający W					0	0,00%
Liczba zadań	2	3	4	1	10	100,00%
Procent zadań	20%	30%	40%	10%		

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Nieradzie (gmina Poczesna).



## Test osiągnięć ucznia klasy IV

### Instrukcja dla ucznia

*Drogi czwartoklasisto!*

Stajesz przed próbą określenia swoich umiejętności. Przed Tobą test, który składa się z 10 zadań. Rozwiązując ten test otrzymasz informacje, co już umiesz, a nad czym jeszcze musisz popracować. Zanim przystąpisz do rozwiązywania kolejnych zadań przeczytaj uważnie polecenia. Nie pisz i nie stawiaj żadnych znaków na teście. Rozwiązania wpisz na karcie odpowiedzi. Zwróć uwagę na to, że niektóre zadania wymagają jedynie dokonania wyboru, a inne Twojej pełnej odpowiedzi<sup>2)</sup>. Na rozwiązanie wszystkich zadań masz 60 minut.

Powodzenia!

#### I. Dopisz brakujące liczebniki.

Eins, ....., drei, vier, ....., sechs, sieben, ....., neun, zehn, ....., zwölf.

#### II. Wpisz nazwy zawodów podane w nawiasach.

1. Er ist ..... (lekarz) von Beruf.
2. Meine Tante ist ..... (pielęgniarka) von Beruf.
3. Ich bin ..... (nauczyciel) von Beruf.

#### III. Zaznacz słowo, które nie pasuje do pozostałych.

1. Karten, spielen, lernen, telefonieren.
2. Ball, wohnen, Kuli, Schach.
3. Mutter, Vater, Kraków, Oma.

#### IV. Dopisz **er** lub **sie**

1. Olaf .....
2. Ursula .....
3. Martin .....

#### V. Zaznacz, którą z podanych form czasownika uzupełnisz zdanie.

1. Ich ..... 11 Jahre alt.

A. ist      B. bin      C. sind

2. Peter ..... Domino.

A. spielt      B. spielen      C. spiele

#### VI. Co powiesz w podanych sytuacjach? Zaznacz prawidłową odpowiedź.

1. Jak się przedstawisz?

- A. Ich wohne in Kraków.
- B. Ich heiße Tomek.
- C. Ich komme aus Polen.

2. Jak zapytasz kolegę co lubi chętnie robić? Zaznacz.

- A. Was machst du nicht gern?
- B. Was macht er?
- C. Was machst du gern?

3. Jak poinformujesz kolegę, że mieszkasz w Krakowie? Zaznacz.

- A. Ich komme aus Polen.
- B. Ich wohne in Kraków.
- C. Ich spiele in Kraków.

#### VII. Ułóż zdania z rozsypanki.

1. du, gern, lernst. ....
2. Puzzle, ich, gern, spiele. ....
3. Er, oft, telefoniert. ....

#### VIII. Jak zareagujesz w podanych sytuacjach? Zaznacz.

1. Które ze zdań zaprzecza pytanie: Telefonierst du?

- A. Nein, ich telefoniere.
- B. Nein, ich telefoniere nicht.
- C. Ja, ich telefoniere.

2. Które z podanych zdań potwierdza pytanie: Malst du?

- A. Ja, ich male.
- B. Ja, ich lerne.
- C. Ja, ich male nicht.

#### IX. Odpowiedz na pytania pełnym zdaniem.

1. Wie heißt deine Mutter ?

.....

2. Wo wohnt deine Familie ?

.....

3. Was macht sie gern ?

.....

#### X. Powiedz koleżce po niemiecku, że:

1. masz 11 lat .....

2. nazywasz się Ania .....

3. to jest twoja rodzina .....

#### ▼ Prawidłowe odpowiedzi

**I** 1. zwei, 2. fünf, 3. acht, 4. elf

**II** 1. Arzt, 2. Krankenschwester, 3. Lehrer

**III** 1. Karten, 2. wohnen, 3. Kraków

**IV** 1. er, 2. sie, 3. er

**V** 1. B, 2. A,

**VI** 1. B, 2. C, 3. B

**VII** 1. Du lernst gern. Lernst du gern?, 2. Ich spiele Puzzle gern. 3. Er telefoniert oft.

**VIII** 1. B, 2. A.

**IX1.** Meine Mutter heißt Irena. 2. Meine Familie wohnt in Kraków. 3. Sie spielt Karten gern.

**X** 1. Ich bin elf Jahre alt. 2. Ich heiße Ania 3. Das ist meine Familie.

#### ► Propozycja punktacji

Zad 1 – 4, 2 – 3, 3 – 3, 4 – 3, 5 – 2, 6 – 3, 7 – 3, 8 – 2, 9 – 6, 10 – 6.

<sup>2)</sup> Nie drukujemy karty odpowiedzi (red.).

35 pkt – ocena celująca, 34–30 pkt – ocena bardzo dobra, 29–25 pkt – ocena dobra, 24–20 pkt – ocena dostateczna, 19–14 pkt – ocena dopuszczająca, 13–0 pkt – ocena niedostateczna. Ocenę celującą otrzymuje uczeń, który rozwiązał bezbłędnie wszystkie zadania z poziomu K+P+R+D i uzyskał 35 punktów.

### Bibliografia

Softys D., Szmigiel M. K. (1997), *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków: Wydawnictwo „Zamiast korepetycji”.

Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną, a dydaktyką*, Warszawa: WSiP.

Ptak M., Świerczyńska E., Sowa-Babik H. (1999), *Program nauczania języka niemieckiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej z kontynuacją w gimnazjum w klasach 1-3*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Kozubska M., Krawczyk E., Zastąpiło L. (2000), *der, die das*. Podręcznik i zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy IV, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

(marzec 2001)

Bogdan Bernacki<sup>1)</sup>

Wrocław

---

## Współczesne piosenki rosyjskie

W naszym kraju zawsze dużą popularnością cieszyły się pieśni Bułata Okudźawy, Włodzimierza Wysockiego czy Żanny Biczewskiej. I tak pozostało do dzisiaj – zajęły one zasłużone miejsce wśród klasyków gatunku i można je kupić w każdym większym sklepie muzycznym. Rosyjscy wykonawcy preferujący piosenki w stylu pop i rock są u nas prawie nieznani, poza gwiazdami sprzed lat. Nie tylko w pamięci ruscystów pozostały przeboje Ałły Pugaczowej z lat 70. i 80. *Арлекино*, *Всё могут короли*, *Миллион алых роз*, piosenka Tamary Miansarowej *Пусть всегда будет солнце* z 1962 roku czy przebój zespołu Łaskowoj Maj *Белые розы* z 1988 roku. A tymczasem pojawiły się już nowe pokolenia wykonawców.

Nikogo nie trzeba przekonywać, że nauka piosenek bardzo pomaga w nauce języka obcego. Osoby śpiewające wykonują jednocześnie ćwiczenia fonetyczne, utrwalają lub poznają struktury gramatyczne i nową leksykę. Współczesne utwory mają dodatkową zaletę – są wykonywane w stylu, który młodzież akceptuje. Wraz z tekstami piosenek, które stały się przebojami w Rosji na przestrzeni ostatnich dwóch lat, chciałbym zaproponować przykładowe ćwiczenia, pomocne przy pracy z tymi utworami.

### ТЫ ПРОСТИ

группа Hi-Fi (музыка: Павел Есенин, слова: Эрик Чантурия) Real Records/Музыкальное издательство „Союз”.

Ты прости меня, прости,  
Что не смог уберечь от беды.

Возвращаясь с чужой войны,  
Сердце открой и скажи:  
Разве ты не любил?

Светлым днём уснул малыш,  
Луч пригрелся на детской щеке,  
Добрый ангел хранит твой сон.  
Я точно знаю, что всё  
Это было со мной.

Jest to utwór, który klimatem nawiązuje do muzyki etnicznej wykonywanej przez zespół Deep Forest czy Enigma. Dzięki krótkiemu tekstowi można go wprowadzić w pierwszym okresie nauki języka rosyjskiego. Słowa piosenki stanowią dobrą okazję do przypomnienia podstawowych zwrotów grzecznościowych (m. in. *прости*), ćwiczeń nad związkiem zgody przymiotnika z rzeczownikiem (*чужой войны*, *светлым днём*, *детской щеке*, *добрый ангел*) i formami osobowymi czasownika. Można również okazję do usystematyzowania form trybu rozkazującego.

### ПЕСЕНКА

группа Руки Вверх! (музыка и слова: Сергей Жуков и Алексей Потехин) J.S.P. Company/ДЖЕМ

Что произошло?  
Сама не понимаю —  
Песенку одну  
Весь день я напеваю.  
Все мои друзья  
Пьют со мною вместе.  
Может быть и вы  
Споёте эту песню?

---

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół Mechanicznych nr 1 we Wrocławiu.

Припев (2 раза):

Ла-ла-ла-ла-ла  
Весь день я напеваю!  
Ла-ла-ла-ла-ла  
Весь день я повторяю!

С песенкой такой  
Ложусь и просыпаюсь,  
И в мотив простой  
Всё больше я влюбляюсь.  
Солнышко блестит  
И травка зеленеет,  
С песенкой моей  
Вам станет веселее!

Маленький секрет  
Хранится в этой песне  
„Ла-ла-ла-ла-ла” –  
Споём мы с вами вместе  
И от этих слов  
Не спрятаться, не скрыться,  
Дружно руки вверх  
И будем веселиться...

Припев.

Młodzież doskonale zna tę piosenkę, gdyż latem 2000 roku pojawiła się w anglojęzycznej wersji grupy ATC (*Around The World*) i przy tej okazji wiele stacji radiowych zaprezentowało jej oryginalną, rosyjską wersję. Tekst utworu daje możliwość utrwalenia form osobowych czasowników — zwykłych i zwrotnych. Można uczniom zaproponować uzupełnienie poniższej tabeli i nagrodzić osoby, które wykonają to zadanie najszybciej i bezbłędnie.

я	понимаю		ложусь			влюбляюсь
ты						
он				блестит		
мы		споём			будем веселиться	
вы		споёте				
они						

## ЗИМНИЙ СОН

Алсу (музыка и слова: Александр Шевченко) Iceberg Music/Мегаполь

Звёзды поднимаются выше,  
Свет уже не сводит с ума.  
Если ты меня не услышишь,  
Значит, наступила зима.

Небо, загрузив, наклонилось,  
В сумерки укутав дома,  
Больше ничего не случилось,  
Просто наступила зима.

Припев:

В тот день, когда ты мне приснился,  
Я всё придумала сама,  
На землю тихо опустилась зима, зима...  
Я для тебя не погасила  
Свет в одиноком окне,  
Как жаль, что это всё приснилось мне...

В сны мои луна окунулась,  
Ветер превратила в туман.  
Если я к тебе не вернулась,  
Значит, наступила зима.

Может помешали метели,  
Может предрассветный обман?  
А помнишь, мы с тобою хотели,  
Чтобы наступила зима?

Припев:

Голос, тихий, таинственный!  
Где ты, милый, единственный, сон мой?  
Вьюгой, белою, снежную  
Стану самой нежною, сон мой...

Припев:

В тот день, когда ты мне приснился,  
Я всё придумала, сама,  
На землю тихо опустилась  
Зима, зима, зима!  
Я для тебя не погасила  
Свет в одиноком окне,

Как жаль, что это всё  
приснилось мне...

Wykonawczyni tej piosenki jest znana w naszym kraju jako Alsou. W roku 2000 zajęła II miejsce na Festiwalu Eurowizji, dzięki czemu nagrała album anglojęzyczny. Wcześniej jednak była jej debiutancka płyta wydana w Rosji i wielki przebój *Зимний сон*, nawiązująca do najlepszych tradycji rosyjskiej muzyki rozrywkowej. Tekst piosenki ułatwia omówienie rzeczowników w mianowniku występujących w funkcji wołacza i pozwala przećwiczyć budowanie zdań podrzędnych ze spójnikami *когда*, *если* i *чтобы*. Ćwiczenie polega na przekształceniu zdań z tekstu piosenki, a następnie utworzeniu własnych, zawierających wspomniane spójniki.



## ХОЧЕШЬ?

Земфира (музыка и слова: Земфира) DMI Records

Пожалуйста, не умирай

Или мне придёт то же.

Ты, конечно, сразу в рай,

А я не думаю, что то же.

Хочешь сладких апельсинов?

Хочешь вслух рассказов длинных?

Хочешь? Я взорву все звёзды,

Что мешают спать.

Пожалуйста, только живи!

Ты же видишь — я живу тобою.

Моей огромной любви

Хватит нам двоим с головою.

Хочешь в море с парусами?

Хочешь музык новых самых?

Хочешь? Я убью соседей,

Что мешают спать.

Хочешь солнце вместо лампы?

Хочешь за окошком Альпы?

Хочешь? Я отдам все песни,

Про тебя отдам все песни...

Piosenka pochodzi z debiutanckiego albumu wokalistki, która specjalizuje się w utworach rockowych i jest bardzo popularna wśród młodych słuchaczy. W pracy z tekstem warto zwrócić uwagę na konstrukcje z zaimkami osobowymi w celowniku (*мне придётся, нам хватит*) i przypomnieć inne, wprowadzone wcześniej, np. *тебе надо ..., им нельзя ..., ей нравится ..., вам идёт ...* czy *ему хочется ...*. Zadanie uczniów polega na zredagowaniu maksymalnej liczby zdań zawierającej zaimki osobowe lub rzeczowniki w celowniku. Poza tym mamy okazję do wdrożenia form czasownika nieregularnego *отдать*.

Warto zwrócić uwagę na te piosenki – z pewnością uatrakcyjnią one lekcje języka rosyjskiego i podniosą motywację uczniów. Niestety, żadna z firm fonograficznych, posiadająca prawa do tych nagrań, nie ma swojego przedstawiciela w Polsce. Pozostaje zatem nabycie kaset lub płyt za wschodnią granicą albo zdobycie ich z prywatnych źródeł.

(sierpień 2001)

# MATURA



## Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka angielskiego<sup>1)</sup>

### ► Część I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU (Listening comprehension)

#### ▼ TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ NAUCZYCIELA

Przed wysłuchaniem każdego z tekstów abiturienti zapoznają się z treścią zadania. Tekst-

ty powinny być odczytywane głośno dwa 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.

<sup>1)</sup> Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

## ► Tekst do zadania IA

I know a lot of people who say, 'I wish I could do your job, Chris'. But in fact it's physically and emotionally quite draining. The gym's open seven days a week and I work between 85 to 90 hours a week. Last week, I had my first day off in three months. On the other hand, I can't complain too much because I'm the boss and it's up to me how much I work.

My career in sport started off in gymnastics and from the age of 16 or 17, I began body-building. I improved very fast and won a UK title and competed internationally for England against Wales. But, mainly, I competed regionally. It was a great way of getting around the country. I also did some high springboard diving in competitions and athletics, but really I was always too small for the sports I would have liked to have taken further.

This was all on an amateur basis – during the day, I taught PE. I then got some work in advertising and films, so I made some money. With that, I had the chance to do something a bit different. That's when I got involved with the gym. I've been here for 18 years, the first few as manager and then as owner for the past 13 years.

One of the good things about the job is that I haven't got time to spend any money. When I'm not here, I like to read or perhaps take a girlfriend out for a country walk. I don't really need much money – I don't drive, I walk everywhere and live in a small flat.

You need lots of patience in this business. You also have to respect people and be able to understand their problems and feelings as they come through the door, whoever or whatever they are. We've got a pricing policy which we hope won't bar anyone from using the gym. A lot of clubs are too expensive for many people. A real mixture of people come here, from the unemployed to professional people. Our oldest customers are in their mid-60s.

People use a gym for very different reasons. I always ask people why they're coming, what they want to achieve. It's an important question, because if someone tells me they

want to get very fit, the way we look after them will be very different from the way we would look after someone who sees the gym more as a social place.

I don't pretend to know everything there is to know about health and fitness. If someone asks me something I don't know, I'll look it up in a book and get back to them.

I've got some ideas for gym equipment and I want to try them out. I've also worked on some fitness programmes for sports professionals, and I wouldn't mind doing more of that.

When I get home at night, generally I read a book or watch a film. I do worry about the business, and that can sometimes keep me awake at night.

*from BBC English, July 1994*

## ► Tekst do zadania I B

### A Gang Jailed

Mike Collett-White reports from London:

Four men were handed long jail sentences yesterday after they were found guilty of plotting what could have been the biggest robbery in history.

In a plot worthy of James Bond movie, they attempted to steal 12 diamonds worth nearly 300 million dollars from London's Millennium Dome. They were planning to escape along the River Thames in a speedboat and smuggle the diamonds out of the country. Among the stones they hoped to steal was the Millennium Star, one of the world's largest gems. The robbers may have been inspired by the Bond film 'The World is Not Enough,' which featured a speedboat chase to the Dome.

But the plan was foiled by the Flying Squad police force, who had switched the real diamonds for fakes and were lying in wait for the robbers.

The gang used a road digger to smash through the fence of the Dome attraction and attacked the display case with sledgehammers. Armed officers, many disguised as cleaners and Dome workers, rounded up the gang, and caught one more man, who was waiting on a high-powered speedboat on the river Thames.

Had it not been for the intervention of the police, they would have committed the

largest robbery ever to take place anywhere in the world and might have put many people's lives in severe danger.

The four robbers were jailed for 15 to 18 years; the boat skipper was sentenced to five years in jail.

Reuters, February 2002



## 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.

### ► Zadanie I A – 7 punktów

Usłyszysz wypowiedź właściciela klubu sportowego. W pytaniach 1-7 wybierz to zakończenie zdania, którego treść jest zgodna z usłyszonym tekstem. Zakreśl odpowiednio literę a, b lub c.

- Chris Roberts
  - wishes he could do another job
  - thinks his job is exhausting
  - takes week-ends off
- Chris's career in sport
  - gave him a chance to travel
  - started 16 years ago
  - was only on a regional scale
- The sport that Chris did NOT do in the past is
  - sprint
  - diving
  - gymnastics
- Chris earned some money to start his own gym
  - teaching PE
  - acting in commercials
  - as a sports professional
- What is Chris's attitude to money?
  - he doesn't have a chance to spend much
  - he doesn't make enough to buy a flat
  - he would like to spend more
- The policy Chris's club adopted makes it
  - too expensive for the elderly
  - available to the unemployed
  - restricted to professional people

- Chris would like to
  - write a book about health and fitness
  - take part in a TV programme about sports professionals
  - design new sports equipment

### ► Zadanie I B – 8 punktów

Usłyszysz fragment wiadomości radiowych. Obok każdego z poniższych zdań 1-8 zakreśl T, jeśli zdanie jest zgodne z usłyszonym tekstem, F, jeśli jest niezgodne.

- The report concerns a police operation called 'James Bond' T F
- 12 diamonds and % 300 million were stolen in the Dome. T F
- The thieves were planning to take the diamonds out of Britain. T F
- The police knew about the planned robbery in advance. T F
- The robbers entered the Dome the same way as tourists do. T F
- Some robbers dressed up as cleaners or Dome workers. T F
- Some people were injured during the robbery. T F
- All the criminals were given the same sentence. T F



## Część II Rozumienie tekstu czytanego (Reading comprehension)

### ► Zadanie II A – 5 punktów

Przeczytaj poniższy tekst na temat powieści 'Gulliver's Travels' J. Swifta, a następnie uzupełnij zdania 1-5 wybierając informacje zgodne z tekstem. Zakreśl literę a, b lub c

Jonathan Swift (1667-1745) is best known today for his novel *Gulliver's Travels* (1726), one of English literature's greatest satires. Read in its shortened and censored form, it has been enjoyed by generations of children for its entertainment value alone. But the lasting importance of the book lies in its merciless analysis of the failings of human nature. In *Gulliver's Travels*, Swift holds up a mirror to the face of mankind and shows a degenerate reflection.

Born in Dublin, Swift's career was divided between literature and the Church: he became dean of St. Patrick's Cathedral in 1713. He wrote poetry and political journalism, but it was in prose satire that his true genius was expressed, reaching its peak with *Gulliver's Travels*. Written, as he said, to 'vex the world rather than divert it', the novel nevertheless became immediately popular both in England and continental Europe. Composed in a form fashionable at the time, that of the fictitious voyage, the book uses the fantastic experiences of its hero as a means of commenting on human nature and society. At a distance from his own people, Gulliver sees them more clearly, and in time is able to penetrate to the heart of corrupt human nature.

In the first of his four voyages, Gulliver discovers the land of Lilliput, where the people are so tiny he can easily hold one in his hand. The inhabitants of this strange country are naturally terrified at first at the appearance of such a giant among them, but soon begin to appreciate the practical usefulness and entertainment to be had from such a creature. Gulliver faithfully follows all the Lilliputians' orders and requests, but in the end is deeply disappointed to find that his best efforts cannot stop certain politicians from hating him and plotting his destruction. In fear for his life, Gulliver escapes from Lilliput and returns to England, but it is not long before his thirst for travel sets him on his next voyage, to Brobdingnag.

In this second part of his travels, the world of Lilliput is reversed, and Gulliver now finds himself a tiny creature in a land of giants. Though the people of Brobdingnag are kinder to him than the Lilliputians were, he is shocked to see human form magnified to such an extent that every imperfection is visible.

Throughout the book Swift comments on the animal part of our nature, creating a picture of humanity as depraved both morally and physically. Even when man ignores his bodily functions and concentrates instead on intellectual matters, Swift finds much to make fun of, as in Gulliver's encounters with the crazed academics of Balnibarbi in the third part of his travels. These respected scientists spend their lives engaged in such insane projects as trying to extract sunlight from cucumbers, build-

ing houses from the roof downwards, and 'reforming' language to the extent that there are no words left in it.

Only in the fourth and final part of Gulliver's odyssey does Swift allow his hero to come into contact with a truly advanced and admirable society. The inhabitants of this land are not men, however, but horses, or, as they call themselves, houyhnhnms. Their country is also populated with creatures similar to humans, but of a very primitive nature – the Yahoos. The houyhnhnms are noble and without vice, and easily control the dirty, uncivilized Yahoos. The houyhnhnms learn to their surprise that Gulliver is a rational being, although he physically resembles the Yahoos in many ways. After spending some years in the company of these cultured horses, Gulliver so hates the thought of other humans that, when he finally returns to his homeland, he can hardly tolerate the sight of even his wife and children.

Swift's pessimistic view of humanity in *Gulliver's Travels* has led many to view him as a complete misanthrope. But a misanthrope would be unlikely to include in his tale so much humour and entertainment. Swift's mirror on mankind is not flattering, but not without hope for us poor Yahoos either.

J.P. Tobin *Human Zoo, The World of English* 1/2000

- 1. Jonathan Swift**
  - a. approved of censorship
  - b. was not interested in politics
  - c. was a clergymen
- 2. The novel 'Gulliver's Travels'**
  - a. was received well in Europe and overseas
  - b. was written in an innovatory form
  - c. has only entertainment value
- 3. Gulliver**
  - a. was afraid he would get killed in Lilliput
  - b. went straight from Lilliput to Brobdingnag
  - c. was badly treated in the land of giants
- 4. In Balnibarbi**
  - a. houses were built from the roof downwards
  - b. Gulliver concentrated on academic topics
  - c. the scientists concentrated on useless projects
- 5. In the land of houyhnhnms**
  - a. all inhabitants looked like horses
  - b. Gulliver spent most of the time with the Yahoos
  - c. Gulliver started to dislike all people

## ► Zadanie II B – 9 punktów

Przeczytaj poniższe uwagi dotyczące kilku rodzajów latarek, a następnie odpowiedz na pytania pod tekstem. Przy każdym punkcie 1–9 wpisz literę (A–E), którą oznaczona została odpowiednia latarka. Dwa punkty przy pytaniu oznaczają, że trzeba wybrać dwie latarki (w dowolnej kolejności)

### A. Coleman Dual Fuel Lantern

This Coleman unit is well-constructed, although large and a bit heavy. It only lands itself to base-camp use, but gives an impressive amount of light. We found lighting it a bit of a problem; the instructions are not particularly clear and the procedure is generally difficult. Coleman lanterns are designed not to flare if you knock them over and can be used on a low power option that doubles the burn time. They use either Coleman fuel or unleaded vehicle petrol.

### B. Maglite 3D torch

This is a heavy-duty piece of equipment, manufactured from corrosion-resistant aircraft aluminium. It has rubber seals for moisture resistance. The beam is powerful and battery life seems to be good, but, because of the weight, it's again more useful for base camp use.

### C. Field & Trek Mini Fluorescent Lantern

The unit is surprisingly light and safe and, when hung up in a tent, puts out enough light to read by. The fluorescent tube makes for long battery life – it may last the whole eight weeks on one set of batteries. Our only concern was how well the unit would withstand rough handling if you were constantly on the move.

### D. Speleo Technics Headlite

The unit was designed by two very active cavers who basically found the technology to produce the sort of head torch they wanted to use. Extremely useful for night bike rides because it is really bright and its advantage, as opposed to a bar-mounted light, is that the beam goes where you are looking. The headlite comes with an adjustable elastic strap. The price might be a bit shocking, but it is a one-off investment as you can recharge the batteries and the robust design makes it virtually unbreakable.

## E. Stealthlite

US company Peli Products makes lights for the dive market and claims the Stealthlite is watertight to 150 meters. Very lightweight, with an unbreakable body you are not likely to lose it because it comes in a selection of day-glo colours. Peli Products offers you a lifetime guarantee, which, however, does not cover 'shark bite, bear attack or children under five'. The beam is bright and sharp and will last five to six hours on four AA batteries. There's also a rechargeable version that lasts three hours. Peli says the beam penetrates smoke, fog and dust.

Adapted from *Geographical Magazine*, February 1997

- Which two torches would be the least useful for hikers? 1 \_\_\_\_, 2 \_\_\_\_.
- Which one would last longest on one battery set? 3 \_\_\_\_.
- Which one is not battery-powered? 4 \_\_\_\_.
- Which one is advertised in a humorous way? 5 \_\_\_\_.
- Which two are waterproof? 6 \_\_\_\_, 7 \_\_\_\_.
- Which one would leave your hands free? 8 \_\_\_\_.
- Which one is quite expensive? 9 \_\_\_\_.

## ► Zadanie II C – 6 punktów

Przeczytaj poniższy fragment poradnika 'Managing Your Boss'. Fragment zawiera dobre rady dla podwładnych dotyczące tego jak efektywnie słuchać przełożonego. Dopasuj nagłówki A–G do fragmentów tekstu. W każde miejsce 1–6 wpisz literę, którą oznaczono odpowiedni nagłówek. Jeden nagłówek nie pasuje do żadnej części tekstu.

- A. Hold your fire
- B. Hear what is said
- C. Take active part in the exchange
- D. Capitalise on thought speed
- E. Work at it
- F. Resist distractions
- G. Judge content, not delivery

1. \_\_\_\_\_

Most people speak at a rate of 125 words per minute, yet can listen at about 500 words per

minute. Because of this, you might find that you sometimes daydream, interrupt your boss or only pretend attention. What you do with your 'extra' thinking time can make the difference between being an effective or poor listener.

**2.** \_\_\_\_\_

Many listeners focus only on a speaker's appearance or personality. Force yourself to concentrate on the message being communicated and how the information can help you.

**3.** \_\_\_\_\_

A good listener fights things that disrupt concentration. Sometimes they can be easily handled by closing the door, turning off the radio or asking your supervisor to talk more loudly. If you cannot eliminate disrupting factors, you may simply need to concentrate more. Take notes; this sends the message that your supervisor's ideas are important.

**4.** \_\_\_\_\_

If you are upset by something your boss said, the tendency is to ignore the rest of the message and concentrate on your disapproval. Sometimes, by listening to the remainder of your supervisor's message, your need to rebut will be eliminated. Do not interrupt until you've heard the whole message.

**5.** \_\_\_\_\_

People often fail to understand a message, even if they hear it directly, because they hear only what they want to hear. They employ selective listening.

You may listen selectively to a problem boss to validate your dislike and their lack of competence. By hearing and retaining only what you want to hear, you may be filtering out critical information.

**6.** \_\_\_\_\_

Listening is hard work and most of us have never been formally trained to do it. To be a good listener, you must be an active participant. Keep in mind that if you rearrange the letters in the word 'listen', you get 'silent'. You cannot listen when you are talking.

Patti Hathaway and Susan d. Schubert  
*Managing Your Boss*



## Część III Test leksykalno-gramatyczny

### ► Zadanie III A – 10 punktów

Uzupełnij tekst, wstawiając w każdą lukę 1–10 po jednym słowie.

#### GOING MARBLES

You may remember playing marbles (1) \_\_\_\_\_ a child. You gather round in a circle and try to knock (2) \_\_\_\_\_ other's marbles out of the playing circle. But (3) \_\_\_\_\_ some people, marbles is more (4) \_\_\_\_\_ just a casual childhood pastime. It's a serious competitive sport. (5) \_\_\_\_\_ fact, the British Marbles Championships take (6) \_\_\_\_\_ every year on Good Friday, the Friday before Easter. (7) \_\_\_\_\_ and team contests are held at a pub in the county of West Sussex.

(8) \_\_\_\_\_ is quite sure where the game of marbles began and why the marbles season is linked to the Christian calendar – it usually (9) \_\_\_\_\_ from Ash Wednesday to Good Friday. One (10) \_\_\_\_\_ is that the Church encouraged marbling during Lent to keep people occupied and entertained.

adapted from *Current* 5/92

### ► Zadanie III B – 10 punktów

Używając podanego słowa, uzupełnij każde z niedokończonych zdań tak, aby zachować sens zdania wyjściowego. Użyj 3 do 5 słów. Podanego słowa nie wolno w żaden sposób zmieniać.

#### Przykład:

I spent three hours writing the essay. ME  
It took me three hours to write the essay.

1. Could you show us the document once more?  
Would \_\_\_\_\_ the document once more? MIND

2. It's far too cold to go out in a T-shirt.  
It \_\_\_\_\_ go out in a T-shirt. ENOUGH

3. We must hire someone to mend the roof before the winter comes.  
We \_\_\_\_\_ before the winter comes. MENDED

4. It's a shame Steve arrived so late.  
Steve \_\_\_\_\_ earlier. SHOULD

5. 'Don't forget to book the table,' said Jackie to Morgan.  
Jackie \_\_\_\_\_ the table. REMINDED

6. I last phoned Jennifer on her birthday.  
I \_\_\_\_\_ her birthday. NOT
7. Martin is a better driver than Nick.  
Nick does \_\_\_\_\_ Martin. AS
8. I strongly advise you to clear the matter soon.  
You'd \_\_\_\_\_ soon. CLEAR
9. They showed us around the place.  
We \_\_\_\_\_ the place. AROUND
10. Even though he is a good teacher, he's not popular with the students.  
Despite \_\_\_\_\_, he's not popular with the students. GOOD

### ► Zadanie III C – 5 punktów

*Przetłumacz fragmenty zdań umieszczone w nawiasach na język angielski. W częściach zdań podanych po angielsku nie należy niczego zmieniać.*

- If she'd made a better impression, they \_\_\_\_\_ (daliby jej) that role.
- I'll let you know as \_\_\_\_\_ (jak tylko będziemy) ready to leave.
- I was wondering \_\_\_\_\_ (gdzie spotkałem) that amazing man.
- How \_\_\_\_\_ (może byśmy poszli) to the theatre tonight?
- All the cars \_\_\_\_\_ (których właściciele nie zapłać) the tax will be banned from the roads.

### ► Zadanie III D – 5 punktów

*Utwórz logiczne i poprawne gramatycznie pytania do poniższych odpowiedzi. W podanych fragmentach pytań nie należy niczego zmieniać.*

- What \_\_\_\_\_ in trouble?  
I'd try to help him.
- \_\_\_\_\_ that car over there?  
Mrs Jackson's. She's our next-door neighbour.
- \_\_\_\_\_ a favour, please?  
Certainly, what do you need?
- \_\_\_\_\_ by?  
The telephone? Alexander Bell. Didn't you know that?
- How \_\_\_\_\_ your boy-friend?  
Not long; we first met in September.



## 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 200– 300 słów. Pamiętaj o wyraźnym zaznaczeniu wybranego tematu.*

### Tematy:

- Write a letter to a friend, describing something important that has happened to you lately.
- Describe the life of a person (real or imaginary) who you admire. Write why you think this person deserves admiration.
- Many young people decide to take a job while they are still at school. Discuss the advantages and disadvantages of such decisions.

### ▼ KRYTERIA OCENY PRAC PISEMNYCH

► ZADANIA I, II, III oceniamy według punktacji podanej w kluczu – 65 pkt.

► ZADANIE IV – WYPOWIEDŹ PISEMNA – 35 pkt.<sup>2)</sup>  
W pracy osobno oceniamy: treść i formę: 0-12 pkt., bogactwo językowe: 0-12 pkt., poprawność językową: 0-11 pkt. Oceniając wypowiedź pisemną należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osobno w każdym z podanych kryteriów.

UWAGA! Jeśli abiturient napisał pracę nie na temat, otrzymuje za nią 0 punktów, nawet jeśli nie zawiera ona żadnych błędów. Suma punktów uzyskanych przez abiturienta z trzech kryteriów stanowi łączną liczbę punktów uzyskanych za zadanie IV. Punkty uzyskane w tej części egzaminu należy dodać do punktów uzyskanych za zadania I-III. Łącznie za ZADANIA I – IV abiturient może uzyskać 100 punktów.

### PUNKTACJA I OCENY

0 – 50 pkt – ocena niedostateczna, 51 – 60 pkt – ocena dopuszczająca, 61 – 74 pkt – ocena dostateczna, 75 – 87 pkt – ocena dobra, 88 – 96 pkt – ocena bardzo dobra, 97 – 100 pkt – ocena celująca

### ▼ PROPONOWANY KLUCZ

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.

<sup>2)</sup> Szczegółowe Kryteria podaliśmy w numerze 4/2000 s. 107. Numer jest w całości zamieszczony na naszej stronie internetowej [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl).

**Zad. I A** – 7 punktów: 1.b, 2.a, 3.a, 4.b, 5.a, 6.b, 7.c

**Zad. I B** – 8 punktów: 1. F, 2.F, 3.T, 4.T, 5.F, 6.F, 7.F, 8.F

► **CZĘŚĆ II – ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO** (*Reading comprehension*) – ogółem 20 punktów – po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

**Zad. II A** – 5 punktów: 1.c, 2.a, 3.a, 4.c, 5.c

**Zad. II B** – 9 punktów: 1/2 – A/B; 3 – C; 4 – A; 5 – E; 6/7 – B/E; 8 – D, 9 – D

**Zad. II C** – 6 punktów: 1.D, 2.G, 3.F, 4.A, 5.B, 6E, C – niepotrzebne

► **CZĘŚĆ III – TEST LEKSYKALNO – GRAMATYCZNY** (*Use of English*) – ogółem 30 punktów

**Zad. III A** – 10 punktów – po 1 punkcie za każde poprawne uzupełnienie

1. as, 2. each, 3. for, 4. than, 5. In, 6. place, 7. Individual, 8. Nobody/No-one, 9. lasts, 10. theory/explanation

**Zad. III B** – 10 punktów – po 1 punkcie za każde poprawne uzupełnienie. Dopuszczalne są połówki punktu za błędy nie zmieniające struktury zdania.

1. you mind showing us, 2. is not warm enough to, 3. must have the roof mended, 4. should have arrived, 5. reminded Morgan to book, 6. have not phoned Jennifer since, 7. not drive as well as, 8. better clear the matter, 9. were shown around the place, 10. being a good teacher

**Zad. III C** – 5 punktów – po 1 punkcie za każdy prawidłowo przetłumaczony fragment. Dopuszczalne są połówki punktu za drobne błędy nie zmieniające sensu i struktury zdania.

1. would have given her, 2. soon as we are, 3. where I had met, 4. about going, 5. whose owners do not pay

**Zad. III D** – 5 punktów – po 1 punkcie za każde prawidłowe pytanie (istotna jest struktura gramatyczna)

1 would you do if he was/were

2. Whose is

3. Could/Would you do me

4. Who was the telephone invented

5. How long have you known

(maj 2002)

---

## Egzamin maturalny z języka angielskiego 2002<sup>1)</sup>

### Poziom podstawowy



#### ARKUSZ I Rozumienie ze słuchu

#### Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płycie CD, obejmującej cały czas trwania egzaminu (20 minut) były nagrane teksty trzech zadań wraz z poleceniami dla uczniów w następującym układzie: polecenie do zadania 1, tekst do zadania 1, przerwa na wykonanie zadania, powtórzenie tekstu, druga przerwa na wykonanie lub/i korektę zadania 1. W takim samym układzie zostało nagrane zadanie 2 i 3 (red.).

#### ► Tekst do zadania 1

Hello listeners. Let me present some programmes that are being broadcast on BBC English own frequencies this week.

**One** – BBC English invites you or your class to write a short story in English. Please send us your story, which must be no more than 900 words long, to the BBC English Short Story Competition at our Bush House. Make

sure that we receive your story by 30 September 2002 and don't forget to enclose your name and address. The 100 winning students will receive a copy of the Penguin *Very Short Stories*.

**Two** – Jane Austen's novel has been enjoyed by millions since it was published in 1813. Now BBC introduces the novel to many more readers. The book tells the story of the Bennet family. Mrs Bennet tries to find suitable husbands for her five daughters. When a rich and handsome young man arrives, Mrs Bennet decides that one of her daughters should attract his attention. Michelene Wandor has specially adapted the novel for BBC English and we hope our listeners will find our new series interesting.

**Three** – This week we start our new programme for learners of English. It will help you to learn about the rules of English gram-

---

<sup>1)</sup> Egzamin (Nowa matura) został przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie. Jest sprawdzany przez zewnętrznych egzaminatorów.



mar. Each programme contains a lot of different grammar tests, which are presented in a unique style. You may become an expert of the English language and guardian of correct usage.

**Four** – While many British holidaymakers go abroad for their holidays, around 35 per cent prefer to stay at home. In our special programme this week, we examine which parts of the country are visited most often. The most traditional British holiday is taken by the sea, and we visit the south-coast resort of Brighton to find out why the British people love going there.

**Five** – You have never heard a more tragic story than that of Romeo and Juliet. The story is told from the point of view of Juliet's nurse, played by Jo Kendal. For learners interested in language and culture, it's an excellent chance to admire the unique world of Shakespeare. This six-part series will explore the nature of his most famous romantic tragedy.

(adapted from *BBC English, December 1996*)

### ► **Tekst do zadania 2**

Welcome to the Tower of London. We hope that your visit will be interesting and informative. Please, follow the rules to ensure that both young people and adults enjoy their visit in harmony.

To maintain the pleasant atmosphere, large parties should be divided into small groups of ten with one adult to supervise. Adults must remain with their groups at all times. Groups should also be quiet as official guides are trying to explain the Tower's history to large groups. This ancient monument should be treated with respect so future generations will be able to enjoy it.

Everybody is welcome to the Jewel House but please keep the Jewel House exit clear and remind younger students not to block the entrance. Ensure that each group behaves with respect without shouting or running about.

There are benches along the river Thames where food can be eaten and refreshments can be bought. You can get a re-entry pass at the middle drawbridge if you wish to go back into the Tower. Food may also be eaten on the benches east and south of the White Tower, but please keep all areas tidy and don't feed the

birds. Picnicking is not allowed on Tower Green. Drinking fountains can be found at Tower Green and by Brick Tower and Cradle Tower toilets.

The guides' instructions should be followed immediately. They are specially trained to answer all your questions but their duties do not allow them time to help complete educational sheets or questionnaires. Young people should find out the facts for themselves. Thank you for helping us to keep Her Majesty's Tower quiet, clean and easy to move around in.

(adapted from a leaflet *HM Tower of London*)

### ► **Tekst do zadania 3**

**Interviewer:** We have Neil Laughton in our studio today. He manages his time well enough to organise private expeditions worldwide.

Let me ask you a few questions Neil. What was the first place you visited overseas?

**Neil:** When I was six years old, my father was given a job in Belgium. I didn't see much of the country but I remember I enjoyed being there. I remember sharing a taxi to a French school with a girl from Italy. There were many students of different nationalities in my class. One of the boys was from Nepal.

**Interviewer:** What is your idea of heaven on earth?

**Neil:** Returning from a hike in the Himalayas and sitting on the veranda of a tea-house overlooking the mountains.

**Interviewer:** What about hell on earth?

Neil: The Central Line tube in London during July at about 6.00 pm. That is the worst means of transport I can imagine.

**Interviewer:** What has been your worst moment?

**Neil:** There have been quite a few. One of them was losing my father to cancer when I was 19. Also, being chased by twelve half-ton bulls through the streets of Pamplona and realising too late that they could run faster than me. Another was surviving the storm on Everest in 1996, and discovering that many climbers from other expeditions were missing, probably dead.

**Interviewer:** What music do you listen to when you are travelling?

**Neil:** I avoid listening to Western music when I travel so that I can pick up on the local

sounds. I have particularly fond memories of wild jazz at Mardi Gras in New Orleans, pan pipes in Bolivia, a rock'n'roll band in New York Square and the street drums of the Caribbean.

**Interviewer:** What do you do when you are not travelling?

**Neil:** I plan future expeditions and arrange mini-excursions. I also do some reading. My favourite holiday read is 'Birdsong' by Sebastian Fualks. Oh yes, I've forgotten. I am a businessman and a happy company owner. I make sure my clients move into their new offices on time.

**Interviewer:** It was a pleasure to have you with us. Thank you Neil.

(adapted from *Geographical*, October 2000)



## ARKUSZ I Rozumienie ze słuchu

(15 pkt) – Czas pracy 20 minut

### ► Zadanie 1 (5 pkt)

Zapoznaj się z tytułami programów radiowych (A–J). Tylko pięć z tych programów zostanie nadanych w nadchodzącym tygodniu. Po dwukrotnym wysłuchaniu zapowiedzi zdecyduj, które programy znajdują się na antenie. Wpisz odpowiednie litery w kratki 1.1–1.5 w kolejności prezentowanych programów.

- A.** TELL ME A POEM – poems for all ages.
- B.** TEENAGE WRITERS – BBC writing competition with prizes.
- C.** BRITAIN NOW – where the British relax in the UK.
- D.** PRIDE AND PREJUDICE – BBC adaptation of a famous novel.
- E.** A HEAD FOR BUSINESS – the language of business through drama.
- F.** GUIDE TO SCIENCE – an alphabetical guide to the world of science.
- G.** PROFESSOR GRAMMAR – teaching English with style.
- H.** STORIES FROM SHAKESPEARE – a new series for advanced learners.
- I.** SHERLOCK HOLMES – adventures with one of the most famous British detectives.
- J.** LIFEBOAT – life in an English fishing village.

1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.
------	------	------	------	------

### ► Zadanie 2 (4 pkt)

Zapoznaj się ze zdaniem podanymi w tabeli. Usłyszysz dwukrotnie fragment instrukcji dotyczącej właściwego zachowania się grup młodzieżowych w czasie zwiedzania jednego z zabytków Londynu. Na podstawie usłyszanych informacji zdecyduj, które zdania są prawdziwe (TRUE), a które fałszywe (FALSE). Zaznacz znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli.

		TRUE	FALSE
2.1.	More than one adult must look after a group of 10 students.		
2.2.	Young students can visit The Jewel House.		
2.3.	There are special areas where students can eat their meals.		
2.4.	Guides are ready to fill in educational questionnaires.		

### ► Zadanie 3 (6 pkt)

Zapoznaj się ze zdaniem podanymi poniżej. Usłyszysz dwukrotnie fragment wywiadu ze sławnym podróżnikiem. Z podanych możliwości odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią usłyszanych informacji. Zakreśl literę a, b, c lub d.

#### 3.1. The first country Neil visited was

- a) France.
- b) Belgium.
- c) Italy.
- d) Nepal.

#### 3.2. He doesn't like going by

- a) boat.
- b) plane.
- c) underground.
- d) cargo ship.

#### 3.3. Which of the following 'worst moments' doesn't Neil talk about?

- a) His father's death.
- b) His escape away from bulls.
- c) The death of some climbers.
- d) The storm in the Pacific.

#### 3.4. While travelling Neil loves listening to

- a) local music.
- b) dance bands.
- c) classical music.
- d) western ballads.

#### 3.5. When Neil does not travel he

- a) goes canoeing.
- b) runs a company.
- c) writes diaries.
- d) makes films.

#### 3.6. The interview is about a man whose favourite activity is

- a) reading books.
- b) exploring the world.
- c) working for charities.
- d) listening to music.



## ARKUSZ II Rozumienie tekstu czytanego

(20 pkt) – Czas pracy 50 minut

### ► Zadanie 4 (8 pkt)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst. W pierwszej części zadania, na podstawie informacji zawartych w tekście, zdecyduj, które zdania podane w tabeli są prawdziwe (TRUE), a które fałszywe (FALSE). Zaznacz znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. W drugiej części zadania z podanych czterech możliwości, wybierz właściwą.

In 1848, gold was discovered in California. People came from all over North America. They hoped to make their fortunes. Unfortunately, not many of the miners became very rich. But a lot of people came to sell them the things that they needed.

One young man who was there to sell was called Oscar Levi Strauss. He had come to America in 1847, with many immigrants from Europe. In 1850, he arrived in San Francisco to work in a shop. One day, the door opened, and a miner came in. His clothes were terrible, particularly his trousers! 'Look at these,' he said. 'I bought them six months ago and now they are full of holes!' Levi Strauss asked why. The miner explained, 'We work on our knees most of the time.' Levi Strauss thought for a moment. 'What you need is some really strong material. Now we have some canvas. It's used to make tents. If we make your trousers out of canvas, I'm sure they won't get holes!' Levi Strauss took the miner to a tailor who made the trousers.

The miner came back to his camp in the mountains. His friends looked at his new trousers and laughed. 'You won't laugh when you see how strong they are!' said the miner. He was right. The next time the miner's friends went to San Francisco they went to Levi Strauss's shop to buy some of the new canvas trousers. They told their friends, and their friends told their friends ... you can imagine the result.

So many people wanted to buy Levi Strauss's canvas trousers that he had to start a workshop to make them. They were called 'jeans', because the canvas that they were made from was known as 'toile de Gênes'. Gênes

is the French for Genoa, in Italy, where the canvas was produced.

Cowboys as well as miners began to ask for Levi's jeans. He had to build factories. The thousands of rolls of material he received were not all the same colour. He decided to dye them all blue; that is why they are called 'blue jeans'. When Oscar Levi Strauss, the poor immigrant from Europe, died in 1902, he left \$6 million, enormous donations to good causes, and money for poor students at the University of California. Today, poor students still get money from his fortune!

(abridged from *I Love English*, November 1994)

### ► Część I:

		TRUE	FALSE
4.1.	In the late 1840s many people came to California to look for gold.		
4.2.	The miner's trousers got worn out quickly because he usually worked on his knees.		
4.3.	The other miners did not even notice the new trousers.		
4.4.	The canvas for the jeans was not made in America.		
4.5.	Levi decided to dye the material blue because he wanted to call them blue jeans.		
4.6.	Levi Strauss left his fortune to poor immigrants from Europe.		

### ► Część II:

W pytaniach 4.7–4.8. z podanych możliwości wybierz właściwą, zgodną z tekstem. Zakreśl literę a, b, c lub d.

#### 4.7. The text

- a) explains how gold was discovered.
- b) tells the story of jeans.
- c) describes the life of miners.
- d) presents Strauss's biography in full.

#### 4.8. The text is part of

- a) an advertisement.
- b) a leaflet.
- c) a holiday brochure.
- d) a magazine article.

► **Zadanie 5** (6 pkt)

Przeczytaj uważnie poniższe wypowiedzi siedmiu uczniów (A–G). Następnie odpowiedz na pytania podane w tabeli, wpisując odpowiednie litery w kratki obok każdego pytania. Nie możesz dwukrotnie udzielić tej samej odpowiedzi. Wypowiedź jednej osoby podana została dodatkowo i nie pasuje do żadnego pytania.

**WHAT DO YOU DO TO SAVE OUR PLANET?**

**A**

There is a hole in the ozone layer. I don't want it to get bigger, so I don't use aerosol cans.

**B**

I take old newspapers and magazines to school. A special van comes once a month to collect waste paper. This paper will be turned into new paper. I think it's very important because our planet is dying.

**C**

When my mother buys eggs, I tell her to buy them in cardboard, not plastic. We throw our empty bottles into special green waste bins. We use the orange one for metal, and the red one for plastic bottles.

**D**

This world is very special, and we must help preserve it. My family and I try to save water. What's more, we donate money to wildlife foundations and we have adopted an endangered chimpanzee. I think it's important for children to learn about ecology, because we are the future.

**E**

I try to do as many things as possible to protect the environment. For example, I don't have baths very often; showers are much more economical. I turn off the water when I soap myself. I also try to remember not to leave the light on when I leave my room. In the street, I don't drop litter. If you do such things systematically, it is really useful.

**F**

If we don't want to end under a pile of rubbish, I think we must react quickly. It's not difficult

to take a bag with you when you go on a picnic, or when you go for a long walk, so as not to leave litter behind you.

**G**

My parents have a small farm in the countryside. I spend my holidays there and I help them with their work. We try to keep the farm clean. We do not use chemical fertilisers in order to get healthy plants and crops and so as not to pollute the water.

(adapted from *I Love English*, April 1994)

**WHO**

5.1.	tries not to use too much electricity?	
5.2.	cares about animals that may die out in the future?	
5.3.	does not use products which destroy the atmosphere?	
5.4.	cares about the food we eat?	
5.5.	segregates rubbish?	
5.6.	thinks that it is important to recycle?	

► **Zadanie 6** (6 pkt)

Przeczytaj uważnie poniższy artykuł, a następnie przyporządkuj poszczególnym jego częściom tytuły oznaczone (A–G). Wpisz odpowiednie litery w kratki (6.1–6.6.) Jeden z tytułów podany został dodatkowo i nie pasuje do żadnej części.

**THE AMERICAN FOOTBALL PLAYER**

**6.1.**

Katie Hnida, 17, Colorado, got two important, but very different, titles at her Senior High School this year. She is the Homecoming Queen. All the students in the school vote for the Homecoming Queen, so the most popular students usually win. She is also, more surprisingly for a girl, the kicker for the football team. There are no women's football teams in US high schools but girls can join the boys' teams.

**6.2.**

'When I started playing football, my mom was nervous at first, but that disappeared when I showed I could do the job.'

6.3.

'It was in the first year, when I kicked my first extra point. It was tremendous.' This past season she made history by becoming the first No.1 female kicker in the state.

6.4.

She wants to become the first woman to play Division I college football next year.

6.5.

'Do what you're afraid to do. If you work hard and don't give up, things will be OK.'

6.6.

'Before, girls couldn't be sporty and feminine. I think I'm both. I hope other girls think, *If she's doing this, I can, too.*'

(from *Team*, Nov/Dec 1999)

A	BEST MOMENTS
B	EVERYONE'S FAVOURITE
C	HER HOPES FOR THE FUTURE
D	HOW SHE'LL CHANGE THE WORLD
E	NOTHING TO WORRY ABOUT
F	WHAT IS SHE AFRAID OF?
G	HER MOTTO



### Arkusz III Wypowiedź pisemna (15 pkt) Czas pracy 60 minut

W tej części egzaminu można korzystać ze słowników dwujęzycznych.

Pod każdym zdaniem tego arkusza jest wydzielone miejsce na brudnopis i czystopis, co zmusza ucznia do przestrzegania zasad zwięzłości i precyzji wypowiedzi (red.).

#### ► Zadanie 7 (5 pkt)

Podczas pobytu w letniej szkole językowej w Anglii zgubiłeś/łaś torbę. Napisz ogłoszenie, które umieścisz na tablicy ogłoszeń.

▲ Napisz, gdzie prawdopodobnie ją zostawiłeś/łaś.

▲ Opisz jej wygląd.

▲ Podaj jej zawartość.

▲ Zaznacz, w jaki sposób można się z Tobą skontaktować.

*Nie podawaj swoich prawdziwych danych osobowych. W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazu informacji określonych w poleceniu (4 punkty) i poprawność językowa (1 punkt).*

#### ► Zadanie 8 (10 pkt)

Napisz list do kolegi/ koleżanki z Anglii, którego/którą wcześniej zaprosiłeś/łaś na ferie zimowe. W liście:

▲ przeproś, że nie odbierzesz go/jej z dworca/lotniska, podając powód;

▲ udziel wskazówek, jak dostać się z dworca/lotniska do Twojego domu;

▲ zaproponuj przynajmniej dwie formy spędzania czasu podczas pobytu kolegi/koleżanki w Polsce;

▲ poradź, jakie rzeczy powinien/powinna ze sobą zabrać i wyraż radość z planowanego spotkania.

*Pamiętaj o zachowaniu odpowiedniej formy i stylu listu. Nie umieszczaj żadnych adresów. Podpisz się jako XYZ. Długość listu powinna wynosić od 120 do 150 słów. Oceniana jest umiejętność pełnego przekazania informacji (4 punkty), forma (2 punkty), poprawność językowa (2 punkty) oraz bogactwo językowe (2 punkty).*



### POZIOM ROZSZERZONY Arkusz IV Rozumienie ze słuchu

#### Transkrypcja tekstów do arkusza IV<sup>2)</sup>

#### ► Tekst do zadania 9

It was the summer of 1923, the summer I came down from Cambridge when despite my aunt's wishes that I return to Shropshire, I decided my future lay in the capital and took up a small flat, at number 14b, Bedford Gardens in Kensington.

After years of being surrounded by fellows, both at school and at Cambridge, I took great pleasure in my own company.

<sup>2)</sup> Patrz s. 102 w tym numerze.

However, I was quite glad when one day I encountered an old school friend, James Osborne. We were able to exchange news, our own and that of school friends' before embarking on a long and enjoyable debate on German philosophy. Then Osborne announced:

'I don't mind going into publishing, you know, newspapers and magazines, if I decide not to go into politics. I say, Banks, do you really have no idea what you want to do? Surely you have some plans.'

'I suppose so,' I said. 'I have one or two things in mind. I'll let you know in good time.'

As he was leaving, he turned at the door saying:

'Look, old chap, I'm going along tonight to a bash. I wonder if you'd care to come along. It'll be at the Charingworth. I thought of you because I was remembering how you always used to quiz me about my being well-connected. Don't pretend you've forgotten. You used to interrogate me mercilessly.'

'Oh,' I thought: 'Here is a chance for old Banks to see well-connected for himself.'

Then he shook his head as though at a memory saying: 'My goodness, you were such an odd bird at school.'

I believe it was at this point I finally assented to his suggestion for the evening and showed him out, without betraying the resentment I was feeling at these last words of his. My annoyance only grew once I had sat down again. The fact was, throughout school I had heard it said repeatedly of Osborne that he was well-connected. But as far as I remember I only once brought it up with him personally. (...)

(abridged from Kazuo Ishiguro's *When We Were Orphans*, recorded by BBC)

## ► Tekst do zadania 10

**Janet Fibs:** ... and the Geffrye Museum has been given a new lease of life. After 10 years of development the museum has just opened again with new gardens, a new restaurant and, of course, a new exhibition. It draws upon the aesthetics of Oscar Wilde. I went along to meet the director of the museum, Mr David Dewey.

Mr Dewey, why was Oscar Wilde so important in the world of interior design?

**David Dewey:** The point about it is that this is the centenary year of Oscar Wilde's death, and it's a way of looking at an aspect of Oscar Wilde's life which has perhaps been less covered in detail, really, than his literary works and so on. But he was ... , he grew through and lived through the period of the late 19<sup>th</sup> century when the aesthetic movement reached its height and then kind of died, in a sense died with Oscar Wilde. But during its peak and during its hey-day, he was, in a sense, the aesthetic movement, sort of, personified. He was ... if you had to just take a person and say 'What does an aesthetic person look like?' you know, Oscar Wilde would've been the guy. He dressed in clothes which were slightly outlandish and a bit controversial for his period, he had mannerisms in a way of talking and in a way of conversation. But, actually, what he believed in fundamentally, which is really why we are interested in him here, was, in a principle, that you could decorate your houses in a way which was personal to you as an individual and this for the middle classes in the Victorian period was quite radical and quite new.

**Janet Fibs:** Looking around ... the objects ... they don't seem that alien to me. I can see many elements of furnishings that I would have grown up with, and I know that the dado rail came back with a vengeance, in a sort of late 80's. And Oscar Wilde himself, he would've been absolutely stunned to see how little interiors have changed essentially in over a hundred years.

**David Dewey:** But I think, on the one hand they have changed and on the other hand, perhaps, there is a lot of similarity here. I mean, I think that one thing that Oscar Wilde was particularly keen to try and encourage people to do was to take the power into their own hands to make their own interiors and we do that now.

**Janet Fibs:** OK. It's the centenary of Oscar Wilde's death, so how long does this exhibition actually run in connection with some other events associated with that?

**David Dewey:** We are running this on until January because the centenary of Oscar Wilde's death, is in November and at that time there will be two other big exhibitions in London; one at the Barbican, one at the British Library. And there we're looking at different

aspects of Oscar Wilde's life. So these three exhibitions will complement each other and will all celebrate different aspects of what Oscar Wilde was about.

**Janet Fibs:** That's David Dewey, the director of the Geffrye Museum. Thank you very much. By the way, your gardens are looking lovely. It's rare amount of sunshine out there and they're well worth a visit. So that's Janet Fibs for the Entertainment Zone (abridged from a radio programme *What's On*, Channel 5)

► **Tekst do zadania 11**

**Interviewer:** Andy Trotter is Deputy Assisting Commissioner here for the Metropolitan Police. Andy, people are afraid to walk the streets. That's not what you want to be hearing from the public, is it?

**Andy Trotter:** No-one could deny that the crime figures are extremely worrying. Having said that, the results so far this year show a continuing decrease in burglary. I think that's the result not only of police actions but also of householders taking crime prevention activity. But the real worry this year has been a rise in violent crime and a rise in robbery. Street crime in London has gone up considerably. Some boroughs have seen massive rises and that's of great concern to us. The big inner-boroughs have suffered most of all and we've just finished an operation in Brixton Town Centre, using resources from Scotland Yard, using special branch officers, traffic officers, flying squad officers and a combined operation, operation 'wind mill', which has brought down crime by 24% in Brixton Town Centre and has brought robbery down by 16%. It does show that when we have operations against specific crimes, we can make a difference.

**Interviewer:** But the problems are much worse here in London than anywhere else. The crime in London has increased by 12 and a half per cent. Only 4 per cent across the rest of the country, that's not good figures, is it?

**Andy Trotter:** They are not good figures at all. And without doubt these are of concern to Londoners but there are other particular factors around the London situation. We launched the community safety units in June '99. These units deal with race crime, domestic violence, homophobic crime and that means

a lot more victims are coming forward, they feel more confident in the police response and we have seen a considerable number of people now coming forward with crimes that we don't think would have come forward in the past.

**Interviewer:** So you are saying that the figures are higher than they would be because more people are reporting crime.

**Andy Trotter:** Absolutely. There is a greater confidence amongst people to report crime. And with a greater confidence, we are going to deal with the crime sensitively and carefully and thoroughly. But that doesn't disguise the fact that there still is an underlying rise in violent crime caused by a greater use of drink and drugs. London is a very successful city. In every part of London, not just in the West End, we see a boom in bars, in clubs, in pubs, and that means there is more drink on the streets, more youngsters on the streets and that means we do get more violence.

**Interviewer:** I think we have to leave there. Andy Trotter, Deputy Assisting Commissioner for the Met, thank you very much indeed.

(abridged from a radio programme, Channel 5)

 **Arkusz IV**  
**Rozumienie ze słuchu** (15 pkt)  
Czas pracy 20 minut

► **Zadanie 9** (5 pkt)

*Zapoznaj się ze zdaniem podanymi poniżej. Usłyszysz dwukrotnie fragment powieści współczesnego pisarza brytyjskiego. Na podstawie usłyszanych informacji zdecyduj, które zdania są prawdziwe (TRUE), a które fałszywe (FALSE). Zaznacz znakiem (X) odpowiednią rubrykę.*

		TRUE	FALSE
9.1.	The speaker moved to London against his aunt's will.		
9.2.	Both young men considered taking up a career either in publishing or politics.		
9.3.	The speaker was rather reserved when it came to revealing his own future plans.		

9.4.	Osborne, the speaker's schoolmate, had always wanted to be well-connected.		
9.5.	The speaker didn't show how much his friend's remark hurt him.		

► **Zadanie 10** (5 pkt)

Zapoznaj się ze zdaniem podanymi poniżej. Usłyszysz dwukrotnie rozmowę z dyrektorem jednego z londyńskich muzeów na temat nowo otwartej wystawy. Z podanych możliwości wybierz właściwą, zgodną z treścią usłyszanych informacji. Zakreśl literę a, b, c lub d.

**10.1. Janet Fibs meets the director of the Geffrye Museum to discuss**

- a) the beginning of the aesthetic movement.
- b) the development of the Geffrye Museum.
- c) Oscar Wilde's influence on interior design.
- d) the centenary year of Oscar Wilde's death.

**10.2. According to David Dewey, Oscar Wilde's achievements in literature are**

- a) not known in detail.
- b) very well known.
- c) partly connected with the late 19<sup>th</sup> century.
- d) better known than other aspects of his creation.

**10.3. Oscar Wilde believed that people should decorate their homes**

- a) like in the Victorian period.
- b) in an individual way.
- c) in a controversial way.
- d) in an aesthetic way.

**10.4. The speaker, Janet Fibs, is surprised that interiors**

- a) have not changed dramatically since Oscar Wilde's days.
- b) have changed a lot since the late nineteenth century.
- c) have changed very little since the late 1980s.
- d) have changed a lot since the late 1980s.

**10.5. The exhibitions in the Geffrye Museum is one of**

- a) the two exhibitions commemorating Oscar Wilde's death.
- b) the three exhibitions commemorating Oscar Wilde's death.
- c) the most controversial exhibitions commemorating Oscar Wilde's death.
- d) many different interior design exhibitions held in London.

► **Zadanie 11** (5 pkt)

Zapoznaj się z poniższymi zdaniem, oznaczonymi literami (A–J). Usłyszysz dwukrotnie rozmowę na temat przestępczości w Londynie. Na podstawie usłyszanych informacji wybierz 5 zdań, których treść odnosi się do rozmowy i zaznacz je, wpisując znak (X) do tabeli obok wybranego zdania.

<b>A</b>	Fears are growing that the police do not take proper measures against street violence.	
<b>B</b>	Fewer houses are being broken into due to precautions taken by the owners and effective police actions.	
<b>C</b>	Actions aimed at particular kinds of crime bring significant results.	
<b>D</b>	Most cases of robbery are reported in Brighton.	
<b>E</b>	Scotland Yard spends thousands of pounds on high-tech equipment every year.	
<b>F</b>	Streets in London are much more dangerous than in other parts of Britain.	
<b>G</b>	Victims report crimes to the police if units operate within communities they know.	
<b>H</b>	Community units have been operating in inner-boroughs for over a decade.	
<b>I</b>	Flourishing nightlife in London is an important factor responsible for the high rate of violence.	
<b>J</b>	The number of youngsters committing violent crimes is increasing.	

 **ARKUSZ V**  
**Rozumienie tekstu czytanego**  
(17 pkt) – Czas pracy 60 minut

► **Zadanie 12** (3 pkt)

Przeczytaj uważnie fragment opowiadania. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią tekstu. Zaznacz jedną z czterech możliwości zakreślając literę a, b, c lub d.

(...) When she answered the front doorbell at eleven fifteen the following morning and found Mr Amos Curry, hat in hand, upon



the step, inquiring about a room, she remembered a remark her Uncle Cecil had made to her on the day of the funeral. 'You will surely not want to be here all on your own, Esme, in this great house. You should take a lodger.'

Mr Amos Curry rubbed his left eyebrow with a nervous finger, a gesture of his because he was habitually shy. 'A room to let,' he said, and she noticed that he wore gold cuff links and very well-polished shoes. 'I understand from the agency ... a room to let with breakfast.'

'I know nothing of any agency. I think you have the wrong address.'

He took out a small loose-leaf notebook. 'Number 23, Park Close.'

'Oh no, I'm so sorry, we are ...' she corrected herself, 'I am twenty-three Park Walk.' A flush of embarrassment began to seep up over his face and neck like an ink stain, he loosened his collar a little until she felt quite sorry for him, quite upset.

'An easy mistake, a perfectly understandable mistake. Mr ... Please do not feel at all...'

'... Curry. Amos Curry.'

'...embarrassed.'

'I am looking for a quiet room with breakfast. It seemed so hopeful. Park Close. Such a comfortable address.' She thought, he is a very clean man, very neat and spruce, he has a gold incisor tooth and he wears gloves. Her mother had always approved of men who wore gloves. 'So few do, nowadays. Gloves and hats. It is easy to pick out a gentleman.'

Mr Curry also wore a hat.

'I do apologise, Madam, I feel so ... I would not have troubled...'

'No ... no, please...'

'I must look for Park Close, Number 23.'

'It is just around the bend, to the left, a few hundred yards. A very secluded road.'

'Like this. This road is secluded. I thought as I approached this house, how suitable, I should ... I feel one can tell, a house has a certain ... But I am so sorry.'

He settled his hat upon his neat grey hair, and then raised it again politely, turning away. She took in a quick breath. She said, 'What exactly ... that is to say, if you are looking for a room with breakfast, I wonder if I...'

Mr Amos Curry turned back.

(abridged from *A Bit of Singing and Dancing* by Susan Hill)

### 12.1. The text relates

- a) an argument that Esme had with Mr Amos.
- b) a conversation concerning a misunderstanding.
- c) an amusing conversation of two acquaintances.
- d) a series of unpleasant remarks made by the caller.

### 12.2. Before appearing at Esme's doorstep, Mr Amos

- a) spoke to her Uncle Cecil.
- b) checked the address in his diary.
- c) was convinced she lived alone.
- d) thought she was seeking a lodger.

### 12.3. At the end of the extract we can conclude that

- a) Esme found Mr Amos too scary to offer him a room.
- b) Mr Amos was sorry the house was so secluded.
- c) Esme might consider offering Mr Amos a room.
- d) Esme's mother wouldn't accept Mr Amos as a lodger.

### ► Zadanie 13 (5 pkt)

*Przeczytaj uważnie fragment artykułu pt. „Back on Track”, z którego usunięto cztery zdania. Zdania te oznaczono literami (A-E) i podano w tabeli. Dobierz brakujące zdania, tak aby otrzymać spójny i logiczny tekst, wpisując w każde miejsce oznaczone (13.1-13.4) odpowiednią literę. Jedno ze zdań podanych w tabeli nie pasuje do tekstu.*

*Następnie, w drugiej części zadania, na podstawie informacji zawartych w tekście wybierz odpowiedź zgodną z jego treścią.*

### BACK ON TRACK

Attempts to cater to today's demanding travellers are as varied and imaginative as the destinations they increasingly take for granted.

(13.1) \_\_\_\_\_. Wherever the airport, check-in and travel to the terminal building is set to become simpler and faster. Heathrow has just introduced one high-speed, 15-minute rail link to central London. Another is scheduled to be opened early in the next century.

Throughout the travel chain the industry is being automated and overhauled for efficiency. (13.2) \_\_\_\_\_. That number is set to decline sharply. Hotel and airline reservations will be possible using voice recognition telephone

systems. On board an aircraft, passengers will place orders using seat-arm keyboards linked to screens.

**(13.3)** \_\_\_\_\_. The name of the new game is global reach. Soon whole families will be able to use the same disposable cash card, good for up to \$8000, anywhere in the world. Global reach will also mean airline links to live television during flights. Handprint-scanning immigration systems that cover continents not countries will enable travellers to move around more freely.

**(13.4)** \_\_\_\_\_. Just 7 per cent of the world's population is categorised as a tourist by the WTO. There is enormous capacity for development. The industry is still in its infancy. By 2020, many people will travel perhaps four times a year. Global travel and tourism, in other words, are on the verge of massive growth.

(abridged from *Time*, September 1998)

### Część I:

<b>A</b>	Such developments are merely the tip of the iceberg of the world's travel boom.
<b>B</b>	That pain in the backside may soon be a thing of the past.
<b>C</b>	Today an average business trip involves contact with some twenty people from start to finish (and often means queuing to do so).
<b>D</b>	Still, most of the inhabitants of Planet Earth remain untouched by travel or tourism.
<b>E</b>	Air travel, in particular, is on the brink of change.

### Część II:

Na podstawie informacji zawartych w tekście wybierz odpowiedź zgodną z jego treścią. Zakreśl jedną z czterech możliwości a, b, c lub d.

**13.5. The author is mainly concerned with**

- the demands made by travellers.
- the changes being made in the travel industry.
- the fierce competition in tourism.
- the modernisation of airports.

### ► Zadanie 14 (5 pkt)

Przeczytaj uważnie poniższy artykuł. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, tak aby otrzymać

logiczny i gramatycznie poprawny tekst. Zaznacz jedną z czterech możliwości, zakreślając literę a, b, c lub d.

### FLYING KILLERS

A century after Ronald Ross discovered that malaria is spread by mosquitoes, the disease continues to kill millions of people every year.

**(14.1.)** \_\_\_\_\_ 12 seconds, someone is killed by malaria. More often **(14.2.)** \_\_\_\_\_ the wasted life is that of a child. And the situation is getting worse. Not only is the parasite that causes malaria becoming increasingly **(14.3.)** \_\_\_\_\_ treatment, but the mosquitoes that carry the disease are becoming immune to the pesticides used to kill them. The problem is particularly bad in Africa.

**(14.4.)** \_\_\_\_\_, the amount of money spent on research on malaria is tiny, compared to other, **(14.5.)** \_\_\_\_\_ diseases. According to Tore Godal, Director of the World Health Organisation's Tropical Diseases Research Programme, malaria causes '2.3% of the world's total burden of disease, but only 0.1% of the money spent on medical research worldwide **(14.6.)** \_\_\_\_\_ spent on malaria.'

The figures quoted came from a letter published in the world's leading science journal, *Nature*. In it, scientists, economists and politicians **(14.7.)** \_\_\_\_\_ a powerful plea for international action to fight malaria. They described it as a 'disaster looming over Africa', and demanded that the disease **(14.8.)** \_\_\_\_\_ recognised as a major problem, on the scale of the AIDS pandemic.

The main reason this has not happened is that malaria affects poor countries, **(14.9.)** \_\_\_\_\_ do not have enough money to pay for expensive research programmes; **(14.10.)** \_\_\_\_\_ are they able to provide profitable markets for new treatments or vaccines.

But recently, scientists have become more optimistic. Genetics has opened up plenty of new possibilities for the treatment and prevention of malaria.

(abridged from *BBC English*, September 1997)

**14.1.** a) Each b) Every c) In d) After

**14.2.** a) than that b) than not  
c) if not d) or not

**14.3.** a) resistant to b) dependent on  
c) responsible for d) ignorant of

- 14.4. a) Despite b) Apart from  
c) Yet d) Although
- 14.5. a) less threatening b) more endangered  
c) more dangerous d) less intimidated
- 14.6. a) are b) have c) has d) is
- 14.7. a) did b) made c) asked d) took
- 14.8. a) should b) has c) be d) had
- 14.9. a) that b) which c) what d) they
- 14.10. a) either b) also c) but d) nor

► **Zadanie 15** (4 pkt)

Uzupełnij poniższy tekst wpisując po jednym wyrazie w każde wolne miejsce, tak aby otrzymać logiczny i gramatycznie poprawny tekst. Wymagana jest pełna poprawność ortograficzna wpisywanych wyrazów.

**ADDICTED TO LOVE**

*Addicted to Love* stars Matthew Broderick (*The Cable Guy*) as a small town astronomer named Sam, who follows his childhood sweetheart Linda (Kelly Preston) to New York.

(15.1.) \_\_\_\_\_ his horror, he finds Linda is about to move in with a French chef called Anton (Tcheky Karyo). Desperate to win her back, Sam installs himself in the building opposite, and builds a sophisticated camera so he can watch the couple.

He (15.2.) \_\_\_\_\_ soon joined by Maggie, played by Meg Ryan (*When Harry Met Sally*), the jilted lover of Anton. Naturally, Sam and Maggie hate each other to (15.3.) \_\_\_\_\_ with, but as they have common purpose they agree to work together.

Their objective is to (15.4.) \_\_\_\_\_ Linda suspect her French lover, Anton, of having an affair with another woman. This they achieve with a number of schemes, (15.5.) \_\_\_\_\_ as paying children to spray him with perfume, and trying to get a monkey wearing lipstick to kiss his collar.

As the film progresses, their machinations become more damaging: they succeed in closing (15.6.) \_\_\_\_\_ Anton's restaurant; and humiliating him by arranging that he contract an ugly skin disease. The poor Frenchman, who is in many (15.7.) \_\_\_\_\_ a much more appealing character than Sam, eventually winds up in plaster.

By this time, of course, Sam and Maggie have fallen in love, although they, unlike the audience, are (15.8.) \_\_\_\_\_ yet aware of it. The best part of the film comes when they

finally realise they are in love, because that means it's over. (from *BBC English*, August 1997)



**ARKUSZ VI**  
**Wypowiedź pisemna**

(18 pkt) Czas pracy 90 minut.

► **Zadanie 16** (18 pkt)

Wypowiedz się na jeden z trzech poniższych tematów. Wypowiedź powinna zawierać od 200 do 250 słów i spełniać wszystkie wymogi typowe dla formy wskazanej w poleceniu. Zaznacz temat, który wybrałeś(aś) zakreślając jego numer.

1. Gdyby turysta z Wielkiej Brytanii zapytał Cię o najbardziej atrakcyjne turystycznie miejsce w Polsce, które byś polecił(a)? **Opisz** to miejsce podkreślając jego walory.
2. Napisz **opowiadanie** o wakacyjnej przygodzie, pt. „A Fortunate Mistake”, na konkurs organizowany przez czasopismo anglojęzyczne.
3. Napisz **rozwprawkę** na temat: „Chirurgia plastyczna – potrzeba czy próżność?”



**Modele odpowiedzi i kryteria oceniania**



**POZIOM PODSTAWOWY**

► **ARKUSZ I**

**Zadanie 1** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 5 pkt.

1.1. – B, 1.2. – D, 1.3 – G, 1.4. – C, 1.5. – H

**Zadanie 2** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 4 pkt.

2.1. – false, 2.2. – true, 2.3 – true, 2.4. – false

**Zadanie 3** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 6 pkt.

3.1. – b, 3.2. – c, 3.3 – d, 3.4. – a, 3.5. – b, 3.6. – b

► **ARKUSZ II**

**Zadanie 4** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 8 pkt.

Część I – 4.1. – true, 4.2. – true, 4.3 – false, 4.4. – true, 4.5. – false, 4.6. – false

Część II – 4.7. b, 4.8.d

**Zadanie 5** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 6 pkt.

5.1. – E, 5.2. – D, 5.3 – A, 5.4. – G, 5.5. – C, 5.6. – B

**Zadanie 6** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 6 pkt.

6.1. – B, 6.2. – E, 6.3 – A, 6.4. – C, 6.5. – G, 6.6. – D

► **ARKUSZ III**

**Zadanie 7.** – krótka forma użytkowa (5 pkt)

Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę głównie komunikatywność, w mniejszym stopniu ocenia się poprawność językową.

▲ Przyznaje się po 1 punkcie za każdą informację.  
 ▲ Jeżeli informacji brak lub błędy językowe uniemożliwiają jej zrozumienie, przyznaje się zero punktów za tę informację.

▲ Jeżeli tekst jest poprawny pod względem językowym, tzn. nie zawiera błędów lub zawiera nieliczne drobne błędy, przyznaje się 1 punkt za poprawność językową.

▲ Jeżeli tekst zawiera liczne błędy językowe (które stanowią więcej niż 25% liczby wyrazów) przyznaje się zero punktów za poprawność językową.

**UWAGA!** Jeśli praca jest niezgodna z poleceniem lub nieczytelna, nie podlega ocenie. Punkt za poprawność przyznaje się, jeśli tekst zawiera więcej niż połowę wymaganych informacji.

**Zadanie 8** – dłuższa forma użytkowa – maks. 10 pkt.

Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę treść, formę, poprawność i bogactwo językowe.

**Treść** – przyznaje się po 1 punkcie za każdą informację. Jeśli informacji brak lub błędy językowe uniemożliwiają jej zrozumienie, przyznaje się zero punktów za tę informację. 1 pkt – informacja zawiera wszystkie elementy określone w poleceniu, 0,5 pkt – informacja zawiera część elementów określonych w poleceniu.

**Forma** – jeżeli praca jest niezgodna z wymaganą formą przyznaje się zero punktów za formę.

2 pkt ▲ wypowiedź zgodna z wymaganą formą, ▲ układ tekstu spójny, logiczny, ▲ objętość pracy może przekroczyć podane granice do  $\pm 10\%$ .

1 pkt ▲ wypowiedź częściowo zgodna z wymaganą formą, ▲ układ tekstu częściowo spójny, logiczny, ▲ objętość pracy może przekroczyć podane granice do  $\pm 15\%$ . Oceniając formę, przyznajemy taką liczbę punktów jaka jest spełniona przez większość podkryteriów (np. zgodność z wymaganą formą – 2, spójność – 2, objętość – 1; daje w sumie 2 punkty, natomiast forma 2, spójność 2, objętość 0; daje 1 punkt).

**Poprawność językowa:**

2 pkt – nieliczne błędy gramatyczne i/lub leksykalne i/lub ortograficzne w nieznacznym stopniu utrudniające komunikację, stanowiące od 0 do 15% liczby wyrazów.

1 pkt – liczne błędy gramatyczne i/lub leksykalne i/lub ortograficzne utrudniające komunikację, stanowiące od 16 do 25% liczby wyrazów.

**Bogactwo językowe**

2 pkt – zróżnicowanie użytych struktur gramatycznych i/lub leksykalnych, ▲ niewielkie uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi.

1 pkt – niewielkie zróżnicowanie użytych struktur gramatycznych i/lub leksykalnych, ▲ znaczne uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi.

**UWAGA!** Zero punktów przyznaje się jeżeli praca nie spełnia większości wymogów określonych przez dane kryterium za 1 punkt. Jeżeli praca jest nieczytelna lub całkowicie niezgodna z tematem, lub z poleceniem, wtedy nie podlega ocenie.

TREŚĆ											
Inf. 1.			Inf. 2.			Inf. 3.			Inf. 4.		
0	0.5	1	0	0.5	1	0	0.5	1	0	0.5	1
FORMA			POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA			BOGACTWO JĘZYKOWE			RAZEM		
0	1	2	0	1	2	0	1	2			

W obu zadaniach arkusza III nie uwzględnia się błędów interpunkcyjnych. (Nie zaznaczamy ich na pracy)

### POZIOM ROZSZERZONY

#### ► ARKUSZ IV

**Zadanie 9** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 5 pkt.

9.1. – true, 9.2. – false, 9.3 – true, 9.4. – false, 9.5. – true

**Zadanie 10** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 5 pkt.

10.1. – c, 10.2. – d, 10.3 – b, 10.4. – a, 10.5. – b

**Zadanie 11** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 5 pkt. B, C, F, G, I

#### ► ARKUSZ V

**Zadanie 12** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 3 pkt.

12.1. – b, 12.2. – d, 12.3 – c

**Zadanie 13** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 5 pkt.

Część I – 13.1. – E, 13.2. – C, 13.3 – A, 13.4. – D

Część II – 13.5. – b

**Zadanie 14** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 0,5 punkt – maks. 5 pkt.

14.1. – b, 14.2. – b, 14.3 – a, 14.4. – c, 14.5. – a,

14.6. – d, 14.7 – b, 14.8. – c, 14.9. – b, 14.10. – d

**Zadanie 15** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 0,5 punkt – maks. 4 pkt.

Proponowane odpowiedzi:

15.1. – To, 15.2. – is, 15.3 – begin/start, 15.4. – make,

15.5. – Such, 15.6. – down, 15.7 – ways, 15.8. – not,

*Wymagana jest pełna poprawność ortograficzna wpisywanych wyrazów.*

#### ► ARKUSZ VI

**Zadanie 16.** Proszę zaznaczyć w tabeli przyznaną liczbę punktów i zsumować wynik. Kryteria oceniania znajdują się poniżej tabeli. Maksimum **36 punktów**.

ZADANIE 16	Treść			Forma			Bogactwo językowe			Poprawność językowa			Razem
Maksymalna liczba punktów	9			9			9			9			36
Poziom	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
liczba uzyskanych punktów	9-8-7	6-5-4	3-2-1-0	9-8-7	6-5-4	3-2-1-0	9-8-7	6-5-4	3-2-1-0	9-8-7	6-5-4	3-2-1-0	

### Ocenianie wypowiedzi pisemnej /poziom rozszerzony/ według podkryteriów głównych i drugorzędnych

W kryterium formy i poprawności językowej wyodrębnione zostały podkryteria główne i drugorzędne (podkryteria drugorzędne podane zostały w tabeli kursywą). Podkryteria główne mają dwukrotnie większą wagę niż podkryteria drugorzędne.

Oceniając pracę w **kryterium formy** stosujemy podkryteria główne i drugorzędne w następujący sposób:

np. zdający

1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija wstęp lub zakończenie, a więc w tym podkryterium kwalifikujemy pracę na poziomie B,

2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy, a zatem w tym podkryterium również kwalifikujemy pracę na poziomie B,

3. nie wyodrębnia graficznie głównych części pracy, czyli w tym podkryterium kwalifikujemy pracę na poziomie C,

4. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%, czyli w tym podkryterium również kwalifikujemy pracę na poziomie C. Wartość pierwszych dwóch podkryteriów liczymy podwójnie: **1. BB, 2. BB, 3. C, 4. C**

Ponieważ w ocenie formy zdecydowanie przeważa kwalifikacja pracy na poziomie B, nie może znaleźć się ona na granicy poziomów B i C. (Gdyby wszystkie cztery podkryteria miały tę samą wagę, praca oceniona byłaby na granicy poziomów B i C, a zatem otrzymałaby 3-4 punktów.) Według zaproponowanego schematu oceniania praca powinna otrzymać 5 punktów.

Podobnie przy ocenie pracy w **kryterium poprawności językowej** stosujemy podkryteria główne i drugorzędne w następujący sposób: np. zdający

1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację, czyli w tym podkryterium kwalifikujemy pracę na poziomie C,

2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów, a więc w tym podkryterium kwalifikujemy pracę na poziomie B,

3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne, czyli w tym podkryterium kwalifikujemy pracę na poziomie B.

Wartość pierwszego podkryterium liczymy podwójnie: **1. CC, 2. B, 3. B**

W ostatecznej ocenie w kryterium poprawności językowej pracę kwalifikujemy na granicy poziomów B i C. (Gdyby wszystkie trzy podkryteria miały tę samą wagę, w ocenie przeważałaby kwalifikacja pracy na poziomie B, czyli mogłaby uzyskać 5 punktów.) Według zaproponowanego schematu oceniania praca powinna otrzymać 3-4 punkty.

#### Opis miejsca (description of a place)<sup>3)</sup>

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	<b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat  tworzy spójny tekst  dostosowuje treść do formy: przedstawia ogólne informacje na temat opisywanego miejsca opisuje jego główne aspekty przedstawia swoje refleksje na jego temat  zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem  2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej 3. przedstawia ogólne informacje na temat opisywanego miejsca i powody, dla którego jest opisywane  4. szczegółowo opisuje jego główne aspekty zachowując porządek od ogółu do szczegółu 5. przedstawia swoje refleksje na jego temat i uzasadnia 6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem  2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. przedstawia ogólne informacje na temat opisywanego miejsca, nie przedstawia powodów, dla którego jest opisywane 4. opisuje jego główne aspekty najczęściej zachowując porządek od ogółu do szczegółu 5. przedstawia swoje refleksje na jej temat lecz nie uzasadnia 6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną 3. przedstawia zbyt mało informacji na temat opisywanego miejsca 4. opisuje niektóre aspekty najczęściej nie zachowując porządku od ogółu do szczegółu 5. nie przedstawia swojej opinii na jego temat 6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
	POZIOM KOMPOZYCJI	<b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi: uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy graficznie wyodrębnia główne części pracy, zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. wykazuje pełną konsekwencję w układzie graficznym pracy 4. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi pomija wstęp lub zakończenie 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. wyodrębnia graficznie niektóre części pracy 4. przekracza podane granice objętości pracy do 10%
PUNKTACJA 9 pkt.		9-8-7	6-5-4	3-2-1

<sup>3)</sup> W punktacji wypowiedzi uwzględniamy stwierdzoną i udokumentowaną dysgrafię i dysortografię abiturienta. Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium przyznaje się zero punktów. Praca w całości niezgodna z tematem lub nieczytelna nie podlega ocenie. Uwaga: Kryteria drugorzędne oznaczono w tabeli kursywą.

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	<b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE:</b> stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi  stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi  dostosowuje styl do celu wypowiedzi	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym, szczególnie przymiotniki 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, ewentualnie techniki narracyjne 3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje słownictwo na poziomie średniozaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym 3. zachowuje poprawny styl	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
	<b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b> stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji  stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. <i>popelnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniące znaczenia wyrazów</i>  3. <i>popelnia sporadyczne błędy interpunkcyjne</i>	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację, 2. <i>popelnia błędy ortograficzne, niezmienniące znaczenia wyrazów, popelnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów</i>  3. <i>popelnia dość liczne błędy interpunkcyjne</i>	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację,  2. <i>popelnia błędy ortograficzne, niezmienniące znaczenia wyrazów, popelnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów</i>  3. <i>popelnia liczne błędy interpunkcyjne</i>
PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1	

#### Opowiadanie (narrative)<sup>4)</sup>

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	<b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat  tworzy spójny tekst dostosowuje treść do formy: określa tło akcji odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego przedstawia wydarzenie główne opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia  zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem  2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej 3. <i>określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów</i>  4. <i>logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego</i>  5. <i>szczegółowo przedstawia wydarzenie główne</i> 6. <i>logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia</i>  7. <i>poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</i>	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem  2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście 3. <i>określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów</i>  4. <i>częściowo logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego</i> 5. <i>niezbyt szczegółowo przedstawia wydarzenie główne</i> 6. <i>częściowo logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia</i>  7. <i>na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</i>	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu  2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną  3. <i>określa tylko czas lub miejsce wydarzeń lub bohaterów</i>  4. <i>w małym stopniu logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego</i> 5. <i>ogólnie przedstawia wydarzenie główne</i> 6. <i>w małym stopniu logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia</i>  7. <i>popelnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego</i>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

<sup>4)</sup> patrz przypis 3, s. 115.

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM KOMPOZYCJI	<p><b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi: uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy <i>graficznie wyodrębnia główne części pracy, zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy</i></p>	<p>1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. <i>wykazuje pełną konsekwencję w układzie graficznym pracy</i> 4. <i>zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu</i></p>	<p>1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija wstęp lub zakończenie 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. <i>wyodrębnia graficznie niektóre części pracy</i> 4. <i>przekracza podane granice objętości pracy do 10%</i></p>	<p>1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy 3. <i>nie wyodrębnia graficznie głównych części pracy</i> 4. <i>przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%</i></p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	<p><b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE:</b> stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi  dostosowuje styl do celu wypowiedzi</p>	<p>1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, szczególnie mowę zależną i niezależną, technikę zwaną flashback narration oraz struktury stosowane w opisie, np. konstrukcję ACI z czasownikami postrzegania 3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy</p>	<p>1. stosuje słownictwo na poziomie średniozaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym 3. zachowuje poprawny styl</p>	<p>1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia 3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
	<p><b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b> stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji  stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi</p>	<p>1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. <i>popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów</i> 3. <i>popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne</i></p>	<p>1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację. 2. <i>popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów</i> 3. <i>popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne</i></p>	<p>1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację. 2. <i>popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów</i> 3. <i>popełnia liczne błędy interpunkcyjne</i></p>
PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1	

Rozprawka (for and against essay)<sup>5)</sup>

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	<p><b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat</p> <p>tworzy spójny tekst</p> <p>dostosowuje treść do formy: formułuje tezę</p> <p>omawia temat</p> <p>podsumowuje temat lub podaje swoją opinię</p> <p>zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)</p>	<p>1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem</p> <p>2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej</p> <p>3. prawidłowo formułuje tezę adekwatną do tematu</p> <p>4. omawia temat, trafnie dobierając argumenty za i przeciw</p> <p>5. uwzględni wszystkie ważne elementy w podsumowaniu lub podaje swoją opinię</p> <p>6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</p>	<p>1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem</p> <p>2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście</p> <p>3. formułuje tezę pozostającą w związku z tematem</p> <p>4. omawia temat, częściowo trafnie dobierając argumenty za i przeciw</p> <p>5. uwzględni większość ważnych elementów w podsumowaniu lub podaje swoją opinię</p> <p>6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</p>	<p>1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu</p> <p>2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną</p> <p>3. nieudolnie formułuje tezę i/lub podaje swoją opinię</p> <p>4. omawia temat, często nietrafnie dobierając argumenty za i przeciw</p> <p>5. nie uwzględni większości ważnych elementów w podsumowaniu lub podaje niewynikającą z tekstu opinię</p> <p>6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM KOMPOZYCJI</b>	<p><b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi:</p> <p>uwzględni wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)</p> <p>zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</p> <p><i>graficznie wyodrębnia główne części pracy, zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy</i></p>	<p>1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględni wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie – dwa akapity – zakończenie)</p> <p>2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</p> <p>3. wykazuje pełną konsekwencję w układzie graficznym pracy</p> <p>4. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu</p>	<p>1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi pomija wstęp lub zakończenie</p> <p>2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy</p> <p>3. wyodrębnia graficznie niektóre części pracy</p> <p>4. przekracza podane granice objętości pracy do 10%</p>	<p>1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie</p> <p>2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy</p> <p>3. nie wyodrębnia graficznie głównych części pracy</p> <p>4. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE:</b></p> <p>stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi</p> <p>stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi</p> <p>dostosowuje styl do celu wypowiedzi</p>	<p>1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym</p> <p>2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym</p> <p>3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy</p>	<p>1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia</p> <p>2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym</p> <p>3. zachowuje poprawny styl</p>	<p>1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</p> <p>2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</p> <p>3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b></p> <p>stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji</p> <p>stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi</p>	<p>1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji</p> <p>2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów</p> <p>3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne</p>	<p>1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację,</p> <p>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów</p> <p>3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne</p>	<p>1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację,</p> <p>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów</p> <p>3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

<sup>5)</sup> patrz: przypis 3, s. 115.



### Rozprawka (opinion essay)

Kryterium oceny		A	B	C
zdający:		zdający:	zdający:	zdający:
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	<p><b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat</p> <p>tworzy spójny tekst</p> <p>dostosowuje treść do formy: formuluje tezę</p> <p>omawia temat</p> <p>podaje swoją opinię</p> <p>zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formuluje wypowiedź zgodną z tematem</li> <li>2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej</li> <li>3. prawidłowo formuluje tezę adekwatną do tematu i przedstawia swoją opinię</li> <li>4. omawia temat przedstawiając aspekty swojej opinii wraz z logicznym uzasadnieniem oraz opinię przeciwną</li> <li>5. podaje swoją opinię innymi słowami</li> <li>6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formuluje wypowiedź częściowo zgodną z tematem</li> <li>2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście</li> <li>3. formuluje tezę pozostającą w związku z tematem i przedstawia swoją opinię</li> <li>4. omawia temat przedstawiając aspekty swojej opinii wraz z częściowo logicznym uzasadnieniem oraz opinię przeciwną</li> <li>5. podaje swoją opinię innymi słowami</li> <li>6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formuluje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu</li> <li>2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną</li> <li>3. nieudolnie formuluje tezę i/lub niepowiązaną z nią opinię</li> <li>4. omawia temat przedstawiając aspekty swojej opinii wraz z często nielogicznym uzasadnieniem oraz opinię przeciwną</li> <li>5. podaje swoją opinię niepowiązaną z tezą</li> <li>6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM KOMPOZYCJI</b>	<p><b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi:</p> <p>uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)</p> <p>zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy graficznie wyodrębnia główne części pracy,</p> <p>zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)</li> <li>2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</li> <li>3. wykazuje pełną konsekwencję w układzie graficznym pracy</li> <li>4. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija wstęp lub zakończenie</li> <li>2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy</li> <li>3. wyodrębnia graficznie niektóre części pracy</li> <li>4. przekracza podane granice objętości pracy do 10%</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie</li> <li>2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy</li> <li>3. nie wyodrębnia graficznie głównych części pracy</li> <li>4. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE:</b> stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi</p> <p>stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi</p> <p>dostosowuje styl do celu wypowiedzi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym</li> <li>2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym,</li> <li>3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje słownictwo na poziomie średniozaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia</li> <li>2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym</li> <li>3. zachowuje poprawny styl</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</li> <li>2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</li> <li>3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b> stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji</p> <p>stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji</li> <li>2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów</li> <li>3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację,</li> <li>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów</li> <li>3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację,</li> <li>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów</li> <li>3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

**Uwaga:** Punktację ze wszystkich arkuszy mnoży się x 2. Nie przelicza się punktów na ocenę. W poziomie podstawowym egzamin zalicza abiturient, który uzyskał 30 pkt. W poziomie rozszerzonym abiturient, który uzyskał 40 pkt z poziomu podstawowego i 40 pkt z poziomu rozszerzonego, patrz również Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. 2001/29/323). (red.).

---

# Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka niemieckiego<sup>1)</sup>



## 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

#### **Die Angst vorm Fliegen**

Fliegen gilt als die sicherste Form der Fortbewegung. Es ist statistisch gesehen viel sicherer als das Auto- oder Bahnfahren. Experten sagen oft, dass das gefährlichste an einer Flugreise die Autofahrt zum Flughafen sei. Trotzdem haben etwa ein Viertel aller Leute Angst vor dem Fliegen. Bei einigen von ihnen ist die Angst so groß, dass sie Panikattacken bekommen.

Eigentlich ist es heute fast unmöglich, das Fliegen zu vermeiden. Es gehört mittlerweile zu unserem Alltag, genauso wie das Bus- oder Autofahren. Schüler fliegen mit ihrer Klasse ins Ausland, man fliegt in den Urlaub, bei vielen Jobs muss man Dienstreisen machen, die ohne Flugreisen viel zu lange dauern würden.

Manche Menschen fürchten sich vor der Höhe und der Situation, nicht einfach wieder aus dem Flugzeug aussteigen zu können. Auch das Gefühl, selbst keine Kontrolle zu haben, macht ihnen Angst. Andere haben beim Fliegen starke Turbulenzen oder gefährliche Start- und Landesituationen erlebt und leiden deshalb unter Flugangst, wissenschaftlich auch Aviophobie genannt.

Leute, die unter Aviophobie leiden, bekommen im Flugzeug schweißnasse Hände und verkrampfen sich. Ihr Puls geht sehr schnell, und sie bekommen Panikattacken. Was kann man dagegen tun? Eigentlich gibt es nur zwei Möglichkeiten für Menschen mit Flugangst: Ent-

weder sie vermeiden das Fliegen, oder sie versuchen, ihre Angst zu bekämpfen. So wie Dennis Bergkamp oder Til Schweiger.

Der niederländische Fußballstar Dennis Bergkamp folgte bei der Fußballweltmeisterschaft 1998 seinem Team mit dem Auto nach Frankreich, um das Fliegen zu vermeiden. Weil er sich generell dafür entscheidet, lieber nicht zu fliegen, machen sich die Fans gegnerischer Mannschaften manchmal im Stadion über ihn lustig. Sie breiten ihre Arme aus und machen ein Flugzeug beim Fliegen über den Wolken nach. Bergkamp scheint das aber wenig zu stören. Für ihn ist die Strategie, das Fliegen zu vermeiden, genau die richtige.

Der deutsche Schauspieler Til Schweiger ist mit einer Amerikanerin verheiratet und wohnt mit ihr und seinen drei Kindern in Los Angeles. Obwohl er auch in Amerika arbeitet, dreht er die meisten seiner Filme in Deutschland. Und das war bis vor kurzem sein größtes Problem. Er musste ständig zwischen Deutschland und Amerika hin- und herfliegen, obwohl er unter starker Flugangst litt und Panikattacken bekam. Als er davon hörte, dass die Fluggesellschaft Lufthansa Kurse für Menschen mit Flugangst anbietet, meldete er sich deshalb sofort an. In seinem Kurs sprach er mit Psycho-Therapeuten, Piloten, Stewards und Stewardessen. Er trainierte Entspannungstechniken und lernte am Flugsimulator, wie man eine Maschine startet und landet. Jetzt, nach seinem Kurs, sind seine Flugängste fast weg. Und wenn er hoch oben über den Wolken doch wieder Angst bekommt, befolgt er den Rat seiner Therapeuten und führt Selbstgespräche. Er stellt sich vor, dass er mit dem vierjährigen Til spricht und alle Fragen des kleinen Jungen beantwortet. Dabei beruhigt er sich und verliert seine Angst.

*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.*

---

<sup>1)</sup> Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

► **Tekst do zadania B**

**Manieren**

Manieren sind die Art und Weise, wie man sich benimmt. Da man sich gut oder schlecht benehmen kann, gibt es gute und schlechte Manieren. Doch was man unter gutem oder schlechtem Benehmen versteht, ändert sich mit der Zeit. Zu diesem Thema sprechen einige Schüler der Klasse 10 aus Köln:

**Gabi, 17**

Wenn man nach Asien reist, muss man in Sachen Manieren völlig umdenken. Da kann man tatsächlich einen Kulturschock bekommen. Jahrelang wird einem zu Hause erzählt, dass es schlechte Manieren sind, wenn man sich laut am Tisch benimmt, wenn man schmatzt oder rülpsst. Und dort ist alles entgegengesetzt. Da soll man schmatzen und rülpsen, um zu zeigen, dass es geschmeckt hat.

**Anna, 16**

Wie unterschiedlich die Manieren sind, kann man sehen, wenn man verreist. Ich war mit meinen Eltern in Italien im Urlaub. Wir haben einen Tagesausflug nach Venedig gemacht. Weil es so heiß war, trugen meine Schwester und ich nur Shorts und ärmellose T-Shirts. Meine Eltern wollten natürlich auch einige Kirchen besichtigen. Aber wir wurden nicht hineingelassen, weil unsere Knie und Schultern nicht bedeckt waren. Meine Schwester und ich hatten zwar sowieso keine große Lust, uns die Kirchen anzuschauen, aber peinlich war es schon. Bevor ich das nächste Mal ins Ausland fahre, lese ich im Reiseführer nach, welche Sachen man in bestimmten Situationen nicht tragen sollte.

**Mareike, 17**

Was Manieren angeht, finde ich es in Ordnung, wenn man in einem vollbesetzten Bus oder in der U-Bahn einem älteren Menschen oder einer schwangeren Frau seinen Sitzplatz anbietet. Aber mich nervt, wenn meine Eltern Besuch erwarten und dafür das Haus stundenlang putzen. Und beim Essen gibt es dann für jeden Gang und jedes Getränk ein separates Gedeck, Besteck und Glas. Ich finde das idiotisch, aber meine Eltern nennen das Etikette.

**Veronika, 16**

Ich finde es schön, wenn man jemandem hilft. Aber ich kann es nicht leiden, wenn ein Mann

einer Frau den Stuhl anbietet und so lange stehenbleibt, bis sie sich setzt. Das kann ich alleine, ich bin doch kein Baby mehr.

nach: Aktuell, 6/1997



**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.

► **Zadanie A**

Usłyszysz dwukrotnie tekst „Angst vorm Fliegen”. Na podstawie informacji w nim zawartych zaznacz, które z podanych niżej zdań jest prawdziwe (r), a które jest fałszywe (f). Zakreśl literę r lub f. Za każdą prawidłowo zaznaczoną informację możesz otrzymać 1 punkt (razem 9 punktów).

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Autofahren ist sicherer als Fliegen.               | r | f |
| 2. Etwa 25% aller Leute haben Angst vorm Fliegen.     | r | f |
| 3. Flugangst heißt anders Aviophobie.                 | r | f |
| 4. Manche Menschen bekommen im Flugzeug Herzattacken. | r | f |
| 5. Dennis Bergkamp vermeidet das Fliegen.             | r | f |
| 6. Seine Fans lachen über seine Angst.                | r | f |
| 7. Til Schweigers Familie lebt in Deutschland.        | r | f |
| 8. Til Schweiger machte einen Pilotenkurs.            | r | f |
| 9. Sein vierjähriger Sohn fliegt immer mit ihm.       | r | f |

► **Zadanie B**

Usłyszysz dwukrotnie tekst „Manieren”. Na podstawie informacji w nim zawartych zaznacz krzyżykiem, do których osób odnoszą się poniższe zdania. Za każdą prawidłowo zaznaczoną informację możesz otrzymać 1 punkt (razem 6 punktów).

A. Gabi	B. Anna	C. Mareike	D. Veronika	
				... findet Etikette idiotisch.
				... war in Asien.
				... wollte mit ihren Eltern Kirchen besichtigen.

A. Gabi	B. Anna	C. Mareike	D. Veronika	
				... war unpassend gekleidet.
				... mag es nicht, wenn man sie als Baby behandelt.
				... war über die Manieren am Tisch schockiert.

## CZĘŚĆ II Rozumienie tekstu czytanego

### ► Zadanie A

Przeczytaj uważnie poniższy tekst, z którego usunięto 10 zdań. Zdania te, oznaczone literami A – J, umieszczono pod tekstem. Dopasuj zdania do luk tak, aby otrzymać poprawny pod względem logicznym i gramatycznym tekst. Każdego zdania użyj tylko raz. Rozwiązanie wpisz do tabelki. Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 10 punktów).

#### Spaß am Zug

**Wochenendreisen mit der Bahn sind zur Zeit beliebt. Mit verschiedenen Sondertarifen kommt man preiswert quer durch die Republik. Der wohl bekannteste Sondertarif ist das „Schöne-Wochenende-Ticket“. Auf dem Düsseldorfer Hauptbahnhof traf JUMA Reisende, die mit dieser Fahrkarte unterwegs waren.**

Es ist Wochenende, endlich Wochenende!

**1.** \_\_\_\_\_.

**Erik, 20 Jahre,** steht am Zeitungsstand in der Bahnhofshalle. **2.** \_\_\_\_\_.

Samstag morgen, acht Uhr. Gerade eben ist er mit vier Freunden im Düsseldorfer Hauptbahnhof angekommen. Eine Stunde haben sie mit dem Zug aus Iserlohn gebraucht. Jetzt wollen sie einen Tag in der Stadt verbringen, um sich Museen und Ausstellungen anzuschauen. Dafür musste er um sechs Uhr aufstehen.

**3.** \_\_\_\_\_. Der Ausflug ist eine Abwechslung und obendrein noch preiswert. Die Hin- und Rückfahrt kostet jeden sieben Mark.

„Fünf Leute. Ein Tag. 35 Mark. Preiswert reisen am Wochenende? Natur oder Kultur? Allein, mit der Familie oder mit Freunden? **4.** \_\_\_\_\_“, wirbt die Deutsche Bahn für diesen Sondertarif.

Er gilt samstags oder sonntags bundesweit für beliebig viele Fahrten. Der Nachteil: Man darf nur die langsamen Nahverkehrszüge benutzen.

**Christian, 19 Jahre,** aus Ratingen sagt, was das für die Reisenden bedeutet: „Man muss mehrmals umsteigen und hat dafür oft nur wenige Minuten Zeit. **5.** \_\_\_\_\_.“ Mit Freunden fährt er zum „Scream Jam“ nach Dortmund. Das Konzert müssen sie rechtzeitig vor Mitternacht wieder verlassen. Christian grinst. „Damit uns nicht dasselbe wie in Oberursel passiert.“ Was dort geschah? „Zug verpasst. Die Nacht auf der Straße verbracht. Und für die Rückfahrt am nächsten Morgen mussten wir ein neues Wochenendticket kaufen!“ Normalerweise gilt das Ticket bis drei Uhr nachts des Folgetages. **6.** \_\_\_\_\_.

**Katharina, 16 Jahre, und ihre Kusine Nelly, 16 Jahre,** sind unterwegs nach Meppen. Mit dem Blumenstrauß geht es zur Geburtstagsparty der Freundin. Glück gehabt! Heute ist der Zug nicht besonders voll. **7.** \_\_\_\_\_. Wie das Reisen mit einem „Bummelzug“ zum Altraum werden kann, weiß Nelly: „Es war heiß, der Zug war überfüllt, und ich musste die ganze Zeit über stehen. **8.** \_\_\_\_\_“, erzählt sie von einer früheren Reise.

Das Schöne-Wochenende-Ticket soll die Nahverkehrszüge besser auslasten. Das Angebot schlug ein wie der Blitz und löste einen Ansturm auf die Regionalzüge aus. Die fahren zwischen den Städten und verbinden eine Region mit dem Fernnetz. Die Reisenden nutzten die Fahrkarte auch für längere Strecken. Die Regionalzüge waren plötzlich überfüllt. **9.** \_\_\_\_\_.

„Acht Stunden hin, zwölf Stunden zurück. Irgendwie hatten wir die falsche Information“, beschreibt **Jan Simon, 17 Jahre,** aus Damme in Niedersachsen seine längste Tour. Es ging zum Fußballspiel nach Berlin. Heute wollen er und seine Freundin Steffi, 17 Jahre, ihre Schwester in Düsseldorf besuchen. Morgens um halb sechs sind sie aufgestanden und losgefahren.

**10.** \_\_\_\_\_. „Heute Abend müssen wir auf ein Konzert“, erklärt diese den beiden, nachdem sie eingetroffen ist. „Mal sehen“, antworten Jan Simon und Steffi müde. Wie heißt es doch gleich in einem Werbeslogan der Bahn? „Batterie aufladen – Schönes-Wochenende-Ticket!“

nach: JUMA, 4/2000

- A. Das war einfach schrecklich!
- B. Verschlafen blättert er in einigen Zeitschriften.
- C. Viel Zeit zum „Party-machen“, Ausspannen oder Verreisen!
- D. Doch um Mitternacht fahren nur wenige Züge!
- E. Jetzt sitzen sie recht verschlafen auf der Bahnhofstreppe und warten auf ihre Schwester, die sie abholen will.
- F. Die beiden machen es sich auf ihren Fensterplätzen bequem.
- G. Außerdem ist man lange unterwegs.
- H. Man hatte kaum mit so viel Erfolg gerechnet.
- I. Doch das bereut Erik nicht.
- J. Egal, welche Freizeitaktivitäten Sie am Wochenende planen, das Schöne-Wochenende-Ticket für 35 Mark ist ideal für Ihre Wochenendausflüge.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

### ► **Zadanie B**

*Przeczytaj uważnie tekst, a następnie wybierz poprawne dokończenie zdania, zakreślając krzyżykiem jedną z podanych możliwości (A, B, C lub D). Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 10 punktów).*

#### **Deutsche Essgewohnheiten im Umbruch**

Ein wenig Mitleid hat sie schon mit den jungen Herren im Anzug, gesteht Eva Braun, Inhaberin eines Lebensmittelgeschäfts in Berlin. „Die kommen kurz vor Ladenschluss und kaufen noch schnell eine Tiefkühlpizza, zwei Scheiben Käse und eine geviertelte, abgepackte Melone.“ Wenn sich die 72-Jährige vorstellt, wie der Kunde sein Abendessen alleine vor dem Fernseher verzehrt, überkommen sie Muttergefühle.

Als sie jung war, versammelte sich ihre Familie jeden Tag am Küchentisch, es gab Bratkartoffeln, Gulasch und manchmal Pflaumenkuchen vom Blech, erzählt sie. Sonntags kamen Oma und Opa zu Besuch, und montags wurden Reste aufgewärmt. „Wir hatten zwar nicht immer genug, aber das Drumherum war herzlich. Dagegen heute .....“

Heute dreht sich jungen Leuten beim Gedanken an deftiges Essen im Kreise der Familie eher der Magen um. Sie haben sich längst von Konventionen gelöst, und für sie muss Essen vor allem preiswert und unkompliziert

sein. Und schnell gehen sollte es, es gibt ja schließlich noch Anderes im Leben.

35% der Deutschen leben heute in Single-Haushalten, in großen Städten sogar jeder Zweite. Sie ernähren sich vor allem von Fertiggerichten, besonders Tiefkühlkost. „Über so etwas hätte man früher gelacht“, erklärt die Lebensmittelhändlerin und zeigt auf eine faustgroße Schachtel tiefgefrorenen Spinat: viel Verpackung, wenig drin und teuer.

Teuer – darüber klagen auch die Käufer. Singles geben durchschnittlich 415 Mark im Monat für Essen aus. Etwa doppelt so viel wie jemand, der in einem Mehrpersonen-haushalt lebt. Das liegt zum einen an den hohen Preisen für Einzelportionen. Zum anderen essen Alleinwohnende öfter außer Haus.

33% ihrer Mahlzeiten nehmen die Deutschen in Restaurants und Imbissen ein. Auffällig ist, dass stärker als früher zwischen Arbeit und Freizeit getrennt wird. Wochentags gehen die Deutschen in die Kantinen, essen Fertigprodukte und Snacks, doch am Wochenende gehen sie in Restaurants. Sie essen gerne auch exotisch: chinesisches, indisches, argentinisches. Weil es gut schmeckt, natürlich. Aber auch, weil es dort im letzten Urlaub so schön war. Längst sind Lebensmittel nicht mehr nur, wie der Name sagt, „Mittel zum Leben“, sondern vielmehr Ausdruck eines individuellen Lebensstils: „Du bist, was du isst.“

Der Lebensmittelindustrie kommt das gelegen. Es werden Bio-Food für Gesundheitsbewusste, Kalorienarmes für Figurbesessene, grüne Küche für Vegetarier, Energie-Food für Sportler hergestellt. Schulkinder bekommen ihren Pausensnack fertig abgepackt zu kaufen.

„Es wird uns noch einiges blühen“, ist auch Eva Braun überzeugt. Für sie ist es nur eine Frage der Zeit, bis die große Zahl der über 70-Jährigen zur Zielgruppe wird. „Dann werden sie uns fertige Seniorenmahlzeiten in die Supermarktregale stellen“, sagt sie lachend. Die würde sie allerdings boykottieren.

*nach: Willkommen, Heft 2/2001*

#### **Zeilen 1–6**

1. Eva Braun \_\_\_\_\_.

- A. arbeitet in einer Imbissstube.
- B. besitzt ein Lebensmittelgeschäft.
- C. arbeitet als Reporterin.

2. Sie hat Mitleid mit den jungen Menschen, weil sie \_\_\_\_\_.
- A. zu wenig Geld fürs Essen haben.  
B. allein essen. C. nichts essen.

#### Zeilen 7–10

3. Als Frau Braun jung war, \_\_\_\_\_.
- A. wurde jeden Tag zu Hause gegessen.  
B. hat Oma das Essen vorbereitet.  
C. hatte man nicht viel Zeit fürs Essen.

#### Zeilen 11–14

4. Die jungen Menschen heute \_\_\_\_\_.
- A. mögen das Familiessen.  
B. mögen einfaches und schnelles Essen.  
C. würden gerne wie zu Omas Zeiten essen.

#### Zeilen 15–18

5. In den Großstädten \_\_\_\_\_.
- A. wohnen etwa die Hälfte der Deutschen allein.  
B. werden vor allem Fertigprodukte gegessen.  
C. lacht man über Single-Haushalte.
6. Tiefkühlkost .
- A. schmeckt gut.  
B. ist nicht billig.  
C. gibt es nur in großen Portionen.

#### Zeilen 19–22

7. Das Essen im Mehrpersonenhaushalt kostet weniger, weil \_\_\_\_\_.
- A. keine Fertigprodukte gekauft werden.  
B. Kinder Tiefkühlkost nicht mögen.  
C. nicht so oft außer Haus gegessen wird.

#### Zeilen 23 – 30

8. In Restaurants wird \_\_\_\_\_.
- A. gern jeden Tag gegessen.  
B. lieber als zu Hause gegessen.  
C. vor allem an Wochenenden gegessen.

#### Zeilen 31–34

9. Die Lebensmittelindustrie \_\_\_\_\_.
- A. stellt seit Jahren nur dieselben Produkte her.  
B. passt sich den neuen Trends an.  
C. macht große Umsätze.

#### Zeilen 35–38

10. Eva Braun meint, dass \_\_\_\_\_.
- A. die Industrie bald spezielle Produkte für die ältere Generation herstellt.  
B. alles in der Zukunft nur in Supermärkten gekauft wird.  
C. die Lebensmittelindustrie boykottiert wird.



## CZĘŚĆ III Test leksykalno-gramatyczny

### ► Zadanie A

Wybierz z ramki odpowiednie wyrazy i uzupełnij poniższy dialog tak, aby otrzymać spójny i logiczny tekst. Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 6 punktów.)  
Am Haupteingang des Bahnhofs Bielefeld wird Brigitte von Frau Ebert abgeholt. Erleichtert steigt sie ins Auto.

**Frau Ebert:** Jetzt erkläre mir mal: \_\_\_\_ 1. ....  
\_\_ bist du auf einmal in Bielefeld?

**Brigitte:** Hat Mutti \_\_\_\_\_ das nicht 2. ....  
erzählt?

**Frau Ebert:** Sie hat nur gesagt, \_\_\_\_ 3. ....  
\_\_ ich gleich zum Bahnhof fahren soll,  
\_\_\_\_\_ du nicht warten musst. Was 4. ....  
war denn nun los?

**Brigitte:** Also, das war \_\_\_\_\_: Der 5. ....  
Zug hatte nur 4 Minuten Aufenthalt,  
\_\_\_\_\_ dachte ich, ich schaffe es, mir 6. ....  
schnell ein Würstchen zu kaufen. Da-  
raus wurde aber nichts.

**Frau Ebert:** Warum wolltest du denn  
unbedingt ein Würstchen kaufen, und  
warum ausgerechnet in Bielefeld, wo  
der Zug nur so kurz hält?

**Brigitte:** Ich hatte Hunger, \_\_\_\_\_ 7. ....  
ich sah den Imbisswagen auf dem Bahn-  
steig. Ich hätte es auch geschafft, aber  
die Leute vor \_\_\_\_\_ konnten sich 8. ....  
nicht entscheiden, \_\_\_\_\_ sie haben 9. ....  
wollten, und auf einmal fuhr der Zug los.

**Frau Ebert:** Warum hattest \_\_\_\_\_ so  
großen Hunger? Du kamst doch von 10. ....  
\_\_\_\_\_ Tante. Hat sie dir nichts zu  
essen mitgegeben? 11. ....

**Brigitte:** Doch, aber \_\_\_\_ ich vor der  
Reise gegessen hatte, war ich hungrig. 12. ....  
Entschuldigen Sie bitte die Verwirrung.

**Frau Ebert:** Schon gut. Bald sind wir zu  
Hause. *Sprachschlüssel, 1988*

Ihnen	trotzdem	du	was	deiner
damit	seiner	wieso	so	und
obwohl	mir	wo	dass	bevor
				ihrer

### ► Zadanie B

Wybierz poprawne uzupełnienie lub dokończenie zdania, zakreślając jedną z podanych możliwości

(A, B, C lub D). Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 10 punktów).

- \_\_\_\_\_ erzählt Monika die Geschichte?  
A. wessen; B. wem; C. was; D. wen;
- \_\_\_\_\_ lernst du Italienisch?  
A. wie viel; B. woher; C. wie lang; D. wenn;
- Auf den \_\_\_\_\_ gibt es keine \_\_\_\_\_ mehr.  
A. Bäumen ... Blätter; B. Baum ... Blätter;  
C. Bäume ... Blättern; D. Bäumen ... Blatt;
- Martin hat eine große Familie: zwei Schwestern und drei \_\_\_\_\_.  
A. Brüder; B. Brüdern;  
C. Bruders; D. Bruder;
- Der Arzt verschrieb \_\_\_\_\_ Tabletten gegen Muskelschmerzen.  
A. mich; B. ihn; C. ihm; D. sie;
- Seit zwei Jahren wohne ich in der Nähe \_\_\_\_\_.  
A. die Rathäuser; B. dem Rathaus;  
C. das Rathaus; D. des Rathauses;
- In den Ferien blieb ich \_\_\_\_\_ der Erkältung zu Hause.  
A. trotz; B. wegen; C. für; D. gegen;
- Bettina, gib mir \_\_\_\_\_ Mantel!  
A. Ihr; B. dein; C. deinen; D. ihre;
- Robert \_\_\_\_\_ vor 15 Minuten mit dem Hund rausgehen.  
A. sollst; B. sollte; C. solltet; D. sollt;
- \_\_\_\_\_ ihr an dieser Veranstaltung teilnehmen?  
A. mochten; B. möchte;  
C. magst; D. möchtet;
- Hast du deiner Mutter geholfen? Ich \_\_\_\_\_, aber ich hatte keine Zeit.  
A. wollte; B. wollt; C. wolltet; D. wollten;
- Sie warten so lange, \_\_\_\_\_ sich der Wind beruhigt.  
A. aber; B. da; C. somit; D. bis;
- Ich nehme eine Tablette, \_\_\_\_\_ die Kopfschmerzen nicht aufhören.  
A. wann; B. indem; C. wenn; D. deshalb;
- Ich warte auf meinen Bekannten, \_\_\_\_\_ ich mich um 5 Uhr verabredet habe.  
A. denen; B. mit dem;  
C. mit denen; D. den;
- Sie haben Österreich das erste Mal \_\_\_\_\_ fünf Jahren besucht.  
A. von; B. während; C. vor; D. ab;

- Das ist das Zimmer meiner \_\_\_\_\_ Schwester.  
A. am jüngsten; B. jüngere;  
C. junge; D. jüngeren;
- Heute haben wir \_\_\_\_\_.  
A. den zweiten Juni; B. dem zweiten Juni;  
C. zweiten Juni; D. der zweite Juni;
- Beeile dich! Es ist fast \_\_\_\_\_ (11.15).  
A. Viertel nach elf; B. Viertel elf;  
C. drei Viertel zwölf; D. Viertel vor elf;
- Mutti! Anna bittet dich, \_\_\_\_\_.  
A. anrufen sie noch heute;  
B. sie noch heute anzurufen;  
C. du sie noch heute anrufst;  
D. noch sie heute anzurufen;
- Ich weiß nicht, \_\_\_\_\_.  
A. um wie viel Uhr hat er den Zug nach B.;  
B. um wie viel Uhr den Zug er hat nach B.;  
C. um wie viel Uhr den Zug nach B. hat er;  
D. um wie viel Uhr er den Zug nach B. hat;

### ► Zadanie C

Uzupełnij niedokończona zdania. Użyj zdań wyściowych w formie gramatycznej podanej w nawiasie. Za każde prawidłowe przekształcenie możesz otrzymać 1 punkt (razem 8 punktów).

- In diesem Jahr beginnen die Winterferien am 28. Januar. (Futur)  
Im nächsten Jahr \_\_\_\_\_.
- Ich lüge nie. (Perfekt)  
Als Kind \_\_\_\_\_.
- Meine Tante lädt mich für zwei Wochen nach Berlin ein. (Passiv Präteritum)  
Ich \_\_\_\_\_.
- Er hat kein Geld und kauft sich kein Auto. (Konjunktiv II – irrealer Satz)  
Aber wenn er \_\_\_\_\_.
- Ihr trefft euch gleich am Bahnhof. (Futur)  
Morgen \_\_\_\_\_.
- Was geschieht um Mitternacht? (Präteritum)  
Er erzählte seinem Freund, \_\_\_\_\_.
- Meine Freundin gibt ziemlich schnell das ganze Taschengeld aus. (Perfekt)  
Schon gestern \_\_\_\_\_.
- Das Kind isst zum Frühstück ein Schinkenbrötchen. (Plusquamperfekt)  
Nachdem das Kind \_\_\_\_\_, ging es in die Schule.

### ► Zadanie D

Każde z sześciu zdań zostało podzielone na dwa fragmenty. Dobierz do początków zdań 1 – 6

ich zakończenia A–I i rozwiązanie wpisz do tabeli. W grupie A–I są trzy fragmenty zdań niepasujące do fragmentów w lewej kolumnie.

Za każde prawidłowe połączenie możesz uzyskać 0,5 punktu (razem 3 punkty).

1.	In unseren Berufen kann man nicht so viel Geld verdienen, ...	A.	... was wir an Lebensmitteln wirklich gleich essen.
2.	Wir versuchen, ...	B.	... wenn sie Wünsche haben.
3.	Sie müssen warten bis zu ihrem Geburtstag, ...	C.	... die mit Geld verbunden sind.
4.	In der Freizeit können wir entweder lesen, Gesellschaftsspiele machen, ...	D.	... weil man sich dann nicht überreden lässt.
5.	Auf dem Land ist ökologisches Gemüse nicht nur billiger,	E.	... unsere Kinder zu Ehrlichkeit, Bescheidenheit und Sparsamkeit zu erziehen.
6.	Wir kaufen gezielt und sparsam ein und nur das, .....	F.	... deshalb sind wir aufs Land gezogen, wo die Mieten niedriger sind.
		G.	... oder uns im eigenen Garten erholen.
		H.	... bevor wir uns was kaufen.
		I.	... sondern auch gesünder.

1.	2.	3.	4.	5.	6.

### ► Zadanie E

Wstaw w każdą z luk brakujący przyimek lub przysłówkę zaimkowy. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 3 punkty).

1. Die Eltern interessieren sich \_\_\_\_\_ die Leistungen ihrer Kinder.
2. Mein bester Freund hat große Angst \_\_\_\_\_ dem Zahnarzt.
3. \_\_\_\_\_ geht es hier?
4. Ich danke dir \_\_\_\_\_ alles, was du für mich gemacht hast.
5. Er beklagte sich bei dem Hoteldirektor \_\_\_\_\_ das schmutzige Zimmer.
6. Thomas ist immer noch finanziell \_\_\_\_\_ seinen Eltern abhängig.

## ► CZĘŚĆ IV Wypowiedź pisemna

Wypowiedz się na jeden z trzech podanych poniżej tematów. Wypowiedź (ok. 200-300 słów) powinna spełniać wszystkie wymogi charakterystyczne dla danej formy. Za tę część możesz otrzymać 35 punktów.

1. Schreibe einen Brief an deine Freundin in Frankfurt. Du hast an dem Wettbewerb einer Jugendzeitung teilgenommen und einen Artikel zum Thema: „Land der vielen Sehenswürdigkeiten“ geschrieben. Erzähle ihr darüber.

2. In den letzten Ferien hast du eine Woche in einem kleinen Städtchen verbracht. Beschreibe bitte diese Ortschaft.

3. Was denkst du über Geschenke nehmen und Geschenke geben. Äußere deine Meinung zu diesem Thema in beliebiger Form (z.B. Erörterung, Artikel, Erzählung, Interview ...).

### ▼ PROPONOWANY KLUCZ ODPOWIEDZI I KRYTERIA OCENIANIA

Uwaga! Klucz należy traktować jako propozycję. Należy uznać wszystkie prawidłowe, nie uwzględnione w kluczu rozwiązania.

#### ► CZĘŚĆ I – ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

**Zadanie A** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 9 punktów).

1 – f; 2 – r; 3 – r; 4 – f; 5 – r; 6 – f; 7 – f; 8 – f; 9 – f;

**Zadanie B** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 6 punktów).

A – 2, 6; B – 3, 4; C – 1; D – 5;

#### ► CZĘŚĆ II – ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO

**Zadanie A** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 10 punktów).

1 – C; 2 – B; 3 – I; 4 – J; 5 – G; 6 – D; 7 – F; 8 – A; 9 – H; 10 – E;

**Zadanie B** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 10 punktów).

1 – B; 2 – B; 3 – A; 4 – B; 5 – A; 6 – B; 7 – C; 8 – C; 9 – B; 10 – A;



### ► CZĘŚĆ III – TEST LEKSYKALNO-GRAMATYCZNY

**Zadanie A** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 1 punkt (razem 6 punktów).

1. wieso; 2. Ihnen; 3. dass; 4. damit; 5. so; 6. trotzdem; 7. und; 8. mir; 9. was; 10. du; 11. deiner; 12. obwohl;

**Zadanie B** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 0,5 punktu (razem 10 punktów).

1 – B; 2 – C; 3 – A; 4 – A; 5 – C; 6 – D; 7 – B; 8 – C; 9 – B; 10 – D; 11 – A; 12 – D; 13 – C; 14 – B; 15 – C; 16 – D; 17 – A; 18 – A; 19 – B, 20 – D;

**Zadanie C** – Za każde poprawne przekształcenie przyznajemy 1 punkt (razem 8 punktów).

1. Im nächsten Jahr werden die Winterferien am 28. Januar beginnen.

2. Als Kind habe ich nie gelogen.

3. Ich wurde von meiner Tante für zwei Wochen nach Berlin eingeladen.

4. Aber wenn er Geld hätte, würde er sich ein Auto kaufen.

5. Morgen werdet ihr euch gleich am Bahnhof treffen. (Morgen trifft ihr euch gleich am Bahnhof).

6. Er erzählte seinem Freund, was um Mitternacht geschah.

7. Schon gestern hat meine Freundin ziemlich schnell das ganze Taschengeld ausgegeben.

8. Nachdem das Kind zum Frühstück ein Schinkenbrötchen gegessen hatte, ging es in die Schule.

**Zadanie D** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 0,5 punktu (razem 3 punkty).

1 – F; 2 – E; 3 – B; 4 – G; 5 – I; 6 – A;

**Zadanie E** – Za każde prawidłowe rozwiązanie przyznajemy 0,5 punktu (razem 3 punkty).

1 – für; 2 – vor; 3 – worum; 4 – für; 5 – über; 6 – von;

### ► CZĘŚĆ IV – WYPOWIEDŹ PISEMNA (max. 35 pkt.)

Wypowiedź pisemną oceniamy, uwzględniając niezależnie od siebie trzy następujące kryteria:

I. Treść i forma wypowiedzi – max. 11 punktów (+1)

II. Bogactwo językowe – max. 11 punktów (+1)

III. Poprawność językowa – max. 11 punktów

Razem 33 punkty (35 pkt.)

**Maturzysta może dodatkowo otrzymać dwa razy po 1 punkcie za pracę wybitną:**

▲ 1 punkt za treść i formę, jeśli praca wyróżnia się wszechstronnością ujęcia tematu i/lub oryginalnością;

▲ 1 punkt za wyjątkowe bogactwo leksykalne i/lub inwencję stylistyczną.

**Maksymalna liczba punktów za tę część wynosi 35 (33 punkty + 2 punkty dodatkowe).**

Oceniając wypowiedź pisemną, należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osiągnięć<sup>2)</sup> (praca bardzo dobra i wybitna, dobra, słaba, niedostateczna), 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 albo poziomu 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 gdyby nie zawierała żadnych błędów.

Ocena łączna za wszystkie zadania (Część I – IV) – maksymalnie 100 punktów

### ► Przeliczenie punktacji na ocenę szkolną

Liczba punktów 0-50 – ocena niedostateczna, 51-60 – dopuszczająca, 61-74 – dostateczna, 75-87 – dobra, 88-96 – bardzo dobra, 97-100 – celująca.

<sup>2)</sup> Tabela kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej została opublikowana w „Informatorze maturalnym 2000 dla Dyrektorów szkół” oraz w „Informatorze maturalnym 2001. Języki obce” i w numerze 4/2000 s. 107. „Języków Obcych w Szkole”.

## Egzamin maturalny z języka niemieckiego 2002<sup>1)</sup> Poziom podstawowy



### ARKUSZ I Rozumienie ze słuchu

#### Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płycie CD, obejmującej cały czas trwania egzaminu (20 minut) były nagrane teksty dwóch zadań wraz z poleceniami dla uczniów w następującym układzie: polecenie do zadania 1, tekst do zadania 1, przerwa na wykonanie zadania, powtórzenie tekstu, druga przerwa na wykonanie lub/i korektę zadania 1. W takim samym układzie zostało nagrane zadanie 2 (red.).

#### ► Tekst do zadania 1

*Meine Bude !*

**Karin** (18 Jahre): „Mein Zimmer ist im Dachgeschoss – Gott sei Dank ! Ich kann so laut sein, wie ich will – niemand hört mich. Also, ich finde mein Zimmer super! Ich habe es selbst eingerichtet. Mein Sofa und mein Regal sind vom Sperrmüll. Das Regal habe ich einfach schwarz angemalt. Am liebsten sitze ich auf meinem Sofa und stricke – so kann ich mich am besten von der Schule und von den Hausauf-

<sup>1)</sup> Egzamin (Nowa Matura) został przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie. Jest sprawdzany przez zewnętrznych egzaminatorów.

gaben entspannen. Ich schaue auch gern fern – ich habe zum 18. Geburtstag einen eigenen kleinen Fernseher bekommen. Ich lade auch oft meine Clique ein. Dann trinken wir Tee, hören Musik oder unterhalten uns – und keiner kann uns stören. Das finde ich toll!”

**Markus** (16 Jahre): „Mein Zimmer ist nicht groß – aber das stört mich nicht. Ich brauche nicht viel Platz – Hauptsache, ich habe meine eigene Bude! Ich musste bis vor einem Jahr ein Zimmer mit meinem kleinen Bruder teilen – das war schrecklich! Es gab immer Streit. Meine Hobbys sind Jonglieren, Drachenzubauen und Einradfahren. Ich jongliere oft in meinem Zimmer. Dort übe ich auch Einradfahren – das darf aber meine Mutter nicht wissen! Meine Hausaufgaben mache ich auch in meinem Zimmer. Dort kann ich mich am besten konzentrieren, weil mich niemand stört. Also, mir gefällt meine Bude!”

**Anke** (17 Jahre): „Ich bin gern in meinem Zimmer. Es ist sehr groß. Ich habe eine Schlaf- und eine Wohnzimmerecke. Mein „Wohnzimmer“ ist richtig gemütlich – hier lese ich, telefoniere, spiele mit meinem Wellensittich. Meine Freundinnen kommen auch oft zum Kaffeetrinken vorbei – ich habe ja genug Platz. Mein größtes Hobby ist Reiten. Darum habe ich viele Pferdebilder an den Wänden – die meisten sind von meinem Pferd „Charlie“. Meine Schlafzimmerecke ist nicht so gemütlich – ich lasse meine Klamotten immer auf dem Boden liegen. Ich bin nämlich ziemlich unordentlich! Zweimal in der Woche räume ich aber „richtig“ auf. Und ich mache auch selber sauber – aber nur einmal in der Woche.....“

*Aktuell. Sonderheft Weihnachten und Neujahr 92/93*

## ► **Tekst do zadania 2**

*Wie ist das, wenn die Mutter eine Göttin ist?  
Romy Schneiders Tochter Sarah Biasini spricht mit BUNTE über ihre Mutter, die in Paris zur größten Schauspielerin des 20. Jahrhunderts gewählt wurde.*

### **Haben Sie etwas von der Umfrage von „Le Parisien“ gewusst?**

Die Umfrage war mir bekannt, man hat mir auch das Ergebnis vorab mitgeteilt. Die Überraschung bei meinem Vater Daniel Biasini und mir über das Ergebnis – 42 Prozent der Wähler waren für meine Mutter – war sehr groß und unsere Freude riesig. Wir haben das natürlich im Kreis der Familie gefeiert.

### **Haben Sie alle Filme Ihrer Mutter gesehen?**

Ja, ich habe sie über die Jahre verteilt alle gesehen. Manche Filme gefallen mir jetzt besser als vor ein paar Jahren – ich bin eben inzwischen reifer und vielleicht auch sensibler für gewisse Themen. Ein ganz wunderbarer Film ist „César und Rosalie“, den habe ich mir unzählige Male angesehen. In diesem Film war Mama ausgesprochen schön und strahlend. Dann natürlich „Der Swimmingpool“, „Das Mädchen und der Kommissar“..... ach, eigentlich alle! „Was gibt’s Neues, Pussy?“ mit Woody Allen, Ursula Andress und einer ganz jungen Romy habe ich mir erst vor kurzem wieder angesehen – der Film ist mit viel Humor, Charme und Leichtigkeit gemacht.

### **Viele Leute sagen, Sie sind Ihrer Mutter sehr ähnlich. Was fühlen Sie, wenn Sie das hören?**

Meine Mutter war von außergewöhnlicher Schönheit. Die Ähnlichkeit ist ohne Zweifel da. Man sagt mir das auch immer wieder. Das geht mir sehr nahe und ich empfinde es als ein großes Kompliment. Ich glaube, ich habe ihre intensive Lebenslust und ihre Liebe zu den Mitmenschen geerbt.

### **Was haben Sie für Vorsätze fürs neue Jahr?**

Keine besonderen Pläne, es soll alles so gut weiterlaufen wie bisher. Ich habe mein Bachelors-Examen in Englisch abgeschlossen und mich fürs Studium der Kunstgeschichte eingeschrieben.

### **Was wünschen Sie sich fürs neue Jahr?**

Ich möchte meine eigenen Erfahrungen sammeln, ein ganz normales Studentenleben führen. Und ich möchte vor allem ich sein.

*Bunte. Nr 2/2000*



## **Arkusz I**

### **Rozumienie ze słuchu** (15 pkt)

Czas pracy 20 minut

#### ► **Zadanie 1** (9 pkt)

*Wysłuchaj dwukrotnie tekstu, w którym troje młodych ludzi opowiada o swoich pokojach, a następnie zaznacz znakiem X w tabeli, do których osób odnoszą się informacje umieszczone w pierwszej kolumnie. Za każdą prawidłowo zaznaczoną informację możesz otrzymać 1 punkt.*

		Karin	Markus	Anke
1.1.	..... hat einen kleinen Bruder.			
1.2.	..... hat ein schwarzes Regal.			
1.3.	..... hat ein Telefon im Zimmer.			
1.4.	..... mag Pferde.			
1.5.	..... kann stricken.			
1.6.	..... stritt sich oft mit dem Bruder.			
1.7.	..... hat einen Fernsehapparat im Zimmer.			
1.8.	..... hat oft Unordnung im Zimmer.			
1.9.	..... übt Zirkusnummern im Zimmer.			

► **Zadanie 2** (6 pkt)

Usłyszysz dwukrotnie wywiad z córką Romy Schneider. Po wysłuchaniu tekstu zaznacz znakiem X w tabeli, które z podanych zdań są zgodne z jego treścią (richtig – R), a które nie (falsch – F). Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 1 punkt.

		R	F
2.1.	70% der Leser haben Romy Schneider als „SchauspielerIn des Jahrhunderts“ gewählt.		
2.2.	Sarah hat nur einige Filme ihrer Mutter gesehen.		
2.3.	In dem Film „Was gibt’s Neues, Pussy?“ hat Romy Schneider mit Woody Allen gespielt.		
2.4.	Die Tochter ist ihrer Mutter nur vom Charakter ähnlich.		
2.5.	Sarah will Kunstgeschichte studieren.		
2.6.	Sarahs größter Wunsch ist eine Filmhauptrolle.		

 **Arkusz II**  
**Rozumienie tekstu czytanego**  
(20 pkt) Czas pracy 50 minut

► **Zadanie 3** (8 pkt)

W poniższym tekście usunięto pytania zadane Benedyktowi. Pod tekstem znajduje się 10 pytań oznaczonych literami od A do J, z których dwa

nie pasują do treści. Dopasuj pytania do odpowiedzi oznaczonych cyframi od 3.1. do 3.8., wpisując odpowiednie litery do tabeli zamieszczonej pod tekstem. Za każde prawidłowe połączenie możesz uzyskać 1 punkt.

**Im Rollstuhl zur Schule**

Benedikt braucht einen Rollstuhl. Trotzdem besucht er dieselbe Schule wie die Kinder in seiner Nachbarschaft.

Bei bestimmten Sachen ist Benedikt auf die Hilfe anderer angewiesen. Klar, dass sich da genug Helfer in seiner Klasse finden, zum Beispiel beim Pinselwaschen in der Malstunde. Manchmal wäscht ein Kind die Pinsel für Benedikt aus, und er kann am Tisch sitzen bleiben. Oder die Helfer setzen ihn in den Rollstuhl, und er fährt allein zum Wasserhahn. Seit er in der dritten Klasse ist, sind seine Mitschüler nämlich stark genug dazu.

Benedikt hat viele Freunde. Hier besucht ihn Clemens. Er hat Fragen an Benedikt mitgebracht, die Kinder aus einer Klasse aufgeschrieben haben, als sie über Behinderte sprachen. Alle Kinder, die Benedikt kennen lernen, stellen immer ähnliche Fragen.

**3.1. Frage:** .....  
**Benedikt:** Weil ich Spastiker bin. Das ist der medizinische Ausdruck für meine Behinderung.

**3.2. Frage:** .....  
**Benedikt:** Nein. Das ist bei der Geburt passiert. Da habe ich nicht genug Luft bekommen.

**3.3. Frage:** .....  
**Benedikt:** Nee. Das bringen Kinder und Erwachsene immer durcheinander. Sie reden oft von behinderten Kindern. So, als ob gesund das Gegenteil von behindert ist. Das Gegenteil von gesund ist aber krank. Natürlich habe ich auch mal die Grippe oder eine Kinderkrankheit. Dann bin ich krank. Sonst bin ich gesund.

**3.4. Frage:** .....  
**Benedikt:** Dann liege ich im Bett.

**3.5. Frage:** .....  
**Benedikt:** Nein. Zur Zeit zumindest nicht. Vielleicht gibt es später mal irgend etwas. Vielleicht wird mal was erfunden, und ich kann an Stützen laufen oder so.

**3.6. Frage:** .....  
**Benedikt:** Ja, aber da ich das doch nicht kann, habe ich mich daran gewöhnt. Trotzdem würde

ich manchmal lieber laufen. Dann sage ich: Mensch, jetzt müsstest du laufen können. Aufstehen, und dem, der dich ärgert, eine Ohrfeige knallen!

**3.7. Frage:** . . . . .

**Benedikt:** Ja, schon. Im Sportunterricht mag ich die Ringe am liebsten. An den Ringen turne ich sehr gern mit meinem Helfer. Und ich schwimme gern. Wenn die Kinder in meiner Klasse Fußball spielen, bin ich Schiedsrichter, und beim Rennen mache ich den Starter.

**3.8. Frage:** . . . . .

**Benedikt:** Nein, natürlich nicht. Aber ich kann Slalom fahren.

„Jo-Jo“, Lesebuch 3, Cornelsen Verlag 1995.

- A. Aber, Weitspringen, das kannst du nicht?
- B. Wie ist das passiert? Hattest du einen Verkehrsunfall?
- C. Warum kannst du nicht laufen?
- D. Würdest du gerne laufen können?
- E. Und was machst du, wenn du krank bist?
- F. Kann man dir helfen, dass du wieder laufen kannst?
- G. Treibst du Sport? Und wie? Und welchen?
- H. Bist du krank?
- I. Hast du dich operieren lassen?
- J. Welche Medikamente nimmst du ein?

3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.

► **Zadanie 4** (12 pkt)

*Przeczytaj tekst, a następnie zaznacz znakiem X w tabeli, do których osób odnoszą się informacje umieszczone w pierwszej kolumnie. Za każdą prawidłowo zaznaczoną informację uzyskasz 1 punkt.*

Nicht ohne mein Maskottchen  
Haie und Pinguine, Hunde und Bären, Münzen und Aliens – sollen Glück bringen.

**Stephanie:** Früher hieß Stephanies Maskottchen „Wuschel“ und war ein kleiner Teddybär. Jetzt begleiten sie zwei Aliens, wenn sie bei ihrer Freundin übernachtet oder in der Schule eine Klassenarbeit schreibt. Dort sitzen die Außerirdischen dann auf ihrem Tisch und sollen ihr Glück und eine gute Note bringen. Stephanie mag die Monster mit den ovalen Augen und den Stummelschwänzchen. „Sie sind mal anders als die üblichen Maskottchen“,

meint sie. Dass sie in Filmen oder Comics besonders grausam sind, stört sie nicht. „Sie existieren nicht. Deshalb muss man sich auch nicht vor ihnen fürchten.“

**David:** Wenn man in Deutschland einen Pfennig findet, bringt er Glück. Kleeblätter oder Hufeisen gelten ebenfalls als Glücksbringer. David hat von seinem Vater eine alte Münze aus Äthiopien bekommen. Sie zeigt ein Wappentier und den Kaiser Haile Selassie. Welche Glücksbringer es in Äthiopien gibt, kann David nicht sagen. Für ihn hat die Münze aber eine ganz besondere Bedeutung: Sein Vater stammt aus diesem Land und ein Teil seiner Familie lebt dort immer noch. Die Münze nimmt David jeden Tag zur Schule mit. Er bewahrt sie in seiner Stiftmappe auf.

**Marlen:** Nicht ohne meinen „Wauzi“, scheint Marlen zu denken! Marlens Maskottchen ist ein ausgewachsener Plüschhund. Er ist immer dabei, wenn Marlen unterwegs ist oder etwas Besonderes vorhat. Um ihn zu transportieren, steckt Marlen ihn einfach in den Rucksack. „Wauzi“ dient Marlen auch als Kuscheltier. Deshalb passt sie besonders gut auf ihn auf. Wenn er dreckig ist, wird er einfach gewaschen. Als er einmal auf einer Reise verloren ging, gab Marlen nicht auf, bis sie ihn wiederfand. Ihr Maskottchen zu verlieren, wäre für Marlen das größte Unglück.

**Evelyn:** Das erste Wort, das Evelyn als Baby sagen konnte, war der Name ihres rosa Teddys. Sie bekam ihn kurz nach ihrer Geburt von ihrem Vater geschenkt. Den Teddy nahm sie überall mit hin, bis sie in die Schule kam. Dann landete er auf dem Speicher und verschwand aus ihrem Leben. Jahrelang lag er dort, bis Evelyn ihn wiederfand. Der kleine rosa Teddy wurde zu ihrem Glücksbringer. Seitdem hat er ihr schon bei vielen Klassenarbeiten geholfen. Ob sie abergläubisch ist? „Ich gehe nicht unter Leitern hindurch und passe auf, dass mir keine schwarze Katze über den Weg läuft. Aber an Horoskope glaube ich nur, wenn sie gut sind, und 13 ist meine Glückszahl.“

„JUMA“ 2/2000

		Stephanie	David	Marlen	Evelyn
4.1.	..... nimmt das Maskottchen aus Plüsch auf jede Reise mit.				

4.2.	Für ... ist die Münze besonders wichtig.				
4.3.	Für ... ist dreizehn eine Glückszahl.				
4.4.	..... weicht auf dem Weg einer schwarzen Katze aus.				
4.5.	Der Glücksbringer von ..... stammt aus dem Ausland.				
4.6.	Für ..... ist das kleine rosa Ding ein Glücksbringer.				
4.7.	Vor den Maskottchen von... braucht man keine Angst zu haben.				
4.8.	..... passt auf das Kuscheltier, das Glück bringt, gut auf.				
4.9.	Die Maskottchen von einem anderen Planeten sollen ..... in der Schule Glück bringen.				
4.10.	.....wäscht das geliebte Plüschtier, wenn es schmutzig ist.				
4.11.	..... trägt den Glücksbringer im Rucksack.				
4.12.	..... glaubt nicht an alle Horoskope.				

### **Arkusz III** **Wypowiedź pisemna** (15 pkt) Czas pracy 60 minut

W tej części egzaminu można korzystać ze słowników dwujęzycznych.

Pod każdym zdaniem tego arkusza jest wydzielone miejsce na brudnopis i czystopis, co zmusza ucznia do przestrzegania zasad zwięzłości i precyzji wypowiedzi (red.).

#### ► **Zadanie 5** (5 pkt)

*Podczas pobytu w zaprzyjaźnionej szkole w Niemczech zgubiłeś kurtkę. Napisz kartkę z informacją o tym fakcie na szkolną tablicę ogłoszeń, w której uwzględniysz:*

- ▲ termin zgubienia kurtki,
- ▲ opis kurtki,
- ▲ prośbę o pilny zwrot,
- ▲ sposób oddania kurtki.

*Podpisz się jako **XYZ**. W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazania wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) oraz poprawność językowa (1 punkt).*

#### ► **Zadanie 6** (10 pkt)

Wybierasz się na tygodniową wycieczkę nad Morze Śródziemne. Chcesz skorzystać z niemieckiego biura podróży. Napisz list do biura, w którym:

- ▲ podasz cel i termin wycieczki,
  - ▲ poinformujesz o swoich życzeniach dotyczących warunków mieszkaniowych i żywieniowych,
  - ▲ zapytasz o program wycieczki i oferty promocyjne,
  - ▲ poprosisz o katalog oraz ofertę cenową.
- Pamiętaj o zachowaniu odpowiedniej formy i stylu listu. Nie umieszczaj żadnych adresów. Podpisz się jako **XYZ**. Długość listu powinna wynosić od 120 do 150 słów. Oceniana jest umiejętność pełnego przekazania informacji (4 punkty), forma (2 punkty), poprawność językowa (2 punkty) oraz bogactwo językowe (2 punkty).*

### **Poziom rozszerzony** **Arkusz IV** **Rozumienie ze słuchu**

#### **Transkrypcja tekstów do arkusza IV<sup>2)</sup>**

##### ► **Tekst do zadania 7**

##### **Größer, breiter, schöner**

Er fordert die Legalisierung von Anabolika im Leistungssport – Ralf Reichenbach. Der Zweimetermann aus Berlin, neunmaliger bundesdeutscher Meister im Kugelstoßen, hält die Einnahme der Chemikalien für nicht gefährlicher als ein Glas Wein vor dem Essen. Sein bestes Jahr hat er 1980. Reichenbach bleibt die gesamte Saison über ungeschlagen und erhöht den bundesdeutschen Rekord auf 21, 51 Meter – 65 Zentimeter unter dem Weltrekord.

Zwei Jahre später ist er nicht mehr in der Lage, seinen Körper auf das Wettkampfgewicht von 140 Kilo hochzuheben – der Körper spielt nicht mehr mit. Er beendet seine Karriere als Hochleistungssportler, aber er resigniert nicht. Im Gegenteil.

Reichenbach macht ein Fitnessstudio auf und wird Bodybuilder. Um nicht als dicke Wurst zu erscheinen, schluckt er Entwässerungstabletten. Anabolika aber nimmt er weiter. Dass er seinen Körper damit vergiftet, will Reichenbach nicht wahrhaben. Er sieht gut aus

<sup>2)</sup> patrz s. 127 w tym numerze.

und wird in Talk-Shows als der ideal gestaltete Mann verkauft. Dass der bundesdeutsche Hammerwerfer Uwe Beyer einen plötzlichen Herztod erleidet, irritiert ihn nicht. Eben so wenig der Tod des 35jährigen DDR-Hammerwerfers Detlef Gerstenberg. Reichenbach macht viel Geld, lebt das Leben eines Außenseiters, verliebt in den eigenen Körper – immer größer, breiter, schöner! Er stemmt wie besessen Gewichte ... und schluckt Pillen. Bei einer Routineuntersuchung erfährt er, dass sein Herz stark erweitert und nur noch so schwach ist wie das eines 80jährigen. Er trainiert weiter zwei Stunden am Tag, versucht sich gegen sein Schicksal zu wehren und hofft erneut auf Medizin und Pharmazie. Er stirbt im Februar 1998 mit 47 Jahren den typischen Dopingtod.

PZ, Nr. 94 / Juni 98

► **Tekst do zadania 8**

**Antworten (6 Fragmente)**

1. Die Summe sollten Sie bestimmen. Sagen Sie ihr, dass Sie bei Überschreitung von ihrem Taschengeld zur Kasse gebeten wird. So weiß ihre Tochter gleich, dass sie sich innerhalb gewisser finanzieller Grenzen bewegen muss. Das hilft ihr, sich einzu-schränken. Und so muss sie sich beim Telefonieren auch kürzer fassen. Vielleicht schreibt sie ihren Freundinnen öfter mal Briefe. Das wäre ein guter Nebeneffekt.

2. Sie fühlen sich ungeliebt, Sie essen, Sie fühlen sich noch unattraktiver und essen noch mehr. Ich empfehle Ihnen, um aus dieser negativen Spirale herauszukommen, sich doch einer Selbsthilfegruppe anzuschließen.

3. Manche Eltern schließen in so einer Situation den Apparat einfach weg, aber das möchte ich Ihnen nicht empfehlen. Ihre Tochter soll ja auch lernen, mit dem Telefon in einem vernünftigen Rahmen umzugehen. Gut wäre es, wenn Sie ihr ein eigenes kleines Budget dafür einräumten.

4. Seien Sie glücklich darüber, dass Sie so eine starke Neigung zum Malen verspüren. Das sollten Sie unbedingt ausnützen und es zum Hobby machen. Ich kann Sie nur ermutigen, Ihren Wunsch in die Tat umzusetzen.

5. Bitte überlegen Sie erst einmal, ob Essen für Sie nicht eine Ersatzbefriedigung geworden ist. Eigentlich haben Sie gar keinen Hunger auf Nahrung, sondern nach Liebe und

Anerkennung, oder? Essen entspannt und beruhigt. Das erfahren Sie täglich selbst.

6. Wenn Sie jetzt Angst haben, dass ihr Talent nicht reichen könnte, mache ich Ihnen folgenden Vorschlag: Melden Sie sich für einen Kurs an der Volkshochschule an. Sie haben ja genug Zeit, und es ist auch nicht extrem kostspielig. Mit Ihnen im Kurs werden sich ähnliche Teilnehmer befinden, die ihre künstlerischen Fähigkeiten ver-vollkommen wollen. Sie schlagen damit auch zwei Fliegen mit einer Klappe: Sie machen etwas Nützliches und haben gleichzeitig Umgang mit Menschen, die das gleiche schöne Hobby haben wie Sie. Das bereichert.



**Arkusz IV**

**Rozumienie ze słuchu (15 pkt)**

Czas pracy 20 minut

► **Zadanie 7 (9 pkt)**

*Przeczytaj uważnie poniższe zdania. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu zaznacz znakiem X w tabeli, które z podanych zdań są zgodne z jego treścią (richtig – R), a które nie (falsch – F). Za każde poprawne rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.*

		R	F
7.1.	Ralf Reichenbach will, dass Anabolika im Sport akzeptiert werden.		
7.2.	Ralf Reichenbach wurde neunmal Weltmeister.		
7.3.	1980 stellte er mit 21,51 Metern den deutschen Rekord im Kugelstoßen ein.		
7.4.	Im Jahre 1982 musste er auf den Leistungssport verzichten.		
7.5.	In derselben Zeit verzichtete er auf Dopingmittel.		
7.6.	Nach dem Tod von zwei deutschen Sportlern erlebte er einen Schock.		
7.7.	Der Reporter bewundert Ralf Reichenbach.		
7.8.	Ralf Reichenbach starb im Alter von 80 Jahren.		
7.9.	Der Text richtet sich gegen den Gebrauch von Anabolika.		

► **Zadanie 8 (6 pkt)**

*Przeczytaj 3 pytania słuchaczy A, B, C. Następnie wysłuchaj dwukrotnie tekstu składającego się*

z 6 fragmentów odpowiedzi (8.1 – 8.6). Przyporządkuj kolejnym fragmentom literę oznaczającą osobę, na której pytanie dany fragment stanowi odpowiedź. Wpisz odpowiednie litery do tabelki. Za każde poprawne przyporządkowanie otrzymasz 1 punkt.

**A. Dana:** Wir haben hohe Telefonrechnungen. Unsere Tochter erledigt ihre ganze Kommunikation über das Telefon. Was sollen wir machen?

**B. Wolfgang:** Ich bin schon Frührentner. Manchmal denke ich, dass ich zu Palette und Pinsel greifen sollte. Aber ich habe Angst, mich lächerlich zu machen. Was würden Sie mir raten?

**C. Helga:** Ich habe eine Diät gemacht. Nach fünf Wochen habe ich aufgegeben, denn ich hatte Magenschmerzen und ich habe 800 Gramm (!!!) abgenommen. Das ist nicht motivierend, finden Sie nicht auch?

8.1.	8.2.	8.3.	8.4.	8.5.	8.6.



## Arkusz V Rozumienie tekstu czytanego

(17 pkt) Czas pracy 60 minut

### ► Zadanie 9 (7 pkt)

Przeczytaj tekst, a następnie wpisując znak X do tabeli określ, które zdania są zgodne z jego treścią (R – richtig), a które nie (F – falsch). Za każde poprawne rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.

#### Das weiße Blatt Papier

Vor mir liegt ein weißes Blatt Papier. Ich bekomme Lust, etwas zu schreiben.

Etwas schreiben. Mein Kopf ist leer, in meiner Hand zuckt es. Etwas in Schönschrift auf diesem Blatt festhalten, irgendetwas. Etwas Großes, Bedeutungsvolles. Nie wieder soll der Leser meine Worte vergessen.

Ja, was schreibe ich denn? Ich möchte nachdenken, ruhig nachdenken, aber meine Ungeduld lässt das nicht zu. Es ist so schönes Papier, aber es ist weiß, so weiß!

Oder ob ich etwas zeichne? Etwas Witziges, Originelles, aber keinen Kitsch. Nein, dazu ist es zu wertvoll, das weiße Blatt Papier!

Meine Hand greift schon gierig nach einem schwarzen, satten Stift. Aber – halt! Was

will ich denn eigentlich zeichnen? Ein falscher Strich, und es ist verdorben, das schöne, weiße Papier. Da liegt es und blitzt mich an, weiß, verräterisch weiß.

Es ist glatt und herrlich anzufühlen.

Plötzlich schrecke ich hoch. „Komm doch endlich abtrocknen!“, ruft jemand aus der Küche. Nein, gibt es das? Ist das möglich? Während ich in der Küche bin, wird das Blatt hier noch immer liegen und leuchten, weiß, weiß nach allen Seiten... verräterisch weiß... hämisch weiß... Nein! Nein!

Ich fasse es entschlossen, hart. Ratsch! Und es ist entzwei. Ratsch! Ratsch! Ratsch! Viele kleine Stücke, die nun in der schützenden Dunkelheit des Mülleimers verborgen liegen. Und während ich die Treppe zur Küche hinabschreite, erhebt sich ein stolzes Gefühl in mir: Ich habe gesiegt!

Britta Schmidt

		R	F
9.1.	Die Icherzählerin beabsichtigt, etwas zu schreiben oder zu zeichnen.		
9.2.	Sie möchte ein unvergessliches Werk schaffen.		
9.3.	Sie denkt geduldig über das Thema des Werkes nach.		
9.4.	Sie ist von der Qualität des Papiers enttäuscht.		
9.5.	Der Ruf aus der Küche lenkt die unerfahrene Erzählerin ab.		
9.6.	Die Erzählerin versteckt das Papier.		
9.7.	Sie meint, sie habe über das leere Blatt gesiegt.		

### ► Zadanie 10 (5 pkt)

Przeczytaj tekst, a następnie wybierz właściwe uzupełnienie luk w nim występujących, zakreślając jedną z podanych możliwości A, B lub C. Za każde prawidłowo rozwiązane zadanie uzyskasz 0,5 punktu.

#### Der Drache und die Prinzessin

Es war einmal ein Drache, der lebte ganz allein in seiner Höhle und langweilte sich. Eines Tages sah er im Schlosspark eine schöne Prinzessin (10.1....), und er dachte: „Die will ich heiraten!“ Wie das bei Drachen so üblich ist, raubte er also die Prinzessin und brachte sie in seine Höhle.

„Hier wollen wir leben wie ein Mann und eine Frau“, sagte er, so zärtlich er konnte. „Ph“, machte die Prinzessin und (10.2....) die Achseln. „Wenn ich in dieser blöden Höhle leben soll, muss ich hier einiges (10.3....). Vor den Eingang kommt ein roter Samtvorhang. Wir brauchen Tische und Stühle aus (10.4....) Gold und Betten aus weißen Gänsefedern. Dann musst du mir Kleider, Schmuck und Pelze kaufen. Wenn du die Höhle (10.5....), streifst du dir vorher gefälligst deine schleimigen Drachenfüße ab, (10.6....) du keinen Schmutz hereinbringst. Und wenn du in der Nacht schnarchst, haue ich dir die Bratpfanne um die Ohren. Punkt zehn Uhr will ich mein Frühstück ans Bett. Das Ei darf nicht länger kochen als drei Minuten, (10.7....) klemm ich dir deinen langen Drachenschwanz in eine Mausefalle.“

Da wurde dem Drachen (10.8....). Er sagte: „Lieber will ich mich zu Tode langweilen, (10.9....) mit einer solch (10.10....) Person verheiratet zu sein!“ Sprach's und warf die schöne Prinzessin aus seiner Höhle. Ja, und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute. Jeder für sich allein.

Luisa Cappuccio

	A.	B.	C.
10.1.	spazieren gehen	geht spazieren	spazieren zu gehen
10.2.	winkte	zuckte	machte
10.3.	wechselln	tauschen	ändern
10.4.	purem	sauberem	teurem
10.5.	eintrittst	reingehst	betrittst
10.6.	damit	womit	anstatt dass
10.7.	weil	sonst	oder
10.8.	angst und bange	fix und fertig	klipp und klar
10.9.	wie	als	um
10.10.	gekränkten	zänkischen	duldsamen

### ► **Zadanie 11** (5pkt)

Przeczytaj tekst i zapisz podkreślone zdania lub ich części, wykorzystując inne struktury, nie zmieniające sensu tekstu. Za każde prawidłowe pod względem gramatycznym i ortograficznym przekształcenie otrzymasz 1 punkt.

### **Courage, Mütter!**

Weiter arbeiten, wenn das erste Kind kommt? Zu Hause bleiben – Zukunft ungewiss? Oder ganz aufs Mutterglück verzichten, weil sonst der Job Schaden nimmt? Egal, wie Frauen sich entscheiden, sie zahlen meistens drauf.

Eva Seidl, 46, Hauptabteilungsleiterin bei BMW; eine Tochter, 7.

Ich kriege oft zu hören: „Vernachlässigen Sie nicht Ihre Tochter?“ oder „Eine Mutter muss ein schlechtes Gewissen haben, wenn sie nicht immer bei ihrem Kind ist“ – aber das ist eine althergebrachte Vorstellung. Das Gegenteil geht sehr wohl. Frauen sollten sich gut überlegen, was es heißt, (11.1.) mit dem Beruf aufzuhören. Ich habe Freundinnen, die waren froh, (11.2.) dass sie nicht mehr arbeiten mussten. Dann wurden sie 40 und bekamen Probleme. Sie sahen, dass sich andere Frauen in ihrem Beruf verwirklicht hatten und Anerkennung bekamen. Anerkennung hat man in der Familie nicht. (11.3.) Und wer 15 Jahre aus dem Beruf ist, hat wenig Chancen, wieder Fuß zu fassen. Um es doch zu schaffen, (11.4.) braucht man enorme Anstrengung. Ich denke, Arbeitgeber sollten noch viel flexibler werden und (11.5.) die Bedürfnisse ihrer Mitarbeiterinnen berücksichtigen. Frauen mit Kindern sollten sich nicht aufs Abstellgleis stellen lassen.

11.1. Frauen sollten sich gut überlegen, was es heißt, wenn . . . . .

11.2. Ich habe Freundinnen, die waren froh, nicht . . . . .

11.3. Ist . . . . . hat er wenig Chancen, wieder Fuß zu fassen.

11.4. Um es doch zu schaffen, bedarf es . . .

11.5. Ich denke, die Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen . . . . .



### **Arkusz VI**

**Wypowiedź pisemna** (18 pkt) Czas pracy 90 minut

### ► **Zadanie 12** (18 pkt)

Wypowiedz się na jeden z trzech poniższych tematów. Wypowiedź powinna zawierać 200 – 250 słów i spełniać wszystkie wymogi typowe dla formy wskazanej w poleceniu. Zaznacz temat, który wybrałaś /eś, zakreślając jego numer.



**12.1.** Niemiecka gazeta internetowa ogłosiła konkurs na temat „*Ich und meine Umwelt. Können wir friedlich zusammen leben?*”

Napisz **artykuł** na ten konkurs.

**12.2.** Napisz **sprawozdanie** z pobytu w Niemczech do kroniki niemieckiej szkoły goszczącej was w ramach tygodniowej wymiany międzyszkolnej.

**12.3.** Napisz **opowiadanie** rozpoczynające się od słów:

„*Hätte ich doch mehr Geld!*” *Das habe ich lange geträumt. Und plötzlich ist es passiert, ich habe tatsächlich 100 000 Mark geerbt. Ich war sehr glücklich, aber dann...*

## Modele odpowiedzi i kryteria oceniania

### Poziom podstawowy

#### ► Arkusz I

**Zadanie 1** – za każdą prawidłowo zaznaczoną informację przyznajemy 1 punkt. Maks. 9 punktów (9x1 pkt).

		Karin	Markus	Anke
1.1.	..... hat einen kleinen Bruder.		X	
1.2.	..... hat ein schwarzes Regal.	X		
1.3.	..... hat ein Telefon im Zimmer.			X
1.4.	..... mag Pferde.		X	
1.5.	..... kann stricken.	X		
1.6.	..... stritt sich oft mit dem Bruder.		X	
1.7.	..... hat einen Fernsehapparat im Zimmer.	X		
1.8.	..... hat oft Unordnung im Zimmer.			X
1.9.	..... übt Zirkusnummern im Zimmer.		X	

**Zadanie 2** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 6 pkt (6 x 1 pkt).

2.1. – F, 2.2. – F, 2.3. – R, 2.4.- F, 2.5.- R, 2.6. – F

#### ► ARKUSZ II

**Zadanie 3** – za każde prawidłowe połączenie przyznajemy 1 punkt.. Maks. 8 pkt (8 x 1 pkt).

3.1. – c, 3.2. – b, 3.3. – h, 3.4.- e, 3.5.- f, 3.6. – d, 3.7. – g, 3.8. – a

**Zadanie 4** – za każdą prawidłowo zaznaczoną informację przyznajemy 1 pkt .Maks. 12 pkt, (12 x 1 pkt).

		Stephanie	David	Marlen	Evelyn
4.1.	... nimmt das Maskottchen aus Plüsch auf jede Reise mit.			X	
4.2.	Für ... ist die Münze besonders wichtig.		X		
4.3.	Für ... ist dreizehn eine Glückszahl.				X
4.4.	... weicht auf dem Weg einer schwarzen Katze aus.				X
4.5.	Der Glücksbringer von .... stammt aus dem Ausland.		X		
4.6.	Für ... ist das kleine rosa Ding ein Glücksbringer.				X
4.7.	Vor den Maskottchen von ... braucht man keine Angst zu haben.	X			
4.8.	... passt auf das Kuscheltier, das Glück bringt, gut auf.			X	
4.9.	Die Maskottchen von einem anderen Planeten sollen ... in der Schule Glück bringen.	X			
4.10.	... wäscht das geliebte Plüschtier, wenn es schmutzig ist.			X	
4.11.	... trägt den Glücksbringer im Rucksack.			X	
4.12.	... glaubt nicht an alle Horoskope.				X

#### ► ARKUSZ III

**Zadanie 5** – patrz zadanie 7 s. 113 czasopisma

**Zadanie 6** – patrz zadanie 8 s. 114 czasopisma

### Poziom rozszerzony

#### ► ARKUSZ IV

**Zadanie 7** – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt. Maks. 9 pkt (9 x 1 pkt).

7.1. – R, 7.2. – F, 7.3. – R, 7.4.- R, 7.5.- F, 7.6. – F, 7.7. – F, 7.8 – F, 7.9. – R

**Zadanie 8** – za każde poprawne przyporządkowanie przyznaje się 1 punkt. Maks. 6 pkt (6 x 1 pkt).

8.1. – A, 8.2. – C, 8.3. – A, 8.4.- B, 8.5.- C, 8.6. – B

#### ► ARKUSZ V

**Zadanie 9** – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt. Maks. 7 pkt (7 x 1 pkt).

9.1. – R, 9.2. – R, 9.3. – F, 9.4.- F, 9.5.- R, 9.6. – F, 9.7. – R

**Zadanie 10** – za każde prawidłowo rozwiązane zadanie przyznaje się 0,5 pkt. Maks. 5 pkt (10 x 0,5 pkt).

10.1. – A, 10.2. – B, 10.3. – C, 10.4.- A, 10.5.- C, 10.6. – A, 10.7. – B, 10.8 – A, 10.9. – B, 10.10. – B

**Zadanie 11** – za każde prawidłowe pod względem gramatycznym i ortograficznym przekształcenie przyznajemy 1 punkt. Maks. 5 pkt (5 x 1 pkt).

**11.1.** Frauen sollten sich gut überlegen, was es heißt, **wenn sie mit ihrem Beruf aufhören.**

11.2. Ich habe Freundinnen, die waren froh, nicht **mehr arbeiten zu müssen**.

11.3. Ist **jemand 15 Jahre aus dem Beruf**, hat er wenig Chancen, wieder Fuß zu fassen.

11.4. Um es doch zu schaffen, bedarf es **enormer Anstrengung**.

11.5. Ich denke, die Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen **sollten (von den Arbeitgebern) berücksichtigt werden**.

► **ARKUSZ VI** – Kryteria oceniania – patrz zadanie 16 s. 114 czasopisma. Ocenianie wypowiedzi pisemnej (poziom rozszerzony) według podkryteriów głównych i drugorzędnych.

**Zadanie 12.1. Artykuł<sup>3)</sup>**

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	<p><b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat</p> <p>tworzy spójny tekst</p> <p>dostosowuje treść do formy: - formułuje tezę/określa temat - omawia temat</p> <p>- podsumowuje temat</p> <p>zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)</p>	<p>1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem</p> <p>2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, porządkowaną wyrażnej myśli przewodniej</p> <p>3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat</p> <p>4. szczegółowo omawia temat hierarchizując informacje</p> <p>5. podsumowuje temat</p> <p>6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</p>	<p>1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem</p> <p>2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście</p> <p>3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat</p> <p>4. niezbyt szczegółowo omawia temat najczęściej hierarchizując informacje</p> <p>5. podsumowuje temat</p> <p>6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</p>	<p>1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu</p> <p>2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną</p> <p>3. nieudolnie formułuje tezę/ określa temat</p> <p>4. ogólnie omawia temat hierarchizując informacje</p> <p>5. podsumowuje temat</p> <p>6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM KOMPOZYCJI</b>	<p><b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi: - uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie)</p> <p>- zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy</p>	<p>1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie)</p> <p>2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</p> <p>3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu</p>	<p>1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi pomija tytuł</p> <p>2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy</p> <p>3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%</p>	<p>1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie</p> <p>2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy</p> <p>3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE:</b> stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi</p> <p>stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi</p> <p>dostosowuje styl do celu wypowiedzi</p>	<p>1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym, szczególnie przymiotniki</p> <p>2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym,</p> <p>3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy</p>	<p>1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia</p> <p>2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym</p> <p>3. zachowuje poprawny styl</p>	<p>1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</p> <p>2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</p> <p>3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b> stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji</p> <p>stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi</p>	<p>1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji</p> <p>2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów</p> <p>3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne</p>	<p>1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację,</p> <p>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów</p> <p>3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne</p>	<p>1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację,</p> <p>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów</p> <p>3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne</p>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

<sup>3)</sup> W punktacji wypowiedzi uwzględniamy stwierdzoną i udokumentowaną dysgrafię i dysortografię abiturienta.

Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium, nie przynajmniej punktu. Praca w całości niezgodna z tematem lub nieczytelna nie podlega ocenie.

### Zadanie 12.2. – Sprawozdanie

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	<p><b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat</p> <p>tworzy spójny tekst</p> <p>dostosowuje treść do formy: - określa temat i podaje podstawowe informacje - odtwarza wydarzenie/ wydarzenia w porządku chronologicznym, - streszcza/ podsumowuje całość, przekazuje swoje opinie</p> <p>zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyraźnej myśli przewodniej</li> <li>2. określa temat i podaje wszystkie podstawowe informacje</li> <li>3. odtwarza wydarzenie/ wydarzenia w porządku chronologicznym</li> <li>4. uwzględni wszystkie ważne elementy w streszczeniu/ podsumowaniu, przekazuje swoje opinie odnosząc je do opisanych wydarzeń/ opisanego wydarzenia</li> <li>5. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem, nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście</li> <li>2. określa temat i podaje większość podstawowych informacji</li> <li>3. odtwarza wydarzenie/ wydarzenia nieznacznie zaburzając porządek chronologiczny</li> <li>4. uwzględni większość ważnych elementów w streszczeniu / podsumowaniu, przekazuje swoje opinie częściowo odnosząc je do opisanych wydarzeń/ opisanego wydarzenia</li> <li>5. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną</li> <li>2. określa temat i podaje niektóre podstawowe informacje</li> <li>3. chaotycznie odtwarza wydarzenie / wydarzenia</li> <li>4. nie uwzględni ważnych elementów w streszczeniu / podsumowaniu, przekazuje swoje opinie luźno odnosząc je do opisanych wydarzeń/ opisanego wydarzenia</li> <li>5. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM KOMPOZYCJI</b>	<p><b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi:</p> <p>- uwzględni wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</p> <p>zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględni wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)</li> <li>2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</li> <li>3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija wstęp lub zakończenie</li> <li>2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy</li> <li>3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie</li> <li>2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy</li> <li>3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE:</b> stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi dostosowuje styl do celu wypowiedzi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym</li> <li>2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym</li> <li>3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia</li> <li>2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym</li> <li>3. zachowuje poprawny styl</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</li> <li>2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</li> <li>3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b> stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji</p> <p>stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji</li> <li>2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów</li> <li>3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznacznym stopniu komunikację,</li> <li>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmiennające znaczenie wyrazów</li> <li>3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację,</li> <li>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmiennające znaczenie wyrazów</li> <li>3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

### Zadanie 12.3. – Opowiadanie

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	<p><b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat</p> <p>tworzy spójny tekst</p> <p>dostosowuje treść do formy: - określa tło akcji - odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego - przedstawia wydarzenie główne - opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia</p> <p>zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości )</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem</li> <li>2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyraźnej myśli przewodniej</li> <li>3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów</li> <li>4. logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego</li> <li>5. szczegółowo przedstawia wydarzenie główne</li> <li>6. logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia</li> <li>7. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem</li> <li>2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście</li> <li>3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów</li> <li>4. częściowo logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego</li> <li>5. niezbyt szczegółowo przedstawia wydarzenie główne</li> <li>6. częściowo logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia</li> <li>7. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu</li> <li>2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną</li> <li>3. określa tylko czas lub miejsce wydarzeń lub bohaterów</li> <li>4. w małym stopniu logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego</li> <li>5. ogólnie przedstawia wydarzenie główne</li> <li>6. w małym stopniu logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia</li> <li>7. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM KOMPOZYCJI</b>	<p><b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi: - uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</p> <p>zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)</li> <li>2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy</li> <li>3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija wstęp lub zakończenie</li> <li>2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy</li> <li>3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – pomija dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie</li> <li>2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy</li> <li>3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE:</b> - stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi - stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi - dostosowuje styl do celu wypowiedzi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje urozniczone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym</li> <li>2. stosuje urozniczone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym,</li> <li>3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje słownictwo na poziomie średniozaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia</li> <li>2. stosuje mało urozniczone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym</li> <li>3. zachowuje poprawny styl</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</li> <li>2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia</li> <li>3. stosuje nieporadny styl, lecz praca jest zrozumiała</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<p><b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b> stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji</p> <p>stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji</li> <li>2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów</li> <li>3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację,</li> <li>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów</li> <li>3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację,</li> <li>2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów</li> <li>3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne</li> </ol>
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

(maj 2002)

# SPRAWOZDANIA



Grażyna Miedzińska<sup>1)</sup>  
Konin

## Francuski nie tylko w szkole

Z pewnością nie odkryję Ameryki mówiąc, iż rola nauczyciela języka obcego w szkole nie powinna polegać wyłącznie na prowadzeniu „suchej” lekcji. Każdy z nas szuka najlepszego dla siebie sposobu, by uatrakcyjnić zajęcia, by wzbudzić u uczniów szczerze zainteresowanie językiem obcym, by rozkocharać ich w tym języku. Często jest to bardzo trudne, ale zdarza się, że nauczyciel wypracuje własną, oryginalną metodę pracy z młodzieżą. Metodę, która będzie przede wszystkim odpowiadała uczniom, ale także realizowała jego własne, zawodowe marzenia. Tylko wtedy przedsięwzięcie może się powieść. Obie strony, tak nauczyciel, jak i uczniowie muszą czuć, że robią coś naprawdę ważnego i interesującego.

W moim przypadku są to zajęcia pozalekcyjne, na których przygotowuję coroczną imprezę pt. *Wieczór francuski*. W 2001 roku odbyła się ósma edycja tej imprezy: *VIII Wieczór francuski pod hasłem „L'amour à Paris”*. Co roku impreza cieszy się ogromną popularnością. Od kilku lat odbywa się w Domu Kultury „Oskard” w Koninie. Ku mojemu wielkiemu zdziwieniu (tyle się przecież mówi o tym, że młodzież nic nie robi, że nic jej się nie chce) *Wieczór francuski* ma coraz większą liczbę zwolenników. Bilety



(ok. 120) rozeszły się w trzy godziny. Chętnych nigdy nie brakuje, choć wiedzą, że czeka ich dużo pracy: śpiewamy po francusku, uczniowie opracowują scenariusze, przygotowują dekoracje i oczywiście śpiewają piosenki (a nie jest lekko – w repertuarze mamy piosenki m.in. Edith Piaf, Jacques’a Brel’a, Céline Dion, Patricii Kaas, Joe Dassin i wielu innych).

Imprezą, która z roku na rok staje się bardziej już wydarzeniem kulturalnym miasta niż szkolnym, interesuje się prasa konińska. Dziennikarze są wiernymi widzami *Wieczorów francuskich* III LO.

Przygotowanie imprezy, która tak cieszy moich uczniów pochłania bardzo dużo czasu. Próby rozpoczynamy na 2, 3 miesiące przed spektaklem, czy koncertem (formuła *Wieczorów francuskich* zmienia się – były już przedstawie-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Koninie.

nia teatralne, konkursy poezji i piosenki, montaż słowno-muzyczny czy koncerty poświęcone wielkim gwiazdom francuskiej estrady).

Choć często jesteśmy bardzo zmęczeni, efekt końcowy jest dla nas prawdziwym zadośćuczynieniem. Wielu z moich uczniów (dziewcząt i chłopców) debiutuje na scenie. To dla nich niesamowite przeżycie. A przy okazji przygotowując się do przedstawienia ... uczymy się języka francuskiego. Trzeba przecież piosenkę lub wiersz

przełożyć, by móc go zrozumieć, prawidłowo zinterpretować i nauczyć się poprawnej wymowy. Poza tym pracując nad *Wieczorami francuskimi* przybliżamy kulturę i cywilizację Francji.

Czyż to nie wspaniałe, że przygotowując te imprezy i ja się świetnie bawię? To wielkie szczęście robić w życiu to, co się lubi. A ja lubię moją pracę, a kiedy widzę uśmiech na twarzach uczniów nie żałuję, że poświęcam im tyle swojego czasu!

(luty 2001)

Katarzyna Engwert-Malajkat, Edward Bąkowski<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## I Szkolny Festiwal Piosenki Angielskiej

W marcu 2001 r w Zespole Szkół nr 4 w Warszawie odbył się finał *I Szkolnego Festiwalu Piosenki Angielskiej*. Jesteśmy szkołą językową, w której wszyscy uczniowie uczą się przynajmniej dwóch języków obcych, a język angielski jest językiem wiodącym. Wieloletnie doświadczenie nauczycieli oraz otwartość na nowe pomysły i metody pracy powodują, iż nauczanie jest u nas prowadzone w sposób niekonwencjonalny i na wysokim poziomie.

Jednym z ważniejszych elementów angażujących uczniów w naukę języka angielskiego jest wykorzystywanie piosenek. Teksty angielskich utworów muzycznych, z których korzystamy na lekcjach, stwarzają uczniom szansę ciekawszego i naturalnego przyswajania zwrotów i wyrażeń leksykalnych. W bieżącym roku nasze doświadczenie i wiedza posłużyły do zorganizowania festiwalu piosenki angielskiej.

Przedsięwzięcie było wieloetapowe.

▼ Etap I – praca nad koncepcją i opracowaniem regulaminu festiwalu

- ▶ W festiwalu mogli brać udział wszyscy uczniowie klas 4–6 szkoły podstawowej oraz gimnazjaliści.
- ▶ Wszystkie piosenki musiały być wykonywane w języku angielskim z wykorzystaniem sprzętu do Karaoke, z podkładem muzycznym z płyt bądź z akompaniamentem własnym lub a'capella.
- ▶ Każdy kandydat mógł przygotować dwie pio-

senki do prezentacji w przesłuchaniach eliminacyjnych.

- ▶ Konkurs odbywał się w dwóch grupach wiekowych: szkoła podstawowa i gimnazjum.
- ▶ Uczniowie prezentowali utwory w dwóch kategoriach: soliści i grupy.
- ▶ Finałiści przedstawiali jeden utwór wybrany przez jury w eliminacjach.
- ▶ Występy były oceniane przez jury składające się z nauczycieli naszej szkoły i zaproszonych gości.
- ▶ Każdy uczestnik festiwalu otrzymał wyróżnienie, a finaliści cenne nagrody.

Podstawowym założeniem, które przyświecało naszej idei, było stworzenie festiwalu będącego przede wszystkim okazją do wspaniałej zabawy przy jednoczesnym realizowaniu celów dydaktyczno-wychowawczych. Pragnęliśmy też, aby festiwalowe zmagania odbywały się w atmosferze święta i radości. Mając to na uwadze na motto festiwalu wybraliśmy słowa ze znanej piosenki Michaela Jacksona *Heal the world – Ulecz świat*. Podkreśliśmy tym samym ważny pedagogiczny wymiar naszej imprezy, ponieważ piosenka wskazała potrzebę troski o bliźnich i otoczenie.

▼ Etap II – przesłuchania eliminacyjne z udziałem jury.

- ▶ Chęć udziału w festiwalu zgłosiło 56 uczniów wykonujących 25 piosenek.
- ▶ Celem eliminacji było zakwalifikowanie najlepszych wykonawców i piosenek do finału.

---

<sup>1)</sup> Autorzy są nauczycielami języka angielskiego w Zespole Szkół nr 4 w Warszawie.

- ▶ Przesłuchania miały charakter wewnętrzny i odbywały się bez udziału publiczności.
- ▶ Występy oceniało jury składające się z trzech nauczycieli języka angielskiego i jednego nauczyciela muzyki.
- ▶ Ze względu na wysoki poziom eliminacji do finału przeszło 43 uczestników wykonujących 16 piosenek.
- ▶ Osoby, które nie zakwalifikowały się do finału, otrzymały pamiątkowe dyplomy i maskotki.

### ▼ Etap III – przygotowania do finału

To był okres gorączkowych przygotowań do sprawnego przeprowadzenia finału. W celu osiągnięcia jak najwyższego poziomu artystycznego i językowego, wielokrotnie organizowaliśmy próby, podczas których pomagaliśmy uczniom pokonać trudności językowe oraz zsynchronizować podkład muzyczny z wokalem. Opracowaliśmy szczegółowy scenariusz finału, który pomógł w jego sprawnym i profesjonalnym przeprowadzeniu.

Przygotowania organizacyjne dotyczyły:

- ▶ znalezienia sponsora wszystkich nagród (Wydawnictwo Oxford University Press pozytywnie odpowiedziało na naszą prośbę przekazując wiele cennych nagród książkowych i słowników),
- ▶ zaprojektowania i przygotowania dyplomów dla wszystkich uczestników,
- ▶ ustalenia składu jury: (Monika Hańczuk – Oxford University Press; Dorota Sałek – nauczycielka muzyki w naszej szkole; Ewa Marszałkowska – nauczycielka języka angielskiego w naszej szkole; Wojciech Malajkat – aktor Teatru Narodowego w Warszawie; Edward Bąkowski – nauczyciel języka angielskiego w naszej szkole),
- ▶ napisania konferansjerki w języku angielskim,
- ▶ przygotowania programu artystycznego na czas obrad jury.
- ▶ nauczenia wszystkich wykonawców piosenki *Heal the world* odśpiewanej na zakończenie festiwalu,
- ▶ przygotowania list wykonawców potrzebnych do wyboru nagrody publiczności,
- ▶ przygotowania wystroju sali gimnastycznej oraz nagłośnienia,
- ▶ wykonania i rozwieszenia plakatów informujących o festiwalu oraz zapowiedzi w szkolnym radiowęźle,
- ▶ przygotowania w klasach plakatów zachęcających artystów do jak najlepszego występu.

### ▼ Etap IV – finał I Szkolnego Festiwalu Piosenki Angielskiej

Pierwszy dzień wiosny w naszej szkole upłynął pod znakiem muzyki i wspaniałej zabawy. Nikomu nie były w głowie wagary. Sala była pełna publiczności, przygotowanej do aktywnego kibicowania swoim kolegom. Festiwal był prowadzony w języku angielsku przez dwóch uczniów z gimnazjum. Każdy występ nagradzano wielkimi brawami i okrzykami. Atmosfera rozgrzewała się wraz z pojawianiem się kolejnych wykonawców, w szczególności tych, którzy oprócz walorów głosowych prezentowali pomysłowe aranżacje utworów oraz ciekawą choreografię. W finale znalazły się następujące piosenki: *Matchmaker*, *Imagine*, *Dancing Queen*, *I turn to you*, *Pretty woman*, *Clementine*, *She'll be coming*, *Original prankster*, *The best of me*, *He's got the whole world*, *A smile*, *Love me do*, *My bonnie*, *Tears in heaven*, *Titanic*, *Yellow submarine*. Cały czas panował nastrój wielkiego święta, a publiczność klaskała w rytm piosenek i domagała się bisów. Gorący nastrój uspokajał się wtedy, gdy na scenę wchodziły solistki, które pięknymi i nastrojowymi głosami czarowały całą widownię.

Podczas obrad jury oprócz uczniów naszej szkoły, wystąpili uczniowie zaprzyjaźnionej Społecznej Szkoły Podstawowej nr 5 w Warszawie pięknie wykonując dwie piosenki zespołu The Beatles. Był to również czas na wybór nagrody publiczności.

Jury konkursu zachwycone było poziomem muzycznym i językowym wykonawców. Podkreślano pomysłowość i odwagę wykonawców oraz trafny dobór repertuału. Chcąc docenić wysiłek młodych artystów jury przyznało tylko pierwsze, drugie i trzecie miejsca i bardzo chwaliło pozostałych wykonawców. Nagrody wręczali pani Monika Hańczuk z OUP i pan Wojciech Malajkat.

Ostatnim elementem festiwalu było wspólne zaśpiewanie piosenki *Heal the world*. Tekst utworu był wyświetlony na dużym ekranie, dzięki czemu wszyscy uczestnicy imprezy śpiewali trzymając się za ręce. Po zakończeniu festiwalu otrzymaliśmy wiele podziękowań od kolegów i gości za profesjonalnie przygotowany spektakl. Jesteśmy przekonani, iż sukces ten był możliwy tylko dzięki naszemu wzajemnemu zrozumieniu i dużemu zaangażowaniu oraz odwadze i talentom naszych uczniów. Mamy nadzieję, że zapoczątkowaliśmy uroczystość, która na stałe wejdzie do kalendarza imprez kulturalnych naszej szkoły. (maj 2001)

## I Festiwal Niemieckojęzycznych Teatrów Szkolnych

W dniach 11–13 czerwca odbył się w Krakowie I Festiwal Niemieckojęzycznych Teatrów Szkolnych. Organizatorami Festiwalu były panie Elżbieta Jeleń i Monika Rauen z Goethe Institut w Krakowie.

Od dłuższego już czasu Goethe Institut przygotowywał się i nauczycieli języka niemieckiego do Festiwalu. W lutym i w grudniu 2000 r. nauczyciele z Polski południowej mieli możliwość brania udziału w warsztatach teatralnych, zorganizowanych przy współpracy z aktorami teatrów dziecięcych i młodzieżowych z Niemiec. Instytut umożliwił również uczniom kontakt z prawdziwym teatrem w języku niemieckim i sprowadził do Bielska-Białej aktorów z teatru w Tübingem, którzy zagrali dwie sztuki: *Tajemnica Lenki* oraz *Nosorożec*. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mieli zatem pewne przygotowanie i doświadczenie związane z teatrem w języku niemieckim.

W I Festiwalu Niemieckojęzycznych Teatrów Szkolnych wzięło udział aż 58 zespołów i 800 uczestników. Przez trzy dni uczniowie występowali równolegle na dwóch scenach Teatru Ludowego w Nowej Hucie (na Dużej Scenie oraz na scenie NURT). Goethe Institut w Krakowie przygotował szczegółowy program Festiwalu, uwzględniając czas trwania sztuki oraz czas potrzebny na montaż, zamówił również niezbędne rekwizyty. Impreza była doskonale przemyślana i perfekcyjnie przygotowana. Instytut zatroszczył się również o posiłek dla wszystkich uczestników i pośredniczył w zamówieniu niedrogiego noclegu dla grup, które chciały obejrzeć cały Festiwal.

Wraz z moimi uczniami z klasy Id LO w Rydułtowach oraz ich wychowawczynią – Dominiką Gizdoń, brałam udział w całym Festiwalu – od jego uroczystego otwarcia, a po zakończenie i ogłoszenie laureatów Festiwalu. Nasza grupa występowała w drugim dniu Festiwalu. Przedstawiliśmy sztukę *Froschkönig*. Brało w niej udział 28 uczniów. Zarówno jury, jak

i widownia nagrodziły nas gromkimi oklaskami. Niestety, nie udało nam się zakwalifikować do ścisłej czołówki. Jury wyłoniło trzech laureatów w grupie szkół podstawowych i gimnazjów oraz trzech w grupie szkół średnich i kolegów językowych. Obejrzelśmy większość sztuk na scenie NURT oraz kilka na Dużej Scenie. Poziom aktorski i językowy zespołów był zróżnicowany, ale większość przedstawień była na bardzo wysokim poziomie.

Jury na pewno nie miało łatwego zadania w wyłonieniu laureatów. Niemniej jednak wszystkim się powiodło i wszyscy wyszli z Festiwalu bez szwanku. Logo Festiwalu to „bojowniczy” młody człowiek z lekko podbitym okiem.



KRAKÓW, 11-13 VI 2001  
DUŻA SCENA, OL. TEATRALNE 24  
SCENA NURT, OL. TEATRALNE 28

Organizatorzy wybrali ten motyw na szczęście. I zarówno młodzi aktorzy, jak ich nauczyciele w roli reżyserów mieli szczęście, uczestnicząc w tak wspaniałej imprezie, która była próbą sił, poznaniem przeciwnika, wielkim doświadczeniem, niezapomnianą

przygodą oraz silną motywacją do nauki języka niemieckiego, aby przyjechać do Krakowa ponownie za dwa lata na II Festiwal Niemieckojęzycznych Teatrów Szkolnych.

Festiwal był wielkim przeżyciem, zarówno dla uczniów, którzy mieli możliwość po raz pierwszy wystąpić na deskach prawdziwego teatru, jak również dla nauczycieli, którzy włożyli wiele wysiłku w przygotowanie z uczniami sztuki w języku niemieckim i mogli podziwiać swoich wychowanków na profesjonalnej scenie.

(lipiec 2001)

<sup>1)</sup> Autora jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym w Rydułtowach.



## VI Festiwal festiwali

W lutym 2000 nasza grupa teatralna „Matysarek” działająca przy Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej Curie w Złotowie zajęła I miejsce na V Festiwalu Licealnego Teatru Francuskojęzycznego w Poznaniu. Nagrodą za zwycięstwo było reprezentowanie Polski na międzynarodowym festiwalu w Peczu na Węgrzech.

Po roku niecierpliwego oczekiwania, ruszyliśmy w podróż do kraju naszych bratanków. Po ponad 20 godzinach jazdy autokarem dotarliśmy do Budapesztu, gdzie czekała już na nas grupa węgierskich licealistek. Były one naszymi przewodniczkami i tłumaczkami, gdyż już pierwszego dnia przekonał się, że porozumiewanie się na Węgrzech nie będzie rzeczą łatwą, język francuski nie jest tam bardzo popularny. Tego samego dnia dotarliśmy do celu naszej podróży: położonego na południu kraju miasta Pécs. Po załatwieniu formalności i zajęciu miejsc w hotelu, uczestniczyliśmy jeszcze w koncercie węgierskiej muzyki ludowej.

Właściwe rozpoczęcie festiwalu nastąpiło nazajutrz rano, kiedy to powitano wszystkie grupy francuskojęzyczne. Po południu nasza grupa zaprezentowała spektakl *Między dobrem a złem* wyreżyserowany przez pana Andrzeja Motaka na podstawie *Kwiatków zła* Charlesa Baudelaire'a. To poetyckie ujęcie rozdarcia

człowieka między światem dobra i zła zostało przyjęte owacjami na stojąco. Zrekompensowało nam to wszystkie problemy techniczne jakie, niestety wystąpiły, a także niezbyt przychylnie krytyki niektórych organizatorów co do formy spektaklu.

Przedpołudnie kolejnego dnia wykorzystaliśmy na poznanie pięknego i malowniczo położonego Pécs i udokumentowanie tego przy pomocy kamery wideo. Po południu obejrzyliśmy kolejne spektakle, a wieczorem mieliśmy jeszcze okazję wysłuchać koncertu muzyki marokańskiej.

Następny dzień rozpoczął się paradą ulicami miasta. Każda grupa zaprezentowała krótki spektakl w języku ojczystym, a całość, przy doskonałej organizacji, była spontaniczna i radosna. W południe opiekunowie grup zostali przyjęci przez ambasadora Francji na Węgrzech. Było to dla nas przeżycie tym miłsze, że mogliśmy porozmawiać po polsku z ... konsulem Chorwacji na Węgrzech!

Jednak najwspanialsze momenty tego dnia (a dla wielu również całego festiwalu) przeżyliśmy wieczorem w Teatrze Narodowym. Balet z Francji wystąpił najpierw w *Trzech Muszkieterach*, a kolejno w spektaklu opartym na znanych piosenkach francuskich (Edith Piaff, Jacquesa Brela i wielu innych). Ten bardzo wypełniony dzień zakończył się koncertem muzyki nowoczesnej, który już niewielu z nas miało siły wysłuchać ... W dniu zamknięcia festiwalu każdy uczestnik otrzymał pamiątkę, opiekunowie po butelce wina festiwalowego, uczniowie książki w języku francuskim. Ostatnie grupy zaprezentowały swoje spektakle, a wieczór, podobnie jak wcześniejsze, zarezerwowany był dla koncertu, tym razem muzyki afrykańskiej.

Czas minął szybko i nadszedł dzień wyjazdu. Te marcowe dni spędzone w Peczu pozostawia



<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Złotowie.

w nas niezapomniane wrażenia cudownych chwil i spotkania wspinających osób z Rosji, Kanady, Czech, Włoch, Francji, Rumunii, Turcji, Hiszpanii, Portugalii, Belgii i Jugosławii. Podobne festiwale są nieocenioną lekcją języka francuskiego i dają poczucie sensowności jego nauki. Są okazją do stwierdzenia, że język ten ma w Europie swoją mocną, ugruntowaną pozycję. Dla nas wyjazd ten miał szczególne znaczenie, gdyż tak małe licea jak nasze, z tak małych miast, nieczęsto mają możliwość zaprezentowania się w wydarzeniach o takiej randze i zasięgu.

Mariola Kliszewska<sup>1)</sup>  
Opole

---

## Międzyszkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii i krajach anglojęzycznych

W Europejskim Roku Języków 2001 wśród działań i inicjatyw podejmowanych przez Dyрекcję Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 w Opolu i nauczycielek języka angielskiego – Jolanty Burghardt i moim było przygotowanie i zorganizowanie *Międzyszkolnego Konkursu Wiedzy o Wielkiej Brytanii i Krajach Anglojęzycznych*. Na zaproszenie do udziału w konkursie odpowiedziało prawie 1/3 szkół podstawowych, w tym dwie niepubliczne.

Zdecydowaliśmy się wykorzystać Europejski Rok Języków jako pomoc w zwiększeniu motywacji uczniów szkół podstawowych do nauki języka angielskiego i poszerzenia wiedzy o krajach anglojęzycznych. Mamy świadomość faktu, że uczenie kultury innych krajów to dostrzeganie różnic i podobieństw między różnymi społeczeństwami.

W maju 2001 w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 w Opolu odbył się finał *Międzyszkolnego Konkursu Wiedzy o Wielkiej Brytanii i Krajach Anglojęzycznych* w ramach II Dni Kultury Krajów Anglojęzycznych. Konkurs przebiegał w trzech etapach:

- ▶ I etap – eliminacje szkolne w poszczególnych szkołach,
- ▶ II etap – półfinał (test pisemny),
- ▶ III etap – finał (test ustny).

Grupa „Matysarek” pragnie w tym miejscu podziękować Ambasadzie Francji za sfinansowanie przejazdu, a władzom miasta Złotów i powiatu złotowskiego pobytu na festiwalu, dzięki czemu mogliśmy wziąć udział w tym niezwykłym święcie teatru i języka francuskiego<sup>2)</sup>.

(czerwiec 2001)

---

<sup>2)</sup> Nasz teatr kontynuuje swoją przygodę z językiem francuskim. W ubiegłym roku zajął II miejsce na IV Festiwalu Licealnego Teatru Francuskojęzycznego, przedstawiając spektakl oparty na sztuce S. Becheffe „Co? Gdzie?”.

W ramach przygotowania uczestników do konkursu zaproponowałyśmy cykl wykładów dla uczniów ze wszystkich chętnych szkół podstawowych z Opolu. Wykłady były prowadzone przez nauczycieli (native speakers) z poszczególnych krajów (Wielkiej Brytanii, Australii, Kanady i Stanów Zjednoczonych). Prelekcje odbywały się w naszej szkole od kwietnia do maja i cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem, a także uzyskały pochlebne recenzje.

Do finału zakwalifikowano 9 osób – po trzech uczniów z każdego poziomu klasy: IV, V i VI. Jury w składzie: Emma Szlachta, Jasman Studziński i Mariola Kliszewska zadawało każdemu uczestnikowi po dwa pytania – jedno z wiedzy ogólnej o danym kraju (*general knowledge*) i jedno szczegółowe (*factual knowledge*).

▶ Laureaci konkursu to:

Klasy IV: 1. Marcin Szabliński PSP 24, 2. Piotr Lewicki PSP 2, 3. Marcin Stefan PSP 2

Klasy V: 1. Wojciech Jańczuk TAK, 2. Mateusz Dębowicz PSP18, 3. Judyta Polak PSP 11

Klasy VI: 1. Filip Ostrowski TAK, 2. Anna Szczygielniak PSP11, 3. Rafał Miśtał PSP 8.

Wśród wielu zaproszonych gości znalazły się osoby reprezentujące Kuratorium Oświaty

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 w Opolu.



Występ zespołu muzyczno-tanecznego ze Szkocji „Inverness Fiddlers”

– pani wizytator Halina Pilarz oraz Naczelnik Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Opola – pani Elżbieta Kaliszán i inspektor Wydziału Oświaty pani Bożena Stankiewicz. Odpowiedziom uczestników konkursu przysłuchiwali się także przedstawiciele Rady Rodziców PSP-2 oraz dziennikarze Radia Opole, który przygotowali kilkunaminutową relację z przebiegu konkursu wyemitowaną na antenie Radia Opole.

Podsumowując zmagania finałowe Dyrektor PSP-2 w Opolu Bogumiła Gruszczyńska wysoko oceniła wiedzę i umiejętności uczniów zaprezentowane w trakcie konkursu. Podziękowała uczniom za udział w konkursie, a organizatorom imprezy za jej przygotowanie i pozys-

kanie hojnych sponsorów, bowiem I nagroda w każdym z trzech poziomów opiewała na kwotę ok. 1.500 zł (bezpłatny roczny kurs języka angielskiego).

Za II i III miejsce uczestnicy konkursu otrzymali cenne pozycje książkowe w języku angielskim (słowniki, gramatyka, literatura piękna). Sponsorami konkursu były Prywatne Szkoły Języków Obcych: „Optima”, „Cosmopolitan” i „Merkuriusz Opolski”. Nagrody książkowe dla wszystkich 32 osób ufundowały księgarnie językowe: „The Globe” i „Bookshop” – Longman.

W części artystycznej wieńczącej zmagania konkursowe wystąpił szkocki zespół muzyczno-taneczny *Inverness Fiddlers*, grający na instrumentach smyczkowych. Na naszym koncercie zaprezentowali również utwory z wykorzystaniem dud. W trakcie występu członkowie zespołu zaangażowali do zabawy sporą grupę publiczności, ucząc ich kroków oryginalnych tańców szkockich. Młodzież i nauczyciele bawili się doskonale, nagradzając wykonawców wielkimi brawami. Z ogromnym zdumieniem odnotowano fakt, że w dobie techno i hard rocka młodzież tak świetnie bawi się w rytmach muzyki szkockiej.

(czerwiec 2001)

Marek Janas<sup>1)</sup>  
Bolków

## Europejski Rok Języków praktycznie

Czy odpowiedni sposób spędzania wolnego czasu może być antidotum na przemoc? Twierdząco odpowiedzieli na to pytanie uczestnicy międzynarodowego projektu edukacyjnego Niemieckiej Fundacji Dzieci i Młodzieży poświęconego likwidacji przemocy jako drogi do porozumienia między narodami. W kolejnym projekcie postanowili zająć się problematyką

czasu wolnego młodzieży. Ponieważ inicjatywa wyszła od przedstawicieli naszej szkoły – Zespołu Szkół Agrobiznesu z Bolkowa – miasto to stało się polem działania młodzieży z niemieckich szkół Hauptschule z Balve, Mittelschule z Bad Muskau, holenderskiej Christelijk College Noordgouw z Heerde, Szkoły Podstawowej w Łęknicy i nas – gospodarzy.

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego i dyrektorem Zespołu Szkół Agrobiznesu w Bolkowie.



Przygotowania do projektu trwały około roku. Pierwszy etap polegał na dokonaniu analizy przeprowadzonych ankiet, jakie sposoby spędzania wolnego czasu dominują w poszczególnych miejscowościach i czym są one uwarunkowane. Sposób prezentacji wyników tych badań nie był narzucony z góry, można było wykorzystać do tego celu film, zdjęcia, tabele poglądowe, prezentacje komputerowe itp. Wniosek, jaki się nasuwał, to uzależnienie form spędzania czasu wolnego przez młodzież od stopnia zamożności gminy i jej mieszkańców.

Najszerzą ofertę na spędzanie czasu wolnego mają bez wątpienia Holendrzy. Zarówno Niemcy jak i Polacy zazdroszczą im basenów, skate-parków i kortów tenisowych. Niemcy w Balve mają do dyspozycji dwa centra młodzieżowe – jedno prowadzi kościół katolicki, drugie ewangelicki. Młodzież niemiecka jest zdania, że taka oferta nie powoduje podziałów a wzajemnie się uzupełnia. Jeśli ktoś ma ochotę na bilard idzie do „katolików”, jeśli chce poćwiczyć break-dance idzie do „ewangelików”. A co u nas w Bolkowie?

W wyniku podsumowania ankiet okazało się, że najbardziej odczuwalny w Bolkowie jest brak tras rowerowych. Postanowiliśmy w ramach projektu edukacyjnego i przy wsparciu władz gminy dokonać wyboru, oznakowania i opisu trzech tras rowerowych, a także sporządzenia niezbędnej dokumentacji w postaci map i folderu o trasach dla mieszkańców Bolkowa i turystów. Ponieważ ankiety dowiodły, że młodzież najczęściej spędza czas wolny przed telewizorem, chcieliśmy odwrócić tę niekorzystną tendencję i zaproponować młodzieży

wypoczynek i sport na świeżym powietrzu. Do wymiany doświadczeń i informacji służył nam Internet. Uczniowie z Niemiec czy Holandii przesyłali nam informacje, zdjęcia i opisy istniejących u nich tras rowerowych. Służyły nam one do planowania przyszłego wyglądu naszych tras. Przy okazji młodzież doskonaliła swoje umiejętności komputerowe i językowe. Wreszcie nadszedł tydzień projektowy. Podzieleni na 4 zespoły robocze przystąpiliśmy do pracy.



Jedna grupa wykonywała tablice informacyjne. Na wcześniej przygotowane tabliczki naklejano elementy z folii samoprzylepnej w tym logo projektu. Druga grupa przygotowywała folder o trasach rowerowych. Do ilustrowania tras posłużył materiał zdjęciowy zebrany dzień wcześniej podczas ich objazdu i znakowania. Teksty i mapa poglądowa powstały przy udziale międzynarodowej grupy młodzieży. Kolejny zespół przygotowywał opisy zabytków historycznych i przyrodniczych w języku polskim i niemieckim. Opiekunowie pomagali wyjaśnić występujące tu i ówdzie problemy translacyjne. Dużo pracy czekało też ostatni zespół, którego zadaniem było oznakowanie mapy, tzn. naniesienie tras i legendy na podkłady i sporządzenie 6 kopii mapy. Legenda była również dwujęzyczna.

Kolejny dzień projektowy minął w plenerze. Dopisała pogoda i młodzież ubrana w jednolite żółte koszulki z logo projektu ruszyła w trasy. Pokonanie tras w górzystym terenie i dodatkowo przymocowanie do słupów i budynków ich oznaczeń zajęło prawie cały dzień, bo długość tras wynosiła od 8 do 16 km. Zmęczeni, ale zadowoleni z efektu wykonanej pracy uczestnicy wrócili do internatu. Teraz chwila oddechu, bo już następnego dnia czeka nas festyn rowerowy. Przed południem zorganizowaliśmy w domu kultury wystawę dokumentującą osiągnięcia projektowe wszystkich uczestniczących szkół. Zaproszeni goście, tj. władze

miasta i przedstawiciele mediów z uwagą śledzili efekty prac projektowych, zadawali pytania. Po obejrzeniu wystawy pozostali na sali bolkowscy uczestnicy i przy jednym stole z burmistrzem omawiali problemy związane z czasem wolnym miejscowej młodzieży. W toku spotkania ustalono, że pełny raport z efektami projektu trafi do Rady Miejskiej i będzie stanowić materiał do podejmowania przyszłych decyzji w sprawach młodzieży. Po południu na Rynku zaroilo się od widzów. Magnesem był wyścig kolarski na czas w międzynarodowym składzie uczestników projektu i wszystkich chętnych. Wcześniej pokazano wspaniałe nagrody w postaci dwóch rowerów górskich i walkmanów ufundowane przez sponsorów z Balve. Duże zainteresowanie wzbudziły też dopiero co wydrukowane prospekty z trasami rowerowymi, które uczestnicy projektu rozdawali mieszkańcom miasta. Prawdziwe emocje zaczęły się jednak na rowerowym torze przeszkód. Konkurencje zręcznościowe z udziałem wszystkich grup projektowych i mieszkańców Bolkowa, takie jak jazda na rowerze z jajkiem na łyżce, jazda po równoważni czy napełnianie wiadra wodą, również w czasie jazdy na rowerze, wywołały entuzjazm licznie zebranej na rynku publiczności. Po intensywnej pracy warsztatowej należało się młodzieży trochę odpoczynku.

Kolejny dzień upłynął na zwiedzaniu zażytków Wrocławia, w tym Panoramy Racławickiej oraz na pożegnalnej dyskotecie. Nazajutrz ekipy rozjechały się do swoich miejscowości a nam Bolkowianom pozostała trwała pamiątka po naszym projekcie – trasy rowerowe. Kiedy jeżdżę teraz tymi trasami i widzę grupy młodzieży, indywidualnych rowerzystów i turystów spoza Bolkowa odczuwam radość, że mimo

wcześniejszego sceptycyzmu mieszkańców trasy funkcjonują i służą aktywizacji ludzi w miejscowościach na trasach. Poza tymi wymiernymi efektami projekt przyniósł również inne korzyści. Niemcy z Bad Muskau zrobili przez rok postępy w nauce języka angielskiego, tak że mogli swobodnie porozumieć się z Polakami i Holendrami. Również nasza młodzież musiała przełamać barierę onieśmienia w posługiwaniu się językami obcymi. Dobrze motywowały ich do tego wspólne zadania, które musieli wykonać w grupach mieszanych. Europejski Rok Języków młodzież uczciła praktycznie doskonaląc swoje umiejętności językowe w czasie konwersacji, przygotowując dwujęzyczne mapy i opisy ciekawych obiektów. Dodatkowym walorem było poznanie pięknych krajobrazowo okolic Bolkowa. Efektem tego zauroczenia jest chęć powrotu do tego miejsca i przemierzenie tras rowerowych przez opiekunów projektu z Balve i Bad Muskau. Urlop naszych przyjaciół w Polsce wraz z rodzinami stanowił dla nas potwierdzenie słuszności wybranego kierunku działania i spełnienie naszych oczekiwań.

Duża była nasza radość, gdy nasz projekt edukacyjny Zespołu Szkół Agrobiznesu im. W. Witosa w Bolkowie pod tytułem *Czas wolny i jego wykorzystanie – Trasy rowerowe w gminie Bolków*, realizowany w kwietniu 2001 przy współfinansowaniu Niemieckiej Fundacji Dzieci i Młodzieży oraz Urzędu Miejskiego w Bolkowie został nagrodzony przez Fundację kwotą 1000 DM. Dodatkową nagrodą jest zaproszenie przedstawicieli szkół uczestniczących w projekcie do Berlina na spotkanie z prezydentem Niemiec Johannesem Rau. Trzydniowy pobyt w Berlinie sponsoruje NFDiM<sup>2)</sup>.

(sierpień 2001)

---

<sup>1)</sup> 15.01.2002 r. odbyło się w pałacu prezydenckim Bellevue w Berlinie rozstrzygnięcie współzawodnictwa szkół niemieckich i zagranicznych sponsorowanego przez Niemiecką Fundację Dzieci i Młodzieży. W zeszłorocznej edycji wzięło udział ok. 6000 uczniów i nauczycieli ze 188 szkół niemieckich i 25 zagranicznych. Łącznie Fundacja dofinansowała 96 projektów na kwotę ponad 400 000 euro. Wśród nagrodzonych znalazł się po raz piąty projekt Zespołu Szkół Agrobiznesu w Bolkowie. Tym razem dotyczył on tras rowerowych w gminie Bolków. Dzięki zaangażowaniu młodzieży i nauczycieli Bolków wzbogacił się o ok. 40 km oznakowanych tras rowerowych. W spotkaniu z prezydentem Niemiec Johannesem Rau wzięli udział Kamila Macegoniuk i Grzegorz Ślusarczyk, uczniowie liceum agrobiznesu, oraz kierownik projektu – dyrektor Marek Janas. Przygotowany przez przedstawicieli szkół partnerskich z Balve, Bad Muskau (Niemcy), Bolkowa, Łęknicy i Heerde (Holandia) program artystyczny został przez Jury Fundacji zakwalifikowany do przedstawienia w pałacu prezydenckim i spotkał się z uznaniem samego prezydenta, który gratulował uczestnikom pomysłu, wspaniałej realizacji i występu.

## Cywilizacja rromańska wczora*j i dzisiaj*, czyli jak zachęcić młodzież do poznania korzeni kultury europejskiej

Ongiś Stefan Batory miał powiedzieć: *Disce puer Latine, ego faciam te mościapanie – Ucz się chłopczę łaciny a zrobię cię panem.*

W dobie mediów elektronicznych, technizacji życia i popularności języka angielskiego, hasło to wydaje się być anachronizmem, a zainteresowanie kulturą starożytną i nauką języka łacińskiego – przeżytkiem. Znajomość łaciny nie daje dzisiaj stanowisk ani nie nobilituje. Język ten jest jednak nadal nośnikiem wartości etycznych i estetycznych wciąż ważnych i poszukiwanych przez młode pokolenie.

Wychodząc naprzeciw wymaganiom współczesnej młodzieży, każdy nauczyciel powinien stosować takie formy nauczania i innowacje, które rozbudziłyby ciekawość i zainteresowania ucznia i skłoniłyby go do poszerzenia wiadomości. By temu sprostać, zorganizowałyśmy (Elżbieta Kras i Halina Kumorek – nauczycielki języka łacińskiego) w I Liceum Ogólnokształcącym w Tarnowie w 1992 roku *Konkurs Wiedzy o Antyku*. Początkowo był on adresowany tylko do młodzieży tegoż Liceum, a w późniejszych edycjach do liceów Tarnowa i całego byłego województwa tarnowskiego. W 1999 roku Elżbieta Kras opracowała program edukacyjny *Cywilizacja zachodnioeuropejska od starożytności do czasów współczesnych*. W związku z tym Konkurs poszerzono o zagadnienia związane z przeszłością i czasami współczesnymi krajów romańskich, zwłaszcza Francji. Od tej chwili przyjął nazwę *Konkurs wiedzy o starożytnym Rzymie i Francji (wczora*j i dzisiaj*)*. Współorganizatorem Konkursu jest Zakład Języka Francuskiego Instytutu Humanistycznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Jego celem jest propagowanie wiedzy o korzeniach kultury i cywilizacji zachodniej od czasów najdawniejszych do współczesnych i ukazanie tych tradycji oraz wartości, które są wspólne dla całej cywilizacji europejskiej.

Konkurs składa się z dwóch etapów: szkolnego i międzyszkolnego. Etap szkolny – pisemny obejmuje podstawowe wiadomości z zakresu mitologii, literatury, historii, życia codziennego Greków, Rzymian i Francuzów. Międzyszkolny, poszerzony o część ustną, wymaga szczegółowej znajomości powyższych dziedzin oraz dodatkowej lektury.

Organizacją i przygotowaniem około 300 pytań do obu części zajęły się Elżbieta Kras, odpowiedzialna za część obejmującą antyk i Małgorzata Pocięcha, która opracowała część dotyczącą Francji. Do udziału w konkursie zgłosiła się młodzież szkół gimnazjalnych i licealnych z terenu województwa małopolskiego. Wśród uczestników znaleźli się też uczniowie nie uczący się ani języka łacińskiego, ani francuskiego.

Do etapu międzyszkolnego kwalifikowały się tylko najlepsze drużyny dwuosobowe (po dwie z tej samej szkoły). Eliminacje międzyszkolne, w formie pisemnej i ustnej, obejmowały wiedzę z literatury, sztuki, historii, najpopularniejszych zabytków Rzymu i Paryża, rzymskiego i francuskiego stylu życia. Po części pisemnej cztery drużyny, które uzyskały największą liczbę punktów, przechodziły do części ustnej. Kolejny etap obejmował trzy rundy. Pierwsza dotyczyła odpowiedzi na pytania z wyżej wymienionych dziedzin. Druga – a uczestniczyły już w niej tylko trzy drużyny – polegała na wykonaniu trzech zadań:

- ▶ należało podać nazwy zabytków Rzymu i Paryża przedstawionych na fotografiach. Układ zabytków był taki, aby rzymskiemu, odpowiadał, w miarę możliwości francuski, np. zaprezentowano fragment łuku triumfalnego Konstantyna i łuk Triumfalny w Paryżu, rzymski i paryski Panteon,
- ▶ zawodnicy musieli rozpoznać, zademonstrowane na tablicach, wizerunki znanych postaci

<sup>1)</sup> Elżbieta Kras jest nauczycielką języka łacińskiego w I Liceum Ogólnokształcącym i w Studium Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, a Małgorzata Pocięcha wykładowcą w Zakładzie Języka Francuskiego Instytutu Humanistycznego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

rzymskich i francuskich, np.: Oktawiana, Augusta, Konstancyjna, Cezara, Napoleona Bonapartego, Piotra Curie i Marii Skłodowskiej-Curie.

► po wysłuchaniu fragmentu utworu literackiego, należało podać autora i tytuł dzieła. Z literatury rzymskiej zaprezentowano fragment *Eneidy* Wergiliusza, a z francuskiej bajkę *Kruk i lis* J. de La Fontainea.

Do następnej rundy kwalifikowały się już tylko dwie drużyny mające do wykonania cztery zadania. W pierwszym zadaniu należało przyrządzić z podanych produktów i z wykorzystaniem odpowiednich naczyń śniadanie rzymskie i francuskie, zachowując obowiązujące normy. W drugim, po obejrzeniu fragmentów komedii rzymskiej i francuskiej, zagranych przez licealistów i studentów, należało podać tytuły sztuk i ich autorów. W tym przypadku był to *Żołnierz samochwał* Plauta i *Świętoszek* Moliera. Trzecie zadanie polegało na wyrażeniu w języku polskim znaczenia słów i zwrotów zapożyczonych z języka łacińskiego i francuskiego, np. *ad acta, post factum, ars poetica, a priori, signum temporis, deja vu, en face, c' est la vie, fin de siecle*. W ostatnim zadaniu zaprezentowano na fotografiach rzeźby greckie i rzymskie oraz płótna malarzy francuskich. Należało odgadnąć nazwiska autorów tych dzieł. Przedstawiono: *Grupę Laokoona rzeźbiarzy rodyjskich, Apollina Belwederskiego* przypisywanego Leocharesowi,

*Afrodytę z Knidos* Praksytelesa, *Nenufary* Claude'a Monneta, *Śniadanie na trawie* Edouarda Manmeta i *Klasę tańca* Edgara Degas.

Komisja złożona z przedstawicieli Uniwersytetu Jagiellońskiego, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej i I Liceum Ogólnokształcącego, po podsumowaniu wyników Konkursu, ogłosiła werdykt. Zwycięzcą Konkursu zostawała drużyna, która po części pisemnej i ustnej uzyskała największą liczbę punktów. Laureaci otrzymywali nagrody rzeczowe, ufundowane przez MEN, Urząd Miasta Tarnowa, rektora PWSZ, dyrektora Liceum i tarnowskich księgarzy.

Każdorazowo Konkurs kończył się wykładem gościa honorowego zaproszonego z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Mieliśmy przyjemność podejmować prof. dr hab. Kazimierza Korusa, dr Kazimierza Banka, dr Wacława Rapaka i dr Alberta Gorzkowskiego.

W eliminacjach szkolnych bierze udział od trzech do trzynastu drużyn. W roku ubiegłym z byłego województwa tarnowskiego do Konkursu zgłosiło się piętnaście szkół. W eliminacjach międzyszkolnych wzięło udział dwadzieścia dziewięć drużyn, czyli pięćdziesiąt osiem osób. Tak duża liczba uczestników świadczy o tym, że starożytność, choć tak odległa, bliska jest młodemu człowiekowi. Wzbogacając swą wiedzę w tej dziedzinie, uczy się poszanowania zwyczajów i tradycji.

(sierpień 2001)

Krystyna Januszkiewicz<sup>1)</sup>  
Pajęczno

---

## Dzień Kultury Europejskiej w Zespole Szkół w Działoszynie

Edukacja europejska nie jest osobnym przedmiotem szkolnym. W liceum profilowanym przewiduje się istnienie ścieżki edukacyjnej – edukacja europejska, a treści europejskie są realizowane w ramach każdego przedmiotu. Nasi uczniowie w zjednoczonej Europie będą rozwiązywali wspólne problemy. W tym celu powinni zdobyć określoną wiedzę na temat

naszego kontynentu, zamieszkujących go ludzi oraz ich życia.

W harmonogramie uroczystości szkolnych umieściliśmy *Dzień Kultury Europejskiej*. Chcieliśmy, aby każdy miał możliwość poznania kultury i obyczajów naszych bliższych i dalszych sąsiadów, przełamania stereotypów na temat różnych narodów zamieszkujących Europę. Waż-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. Marii Curie-Skłodowskiej w Działoszynie.

nym było również to, abyśmy mogli zrobić i przeżyć coś ciekawego.

Samorząd Szkolny zorganizował konkurs o Unii Europejskiej oraz warsztaty plastyczne *Europa XXI w.*, z których plakaty tworzyły oprawę plastyczną uroczystości. Każda klasa losowała jedno państwo europejskie. W dniu imprezy prezentowała je na antenie szkolnego radiowęzła. W pracowni komputerowej zrobiono animacje poszczególnych krajów. Wyjątkowo atrakcyjną częścią imprezy były prezentacje artystyczne klas. Uczniowie przygotowali własny program, który zawierał piosenki, inscenizacje oraz scenki z życia naszych sąsiadów. W poszczególnych „państwach” można było otrzymać podstawowe informacje na temat danego kraju, ofertę turystyczną w językach nauczanych w szkole – angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Litwie patronował Adam Mickiewicz, który odpoczywał na tle Ostrej Bramy. Dziewczęta w strojach Litwinek częstowały wymiętym białym barszczem i pierogami. Swój debiut w roli kucharzy mieli uczniowie kl. IV TM, którzy przygotowywali i polecali ruskie pierogi.

Klasa IIIa wylosowała Finlandię. Zorganizowała wystawę osobliwości kultury tego kraju oraz pokaz walki Wikingów. W scenerii Wielkich Jezior wędkarze demonstrowali swoje

umiejętności. Nie zabrakło również elementów polskich. Na zaimprovizowanej skoczni w Lahti odegrano scenkę skoków narciarskich z Adamem Małyszem.

Przedstawiciele klas Francji i Włoch rozegrali mecz piłkarski przy dużym aplauzie kibiców z sąsiednich szkół. Pokaz mody włoskiej wzbudził duże zainteresowanie publiczności. Austria urzekła widzów walcem. Niebywałą okazją było spotkanie cesarzowej Elżbiety oraz obserwowanie Straussa i Mozarta przy pracy. Dania przypominała nam chwile naszego dzieciństwa. Mogliśmy spokojnie pobawić się klockami Lego zjadając się przy tym duńską szarlotką. Przekraczając granice Holandii mijamy kramy z serowymi przysmakami, kwiatami, pamiątkami. Tu też jest coś dla ciecia. Na stołach znajdują się talerze z naleśnikami.

Nikt nie był „bezaństwowym”. W Wielkiej Brytanii spotkaliśmy grupę The Beatels wspaniale prezentującą się na tle roku brytyjskiego i osobliwości tego kraju. Uczniowie sąsiedniej szkoły podstawowej nie chcieli opuścić Irlandii, ponieważ tak wspaniale bawili się z Kelly Family.

Odbyliśmy wspaniałą podróż po Europie w ciągu kilku godzin. Możliwe to było dzięki dużemu zaangażowaniu uczniów i nauczycieli.

(sierpień 2001)

Małgorzata Bem<sup>1)</sup>

Krobia

---

## Seminarium w Augsburgu

W dniach od 15 lipca do 4 sierpnia 2001r. miałam możliwość, jako jedyna osoba z Polski, uczestniczyć w seminarium dla nauczycieli języka niemieckiego zorganizowanym przez Instytut Goethego w Augsburgu. Wzięli w nim udział nauczyciele języka niemieckiego aż z 19 krajów Europy, Azji, USA, Afryki i Cypru.

Temat naszego seminarium brzmiał: *Erlebte Landeskunde und Methodik/Didaktik Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich*, a głównym punktem, nad którym pracowaliśmy wytrwale przez trzy tygodnie były *Unterrichtsprojekte*, czyli projekty lekcji.

Zajęcia – wykłady i warsztaty – trwały zwykle od godziny 9 do 17.30 z godzinną przerwą obiadową. Prowadzili je: Monika Bischof, Horst Sperber i Won-Young Park-Weinbuch – jako główni prowadzący oraz zaproszeni przez Instytut Goethego goście.

Monika Bischof prowadziła zajęcia z metodyki nauczania *Landeskunde*, czyli wiadomości o krajach niemieckojęzycznych oraz tworzenia projektów lekcji. Horst Sperber zapoznał nas z technikami zapamiętywania wykorzystywanymi w nauczaniu języka niemieckiego a także „dramą” jako jedną z metod uatrakcyj-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Krobi, woj. wielkopolskie.



niającą lekcję języka niemieckiego. Won Young prowadziła zajęcia przedstawiające wykorzystanie Internetu w nauczaniu języka niemieckiego.

Uczestnicy seminarium mieli również okazję brać udział w wykładzie i warsztatach prowadzonych przez Klausa Vorderwülbecke – współautora podręcznika *Stufen International*. Theo Scherling – jeden z autorów podręcznika *Moment mal* – uświadomił wszystkim, jak ważną rolę odgrywają ilustracje w książkach do nauczania języków. W trakcie zajęć warsztatowych wykorzystywaliśmy wiele zdjęć ze zbioru *Niemcy o Niemcach*.

Przy tematach dotyczących tworzenia projektów lekcji o Augsburgu ekspertem był Hermann Volkmann, wielki znawca historii i okolic miasta. W tajniki prowadzenia korespondencji klasowej zagłębił nas Hans Erich Herfurth, proponując tematykę i sposób realizacji projektu na przykładzie własnej pracy z uczniami.

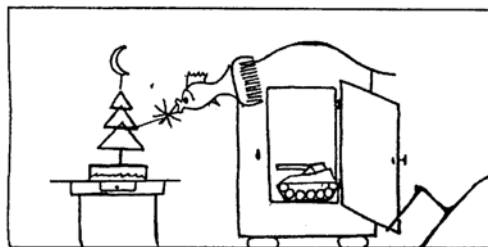
Projekty lekcji tworzyliśmy w grupach. Tematyka była bardzo różnorodna, np. *Młodzież i Kościół w Augsburgu*, *Podział ról w małżeństwie*, *Nawyki żywieniowe mieszkańców miasta*, *Sposoby spędzania wolnego czasu przez młodzież w Augsburgu* i wiele innych.

Jeden z ciekawszych projektów, który tworzyłam w grupie 4-osobowej, dotyczył „bioproduktów”. Wymagało to odwiedzenia aptek, sklepów, targowiska miejskiego, urzędu do spraw kontroli jakości produktów, przeprowadzania wywiadów z ludźmi. Następnie przygotowaliśmy plakaty, dialogi obrazujące problem, próbki różnych produktów, broszury. Ostatnią fazą była prezentacja, omówienie tematu i uwagi innych współuczestników. W podobny sposób pracowały pozostałe grupy.



Prezentacja projektu: *Gesundes Leben – Bioprodukte*

Ciekawe dla wszystkich były zajęcia prowadzone przez Horsta Sperbera. Wykorzystał w nich wiadomości ze swojej książki *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb mit Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache*. Jednym z przykładów może być rysunek obrazujący zapamiętywanie wyrazów. Im więcej zmysłów zostanie zaangażowanych w naukę języka, tym lepsze będą efekty nauczania. Im bardziej będą przewrotne skojarzenia, tym szybciej i więcej zostanie zapamiętanych nowych wyrazów. Poniższa ilustracja przedstawia naukę rzeczowników z rodzajnikami, które to przysparzają uczniom wiele trudności jest dobrą ilustracją tej tezy. Aby zapamiętać podane wyrazy rodzaju męskiego uczeń wykonuje rysunek z różnymi, bardzo przewrotnymi skojarzeniami. Angażuje więc do wykonania tego zadania więcej zmysłów, stąd też i lepsze efekty.



der – Szene: Baum, Mond, Stern, Fisch, Kamm, Kuchen, Tisch, Stuhl, Schrank, Krieg (Symbol)

Innym przykładem może być nauczanie ortografii języka niemieckiego. Ważną rolę odgrywają skojarzenia do znaczenia poszczególnych wyrazów.



Oprócz wykładów i warsztatów, interesującym doświadczeniem dla wszystkich uczestników seminarium był tzw. *Mitmachtag* czyli dzień, który spędziliśmy z jednym z mieszkańców Augsburga (prywatnie lub w miejscu pracy). Z tego spotkania na następnych zajęciach warsztatowych również tworzyliśmy projekty lekcji oraz prezentacje, umożliwiające innym poznanie naszych partnerów.

Instytut Goethego i sami prowadzący zadbali nie tylko o to, by wykłady i warsztaty przebiegały w interesujący sposób, ale też zorganizowali nam wolny czas. Dzięki temu mogliśmy zwiedzić przepiękne okolice Augsburga i Monachium, Allgäu, Lindenhof – bajeczny pałac Ludwika II Bawarskiego, podziwiać za-

mek Neuschwanstein oraz pięknie malowane domy w Oberammergau, byliśmy dwukrotnie w teatrze, braliśmy udział w koncercie Angeliki Campos. W wolne weekendy wielu z nas zwiedziło najbliższe miasta: Regensburg, Norymbergę, Ulm.

Trzy tygodnie seminarium minęły bardzo szybko. Dało ono nam, nauczycielom języka niemieckiego, oprócz wzajemnej wymiany doświadczeń, możliwość rozszerzenia swojej wiedzy i wzbogacenia swojego warsztatu pracy. Poznaliśmy specyfiką nauczania języków różnych krajach. Mogliśmy posłuchać i porównać jak wygląda nauczanie w Europie, jak w Afryce czy w USA. Zgromadziliśmy też materiały, które przez długi będą urozmaicały nasze lekcje.

(wrzesień 2001)

Ewa Orłowska-Przeździecka<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Grupa rozwoju zawodowego nauczycieli języka angielskiego szkół podstawowych

Od wielu lat, od kiedy rozpoczęłam pracę nauczycielską na warszawskim Ursynowie, odczuwałam ogromną potrzebę poznania swoich koleżanek – nauczycielek i wspólnego dzielenia się uwagami na temat naszej pracy. Bardzo chciałam, aby nasze środowisko mogło się zintegrować. Mogłybyśmy wówczas dzielić się doświadczeniami, dyskutować o naszych problemach i osiągnięciach, a przede wszystkim – lepiej się poznać i zaprzyjaźnić.

Pierwszą próbą spotkań dla nauczycieli były warsztaty metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego Gminy Warszawa-Ursynów, które udało mi się zorganizować w latach 1998–1999 dzięki patronatowi wydawnictwa Oxford University Press. Szczególną pomoc okazali mi wtedy pani Karolina Ancutko oraz pan Krzysztof Dąbrowski, którzy prowadzili spotkania metodyczne, a także pani Sabina Januszko – Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 319 (w której

uczę), udostępniając nam salę na spotkania. Pani dyrektor niezwykle serdecznie przyjęła mój pomysł zorganizowania spotkań metodycznych dla ursynowskich nauczycieli i zawsze mogłam liczyć na jej życzliwe wsparcie.

Warsztaty metodyczne spełniły swoje zadanie szczególnie w okresie wchodzenia w życie reformy polskiego szkolnictwa. Wspólnie poznawałyśmy założenia reformy w zakresie nauczania języka angielskiego, dyskutowałyśmy o nowych strategiach nauczania, zaznajamialiśmy się z nowymi programami nauczania i nowościami wydawniczymi. Przedstawiciele Oxford University Press przeprowadzali zajęcia, znakomicie przygotowali zestawy potrzebnych materiałów, a nawet udało się nam zorganizować kiermasz publikacji potrzebnych w naszej pracy.

Nauczyciele szkół podstawowych gminy Warszawa-Ursynów spotykali się również przy okazji organizowanych przeze mnie od 1997 r.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 319 w Warszawie.

pod patronatem Oxford University Press turniejów wiedzy o kulturze krajów anglojęzycznych dla uczniów szkół podstawowych Ursynowa. Były to imprezy dla uczniów klas VII i VIII, którzy mieli okazję zaprezentować swoją wiedzę językową, a także znajomość podstawowych faktów na temat szeroko pojętej kultury krajów anglojęzycznych. Turnieje odbywały się na terenie Szkoły Podstawowej nr 319 im. Marii Kann<sup>2)</sup>. Zmaganiom konkursowym towarzyszyły zawsze dodatkowe atrakcje takie, jak: wystawa prac plastycznych pt. *Wielka Brytania w oczach dziecka*, recital piosenek angielskich, występy prowadzonego przeze mnie koła teatralnego języka angielskiego Szkoły Podstawowej nr 319 (które odnosiło co roku sukcesy w *Children's Mini Drama Festival*), wystawa angielskich rysunków satyrycznych Piotra Kosińskiego i wystawa prac malarskich Aleksandry Cyrny – młodzi artyści byli wówczas również uczniami Szkoły Podstawowej nr 319. Występowali także uczniowie innych szkół, prezentując piosenki, skecze, scenki teatralne.

W czasie turniejów nauczyciele byli jurorami, spotykali się i dyskutowali o imprezie, nawiązywali kontakty i znajomości. Często długo po zakończeniu turnieju z przyjemnością wspólnie spędzałyśmy czas, rozmawiając o tym, jak najlepiej przygotowywać uczniów do turniejów, jakie przynosi im to korzyści, jak prowadzić lekcje poświęcone kulturze itd.

Od 1997 r. na terenie Szkoły Podstawowej nr 319 organizowałam również specjalne wieczory poświęcone kulturze krajów anglojęzycznych. Były to imprezy otwarte dla wszystkich zainteresowanych uczniów i nauczycieli naszej dzielnicy. Czasami frekwencja była tak duża (np. na wieczorze Halloween, na Dniu św. Patryka, czy na Walentynkach), że uczestnicy z trudem mieścili się w sali. Była to kolejna możliwość wspólnego spędzenia czasu i dyskusowania o interesujących nas – nauczycieli problemach, szczególnie w zakresie nauczania kultury krajów anglojęzycznych.

Te imprezy miały za zadanie umożliwić nam poznanie się i wymianę doświadczeń. Bardzo chcieliśmy, aby takie spotkania mogły odbywać się stale. Pani Anetta Sadowska-Martyka i ja wpadłyśmy wówczas na pomysł utworzenia

klubu kreatywnego nauczyciela. Chcieliśmy stworzyć możliwość regularnego spotkania się nauczycieli szkół podstawowych, którzy mogliby dyskutować o problemach swojej pracy, przede wszystkim zaś mieliby możliwość zaprezentowania swoich osiągnięć, pomysłów, ciekawych metod pracy.

We wrześniu 2000 r. naszym pomysłem podzieliłyśmy się z liderką programu INSETT – panią Hanną Kijowską. Nasza inicjatywa zyskała jej poparcie, jak również poparcie pani Dyrektor Sabiny Januszko, która wyraziła zgodę na udostępnienie nam sali i sprzętu. Dzięki pani Kijowskiej informacje o naszej grupie rozwoju zawodowego znalazły się w materiałach INSETT, a więc o naszej inicjatywie mogli dowiedzieć się nauczyciele z całego regionu Warszawy.

W roku szkolnym 2000/2001 odbyły się cztery spotkania naszej grupy. W czasie zajęć prezentowałyśmy nasze najciekawsze lekcje, bowiem każdy nauczyciel ma swoje sprawdzone pomysły na lekcje „hity”, które zawsze są skuteczne, przynosząc efekty w nauczaniu, a także zadowolenie uczniom i nauczycielom. Same przygotowywałyśmy potrzebne pomoce i materiały informacyjne. Te prezentacje, jak sądzę, szczególnie wiele dały nauczycielom mniej doświadczonym, ale okazało się, że każdy uczestnik zajęć wyniósł z nich coś nowego, czego przedtem nie znał.

Zajęcia i warsztaty to najważniejsza, ale nie jedyna część naszych spotkań. Po zajęciach długo rozmawiałyśmy przy kawie i herbacie, dyskutowałyśmy o różnych problemach naszej pracy, wymieniałyśmy uwagi na interesujące nas tematy, planowałyśmy nowe, ciekawe formy zajęć, wymieniałyśmy się materiałami. Mogę chyba powiedzieć, że dzięki naszym spotkaniom nawiązałyśmy nowe przyjaźnie.

Zachęcam nauczycieli zainteresowanych wspólnym działaniem do tworzenia podobnych klubów nauczycieli. Poznacie państwo nie tylko nowych, wspaniałych, interesujących przyjaciół, ale także będziecie mogli wzbogacić swój warsztat pracy o sprawdzone pomysły innych nauczycieli, podzielić się ciekawymi materiałami, wspólnie rozwiązywać problemy, służyć sobie pomocą. Spotkania klubowe bardzo integrują środowisko i są nieocenioną pomocą dla mniej doświadczonych nauczycieli.

(sierpień 2001)

<sup>2)</sup> Jeden z turniejów opisałam w „Językach Obcych w Szkole” nr 1/1998, s. 23.

# RECENZJE



Kazimiera Myczko<sup>1)</sup>  
Poznań

## Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki<sup>1)</sup>

Mało jest w literaturze metodycznej prac, które praktykę nauczania i uczenia się języków obcych przedstawiają całościowo, realizując w ten sposób podstawowe zadania glottodydaktyki w aspektach czystym i stosowanym. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż wymaga ono umiejętności dokonania właściwego wyboru i wyważonego osądu w opisie, analizie i wyjaśnieniu tego, tak złożonego przedmiotu badań. Autor przedłożonej publikacji – Waldemar Pfeiffer – realizuje to zadanie z powodzeniem, charakteryzując jednocześnie czynniki wpływające na efektywność kształtowania procesu dydaktycznego.

Publikacja obejmuje osiem rozdziałów. Pierwsze dwa mają charakter wprowadzający. Przedstawiona zostaje metodologia glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej, jej przedmiot, cele, metody i narzędzia badawcze. Autor nie pomija tu istotnych zagadnień, które odnoszą się do dyscyplin składających się na glottodydaktykę, a także dyscyplin pokrewnych, wspierających jej rozwój. Szczególne miejsce zajmuje przejrzyste przedstawiony schemat układu glottodydaktycznego, stanowiący punkt wyjścia i odniesienia dla pogłębionych rozważań w dalszych rozdziałach pracy. W tej części pracy zostają naszkicowane również trzy podstawowe etapy programowania: predydaktyczny, dydaktyczny i postdydaktyczny. Wszystkie trzy etapy są, wedle słów autora „ze sobą ściśle powiązane i decydują o kształcie procesów nauczania i ucze-

nia się” (s. 32). W. Pfeiffer podkreśla słusznie, iż największych rezerw, decydujących w efekcie końcowym o sukcesie nauczania należy obecnie upatrywać we właściwym programowaniu procesów nauczania, w tym ich dobrej organizacji.

Rozdział trzeci obejmuje zagadnienia glottodydaktyki stosowanej. Dotyczy więc naukowych podstaw metodyki nauczania języków obcych. Z tych podstaw wynika systemowa, proceduralna i regulatywna funkcja metodyki w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Uporządkowanie pojęć i określenie ich wartości glottodydaktycznej, a także taksonomia celów i poziomów nauczania poprzedza refleksje autora nad zasadami nauczania języków obcych, technikami konwencjonalnymi, multimedialnymi i omnimedialnymi w nauczaniu. Bazą dla rozważań nad zasadami i technikami oraz dla charakterystyki metod nauczania jest wypracowana przez autora publikacji metodologia integratywno-selektywna. Autor opowiada się za pluralizmem w metodyce rozumianym jako: „racjonalna inkorporacja i integracja nowych technik nauczania w aktualny, adekwatny do adresatów, warunków i celów nauczania system metodyczny” (s.92).

Kolejny rozdział nawiązuje do centralnych elementów układu glottodydaktycznego a więc do uczenia i do nauczyciela i przedstawia związane z nimi czynniki efektywnego kształtowania praktyki glottodydaktycznej. Autor nie

<sup>1)</sup> Autorka jest prof.dr hab. w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im A. Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2)</sup> Waldemar Pfeiffer (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.

pozostawia wątpliwości, iż uczeń z jego psychosocjalnymi cechami i uwarunkowaniami jest współtwórcą sukcesu w nauce języka obcego. Przy przedstawianiu uwarunkowań procesu nauczania ze strony ucznia zostało uwzględnione złożone zagadnienie typologii uczniów związane z cechami osobowościowymi i predyspozycjami językowymi, zagadnienia strategii uczenia się, ich funkcja i miejsce w procesie dydaktycznym, wielopłaszczyznowe aspekty motywacji i motywów uczenia się oraz czynników motywujących związanych z treściami nauczania i sposobami prowadzenia lekcji języka obcego.

Funkcja i rola nauczyciela w procesie dydaktycznym zostaje nakreślona na tle wymogów, wynikających ze współczesnej koncepcji nauczania języków obcych i skonkretyzowana w odniesieniu do faz programowania nauki języków obcych.

Piąty rozdział książki jest poświęcony podstawom konstrukcji programów nauczania, szósty natomiast podstawom preparacji i ewaluacji materiałów do nauki języka obcego. Programy stanowią wedle słów autora, „*pomost pomiędzy teorią a praktyką*” i „*determinują(...) cały proces dydaktyczny*” (s. 142). Dogłębniejsze zajęcie się tymi zagadnieniami wynika również ze współczesnych zmian w polskim systemie oświatowym, wymagającym od nauczających zarówno decyzji odnośnie wyboru programu jak i umiejętności adaptacji tych programów dla określonej grupy uczniów. Zostają przedstawione zasady konstruowania programów oraz ich rodzaje. Autor postuluje konstruowanie programów otwartych, określających minima „*w zakresie celów i treści nauczania, tak aby zapewnić ich niezbędną funkcjonalną elastyczność*” (s. 143).

Istotna rola materiałów nauczania wynika z faktu, iż „*stanowią one bazę materialną procesów glottodydaktycznych*” (str. 161). Po klasyfikacji i charakterystyce materiałów zostają sprecyzowane ich zasadnicze funkcje w procesie

nauczania. W oparciu o wiedzę teoretyczną oraz doświadczenie praktyczne wynikające z faktu, iż Waldemar Pfeiffer jest również autorem cenionych podręczników szkolnych do nauki języka niemieckiego, zostaje zestawiony funkcjonalny system oceny materiałów glottodydaktycznych dla potrzeb praktyki szkolnej.

Przedostatni rozdział jest poświęcony przesłankom naukowego kształcenia nauczycieli. Wychodząc od zadań i funkcji stojących przed nauczycielem języka obcego, autor przedstawia wymogi, jakie powinien spełniać dobrze wykształcony nauczyciel.

Zagadnienia polityki językowej znajdują się w płaszczyźnie zainteresowań naukowej glottodydaktyki. Te zagadnienia, a ściślej szkolna polityka językowa stanowią przedmiot rozważań rozdziału kończącego książkę. Na tle europejskiej polityki językowej, którą cechuje pluralizm językowy, autor przedstawia uwarunkowania polskiej polityki językowej.

Książkę uzupełnia bogata bibliografia literatury przedmiotu, w której obok pozycji bliskich praktyce szkolnej są również zamieszczone prace o istotnym znaczeniu dla rozwoju myśli glottodydaktycznej.

Przedłożona pozycja bazuje na długoletnim doświadczeniu akademickim i autorskim Waldemara Pfeiffera. Będzie ona z pewnością pomocna w zrozumieniu wieloaspektowych uwarunkowań dydaktyki języków obcych, w tym czynników wpływających na efektywne kształtowanie procesów nauczania i uczenia się. Nie bez znaczenia jest również fakt, że publikacja została napisana bardzo przejrzysto i zrozumiale. Stanowi ona istotne wzbogacenie istniejącej literatury przedmiotu i jest godna polecenia zarówno studentom, przygotowującym się do zawodu nauczyciela języków obcych, młodym adeptom nauki glottodydaktycznej, jak i nauczycielom–praktykom, zainteresowanym stałym ponoszeniem efektywności kształcenia językowego.

(marzec 2002)



**Zapraszamy na nasze strony internetowe  
– [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl).  
Są na nich numery archiwalne – od nr. 4/2000.**

## Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik<sup>2)</sup>

Po lekturze książki Lucyny Wille i Zdzisława Wawrzyniaka *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge* nasuwa się kilka refleksji z zakresu dydaktyki języków obcych. Oto niektóre z nich.

Pytanie, czy język angielski w pełni zasługuje już na miano *lingua franca*, czy też dopiero przejmuje tę rolę, pojawia się często w językoznawczych dyskusjach naukowych i rozmowach potocznych. Jakkolwiek wypadnie odpowiedź na tak postawiony problem, niezaprzeczalna jest ranga tego języka w szeroko pojętych kontaktach międzynarodowych. Stwierdzenie, że w dobie globalizacji znajomość języków obcych zyskuje coraz bardziej na znaczeniu, brzmi już jak obiegowa prawda, a nawet oceniając pejoratywnie, niemalże jak codzienny banał. Jednak nieco inaczej rzecz wygląda wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę liczbę mnogą rzeczownika *języki* w odniesieniu do jednego użytkownika. Obecnie postulatem może, a nawet powinno stać się dążenie do opanowania przez młodych ludzi więcej niż jednego języka obcego. Wprawdzie w szkołach średnich nauka dwóch języków obcych jest już normą, najczęściej jednak brak jest systemu, który sprzyjałby tworzeniu w świadomości uczących się analogii wspierających opanowanie drugiego języka, a wynikających ze znajomości lepiej już znanego języka obcego.

W glottodydaktyce i lingwistyce kontrastywnej, w których relacja między językiem ojczystym i obcym stanowi zasadniczy problem badawczy, często podkreśla się istotną rolę transferencji, a więc pozytywnego wpływu zjawisk, struktur i elementów języka ojczystego w procesie przyswajania języka obcego. Ważne są tutaj tzw. uniwersalia językowe, a więc kategorie, które są wspólne obu językom (a właś-

ciwie uniwersalne dla języków, stąd ich adekwatna nazwa), takie jak czasy gramatyczne, tryby, strony, liczby, osoby, przypadki. Oczywiście ich konkretna realizacja w określonych językach może się znacznie różnić. Nie chodzi tutaj w myśl współczesnej dydaktyki języka o dokładne odwzorowywanie struktur z języka ojczystego na obcy, ani też o wyłączne stosowanie metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Sama jednak świadomość punktu odniesienia do znanych od dzieciństwa doświadczeń z językiem jest już pozytywnym czynnikiem psychologicznym, motywującym przyswajanie języka obcego, który dzięki nim przestaje być zupełnie obcy.

Zgodnie z podstawowymi założeniami psycholingwistyki należy podkreślić, że osoby uczące się języków obcych, choć wykazują mniejsze lub większe uzdolnienia w tym kierunku, nie są jednak wyposażone w specjalne predyspozycje warunkujące nauczanie się tego, a nie innego języka obcego. Preferencje przy wyborze języka mają więc przede wszystkim charakter czysto pragmatyczny (warto nauczyć się języka angielskiego, bo jest on najbardziej przydatny) lub też wynikają z osobistych zamiłowań i gustów (włoski brzmi melodyjnie a niemiecki jest językiem Goethego, Kanta i Grassa, z których to dzieł dobrze byłoby znać choć parę cytatów).

Językami, których struktury oraz ich wspierającą analogię omawiają w swojej książce Lucyna Wille i Zdzisław Wawrzyniak są język angielski i niemiecki (ten ostatni jako drugi język obcy). Autorzy zwracają również uwagę na kontrasty między tymi językami, odnosząc się też do języka polskiego jako ojczystego, szczególnie w podawanych przykładach. Jak czytamy we wstępie, książka jest adresowana

<sup>1)</sup> Autorka jest dr hab. w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

<sup>2)</sup> Lucyna Wille, Zdzisław Wawrzyniak (2001), *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, s. 141.

do nauczycieli (np. języka rosyjskiego) będących równocześnie studentami zaocznymi filologii germańskiej, którzy chcą zdobyć kwalifikacje uprawniające ich do nauczania drugiego języka, do czynnych już nauczycieli języka niemieckiego, jak również do wszystkich tych, którzy zamierzają usystematyzować swą wiedzę glottodydaktyczną. W obecnym czasie, gdy różne formy kształcenia i doksztalcenia językowego zdobywają coraz większą popularność, co niestety nie zawsze idzie w parze z wysokim poziomem językowym, prezentowana tu praca ma szansę stać się niewątpliwie ważną pomocą dydaktyczną.

Książka napisana jest przy tym w bardzo przystępny sposób, co zachęca do jej lektury. Składa się z dwóch zasadniczych części. Pierwsza z nich *Die Fremdsprachendidaktik und derer Umfeld (Dydaktyka języka obcego i jej kontekst)* jest poświęcona aspektom historycznym w nauczaniu języków obcych, dyscyplinom pomocniczym i poszczególnym metodom. Druga – *Deutsch nach Englisch (Język niemiecki jako drugi język po języku angielskim)* prezentuje możliwości, jakie stwarza uczącemu się języka niemieckiego znajomość drugiego języka (w tym przypadku angielskiego) oraz wskazuje na podobieństwa i różnice między tymi językami w zakresie morfologii i składni. Na uwagę zasługuje wyodrębnienie na końcu tej części (w podrozdz. 2.10.) struktur zdaniowych typowych jedynie dla języka angielskiego. Autorzy zamieszczają tu obok czysto gramatycznych struktur również bardzo istotne dla komunikacji ustnej formuły grzecznościowe oraz formuły powitania i pożegnania.

Praktyczny profil omawianej książki uwidacznia się szczególnie w końcowym rozdziale (rozdz. 3 tej części pracy) prezentującym różne ćwiczenia, niektóre zawierające przykłady w trzech językach: polskim, angielskim i niemieckim. Autorzy uzasadniają przygotowanie takich ćwiczeń w sposób następujący:

- ▶ zestawienie zdań w dwóch lub trzech językach uwidacznia podobieństwa i różnice między nimi,
- ▶ w ramach nauki języka niemieckiego dochodzi również do aktywizacji i utrwalenia znajomości języka angielskiego,
- ▶ uczeń ogarnia refleksją swój język ojczysty,
- ▶ uwzględnienie trzech języków wprowadza wyraźne urozmaicenie w procesie dydaktycznym.

Czytelnik otrzymuje 10 obszernych ćwiczeń, z których 9 to teksty z lukami. Jako uzupełnienie należy wstawić różne elementy, np.: czasowniki, zaimki, części orzeczenia itd.

*Idę teraz do .....*  
*I .... going..... my friend now.*  
*Ich ..... jetzt ..... meiner Freundin.*

Taki sposób ułożenia ćwiczeń zapobiega schematyzmowi oraz wprowadza element zaskoczenia i urozmaicenia jako ważny czynnik psychologiczny. Oczywiście może i powinien on być punktem wyjścia do tworzenia przez nauczycieli analogicznych ćwiczeń i poszerzania ich o nowe warianty.

Interesujące jest ostatnie ćwiczenie zawierające jako polecenie sformułowanie tego samego pytania, wyrażenia tej samej reakcji/polecenia w jednym z trzech języków, np.:

*Did you see her cross the street?*  
*Nie, widziałem, jak szła prosto.*

.....

Autorzy zwracają także uwagę na to, że każda z części książki może być przedmiotem oddzielnej lektury. Łatwo sobie bowiem wyobrazić, że dla niektórych czytelników część metodyczna wraz z przeglądem teorii będzie stanowić główny punkt ciężkości, inni zainteresują się natomiast przede wszystkim zestawem proponowanych ćwiczeń.

Założeniem przedstawianej tu książki nie jest, jak podkreślają we wstępie Autorzy, uwzględnienie niuansów gramatyki języka angielskiego i niemieckiego. Przez ukazanie podobieństw i różnic między tymi językami zapraszają oni czytelnika do aktywnej refleksji filologicznej, wychodzącej poza przedstawione zagadnienia i podane w ćwiczeniach przykłady. Książka jest skierowana do tych nauczycieli i uczniów, którzy wykluczają wyłączne stosowanie automatyzmu w przyswajaniu gramatyki, a opowiadają się za szukaniem kontrastów i analogii oraz twórczym podejściem do języków obcych, nawet w odniesieniu do ich podstawowych struktur.

Omawiana praca godna jest więc polecenia szerszej grupie czytelników również jako nowość, ponieważ prezentowane w niej podejście nie jest jeszcze dostatecznie znane na naszym rynku wydawniczym.

(luty 2002)

## Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji<sup>2)</sup>

Recenzowany tom zawiera materiały z konferencji naukowej poświęconej tematyce języków fachowych ze szczególnym naciskiem na problemy ich dydaktyki i translacji. Konferencja została zorganizowana w ramach Letniej Szkoły Lingwistyki Stosowanej w czerwcu 2000 roku przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej oraz Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego i Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Tom składa się z 16 referatów i 2 tematycznych bibliografii przygotowanych przez referentów. Wszystkie artykuły zawarte w tomie można z grubsza podzielić na teoretyczne i dydaktyczne. Do tych pierwszych zaliczymy referaty: Zofii Berdychowskiej, Marty Czyżewskiej-Parys, Agnieszki J. Frączek, Andrzeja Kątnego, Urszuli Kokot, Katarzyny Mrowiec, Oleksija Prokopczuka, Czesławy Schatte, Grażyny Strzeleckiej. Aspektem dydaktycznym języków fachowych zajmują się Małgorzata A. Korzeb, Urszula Kawczyńska, Barbara Skowronek, Zenon Weigt, Lucyna Wille, Horst Ziebart. Artykuł Krzysztofa Hejwowskiego łączy w sobie elementy teoretyczno-dydaktyczne.

M. Czyżewska-Parys zajmuje się zjawiskiem puryzmu i jego wpływem na języki fachowe. Po przedstawieniu różnicy między terminologią fachową a żargonem autorka podaje przykłady przejawów puryzmu w języku niemieckim pod koniec XIX wieku w takich dziedzinach, jak poczta, transport, prawo, wojsko i szkolnictwo. W terminologii specjalistycznej wiele terminów obcojęzycznych zastąpiono ekwiwalentami niemieckimi, które upowszechniły się w języku ogólnym.

Artykuł A. Kątnego pokazuje wpływ języka niemieckiego i angielskiego na powstawanie nowych wyrażeń specjalistycznych w języku polskim. Autor zwraca uwagę przede wszystkim na zapożyczenia, podając liczne przykłady z zakresu słownictwa giełdy i rynku kapitałowego

oraz finansów i ubezpieczeń. Kątny opowiada się za uwzględnieniem problematyki języków fachowych oraz wykonywania tłumaczeń specjalistycznych podczas procesu kształcenia filologów.

G. Strzelecka dokonuje analizy trzech pojęć z zakresu języka gospodarki, tj. rynku, targów i lokalizacji na podstawie niemieckiej prasy gospodarczej z końca XIX i końca XX wieku (współczesne gazety gospodarcze). Strzelecka definiuje te terminy w oparciu o współczesne słowniki ekonomiczne oraz porównuje je z prasą gospodarczą z końca XIX wieku, a także podaje co ciekawsze złożenia. Porusza również aspekt dydaktyczny przekazywania wiedzy o słownictwie specjalistycznym, prezentując krótko program IFG Uniwersytetu Warszawskiego z przedmiotu „Wirtschaftsdeutsch”.

A. Frączek zajmuje się językiem fachowym na płaszczyźnie leksykograficznej. Przeprowadzając analizę słownictwa fachowego w dawnych i współczesnych słownikach dwujęzycznych, stwierdza, iż w ciągu ostatnich 200 lat bardzo niewiele zmieniło się zarówno w odniesieniu do wyboru zwrotów fachowych, jak i oznaczania tego słownictwa za pomocą niewłaściwie użytych kwalifikatorów. Chodzi tu o niewłaściwy dobór i użycie lub nadużywanie kwalifikatorów, co powoduje nieporozumienia u użytkowników słowników. Autorka poddaje analizie słowniki dwujęzyczne z XVIII, XIX i XX wieku. Opowiada się za ujednoczeniem i uproszczeniem skomplikowanych i dla wielu niezrozumiałych kwalifikatorów stosowanych w słownikach. W tym celu – jej zdaniem – należy omówić szczegółowo wszystkie symbole i skróty stosowane w słowniku już na jego początku, wybierając jeden język. Autorka zachęca również do takiego opracowania słownika, który w odniesieniu do terminologii specjalistycznej będzie zawierać wiele widocznych i czytelnych znaków graficznych, przez co słownik stanie się przyjazny dla jego użytkowników.

<sup>1)</sup> Autor jest doktorantem Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

<sup>2)</sup> Andrzej Kątny red. (2001). *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji*. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku, 14-15 VI 2000, Wszechnica Mazurska Olecko.



U. Kokot poświęca w swoim artykule uwagę tekstom medycznym. Język medyczny – jak pisze – jako profesjolekt jest odmianą języka ogólnego. Jest także językiem rzemiosła i językiem nauki. Kokot prezentuje teksty medyczne, używając w klasyfikacji współczesnych tekstów języka ogólnego. Omawia rodzaje tekstów medycznych pod względem ich funkcji komunikacyjnej, a także wymienia uczestników komunikacji medycznej. Dokonuje szczegółowego podziału tekstów medycznych. Konkluduje, iż specjalistyczny język medycyny ma do spełnienia różne funkcje. Należą do nich rozmowy z pacjentami oraz przekazywanie informacji i wiedzy medycznej. Wybór płaszczyzny komunikacyjnej decyduje o doborze słownictwa i kodu przekazu.

Cz. Schatte zajmuje się językiem reklamy w odniesieniu do języka fachowego. Na wstępie prezentuje kilka definicji języka reklamy oraz strukturę tekstów reklamowych, podając liczne przykłady. Teksty reklamowe przyczyniają się do popularyzacji leksyki fachowej, używanej tu raczej w sposób uproszczony, gdyż jej celem zasadniczym jest przekonanie odbiorcy do nabycia określonego produktu. Zastosowanie słownictwa fachowego zależy także od rodzaju medium reklamującego. Dodatkowym zadaniem tego rodzaju słownictwa jest popularyzowanie terminów fachowych wśród społeczeństwa. Przykładem takiej popularyzacji – zdaniem autorki – jest słownictwo z zakresu kosmetyki, higieny i odżywiania oraz techniki komputerowej.

Do słownictwa z zakresu kosmetyków i wyrobów perfumeryjnych sięga kolejna referentka – K. Mrowiec. W swoim artykule zajmuje się zasadami tworzenia nowych jednostek nominacyjnych oraz tendencji i motywacji rządzących tym procesem. Autorka dokonuje analizy nazw jedno-, dwu- i wieloczłonowych zawartych w ulotkach do kosmetyków pod względem zawartości elementów języka fachowego. Analizie poddano około 300 ulotek do kosmetyków w języku niemieckim i polskim. Mrowiec stwierdza, iż ulotki te posiadają słownictwo zaczerpnięte z nauk biologiczno-chemicznych i medycznych. Język ulotek kosmetycznych to – jak uważa autorka – „język pośredni” między twórcą ulotki a odbiorcą.

Z. Berdychowska dokonuje porównania

способów realizacji wskazań deiktyczno-osobowych w różnych rodzajach tekstów specjalistycznych ustnych i pisemnych. Według niej, istnieje cała gama kategorii językowych stosowanych w tekstach specjalistycznych jako wskazania deiktyczno-osobowe. Implikowana deiktyczność powoduje jednak konflikt z zasadą ekonomiczności i jednoznaczności językowej. Autorka sądzi, że zastosowane typy wskazań deiktyczno-osobowych mogą informować odbiorcę o nastawieniu nadawcy zarówno do adresata, jak i treści komunikatu.

O. Prokopczuk porusza problem intertekstualności, który przejęła translatoryka zorientowana na lingwistykę tekstu. Autor definiuje intertekstualność jako „relację do poszczególnych gatunków tekstu lub jako relację do innych tekstów”. Formułuje pytania, czy pojęcie intertekstualności można zastosować do analizy tekstu naukowego, a także, czy będzie to mieć konsekwencje badawcze. Prokopczuk próbuje także ustalić stopień intensywności związków intertekstualnych dla tekstów naukowych.

B. Skowronek próbuje dać odpowiedź na pytanie, czym są języki specjalistyczne. Autorka wylicza trzy aspekty w zakresie specjalistycznej komunikacji językowej: przedmiotowy, językowy, ludzki. Prezentuje definicje wielu wybitnych badaczy języków specjalistycznych. W drugiej części artykułu autorka uświadamia nam, na czym polega problem nauczania języków obcych w ogóle oraz języków specjalistycznych w szczególności. Podaje również wskazówki w zakresie kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli języków specjalistycznych zarówno w obrębie języka ojczystego, jak i obcego.

Także H. Ziebart, jako „native speaker”, przedstawia swoje refleksje w zakresie problemów koncepcji, przygotowania i przeprowadzania kursów dokształcających w zakresie języków specjalistycznych dla nauczycieli języka niemieckiego na uczelniach zagranicznych. Autor analizuje kryteria metodyczne i merytoryczne programów z zakresu „Wirtschaftsdeutsch”, między innymi na podstawie własnych doświadczeń jako lektora DAAD na Syberii, prowadzącego taki kurs.

Z. Weigt prezentuje języki fachowe w pragmatyce zajęć tłumaczeniowych ze studentami germanistyki. Autor słusznie zwraca

uwagę na problem stopnia fachowości, jakim mogą wykazać się studenci w pracy z tekstami prawnymi. Dlatego niezwykle ważne jest, aby podczas zajęć tłumaczeniowych pracować zawsze z analogicznym tekstem specjalistycznym, dzięki któremu studenci mogą zapoznać się z różnicami w zakresie struktury tekstu, jego odrębności gramatycznej, syntaktycznej, leksykalnej, jak i słowotwórczo-morfologicznej. Niezbędne jest także opanowanie przez przyszłych tłumaczy podstawowej wiedzy z zakresu tłumaczonej dziedziny.

L. Wille przedstawia problematykę języka fachowego na przykładzie języka sportowego. Autorka rozpoczyna swoje rozważania od analizy języka fachowego w porównaniu z językiem ogólnym. Następnie analizuje teorię przekładu w porównaniu z praktyką na przykładzie konkretnych zdań zawierających elementy słownictwa sportowego i prób ich tłumaczenia. Na koniec zajmuje się dydaktyką nauczania przekładu przez nauczycieli akademickich. Zwraca tu uwagę na rodzaje ćwiczeń translacyjnych oraz analizę faktycznych i potencjalnych błędów językowych. Wille uważa, iż przekład tekstu fachowego nie różni się w swej istocie od przekładu tekstu innego rodzaju. Trudności, jakie mogą powstać podczas tłumaczenia, biorą się ze stosunku tłumacza do materii przekładu, nie leżą one natomiast w naturze tekstu.

U. Kawczyńska zajmuje się praktycznymi aspektami zajęć translatorskich ze studentami germanistyki podczas specjalizacji z zakresu języka gospodarki. Na Uniwersytecie Szczecińskim, gdzie pracuje Autorka, wprowadzono dwie specjalizacje: translatorykę i niemiecki język gospodarki. Autorka analizuje profil zatrudnienia absolwentów germanistyki, z których jedni pracują w oświacie, inni w różnego rodzaju firmach, wykonując tłumaczenia. Przedstawia metody, jakie stosuje się na zajęciach tłumaczeniowych oraz tematykę, jaka na nich dominuje. W zakresie modułu – język gospodarki – studenci zostają przygotowani do roli tłumaczy tekstów. Jako filolodzy mają przewagę nad fachowcami w danej dziedzinie ze znajomością języka obcego. To właśnie oni – według Kawczyńskiej – potrafią lepiej „wyłapać” wszystkie niuanse stylistyczno-gramatyczne i tworzyć lep-

sze jakościowo teksty. W sprawach merytorycznych mogą zawsze odwołać się do eksperta lub do literatury fachowej.

M. A. Korzeb analizuje główne problemy dydaktyczne, związane z tłumaczeniem tekstów prasowych, pojawiające się na zajęciach ze studentami germanistyki szczecińskiej, którzy wybrali specjalizację translatorską. Autorka uwarunkowuje nas na problemy tłumaczeniowe i błędy, jakie popełniają studenci podczas tłumaczenia artykułów z prasy.

K. Hejwowski przedstawia problem nauczania języków specjalistycznych z punktu widzenia translacji. Autor jest przeświadczony, że kompetencji tłumacza nie da się sprowadzić wyłącznie do znajomości dwóch języków. Jest ona bowiem złożonym zbiorem umiejętności. Hejwowski analizuje najważniejsze składniki kompetencji tłumacza. Dochodzi do wniosku, że w większości przypadków łatwiej jest nauczyć profesjonalnego tłumacza wybranego języka specjalistycznego, niż uczynić profesjonalnego tłumacza ze specjalisty w danej dziedzinie. Autor podkreśla, że profesjonalni tłumacze są bardzo elastyczni i z łatwością mogą przystosować się do nowych sytuacji, poznać nowe pola tematyczne i zaznajomić się z nowymi typami dyskursu.

Podsumowując należy stwierdzić, iż prezentowany tom omawia aktualne problemy dydaktyczne i translatorskie podejmowane obecnie przez lingwistów. Niezmiernie ważnym celem stojącym przed tego typu publikacjami jest określenie elementów stałych i zmiennych, jakie muszą być brane pod uwagę w dydaktyce języków fachowych, a także uwarunkowań pracy tłumacza języków specjalistycznych. Ponadto niebagatelną rolę odgrywa jasne zdefiniowanie pojęcia języka fachowego dla potrzeb dydaktycznych i praktycznych. Intencją autorów jest nie tylko przekazanie wiadomości teoretycznych, ale także uwarunkowanie relacji występujące między warsztatem pracy tłumacza i dydaktyką języka specjalistycznego a wiedzą specjalistyczną w języku ojczystym. Dlatego uważam, iż recenzowany tom stanowi nieocenioną pomoc dla tych wszystkich, którzy mają do czynienia z językami specjalistycznymi – zarówno dla dydaktyków, jak i dla czynnych tłumaczy.

(luty 2002)

## Geni@lnie prosta nauka niemieckiego<sup>2)</sup>

Nauka języka niemieckiego może być geni@lnie prosta. Tak twierdzi wydawnictwo Langenscheidt w swoich prezentacjach nowego podręcznika do gimnazjum *geni@l. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Po zapoznaniu się z podręcznikiem uważam, że nie tylko tytuł jest zachęcający, ale przede wszystkim treść potwierdza zawartą w nim obietnicę. Czego można sobie jeszcze życzyć na lekcjach języka niemieckiego: chyba jedynie zmotywowanych do nauki uczniów, ale i tutaj podręcznik nie pozostawia nas samym sobie. Co nam oferuje w tej kwestii?

Doświadczony nauczyciel języka niemieckiego lub nauczyciel o małym doświadczeniu, ale interesujący się ofertą podręcznikową na rynku wydawniczym, już po zapoznaniu się z zespołem autorskim na okładce podręcznika będzie wiedział, że może oczekiwać udanego przełożenia nowoczesnych kierunków w dydaktyce i metodyce nauczania języka niemieckiego na praktykę. A wszystko to za sprawą takich osób jak: Hermann Funk i Michael Koenig, dwóch sprawdzonych autorytetów w dziedzinie metodyki i dydaktyki nauczania języka niemieckiego, zarówno w teorii jak i w praktyce (wspomnijmy tylko podręcznik *Sowieso* i jego sukces na rynku), Ute Koithan, której zainteresowania obejmują nauczanie języków obcych wspomaganie komputerem (a taką możliwość stwarza *geni@l*), Theo Scherling, którego ilustracje na długo pozostają w pamięci, a wraz z nimi wiedza, którą prezentują (potwierdzić to mogą uczniowie pracujący na przykład z takimi podręcznikami jak *Deutsch aktiv neu* czy *Sowieso*). Grupę autorów zamykają Susy Keller i Maruska Mariotta, doświadczone nauczycielki języka niemieckiego ze Szwajcarii. Do tego grona należy zaliczyć również Mirosławę Podkowińską-Lisowicz,

której wieloletnie doświadczenie nauczycielskie zaowocuje w polskiej adaptacji książki ćwiczeń.<sup>3)</sup>

*geni@l A1* jest pierwszą częścią serii trzech podręczników do nauki języka niemieckiego w gimnazjum. Jest podzielony na 15 rozdziałów, które odpowiadają treścią poziomowi A 1 według taksonomii poziomów kompetencji językowej wydanej przez Radę Europy<sup>4)</sup> i jest zarazem pierwszym podręcznikiem uwzględniającym tę taksonomię na polskim rynku. Część A 1 zawiera materiał i propozycje przeprowadzenia 120–150 godzin lekcyjnych i obejmuje następujące pomoce.

► Podręcznik: zawierający 12 rozdziałów wprowadzających nowy materiał i 3 rozdziały (5, 10, 15) służące powtórzeniu zdobytych wiadomości (*Plateaukapitel*), oraz suplement gramatyczny i listę słówek występujących w podręczniku. Sporym ułatwieniem dla nauczyciela jest spis treści dzielący każdy z 12 rozdziałów na 4 części (temat/teksty, komunikacja, gramatyka, techniki uczenia się). Każdy z rozdziałów zawiera wiele zróżnicowanych ćwiczeń mających na celu doskonalenie czterech sprawności językowych (czytanie ze zrozumieniem, słuchanie ze zrozumieniem, mówienie i pisanie), ćwiczenia na utrwalenie słownictwa, usystematyzowanie wprowadzonych zagadnień gramatycznych, teksty i informacje z zakresu wiedzy krajo- i kulturoznawczej (*Landeskunde*). Każda grupa ćwiczeń ma swój piktogram i jest oznaczona na marginesie podręcznika odpowiednim symbolem. Jakże łatwa jest dla nauczyciela praca z podręcznikiem, gdy nie musi sam planować lekcji powtórzeniowych i opracowywać do nich materiałów, ponieważ może to wszystko znaleźć w zaplanowanych przez autorów podręcznika rozdziałach powtó-

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentką w Instytucie Filologii Germańskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim.

<sup>2)</sup> H. Funk, S. Keller, M. Koenig, U. Koithan, M. Mariotta, T. Scherling, (2002), *geni@l, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*, Langenscheidt.

<sup>3)</sup> Mirosława Podkowińska-Lisowicz otrzymała w marcu b.r. Krzyż Zasługi ze Wstęgą Orderu Zasługi RFN przyznany przez prezydenta RFN Johanna Raua za działalność społeczną na rzecz zbliżenia polsko-niemieckiego.

<sup>4)</sup> Europarat: Rat für kulturelle Zusammenarbeit Hrsg. (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg, Langenscheidt.

rzeniowych, które dodatkowo jeszcze wzbogacają te nie lubiane przez uczniów powtórzenia materiałem filmowym z kasety wideo, również zdydaktyzowanym (a może jest to szansa na polubienie powtórzeń?). Należy również wspomnieć o ostatniej stronie rozdziałów powtórzeniowych, która jest poświęcona technikom uczenia się. Uczeń znajdzie tutaj przedstawione w sposób obrazkowy (często humorystyczny) wskazówki, jak należy się uczyć, aby nauka była efektywna i dawała jak najlepsze rezultaty. Jest to zupełne novum w podręcznikach dla młodzieży<sup>5)</sup>, kładące nacisk na autonomizujące formy uczenia się, tak ważne w dzisiejszym społeczeństwie informacji i wiedzy.

► Książka ćwiczeń: składająca się również z 15 rozdziałów, odpowiadających rozdziałom w podręczniku. Ćwiczenia pozwalają na samodzielną pracę w celu utrwalenia nowego materiału. Każdy rozdział kończy się stroną pozwalającą na ocenę zdobytych wiadomości (odpowiedź na pytanie: co potrafię już w języku niemieckim) oraz przeglądem zagadnień wprowadzonych w danym rozdziale. Rozdziały powtórzeniowe (5, 10, 15) zawierają również testy, uwzględniające wszystkie sprawności językowe i umożliwiające samokontrolę. Jest to kolejny przykład ćwiczeń mający na celu przygotowanie uczniów do autonomizujących form uczenia się.

► Dodatkowy zeszyt zawierający testy zarówno do poszczególnych rozdziałów, jak i do bloków rozdziałów 1–4, 6–9, 11–15, w standardowej formie, ułatwiającej nauczycielowi ich poprawę. Należy podkreślić jeszcze, iż wszystkie testy w materiałach do podręcznika *geni@!* A1 uwzględniają formy testowania, przygotowujące do egzaminu Zertifikat Deutsch<sup>6)</sup>.

► Poradnik dla nauczyciela ze wskazówkami dotyczącymi pracy z podręcznikiem i propozycjami rozwiązań do niektórych ćwiczeń. Warto wspomnieć, iż poradnik zawiera zminiaturyzowany podręcznik z dokładnym opisem każdej strony, co w znacznym stopniu ułatwia nauczycielowi korzystanie z niego.

► Kasety: jedna kasetka do podręcznika i jedna

do książki ćwiczeń z wywiadami, dialogami, fragmentami audycji radiowych, wierszami, piosenkami i ćwiczeniami fonetycznymi.

► Kasetka wideo: zawierająca film o długości około 35 minut. *geni@!* jest jedynym podręcznikiem do gimnazjum na polskim rynku wyposażonym dodatkowo w kasetę wideo. Treść kasetki obejmuje zagadnienia z podręcznika, zapoznając polskich uczniów z życiem ich rówieśników w Niemczech – w szkole i w wolnym czasie. Bohaterowie filmu są równocześnie postaciami z podręcznika i są przedstawieni w lekcji 5. Film jest podzielony na trzy części, ćwiczenia do każdej z nich znajdują się w rozdziałach powtórzeniowych w podręczniku (rozdziały: 5, 10, 15). Praca z kasetą nie jest jednak ograniczona tylko do tych rozdziałów. Jej zastosowanie pozostaje w gestii nauczyciela. Kasetka jest ważnym komponentem całości, chociaż można pracować z podręcznikiem również bez jej wykorzystania.

► CD-ROM: podręcznik będzie wzbogacony również dodatkowymi ćwiczeniami z możliwością ich wykonania przy pomocy komputera. CD-ROM będzie zawierał ćwiczenia do każdego rozdziału w podręczniku przeznaczone do samodzielnej pracy.

► Internet: na stronie [www.langenscheidt.pl](http://www.langenscheidt.pl) będzie można znaleźć dodatkowe informacje i materiały uzupełniające pracę z podręcznikiem.

Wszystkie wspomniane elementy obudowy podręcznika spełniają swe zadania w doskonaleniu znajomości języka niemieckiego w zakresie:

► słuchania: słuchanie globalne, selektywne; ćwiczenia fonetyczne – powtarzanie; piosenki i wiersze, napisane specjalnie dla potrzeb podręcznika, służące doskonaleniu melodii, rytmu oraz łatwiejszemu zapamiętywaniu struktur gramatycznych;

► czytania: przy pomocy spreparowanych i autentycznych tekstów uczniowie przyswajają sobie strategie czytania: globalną, selektywną i szczegółową, nazywane w podręczniku strategią ekspresu, tropiciela i detektywa;

<sup>5)</sup> Wcześniejsze podręczniki, np. *Sowieso*, zawierały wskazówki odnośnie technik uczenia się w dołączonym do podręcznika lub książki ćwiczeń suplementcie, o nieprzejrzystej formie, do którego zajrzenie wymagało przypomnienia ze strony nauczyciela, o ile on sam był skłonny zagłębić się w kilkunastu stronach wiedzy teoretycznej. W podręczniku *geni@!* uczeń napotyka te strony w rozdziałach i nawet, jeśli nauczyciel chciałby je ominąć, zawsze może spotkać na swej drodze dociekliwego ucznia, który o nie zapyta.

<sup>6)</sup> Informacje o egzaminach z języka niemieckiego przeprowadzanych przez Goethe Institut znajdują Państwo pod adresem [www.goethe.de](http://www.goethe.de).

► mówienia: podręcznik oferuje urozmaicone formy doskonalenia tej sprawności: samodzielne wypowiedzi na dany temat, pracę z partnerem oraz w grupie. Treści są dostosowane do wymagań poziomu A 1 wg taksonomii Rady Europy;

► pisania: są to głównie krótkie formy wypowiedzi pisemnej, takie jak: pocztówka, informacja, pamiętnik oraz ćwiczenia leksykalne obejmujące poznane słownictwo.

*geni@!* posiada ponadto walory, które wyróżniają go spośród dostępnych na rynku podręczników w tym segmencie.

Pierwszy z nich to prezentacja i formy ćwiczeń słownictwa, które jest aktualne (z.B. *cool, die Homepage, das Handy*), nawiązuje do obecnych idolów młodzieży (z.B. *Christina Aguilera, Puff Daddy, Michael Schumacher*) i znajduje swe odniesienie w rzeczywistości krajów niemieckojęzycznych. W podręczniku jest wiele ćwiczeń, uwzględniających wszystkie typy uczących się: audytywny, wizualny, werbalny i typ zorientowany na działanie, a więc biorących pod uwagę wszystkich uczniów. Wśród form prezentacji mamy tutaj m.in. kolaże, wizualizację w postaci fantazyjnych obrazków czy też piosenki w stylu rap. Faza ćwiczeń to krzyżówki, rebusy, przyporządkowywanie podpisów do ilustracji, komiksy, porównywanie obrazków, „biegające” dyktando, sporządzanie plakatów i mnóstwo innych propozycji, których już nie musimy szukać w materiałach pomocniczych, aby urozmaicić nasze zajęcia, ponieważ zostały one uwzględnione przez autorów w podręczniku i książce ćwiczeń.

Drugim ważnym aspektem jest prezentacja i sposób przekazywania wiedzy gramatycznej. Uwzględni ona wyniki badań nad przyswajaniem wiedzy językowej ostatnich dziesięciu lat i bazuje między innymi na następujących założeniach:

- łączenie struktur gramatycznych z funkcją komunikatywną języka, uwzględniającą interesujące i motywujące dla danej grupy tematy;
- prezentacja zagadnień gramatycznych w formie wizualnej;
- podporządkowanie gramatyki treści, tzn. słownictwu, informacjom krajo- i kulturoznawczym;
- podział struktur gramatycznych na możliwe do nauczenia się i funkcjonalne zagadnienia;

► ćwiczenia osadzone w treści, rezygnacja z wyizolowanych z kontekstu ćwiczeń gramatycznych, mających na celu zautomatyzowanie danych struktur.

Układ materiału gramatycznego podporządkowany jest zatem komunikacji (zasada: przede wszystkim treść, forma w służbie funkcji). Gramatyka przekazywana jest według zasady SOS (*Sammeln – Ordnen – Systematisieren*), a więc polega na odkrywaniu przez uczniów pewnych regularności i wyciąganiu na tej podstawie wniosków, prowadzących do formułowania reguł. Kiedy jest to jednak konieczne, jest wspomagana zasadą induktywną bądź deduktywną, a pełne informacje gramatyczne dotyczące danego zagadnienia uczeń znajdzie w załączonym suplementie na końcu podręcznika. Wybór zagadnień gramatycznych opiera się również na wytycznych Rady Europy dla poziomu A 1.

Ostatni aspekt, o którym chciałam wspomnieć, to informacje krajo- i kulturoznawcze (*Landeskunde*). Istotne w podręczniku *geni@!* są dwie zmiany, które ich dotyczą. Pierwsza z nich to sposób prezentacji tych informacji. Nie są już one przekazywane w odrębnych jednostkach lekcyjnych, w większych „porcjach”, jak to było dotychczas, lecz znajdują swe odzwierciedlenie w treści rozdziałów w postaci pocztówek, zdjęć, krótkich komentarzy i ogłoszeń prasowych, reklam i adresów internetowych. Dzięki temu uczeń ma możliwość systematycznego poszerzania wiadomości o krajach niemieckiego obszaru językowego i wzbogacania ich o spostrzeżenia i wnioski na podstawie filmu wideo.

Drugi kierunek zmian dotyczy rozwoju samych mediów. Jedną z możliwości, jaką stwarza podręcznik, jest wykorzystanie Internetu w celu zebrania aktualnych informacji na wybrany temat (np. o schroniskach w Niemczech – podręcznik, str. 81). Pod tym względem Internet jest niezastąpiony i żadna książka nie dorówna mu ani aktualnością, ani ilością i atrakcyjnością materiałów. W podręczniku znajdują Państwo adresy internetowe, pod którymi uczniowie mogą zebrać więcej informacji do niektórych jednostek lekcyjnych. Innym sposobem wykorzystania Internetu są projekty, przeprowadzane z uczniami zaprzyjaźnionej klasy np. w Niemczech za pomocą poczty elektronicznej<sup>7)</sup>.

<sup>7)</sup> Wszelkich informacji na temat *E-Mail-Projekte* i *Klassenpartnerschaften* mogą Państwo zasięgnąć m.in. na stronie Goethe Institut [www.goethe.de](http://www.goethe.de)

*geni@l* to podręcznik służący nie tylko celom dydaktycznym, lecz także ogólnemu rozwojowi intelektualno-poznawczemu ucznia. Za sprawą tego podręcznika uczeń ma możliwość wyjścia z postawy pasywnej i przeobrażenia się w badacza-odkrywcę, porównującego, wyciągającego wnioski i dzięki temu poszerzającego swoje horyzonty poznawcze.

Reasumując można wyrazić jedynie życzenie, aby takich podręczników było więcej na naszym rynku, a jest to niezaprzeczalnie ważne w dobie starań Polski o przystąpienie do Unii Europejskiej.

Teresa Zimnoch<sup>1)</sup>  
Szczecin

## Bibliografia

- Europarat: Rat für kulturelle Zusammenarbeit Hrsg. (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg, Langenscheidt.
- Funk, Hermann/König, Michael/Scherling, Theo (1995): *Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Langenscheidt.
- Neuner, Gerd/Scherling, Theo/Schmidt, Reiner (1990): *Deutsch aktiv neu*. Langenscheidt.  
[www.englisch.schule.de](http://www.englisch.schule.de)  
[www.goethe.de](http://www.goethe.de)  
[www.langenscheidt.de](http://www.langenscheidt.de)  
[www.langenscheidt.pl](http://www.langenscheidt.pl)  
[www.sowieso.com](http://www.sowieso.com)

(kwiecień 2002)

---

## Nowy podręcznik do nauki języka rosyjskiego od podstaw w szkołach ponadgimnazjalnych<sup>2)</sup>

W roku szkolnym 2000/2001 na rynku podręczników szkolnych pojawiła się nowa propozycja dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, rozpoczynających naukę od podstaw. Jest to podręcznik pt. *Диеловойя риеч* autorstwa Rozalii Skiby i Małgorzaty Szczepaniak zatwierdzony do użytku szkolnego przez MEN i zarejestrowany w spisie podręczników pod numerem 130/2000 w Dzienniku Urzędowym.

Treści zawarte w podręczniku dostosowane są do założeń edukacyjnych *Podstawy programowej szkolnictwa ponadgimnazjalnego* i celów nauczania w następujących programach: Program liceum ogólnokształcącego, liceum ekonomicznego, liceum zawodowego *Język rosyjski wariant handlowo-menedżerski dla rozpoczynających naukę*: DKO-4915/7/93. Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum *Język rosyjski dla rozpoczynających naukę tego języka w szkole średniej*. Wariant hotelarsko-turystyczny DKO-4015/10/97. Program nauczania języka rosyjskiego w szkole ponadpodstawowej dla rozpoczynających i kontynuujących naukę. Wariant handlowo-menedżerski: DKW-4015/2/99.

Autorki adresują podręcznik do szerokiego grona odbiorców uczących się w szkołach

średnich, policealnych, pomaturalnych, studentów kierunków niefilologicznych oraz osób zainteresowanych kształceniem (samokształceniem) w zakresie leksyki biznesu, handlu, bankowości, turystyki i hotelarstwa. Praca z tym podręcznikiem poszerzy zakres słownictwa i wiedzę z dziedziny gospodarki, biznesu, turystyki oraz pozwoli na zdobycie podstawowych umiejętności władania językiem rosyjskim w kontaktach oficjalnych. Wyżej wymieniony podręcznik jest podstawą do realizacji materiału nauczania, zawartego w cyklu podręczników pt. *Диеловойя риеч*: 1A nr 31/98 plus kasetka, 1B nr 31/98 plus kasetka, 2A nr 76/98 plus kasetka, 2B nr 76/98 plus kasetka, poradników metodycznych: 1 AB, 2 AB z kasetką oraz *Słownika handlowo-menedżerskiego rosyjsko-polskiego i polsko-rosyjskiego*. Materiał programowy przeznaczony do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej na etapie początkującym jest opracowany w podręczniku i na kasecie w następujący sposób: okres ustno-słuchowy, okres alfabetyczny i okres podstawowy. W okresie ustno-słuchowym w podręczniku zaplanowano cykl ilustracji wokół tematów: *Знакомимся, В школе, Наша неделя, Считаем время, Гуляем по городу. В тым*

<sup>1)</sup> Autorka jest emerytowaną nauczycielką języka rosyjskiego.

<sup>2)</sup> Rozalia Skiba, Małgorzata Szczepaniak (2000), *Диеловойя риеч*. Dla rozpoczynających naukę od podstaw. Podręcznik z rozszerzonym zakresem słownictwa handlowo-menedżarskiego, Warszawa: Rea, s. 199.

okresie czas jest przeznaczony na osłuchanie się z językiem przy wsparciu bodźca wizualnego, na próby mówienia po rosyjsku, na poznanie podstawowego słownictwa, które będzie rozwijane na następnych etapach kształcenia.

W okresie alfabetycznym w ciągu ośmiu jednostek metodycznych uczniowie nie tylko poznają alfabet rosyjski w wersji pisanej i drukowanej, akcent wyrazowy i zdaniowy, semantykę poznawanego słownictwa, nauczą się pisać i czytać, ale rozpoczną opanowywanie leksyki biznesu. Po każdym dwu jednostkach metodycznych jest umieszczony rozdział pt. *Sprawdź siebie* – dzięki temu uczniowie mogą dokonać samo-kontroli i samooceny wiedzy i umiejętności.

Okres podstawowy otwiera rozdział informujący o realiach rosyjskich, poszerzający i utrwalający umiejętności nabyte w poprzednich okresach. W okresie podstawowym w ciągu dziesięciu jednostek metodycznych zatytułowanych przysłowiami rosyjskimi, uczniowie mówią, piszą, czytają, słuchają, rozwijają kompetencję lingwistyczną i komunikacyjną w obrębie następujących tematów: *Приглашаем в гости, Посмотрите мою школу, Вот мой город, Моя мама работает на почте, Мой папа работает в банке, Отдых, Аника хочет работать в магазине, Кто нас печит, Адам любит путешествовать, Каникулы за свои деньги*. W tym okresie kontynuuje się rozwijanie wszystkich czterech sprawności językowych z wykorzystaniem różnych technik nauczania:

- ▶ techniki pracy z tekstem autentycznym (prze-pis, instrukcja, ogłoszenie),
- ▶ techniki pracy z obrazkiem (plan miasta, ka-lendarz, reklamy, ilustracje sytuacyjne),
- ▶ techniki sytuacyjne (inscenizacja, symulacja sytuacji),
- ▶ techniki aktywizujące pracę uczniów (projekt, gry językowe, gry planszowe),
- ▶ techniki samokształceniowe.

Tematyce jednostek metodycznych są podporządkowane sytuacje tematyczne, w trakcie których uczeń powinien opanować funkcje językowe (zawieranie znajomości, prezentacja siebie i innych, opisywanie, opiniowanie osób, przedmiotów, negocjowanie, poszukiwanie pracy, oferowanie usług itp.). W oparciu o teksty i ćwiczenia zawarte w podręczniku nauczyciel może pracować metodami aktywizującymi, rozwijając kompetencję komunikacyjną adekwatną do sposobów zachowań w różnych kontaktach

oficjalnych, czasami bardzo różniących się od tych, które uczeń znał do tej pory. Ćwiczenia podręcznikowe są podporządkowane zasadzie priorytetu mowy nad pisaniem i czytaniem, co nie znaczy, że sprawność pisania i czytania jest potraktowana drugorzędnie. Umiejętności w zakresie pisania i czytania w kształceniu języka biznesu są bardzo istotne, dlatego też cały podręcznik jest nimi racjonalnie nasycony. Są to ćwiczenia wdrażające, utrwalające, sterowane, częściowo sterowane, twórcze, rozwijające kompetencję lingwistyczną i komunikacyjną i wspierające progres sprawności językowych. Zagadnienia gramatyczne są przedstawione w komentarzu opisującym występowanie zjawisk gramatycznych w tekstach autentycznych i adaptowanych.

W kursie podstawowym budowa rozdziału jest następująca: słowniczek tematyczny, dialogi sytuacyjne, teksty związane z tematem rozdziału, komentarz gramatyczny lub realioznawczy, seria ćwiczeń kształtujących nawyki i funkcje językowe i ćwiczeń kontrolnych. Wyrazy, wyrażenia w słowniczku tematycznym, potekstowym, w ćwiczeniach, tekstach mają zaznaczony akcent, co pozwala na prawidłowe opanowanie języka w okresie podstawowym. Materiał przeznaczony do opanowania receptywnego i produktywnego mieści się w treści ćwiczeń i tekstów, zwłaszcza tekstów użytkowych, takich jak: reklama, ogłoszenia, list, rachunek, przepis, instrukcja, karta bankowa, druki urzędowe itp.

Podręcznik skonstruowany jest tak, że pozwala na dozowanie materiału językowego, zachowując zasadę stopniowania trudności, zapewnia powtarzalność materiału leksykalnego i gramatycznego, co ułatwia skuteczne kształtowanie sprawności i umiejętności językowych. Podręcznik z obudową stanowi bogate źródło wiedzy realioznawczej dla młodzieży, która rozpoczyna swoją znajomość z językiem przedsiębiorczości. Otwiera drogę do dalszego kształcenia w zakresie leksyki branżowej i zdobywania międzynarodowych certyfikatów, co da możliwości komunikowania się w sferze ekonomiczno-gospodarczej, hotelarsko-turystycznej, kulturalnej.

Jestem nauczycielką języka rosyjskiego z dłuioletnią praktyką zawodową zarówno w szkole podstawowej jak i ponadpodstawowej i uważam, że podręcznik spełnia wszystkie wymogi merytoryczno-metodyczne i jest godny polecenia nauczającym i uczącym się.

(marzec 2002)

## Inaczej mówiąc...

Pod koniec 2001 r., nakładem Dolnośląskiego Wydawnictwa Edukacyjnego we Wrocławiu, ukazała się interesująca pozycja dotycząca tłumaczenia z języka francuskiego na język polski. Książka, o której mowa, nosi tytuł *Inaczej mówiąc... Tłumaczenie z francuskiego na polski. Ćwiczenia* i została napisana przez Elżbietę Skibińską<sup>2)</sup>, romanistkę i polonistkę kierującą Zakładem Językoznawstwa Francuskiego w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Autorka zajmuje się językoznawstwem kontrastywnym, przekładem w ujęciach językoznawczym i kulturowym oraz dydaktyką przekładu.

*Inaczej mówiąc ...* jest podręcznikiem adresowanym, jak możemy przeczytać we *Wstępie*, do „studentów filologii romańskiej na uniwersytetach, słuchaczy sekcji francuskich w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych, studentów specjalności tłumaczeniowych Wyższych Szkół Zawodowych” oraz do tych, którzy samodzielnie doksztalcają się w dziedzinie tłumaczenia. Wychodząc z założenia, że nikt nie rodzi się tłumaczem, a technikę przekładu można i należy opanować przez stopniową i systematyczną pracę, autorka proponuje różnego rodzaju ćwiczenia umożliwiające wykształcenie i doskonalenie umiejętności niezbędnych w pracy tłumacza.

Prezentowany podręcznik składa się z czterech podstawowych części poprzedzonych wstępem, z aneksów źródeł zaczerpniętych tekstów oraz krótkiej listy lektur zalecanych w celu pogłębienia informacji na temat praktyki przekładu. Brak w nim, poza kilkoma tylko uwagami, rozważań teoretycznych. Książka zawiera przede wszystkim ćwiczenia.

We *Wstępie* autorka wyjaśnia tytuł podręcznika, który w dwu słowach oddaje główny cel, jaki powinniśmy osiągnąć przez tłumaczenie (w czym na pewno pomogą zaproponowane ćwiczenia). Następnie przedstawia układ książki – zasadę doboru i podziału ćwiczeń, zalecając jednocześnie pracę w grupach, dyskusję nad możliwymi rozwiązaniami, jak też ko-

rzystanie z „wydawnictw poprawnościowych dotyczących polszczyzny”.

Część pierwsza, zatytułowana *Ćwiczenia wstępne*, zachęca do ogólnego, krytycznego spojrzenia na teksty będące polskimi przekładami z języka francuskiego. Ma ona na celu zwrócenie uwagi na najistotniejsze różnice między tymi dwoma systemami językowymi i pokazanie, że tłumacząc, zbyt często trzymamy się za bardzo oryginału, co powoduje, iż przekład staje się niezrozumiałym bełkotem. Rozdział ten, proponując różne ćwiczenia, stanowi doskonałą wprawkę i „wstęp” do kolejnych części. Znajdziemy tutaj, na przykład ćwiczenia na samodzielne rozpoznanie tekstu oryginału i przekładu, zdania zawierające błędy językowe do wychwycenia i poprawienia oraz zestawione równoległe teksty francuskie i polskie, gdzie, w przekładach należy podkreślić niepoprawne sformułowania i podać własną wersję; W następnych ćwiczeniach mamy zdecydować, która spośród dwu lub trzech podanych wersji przekładu jest najlepsza czy też wybrać najwłaściwsze warianty w zamieszczonym tłumaczeniu roboczym tekstu francuskiego na temat wigilii Francuzów.

Dwie kolejne części zostały nazwane *Gamy i wprawki*. Ćwiczenia są tutaj zgrupowane wokół określonych problemów gramatycznych i leksykalnych. Pozwalają one, przez wskazanie podstawowych różnic między dwoma językami i doskonalenie umiejętności radzenia sobie z poszczególnymi problemami, zbliżyć się do perfekcji w tłumaczeniu. Pierwszy z omawianych rozdziałów wskazuje na najważniejsze trudności gramatyczne, takie jak: rodzajnik i zaimek dzierżawczy, „conditionnel”, konstrukcja „czasownik percepcyjny + bezokolicznik”, zdanie względne, strona bierna, szyk zdania i zaimek „on”. Niektóre polecenia zachęcają do samodzielnego tłumaczenia tekstów, a następnie porównania własnego przekładu z zamieszczonym w książce. Bardzo interesujące i kształ-

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentem w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

<sup>2)</sup> Elżbieta Skibińska (2001), *Inaczej mówiąc*, Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne.



jące są ćwiczenia, w których mamy do czynienia z zestawieniem przykładów zdań lub krótkich tekstów zawierających tę samą konstrukcję gramatyczną oraz ich tłumaczeń w celu przeanalizowania sposobów tłumaczenia danej konstrukcji i zauważenia pewnych regularności. Przy okazji zdań względnych pokazano, że nie w każdej sytuacji można określoną strukturę gramatyczną występującą w tekście (tu: zdanie względne) oddać w drugim języku przez strukturę równoważną, nawet jeśli taka istnieje w języku docelowym. Jest to niezmiernie cenna uwaga, zważywszy na fakt, że przy tłumaczeniu czasami zbyt mocno trzymamy się formy oryginału. Warto zwrócić też uwagę na ćwiczenia dotyczące szyku elementów w zdaniu, gdzie różnice między językiem francuskim a polskim są dość znaczne i sprawiają wiele trudności Polakom od początku nauki języka francuskiego. Podobnie „w drugą stronę”, przy tłumaczeniu na język polski tekstów francuskich, nie zawsze radzimy sobie z trafnym oddaniem konstrukcji, które w języku francuskim służą na przykład uwypuklaniu pewnych informacji.

Wydaje się oczywiste stwierdzenie, że niezwykle istotną sprawą w procesie tłumaczenia jest właściwy dobór słownictwa. Często jednak nie zdajemy sobie sprawy z tego, że tłumacz powinien nieustannie doskonalić swoje kompetencje językowe, również odnośnie języka ojczystego. Zaproponowane ćwiczenia, począwszy od pól semantyczno-leksykalnych, przez kolokacje i wyrażenia frazeologiczne, frazemy, *faux-amis*, a kończąc na skrótach, przedstawiają cały wachlarz trudności, na jakie możemy napotkać w leksykalnej warstwie języka.

Kolejnym etapem, po przećwiczeniu po-

szczególnych drobnych, niemniej jednak ważnych zagadnień, jest całościowe spojrzenie na tekst nie tylko od strony czysto językowej, ale także biorąc pod uwagę jego funkcję, przeznaczenie, nadawcę, odbiorcę. Pomogą nam w tym ćwiczenia określone, po raz kolejny za pośrednictwem języka muzyki, mianem *Etiudy*. Przed rozpoczęciem tłumaczenia należy dokładnie przeanalizować tekst, aby móc obrać właściwą strategię: ustalić nadawcę, odbiorcę, funkcję. Takie są polecenia początkowych zadań tej części. Następne ćwiczenia pozwalają sobie uświadomić jak ważna, w wielu przypadkach jest wiedza pozajęzykowa i znajomość danej dziedziny. Tekst, który ma być przetłumaczony, musi być najpierw dobrze zrozumiany.

W dalszej części jest zalecane korzystanie z tekstów paralelnych, bardzo pomocnych w pracy tłumacza. Rozdział zamykają ćwiczenia opatrzone krótkim wstępem teoretycznym, które uczą, jak krok po kroku należy przeanalizować tekst w celu obrania właściwej strategii tłumaczenia.

W *Aneksach* zawarte są informacje, poparte przykładami, dotyczące procedur tłumaczeniowych, zasad interpunkcji oraz typowych błędów w tłumaczeniu.

Niewątpliwie, zaprezentowany podręcznik jest niezwykle cenną i oryginalnie przygotowaną pozycją z dziedziny tłumaczenia. Zawarte teksty są zróżnicowane, zarówno pod względem tematyki jak i formy. Można odczuć niedosyt z powodu braku klucza do niektórych zadań, ale w wielu przypadkach jego opracowanie nie jest możliwe, gdyż jak mówi autorka we *Wstępie* „nie ma jednego, jedyne, idealnego tłumaczenia (...), tyle może być przekładów ilu tłumaczy”.

(luty 2002)

Krystyna Szymankiewicz<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Nowa, praktyczna gramatyka języka francuskiego<sup>2)</sup>

Nakładem Wiedzy Powszechnej ukazała się w 2001 roku *Gramatyka języka francuskiego*, której autorem jest Ludomir Przystaszewski,

znany z doskonałych opracowań gramatycznych, dotyczących między innymi użycia rodzajników i czasów w języku francuskim.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest doktorantką w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

<sup>2)</sup> Ludomir Przystaszewski (2001), *Gramatyka języka francuskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Zawierająca klarowny i wyczerpujący opis głównych zagadnień gramatyki języka francuskiego książka jest przeznaczona dla uczniów gimnazjów i liceów. Może ona stanowić cenną pomoc w odkrywaniu systemu gramatyki francuskiej, porządkowaniu wiedzy gramatycznej i przygotowaniu do egzaminów maturalnych oraz egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie.

Dużą zaletą opracowania jest jego przejrzystość i przystępność dla ucznia. Wyjaśnienia sformułowane w języku polskim w sposób prosty, bez nadmiaru nomenklatury językoznawczej. Terminy gramatyczne są zawsze podawane w języku francuskim i polskim, a najważniejsze pojęcia (np. poszczególne części mowy, zdania, kategorie gramatyczne, takie jak rodzaj i liczba rzeczowników, stopień przymiotników, tryb, czas, strona czynna lub bierna, aspekt czasowników itp.) zostają wyjaśnione w rozdziale pierwszym i w uwagach wstępnych do pozostałych rozdziałów. Uczeń może łatwiej zrozumieć i przyswoić sobie najtrudniejsze nawet zagadnienia dzięki dużej liczbie świetnie dobranych przykładów, zazwyczaj przetłumaczonych na język polski.

Układ treści opiera się na logicznej zasadzie *od prostego do złożonego*, czyli *od wyrazu do zdania*. Po wprowadzeniu w dwóch pierwszych rozdziałach podstawowych informacji o częściach mowy, częściach zdania oraz konstrukcji i typach zdania pojedynczego w języku francuskim, w dalszych sześciu rozdziałach książki zostają kolejno omówione poszczególne części mowy, związane z nimi kategorie gramatyczne i pełnione przez nie funkcje. Ostatnie dwa rozdziały przedstawiają problematykę zdań złożonych. Taki układ treści umożliwia uczniowi poznawanie zjawisk gramatycznych z uwzględnieniem ich funkcji i zachodzących między nimi relacji, sprzyja więc spojrzeniu na system gramatyczny jako na logiczną, spójną całość.

Przejrzystość opracowania wynika także z urozmaiconej prezentacji graficznej: część materiału przedstawiono w formie tabel (np. formy zaimków) i schematów graficznych (np. użycie czasów, wykresy drzewkowe zdań). Odnalezienie danego zagadnienia nie sprawia większych trudności dzięki zastosowaniu różnego kroju i wielkości czcionki oraz wypunktowaniu informacji.

Inną istotną cechą *Gramatyki języka francuskiego* jest jej dydaktyczny, praktyczny charakter. Uwzględniając trudności typowe dla polskich uczniów, autor poświęcił więcej miejsca na omówienie takich zagadnień jak stosowanie rodzajników, czasów i trybów, miejsce przymiotnika czy szyk wyrazów w zdaniu.

Uczeń dowiadyuje się o podobieństwach między niektórymi zjawiskami gramatycznymi w języku polskim i francuskim (np. w przypadku reguł stopniowania przymiotników), gdzie indziej zostaje przestrzeżony przed pochopnym dokonywaniem analogii (np. dotyczących rodzaju rzeczowników) lub porównuje zjawiska odmienne w obu językach (np. rodzaj zaimka przymiotnego dzierżawczego odnoszącego się do 3 osoby liczby pojedynczej – w języku polskim jest uzależniony od rodzaju gramatycznego posiadacza, zaś we francuskim od rodzaju gramatycznego posiadanego obiektu).

Podręcznik nie tylko przedstawia opis struktur gramatycznych, ale również podpowiada jak je rozpoznać (np. *Jak rozpoznać dopełnienie dalsze?*).

Praktyczny charakter mają też uwagi informujące o częstotliwości użycia poszczególnych form oraz ich przynależności do określonego typu języka: mówionego bądź pisanego, starannego bądź potocznego.

Wydaje się, iż po tak przejrzysto opracowaną, praktyczną pozycję sięgnie wielu uczniów gimnazjów i liceów poszukujących zrozumienia, niełatwej przecież, gramatyki języka francuskiego. (kwiecień 2002)



Przypominamy o naszym KONKURSIE 2002

## **Nauczmy uczniów się uczyć.**

Czekamy na prace do 30 listopada 2002 roku.

Szczegółowe omówienie KONKURSU – Języki Obce w Szkole nr 2/2002 s. 27  
i w Internecie [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

*Trena Köstenbauer*

# ENGLISH FOR KIDS®



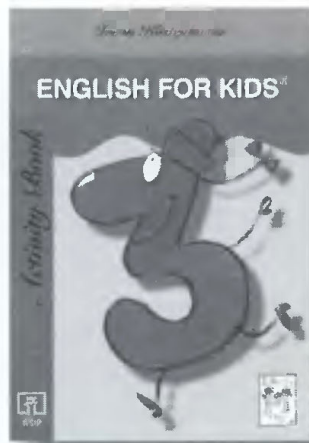
**Seria podręczników do nauki języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej.**



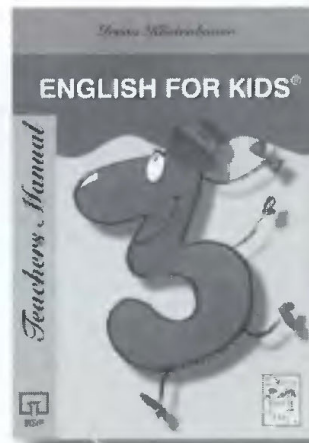
- ♥ Kształci umiejętność porozumiewania się w języku angielskim.
- ♥ Pobudza wyobraźnię i stymuluje rozwój językowy przez bogatą szatę graficzną.
- ♥ Pozwala ćwiczyć właściwy rytm i intonację wypowiedzi przy pomocy piosenek i rymowanek.
- ♥ Scenki i inscenizacje pozwalają dziecku poczuć się swobodnie w „świecie angielskiego”.



Symbol 1015419



Symbol 1015420



Symbol 1015425

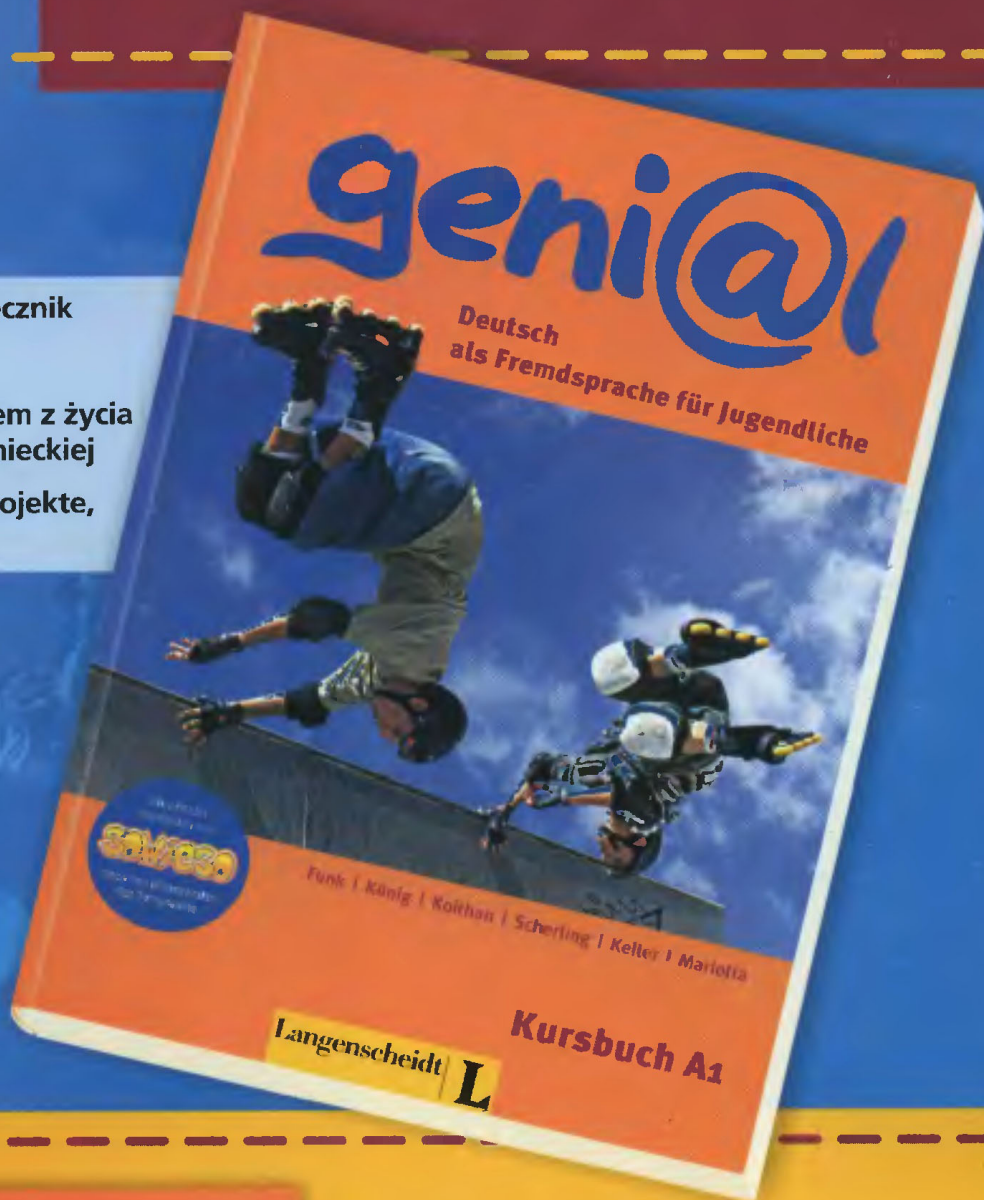
Część trzecia stanowi kontynuację English for Kids



Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.  
Bezpłatna infolinia: 0-800-220-555  
[www.wsip.com.pl](http://www.wsip.com.pl)

# ✕ Nowy podręcznik do gimnazjum realizujący wytyczne Rady Europy w zakresie poziomu A1

- ✕ trzyczęściowy podręcznik
- ✕ kasety audio/CD
- ✕ kasecia wideo z filmem z życia uczniów szkoły niemieckiej
- ✕ www-rap, Online-Projekte, e-maile



**Langenscheidt** | **L**  
Polska

Langenscheidt Polska Sp. z o.o.  
02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13  
tel.: (22) 646 07 86  
fax: (22) 845 26 55  
e-mail: grobak@langenscheidt.pl

[www.langenscheidt.pl](http://www.langenscheidt.pl)

Polecamy książki z serii metodycznej Fernstudieneinheiten DaF

- ✕ Video im Deutschunterricht (FS 13)
- ✕ Computer im Deutschunterricht (FS 14)
- ✕ Lernerautonomie und Lernstrategien (FS 23)
- ✕ Gruppenarbeit und innere Differenzierung (FS 29)