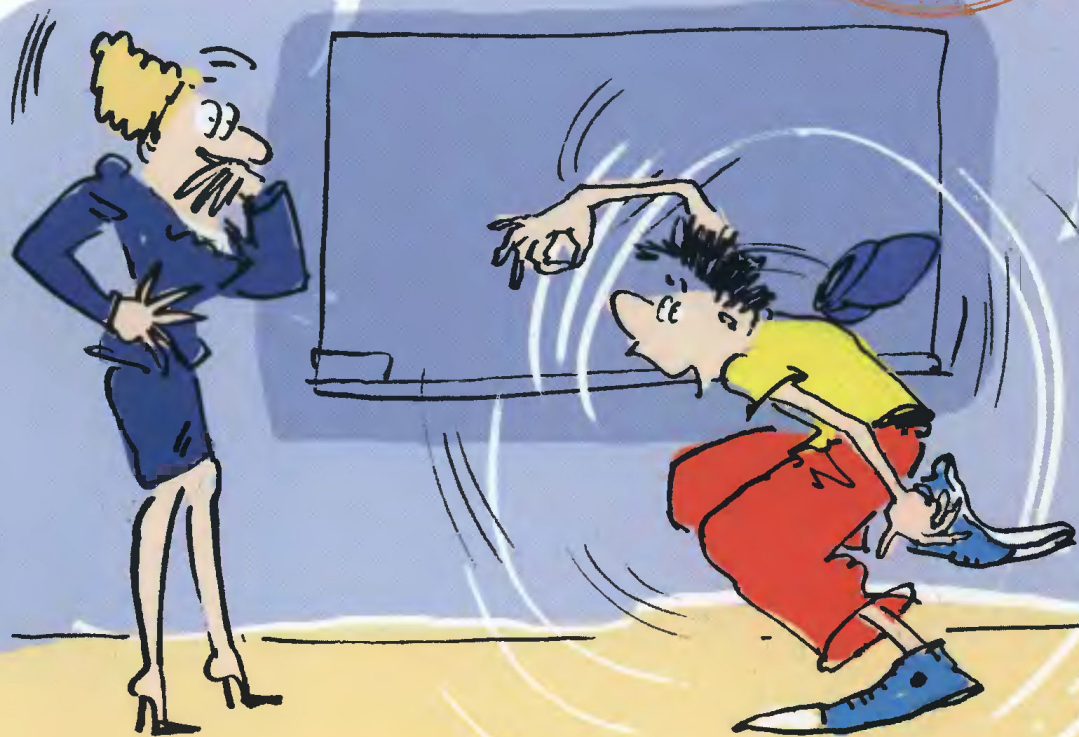


# Języki Obce w Szkole



# 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, 3/2002 i 4/2002.

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)

<b>Prenumerata numerów 5 i 6/2002</b>	18 zł	wpłata do 20 października 2002 r.	<input type="checkbox"/>
(numer 6 – specjalny – Nauczanie języków obcych w klasach dwujęzycznych)			
Numer 5/2001	11 zł		<input type="checkbox"/>
Numer 2/2002	12 zł		<input type="checkbox"/>
Numer 3/2002	12 zł		<input type="checkbox"/>
Numer 4/2002	12 zł		<input type="checkbox"/>

### 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

### Prenumerata 2003

I półrocze 2003 (numery 1, 2, 3)	– 30 zł	do 10 stycznia 2003 r.	<input type="checkbox"/>
II półrocze 2003 (numery 4, 5, 6)	– 30 zł	do 20 sierpnia 2003 r.	<input type="checkbox"/>
cały rok (numery 1–6)	– 60 zł	do 10 stycznia 2003 r.	<input type="checkbox"/>

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”

**Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. 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
- łaciński
- niemiecki
- rosyjski
- włoski

## Spis treści

### PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

- Ewa Dźwierzynska** – W poszukiwaniu optymalnego wieku rozpoczynania nauki języka obcego ..... 3
- Marta Nowak-Mazurkiewicz** – Płynność wypowiedzi dziewcząt i chłopców ..... 5
- Zofia Chłopek** – Czy testy sprawności mówienia mogą być rzetelne? ..... 11
- Aniela Dec** – Dlaczego oceniający zadania rozszerzonej odpowiedzi nie są zgodni? ... 17

### METODYKA

- Inez Łuczynek** – Dwie metody – PPP i TBL ..... 21
- Wioletta Pięzik** – Asertywność po francusku i angielsku ..... 26
- Krystyna Szymankiewicz** – Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego ..... 29

### Z PRAC INSTYTUTÓW

- Rada Europy** – Europejski Dzień Języków – 26 września ..... 35
- Stefania Wilkiel** – Europejskie Centrum Języków Nowożytnych ..... 37
- Ewa Wieczorek** – Punkt Kontaktowy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych ..... 37
- Maria Bołtrusko** – Spotkanie Zespołu Roboczego do spraw Portfolio i Języków Obcych ..... 38
- Barbara Głowacka** – Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności ..... 39

- Jadwiga Zarębska** – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002 ..... 45

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Katarzyna Morzyńska** – Czy można wróżyć po angielsku? ..... 51
- Krystyna Klemens** – Wspomnienia z Halloween ..... 52
- Grażyna Cieślik** – Jack-o-lantern ..... 57
- Maria Wyszowska** – Time for a party – Halloween ..... 58
- Małgorzata Urbańczyk** – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. Poznaj swoje miasto ..... 61
- Małgorzata Janowczyk** – Koło zainteresowanych językiem rosyjskim w gimnazjum – plan pracy ..... 64

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Beata Kazińska** – Czas na uczucia! ..... 70
- Angelika Sielach, Elżbieta Tadeusz** – Rozwijanie sprawności mówienia na lekcji języka niemieckiego ..... 72
- Mirosława Dyka-Płonka** – Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. My Darlin' Clementine ..... 74
- Izabela Bawej** – Testy sprawdzające wiadomości z języka niemieckiego – *Themen neu 1, Themen neu 2* ..... 91
- Ewa Pobiedzińska** – Łacina w pigułce ... 93
- Marcin Morawski** – Rozmówki łacińskie z X wieku ..... 95

## MATERIAŁY PRAKTYCZNE

<b>Teresa Mastalerz</b> – St Andrew .....	99
<b>Ewa Bińczak</b> – Ćwiczenia konwersacyjne doskonalące umiejętność prowadzenia rozmowy telefonicznej .....	101
<b>Teresa Pogwizd</b> – Les proverbes et les dictons français – propozycje ćwiczeń ....	104
<b>Marzena Guz</b> – Prysłowia mogą ułatwiać przyswajanie słownictwa .....	107

<b>Joanna Kosowska</b> – VII Forum Nauczycieli Języka Angielskiego .....	155
<b>Gabriela Smolij</b> – Kurs doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka francuskiego w Belgii .....	156
<b>Urszula Sobczak</b> – Nasza szkoła partnerska na Cyprze .....	158
<b>Joanna Skoczylas</b> – Impresje norymberskie – z Norymbergi o szkole, czyli relacja stypendystki .....	159

## MATURA

Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka francuskiego .....	111
Egzamin maturalny z języka francuskiego 2002 – poziom podstawowy i rozszerzony	118
Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka rosyjskiego .....	132
Egzamin maturalny z języka rosyjskiego 2002 – poziom podstawowy i rozszerzony .....	137

## SPRAWOZDANIA

<b>Teresa Mastalerz</b> – Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego .....	150
<b>Katarzyna Fligier, Alicja Taraszcuk</b> – Szkolny Dzień Języków Europejskich ...	150
<b>Teresa Macjon, Joanna Mirzejewska</b> – Konferencji <i>Cicer cum caule</i> dla nauczycieli języka łacińskiego .....	153

## RECENZJE

<b>Piotr Stalmaszczyk</b> – Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych .....	164
<b>Ewa Moszczyńska</b> – Z prasy zagranicznej	165
<b>Bożena Banach</b> – Co i jak? Quiz – 180 pytań i odpowiedzi. ....	167
<b>Małgorzata Balcewicz</b> – <i>Fantastisch</i> – nowa propozycja dla uczących się języka niemieckiego w gimnazjum .....	167
<b>Agnieszka Kądziela</b> – <i>Moment mal!</i> – czy na pewno wszystko już wiesz? .....	169
<b>Krystyna Januszkiewicz</b> – Von Aachen bis Zwickau .....	172
<b>Dorota Sokolek</b> – Cours de la Sorbonne. Langue et civilisation françaises .....	173
<b>Krystyna Szymankiewicz</b> – <i>Escales</i> – nowatorski podręcznik do nauki języka francuskiego .....	174



## 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 łacińskiego, 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. (4822) 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: **orthodruk** sp. z o.o. Składowa 9, 15-399 Białystok

# PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI



Ewa Dźwierzynska<sup>1)</sup>  
Rzeszów

## W poszukiwaniu optymalnego wieku rozpoczynania nauki języka obcego

Dziś już nie trzeba nikogo przekonywać, że nauka języka obcego jest bardzo ważna. Znacznie obniża się wiek, w którym dzieci rozpoczynają naukę języka. Rodzice chcą, aby język obcy nie sprawiał problemów ich pociechom i aby nauczyły się go szybko i bez większego wysiłku. Wiążą ogromne nadzieje z wczesnym rozpoczynaniem nauki przez własne dzieci. Najczęściej korzystają ze zorganizowanych i często odpłatnych lekcji w grupie rówieśników, zaczynając naukę swego dziecka w przedszkolu lub wysyłają je na lekcje prywatne. Rezultaty nauki bywają różne i często nie zadowolają rodziców ze względu na ponoszone koszty i czas nauki. Praktyka nauczania sprawia, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele języków obcych zadają sobie pytania:

- ▶ Jakie korzyści przyniesie ich dzieciom nauka języka angielskiego (lub innego języka obcego) oraz kiedy rozpocząć nauczanie?
- ▶ Czy wczesne rozpoczynanie nauczania języka obcego może wpływać pozytywnie na kształtowanie nawyków mownych języka ojczystego?

Powszechnie uważa się, że dzieci szybciej i lepiej przyswajają język obcy niż dorośli. Już dawno zauważono lepsze wyniki w nauce języków obcych u dzieci. Przypisywano to takim czynnikom jak częste powtarzanie, większa motywacja do nauki oraz nauka przez zabawę. Badania wielu uniwersytetów w USA i Kanadzie wskazują, że u dzieci dwujęzycznych zdolności

kognitywne rozwijają się lepiej niż u jednojęzycznych.

Ciągle jednak jeszcze istnieje przekonanie, że wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego „pozbawia dzieciństwa”. Doświadczenia badaczy tego problemu dowodzą, że wczesne nauczanie języka obcego, wówczas gdy zajęcia są prowadzone poprawnie, wpływa na ogólny rozwój dzieci, sprzyja rozwojowi ich zdolności poznawczych, kształcących oraz ich kultury.

Pozytywny wpływ nauczania języka obcego na rozwój języka ojczystego udowodniło wielu uczonych, między innymi Ł. S. Wygotski, Ł. W. Szczerba. W wyniku badań eksperymentalnych potwierdzono pozytywny wpływ nauczania języka obcego na ogólny rozwój psychiczny dzieci (pamięć, uwagę, wyobraźnię, myślenie), na kształtowanie u nich umiejętności odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach życiowych, na opanowanie języka ojczystego oraz na ogólny rozwój.

Rodzice, którzy już zdecydowali się zapisać swoje dziecko w wieku przedszkolnym na lekcje języka obcego, jednak zadają sobie pytanie, czy to nie za wcześnie i jaki wiek byłby najbardziej odpowiedni do rozpoczęcia nauki? W tej kwestii brak jest zgodności wśród nauczycieli-praktyków. Niektórzy są przekonani, że najlepiej byłoby rozmawiać z dzieckiem w języku obcym od urodzenia, gdyż rozwija to słuch fonematyczny oraz stwarza wyobrażenie o dźwiękowym obrazie świata. Inni sceptycznie

<sup>1)</sup> Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Filologii Rosyjskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

podchodzą do korzyści płynących z nauczania języka obcego nawet w przedszkolach, twierdząc, że to zbyt wcześnie.

Bezspornym faktem jest, że dzieci łatwiej opanowują język obcy niż dorośli. Dowiodły tego liczne badania prowadzone wiele lat przez uczonych na całym świecie (np. Ł. S. Wygotski, S. I. Rubinsztein, B. White, G. Bruner, W. Penfield, L. Roberts, L. Lenneberg i inni). W. Penfield, L. Roberts w swych pracach określają optymalny wiek rozpoczęcia nauki języka obcego na 4–8 rok życia<sup>2)</sup>. Fizjologowie twierdzą, że istnieje „biologiczny czas mózgu”, a dziecko do 9–10 roku życia można uważać za specjalistę w opanowaniu mowy. W wieku 10 lat musi już pokonywać wiele przeszkód, gdyż z wiekiem zmniejszają się zdolności do uczenia się języków. Warto więc naukę języka obcego rozpocząć przed tym okresem.

Donesienia kliniczne, świadczące o lateralizacji półkul mózgowych pojawiły się już w XIX wieku, jednak dopiero prace R. Sperryego spowodowały prawdziwy przewrót w poglądach na temat funkcjonowania mózgu. R. Sperry udowodnił, że każda z półkul mózgowych przejawia wysoki stopień specjalizacji w pełnieniu różnych funkcji. Wyniki otrzymane przez Sperryego zainspirowały specjalistów wielu dziedzin do przeprowadzenia eksperymentów. Lateralizacja jest długotrwałym procesem, który nie ogranicza się do wczesnych lat życia i nie dotyczy jednocześnie wszystkich czynności.

Badania W. Lenneberga pozwoliły ustalić fazy fizjologicznego procesu dojrzewania i lateralizacji półkul mózgowych. Proces lateralizacji ma miejsce do 12-13-tego roku życia, a przejawia się najbardziej intensywnie w 10-tym roku. Wówczas jedna z półkul mózgowych – zazwyczaj lewa – staje się dominującą. W przypadku uszkodzeń prawej półkuli mózgowej przed zakończeniem procesu lateralizacji możliwe jest przejęcie funkcji uszkodzonych części prawej półkuli przez lewą.

Hipoteza wieku krytycznego W. Lenneberga została podważona przez wielu języko-

znawców (np. S. D. Krashen, S. Witelson, W. Pallie), jednak przeprowadzone dotychczas eksperymenty jednoznacznie nie potwierdziły jej, ani nie zaprzeczyły.

Według L. Olsona i S. Samuela pamięć dziecka jest lepsza niż dorosłych, natomiast dzieci nie potrafią organizować swojej pamięci i integrować danych. Dysponują dużo mniejszym niż dorośli doświadczeniem w uczeniu się i nie potrafią planować wypowiedzi ani jej kontrolować podczas formułowania<sup>3)</sup>.

Długość powtarzanej przez dziecko wypowiedzi jest stała i krótsza niż u dorosłego z powodu ograniczonej pamięci.<sup>4)</sup> Decydując się wcześniej uczyć dziecko języka najkorzystniej jest rozpocząć naukę w wieku 5-8 lat, gdy już opanowało ono system języka ojczystego i świadomie przyswaja język obcy. W tym wieku dziecko opanowało jeszcze niewiele wzorców zachowania mownego w języku ojczystym i nie ma większych problemów z „kodowaniem” swych myśli w nowy sposób. Łatwo też nawiązuje kontakty w języku obcym.

Nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje się tym, że:

- ▶ dziecko potrafi bardzo precyzyjnie powtarzać usłyszane elementy języka, dlatego też niezwykle ważne jest umożliwienie mu słuchania wzorcowej wymowy,
- ▶ akwizycja języka następuje przez gry, zabawy językowe i naukę piosenek,
- ▶ przyswajany język obcy nie wpływa negatywnie na rozwój języka ojczystego,
- ▶ efektywność lekcji języka obcego może zapewnić organizacja tych zajęć trzy razy w tygodniu po 20 minut, a jeśli zajęcia są dłuższe, to muszą przebiegać z przerwami na zabawy, oglądanie filmów, rysowanie itp.

Podjęmowane coraz częściej próby rozpoczynania nauki języka obcego u dzieci w wieku przedszkolnym lub nawet wcześniej, mogą być skuteczne pod warunkiem, że akwizycja języka będzie przebiegać w sytuacjach zbliżonych do tych, w jakich przyswajamy język w naturalnym środowisku językowym. Nauczycy-

<sup>2)</sup> Penfield W., Roberts L. (1966), *Speech and Brain Mechanism*, New York.

<sup>3)</sup> Olson L., Samuels S. (1973), *The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation*, „Journal of Educational Research”, vol. 66.

<sup>4)</sup> Brown R., Fraser D. (1963), *The acquisition of syntax* w: C. N. Cofer, B. Musgrave (red.) „Verbal Behavior and Learning”, New York: Mc Graw-Hill.

ciel musi również uwzględniać trudności dziecka z koncentracją uwagi, utrudniającą przyswajanie elementów języka, małą pojemność pamięci oraz małą zdolność zapamiętywania materiału na trwałe.

Zdolność uczenia się pewnych aspektów języka obcego jest związana z wiekiem. Badania eksperymentalne potwierdziły, że młodsze dzieci (w wieku do 10 lat) szybciej i lepiej przyswajają fonetykę, zaś morfologię i składnię lepiej opanowują dzieci starsze (J. Arabski).

Za uczeniem się języków obcych przez dzieci przemawia również fakt, że dzieci nie boją się mówić w języku obcym, zaś dorośli przystępują do nauki z dużymi obawami. Dla dziecka porozumiewanie się w języku obcym jest „zabawą w mówienie”.

Analizując wyniki przeprowadzonych przez ostatnie dziesięciolecie eksperymentów trudno zdecydować, jaki wiek byłby najbardziej

odpowiedni do rozpoczęcia nauki języka obcego. Należy jednak zauważyć, że do około 10 roku życia istnieje możliwość opanowania wymowy zbliżonej do wymowy rodzimych użytkowników języka. W tym wieku, przy dobrej organizacji nauczania języka obcego, istnieje również możliwość jego szybkiego opanowania.

### **Bibliografia:**

- Arabski J. (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”.
- Budołowska W., Grabowska A. (1994), *Dwie półkule – jeden mózg*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Krashen S.D. (1973), *Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence*, „Language Learning”, vol. 23.
- Ronowicz E. (1974), *Parametr wieku w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Shugar G. W., Smoczyńska M. (1980), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa: PWN.

(grudzień 2001)

Marta Nowak-Mazurkiewicz<sup>1)</sup>  
Dąbrowa Górnicza

---

## **Płynność wypowiedzi dziewcząt i chłopców**

Podstawę rozważań na temat płynności wypowiedzi dziewcząt i chłopców stanowi wiele czynników związanych przede wszystkim z biologicznymi uwarunkowaniami obu płci – one bowiem są głównym źródłem różnic językowych. Wielu naukowców udowodniło już, że takie różnice istnieją, a zakres badań w tej dziedzinie jest nieograniczony ze względu na wiele aspektów języka, które różnią się między płciami.

Do uwarunkowań biologicznych należą uwarunkowania genetyczne, hormonalne i neuroanatomiczne cechy budowy mózgu. Pierwsza z tych uwarunkowań jest związane z chromosomami przekazywanymi dziecku przez rodziców, które decydują o jego płci. Z nimi wiąże się ściśle czynnik hormonalny, determinujący rozwój danej płci. Siedem dni po zapłodnieniu zaczyna się formować mózg płodu. Lewa pół-

kula jest odpowiedzialna za zdolności językowe, natomiast prawa odpowiada za informację wizualną. Badania wykazują, że rezultaty uszkodzenia tego samego obszaru mózgu u kobiet i mężczyzn są różne. Gdy jest to lewa półkula, mężczyźni wykazują trzykrotnie gorsze zdolności językowe niż kobiety.

Różnice językowe między obiema płciami można zauważyć już u małych dzieci.

### Dziewczynki:

- ▶ zaczynają wcześniej mówić i tworzą dłuższe zdania,
- ▶ wcześniej zaczynają używać strony biernej oraz innych bardziej złożonych konstrukcji gramatycznych,
- ▶ popełniają mniej błędów,
- ▶ wcześniej posługują się bogatym słownictwem,
- ▶ są lepsze w literowaniu, interpunkcji, czytaniu.
- ▶ lepiej słyszą niż chłopcy.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Dąbrowie Górniczej i w Wyższej Szkole Marketingu i Języków Obcych w Katowicach.

### Chłopcy:

- ▶ bywa, że jąkają się (jąkanie to głównie problem chłopców),
- ▶ są częściej niż dziewczynki dyslektykami<sup>2)</sup>.

Poza wyżej wymienionymi cechami języka charakterystycznymi dla obu płci istnieje szereg innych, pojawiających się u osób dorosłych. W języku angielskim występuje pojęcie *Woman's Language*<sup>3)</sup> oznaczające język kobiet, który wyróżnia się na przykład bogactwem form grzecznościowych, intonacją pytającą w zdaniach twierdzących, bezpośrednimi cytami, wyjątkowym słownictwem oraz większą poprawnością w gramatyce i wymowie. Właściwości te świadczą o znacznych różnicach w języku obu płci, a niektóre z nich są również wyznacznikami języka płynnego.



## Teorie płynności

Płynność jest postrzegana jako zadanie w programach nauczania języka. Decydują o niej zarówno zdolności lingwistyczne, jak i psychomotoryczne. Tak samo ważna jest zarówno znajomość reguł gramatycznych, jak i procedur użycia języka. Płynność to pojęcie „niedodefiniowane”, stale zmieniające się między osobami i w różnych sytuacjach.

Idealną płynność może uzyskać rodzimy użytkownik języka, choć w danym społeczeństwie mogą istnieć niższe oceny płynności językowej. Każdy student języka obcego może aspirować do miana osoby mówiącej płynnie, lecz poza wyjątkami, jego płynność prawie nigdy nie będzie porównywalna z płynnością wykształconego rodzimego użytkownika języka przy zastosowaniu tych samych kryteriów jej oceny. Nie zmienia to faktu, że celem każdego studenta powinno być dążenie do opanowania najwyższego poziomu możliwej idealnej płynności.

Podstawowy warunek płynności w mówieniu to znajomość języka, rozumiana jako umiejętność produkowania nieskończonej liczby zdań w odpowiedzi na nieskończoną liczbę bodźców. Odpowiedzi, czyli reakcje muszą być

dostosowane do zasad fonologicznych, syntaktycznych i semantycznych<sup>4)</sup>.

W zakres oceny płynności może wchodzić niska kompetencja fonologiczna obniżająca poziom produkowanej wypowiedzi. Znaczne defekty fonologiczne nie pozwalają zaakceptować wypowiedzi jako naprawdę płynnej. Do zniekształcenia fonologicznego przyczyniają się:

- ▶ zwiększona częstotliwość oddechów,
- ▶ złe użycie wzorców intonacyjnych,
- ▶ błędy w wymowie,
- ▶ błędy w akcentowaniu wyrazów.

Warto zaznaczyć, że w przypadku wypowiedzi z poprawną artykulacją i intonacją, tolerowane są błędne akcenty i błędy w wymowie. Gdy natomiast są niepoprawne wszystkie te elementy, wówczas nawet wysoka kompetencja semantyczna i syntaktyczna nie pomoże w zrozumieniu takiej wypowiedzi. Bardzo ważne są także przerwy oraz wahania w mówieniu. Mają one wpływ na odbiór płynności wypowiedzi. Gdy uczeń waha się lub przerywa wypowiedź, postępuje według normalnego wzorca zachowania językowego, lecz gdy robi to zbyt często, przerwy są bardziej widoczne. Przez ich niewłaściwe użycie, trwanie i częstotliwość zostają uwidocznione słabe punkty ucznia w kodowaniu wypowiedzi. Wykazuje on ograniczoną kontrolę nad językiem wynikającą z niepokoju i napięcia związanego z mówieniem. Wiąże się to również z tempem mówienia, które jednocześnie nie może przesądzać o jakości wypowiedzi.

Proces kodowania wypowiedzi składa się z różnych etapów począwszy od motywującego, skończywszy na motorycznym. Należy go rozważać w odniesieniu do aktualnej produkcji językowej ze szczególnym uwzględnieniem pewnych aspektów systemu motorycznego. Psychologiczno-lingwistyczne trudności doświadczane podczas kodowania wiążą się z tempem mówienia, pauzami i wahaniami, a więc problemami strukturalno-językowymi. Wahania, w przeciwieństwie do pauz, są dłuższe i łatwiejsze do zaobserwowania. Wiążą się one z niepewnością użycia różnych wyrazów i struktur językowych. Można wymienić cztery rodzaje wahań:

<sup>2)</sup> A. Mair, D. Jessel (1993), *Pleć mózgu*, Warszawa: PIW.

<sup>3)</sup> J. Coates (1993), *Women, Men and Language*, Blackwell Publishers..

<sup>4)</sup> R. Leeson (1975), *Fluency in Language Teaching*, New York.



- ▶ powtórzenia,
- ▶ fałszywe „starty”.
- ▶ pauzy wypełnione,
- ▶ pauzy puste.

Istnieje pewna hierarchia, jeśli chodzi o wybór pauz. Są one również źródłem różnic w mówieniu i stanowią atrybut indywidualnego, spontanicznego stylu mówienia uczącego się języka obcego.

Płynność w mówieniu to także zdolność monitorowania aktualnego aktu wypowiedzenia treści przez mówiącego. Innymi słowy płynność to zgodność między tym, co mówi student, a planem tego, co miał zamiar powiedzieć. Jeśli dany odcinek wypowiedzi zawiera błąd, jest on zwykle poprawiony. Mówiący powraca do danego odcinka wypowiedzi, robi pauzę, powtarza tę część wypowiedzi, którą uzna za niepoprawną, czasami całkowicie ją zmieniając lub z niej rezygnując. Często w celu zyskania na czasie umieszcza elementy wypełniające (ang. *fillers*). Wówczas można powiedzieć, że nieprzerwany ciąg wypowiedzi zgadza się z jej planem. Perfekcyjna zgodność między planem tego, co chcemy powiedzieć, a tym, co mówimy, oznaczałaby zatem idealną płynność. Można wyciągnąć wniosek, iż wszystkie „przeszkody” – pauzy, poprawki i wahania – stanowią miarę jej stopnia. Osoba, która wykorzystuje większą ich liczbę byłaby w związku z tym oceniona jako mniej płynna.

Równie ważny jest komponent syntaktyczny, gdyż to na nim jest oparta cała budowa wypowiedzi (budowa zdań). Można go badać przez liczenie błędów, czyli za pomocą pomiaru ilościowego (podajemy liczbę błędów syntaktycznych i gramatycznych w materiale językowym złożonym z danej liczby wyrazów w mowie łącznej). Komponent semantyczny wiąże się ściśle z zamiarem powiedzenia czegoś i z tym, co chcemy powiedzieć. Istnieje wiele możliwości wyrażenia czegoś – zarówno za pomocą różnych elementów leksykalnych, jak i struktur gramatycznych. Wymieniana już zdolność do tworzenia nieskończonej liczby nowych zdań jest relewantna zarówno w komponencie semantycznym, jak i syntaktycznym. Przetwarzanie danych, mimo różnych doświadczeń, jest podobne u wszystkich ludzi. Mamy tu do czy-

nienia z indywidualnym postrzeganiem pojęć i wspólnymi zasadami organizacyjnymi. Produkcja składa się z:

- ▶ zachowania opartego na zasadach (tj. językowego wyrażania elementów kognitywnych),
- ▶ wpływającym na to zachowanie związkiem cech kognitywnych tj. cech związanych między innymi z przyjmowaniem i przetwarzaniem informacji oraz leksykonu, których struktura podlega komponentowi syntaktycznemu.

Podstawę organizacji pojęciowej świadomości świata (w postaci formuł semantyczno-syntaktycznych) tworzą także inne uniwersalia, takie jak analizowanie, porównywanie, definiowanie i tworzenie hipotez itp. Oczywiście ważną rolę odgrywa tutaj także doświadczenie społeczno-kulturalne. Wszystkie te wpływy oznaczają nie tylko wybór odpowiednich wyrazów i formuł, lecz także wybór tonu, detali leksykalnych i form syntaktycznych.

Fillmore<sup>5)</sup> wyróżnia cztery zdolności w odniesieniu do płynności:

1. zdolność do wypełniania czasu mówieniem i mówienia bez znacznych pauz przez dłuższy czas,
2. zdolność do wypowiedzania się w sposób koherentny, logiczny i za pomocą „semantycznie gęstych zdań” ukazując zdolności semantyczno-syntaktyczne,
3. zdolność do wypowiedzania odpowiednich treści w wielu kontekstach tj. gotowość do reagowania w najmniej oczekiwanych sytuacjach,
4. zdolność do kreatywności ukazana przez umiejętność żartowania, różnicowania stylów, tworzenia metafor itd.

Uogólniając, osoba posiadająca te zdolności sprawia wrażenie, iż potrafi przewidzieć to, co chce powiedzieć oraz potrafi dokonać analizy alternatywnych sposobów odpowiadania na daną sytuację i wybiera taki sposób, który „brzmi” najlepiej.

Wyżej wymienione zdolności można określić jako:

- ▶ tempo / ciągłość,
- ▶ ciągłość / koherencja,
- ▶ wrażliwość na kontekst,
- ▶ kreatywność.

Dochodzą tu inne środki niewerbalne pomagające w odpowiednim reagowaniu na

<sup>5)</sup> C. J. Fillmore (1979), *On Fluency*, New York.

różne sytuacje, takie jak mimika, gestykulacja, odpowiednia ocena tego, czy i jak bliski, można nawiązać kontakt fizyczny. Kreatywność językowa ma związek ze zdolnością ustalania relacji między pojęciami, wzorcami słuchowymi i wizualnymi, systemami myślenia oraz jest wyrażana przez język – lecz nie jedynie wewnątrz systemu lingwistycznego. Fillmore zwraca uwagę na fakt, że jego kryteria to interakcja między systemem lingwistycznym, a innymi cechami osobowościowymi. Płynność w tym ujęciu nie może być nabywana tylko w wyniku działań językowych niezależnych od innych działań edukacyjnych.

Oprócz pojęcia płynności Brumfit<sup>6)</sup> wyróżnia pojęcie dokładności. Jest to rozróżnienie pozwalające nauczycielom decydować o treści lekcji, a jednocześnie ukazujące różnicę między językiem, który służy potrzebom lekcyjnym, a językiem używanym na co dzień. W pierwszym przypadku uczniowie są zmuszeni do precyzji, monitorowania swoich wypowiedzi, zwracania większej uwagi na różne reguły językowe. W codziennym posługiwaniu się językiem, wymagana jest natomiast w większym stopniu płynność. Monitorowanie oraz strategie rozwiązywania problemów językowych nie są tu najważniejsze. Używane są one tylko w takim stopniu, w jakim używają ich rodzimi użytkownicy języka. Nie oznacza to jednak, że język płynny nie musi być dokładny. Rozróżnienie powyższe nie jest także rozróżnieniem między tym, co korzystne a tym, co niewłaściwe. Zarówno praca nad dokładnością językową, jak i płynnością odgrywa ważną rolę w kształceniu językowym na każdym poziomie.

Spolsky<sup>7)</sup> wiąże powyższe pojęcia stwierdzając, że zdolność do użycia języka można ocenić przez dokładność językową, która z kolei jest uwidoczniona dzięki płynności, z jaką uczeń mówi. Lennon<sup>8)</sup> proponuje dwie definicje płynności. Według pierwszej jest ona sprawnością werbalną, zaś według drugiej jednym z aspektów mówienia, a mianowicie jest wrażeniem odniesionym przez odbiorcę wypowiedzi, że procesy związane z planowaniem i produkcją wypowiedzi funkcjonują prawidłowo.

Druga definicja Lennona stała się dla mnie inspiracją ankiety, w której pytałam studentów piątego roku filologii angielskiej o to,

co dla nich oznacza płynność oraz czy postrzegają siebie jako osoby mówiące płynnie. Po podliczeniu wszystkich odpowiedzi na pierwsze pytanie otrzymałam następujące wyniki:

1. siedmiu odpowiedziało, że nie ma żadnych problemów z mówieniem bez względu na temat wypowiedzi; mówią bez namysłu na każdy temat;
2. dziewięciu odpowiedziało, że mówi całkiem płynnie pod warunkiem, że interesuje ich temat; ich płynność zależy od tematu;
3. jedna osoba odpowiedziała, że mówi płynnie, choć ma czasami problemy z wyrażaniem myśli;
4. jedna osoba odpowiedziała, że jej płynność zależy od tego, czy jest spięta czy rozluźniona;
5. jedna osoba odpowiedziała, że nie mówi tak płynnie, jak by chciała; ma ubogie słownictwo i za mało praktyki językowej;

Dwie osoby zwróciły ponadto uwagę na inne elementy, a mianowicie na:

- ▶ płynniejsze mówienie w czasie zajęć z konwersacji,
- ▶ powtarzanie tych samych wyrazów i brak łączenia zdań.

Jak wynika z uzyskanych odpowiedzi, studenci postrzegają płynność jako zależną od tematu wypowiedzi. Tematy „lżejsze” nie sprawiają problemów i sprzyjają większej płynności. Może więc warto zwrócić uwagę w testach badających płynność wypowiedzi na tematykę zadań, ponieważ to ona może zdeterminować wynik końcowy.

Drugie pytanie ankiety dotyczyło definicji płynności i określenia kryteriów płynności. Oto odpowiedzi studentów.

Płynność wypowiedzi to:

- ▶ mówienie przez kilka minut bez przerw,
- ▶ szybkie tempo wypowiedzi,
- ▶ mówienie bez wahania, szukania słów,
- ▶ mówienie bez dużej liczby poprawień i powtórzeń,
- ▶ zdolność do wyrażania swoich myśli,
- ▶ mówienie i rozumienie innych,
- ▶ tworzenie znaczących i koherentnych zdań,
- ▶ posiadanie kompetencji językowej,
- ▶ mówienie bez błędów gramatycznych,
- ▶ dokładny sposób mówienia,

<sup>6)</sup> Brumfit (1992), *Communicative Approach to Language Learning*, Oxford University Press.

<sup>7)</sup> Bernard Spolsky (1989), *Conditions for Learning*, Oxford University Press.

<sup>8)</sup> Lennon (1990), *Investigating Fluency in English as a Foreign Language*, OUP.

- ▶ luźny sposób wypowiedzania się bez względu na sytuację,
- ▶ łatwość, z jaką szuka się słów czy struktur gramatycznych,
- ▶ naturalny sposób mówienia,
- ▶ bogaty język (synonimy, metafory, złożone struktury gramatyczne),
- ▶ logiczne wyrażanie opinii i wniosków,
- ▶ manipulowanie językiem,
- ▶ mówienie w sposób interesujący.

W wypowiedziach została wymieniona znaczna część elementów płynności. Podkreślono aspekty gramatyczne oraz naturalny sposób mówienia, natomiast całkowicie pominięto zagadnienia związane z fonologią języka.

Powyższe podejścia do płynności – zarówno te, prezentowane przez językoznawców, jak i przez studentów kierunku filologicznego – wydają się mieć kilka cech wspólnych. Nie to mnie jednak interesowało. Moim celem było ustalenie kryteriów, które mogłyby stanowić podstawę testu sprawdzającego płynność w mówieniu. W badaniach, które opisuję poniżej, ujęłam następujące kryteria płynności sformułowane na podstawie wymienionych teorii:

1. długość wypowiedzi mierzona liczbą wyrazów,
2. liczba pomocniczych pytań badającego,
3. liczba słów do pierwszego pytania,
4. liczba powtórzeń,
5. liczba poprawień (gdy uczniowie poprawiają sami swoje błędy),
6. liczba zdań poprawnych gramatycznie,
7. liczba błędów w wymowie,
8. liczba zaimków osobowych,
9. liczba spójników na początku zdania,
10. liczba „wypełnień” (*I think, what else, well, I mean, and so on*),
11. liczba polskich słów.

Kryterium dziewiąte wpływa na spójność wypowiedzi i świadczy o znajomości właściwości semantycznych tych elementów. (Spójność to jeszcze jeden aspekt mówienia także ściśle związany z wrażeniem odniesionym przez odbiorcę wypowiedzi, a więc z jej interpretacją).



## Badania

Powyższe stwierdzenia odnoszące się do płynności w mówieniu były weryfikowane

przez doświadczenie. Głównym celem badań było ustalenie różnic w płynności w mówieniu między dziewczętami i chłopcami na tym samym poziomie językowym, uwzględniając powyższe kryteria. Ponadto celem badania było wyjaśnienie obserwacji empirycznych i zweryfikowanie wymienionych kryteriów. Proponowane kryteria zostały przyjęte jako cechy sprawdzalne w badaniach. Badanie płynności dotyczyło różnic między płciami, lecz mogłoby ono dotyczyć zarówno różnic między różnymi grupami wiekowymi, jak i różnymi grupami zaawansowania językowego. Powyższe stwierdzenia to perspektywa, w ramach której istnieje wiele teorii złożonych ze stosunków między wartościami zmiennymi, a pojęciami. W celu sformułowania teorii została ustalona, na podstawie obserwacji zachowań werbalnych dziewcząt i chłopców, hipoteza. Zakłada ona, iż dziewczęta mówią płynniej. Oczywiście nie zapewni to całkowitego zbudowania ogólnego stwierdzenia dotyczącego różnic w płynności między płciami. Zbudowane stwierdzenie może być weryfikowane i modyfikowane. Może być ono pomocne w uporządkowaniu i wyjaśnieniu danych oraz w sformułowaniu sprawdzalnych propozycji do dalszych badań.

Zbadałam płynność u trzydziestu uczniów w wieku od osiemnastego do dziewiętnastego roku życia z bardzo dobrymi ocenami z języka angielskiego. W grupie było piętnastu chłopców i piętnaście dziewcząt. Uczniowie wypowiadali się w języku angielskim na temat swojego doświadczenia z językiem angielskim przez trzy minuty, a ich wypowiedzi były nagrywane. Poza tym badający w razie konieczności – gdy badany nie potrafił kontynuować wypowiedzi i robił przerwę – zadawał pytania pomocnicze, które pomagały w dalszym mówieniu.

Procedury związane z badaniem można streścić w kilku punktach:

1. nagranie wypowiedzi uczniów,
2. przepisanie nagranych wypowiedzi,
3. policzenie wszystkich danych według kryteriów,
4. umieszczenie danych w tabelach,
5. wyszczególnienie różnic za pomocą diagramów kołowych,
6. statystyczne porównanie danych,
7. interpretacja wyników.

Najważniejszym punktem badań było oczywiście podliczenie, analiza i interpretacja danych.



## Wyniki i wnioski

Już na etapie analizy diagramów kołowych można było zauważyć, że dziewczęta są lepsze, jeśli chodzi o takie kryteria płynności, jak: liczba wyrazów, liczba powtórzeń, liczba poprawek, liczba zdań poprawnych pod względem gramatyki, liczba błędów w wymowie, liczba pytań badającego czy stosowanie niektórych wyrazów będących „wypełnieniem”. Natomiast chłopcy używali mniej polskich wyrazów oraz niektórych „wypełnień”.

Powyższa analiza była jednak nieco powierzchowna i należało ją odnieść do obliczeń statystycznych, które mogłyby potwierdzić wcześniejszą hipotezę w sposób bardziej zdecydowany. Obliczenia statystyczne potwierdziły wiarygodność następujących danych. Dziewczęta:

- ▶ rzadziej poprawiają swoje wypowiedzi,
- ▶ tworzą więcej zdań poprawnych gramatycznie,
- ▶ popełniają mniej błędów w wymowie poszczególnych wyrazów,
- ▶ używają więcej zaimków osobowych,
- ▶ mówią częściej – *co dalej*, *co jeszcze* – *what else*.

Cztery pierwsze kryteria, wiarygodne statystycznie, przyczyniają się niewątpliwie do płynności w mówieniu.

Pomimo faktu, iż pierwsze kryterium (liczba wyrazów) nie okazało się wiarygodne statystycznie, warto zwrócić uwagę na fakt, że jest to cecha związana ze zdolnością wypełniania czasu mówieniem i dziewczęta okazały się tu lepsze tylko pozornie. Można jednak wyciągnąć wniosek, iż to kryterium nie przesądza o lepszej płynności, gdyż równie dobrze, w następnych badaniach, to chłopcy mogliby okazać się lepsi. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż temat wypowiedzi nie odnosił się do emocji. Być może temat wymagający większego zaangażowania emocjonalnego pozwoliłby wykazać się wypowiadającym większymi różnicami, jeśli chodzi o liczbę użytych wyrazów. Z pierwszym kryterium wiąże się ściśle zagadnienie monitorowania wypowiedzi, które to monitorowanie jest automatyczne w wypowiedzi spontanicznej. W związku z powyższym monitorowanie w obu grupach było podobne (podobna liczba wyrazów). Biorąc pod uwagę wspomniane kryterium i następne związane z poprawną grama-

tyką, można wyciągnąć następny wniosek, że dziewczęta miały lepsze rezultaty, ponieważ, pomimo tej samej liczby wyrazów co chłopcy, a więc podobnego procesu monitorowania swojej wypowiedzi, ich gramatyka była lepsza. Problem gramatyczny można również wiązać zarówno z lepszą kompetencją językową, jak i z doskonalszym procesem monitorowania.

Cecha następna związana z poprawianiami dotyczy zmian w procesie myślenia przy formułowaniu wypowiedzi, a co za tym idzie z powtórzeniem części zdania w innej formie. Dotyczy ona również błędów, które są natychmiast poprawiane. Na przykład uczeń mówi: *he musts*, a następnie poprawia się i mówi: *he must*. Poprawień typu pierwszego, jak i drugiego było więcej w wypowiedziach chłopców niż dziewcząt. Reguły gramatyczne były zdecydowanie lepiej stosowane u dziewcząt. Wszystkie skonstruowały co najmniej dziesięć zdań poprawnych gramatycznie. Tylko czterech chłopców zrobiło to samo. U chłopców częściej występowały zdania całkowicie niepoprawne pod względem gramatyki. Dziewczęta wykazały zdecydowanie więcej doświadczenia tworząc zdania bardziej rozwinięte gramatycznie. Jeśli nawet pojawiały się w nich błędy, to nie zakłócały one komunikacji czy ogólnego zrozumienia wypowiedzi. Pomimo faktu, iż znajomość gramatyki nie wpływała tu negatywnie na ogólne zrozumienie tekstu, to na pewno ma wpływ na postrzeganie płynności.

Jeśli chodzi o wymowę, badanie potwierdza stwierdzenie Jennifer Coates, iż wymowa kobiet jest bliższa standardowi, który jest używany przez wyższe klasy społeczne. Potwierdza ona również kobiecą wrażliwość, jeśli chodzi o normy lingwistyczne. W powyższym badaniu chłopcy zrobili dwukrotnie więcej błędów fonetycznych niż dziewczęta.

Dziewczęta lepiej wykorzystywały zaimki w trzeciej osobie, nie używając wciąż tego samego podmiotu. Wpływa to pozytywnie na postrzeganie przez odbiorcę wypowiedzi i kohezji tekstu. Badani nie wykazali natomiast szczególnych różnic, jeśli chodzi o formy spójnikowe. W doświadczeniu nie zbadano kohezji leksykalnej, ponieważ uczniowie nie władali wystarczająco odpowiednim słownictwem. Nie występowały w ich wypowiedziach wyrazy w odpowiedniej relacji semantycznej. Brak było

synonimów czy antonimów. Nie było także szczególnych różnic w użyciu wyrazów wypełniających.

Przy trzecim kryterium Fillmora zbadałam zdolność uczniów do wypowiadania odpowiednich treści. Był to przede wszystkim proces interpretacyjny zależny od odbiorcy wypowiedzi. Interpretuje on wypowiedź pod względem spójności oraz tego, czy mówiący wykazuje poprawność pod względem formy i treści. Wymaga analizy następujących czynników:

- ▶ zdolność do mówienia odpowiednich treści w wielu kontekstach,
- ▶ wrażliwość na kontekst,
- ▶ prezentowanie przekonujących argumentów,
- ▶ dopasowanie treści do oczekiwań odbiorcy,
- ▶ zrozumienie wypowiedzi przez słuchającego,
- ▶ ujednoczenie wypowiedzi (jedno wiąże się z drugim),
- ▶ związek wypowiedzi z tematem wypowiedzi,
- ▶ wrażenie spójności odniesione przez odbiorcę,
- ▶ logiczna konsystencja i klarowność w wypracowaniu fabuły.

Powyższe kryteria oceny wypowiedzi zastosowało dwóch nauczycieli języka angielskiego.

Przyjęli oni skalę od 1 do 5. Uczniowie otrzymali następujące oceny: dziewczęta – średnia 4, chłopcy – średnia 2,6.

Wyniki wskazują na to, że wypowiedź dziewcząt była postrzegana jako bardziej koherentna. Jest to najważniejsze kryterium związane z umiejętnością wypowiadania się na dany temat w określonym czasie. Problemem, który sprawiał najwięcej trudności było wypowiadanie się w porządku logicznym wtedy, gdy pojawiały się trudności z właściwym stosowaniem reguł gramatycznych. Zwykle zmieniali wówczas temat zakłócając logiczność wypowiedzi. Ten rodzaj problemów nie pozwalał, szczególnie chłopcom, dokończyć głównej myśli, a słuchający mogli mieć problemy z podążaniem za ich tokiem myślenia. W przypadku dziewcząt odbiorcy mieli mniej takich problemów.

Badania potwierdziły, że jest wiele cech charakterystycznych u obu płci dotyczących płynności w mówieniu. Pozwoliły również poszerzyć „niedodefiniowane” pojęcie płynności: wnioski z analizy procesów interpretacyjnych wskazują, na które cechy warto zwrócić uwagę, gdy mówimy o analizowanym pojęciu.

(lipiec 2001)

Zofia Chłopek<sup>1)</sup>  
Wrocław

---

## Czy testy sprawności mówienia mogą być rzetelne?



### Co to jest rzetelność?

Rzetelność testu stanowi wskazówkę, do jakiego stopnia można polegać na czynionych przez niego pomiarach. Dokładniej mówiąc, wartość współczynnika rzetelności pozwala stwierdzić, w jakim zakresie na wyniki testu mają wpływ, obok mierzonej umiejętności językowej, inne cechy osób testowanych, jak również cechy metody testowej, będące źródłami błędów pomiaru. Do cech osób testowanych mających wpływ na wykonanie testowe należą, oprócz posiadanej przez nie wiedzy językowej, charakterystyka kognitywna i afektywna, tło ję-

zykowe, edukacyjne, kulturowe i etniczne, wiedza o świecie, czynniki społeczno-ekonomiczne, płeć i wiek oraz umiejętność stosowania strategii rozwiązywania testów. Cechy metody testowej to (Bachman, 1990, 119): cechy kontekstu testowego (stopień zaznajomienia z miejscem i wyposażeniem, personel, czas testowania, warunki fizyczne), zasady przeprowadzania testu (organizacja testu, czas trwania testu, instrukcje), cechy materiału testowego (format, natura języka), cechy oczekiwanej wypowiedzi (format, natura języka, ograniczenia wypowiedzi) oraz związek między materiałem testowym a wypowiedzią (wzajemny, brak wzajemności, materiał testowy dostosowywany do wypowie-

---

<sup>1)</sup> Dr Zofia Chłopek jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego.

dzi). Im mniejszy wpływ na wykonanie testowe mają czynniki inne niż badana umiejętność językowa, tym rzetelniejszy jest dany test.

Pojęciem dopełniającym dla pojęcia rzetelności jest pojęcie trafności. Podczas gdy badania nad rzetelnością mają na celu oszacowanie zakresu wpływu na wykonanie testowe czynników innych, niż mierzona umiejętność językowa, badania nad trafnością koncentrują się na oszacowaniu zakresu wpływu na wykonanie testowe mierzonej umiejętności językowej. A zatem poziom trafności testu jest wskazówką, w jakim stopniu test mierzy opanowanie tych umiejętności, które miał w swym pierwotnym zamyśle zmierzyć. Trafność testu zależy od jego rzetelności. Test, który nie jest rzetelny, nie może też być trafny (choćbyż możliwa jest sytuacja odwrotna).

Testy obiektywne (w których wykonanie testowe można ocenić w sposób obiektywny, przez podliczenie punktów) charakteryzują się przeważnie wyższą dozą rzetelności od testów subiektywnych (w których wykonanie testowe musi być oceniane subiektywnie); testy subiektywne jednak są przeważnie trafniejsze, jako że badają użycie językowe takim, jakie występuje ono w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Testy sprawności mówienia są prawie wyłącznie testami subiektywnymi.

Na temat rzetelności i trafności testów językowych napisano już wiele (por. Bachman, 1990; Carroll i Hall, 1985; Heaton, 1988; Henning, 1987; Hughes, 1989). Prace te koncentrują się głównie na teoretycznych opisach rzetelności i trafności testów oraz na prezentowaniu statystycznych metod ich szacowania, mniej na dostarczaniu informacji, jak stworzyć rzetelny i trafny test. Trudno jest mianowicie dostarczyć jednoznacznych i obiektywnych wskazówek, co do tworzenia testów o wysokiej trafności i rzetelności. Wynika to z faktu, iż wynik testowy nie jest bezpośrednim wyznacznikiem opanowania pewnej umiejętności językowej, jako że wpływ na niego mają rozmaite dodatkowe czynniki, charakterystyczne dla danej, konkretnej sytuacji testowej. Przede wszystkim, wykonanie testowe w dużej mierze zależy od charakterystyki danej grupy osób testowanych oraz od wpływów metody testowej. Może się więc tak zdarzyć, iż dany test będzie się charakteryzował wysoką rzetelnością dla jednej grupy testowanych, a niską dla drugiej, albo że dwa

różne sposoby przeprowadzenia tego samego testu dadzą zupełnie rozbieżne wyniki. Ponadto na wynik testowy ma wpływ proces dokonywania oceny, rozmaite bodźce rozpraszające testowanego, oszukiwanie w trakcie rozwiązywania testu oraz stosunek ról testującego i testowanych, jak też osobowość i płeć osoby testującej.

Ta jednorazowość, niepowtarzalność danej sytuacji testowej jest również powodem, dla którego nie powinno się adaptować na własne potrzeby testów już istniejących. Takie testy nie zawsze są dopasowane do poziomu i rodzaju umiejętności językowej (jak też jej poszczególnych podsprawności) opanowanej przez daną grupę osób testowanych, nie uwzględniają charakterystyki danej grupy osób testowanych, łącznie z ich potrzebami językowymi, i – co częściowo za tym idzie – często charakteryzują się nieodpowiednimi cechami metody testowej. Testy te mogły być rzetelne dla pewnych grup testowanych, dla innych jednak mogą odznaczać się bardzo niską rzetelnością.



## **Problemy z szacowaniem rzetelności testów sprawności mówienia**

Szacowanie rzetelności testów sprawności czytania i słuchania, podobnie jak testów gramatycznych czy testów leksykalnych, nie stwarza zbytnich problemów, testy te bowiem składają się z poszczególnych zagadnień (pytania do tekstu, zagadnienia prawda-fałsz, zagadnienia z użyciem techniki wyboru), dzięki czemu można dopasować do nich rozmaite modele statystyczne służące wyliczaniu współczynników rzetelności. Rzetelność testów sprawności mówienia i pisanania jest trudniejsza do oszacowania, jako że testy te najczęściej nie są podzielone na poszczególne zagadnienia, lecz stanowią ciągłą całość (rozmowa w języku obcym, monolog, wypracowanie). W przypadku testów tych produktywnych sprawności oszacowuje się rzetelność oceny dokonanej przez jedną lub więcej osób (w dalszej części artykułu taka osoba będzie w skrócie nazywana egzaminatorem; należy jednak pamiętać, iż oceny dokonuje się nie tylko w sytuacji egzaminacyjnej).

Rzetelność oceny dwóch lub więcej egzaminatorów oszacowuje się na podstawie re-

zultatów dokonanej przez każdego z nich punktacji, przez wyliczenie współczynnika korelacji albo współczynnika rzetelności (np. współczynnika alfa). Rzetelność oceny jednego egzaminatora oszacowuje się w podobny sposób na podstawie dwóch zbiorów ocen uzyskanych po dwukrotnym dokonaniu przez niego oceny wykonania osób testowanych w odpowiednim odstępie czasu i w możliwie odwrotnej kolejności. W przypadku prac pisemnych nie stanowi to zbyt dużego problemu; wypowiedź ustna, jednakże, jest ulotna i przeważnie nie jest możliwe nagrywanie wypowiedzi osób testowanych na taśmę magnetofonową czy wideo, a tym bardziej dwukrotne przeprowadzenie tego samego testu. Wiele egzaminów odbywa się bez użycia magnetofonu bądź kamery, a oceny dokonuje się w trakcie wypowiedzi testowanego. W przypadku więc, gdy jeden egzaminator ma za zadanie ocenić opanowanie sprawności mówienia osób testowanych, oszacowanie rzetelności oceny przeważnie nie jest możliwe.

Czy można mieć pewność, nie opierając się na konkretnym współczynniku rzetelności, że dany test sprawności mówienia jest rzetelny? Istnieją rozmaite sposoby podwyższania rzetelności testów, pozwalające na uzyskanie dużego stopnia pewności co do wysokiego poziomu rzetelności danego testu.



## Sposoby podwyższania rzetelności testów sprawności mówienia



### Faza planowania testów

Przy planowaniu testu należy przede wszystkim określić cel, jakiemu dany test ma służyć, spodziewany poziom i rodzaj opanowanej umiejętności językowej oraz inne cechy osób testowanych, łącznie z potrzebami językowymi, a nawet zainteresowaniami. Cechy te powinny determinować dobór testowanych podsprawności oraz metod ich testowania, określenie cech metody testowej, jak też poziomu trudności testu. Dla przykładu, jeśli test stawia sobie za zadanie sprawdzenie umiejętności posługiwania się językiem mówionym w prostych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych, nie może on badać umiejętności argumentowania czy zdolności retorycznych. Po-

winien natomiast zbadać znajomość podsprawności stosowności językowej. Inny przykład: test przeznaczony dla dzieci w wieku szkolnym nie może zawierać problematyki poszukiwania pracy albo kłopotów mieszkaniowych, powinien natomiast poruszać sprawy dla nich ciekawe (bohaterowie filmów, gwiazdy rock'a, pierwsza miłość itp.). Kolejny przykład: tworząc test z języka angielskiego dla germanistów, umieszczę w nim zagadnienia wychwytyjące „pułapki” językowe wynikające z podobieństw języka angielskiego i niemieckiego (uwzględnię więc tło językowe testowanych); taki test nie będzie z pewnością zbyt przydatny dla testowanych nie znających języka niemieckiego.

### Zadania testowe

Zadania testowe powinny być zróżnicowane i badać opanowanie danej sprawności językowej w różnych kontekstach sytuacyjnych. Dla przykładu, test mówienia można podzielić tak, że testowany najpierw odpowiada na pytania nauczyciela, a następnie prezentuje monolog na zadany temat, albo też para testowanych odgrywa rolę językową, a następnie każdy z testowanych dokonuje krótkiej wypowiedzi inspirowanej przez historyjkę obrazkową czy wykres. W ten sposób test pozwoli testowanym na możliwie najlepsze zaprezentowanie umiejętności językowych.

Jeśli zadanie testowe składa się z większej liczby zagadnień, ważne jest uszeregowanie ich według poziomu trudności – od najłatwiejszego do najtrudniejszego. Wówczas testowany o niskim lub średnim poziomie opanowania umiejętności językowej nie będzie tracił czasu nad zagadnieniami zbyt trudnymi dla niego, co zredukuje równocześnie czynnik stresu.

Testy mówienia posiadają tę cechę negatywną, iż, jako że testowani są odpytywani pojedynczo bądź w małych grupach, istnieje konieczność układania dla nich oddzielnych zadań testowych, które będą się między sobą różnić, co z kolei może prowadzić do niesprawiedliwego oszacowania opanowanej umiejętności językowej. Bardzo ważne jest zatem, by wszystkie zadania testowe charakteryzowały się tym samym poziomem trudności i badały te same podsprawności przy pomocy tych samych metod, a także charakteryzowały się tymi samymi cechami metody testowej – przede wszystkim tym sa-

mym zakresem tematycznym, długością i rejestrem językowym (dotyczy to zarówno cech materiału testowego, jak i cech oczekiwanej wypowiedzi) oraz tymi samymi zasadami przeprowadzania testu.

### ▼ **Czas wypowiedzi ustnej**

Czas testu ustnego, podobnie jak czas testów innych sprawności językowych, bywa poważnie ograniczony ze względów praktycznych. Często egzamin ustny trwa jeden bądź dwa dni i testowani są odpytywani „hurtem”, co prowadzi do redukcji czasu testu do minimum. Jednak, stopień opanowania sprawności mówienia jest najtrudniejszy do oceny. Dlatego, jeśli nie istnieją możliwości nagrywania wypowiedzi testowanych na taśmę magnetofonową bądź magnetowidową, powinno się dążyć do uczynienia testu jak najdłuższym. Wydaje się, iż jeśli decyzje podejmowane na podstawie wyników testu są istotne, powinien on trwać 20–30 minut.

### ▼ **Instrukcje**

Test powinien zawierać jasne i dokładne wskazówki. Pozwoli to testowanym na jak najlepsze wykazanie się swoimi wiadomościami i nie wprowadzi dodatkowego czynnika stresu. W przypadku testowanych o bardzo niskim poziomie opanowania umiejętności językowej (po pierwszym i drugim semestrze nauczania) wskazówki mogą być podane w języku ojczystym, tak aby testowani nie tracili czasu na zrozumienie ich znaczenia. Ponadto na początku testu testowani powinni zostać poinformowani o czasie trwania testu, kryteriach oceny oraz stosowanej skali ocen.

### ▼ **Proces dokonywania oceny**

Rzetelność oceny wypowiedzi ustnej podwyższa się przez wprowadzenie dwóch lub trzech egzaminatorów. W idealnej sytuacji, jeden z egzaminatorów uzyskuje od testowanego próbkę językową, a dwóch pozostałych dokonuje oceny. Ocena końcowa jest wówczas średnią ocen wystawionych przez obu egzaminatorów.

W przypadku, gdy oceny dokonuje tylko jeden egzaminator, bardzo przydatny okazuje się magnetofon albo kamera wideo. Egzaminator może wówczas dokonać oceny dwa razy w odpowiednim odstępie czasu, po czym wyliczyć średnią wystawionych przez siebie stop-

ni. Gdy nie jest to możliwe, dobrym sposobem jest równoczesne testowanie dwóch osób, które prowadzą między sobą konwersację (najczęściej jest to odgrywanie ról językowych). W takim przypadku egzaminator musi co prawda dokonać równoległe oceny opanowania sprawności językowej dwóch osób, ale może bez rozpraszenia uwagi poświęcić się wyłącznie procesowi dokonywania oceny, co nie jest możliwe, gdy musi on także wywoływać próbkę językową. Ten sposób testowania posiada również tę dodatkową zaletę, iż jest on mniej stresujący dla testowanych (nie jest to już konfrontacja sam na sam z egzaminatorem).

W trakcie testowania egzaminator powinien sobie zdawać sprawę z możliwości zaistnienia rozmaitych czynników obniżających rzetelność dokonanej przez niego oceny. Do czynników tych należą:

- ▶ wpływ ocen przyznanych testowanemu za opanowanie innych sprawności językowych;
- ▶ wpływ wykonania językowego innych testowanych (chyba, że test jest odnoszony do normy, nie do kryterium tzn. gdy porównanie osiągnięć jest zamierzone);
- ▶ wpływ ogólnego wrażenia wywołanego przez wykonanie testowe – albo pozytywnego (jeśli jest ono bezbłędne, chociaż na bardzo niskim poziomie), albo negatywnego (jeśli jest ono pełne błędów, chociaż bardzo ambitne);
- ▶ wpływ sposobu mówienia (zwykle śmiała, rezolutna osoba testowana sprawia wrażenie posiadania łatwości w posługiwaniu się językiem obcym, a zatem wyższego stopnia opanowania sprawności mówienia; zależność ta jest często prawdziwa, lecz nie zawsze);
- ▶ wpływ szczególnego nagromadzenia błędów w jednej z podsprawności sprawności mówienia na ocenę całościową;
- ▶ wpływ wzrostu dokładności w ocenianiu w miarę przebiegu testowania;
- ▶ wpływ zmęczenia testującego wzrastającego z upływem procesu oceniania.

W przypadku, gdy oceny dokonuje dwóch lub więcej egzaminatorów, powinni oni uzgodnić między sobą procedurę dokonywania punktacji: ujednoczyć stosowane skale punktacyjne oraz ustalić kryteria ich stosowania, ustalić metody oceniania poszczególnych podsprawności, ujednoczyć wymagania stawiane wobec opanowania poszczególnych podsprawności.



### ▼ Skale punktacyjne

Rzetelność procesu dokonywania oceny znacznie podwyższają skale punktacyjne, czyli opisowe oceny kolejnych poziomów opanowania danej sprawności językowej. Najczęściej są stosowane analityczne skale punktacyjne, w których są uwzględnione różnorodne podsprawności danej sprawności językowej. Istnieją co prawda też skale holistyczne, na podstawie których jest oceniana sprawność językowa w sposób globalny, nie są one jednak zbyt rzetelne (por. Weir, 1993, 163-4). Analityczne skale punktacyjne przedstawiają opisy umiejętności dla każdej z podsprawności na różnych stopniach ich opanowania. Dla sprawności mówienia oceniane mogą być na przykład:

- ▶ dokładność wypowiedzi (którą można dalej rozdzielić na dokładność fonetyczną, morfologiczną, semantyczną i składniową),
- ▶ stosowność wypowiedzi,
- ▶ zasób stosowanego słownictwa i zwrotów,
- ▶ złożoność wypowiedzi (tzn. złożoność poszczególnych zdań oraz złożoność wypowiedzi jako całości),
- ▶ płynność wypowiedzi (tzn. łatwość i szybkość w doborze wyrazów i zwrotów), jasność wypowiedzania się, logika wewnętrzna wypowiedzi)
- ▶ długość wypowiedzi.

Dobór podsprawności oraz przyznanie im odpowiedniej rangi, która będzie miała wpływ przy dokonywaniu oceny, zależą od tego, jaki cel ma za zadanie spełniać dany test, dla jakiej grupy osób testowanych jest on przeznaczony i, oczywiście, czy istnieją odpowiednie warunki dla sprawdzenia opanowania przez testowanych danej podsprawności językowej.

Skale punktacyjne posiadają wiele zalet. Stosowanie ich znacznie ułatwia proces dokonywania oceny, jako że egzaminator opiera się nie na niewiele mówiącym zakresie ocen (np. od 1 do 6), który może być różnie interpretowany, ale na konkretnych opisach wykonania testowego. Tworząc pewien rodzaj kontroli procesu dokonywania oceny, skale te przyczyniają się do jej obiektywizacji. Ponadto analityczne skale punktacyjne pozwalają na uwzględnienie w ocenie ostatecznej różnicy w opanowaniu przez testowanych poszczególnych podsprawności danej sprawności językowej, dzięki czemu umożliwiają one lepszą interpretację rezultatów

testu (nie tylko testowanym, ale też nauczycielom planującym przyszłe jednostki programowe, pracodawcom, kierownikom kursów językowych itp.).

### ▼ Stres

Stres odczuwany przez osoby testowane jest zjawiskiem powszechnym dla każdej sytuacji testowej, w przypadku testów ustnych jednak egzaminator jest w stanie go wychwycić i wziąć pod uwagę w procesie dokonywania oceny, jak też podjąć próbę zmniejszenia go, jeśli nie wyeliminowania. Egzaminator może zatem:

- ▶ przez wstępną, nie wiążącą rozmowę (nawet w języku ojczystym) zmniejszyć napięcie testowanego;
- ▶ nie oceniać początkowych, np. 2 minut testu, w ciągu których testowany przyzwyczai się do sytuacji testowej i do myślenia w języku obcym;
- ▶ przez przyjacielskie nastawienie i stosowanie pochwał przyczynić się do jak najlepszej prezentacji wiedzy językowej;
- ▶ w przypadku dużego nagromadzenia zarówno błędów językowych, jak też omyłek niejęzykowych, przedłużyć test celem stwierdzenia, czy te pierwsze nie są w dużym stopniu wynikiem stresu;
- ▶ w ekstremalnych przypadkach przełożyć test na inny termin.

Bardzo jest ważne poinformowanie testowanych na pewien czas przed testem o wymaganiach, formacie testu, jego organizacji i czasie trwania oraz o stosowanych kryteriach oceniania i skali ocen. Pozwoli to na pewne przygotowanie się do sytuacji testowej i zmniejszy czynnik zaskoczenia, równocześnie eliminując dodatkowe źródło stresu. Nie jest natomiast wskazane informowanie o konkretnych technikach testowania, jako że może się to przyczynić do wyćwiczenia strategii rozwiązywania danej techniki i w efekcie zatrzeć obraz prawdziwej umiejętności językowej. Należy też unikać podawania konkretnych tematów testu, gdyż w rezultacie testowani mogą wyuczyć się na pamięć potrzebnych zwrotów czy nawet dłuższych tekstów, czyniąc swoje wykonanie testowe nieadekwatnym w stosunku do ogólnego poziomu opanowanej przez nich umiejętności językowej.

Jak wspomniałam wcześniej, czynnik stresu redukuje się, gdy są testowane dwie osoby równocześnie, gdy wskazówki testu są podane jasno i dokładnie oraz gdy trudność poszczególnych zagadnień testowych (jeśli test jest na nie podzielony) jest stopniowana.

### ▼ Obliczenia statystyczne

Obliczenia statystyczne są nie zawsze możliwe z powodu rozmaitych przyczyn, ale należy pamiętać, że nawet wyliczenie współczynników korelacji między ocenami wystawionymi przez dwóch egzaminatorów, albo przez jednego w odpowiednim odstępie czasu, może dostarczyć pewnych informacji na temat rzetelności testu.

W przypadku, gdy testowani otrzymują różne zadania testowe, warto też przyjrzeć się uważniej wystawionym ocenom, zwłaszcza tym ekstremalnym, i zobaczyć, jakich zadań one dotyczą (najlepiej jest sporządzić w tym celu tabelę). Może się okazać, że niektóre zadania odbiegają od ustalonego ogólnego poziomu trudności. Może się też okazać, że niektóre zadania (bądź ich poszczególne zagadnienia) dały zupełnie nieoczekiwane rezultaty – tzn., że wbrew oczekiwaniom egzaminatora okazały się one zbyt trudne lub zbyt łatwe. Pojawienie się zadań zbyt trudnych może sugerować, iż do ich rozwiązania jest potrzebna, oprócz umiejętności językowej, pewna wiedza dodatkowa czy też określone cechy charakterystyczne. Dla przykładu, jeśli okaże się, że zadanie uważane początkowo za średnio trudne nie zostało rozwiązane przez prawie żadnego z testowanych, może to oznaczać, że bada ono, oprócz wiedzy językowej, także inteligencję albo wiedzę o świecie. Pojawienie się zbyt łatwych zadań może dla odmiany wskazywać na fakt, iż pewne cechy charakterystyczne osób testowanych ułatwiają im ich rozwiązanie. Dla przykładu, zadanie, które okaże się wbrew przewidywaniom egzaminatora zbyt łatwe, może wywoływać pozytywne skojarzenia z językiem ojczystym albo z pierwszym językiem obcym. Zadania testowe (albo ich poszczególne zagadnienia) dające tak nieoczekiwane rezultaty, powinny zostać usunięte z testu.

Informacje zdobyte dzięki wyliczeniom współczynników korelacji między ocenami umiejętności językowej oraz dzięki szczegóło-

wej analizie ocen przyznanych poszczególnym zadaniom testowym mogą pomóc w wychwyceniu słabych stron testu i dostarczyć wskazówek, które posłużą ulepszeniu przyszłych testów.



### Podsumowanie

Utworzenie i przeprowadzenie testu sprawności mówienia, jak też ocenienie wykonania testowego, nie zawsze daje się przeprowadzić wyłącznie pod hasłem rzetelności – bardzo często decydują tu względy praktyczne. Niemniej jednak, powinno się dążyć do uczynienia testów sprawności mówienia jak najrzetelnieszymi. Testy powinny być zatem rozważnie zaplanowane, zadania testowe powinny być odpowiednio zróżnicowane, czas przeznaczony na wykonanie testowe powinien być dostatecznie długi, a instrukcje testowe jasne i dokładne. Należy dążyć do tego, by proces dokonywania oceny był jak najrzetelniejszy i aby dokonywana ona była przy pomocy skal punktacyjnych. Twórcy testów i egzaminatorzy nie powinni się też od razu zrażać do obliczeń statystycznych, które są w stanie udzielić wskazówek, co do tworzenia przyszłych, rzetelnieszych testów, a w każdym razie starać się zawsze dokonywać analizy wystawionych ocen. Należy również pamiętać o obniżającym rzetelność wyników testu czynniku stresu.

Na koniec jeszcze warto przypomnieć, iż jest niezmiernie ważne, aby nauczyciel tworzył testy samodzielnie, nie korzystając z testów już istniejących. Jedynie wówczas dany test będzie dopasowany do konkretnej grupy testowanych (rodzaju i poziomu opanowanej przez nich wiedzy językowej oraz pozostałych cech charakterystycznych, łącznie z ich potrzebami językowymi oraz zainteresowaniami), konkretnych warunków przeprowadzania testu, wraz z możliwościami technicznymi, a także nakazów danej instytucji.

Pamiętając o powyższych wymogach można z pewnością stworzyć test sprawności mówienia, który będzie się charakteryzował wysokim poziomem rzetelności. Stworzenie takiego testu daje jego twórcy wiele satysfakcji i pewności, iż można polegać na dokonanej na jego podstawie ocenie umiejętności językowej osób testowanych.

## Bibliografia

- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, J. B. i P.J. Hall. (1985), *Make Your Own Language Tests. A Practical Guide to Writing Language Performance Tests*, Oxford: Pergamon Press.
- Chłopek, Z. (1995), „Recognizing, understanding and dealing with stress in oral testing.” Praca przedstawiona w Krakowie na Konferencji *Teacher Training in the Carpathian Euroregion: Work in Progress*.

- Chłopek, Z. (1997), *Testowanie komunikatywne w procesie glottodydaktycznym*, nieopublikowana praca doktorska.
- Heaton, J. B. (1988), *Writing English Language Tests*, New York: Longman.
- Henning, G. (1987), *A Guide to Language Testing*, Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Hughes, A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C.J. (1993), *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice-Hall.

(luty 2001)

Aniela Dec<sup>1)</sup>  
Olsztyn

## Dlaczego oceniający zadania rozszerzonej odpowiedzi nie są zgodni?

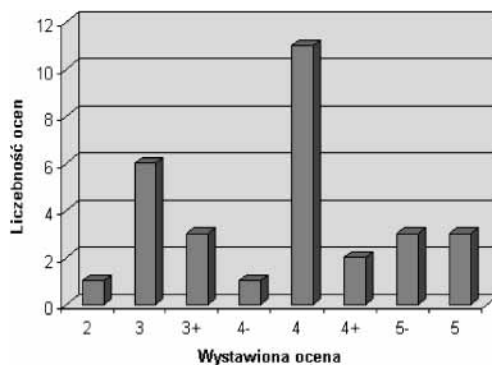
Zadania rozszerzonej odpowiedzi mają z jednej strony niewątpliwą zaletę – dają uczniowi swobodę wypowiedzi, z drugiej strony ta swoboda i samodzielność formułowania myśli może okazać się ich słabością – niejednemu uczniowi sprawiają trudności, a ich wykonanie jest niezwykle czasochłonne<sup>2)</sup>.

Powszechnie wiadomo, że punktowanie zadań rozszerzonej odpowiedzi jest mało obiektywne, co potwierdzają tysiące eksperymentów na całym świecie. Czynione są starania dla podniesienia obiektywnego punktowania tych zadań między innymi przez tworzenie zespołów egzaminatorów oceniających, np. zadania maturalne lub dążenie, by dane ćwiczenia były oceniane przez dwie osoby, a jeśli jedynym oceniającym jest nauczyciel danych uczniów, zaleca się, by prace były kodowane.

Wiadomo również, że nauczyciele podczas oceniania kierują się przede wszystkim intuicją, czyli miarą nader zawodną. Takie intuicyjne podejście do oceniania sprawia, że nierzadko o losie ucznia decyduje nie poziom jego wiadomości i umiejętności, ale cały szereg innych czynników, nazywanych w literaturze fachowej *warunkami oceniania*, przez które należy rozumieć zarówno cechy nauczycieli (wiek, doświadczenie zawodowe, wielość kryteriów branych pod uwagę przy ocenianiu), jak i sytuacji

(liczba ocenianych prac, kolejność, w jakiej się je ocenia, stosowane skale ocen).

Przyjrzyjmy się bliżej zjawisku tzw. rozbieżności ocen, przejawiającej się w przypisywaniu tej samej pracy (lub tym samym pracom) różnych ocen. Jako przykład chciałabym podać ocenę pisemnej pracy maturalnej z biologii, jakiej dokonali nauczyciele biologii liceów ogólnokształcących województwa zielonogórskiego w październiku 1998 r<sup>3)</sup>. Rozkład wystawionych ocen przedstawia poniższy wykres:



Choć wydaje się to nieprawdopodobne, ta sama praca została oceniona prawie całą gamą obowiązujących ocen. Cóż więc mogło być przyczyną braku spójnego stanowiska nauczycieli w interpretacji tych samych faktów?

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką w katolickim Liceum Ogólnokształcącym w Olsztynie.

<sup>2)</sup> Bolesław Niemierko (1998), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP.

<sup>3)</sup> B. Niemierko, E. Kowalik (1998), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Jeden ze sposobów wyjaśnienia przyczyn rozbieżności odwołuje się do różnic osobowościowych między nauczycielami, których można zakwalifikować do różnych typów. Mogą się oni różnić np. usytuowaniem na skali „surowość/pobłażliwość”. Tak najczęściej wyjaśniają tę sytuację uczniowie, którzy uzyskują różne oceny u dwóch nauczycieli za tę samą pracę.

Wiadomym jest, że czynność oceniania jest oparta na pewnej liczbie wskaźników, na podstawie których nauczyciel podejmuje decyzję o wyborze stopnia. Szuka on w pracy wskaźników, które wydają mu się najbardziej trafne, np. w wypracowaniu jednym z kryteriów oceny wartości może być dla sprawdzającego „oryginalność myśli”. Kryteriów może być kilka, są to zarówno kryteria obiektywne, jak i subiektywne. „Kryteria stosowane przez sprawdzających nie mają tej samej wagi, nie wpływają w równym stopniu na ocenę, co powoduje ich hierarchiczny układ. (...) Obserwuje się jednak stałość stosowania kryteriów, która wynika z nawyku uwzględniania najważniejszych cech ocenianych zadań”<sup>4)</sup>. Uczniowie będący baczными obserwatorami bardzo szybko wychwytyją tę zależność i chcąc uzyskać dobrą ocenę potrafią znakomicie napisać pracę „pod nauczyciela”.

Przyglądając się bliżej procesowi oceniania można wysunąć kilka hipotez wywodzących się z psychologii ogólnej, a szczególnie z psychologii percepcji i psychologii podejmowania decyzji. Prawdopodobnie już pierwsze zebrane wskazówki, pozytywne lub negatywne, pobudzają do pewnych wniosków<sup>5)</sup>. Wnioski te z kolei kierują gromadzeniem dalszych wskaźników – sprawdzający będzie raczej poszukiwał wskaźników, które potwierdzają jego pierwsze spostrzeżenia, niż wskaźników podających je w wątpliwość. Wyjaśnienie efektu pierwszeństwa to „hipoteza dyskredytowania informacji sprzecznych z już posiadanymi, która odwołuje się do teorii dysonansu poznawczego”<sup>6)</sup>. Tak więc nauczyciel sprawdzający pracę przyjmuje

pewną selektywną postawę, usiłuje uniknąć informacji, które byłyby niezgodne z jego oczekiwaniami i wprawiłyby go w stan dysonansu. „Dlatego też nie czyta pracy zupełnie obiektywnie, nie szuka i nie dobiera obiektywnych wskaźników, gdyż oczekiwanie wywołuje pewną postawę”<sup>7)</sup>. Zjawisko to można porównać do wpływu informacji a priori na proces oceniania. Jeśli nauczyciel dysponuje dwoma źródłami informacji: wcześniejszymi danymi o poziomie opanowanej wiedzy ucznia i jego nabytymi umiejętnościami a ocenianą pracą, i jeśli między tymi dwiema informacjami występują rozbieżności, nauczyciel usiłuje je zmniejszyć, a nawet ustalić między nimi pewien poziom zgodności. W wyżej opisanych sytuacjach również możemy mieć do czynienia z różnymi osobowościami nauczycielskimi, w różnym stopniu ulegającymi wpływowi tych informacji. Badania wskazują jednak, że jest to czynnik praktycznie nieróżnicujący nauczycieli, ponieważ całościowa ocena człowieka wynika raczej „z jego początkowego sklasyfikowania, a nie z roztrząsania jego szczegółowych właściwości”<sup>8)</sup>. Powyższe fakty są równocześnie potwierdzeniem tezy, że ocenianie jest procesem „tendencyjnego sprawdzania hipotez” – sprawdzający poszukuje danych istotnych do rozstrzygnięcia o prawdziwości hipotezy, a wieloznaczne dane „podciąga” do niej. Hipotezy więc „decydują o selektywności w poszukiwaniu i odbiorze danych czy o tendencyjnej ich interpretacji”<sup>9)</sup>. A to jest niewątpliwie przyczyną rozbieżności ocen przy punktowaniu zadań rozszerzonej odpowiedzi.

Wyniki badań dotyczące oceniania także nie wykluczają wyżej opisanych zależności. Mówią również o tzw. efekcie miejsca występowania wskaźników negatywnych – jeśli błędy w pracy znajdują się w pierwszej części zadania, ocena jest niższa. Z taką sytuacją będziemy mieli również do czynienia, gdy nauczyciel wyróżnia wskaźniki negatywne, czyli poszukuje błędów. Poszukiwanie to może również oczywiście przebiegać w kierunku pozytywnym lub

<sup>4)</sup> G. Noizet, J. P. Caverni (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa: PWN.

<sup>5)</sup> B. Wojciszke (2000), *Ocenianie ludzi – „Liczne badania dowodzą, że informacje uzyskane jako pierwsze wywołują silniejszy wpływ niż informacje uzyskane w dalszej kolejności”*.

<sup>6)</sup> B. Wojciszke (2000), *Ocenianie ludzi*, w: „Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym”.

<sup>7)</sup> Noizet, Caverni: *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*.

<sup>8)</sup> Wojciszke, op. cit.

<sup>9)</sup> ibid.

pozytywno-negatywnym, chociaż w opinii publicznej pokutuje niestety stwierdzenie, że nauczyciela nie interesuje najczęściej fakt, co uczeń umie, lecz czego nie umie. Powyższe spostrzeżenia wydają się znowu znajdować wyjaśnienie w pewnych prawidłowościach psychologicznych, do których należy „niejednakowe traktowanie danych pozytywnych i negatywnych, co zwane jest pod nazwą asymetrii pozytywno-negatywnej. (...) Asymetria owa rozkłada się na dwa aspekty, pierwszy z nich to inklinacja pozytywna – skłonność do formułowania raczej pozytywnych niż negatywnych ocen innych ludzi. (...) Drugi składnik asymetrii to efekt negatywności polegający na silniejszym uzależnieniu oceny globalnej od negatywnych niż od pozytywnych informacji, na których podstawie jest ona formułowana.”<sup>10)</sup>. Jeśli więc pracę ucznia sprawdza nauczyciel o inklinacji pozytywnej, jego szanse na dobrą ocenę wzrastają. I dopóki jest to tylko sprawa tzw. inklinacji pozytywnej, rzecz wydaje się jak najbardziej do przyjęcia. Praktyka pokazuje jednak, że są nauczyciele, którzy wystawiają tylko oceny wyższe, ponieważ nie potrafią uzasadnić lub obawiają się swojej nieumiejętności uzasadniania ocen niższych lub negatywnych. A uzasadnienie ocen negatywnych wymaga najczęściej bardzo precyzyjnego sformułowania, ponieważ właśnie w tym przypadku uczeń częściej zadaje pytanie „dlaczego?”, co raczej nie ma miejsca w przypadku usatysfakcjonowania oceną wysoką lub wyższą.

Doświadczenie osób oceniających uważa się za inną przyczynę rozbieżności ocen. Zwykle początkujący nauczyciele oceniają pracę w sposób mniej wymagający, chociaż z tym stwierdzeniem nie można się w pełni zgodzić. Istnieje również pogląd, że zasadniczy wpływ na ocenę wystawianą przez nauczyciela ma poziom wiedzy tego nauczyciela, o czym świadczy liczba dostrzeżonych błędów w pracy ucznia<sup>11)</sup>. J. Pieter uważa natomiast, że przyczyną braku spójnego stanowiska nauczycieli przy ocenie tej samej pracy są „niedostatki ścisłości w pojmowaniu stopni danej skali ocen”<sup>12)</sup>, czyli mamy tu do czynienia z najzwyczajszą niezajomością tzw.

wymagań programowych niezbędnych dla otrzymania poszczególnej oceny.

Wiele badań pokazuje zależność ocen nauczycielskich od takich okoliczności, jak np. chwilowe usposobienie nauczyciela. Sytuacja ta wydaje się być wyraźnym potwierdzeniem teorii, że „ta sama sytuacja bywa różnie odczytywana przez różnych ludzi, a nawet przez tego samego człowieka przy różnych okazjach”<sup>13)</sup>. Wiadomym jest również fakt, że będąc w „dobrym humorze” formułujemy więcej ocen pozytywnych niż negatywnych.

Charakter pisma ucznia może mieć także wpływ na ocenę. Utrudnienia w odczytaniu lub czasami wręcz niemożność odczytania fragmentów pracy wpływają w dużym stopniu na jej ostateczną ocenę. Ten czynnik można jednakże łatwo wyeliminować stawiając warunek oddania pracy w maszynopisie.

W powyższych rozważaniach starałam się wykazać, dlaczego to samo zadanie rozszerzonej odpowiedzi jest różnie punktowane przez sprawdzających. Ciekawymi wydają się również wyniki badań, gdy określona liczba nauczycieli sprawdza określoną liczbę tych samych prac. Problem rozbieżności ocen jest tutaj także widoczny. Wiadomo, że ocenianie jest procesem trwającym pewien czas. Eksperymenty wykazują, że sprawdzający przejawiają tendencje do zawyżania ocen prac ocenianych jako pierwsze. Natomiast prace oceniane jako ostatnie otrzymują oceny niższe. Zatem dla ucznia korzystniej jest, aby jego praca była oceniana jako jedna z pierwszych, a nie ostatnich. Efekt ten można wyjaśnić tym, że na początku sprawdzający są bardziej pobłażliwi, natomiast w miarę trwania sprawdzania stają się coraz bardziej surowi. Niewątpliwie liczba sprawdzanych prac jest tu także nie bez znaczenia.

Innym czynnikiem różnicującym ocenę jest także pozycja pracy względem prac sąsiednich. Często spotykamy się z zaniżaniem oceny pracy pierwszej. Zjawisko to wydaje się być sprzeczne z efektem wymienionym poprzednio, w rzeczywistości jednak pierwsza oceniana praca znajduje się wyjątkowej sytuacji, ponieważ jedynym punktem odniesienia, jakim

<sup>10)</sup> ibid.

<sup>11)</sup> Józef Jakubowicz (1991), *Fenomenologiczny opis rezultatów pewnego egzaminu z dydaktyki fizyki*.

<sup>12)</sup> Stanisław Pieter (1973), *Egzamin obiektywny*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

<sup>13)</sup> M. Lewicka, B. Wojciszke (2000), *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*.

dysponuje w tym momencie sprawdzający, jest „produkt idealny”<sup>14)</sup>. Natomiast przy ocenie kolejnych prac sprawdzający może ją porównać z poprzednią. Na tym właśnie polega wpływ kolejności oceniania pracy. W efekcie kontrastu ocena pracy jest wyższa, kiedy jest sprawdzana po pracy słabej i niższa, gdy sprawdzana jest po pracy dobrej.

Mimo, iż zadania rozszerzonej odpowiedzi budzą wiele wątpliwości dotyczących między innymi obiektywizmu ich punktowania, to zwolennicy tych zadań przeważają nad zwolennikami zadań zamkniętych. Jako nauczycielka lubię zadania rozszerzonej odpowiedzi, chociaż sprawdzanie ich jest czasochłonne i budzi wiele wątpliwości. Są one dla mnie informacją o postępach ucznia i jego rozwoju, wskaźnikiem bardziej miarodajnym niż zadania zamknięte.

## Bibliografia

- Jakubowicz S. (1991), „Fenomenologiczny opis rezultatów pewnego egzaminu z dydaktyki fizyki”, w: *Metodologia badań w dydaktykach przedmiotów przyrodniczych*, red. R.M. Janiuk, B. Gocłowska, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lewicka M., Wojciszke B. (2000), „Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym”, w: B. Wojciszka *Psychologiczne podstawy uczenia się i oceniania*, Gdańsk: Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Gdańskiego.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: WSiP.
- Niemierko B., Kowalik E. (1998), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Noizet G., Caverni J.P. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa: PWN.
- Pieter J. (1973), *Egzamin obiektywny*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojciszke B. (2000), „Ocenianie ludzi”, w: *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*. (styczeń 2001)

<sup>14)</sup> Noizet, Caverni, op. cit.

## Konkurs 2002

Przypominamy o naszym konkursie: **Nauczmy uczniów się uczyć.**

Wszyscy już chyba jesteśmy przekonani o tym, że uczniowie chcą się uczyć języków obcych. Zdają sobie sprawę, że znajomość języków jest podstawą do sprawnego funkcjonowania zawodowego, a nawet do uczestniczenia w społeczności swojego kraju. Korzystanie z zasobów Internetu, z prasy obcojęzycznej, nawiązywanie kontaktów z cudzoziemcami, których jest coraz więcej w naszym kraju, zaczyna być codziennością. Nie znając języka ograniczamy więc swoje możliwości.

Jednak daleka jest droga od zrozumienia, iż znajomość języka jest niezbędna, do jego przyswojenia. Wiemy, że nauka języka to ciężka i systematyczna praca. Nie każdemu starcza cierpliwości i wytrwałości. Wielu poprzestaje na etapie średnio zaawansowanym. Po ukończeniu szkoły przestaje się uczyć i zapomina to, co z takim trudem zostało przyswojone.

Wielość i atrakcyjność dostępnych na rynku materiałów do nauki języków sprawia, iż nauka jest coraz większą przyjemnością. Są ponadto sposoby na szybszą i bardziej efektywną naukę. Czy nasi uczniowie je znają? Czy zaznajamiacie ich Państwo ze strategiami uczenia się?

Wiele się dzisiaj mówi o samodzielności uczniów, o ich dojrzałości, poczuciu obowiązku i odpowiedzialności. Coraz wcześniej sami obarczają się różnymi zadaniami. Są ambitni, chcą być we wszystkim najlepsi, ale Olimpijczyków jest niewiele. Wielu jest natomiast takich, którzy pracują bardzo dużo, ale efekty ich pracy nie zawsze są imponujące. Nauczmy więc naszych uczniów się uczyć!

Koleżanki i Koledzy podzielcie się z nami swoimi doświadczeniami. Czekamy na opisy lekcji, które pomagają uczniom opanować wiedzę, sprawności i umiejętności językowe i stosować je we wszystkich możliwych sytuacjach. Rozwijają ich i pokazują, jak się uczyć nie tylko skutecznie, ale i z przyjemnością. Czekamy na Wasze indywidualne lub zespołowo przygotowane prace.

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

Zespół Redakcyjny

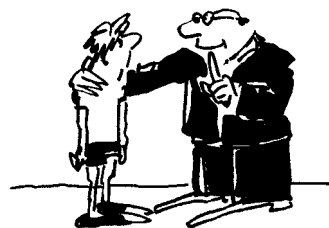
### Warunki konkursu:

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

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

- ▶ termin nadsyłania prac – do 30 listopada 2002 roku,
- ▶ jury konkursu zostanie powołane przez redakcję czasopisma,
- ▶ niezależnie od nagród, nagrodzone i wyróżnione prace będą wydrukowane w czasopiśmie, a honoraria autorskie zostaną wypłacone według obowiązujących stawek.

# METODYKA



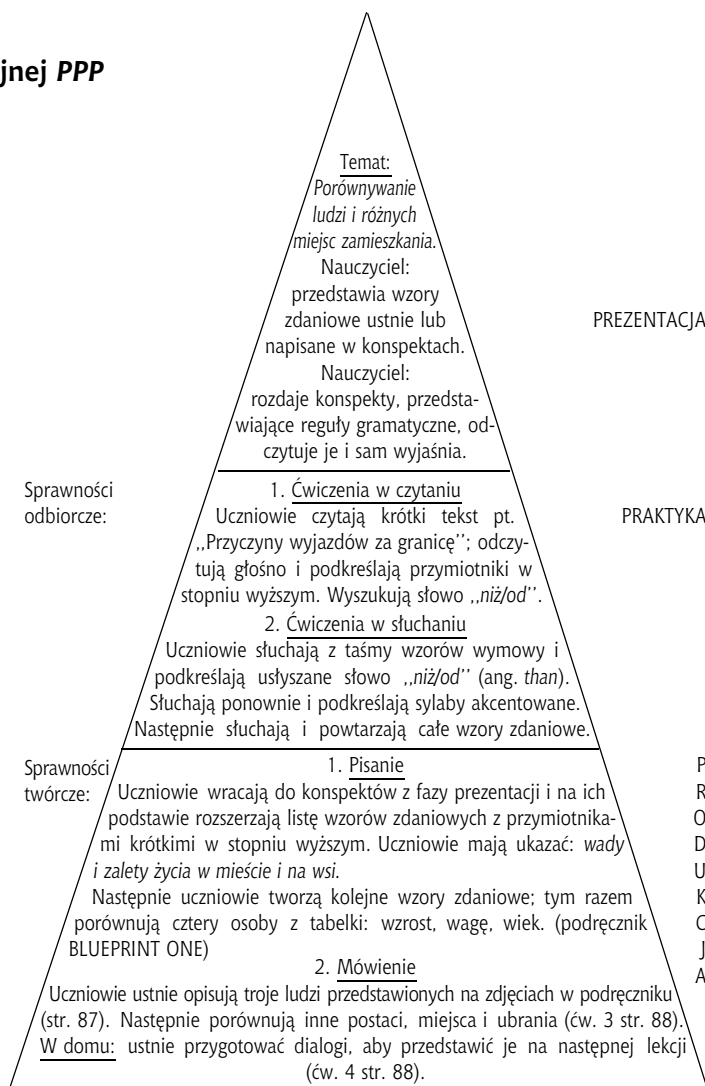
Inez Łuczywek<sup>1)</sup>  
Łódź

## Dwie metody – PPP i TBL

### **O metodzie tradycyjnej PPP** (Presentation – Practice – Production)

Nazwa metody pochodzi od trzech słów angielskich, oznaczających trzy główne fazy lekcji (*prezentacja, praktyka, produkcja* tj. samodzielna, twórcza praca ucznia). W metodzie tej rola ucznia w przyswajaniu wiedzy jest niewielka. Uczniowie muszą postępować zgodnie ze wskazanym przez nauczyciela tokiem lekcji. W centrum uwagi znajduje się nauczyciel, a nie uczeń. Lekcja przebiega więc z nauczycielskiego punktu widzenia. Takie ułożenie hierarchii powoduje często bunt uczniów, brak zainteresowania i demotywność. Metoda PPP ogranicza również wykorzystanie doświadczenia językowego zdobytego wcześniej przez ucznia, który powinien skoncentrować się jedynie na pojedynczym problemie.

Istotę metody dobrze ilustruje piramida<sup>2)</sup>. Pokazuje ona fazy metody tradycyjnej, tzw. PPP.



<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XLIII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

<sup>2)</sup> Wzór zaczerpnięto z książki Jane Willis (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman.

W pierwszej fazie, na szczycie piramidy jest nauczyciel. To on prezentuje przygotowane przez siebie wzory zdaniowe, określa problem gramatyczny, przedstawia zakres odpowiedniego słownictwa, podaje temat lekcji.

W drugiej fazie uczniowie powielają jedynie wzory nauczyciela. Dodają lub zamieniają wskazane słowa, powtarzają za nim wzorce fonetyczne, czytają przygotowany przez niego tekst. Uaktywnione są tu jedynie sprawności odbiorcze ucznia (*receptive skills*).

Dopiero w trzeciej fazie sprawności twórcze (*productive skills*) mogą być wykorzystane przez ucznia, gdy nauczycielowi wystarczy na to czasu. Powinny być zastosowane ćwiczenia w swobodnym wypowiedzianiu się i pisaniu. Na etapie początkowym nauki języka obcego może to być w pewnym stopniu pisanie kierowane (*guided writing*).

### ▼ **Pisanie kierowane** (ang. *Guided writing*)

*Napisz list do kolegi, w którym przedstawisz swoje wrażenia po wizycie u znajomego w dużym mieście lub małej miejscowości czy na wsi. Początek i koniec listu masz już napisany. Jeśli chcesz, możesz zacząć od początku inaczej i napisać więcej.*

23 Miodowa Street

.....  
.....

..... March .....

Dear Mike,  
Thanks very much for your letter. It was lovely to hear from you. I'm glad you're O.K. Now I want to tell you about .....

Well, no more news for the moment, but I'll

.....  
.....

Love

Ann

W praktyce, na tę fazę lekcji poświęca się niewiele czasu, a wspomniane zadania wyznacza się uczniom jako pracę domową.

To tradycyjne podejście do nauki języków obcych jednoznacznie określa, kto komu jest podporządkowany. Można by tu podać przykład starożytnej piramidy przedstawiającej hierarchię ważności różnych grup społecznych, wśród których lud miał najmniej do powiedzenia i znajdował się na samym dole piramidy, podobnie, jak miało to miejsce jeszcze do niedawna w niejednej klasie językowej.

Metoda tradycyjna jest stosowana głównie, jak wynika z moich ostatnich badań, przez nauczycieli z długim stażem pracy, którzy boją się zmian nie mając gwarancji osiągnięcia dobrych efektów nauczania, a przede wszystkim niezrealizowania programu nauczania. Coraz częściej obserwuje się jednak zjawisko urozmaicania metod tradycyjnych różnymi innowacjami, w czym pomagają spotkania metodyczne i wydawnicze, a także różnego typu szkolenia dla nauczycieli języków obcych.

### ▶ **O nowej metodzie TBL** (*Task-Based Learning*)

W trakcie moich studiów podyplomowych poznałam jedną z nowszych metod nauczania języka angielskiego, tzw. uczenie się oparte o zadanie. Nazwę tłumaczę wyjątkowo dokładnie, aby nauczyciele innych języków obcych łatwo zrozumieli istotę tej metody.

Już w 1987 r. Jeremy Harmer<sup>3)</sup> pisał o nowych technikach nauczania, nazywając je odkrywczymi i kontrastującymi z tradycyjnymi, które dotyczyły głównie przekazywanych form, a nie treści językowych. W połowie lat dziewięćdziesiątych wielu badaczy zajęło się nowoczesnymi metodami skłaniającymi ucznia do twórczej pracy na lekcjach. W 1996 r. Jane Willis w książce *A Framework for Task-Based Learning*<sup>4)</sup> niezwykle szczegółowo opisała wyżej wspomnianą metodę. Nadal poszukuje się rozwiązań, które wskazałyby uczniowi drogę do swobodnego i naturalnego używania języka obcego nawet w sytuacji klasowej. Prowadzone badania dowodzą, iż właśnie uczenie się oparte

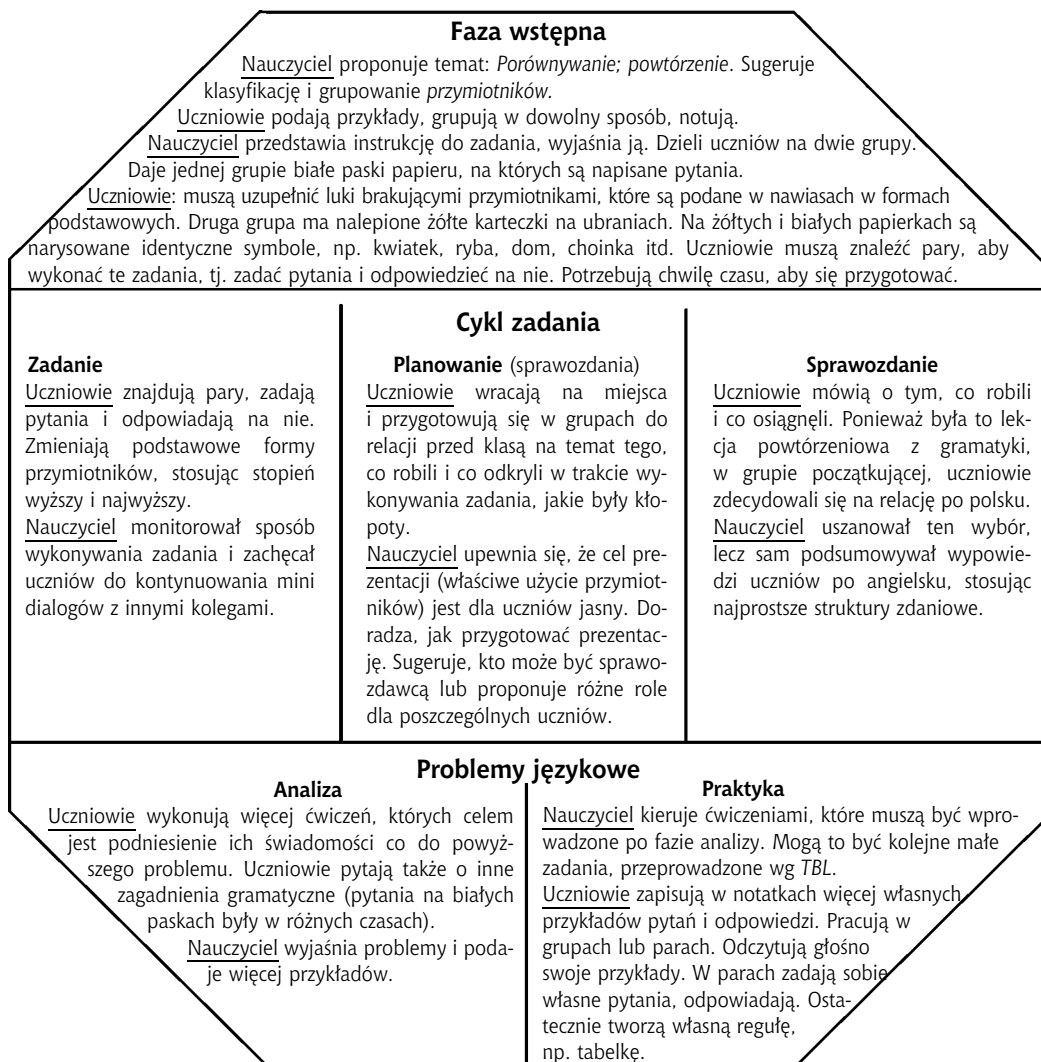
<sup>3)</sup> J. Harmer (1987), *Teaching and Learning Grammar*, London, New York: Longman.

<sup>4)</sup> J. Willis, op. cit.



na zadaniu daje taką szansę. Kompozycja lekcji z uwzględnieniem TBL daje uczniom więcej możliwości stosowania autentycznej mowy niż wtedy, gdy wprowadzamy tradycyjne formy pracy. Na czym więc polega fenomen tej metody?

Diagram pokazuje kompozycję ćwiczeń opartych na metodzie TBL. Po dwóch lekcjach, poświęconych stopniowaniu przymiotników wielosylabowych, wprowadzono następujące zadanie:



**Uwaga:** W grupach początkujących można pominąć fazę analizy, przechodząc od razu do praktyki i poświęcić na nią dużo więcej czasu. W grupach zaawansowanych, zarówno sprawozdanie, jak i analiza powinny odbywać się w języku obcym. Nauczyciel musi jednak pamiętać, aby nie narzucać uczniom formy wypowiedzi językowej; to oni sami decydują, jak osiągnąć cel.

Podczas lekcji z TBL uczniowie najpierw wykonują zadania stosując te umiejętności językowe, które zdobyli wcześniej, a dopiero później analizują wskazane przez siebie problemy napotkane w trakcie realizowania zadania. Możliwe jest nawet używanie języka ojczystego, jako pomocniczego do wykonania ćwiczenia – szczególnie przez uczniów początkujących.

Gdy cel zostanie osiągnięty, większa będzie ich satysfakcja i chęć do dalszej pracy. Przykłady zadań są następujące:

### ▼ Zadanie 1

*Wszystkie polecenia podawaj uczniom w języku obcym. Zrób to w sposób jasny i zrozumiały. Upewnij się, że każdy uczeń wie, o co chodzi w instrukcji do zadania.*

- ▶ Podziel uczniów na 2 grupy.
- ▶ Pierwsza ma przyklepione do ubrań żółte karteczki. Na każdej jest narysowany inny prosty znaczek, np. lampa, ryba (uczniowie powinni znać te słowa). Wychodzą z klasy, czekają tuż za drzwiami.
- ▶ Druga grupa dostaje białe paski papieru, na których są takie znaczki, jak na żółtych karteczkach tamtej grupy.
- ▶ Na każdym pasku jest napisane pytanie w języku obcym w innym czasie gramatycznym. Pytanie ma lukę na wstawienie przymiotnika w stopniu wyższym lub najwyższym. Podstawowa forma wyrazu jest podana w nawiasie na końcu zdania (uczniowie już ćwiczyli stopniowanie kilka lekcji wcześniej; teraz utrwalają).
- ▶ Poinformuj uczniów, aby w czasie 1-2 min uzupełnili zdania. Nie narzucaj, czy mają to zrobić samodzielnie, czy w grupach – uszanuj autonomię ucznia.
- ▶ Gdy zorientujesz się, że zdania są uzupełnione, poproś uczniów, aby rozproszyli się po sali i czekali na „żółtą grupę”. Powiedz, że po wejściu kolegów do klasy zadadzą im swoje pytania, a ich odpowiedzi muszą zanotować obok pytania.
- ▶ Wyjdź do „żółtej grupy” i poinformuj, że po wejściu do klasy muszą znaleźć swoje pary, a następnie odpowiedzieć na zadane pytania (nie mów jednak, że tamci też mają takie znaczki – zaufaj ich sprytowi).
- ▶ Określ czas na wykonanie zadania.
- ▶ Gdy uczniowie szybko skończą swoje role, zachęć ich do zadawania pytań i udzielania odpowiedzi innym.
- ▶ W trakcie ćwiczenia chodź po klasie, podstuchuj, chwal, zachęcaj i pomagaj, gdy uczeń naprawdę nie może sobie poradzić.
- ▶ Uczniowie wracają do stolików i po 2-3 min relacjonują: „Zapytałem Tomka: ..... (tu cytują swoje pytanie), a on odpowiedział: ..... (cytują odpowiedź)”. Nie znają mowy zależnej.

**Uwaga:** cały cykl tego zadania jest przedstawiony w diagramie.

## ▼ Zadanie 2

Mów do uczniów tylko w języku obcym. Upewnij się, że każdy uczeń wie, o co chodzi w instrukcji do zadania.

- ▶ Poinformuj uczniów, że kolejne zadanie to: „zabawa w reporterów”. Jeden uczeń, który będzie odgrywał rolę niezwykle ciekawego człowieka, udzieli im odpowiedzi na nurtujące ich pytania dotyczące życia na wsi i w mieście. Ten niezwykle ciekawy człowiek to typowy mieszczuch, znużony i zmęczony życiem w wielkiej aglomeracji miejskiej, jaką jest Łódź. Koniecznie chce wyprowadzić się na wieś.

- ▶ Rozdaj uczniom (z wyjątkiem jednego) nowe przyklepne karteczki. Poproś, aby napisali na nich wymyślone lub prawdziwe, śmieszne nazwy gazet, czasopism, czy stacji telewizyjnych lub radiowych w języku obcym lub ojczystym. Uczniowie mają nalepić te karteczki na długopisy, tak aby przypominało to mikrofon reportera.
- ▶ Określ limit czasu na przygotowanie przez reporterów kilku pytań, które będą zadawane temu ciekawemu człowiekowi. Mogą wykorzystać pytania z zadania 1. Może być jeden wystannik z każdej gazety, dwóch czy nawet trzech. Przykłady nazw: „Rzgowianin”, „Echo Strykowa”, „Ciekawostki Łódzkie” itd.
- ▶ Jeżeli niektórzy uczniowie nie będą chcieli brać udziału w zabawie, uszanuj to, ale zasugeruj role obserwatorów, którzy zanotują to, co zobaczą. Możesz wybrać spośród nich jednego, który będzie udawał, np. dyrektora oznajmiającego swoim uczniom, iż do szkoły przyjechała nadzwyczajna delegacja reporterów, którzy chcą usłyszeć niesamowite opinie ich kolegi. „Dyrektor”, mówiąc w języku obcym, wprowadzi w ten sposób reporterów do akcji.
- ▶ Rozpoczyna się „najazd” reporterów na „szkołę”. Zaczynają zadawać pytania. Ty stoisz z boku. Zachęcaj w języku obcym do zadawania kolejnych pytań. Powstaje hałas, wrzawa, jest dużo śmiechu, ale nie uspokajaj uczniów. Tak przecież zdarza się naprawdę w życiu. Gdy sytuacja zaczyna być „niebezpieczna”, wręcz się w „tłum” i w języku obcym ogłoś, że czas dla reporterów minął. Po chwili uczniowie usiądą przy stolikach i wszystko wróci do normy.
- ▶ Określ czas na przygotowanie w języku obcym relacji z wykonywanego zadania. Praca w grupach reporterskich. Uczniowie mogą cytować pytania i odpowiedzi lub stosować mowę zależną. Sami zdecydują, jak osiągnąć cel. Nie sugeruj struktury gramatycznej! Na pewno sobie poradzą. W trakcie przygotowań do sprawozdania chwal, zachęcaj, ale i pokaż chęć pomocy.

Łatwo można tu zauważyć związek między powodem do działania, udziałem w lekcji i aktywnością ucznia. Te zależności przedstawia rysunek:

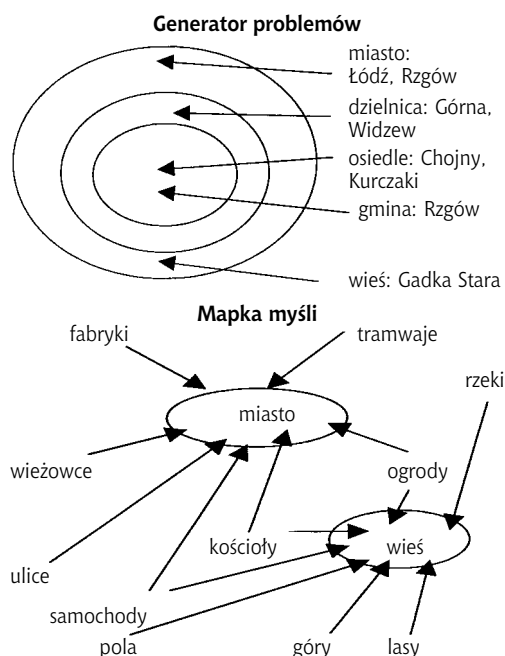


Doświadczenia pokazały, jak bardzo motywująca wszystkich uczniów jest metoda *TBL*. Aktywni są nawet uczniowie słabi, którzy najczęściej pozostają bierni na lekcjach, gdyż boją się popełniać błędy językowe. Brak odpowiedniego słownictwa czy nieznanostwo potocznych zwrotów nie powinna być przeszkodą w wykonaniu zadania. Takie wypowiedzi uczniów w języku ojczystym, jak: „już zapytałem cię ..., pokaż mi swoją odpowiedź ..., poczekaj, teraz ciebie zapytam ..., gdzie jest moja para ...” lub „O! Ty masz taki sam znaczek”, nie mogą denerwować nauczyciela, a ten nie powinien stresować uczniów powtarzając nieustannie „proszę mówić po angielsku” (niemiecku/francusku/rosyjsku itd.). Odpowiednie ćwiczenia mogą również być dobierane dla osób cichych i małomównych, np. wyszukiwanie słówek tematycznych w słowniczku i klasyfikowanie ich, a następnie przekazywanie grupie w celu zakończenia zadania lub wykonanie rysunku do ćwiczenia przez ucznia o wybitnych zdolnościach plastycznych, albo opisywanie projektów przez kogoś, kto pięknie pisze. Taki przykładowy podział ról sprawia, że uczniowie czują się bardzo dowartościowani przez nauczyciela, który zna ich mocne strony i daje szansę wykazania się przed grupą. Jaka jest zatem korzyść językowa dla wyżej wspomnianych uczniów? Otóż po wykonaniu zadania następuje moment sprawozdania, w którym biorą udział wszyscy uczniowie. Nauczyciel określa czas (np. 2-5 min) na przygotowanie się (samodzielne lub z pomocą kolegów z grupy czy nauczyciela) do relacji na temat wykonanego ćwiczenia. Warto wspomnieć, że w czasie przygotowań do wypowiedzi, już w języku obcym, nauczyciel jest jedynie baczny obserwatorem, który może pomóc pokonać trudności, gdy wymaga tego konieczność. Po upływie wskazanego czasu poszczególni uczniowie zabierają głos, prezentując to, co wykonali sami lub z grupą. Ważne jest, aby nauczyciel wobec całej klasy docenił trud każdego ucznia i dał temu wyraz słowem lub gestem.

Wnikliwy obserwator zapyta, a co z poprawnością językową? Pamiętajmy jednak, że w metodzie *TBL*, w fazie wykonywania zadania, najważniejsza jest treść, a nie forma, na którą przyjdzie pora w ostatnim etapie cyklu, tj. ana-

lizie i praktyce. Nie znaczy to, że jeżeli uczeń poprosi o wzór wypowiedzi czy nie może poradzić sobie z właściwym doбором słownictwa, nauczyciel nie pomoże mu. Funkcja nauczyciela zblizona jest do tej, którą pełni pogotowie ratunkowe, tzn. powinien stać z boku (nie na środku klasy) i być w gotowości do niesienia pomocy. Doświadczenie pokazuje, że uczniowie nie nadużywają tej pomocy, bardzo starają się samodzielnie osiągnąć cel. Tym większa jest chęć uczniów do pracy, im bliższe są problemy uwzględnione w zadaniu. Należy je dobierać odpowiednio do wieku, płci, zainteresowań i możliwości językowych. Zadanie musi coś znaczyć dla ucznia, nie może być zawsze fikcją. Istotne jest, aby uczniowie korzystali z własnych doświadczeń życiowych, które jakże bywają odmienne od tych typowych dla ich rodziców, krewnych czy nauczycieli.

W moim badaniu, które przeprowadziłam z licealistami klasy drugiej w XLIII LO w Łodzi, zastosowałam różne techniki pobudzające uczniów do wypowiedzi na tematy związane z ich miejscem zamieszkania, tj. dużą aglomeracją miejską – Łodzią, gminą Rzgów i małymi miejscowościami np. Gadka Stara. Wprowadzony został tzw. generator problemów (ang. *thematic generator*) i mapka myśli (ang. *mind-map*)<sup>5)</sup>.



<sup>5)</sup> napisy były podane w języku angielskim.

Na etapie sprawozdania wszyscy uczniowie mówili po angielsku, Ci słabsi używali najprostszych struktur zdaniowych, np. *narysowałem ..., napisałem ..., wybrałem ..., tutaj jest / są ..., tutaj widzicie ..., teraz chcę pokazać ..., ja mam ...* itd. Ci lepsi i bardziej gadatliwi radzili sobie całkiem nieźle, uzyskując dobry efekt komunikacji językowej. W wypowiedziach wszystkich uczniów powstały jednak takie problemy, których nauczyciel nie planował omawiać, lecz skoro zaistniały, należało poświęcić im trochę czasu. Były one tematem ostatniej fazy metody *TBL*, tj. analizy i praktyki. Uczniowie mieli kłopoty z relacjonowaniem pytań, które zadawali kolegom na temat miasta i wsi; z zastosowaniem czasu teraźniejszo-przeszłego; z podwójnym stopniowaniem przymiotników (coraz bardziej, o wiele bardziej). W końcu uczniowie sami utworzyli reguły i chętnie podawali własne wzory zdaniowe.

Aby utrwalić zdobyte w czasie pięciu tygodni wiadomości, zarówno gramatykę, jak i zakres słownictwa, została przeprowadzona jeszcze jedna lekcja *TBL*. Było to słuchanie różnych typów muzyki, od klasycznej po hip-hop, a charakterystycznej dla miasta i wsi, na podstawie której uczniowie opisywali wyobrażone obrazy. Następnie odczytywali swoje wypracowania i grupowali przymiotniki określające miasto i wieś. Sami oceniali własne prace, a nauczyciel nagrodził wszystkich.

W trakcie stosowania metody *TBL* były wprowadzane zadania w parach lub małych

grupach trzy-, czteroosobowych, aby w końcu dojść do zadania finalnego, wykonywanego także w większych grupach. Efektem końcowym był list do biznesmena, dwa obrazy (opisane po angielsku) i plakat z diagramem przedstawiający wyniki sondy przeprowadzonej przez uczniów na terenie szkoły. Sprawozdanie i prezentacja prac odbyły się po angielsku.

Nowa metoda spotkała się z dużym uznaniem uczniów, którzy początkowo nie mogli przekonać się do takiego sposobu prowadzenia lekcji. Wymagali podania przez nauczyciela tematu, zasad gramatycznych, słówek i bali się mówić, aby nie dostać złej oceny. Im więcej było jednak absorbujących zadań, odniesionych sukcesów i licznych pochwał nauczyciela, a także uznania kolegów, tym większe było ich przekonanie do nowej metody, której w końcu zaczęli się sami domagać. Atrakcyjność i efektywność metody *TBL* nie oznacza rezygnacji z metod tradycyjnych, gdy są dobrze przygotowane i urozmaicone ciekawymi ćwiczeniami. Wybór należy do nauczyciela i uczniów, którzy według możliwości i potrzeb potrafią właściwie zdecydować.

Życzę wielu sukcesów, pomysłowości, odwagi i rozsądku przy wprowadzaniu nowości. Proponuję poinformować uczniów o istocie nowej metody i zasięgnąć ich opinii w formie dyskusji lub anonimowej ankiety, a efekt będzie jeszcze lepszy od zamierzonego.

(kwiecień 2002)

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

---

## Asertywność po francusku i angielsku



### Idea asertywności

Pomysł na zachowanie asertywne zrodził się z marzenia, aby człowiek wyrażał swoje myśli w sposób stanowczy, łagodny i pozbawiony lęku. Aby żyjąc w zgodzie ze samym sobą, żył w zgodzie z innymi. Koncepcja opiera

się na umiejętności wyrażania swoich praw i potrzeb lecz równocześnie na przyznaniu takiego samego prawa innym. Zachowaniu asertywnemu obce są agresywność i pasywność. Asertywność sytuując się w bezpiecznej odległości od dwóch wymienionych zachowań jest „postawą złotego środka” pozwalającą na jasne wytyczenie granic dotyczących głównie woli

---

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

i świadomą ich obroną. Uczenie się asertywności pomaga bardziej otwarcie i jasno wyrazić potrzeby (choć nie gwarantuje ich zaspokojenia), prowadzi do negocjacji, poprawia stosunki interpersonalne. Wartość idei asertywności, mimo że powstała ona w bardzo współczesnych czasach, wydaje się niezaprzeczalna. O jej skuteczności świadczą psychologowie, psychoterapeuci, psychoedukatorzy wykorzystując konstruktywne zachowanie jako sposób na lepsze życie, tj. takie, w którym jest w znacznym stopniu mniej stresu, obciążeń, a więcej zadowolenia z siebie i swojego zachowania.

Koncepcja niniejszej pracy opiera się na wykorzystaniu zdobyczy psychologii i przeniesieniu idei asertywności na grunt glottodydaktyki w celu ukazania innych możliwości modelowania wypowiedzi w języku obcym, sprzyjających rozwojowi mowy w ogóle, lecz także w celu wyzwolenia uczniowskich uczuć, potrzeb, przekonań w nabywanym języku.

## **Metodyka wprowadzania asertywności**

Istnieją dwa podstawowe sposoby zachowań asertywnych:

- ▶ modelowanie czyli prezentowanie postawy asertywnej polegającej na obserwacji, a następnie na naśladowaniu przez osoby uczące się,
- ▶ odgrywanie ról (*role play*) czyli wypróbowywanie nowego sposobu zachowania w sposób zaplanowany.

Ważnym elementem procesu nabywania zachowań asertywnych jest uzyskanie informacji zwrotnych dotyczących nowego zachowania bez próby oceny lub wartościowania tego zachowania. Informacja zwrotna powinna dotyczyć tych czynności, dziedzin lub zachowań, które uczący się może zmienić. Ważne jest również to, aby informacja zwrotna uwzględniała pozytywne aspekty związane z wykonywaniem konstruktywnego zachowania – co bez wątpienia wpływa na zwiększenie poczucia własnej wartości oraz wzmacnia tendencję do wyboru postawy asertywnej.

Nauka zachowań asertywnych powinna być poprzedzona przygotowaniem uczących się z zakresu wyposażenia ich w podstawowe umiejętności dotyczące konstruktywnej komu-

nikacji interpersonalnej. I tak uczniowie powinni, przed przystąpieniem do nauki zachowań asertywnych, wykazać się umiejętnościami z następujących zakresów:

- ▶ budowanie komunikatów „ja” w języku obcym,
- ▶ wyrażanie własnych emocji, wrażeń w sposób werbalny i niewerbalny w języku obcym,
- ▶ rozpoznawanie i wyrażanie własnych opinii, chęci, potrzeb w języku obcym.

Wydaje się sprawą oczywistą, że osoba chcąca wprowadzić nowe zachowanie, a co za tym idzie, nowy sposób komunikowania się, musi sama, w stopniu wystarczającym dysponować takimi umiejętnościami, tj. prezentować postawę asertywną.

## **Bloki tematyczne wyróżnione w asertywności oraz przykłady ich realizacji w języku obcym**

### **Bloki tematyczne**

1. Refus / Refusal
2. Défense et établissement de ses droits / Defence and establishment of one's rights
3. Expression des sentiments positifs / Expressing positive feelings
4. Expression des sentiments négatifs / Expressing negative feelings
5. Réaction à un jugement / Reaction to judgement
6. Acceptation des sentiments et des opinions des autres / Accepting feelings and opinions of other people
7. Expression des demandes et des besoins / Expressing requests and needs
8. Expression des opinions et des convictions / Expressing personal opinions and convictions
9. Réaction à la préjudice subie ou à la culpabilité / Reaction to the feeling of being hurt or being guilty

### **Przykłady:**

#### ▶ Refus

L'élève A prête à l'élève B des cahiers dont il copie les devoirs. L'élève B le fait plutôt régulièrement. L'élève A se sent mis à profit et décide d'arrêter de donner à son ami ses cahiers.

B: *Prête-moi ton cahier de maths.*

A: *J'ai pris la décision de ne plus te donner mes devoirs de maths.*

B: *Ne sois pas égoïste. Donne-le moi!*

A: *Je t'ai déjà dit que j'avais pris la décision de ne pas te le donner. Je tiens à ce que tu sois mon bon collègue. La prochaine fois, on pourra travailler ensemble sur le devoir, si tu veux.*

### **Refusal**

Student B wants to copy student's A homework. He does it rather regularly. Student A feels being taking advantage of and decides not to give his colleague the homework.

B: *Give me your maths notebook.*

A: *I have decide not to give you to copy my homework.*

B: *Come on. Give it to me.*

A: *I told you that you were not going to do it any more. I would like you to be my good friend. Next time we can do it together, if you want.*

### **► Défence et établissement de ses droits**

L'élève A présente à son ami élève B ses problèmes. L'élève A le fait très souvent. L'élève B voudrait aussi avoir en l'élève A son confident.

A – *(appelle par le prénom son ami) B, Aujourd'hui c'est moi qui ai besoin de parler avec toi de mes problèmes. Je voudrais que tu me conseilles quelque chose. Nous sommes très amis.*

### **Defence and establishment of one's rights**

Student A likes to talk about his problems with his friend – students B. Student A does it rather regularly. Student B would like to share his problems with him as well.

A – *(says his name) B, today it is me who needs to talk about my problems. I would like you to give me some advice. We are friends, aren't we?*

### **► Exprimer les sentiments positifs**

Entre les copains.

A: *J'aime beaucoup parler avec toi, écouter les histoires racontées par toi et discuter sur les sujets différents.*

B: *Ton invitation au théâtre m'a fait un grand plaisir: Je suis très heureux (-euse) qu'on puisse aller ensemble voir la pièce de Beckett.*

C: *J'apprécie ton talent dans les différents domaines. Tes succès sont une motivation pour moi.*

### **Expressing positive feelings**

A: *I like talking with you, listening to your stories and discussing different subjects.*

B: *Your invitation to the theatre was a pleasure for me. I am very happy to go with you to see the play of Beckett.*

C: *I appreciate your talent in so many different fields. Your success motivates me.*

Zauważmy, iż w każdym z powyższych przykładów osoba prezentująca postawę asertywną wyrażała jedynie swoje myśli i uczucia bez „interwencji na terytorium” rozmówcy. W nowym zachowaniu chodzi o to, aby tworzyć, a następnie rozwijać prawidłowe reakcje z innymi ludźmi, tj. takie, które sprzyjają współpracy i bliskości. W asertywności ważne jest to, aby nie naruszać praw innych, ani też systemu ich wartości, ale i działać zgodnie z własnymi potrzebami. Jeśli osoba B w pierwszym przykładzie odczuła odmowę lecz jednocześnie nie czuje urazy do osoby A, to osoba A wykazała się asertywnością.

Jeśli osoby z przykładu trzeciego wyraziły bez skrępowania i zażenowania swoje odczucia, to również można uznać, że ich zachowania były asertywne. Podobnie jest z osobą A w przykładzie drugim – jeśli bez poczucia winy potrafi wyrazić swoje potrzeby i ustanowić swoje prawa – jej zachowanie można uznać za asertywne.

Ćwiczenie nowego zachowania wnosi na lekcję języka obcego rzadko obecne dotąd sytuacje, w których uczeń może mówić o własnych uczuciach, przeżyciach, poczuciu krzywdy lub winy. Ciekawy i przydatny zarazem materiał leksykalny związany z tematyką wyróżnioną w asertywności wpływa na urozmaicenie i wzbogacenie języka uczniowskiego.

Modelując ludzkie zachowania modelujemy ludzki język i odwrotnie. Należy również pamiętać, iż obok treści ważna jest barwa głosu – z niej właśnie wynika szereg wyczuwanych przez rozmówcę (lub słuchacza) „informacji”, których może brakować w wypowiedzianej treści.

Tak więc w oparciu o asertywność spróbujmy nowego języka. Zadbajmy o to, aby dzięki językowym manipulacjom odkryć, że warto żyć w zgodzie z samym sobą i innymi lecz także, a może przede wszystkim z językiem.

### **Bibliografia**

- Bishop S. (1999), *Asertywność*, Poznań: Zysk i S-ka.  
Mally B., *Materiały szkoleniowe do treningu asertywności oraz na podstawie warsztatu edukacyjnego poświęconego asertywności prowadzonego przez Jerzego Wójtowicza w ramach studiów podyplomowych Kształtowanie środowiska klasowego sprzyjającego uczeniu się* (10–12. XII. 2000 r.). (grudzień 2001)

## Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego

Przyjmując, iż dyskurs szkolny to „*przede wszystkim dialog, rozumiany jako kształtowanie wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, a odbywający się głównie pomiędzy nauczycielem (N) i uczniem (U)*” (Kawka 1999, 27), warto zastanowić się, na czym polega owo „*kształtowanie wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej*” w przypadku komunikacji dydaktycznej w języku obcym.

Najnowsze teorie komunikacji wyrosłe na gruncie badań socjolingwistycznych, psychospołecznych i pragmalingwistycznych podkreślają interakcyjny, obustronny, intencjonalny i społeczny charakter procesu komunikacji międzyludzkiej. Budowanie porozumienia między uczestnikami komunikacji nie jest już pojmowane jako proste przekazywanie zakodowanej informacji przez nadawcę i jej odkodowanie według tego samego „klucza” przez odbiorcę (por. De Vito 1982, Kerbrat-Orecchioni 1991, Vion 1992, Winkin 1996). Tym samym uznaje się, iż znaczenie przekazu nie zawiera się całkowicie w samym języku, lecz jest negocjowane, uzgadnianie przez rozmówców. Istotną rolę odgrywają tutaj procesy poznawcze (antycypowanie, percepcja, selekcja, analiza, przetwarzanie informacji, planowanie działania itp.), leżące u podstaw odpowiednich działań dyskursywnych (Kurcz 1992, 308 i n.). Wspólna przestrzeń komunikacyjna powstaje dzięki dyskursywnej kooperacji (tzw. maksymy Grice’a), a sprzężenie wypowiedzi rozmówców zarówno na poziomie językowym, jak i treściowym umożliwia budowanie spójnego i logicznego dyskursu. Porozumienie komunikacyjne kształtuje się więc w oparciu o ciągłe uzgadnianie, negocjowanie znaczeń. Na poziomie dyskursu służą temu strategie negocjacyjne – rodzaj strategii komunikacyjnych, które można określić jako działania dyskursywne zmierzające do uzgodnienia znaczenia w sytuacji zaistniałego bądź

spodziewanego problemu z porozumieniem się uczestników komunikacji.

W interesującym nas przypadku dyskursu szkolnego w języku obcym kształtowanie wspólnego porozumienia między nauczycielem i uczniami napotyka na trudności związane z występowaniem braków zarówno na poziomie wiedzy o świecie, jak i na poziomie językowym, gdzie braki te mogą dotyczyć różnych jednostek (słów, zdań, tekstów) i różnych poziomów języka (fonologicznego, morfosyntaktycznego, semantycznego, pragmatycznego) (Henrici 1995, 40). Problemy te dotyczą rozumienia i produkcji językowej uczniów. W konsekwencji negocjowanie znaczeń podczas lekcji języka obcego odbywa się na poziomie treści i na poziomie językowym, przy czym obserwuje się częste przejścia z jednego poziomu na drugi. Negocjowanie znaczenia związanego z treścią dyskursu jest tutaj rozumiane jako odwoływanie się przy interpretacji danych językowych do wiedzy o świecie oraz do danych kontekstualnych, sytuacyjnych (relacja społeczna między rozmówcami, intencje komunikacyjne, miejsce i czas interakcji itp.). Z kolei negocjowanie znaczenia na poziomie językowym oznacza zogniskowanie uwagi rozmówców na samym języku (np. na znaczeniu leksykalnym danego wyrazu), czyli posługiwanie się metajęzykiem. Jest to nierzadko dominująca forma negocjowania znaczeń na lekcjach języka obcego.

Wydaje się, iż wymiar wspólnej przestrzeni komunikacyjnej i stopień porozumienia w języku obcym między nauczycielem i uczniami zależy od doboru i sprzężenia strategii negocjacyjnych uczestników komunikacji dydaktycznej. Wśród strategii negocjacyjnych stosowanych przez nauczycieli i uczniów można przeprowadzić kilka ogólnych, często zachodzących na siebie podziałów. Po pierwsze, co już zostało wspomniane powyżej, strategie te mogą być ukierunkowane na poziom treści bądź na po-

<sup>1)</sup> Autorka jest doktorantką Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

ziom języka. Po drugie – mogą one być werbalne bądź niewerbalne, bezpośrednie lub pośrednie. Kolejnym kryterium podziału jest stopień aktywności ucznia podczas negocjowania znaczeń. I tak nauczycielskie strategie negocjacyjne mogą działać mniej lub bardziej stymulująco na aktywność poznawczą i dyskursywną ucznia, tzn. mogą pobudzać go do czynnego poszukiwania, budowania znaczenia lub też stanowić próbę podania uczniowi „gotowego” znaczenia, preferowanego przez nauczyciela wzorca interpretacji. Uczeń ze swojej strony, z racji swojej słabszej względem nauczyciela pozycji w interakcji dydaktycznej, w dużej mierze dostosowuje swoje działania do strategii obranych przez nauczyciela. Strategie uczniowskie często cechują się pasywnością – w przypadku wycofywania się z komunikacji, czy też biernego dostosowywania się do schematów interpretacyjnych narzuconych przez nauczyciela. Uczniowie stosują też aktywne strategie negocjacyjne, świadczące bądź to o przejmowaniu inicjatywy, bądź to o chęci partnerskiego uczestniczenia we współtworzeniu znaczeń.

Mówiąc o czynnikach mogących potencjalnie wpływać na dobór strategii negocjacyjnych, należałoby wymienić co najmniej trzy grupy:

- ▶ czynniki związane z osobami uczestników komunikacji: cechy osobowości, jak np. ekstrawertyzm / introwertyzm, styl kierowania nauczyciela, style poznawcze uczniów itp.;
- ▶ czynniki związane z materiałem dydaktycznym: tematyka, rodzaj ćwiczeń, stopień trudności itp.;
- ▶ czynniki związane z sytuacją komunikacji dydaktycznej: wzajemny stosunek ról nauczyciel – uczeń, instytucjonalny i zrutyinizowany charakter komunikacji, występowanie różnych sekwencji lekcji służących realizacji odmiennych celów dydaktycznych itp.

Kilka przykładów negocjacyjnych strategii dyskursywnych stosowanych przez nauczyciela i uczniów, zaczerpniętych z transkrypcji lekcji języka francuskiego<sup>2)</sup> pozwoli zauważyć

dynamikę procesu negocjowania znaczeń oraz kooperację dyskursywną nauczyciela i uczniów w kontekście ostatniej grupy wymienionych powyżej czynników. W celu uchwycenia związku stosowanych strategii z rodzajem sytuacji dydaktycznej, występującej w danej sekwencji lekcji, przykłady zostały przedstawione z uwzględnieniem ich kontekstu sytuacyjnego. Sekwencje, które można wyróżnić podczas wybranej do analizy lekcji, to<sup>3)</sup>:

1. rozpoczęcie lekcji i **rozgrzewka językowa**,
2. sprawdzenie listy,
3. przypomnienie słownictwa z poprzedniej lekcji,
4. **podanie i wyjaśnienie tematu lekcji:** *Communiquer sans paroles (Porozumiewanie się bez słów)*,
5. ćwiczenie dla całej klasy – pantomima,
6. **praca w grupach** – przygotowanie niemych scenek wg scenariusza,
7. prezentacja niemych scenek, po każdej scenie jej **interpretacja werbalna przez resztę klasy**,
8. **wyjaśnianie nowego słownictwa**,
9. podsumowanie i pożegnanie.

W zależności od charakteru danej sekwencji lekcji można zaobserwować nasilenie bądź brak strategii negocjacyjnych, negocjowanie znaczenia na poziomie językowym (komentarz metajęzykowy, zwłaszcza podczas przygotowywania scenek, jak i podczas wyjaśniania nowego słownictwa) bądź na poziomie treści (np. interpretacja tematu lekcji). Szczególny przypadek stanowi sekwencja, w której uczennice interpretują niewerbalne zachowanie swoich koleżanek w odegranych scenkach – znaczenie jest tutaj negocjowane również na poziomie metakomunikacyjnym.

#### ▼ Ad. 1. „Rozgrzewka” językowa

W pierwszej sekwencji lekcji nauczycielka (dalej – N) prowadzi „rozgrzewkę” językową, zadając uczennicom (dalej – UU lub U) pytania dotyczące ich przygotowań do zbliżających się świąt Bożego Narodzenia.

<sup>2)</sup> Transkrypcja nagrania wideo dyplomowej lekcji języka francuskiego przeprowadzonej w 1996 r. przez jedną ze studentek NKJF w Warszawie. Zasady transkrypcji są następujące: {...?} – niesłyszalna wypowiedź lub jej fragment, oui: – wydłużenie ostatniej sylaby; + – krótka pauza (ok. 3 sek.); ++ – dłuższa pauza; +++ – długa pauza (ok. 10 sek.); / – bardzo krótka pauza lub jej brak, natychmiastowe przejście do następnego zdania; \ – przerwanie wypowiedzi na skutek wejścia w słowo przez drugą osobę; oui – równoczesne, pokrywające się wypowiedzi dwóch lub więcej osób; BIEN – wymówione z naciskiem, głośno, zaakcentowane; **pierniczki** – wypowiedź lub jej fragment w języku polskim, (śmiech uczniów) – komentarz dot. zachowań niewerbalnych i parawerbalnych.

<sup>3)</sup> Nazwy sekwencji, w których zaobserwowano strategie negocjacyjne, podaję wytłuszczonym drukiem.



### ► Przykład 1.1.

25. N qu'est-ce que vous faites? + les gâteaux ou: les plats? (co robicie? + ciasta czy inne potrawy?)
26. UU des petits gâteaux + (ciasteczka)
27. N aha?
28. U, je ne sais pas comment ça s'appelle (nie wiem, jak to się nazywa)
29. N des petits gâteaux? (ciasteczka?)
30. U, **pierniczki**
31. N les pains d'épices ++ pains d'épices (zapisuje na tablicy) pour mettre sur l'arbre de Noël? (pierniczki ++ pierniczki (...) do powieszenia na choince?)
32. UU Oui (tak)  
Non (nie)
33. N pour manger ou pour mettre sur le sapin? (do zjedzenia czy do powieszenia na choince?)
34. U<sub>1</sub> pour mettre sur le sapin et pour manger (do zjedzenia i do powieszenia na choince)

N inicjuje komunikację, podtrzymuje i „reperuje” ją. U<sub>1</sub> sygnalizuje zaistnienie problemu komunikacyjnego na poziomie językowym na trzy sposoby: najpierw intonacją i mimiką (26), następnie zgłasza go w języku francuskim uciekając się do sformułowania metajęzykowego (28), a dopiero wobec niemożliwości uściślenia problemu w tym języku stosuje przełączenie kodu – *code switching* – na język polski (30). N „reperuje” komunikację podając potrzebny wyraz, powtarza go i zapisuje na tablicy. Na uwagę zasługuje fakt, że wyraz ten staje się pretekstem do zadania kolejnego pytania (31), służącego negocjowaniu znaczenia na poziomie treści. Pytanie to zawiera gotowe elementy odpowiedzi i nie pobudza U do poszukiwania własnych interpretacji.

### ► Ad. 4. Interpretacja tematu lekcji

W kolejnej sekwencji N wprowadza nowy temat i prosi UU o jego interpretację :

#### ► Przykład 4.1.

52. N (...) + bien + regardez le sujet qui se trouve au tableau / communiquer sans paroles / comment vous comprenez? euhm + Asia? Comment tu comprends le ti / le sujet / ce sujet? communiquer sans paroles czyd communiquer comment? (+ dobrze + spójrzcie na temat na tablicy / komunikowanie bez słów / jak to rozumiecie? Hm + Asia? Jak rozumiesz ty /ten temat? Komunikować bez słów to znaczy jak komunikować?)

53. UU sans les mots ++ avec les mains (bez słów + rękoma)  
avec les gestes (przy pomocy gestów)
54. N oui ::
55. U<sub>1</sub> les images (obrazów)
56. U<sub>2</sub> sans le français (bez francuskiego)
57. N comment? (jak?)
58. U<sub>2</sub> sans le français (bez francuskiego)
59. P. sans le français + oui + exact ++ est-ce que vous croyez que + avec la mimique aussi? (bez francuskiego + tak + dokładnie ++ a czy uważacie, że + również mimiką?)
60. UU oui:

Pytanie o zrozumienie tematu (52) jest pytaniem o interpretację pewnego aspektu rzeczywistości, jakim jest komunikacja niewerbalna. UU spontanicznie parafrazują zwrot „komunikować bez słów” (53, 55, 56). N przyjmuje te propozycje, jednocześnie skutecznie zachęcając do dalszych interpretacji mimiką, wznosząc się intonacją, zawieszaniem głosu (54) lub pytaniem stanowiącym propozycję interpretacji (57). Istotne znaczenie ma pozytywne wzmocnienie (*feedback*) ze strony N, często, jak w tym przypadku (59), połączone z aprobującym powtórzeniem wypowiedzi U.

### ► Ad. 6. Praca w grupach – przygotowanie scenek

W fazie przygotowywania scenek N służy pomocą, wyjaśniając znaczenie nieznanych przez uczniów słów ze scenariusza.

#### ► Przykład 6.1.

(N rozdaje scenariusze scenki)

85. N voilà + si vous avez des questions concernant le vocabulaire ++ n'hésitez pas / n'hésitez pas [proszę + jeśli macie jakieś pytania dotyczące słownictwa ++ to śmiało / śmiało]

(uczennice pracują w grupach, szmer; N podchodzi do poszczególnych grup i wyjaśnia nieznanne słownictwo, N otwiera okno)

86. U **przepraszamy + co to jest?**

87. N oui + j'arrive +++ dans les grands magasins il y a des rayons + oui / le chef de rayon c'est celui qui s'occupe + ça veut dire qu'il y a le chef de cette partie + par exemple <.....> (tak + już idę +++ w dużych sklepach są działy + tak / kierownik działu to ktoś, kto zajmuje się + to znaczy jest kierownikiem tej części + na przykład <.....>)

N zachęca U do zadawania pytań dotyczących znaczenia nieznanych im słów (85).

Komunikacja między N i U w tej części lekcji ma charakter metajęzykowy. Jest to stadium przedkomunikacyjne, przygotowawcze i wydaje się, iż UU tak właśnie interpretują tę fazę lekcji, bowiem nie starają się porozumiewać z N w języku francuskim, ale pytanie o znaczenie poszczególnych wyrazów czy zwrotów zadają w języku polskim (86). N nie podaje jednak polskiego odpowiednika, lecz próbuje zdefiniować dane pojęcie po francusku, odwołując się do kontekstu sytuacyjnego i funkcjonalnego, podając przykład (87). Strategia ta zmusza U do czynnego interpretowania znaczenia wyjaśnianego przez N.

### ▼ **Ad.7. Interpretacja niemych scenek – komentarz metakomunikacyjny**

W jednej z kolejnych sekwencji lekcji UU, pracując w grupach, przygotowują na podstawie scenariusza w języku francuskim scenkę, którą następnie przedstawiają bez użycia słów, starając się przekazać istotne dla danej sytuacji informacje przy pomocy gestów i mimiki. Zadaniem pozostałych UU obserwujących pantomimę jest werbalna interpretacja przedstawionej sytuacji według podanych przez N na tablicy elementów, takich jak: miejsce, postaci, rodzaj problemu, przebieg scenki.

W tej sekwencji rzadko dochodzi do negocjowania znaczenia leksykalnego poszczególnych słów i zwrotów. Służy ono wówczas podtrzymaniu komunikacji oraz wypracowaniu znaczenia sytuacyjnego. Chodzi bowiem o interpretację intencji komunikacyjnych, leżących u podstaw zachowania niewerbalnego UU wcielających się w określone role. Można więc mówić o swego rodzaju komentarzu metakomunikacyjnym, współtworzonym przez N i UU. Oto fragmenty wymiany między N i UU, w których wspólnie interpretują one pierwszą ze scenek.

#### ► **Przykład 7.1.**

101. N quels personnages sont présents là? + Iza?  
(*jakie osoby tam były? + Iza?*)  
102. Iza Kasia  
103. UU (*śmiech uczniów*)  
104. N oui + là c'est très bien + mais quel personnage est-ce qu'elle joue? (*tak + dobrze + ale kogo ona grała?*)  
105. Iza une dame en colère (*jakąś wściekłą panią*)  
106. N c'est une dame en colère qui / qui ... (*to jest wściekła pani która / która...*)

107. Iza qui n'est pas trop calme (*która nie jest zbyt spokojna*)  
108. N qui n'est pas trop calme / exact (*która nie jest zbyt spokojna / dokładnie*)  
109. UU (*śmiech uczniów*)

N kieruje wymianą i zapewnia jej ciągłość i spójność, pobudzając U do czynnej interpretacji omawianej sytuacji. Stosuje obserwowane już wcześniej strategie negocjacyjne, takie jak: zadawanie ukierunkowujących pytań (np. 101); udzielanie uczniom bezpośredniego pozytywnego wzmocnienia, które staje się zachętą do dalszych poszukiwań (np. 104); powtarzanie wypowiedzi ucznia (co oznacza jej zaakceptowanie przez N, czyli rodzaj pośredniego wzmocnienia pozytywnego, np. 108) często połączone z zawieszeniem głosu w oczekiwaniu rozwinięcia ze strony U (np. 106).

W powyższym fragmencie zwraca też uwagę konieczność negocjowania fikcyjnego, umownego charakteru prezentowanych scenek: UU w odtwarzających role widzą przede wszystkim swoje koleżanki, a nie fikcyjne postaci, co wyraźnie daje się zauważyć na początku cytowanego fragmentu (101-105).

W niektórych sytuacjach konieczne staje się negocjowanie znaczenia leksykalnego wyrazów i zwrotów, ale ma ono jedynie charakter pomocniczy dla ogólnej interpretacji sensu omawianej sytuacji :

#### ► **Przykład 7.2.**

201. N acheter quelque chose / oui expliquez les filles quel était le problème? (*kupić coś / tak wyjaśnijcie dziewczęta na czym polegał problem?*)  
202. U<sub>1</sub> un vêtement a ... (*ubranie ...*)  
203. N oui:  
204. U<sub>1</sub> [retre] rétréci (*skurczyło się*)  
205. N rétréci (*skurczyło się*)  
206. U<sub>1</sub> au lavage (*w praniu*)  
207. N ça veut dire que ... (*to znaczy, że...*)  
208. U<sub>1</sub> il est devenu plus petit au lavage (*stało się mniejsze w praniu*)  
209. N exacte / plus petit au lavage / alors pourquoi elle est venue? pour... pour... (*zgadza się / mniejsze w praniu / więc po co ona przyszła? żeby... żeby...*)  
210. U<sub>1</sub> pour recevoir de l'argent (*żeby dostać pieniądze*)  
211. N pour recevoir de l'argent c'est ça / pour se faire rembourser / exactement (*żeby dostać pieniądze tak jest / żeby dostać zwrot pieniędzy dokładnie*)

N reaguje na wahania U przy użyciu nowego wyrazu (202–205), który jest najprawdopodobniej nieznanym dla pozostałych UU, prosząc U o wyjaśnienie znaczenia (207). Gdy U je poda (208), N przyjmuje i powtarza jej wyjaśnienie (209). Trochę dalej N znów stosuje powtórzenie wypowiedzi uczennicy, dodając jeszcze zwrot synonimiczny (211). W ten sposób N zwiększa ilość informacji potrzebnej U do interpretacji znaczeń.

Inny przykład z tej sekwencji lekcji (Przykład 7.3) jeszcze wyraźniej ukazuje przechodzenie pomiędzy językowym i treściowym poziomem negocjowania znaczeń. Uzgadnianie jest zarówno znaczenie leksykalne danego wyrazu (233, 234), jak i znaczenie sytuacyjne (235–237). Na uwagę zasługuje spontaniczny udział U w zacytowanej poniżej wymianie (236):

#### ► Przykład 7.3.

232. N (...) + c'était comme ça? Magda / c'était qui?  
(+ czy tak było? Magda / kto to był?)
233. U<sub>1</sub> **ochroniarz**
234. Magda un gardien (ochroniarz)
235. N un gardien? mais c'était pas un gardien (ochroniarz? ależ to nie był ochroniarz)
236. U<sub>2</sub> la concierge! [dozorczyńni]
237. N c'était la concierge / c'était la concierge / c'était la concierge (to była dozorczyńni / to była dozorczyńni / to była dozorczyńni)

W dalszej części (Przykład 7.4) N stosuje strategię negocjowania znaczenia polegającą na uzupełnieniu wypowiedzi ucznia, który napotkał problem i zasygnalizował go zawieszając głos (248). Uczeń korzysta z podpowiedzi, by dokończyć myśl (249):

#### ► Przykład 7.4.

247. Marta la concierge elle veut ... (dozorczyńni ona chce...),
248. N vérifier (sprawdzić)
249. Marta vérifier qu'est-ce que c'est (sprawdzić, co to jest)

### ▼ **Ad. 8. Wyjaśnianie nowego słownictwa**

Ostatnia sekwencja lekcji, już po wspólnej interpretacji scenek, ma charakter metajęzykowy (Przykład 8.1). Wyjaśnienie znaczeń nowych słów staje się otwarcie wyrażonym celem N (257). W tej części strategię wyjaśniające

N dominują w dyskursie. Można zaobserwować następujące działania N: definiowanie pojęć, parafrazowanie, użycie słowa w nowym kontekście zdaniowym, przywołanie kontekstu, w którym słowo było już wyjaśniane na lekcji, liczne powtórzenia (260). N stara się sama dokonać podsumowania interpretacji znaczeń, która miała miejsce w wielu momentach dyskursu podczas całej lekcji. Niekiedy tylko oczekuje pomocy ze strony UU (260–261), które muszą wówczas w czynny sposób interpretować jej wyjaśnienia:

#### ► Przykład 8.1.

257. N (...) vous voulez qu'on explique qu'on note au tableau certains mots que vous avez dans le ... (czy chcecie, żeby wyjaśnić i zanotować na tablicy niektóre słowa, które macie w ...)
258. UU non non
259. UU oui
260. N le verbe RETRECIR RETRECIR ça veut dire devenir plus petit / rétrécir au lavage par exemple + rétrécir au lavage + eu.. rétrécir le verbe? c'est devenir plus petit / si on met un vêtement qu'on peut pas laver à l'eau bien chaude forcément il va rétrécir ++ ensuite SE FAIRE REMBOURSER l'expression se faire rembourser se faire rembourser çvd çvd „elle s'est fait rembourser” çvd elle est venue elle voulait se faire rembourser? en fait elle est venue pour ...  
(czasownik RETRECIR RETRECIR to znaczy / skurczyć się w praniu na przykład + skurczyć się w praniu + euh czasownik retrecir? to stać się mniejszym / jeśli włoży się ubranie, którego nie można prać do gorącej wody, to na pewno się skurczy ++ następnie SE FAIRE REMBOURSER wyrażenie se faire rembourser se faire rembourser to znaczy to znaczy „elle s'est fait rembourser” to znaczy ona przyszła ona chciała „se faire rembourser”? to znaczy przyszła, żeby ...)
261. U<sub>1</sub> recevoir de l'argent (dostać pieniądze)
262. N exact pour recevoir son argent / rembourser quelqu'un + (dokładnie żeby dostać swoje pieniądze / zwrócić komuś pieniądze)

Ciekawy przebieg ma wymiana między N i jedną z uczennic, która przejmuje inicjatywę i zadaje pytanie o znaczenie słowa, którego N nie miała najprawdopodobniej zamiaru wyjaśniać:

#### ► Przykład 8.2.

265. U excusez-moi / encore le mot grincheuse (przepraszam / jeszcze słowo grincheuse)
266. N grincheuse?
267. U oui

268. N oui c'est une personne qui ++ QUI?? (*tak to jest osoba, która ++ KTÓRA??*)
269. U **no rzędzi / ja bym to tak zinterpretowała**
270. N grincheuse oui qui ... (*grincheuse tak, która ...*)
271. U **ale to jest moja interpretacja**
272. N exact mais l'interprétation est bonne (*pisze słowo grincheuse na tablicy*) (*zgadza się, ale to jest dobra interpretacja*)

N wydaje się być trochę zaskoczona pytaniem (266) i nie potrafi udzielić natychmiastowej odpowiedzi (268). U podaje swoją interpretację po polsku (269). Reakcja ze strony N (270) wydaje się jej zbyt słaba, oczekuje na interpretację N, która powinna zachować się, w jej mniemaniu, zgodnie z rolą eksperta (271). N jednak przyjmuje polską interpretację danego wyrazu, nie uciekając się do stosowanych wcześniej strategii wyjaśniających w języku francuskim, takich jak np. parafrazowanie. Przykład ten odsłania jeden z mechanizmów negocjowania znaczenia w dyskursie szkolnym związany ściśle z wzajemnym stosunkiem ról pełnionych przez N i UU. Uczniowie, przyzwyczajeni do dominacji nauczyciela w komunikacji dydaktycznej, nawet gdy przejmą w niej chwilowo inicjatywę, oczekują zdecydowanego wzmocnienia ze strony nauczyciela, domagają się weryfikacji swoich hipotez przez eksperta. Ich aktywność poznawcza wymaga współdziałania, negocjacji z nauczycielem.

## ▼ PODSUMOWANIE

W analizowanej lekcji języka francuskiego można zauważyć, iż sytuacje dydaktyczne, w których język obcy jest używany głównie w funkcji komunikacyjnej sprzyjają negocjowaniu znaczenia, pojętemu jako interpretacja elementów kodu językowego w szeroko rozumianym kontekście sytuacyjnym. Stosowane wówczas strategie negocjacyjne są często działaniami aktywizującymi działalność poznawczą uczniów. Pełnią one kilka istotnych funkcji: podtrzymują komunikację, zapewniają spójność

dyskursu, pozwalają uczniom tworzyć skontekstualizowane znaczenia leksykalne, interpretować rzeczywistość pozajęzykową i poszerzać wiedzę o świecie, negocjować swoją rolę w komunikacji.

Charakterystyczny dla komunikacji dydaktycznej komentarz metajęzykowy zawęża pole działania strategii negocjacyjnych do znaczenia językowego. Może stanowić jednak cenną okazję do zweryfikowania własnych interpretacji uczniów, co ułatwi im zapamiętanie danego elementu językowego i skojarzonego z nim znaczenia, przygotowując do przyszłych sytuacji uczestnictwa w komunikacji obcojęzycznej.

Wydaje się, iż w komunikacji dydaktycznej na lekcji języka obcego nauczyciel powinien przyjąć postawę akuszerki<sup>4)</sup>, tzn. stosować działania wspomagające uczniów w budowaniu skontekstualizowanych znaczeń. Takie podejście, w przeciwieństwie do prób mechanicznego „przekazywania” wiedzy, jawi się jako jeden z warunków nie tylko kształtowania porozumienia komunikacyjnego w dyskursie szkolnym w języku obcym, ale również zwiększania autonomii uczących się.

## Literatura

- De Vito J. A. (1982), *Communicology. An Introduction to the Study of Communication*, New York: Harper & Row.
- Heinrici G. (1995), *Spracherwerb durch Interaktion*, Schneider-Verl, Hohengehren
- Kawka M. (1999), *Dyskurs szkolny: zagadnienia języka*, Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1991-1992), *Les interactions verbales*, Paris: Armand Colin, tome 1
- Kurcz I. (1992), *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa: PWN.
- Vion R. (1992), *La communication verbale*, Paris: Hachette.
- Waendendries M. (1995), „Profession: maitre-accoucheur”, *Le Français Dans le Monde*, numéro spécial, juillet 1995, 57-62
- Winkin Y. (1996), *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

(wrzesień 2001)

<sup>4)</sup> por. artykuł M. Waendendries (1995), *Profession: maitre-accoucheur*.



**Zapraszamy na nasze strony internetowe  
– [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)  
Są na nich numery archiwalne – od nr. 4/2000.**



Rada Europy<sup>1)</sup>

## Europejski Dzień Języków – 26 września

### Języki na całe życie

- ▶ Czy braliście udział w obchodach **Europejskiego Roku Języków 2001**?
- ▶ Czy uważacie, że uczenie się języków obcych jest ważne?

Europejski Rok Języków 2001 zdołał zaangażować miliony ludzi w 45 krajach w działania, mające na celu podkreślenie znaczenia różnorodności językowej oraz korzyści, płynących ze znajomości języków obcych.

Zachęciliśmy wiele młodych i starszych osób do nauki języka oraz szyczenia się posiadanymi umiejętnościami językowymi. Osoby odpowiedzialne za udostępnienie możliwości uczenia się języków obcych zachęciliśmy do ułatwienia dostępu do nauki różnych języków oraz wspierania inicjatyw w zakresie promowania nauki języków.

**Rada Europy ogłosiła 26 września dorocznym Europejskim Dniem Języków.**

#### ▼ Dlaczego powinniśmy obchodzić Europejski Dzień Języków?

Większość ludzi uważa, że wszyscy powinni znać jakiś język obcy, jednak w wielu krajach jedynie połowa mieszkańców zna języki obce. Nigdy wcześniej nie istniało tak wiele możliwości pracy czy nauki w innym kraju europejskim – jednak nieznanostwo języków obcych uniemożliwia wielu osobom korzystanie z nich. Globalizacja i struktury własności w biz-

nesie sprawiają, że obywatele coraz częściej muszą znać języki obce, aby coraz lepiej pracować we własnych krajach.

Europa jest zasobna w języki – istnieje ponad 200 języków europejskich oraz wiele innych, używanych przez obywateli pochodzących z innych kontynentów. Jest to ważne bogactwo, które należy uznać, wykorzystywać i chronić. Nauka języków przynosi wiele korzyści zarówno młodym, jak i starszym – nigdy nie jesteś zbyt stary, by uczyć się języków i korzystać z możliwości, jakie otwiera przed Tobą ich znajomość. Uczenie się języków innych ludzi pomaga nam wzajemnie zrozumieć się i przekroczyć różnice kulturowe.

#### ▼ Jaki jest cel obchodów Europejskiego Dnia Języków?

- ▶ Zwrócić uwagę społeczeństwa na znaczenie nauki języków.
- ▶ Poprawić świadomość istnienia i szacunek dla WSZYSTKICH języków używanych w Europie.
- ▶ Wspierać kształcenie ustawiczne.

Tematem przewodnim Europejskiego Dnia Języków **2002 jest uczenie się języków obcych przez całe życie.**

#### ▼ Jak mogę się zaangażować?

- ▶ Rozpowszechniaj informacje – pomóż nam, by jak najwięcej osób dowiedziało się o obchodach *Dnia Języków*, rozpowszechniając tę informację wśród swoich przyjaciół i kolegów,

<sup>1)</sup> Tekst został opracowany przez Wydział Polityki Językowej Rady Europy. Tłumaczenie – Natalia Szczucka-Kubisz.

zamieszczając ją w biuletynach, na stronach internetowych, przekazując ją podczas spotkań i podając do mediów. Pomysły na upowszechnianie tej informacji podajemy na stronach internetowych, których adres znajdziecie poniżej. Doświadczenia płynące z Europejskiego Roku Języków 2001 pokazują, że możemy osiągnąć o wiele więcej dzięki działaniom partnerskim, niż gdy pracujemy w pojedynkę. *Dzień Języków* stanowi okazję do kontynuowania i wzmacniania układów partnerskich stworzonych w ubiegłym roku na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym.

► Organizuj imprezy – nasi partnerzy podczas Europejskiego Roku Języków zorganizowali wiele tysięcy wspólnych imprez, od pogadanek po działania angażujące całe miasta. Na stronach internetowych Rady Europy [www.coe.int/JEL](http://www.coe.int/JEL) można znaleźć szeroki wybór praktycznych pomysłów, możliwych do zastosowania w każdej sytuacji oraz więcej informacji na ten temat.

#### ► **Europejski Dzień Języków: najczęściej zadawane pytania:**

► *Jak możemy wspierać uczenie się języków przez całe życie?*

Uczenie się języków przez całe życie oznacza naukę języków obcych na każdym etapie życia, zarówno w ramach systemu szkolnego, jak i poza nim. Zawsze możemy doskonalić swoje umiejętności lub rozpocząć naukę nowego języka.

► *Jak zorganizować obchody Europejskiego Dnia Języków?*

*Europejski Dzień Języków* można obchodzić w szkołach, miejscach pracy czy jakimkolwiek innym miejscu publicznym, organizując imprezy, które zaangażują młodzież, jak i osoby starsze; obchody te mogą dotyczyć WSZYSTKICH języków – niezależnie od tego czy nauczyliśmy się ich w dzieciństwie, czy w późniejszym wieku.

**Strona internetowa Europejskiego Dnia Języków: [www.coe.int/JEL](http://www.coe.int/JEL)**

<p><i>Adresy:</i>  <b>Language Policy Division</b>          DGIV – Council of Europe          F – 67075 Strasbourg Cedex          Tel +33 388 41 20 00/26 25          Faks +33 388 41 27 88/27 06  <a href="mailto:dec-lang@coe.int">dec-lang@coe.int</a></p>	<p><b>European Centre for Modern Languages</b>          Nikolaiplatz 4 A-8020 Graz          Tel +43 316 323554          Faks +43 316 323554-4  <a href="mailto:information@ecml.at">information@ecml.at</a>  <a href="http://www.ecml.at/adl/collect.asp">www.ecml.at/adl/collect.asp</a></p>	<p>Maria Bołtruszko          Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu          Departament Współpracy Międzynarodowej          fax. 22.628.41.35; <a href="mailto:boltrusz@menis.gov.pl">boltrusz@menis.gov.pl</a>          Prosimy o informacje o inicjatywach zaplanowanych/ zrealizowanych w tym Dniu.</p>
---	---	---

► *Kto odpowiada za organizację Europejskiego Dnia Języków?*

Zaleca się, aby *Dzień Języków* obchodzony był w sposób zdecentralizowany i elastyczny. Na poziomie międzynarodowym nie istnieją wytyczne co do kwestii organizacyjnych, chociaż w większości krajów są osoby kontaktowe. Informacje na ich temat znajdują się na stronach internetowych.

► *Czy Dzień Języków będzie miał swoje własne logo?*

*Dzień Języków* będzie korzystać z tego samego logo, które wykorzystywano podczas Europejskiego Roku Języków. Można je otrzymać pisząc pod poniższy adres lub znaleźć na stronie internetowej. Organizatorzy imprez mogą korzystać z samego rysunku lub dodać do niego słowa *Europejski Dzień Języków*, ważne jest przede wszystkim, aby cele imprezy były zgodne z przesłaniem *Dnia Języków*.



► *Na jakiego rodzaju pomoc możemy liczyć?*

Strony internetowe Rady Europy podają przykłady, sugestie oraz oferują bazy danych, które mogą się przydać podczas organizowanych imprez. Wydaliśmy plakat i rozesłaliśmy go w formie elektronicznej władzom w poszczególnych krajach oraz do potencjalnych partnerów w celu wykorzystania na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Wsparcie na poziomie krajowym różni się będzie w zależności od priorytetów oraz środków, jakimi dysponują poszczególne kraje.

(lipiec 2002)

---

## Europejskie Centrum Języków Nowożytnych

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (European Centre for Modern Languages – ECML) Rady Europy z siedzibą w Graz (Austria) zostało utworzone w roku 1994 na mocy Porozumienia Częściowego państw członkowskich Rady Europy. W chwili obecnej 32 państwa europejskie<sup>2)</sup>, w tym Polska (sygnatariusze Europejskiej Konwencji Kulturalnej) podpisało ww. porozumienie i aktywnie uczestniczy w pracach Centrum realizując wspólnie podjęte zobowiązanie, by „stworzyć forum spotkań decydentów polityki edukacyjnej ze specjalistami z zakresu metodyki nauczania języków obcych w celu dyskusowania i poszukiwania rozwiązań dla zadań i wyzwań pojawiających się w nadchodzących latach i odgrywających decydującą rolę w procesie integracji europejskiej”. Stąd też, zasadniczym celem Centrum w Graz jest oferowanie – przez międzynarodowe warsztaty, seminaria i kolokwia – platformy i miejsca spotkań dla urzędników odpowiedzialnych za politykę językową, specjalistów dydaktyki, metodyków zajmujących się doskonaleniem nauczycieli, autorów podręczników i nauczycieli języków

obcych, którzy są w stanie upowszechnić zdobyte w Centrum doświadczenia.

Polscy eksperci z zakresu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nauczyciele języków obcych byli wielokrotnie nominowani do udziału w warsztatach i seminariach organizowanych przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy.

Na stronie internetowej Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (European Centre of Modern Languages/Centre Europeen pour les Langues Vivantes): <http://www.ecml.at> można zapoznać się z tematyką warsztatów organizowanych przez Centrum w 2002 roku, jak również z obecnie realizowanymi projektami i publikacjami z zakończonych już projektów. (lipiec 2002)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest starszym specjalistą w Departamencie Współpracy Międzynarodowej MENiS i jest odpowiedzialna za kontakty z Radą Europy.

<sup>2)</sup> Albania, Andora, Armenia, Austria, Bośnia i Hercegowina, Bułgaria, Chorwacja, Czechy, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Islandia, Lichtenstein, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Malta, Niemcy, Norwegia, Polska, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Wlk. Brytania, była Jugosłowiańska Republika Macedonii.

---

## Punkt Kontaktowy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych

Od 1 lipca 2002 w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli działa Punkt Kontaktowy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (European Centre of Modern Languages -ECML).

Punkty takie istnieją w 28 krajach Europy. Ich głównym zadaniem jest rozpowszechnianie informacji o działalności ECML i szerokie udostępnianie opracowanych tam materiałów i publikacji.

W Mediatece Edukacyjnej i Mediatece Szwajcarskiej CODNu już znajdują się wybrane

materiały przesłane przez ECML dotyczące m.in. nauczania wczesnoszkolnego, wykorzystania techniki komputerowej w procesie uczenia się języków obcych, tworzenia materiałów dydaktycznych.

Szczegółowa lista tych materiałów jest dostępna na stronie internetowej CODN ([www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl): struktura-Zespół Języków Obcych), a dodatkowe informacje można uzyskać pod numerem telefonu 622 33 38, lub pocztą elektroniczną: [ewiecz@codn.edu.pl](mailto:ewiecz@codn.edu.pl)

(lipiec 2002)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest starszym specjalistą w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

## Spotkanie Zespołu Roboczego do spraw Portfolio i Języków Obcych

W lipcu w gmachu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu odbyło się pierwsze posiedzenie Zespołu Roboczego ds. Portfolio i Centrum Języków Nowożytnych w Graz. Wzięły w nim udział następujące osoby: pracownicy MENiSu – Magdalena Mazińska, Maria Bołtruszko i Stefania Wilkiel – Departament Integracji Europejskiej i Współpracy z Zagranicą; Krystyna Kowalczyk – Departament Pragmatyki i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli; Danna Chutowska – Departament Kształcenia Ogólnego, Specjalnego i Profilaktyki Społecznej i prof. dr hab. Hanna Komorowska – Nauczycielskie Studium Języka Angielskiego, Uniwersytetu Warszawskiego; Janina Zielińska – Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego; dr Barbara Głowacka – Katedra Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku; Barbara Czarnicka-Cicha – Centralna Komisja Egzaminacyjna; Małgorzata Multańska – Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli; Maria Gorzelak – czasopismo *Języki obce w szkole*.

Po przywitaniu uczestników przez dyrektor M. Mazińską, dr B. Głowacka zapoznała zebranych z obecnym stanem wdrożenia *Portfolio Języków (PJ)* w poszczególnych krajach europejskich oraz z proponowanym przez nią harmonogramem działań związanych z stworzeniem i wprowadzeniem *PJ* w Polsce.

*Portfolio* posiada europejskie znaczenie na podstawie Rekomendacji Ministrów Edukacji Rady Europy wydanej podczas konferencji w Krakowie w dniach 15-17 października 2000 r. Część krajów wydała również własne krajowe zalecenia i rekomendacje dotyczące wprowadzania *PJ*.

W czasie dyskusji prof. H. Komorowska wyraziła pogląd, iż należy pamiętać o celu zastosowania tego instrumentu, jakim jest mobilizacja do samooceny i ustawicznego kształcenia językowego. *PJ* jest bardzo dobrym narzędziem wspierającym proces dydaktyczny.

Dyrektor M. Mazińska podkreśliła, że *PJ* może w przyszłości stanowić ważne narzędzie w procesie kształcenia nieformalnego i w związku z tym po procesie opracowania i pilotażu zostanie podjęta decyzja czy *PJ* ma zostać oficjalnie zalecone przez Rozporządzenie MENiS.

Podczas dalszych rozmów ustalono następujący harmonogram działań w zakresie wdrażania *PJ* w Polsce:

- ▶ powołanie krajowego koordynatora. Jest nim dr Barbara Głowacka – zastępca kierownika Katedry Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku.
- ▶ powołanie zespołów opracowujących projekt *PJ*. Ustalono wstępnie, iż na początku będzie opracowywane *Portfolio Junior* (dla szkoły podstawowej) i *Portfolio Gimnazjum*. Koordynator krajowy zaproponuje skład zespołów roboczych, kosztorys ich funkcjonowania oraz regiony, w których ma zostać przeprowadzony pilotaż. Pilotaż mógłby rozpocząć się w drugiej połowie roku szkolnego 2002/2003,
- ▶ weryfikacja tłumaczenia na język polski tzw. ogólnej tabeli osiągnięć oraz tabeli do samooceny, w oparciu o tłumaczenie *Common Framework* zrealizowane przez Wydawnictwo PWN przy współpracy dr Martyniuka z UJ,
- ▶ koordynację i nadzór nad całością projektu będzie sprawował DWZ MENiS,
- ▶ konsultację naukową zapewni prof. dr hab. Hanna Komorowska,
- ▶ w niedługim czasie zostanie przesłane do kuratorów oświaty pismo informujące o *PJ* z ewentualną prośbą wskazania osób, które w kuratoriach będą koordynowały naukę języków obcych.
- ▶ zostaną podjęte rozmowy we współpracy z CODN nt. możliwości organizacji szkoleń dla nauczycieli w zakresie *PJ*.

W dalszej części spotkania omówiono również kwestie związane z organizacją *Europejskiego Dnia Języków* oraz rekrutacją kandydatów na staże w Centrum Języków Nowożytnych w Graz.

(lipiec 2002)

<sup>1)</sup> Autorka jest starszym specjalistą w Departamencie Współpracy Międzynarodowej MENiS.



## Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności

O Europejskim Portfolio Językowym<sup>2)</sup> coraz głośniej. To już nie nowinka pedagogiczna, ale uznane przez specjalistów narzędzie autonomizacji ucznia skutecznie wspierające proces dydaktyczny<sup>3)</sup>. *Języki Obce w Szkole*<sup>4)</sup> pisały o nim już w ubiegłym roku przedstawiając bardzo szczegółowo jego funkcje i strukturę. Od stycznia 2001, gdy jedynie Szwajcarzy mogli pochwalić się swoim pięknym *Portfolio* – pierwszym, które otrzymało wymaganą akredytację Rady Europy – do chwili obecnej, powstało 67 jego wersji, z których połowa już została wdrożona. W tej liczbie, znalazło się 14 *Portfolio* dla dzieci od 6 do 10 lat, około 19 wersji dla nastolatków (11–15 lat), 14 dla młodzieży licealnej (od 16 lat); pozostałe są przeznaczone dla studentów i dorosłych.

### EPJ i jego wersje

Każde *Portfolio Językowe* opracowane zgodnie z *Zasadami i Wytycznymi*<sup>5)</sup> Rady Europy i przyjęte przez europejski Komitet Akredytacyjny, uwzględniające warunki nauczania danego kraju, staje się kolejną wersją EPJ. Każda z nich różni się od pozostałych:

- ▶ językiem, w jakim została napisana i będzie wypełniana. W Portugalii będzie to portugalski, we Francji francuski, na Węgrzech węgierski itd.,
- ▶ liczbą i wyborem języków dodatkowych, wśród których znajdzie się na pewno angielski lub francuski (jeden z języków Rady Europy),<sup>6)</sup>

- ▶ odwołaniami do specyfiki kulturalnej i społecznej danego kraju,
- ▶ formą i szatą graficzną.

Wspólny, rozpoznawalny we wszystkich wersjach będzie ujednolicony w swym kształcie i treści *Paszport Językowy*. Wspólne będą również czytelne, zrozumiałe dla wszystkich użytkowników ujednolicone narzędzia opisu umiejętności językowych, skale oceny i samooceny stopnia opanowania języka.

### Wspólne ramy

Na początku lat 90. Rada Europy przystąpiła do opracowania wspólnych europejskich ram dla nauczania, uczenia się i oceniania języków. Tak powstał jedyny w swym rodzaju tekst źródłowy zatytułowany *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.<sup>7)</sup> Tworzone równoległe *Europejskie Portfolio Językowe*<sup>8)</sup> jest przykładem praktycznego zastosowania tez zawartych w *A Common Framework*. Punktem wyjścia twórców obu publikacji jest określenie potrzeb nauczania i uczenia się języków na naszym kontynencie na progu trzeciego tysiąclecia, a ich głównym celem jest wyrównanie szans uczących się przez ustalenie wspólnej dla wszystkich *Globalnej Skali* poziomów opanowania języka w odniesieniu do poszczególnych sprawności językowych i komunikacyjnych. Adresowane ambitnie do wszystkich partnerów

<sup>1)</sup> Dr Barbara Głowacka jest zastępcą kierownika Katedry Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku i krajowym koordynatorem Europejskiego Portfolio Językowego.

<sup>2)</sup> Dalej EPJ, *Portfolio Językowe* lub *Portfolio* (B.G.).

<sup>3)</sup> Patrz H. Komorowska (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

<sup>4)</sup> Artykuł prof. dr hab. Haliny Stasiak „Portfolio-paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych”, w *Języki Obce w Szkole*, n° 5/2001, s. 3–7.

<sup>5)</sup> *Principles and Guidelines/Principes et lignes directrices*, Comité de l'Education, Recommandations CC-ED Strasbourg 2000 (20).

<sup>6)</sup> Oto ile i jakie języki wybrały niektóre z krajów: *Portfolio* rosyjskie – 2: rosyjski i angielski; *Portfolio* węgierskie – 3: węgierski, angielski, francuski; *Portfolio* czeskie – 4: czeski, angielski, niemiecki, francuski; *Portfolio* szwajcarskie – 4: francuski, niemiecki, włoski, angielski.

<sup>7)</sup> Dalej skrót *A Common Framework*. Tytuł wersji francuskiej: *Un Cadre commun européen de référence pour les langues-apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe Strasbourg 2000. Tłumaczenie na język polski w przygotowaniu.

<sup>8)</sup> Oba projekty prowadzone przez Radę Współpracy Kulturalnej RE (Sekcje Polityki Językowej i Języków Nowożytnych).

procesu dydaktycznego propozycje zawarte w *A Common Framework* mają pobudzić do refleksji, stworzyć okazję do dyskusji dotyczącej nauczania języków w kontekście podejmowanych w wielu krajach reform edukacyjnych.

## Wspólne narzędzia oceny i samooceny

Ujednolicenie narzędzi oceny i samooceny ma sprzyjać porównywalności wyników nauki języków na obszarze Europy. Służy temu wspomniana sześciostopniowa *Globalna Skala poziomów biegłości*. Autorzy programów nauczania i nauczyciele języków powinni postrzegać ją jednak jako swoisty punkt odniesienia a nie obowiązujący sztywno schemat. Zakłada się słusznie, że pewne sytuacje uczenia się/nauczania języków mogą wymagać wyodrębnienia poziomów pośrednich. I tak w oparciu o sześć poziomów Rady Europy, *Portfolio* szwajcarskie proponuje dodatkowo cztery poziomy pośrednie<sup>9)</sup>. Rozwiązanie takie spotkamy również w innych wersjach językowych tego dokumentu.

A Common Framework Poziomy <i>Globalnej Skali</i> i odpowiadający im poziom uczącego się		Poziomy skali szwajcarskiej
A1 Breakthrough	Użytkownik początkujący	N 1 Tourist
		N 2 Breakthrough
A2 Waystage		N 3 Waystage
		N 4 Waystage plus
B1 Threshold	Użytkownik samodzielny	N 5 Threshold
		N 6 Threshold plus
B2 Vantage		N 7 Vantage
		N 8 Vantage plus
C1 Effective Proficiency	Użytkownik doświadczony zaawansowany	N 9 Effectiveness
C2 Mastery		N 10 Mastery

*Tabela Samooceny* opiera się na *Globalnej Skali*, ale odnosi się do następujących sprawności: *Słucham i rozumiem, Czytam i rozumiem, Mówię* (rozmawiam, wypowiadam się), *Piszę*. Jej zindywidualizowany, ukierunkowany na uczącego się przekaz ma wyrobić poczucie i chęć kierowania własną nauką. Oto umiejętności interakcyjne „*Rozmawiam*” rozpisane w *Tabeli samooceny* według 6-poziomowej skali Rady Europy<sup>10)</sup>

	A1	A2	B1
<b>Rozmawiam</b>	Potrafę porozumieć się, jeśli mój rozmówca powtórzy wolno lub uprości swoją wypowiedź, a także pomoże mi w mojej wypowiedzi. Potrafę postawić proste pytania na znany mi temat, lub na temat tego, co jest mi niezbędnie potrzebne, a także odpowiedzieć na podobne pytania.	Potrafę porozumieć się w trakcie wykonywania znanych mi prostych prac wymagających jedynie prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane mi tematy. Potrafę porozumieć się w trakcie krótkiej wymiany zdań mimo, że nie rozumiem dość dobrze, by prowadzić dłuższą rozmowę.	Potrafę porozumieć się w większości sytuacji związanych z podróżą po kraju, którego języka się uczę. Potrafę bez przygotowania wziąć udział w rozmowie na tematy osobiste lub dotyczące życia codziennego np. rodziny, czasu wolnego, pracy, podróży i bieżących wydarzeń.
	B2	C1	C2
<b>Rozmawiam</b>	Potrafę porozumieć się w miarę swobodnie i spontanicznie w taki sposób, że interakcje z rdzennym użytkownikiem języka stają się naturalne. Potrafę uczestniczyć czynnie w rozmowie na tematy codzienne, przedstawiać moje własne poglądy i ich bronić.	Potrafę porozumiewać się swobodnie i spontanicznie nie szukając słów. Potrafę skutecznie porozumiewać się w sytuacjach codziennych i w kontaktach zawodowych. Potrafę wyrażać moje myśli i poglądy oraz nawiązać do wypowiedzi moich rozmówców.	Potrafę uczestniczyć bez żadnego wysiłku we wszelkich rozmowach i dyskusjach swobodnie stosując wyrażenia idiomatyczne i potoczne. Potrafę wypowiadać się płynnie i wyrażać precyzyjnie niuanse znaczeniowe. W przypadku trudności potrafę zręcznie, w sposób niemal niezauważony, naprawić własne potknięcie.

<sup>9)</sup> wg Schneider, G., B. North (2000), „Dans d'autres langues, je suis capable de...: Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères – rapport de valorisation, *Programme national de recherche* 33/CSRE, Berne et Arau.

<sup>10)</sup> Fragment *Tabeli samooceny* (EPJ dla młodzieży i dorosłych), *Grille pour l'auto-évaluation, Un Cadre Commun Européen de Référence pour les langues-apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Projet 2, p. 38. (projekt tłum.BG).

Tabela Samooceny nie jest jedyną pomocą jakiej *Portfolio* dostarcza uczniowi. W Biografii Językowej znajdzie on wykazy minimalnych zachowań językowych, tzw. *deskryptorów*, pogrupowanych według wymienionych wyżej poziomów. Z punktu widzenia ucznia *deskryptory* odzwierciedlają cele uczenia się. Refleksja nad własnymi potrzebami, celami i sposobami ich osiągnięcia zrodzi się w czasie konsultowania tych list i „odhaczania” zrealizowanych celów, np:

#### Rozmawiam-A2

- ✓ Potrafię zwrócić się do kogoś w uprzejmy sposób.
- ✓ Potrafię zaprosić kogoś do wspólnej zabawy, do kina, na koncert...
- ✓ Potrafię odpowiedzieć na zaproszenie.
- ✓ Potrafię zapytać o to, co inni robią w szkole, na wakacjach i odpowiedzieć na podobne pytania.



#### Zasięg

Własne *Portfolio Językowe* posiadają już: Szwajcaria, Francja, Rosja, Niemcy, Republika Czeska, Wielka Brytania, Irlandia, Węgry, Holandia, Szwecja, Portugalia, Austria, Włochy oraz tzw. ONG czyli organizacje pozarządowe: EAQUALS/ALTE i CERCLES. Niektóre z tych krajów wdrożyły dwa lub nawet trzy różne typy *EPJ* odpowiednio do wieku uczniów<sup>11)</sup>. Obecnie, przygotowywanych jest około 20 kolejnych wersji<sup>12)</sup>, a wśród nich pierwsza w języku polskim. Jeśli wszystko potoczy się zgodnie z ustalonym kalendarzem, *Portfolio* zostanie udostępnione uczniom szkół podstawowych w 2004 r. Nadzór nad całością prac sprawuje Ministerstwo Edukacji i Sportu.



#### Definicja

*Portfolio* jest wdrażane w szkołach, ale trudno nazwać je podręcznikiem do nauki języka lub też przewodnikiem metodycznym nauczyciela. Określenie osobisty dokument ucznia

reprezentujący jego umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe we wszystkich znanych mu językach ilustruje przede wszystkim rolę jaką *Portfolio* ma pełnić na zewnątrz, poza szkołą i długo po jej ukończeniu. *Portfolio* nie ogranicza się do *Paszportu*, wręcz przeciwnie, o jego wartości dydaktyczno-wychowawczej stanowią dwie pozostałe części: *Biografia językowa* i *Dossier*. To czy *EPJ* okaże się brującym ogniwem w relacji nauczyciel-uczeń zależy w dużej mierze od zrozumienia, przez wszystkie zaangażowane w tę relację strony, celów i zasad, jakie kierują działaniami Rady Europy w dziedzinie edukacji.



#### Wielojęzyczność jako wyraz poszanowania języków i kultur

Jedno spojrzenie na mapę Europy wystarczy, by zdać sobie sprawę z ogromnej różnorodności językowej i kulturowej występującej na jej obszarze. Swobodne komunikowanie się mieszkańców Europy między sobą wymaga wzajemnej znajomości języków i tradycji kulturowych. Do niedawna jeszcze uważano, że jeden wspólny język powinien połączyć ludzi. Wierzono na przykład, że sztucznie stworzone esperanto mogłoby pełnić tę rolę. Powszeczne przekonanie o potrzebie wspólnego dla wszystkich idiomu ugruntowuje utrzymująca się od ponad pół wieku popularność języka angielskiego, który zapewne jeszcze przez długie lata będzie pełnił na naszym globie rolę *lingua franca*. Czy jednak dominacja angielskiego w szkolnictwie nie stwarza dla pozostałych języków zagrożeń podobnych do tych, jakie niesie ze sobą kultura masowa dla kultury wysokiej i lokalnych tradycji kulturalnych? Poszczególne kraje świadome niebezpieczeństw starają się otaczać opieką języki i tradycje mniejszości. Czy to wystarczy? Rada Europy twierdzi, że problem dotyczy również języków rzadziej nauczanych. Do grupy tej zaliczają się nie tylko języki mniejszości etnicznych, ale niemal wszystkie języki europejskie,

<sup>11)</sup> Wyróżnia się: *Portfolio dla dzieci* (6–10 lat), *Portfolio dla młodzieży* (11–15 lat), *Portfolio dla młodzieży szkół średnich i dorosłych* (od 16 roku życia) oraz *Portfolio dla dorosłych*.

<sup>12)</sup> Chodzi tu o drugą grupę krajów, które dołączyły do projektu w 2001 r. Pierwsza grupa liczyła 15 krajów. Wzięły one aktywny udział w opracowaniu i testowaniu *EPJ* (faza eksperymentalna trwała 3 lata od 1998 do 2000 r.).

z wyjątkiem dwóch lub trzech cieszących się w systemie edukacyjnym statusem i przywilejami (program rozszerzony) głównego języka obcego (angielski, niemiecki, francuski).

## Cele Europejskiego Portfolio Językowego

Rada Europy<sup>13)</sup> jako organizacja powołana między innymi do ochrony spuścizny językowej i kulturowej starego kontynentu nieustannie działa na rzecz edukacji w demokratycznym społeczeństwie europejskim. Prace Sekcji Polityki Językowej i Języków Nowożytnych mają na celu wdrażanie skutecznych strategii promujących zróżnicowane podejście do nauki języków. Ustalenie wspólnych europejskich ram dla nauczania, uczenia się i oceniania języków ma przyczynić się do zharmonizowania polityki edukacyjnej krajów członkowskich, do rozwoju kształcenia interkulturowego, do stworzenia porównywalnych kryteriów oceny kwalifikacji językowych. Ma to ułatwić realizację indywidualnych projektów uczniów pragnących podjąć studia a następnie pracę w wybranym kraju Europy.

Ponadto, wszelkie działania na rzecz upowszechniania znajomości języków sprzyjają rozwojowi tolerancji i zrozumienia między ludźmi należącymi do różnych tradycji językowych i kulturalnych. *Europejskie Portfolio Językowe* ma być jednym z narzędzi gwarantujących realizację tych celów.

## Wielojęzyczność wyzwaniem przyszłości

Znajomość kilku języków – poliglotyzm – uznawana jeszcze niedawno za szczególny dar dany nielicznym – stała się wymogiem naszych czasów. Cele współczesnego poligloty różnią się jednak od dążeń do dawnego ideału biegłego władającego kilkoma językami. Określa je pragmatyczne myślenie o korzyściach, jakie wszelkie kompetencje językowe, nawet minimalne, pozwolą

osiągnąć w przyszłości. Umiejętność porozumiewania się w dwóch lub więcej językach sprzyja bowiem nie tylko swobodnym podróżom, ale również, co jest bardzo istotne, umożliwia stały dostęp do informacji (Internet, media). Stwarza też szansę na wybór miejsca kształcenia, zamieszkania, zatrudnienia na obszarze całego kontynentu. Współczesna poliglotta to, na przykład, znana mi młoda mieszkanka wschodniego regionu Polski, absolwentka szkoły średniej, posługująca się kilkoma językami choć z różnym stopniem zaawansowania: białoruskim, rosyjskim, czeskim, polskim, angielskim i francuskim. Potrafi udokumentować znajomość trzech ostatnich, ale trzy pierwsze są dla niej również ważne: pierwszy to język ojczysty jej ojca, drugi to język urzędowy kraju, w którym mieszkają jej dziadkowie, trzeci to język rówieśników kilka lat temu poznanych na obozie narciarskim, z którymi zaprzyjaźniła się „na café życie”. Angielskiego uczyła się od 12 roku życia, francuskiego prywatnie, dopiero na rok przed maturą i w wakacyjnej szkole językowej gdzieś na zachodzie Europy. Dodajmy, że nie myśli ona o zawodzie tłumacza ani naukowca. Postanowiła studiować nauki społeczne na jednej z ważnych europejskich uczelni. Jej wielojęzyczność i doświadczenia kulturowe przyczyniły się niewątpliwie do dokonania takich, a nie innych wyborów. Odpowiada ona z pewnością profiłowii przyszłej obywatelki Europy. Tymczasem żaden dokument nie dał dotychczas pełnego obrazu jej wielojęzyczności.

*Portfolio Językowe* stwarza jej taką możliwość: jej znajomość białoruskiego (B2 w mowie), rosyjskiego (A2 w mowie, B2 rozumienie tekstów: media, prasa), czeskiego (C1 w mowie, A2 w piśmie) może być zarejestrowana i udokumentowana.

Dzięki *EPJ*, będzie mogła starać się o pracę w którejś z instytucji europejskich zainteresowanych współpracą z krajami Europy Środkowej. Twierdzi, że gdyby *Portfolio* towarzyszyło jej od szkoły podstawowej, jej motywacja do doskonalenia znajomości języków wzrosłaby wielokrotnie.

<sup>13)</sup> Rada Europy (RE) to organizacja międzynarodowa z siedzibą w Strasburgu, istnieje od 1949 r. i skupia obecnie 44 państwa. Utworzona w celu obrony praw człowieka i demokracji parlamentarnej, stanowi forum współpracy politycznej demokratycznych państw europejskich. Jej misją jest zapewnienie realizacji wspólnych ideałów, upowszechnienie wartości ogólnoludzkich i kontrola przestrzegania praw człowieka. Od 1989, RE przyjęła w swoje szeregi większość krajów Europy Środkowej i Wschodniej i wspiera je w ich w realizacji reform politycznych, prawnych i gospodarczych. Polska jest członkiem Rady Europy od 1991 r.



## Struktura Portfolio

Europejskie Portfolio Językowe składa się z trzech powiązanych ze sobą części:

- ▶ 1. *Paszport językowy* prezentuje profil językowy oraz bilans doświadczeń interkulturowych jego posiadacza.
- ▶ 2. *Biografia językowa*, czyli osobisty zapis wydarzeń związanych z nauką języków.
- ▶ 3. *Dossier*, czyli *Teczka* zawierająca wybór prac z okresu nauki szkolnej i pozaszkolnej dokonany przez ucznia.

Znaczenie każdej z części zmienia się w zależności od wieku ucznia i etapu nauki. W pracy z dziećmi najcenniejsze jest *Dossier*. *Biografia językowa* staje się w grupach nastolatków wspólnym narzędziem poznania samego siebie i innych, odkrywania własnych możliwości i potrzeb. Jaki wpływ może to mieć na motywację i samodzielność w nauce, nietrudno odgadnąć. *Paszport językowy* pełni na początku nauki rolę symboliczną, szybko jednak staje się ważnym dokumentem zawierającym samoocenę i zaświadczającym o różnorodnych kompetencjach i doświadczeniach językowych ucznia. To, w jakim stopniu stanowi on dodatkowy impuls do samodoskonalenia, zależy od indywidualnych życiowych przypadków.

W każdej z grup wiekowych praca z *Portfolio* zaspokaja potrzebę zewnętrznego uznania posiadanych umiejętności motywując do pogłębiania znajomości języków i kultur.



## Od teorii do praktyki

Jak już wspomniałam, obok wyżej wymienionej funkcji prezentacji, *Europejskie Portfolio Językowe* pełni niezwykle istotną funkcję dydaktyczno-wychowawczą. Jego twórcy zakładają słusznie, że

- ▶ Każdy z nas jest potencjalnym użytkownikiem większej liczby języków niż te, które są wymienione na świadectwie maturalnym. Nasze kompetencje w zakresie znajomości każdego z nich są różne, w zależności od związanych z nimi doświadczeń życiowych i potrzeb. EPJ jest jedynym dokumentem zaświadczającym o liczbie znanych nam języków, niezależnie od tego, czy poznaliśmy je w szkole czy poza nią.
- ▶ W momencie rozpoczęcia nauki szkolnej posia-

damy już minimalne kompetencje językowe i kulturowe. Kompetencje te pozostają często nieodkryte, a tym samym niedocenione i niewykorzystane w nauce nowego języka. EPJ jest pierwszym instrumentem uznania każdej z kompetencji językowych i kulturowych w każdym znanym nam języku, niezależnie od jego statusu.

- ▶ Uczeń potrafi określać własne potrzeby, formułować cele i budować strategie uczenia się, jeśli zostanie do tego przygotowany. Umiejętności te wzmacniają motywację i zapewniają samodzielność w nauce. Praca z EPJ daje wiedzę o procesie uczenia się oraz umiejętność samodzielnego kształtowania dalszego ciągu nauki, pobudzając motywację do poszerzania znajomości języków i kultur przez całe życie.

- ▶ Ocena wyników w nauce nie może być domeną zarezerwowaną dla szkoły. Aby móc uczyć się skutecznie poza nią, musimy umieć ocenić nasze umiejętności językowe. Przygotowanie to powinno być domeną kompetentnych, dysponujących odpowiednimi narzędziami nauczycieli. EPJ jest instrumentem pracy pedagogicznej, dzięki któremu uczeń zdobywa progresywnie sprawność samooceny własnych osiągnięć.

- ▶ EPJ jest własnością ucznia. Zasada ta oznacza, że powinien mieć do niego dostęp i być przygotowanym do korzystania z niego poza szkołą. Swoboda w posługiwaniu się *EPJ* oznacza również, że nie może ono w żadnym przypadku stać się narzędziem kontroli czy oceny. Nakłada to na placówki kształcenia początkowego i ustawicznego obowiązek przygotowania wszystkich nauczycieli do pracy z *EPJ*, a na władze oświatowe obowiązek udostępnienia go uczniom.

- ▶ Nasze doświadczenia językowe i znajomość kultur wzbogacają się z latami. EPJ może towarzyszyć nam w naszym dorosłym życiu, posłużymy się nim podróżując po świecie, ubiegając się o interesujące nas studia, kursy, stanowisko pracy. Dzięki EPJ możemy samodzielnie dokumentować i rejestrować na bieżąco w sposób czytelny i zrozumiały we wszystkich europejskich krajach posiadane przez nas umiejętności językowe i interkulturowe.



## Co Europejskie Portfolio Językowe wnosi w nauczanie języków?

Niewątpliwie podejście komunikacyjne wniosło wiele korzystnych zmian do szkolnej nauki języków, ale też ukazało jej ograniczenia.

„Ukierunkowanie na ucznia”, „analiza potrzeb ucznia” czy „doskonalenie strategii uczenia się” weszły do kanonu umiejętności pedagogicznych współczesnego nauczyciela języka obcego. Wciąż jednak warunki i narzędzia, jakimi dysponują nauczyciele nie sprzyjają satysfakcjonującemu wykorzystaniu tych umiejętności. Wpływa to demotywująco na wszystkich uczestników procesu dydaktycznego.

Ostatnie publikacje Rady Europy nie kwestionują metod nauczania stosowanych przez nauczycieli. Ich zadaniem jest wspomóc proces dydaktyczny. Warto zwrócić uwagę, że nie są to puste deklaracje. *EPJ* kładzie faktyczny nacisk na te aspekty procesu nauczania i uczenia się języków, które były dotychczas pomijane lub niedostatecznie podkreślane:

- ▶ aby ułatwić swoim uczniom poznawanie nowego języka, nauczyciel powinien starać się poznać jak najwcześniej posiadane przez nich kompetencje językowe i interkulturowe w każdym ze znanych im języków, a nie tylko w tym, którego on sam naucza;
- ▶ skuteczne uczenie się ma miejsce wtedy, gdy proces dydaktyczny jest widoczny, spójny i świadomie budowany przez wszystkie zaangażowane osoby;
- ▶ umiejętność samooceny zdobywana progresywnie pod życzliwym okiem nauczyciela jest ważna nie tylko dla rozwoju osobistego ucznia. To istotny element pozytywnej, motywującej relacji pedagogicznej;
- ▶ każda z posiadanych przez ucznia umiejętności językowych i interkulturowych jest ważna niezależnie od stopnia jej opanowania. Uczeń ma prawo pozostawać w danym obszarze umiejętności dopóki uznaje, że odpowiada on jego potrzebom i celom;
- ▶ nauczyciel, który przygotowuje ucznia do samodzielności powinien posiadać doświadczenie pracy w pełnej autonomii i, o ile to możliwe, być użytkownikiem *EPJ*.<sup>14)</sup>

*EPJ* zdaje się też wypełniać ważną lukę, jeśli chodzi o wykształcanie nawyków dobrego ucznia. Najważniejsze z nich to: umiejętność antycypowania, umiejętność analizy i systematyzowania informacji, zdolność określania potrzeb i wyznaczania celów nauki, potrzeba sa-

mooceny, sprawność samodzielnego myślenia i decydowanie za siebie samego.



## Prace nad polską wersją *EPJ*

Polska wersja *EPJ* będzie opracowana przez zespół złożony z nauczycieli i metodyków języków obcych we współpracy z instytucjami oświatowymi. Przewiduje się, że prace nad pierwszym *Portfolio* przeznaczonym dla grupy wiekowej 10–15 lat będą trwały około dwóch lat. Zakłada się, że faza pilotażowa odbędzie się w dwóch etapach. Już w drugiej połowie b.r. szkolnego do wybranych szkół dotrze najprawdopodobniej pierwsza wersja polskiego *Portfolio*. Koordynatorzy projektu zaproszą nauczycieli na sesje szkoleniowe przed i po ukończeniu pierwszego etapu pilotażu. Drugi etap potwierdzi trafność podjętych decyzji i umożliwi niezbędną ostateczną korektę. Upowszechnienie polskiej wersji *Portfolio* nastąpi po jej zatwierdzeniu przez Komitet Akredytacyjny Rady Europy. Projekt uwzględni również równoległe opracowanie i testowanie *Portfolio* dla klas I-III, jeśli tylko pozwolą na to przyznane środki.

Czy *Europejskie Portfolio Językowe (EPJ)* jest satysfakcjonującą odpowiedzią na pytania, jakie zadają sobie nauczyciele poszukujący wytrwale źródeł motywacji w nauce języków? Tego jeszcze nie wiemy. Wydaje się jednak, że *EPJ* jest to narzędzie dydaktyczne, które, jeśli będzie właściwie stosowane, może skutecznie wspomóc proces autonomizacji ucznia. To ważne. Tym bardziej, że zgodnie z zamysłem twórców, jego znaczenie ma uwidocznić się głównie w pozaszkolnych doświadczeniach użytkowników języków. Autorka niniejszego artykułu widzi we wprowadzeniu *EPJ* do szkół szansę na istotne zmiany. Zmiany te dotyczyłyby procesu dydaktycznego, przyczyniając się do świadomego przekazywania i zdobywania umiejętności językowych i komunikacyjnych. *EPJ* miałoby więc pozytywny wpływ na obie strony procesu nauczania, zwiększając odpowiedzialność ucznia i angażując go dużo głębiej w jego przebieg<sup>15</sup>.

(sierpień 2002)

<sup>14)</sup> Na przykład Rosjanie, którzy są bardzo zaawansowani w pracach dotyczących *Portfolio*, zrozumieli, jak ważne jest osobiste doświadczenie pedagogów dla właściwego stosowania go w szkołach. Stworzyli więc *EPJ* dla nauczycieli języków obcych i tłumaczy (nr 27/2002). Wersja rosyjska *EPJ* dla uczniów szkół średnich uzyskała akredytację Rady Europy już w 2000 r. a dla uczniów szkół podstawowych w roku bieżącym.

<sup>15)</sup> Szczegółowe informacje o *Europejskim Portfolio Językowym*: <http://culture.coe.int/lang> <http://culture2.coe.int/portfolio>

## Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002

### Powszechność nauczania języków obcych według typów szkół

Dane przedstawione w tym opracowaniu dotyczą uczniów uczących się języków obcych w minionym roku szkolnym 2001/2002 (GUS – stan w dniu 31 grudnia 2001 roku). Uwzględniają one uczniów ze wszystkich typów szkół (łącznie ze szkolnictwem specjalnym). Tabela 1 przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju w różnych typach szkół: szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły zasadnicze, licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe. Uwzględniono w niej cztery najbardziej popularne języki w Polsce (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski).

W roku szkolnym 2001/2002 w porównaniu z rokiem 2000/2001 liczby uczniów wszystkich szkół łącznie uczących się języków: angielskiego i niemieckiego wzrosły, natomiast języków rosyjskiego i francuskiego zmalały.

W zależności od typu szkoły przyrosty i spadki, bezwzględne i względne kształtują się bardzo różnie. Na przykład duże przyrosty bezwzględne i względne w gimnazjach są związane z powstaniem w tych szkołach klas trzecich, których nie było w roku minionym. Szczegółowe rozważania na ten temat znajdziemy w raporcie *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2001/2002. Dynamika przemian*, Warszawa: CODN 2001.

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

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

**Tabela 1. Uczniowie uczący się obowiązkowo języków obcych w różnych typach szkół w latach 2000 i 2001 (w tysiącach osób)**

typ szkoły	rok	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
Szkoły podstawowe	2000	1369,30	37,65	624,84	210,16
	2001	1528,30	35,04	634,40	175,83
Gimnazja	2000	826,16	47,18	487,68	140,10
	2001	1265,23	68,33	752,79	193,76
Szkoły zasadnicze	2000	62,07	12,93	132,39	270,16
	2001	41,49	9,44	90,18	181,42
Średnie szkoły ogólnokształcące	2000	831,42	140,60	575,91	179,90
	2001	649,68	100,79	440,63	131,75
Średnie szkoły zawodowe	2000	530,06	52,40	440,86	107,46
	2001	414,49	36,57	344,23	86,70

<sup>1)</sup> Dr Jadwiga Zarębska jest Kierownikiem Zespołu Prognozowania Kadrowego w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

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

rok 2000		rok 2001	
język angielski	– 53,6%	język angielski	– 58,2%
język niemiecki	– 33,4%	język niemiecki	– 33,7%
język rosyjski	– 13,4%	język rosyjski	– 11,4%
język francuski	– 4,3%	język francuski	– 3,8%

## II. Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana. Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego we wszystkich typach szkół łącznie) w poszczególnych województwach w roku szkolnym 2001/2002 obrazuje poniższe zestawienie. Rozpiętości wyrażono w procentach ogółu uczniów:

język angielski	43,2% – 74,9%
język francuski	1,5% – 7,5%
język niemiecki	22,9% – 59,3%
język rosyjski	3,8% – 24,4%

Przy dużym zróżnicowaniu wskaźników regionalnych wskaźniki ogólnokrajowe praktycznie nie dają żadnych informacji o nauczaniu języków obcych w poszczególnych wojewódz-

twach. W takiej sytuacji, w rozważaniach dotyczących nauczania języków obcych nie można pominąć analizy rozkładu przestrzennego.

Przestrzenne rozkłady powszechności nauczania poszczególnych języków obcych jako przedmiotu: obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie obrazują rysunki: R, A, N, F oraz mapka Polski M. Przedstawiają one łączne wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w poszczególnych województwach w Polsce w roku szkolnym 2001/2002.

### ► Język rosyjski

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje rys. R i mapka M. Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w tym roku wynosi 20,6%. W porównaniu do roku szkolnego 2000/2001 rozpiętość ta trochę zmalała.

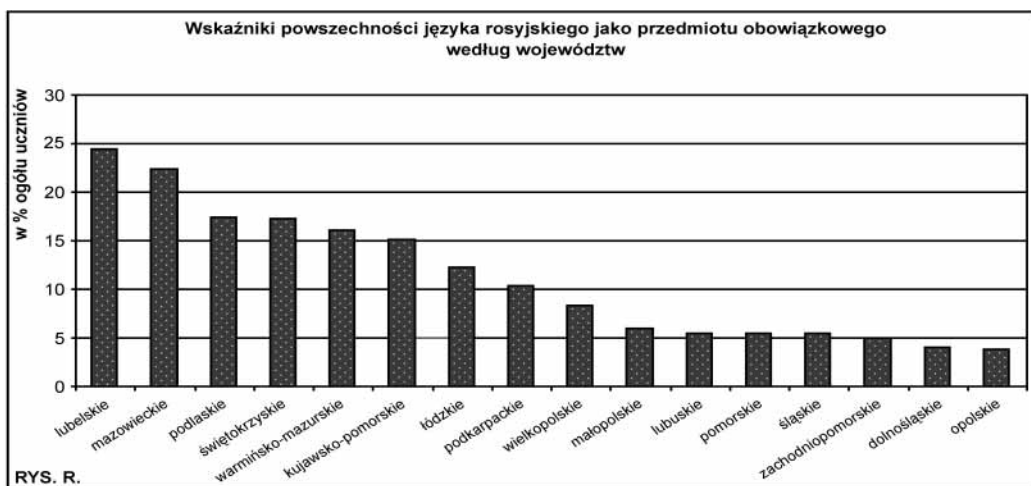
Do województw o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania języka rosyjskiego należą w tym roku szkolnym:

lubelskie	– 24,4% ogółu uczniów
mazowieckie	– 22,4% ogółu uczniów
podlaskie	– 17,4% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:

opolskie	– 3,8% ogółu uczniów
dolnośląskie	– 4,1% ogółu uczniów
zachodniopomorskie	– 5,0% ogółu uczniów

We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka obniżył się w stosunku do roku szkolnego 2000/2001.





Największy spadek wartości wskaźnika wystąpił w województwach: warmińsko-mazurskim i świętokrzyskim. Zmalała także wartość wskaźnika krajowego z 13,4% w roku 2000/2001 do 11,4% w roku 2001/2002.

W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W 11 województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję (por. mapa M), w dolnośląskim ma identyczny wskaźnik powszechności jak język francuski. W czterech województwach zachodniej i południowej Polski język francuski wyprzedził język rosyjski, w trzech przypadkach różnice te są nieznaczne, ale dla województwa śląskiego ta różnica wynosi 2%.

### ▼ Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2001/02 przedstawia rysunek A i mapa M. Widać z nich, że powszechność nauczania języka angielskiego w 16 województwach jest silnie zróżnicowana.

W minionym roku szkolnym 2001/02 dominowały w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, ale wartości wskaźników w tych województwach odpowiednio wzrosły (por. rys. A). Aż siedem województw na szesnaście w kraju ma teraz wskaźnik powszechności języka angielskiego wyższy

od 65%. W województwie lubuskim, zajmującym ostatnie miejsce w skali powszechności języka angielskiego wskaźnik powszechności wzrósł o 3,9 punkt. proc. w ciągu jednego roku.

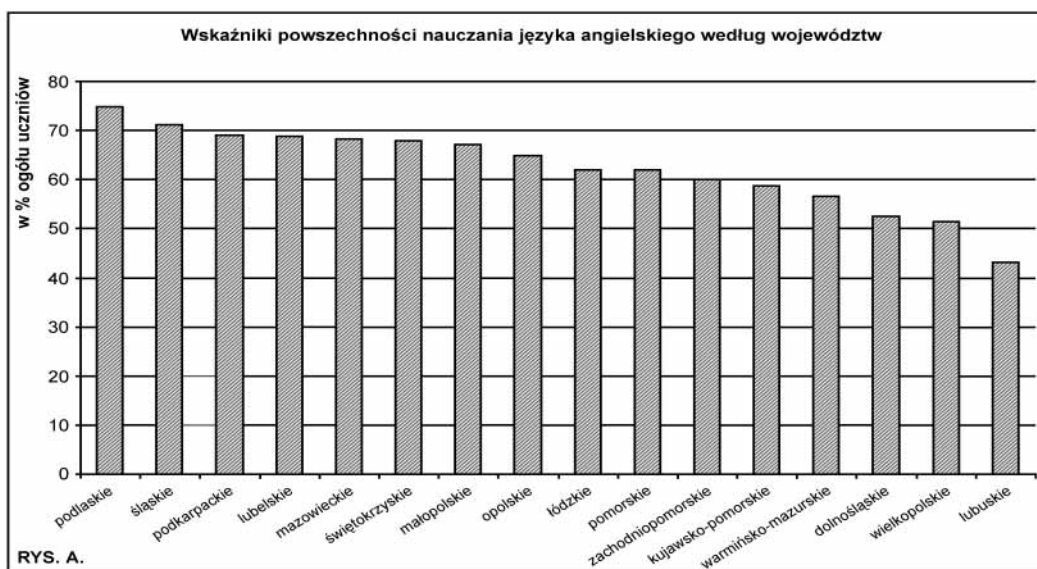
W uszeregowaniu języków obcych według ich powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą aż w czternastu województwach, a pozycję drugą tylko w dwóch województwach: lubuskim i dolnośląskim. W województwie dolnośląskim różnica między wskaźnikami powszechności języka niemieckiego i angielskiego zmalała do 0,3%.

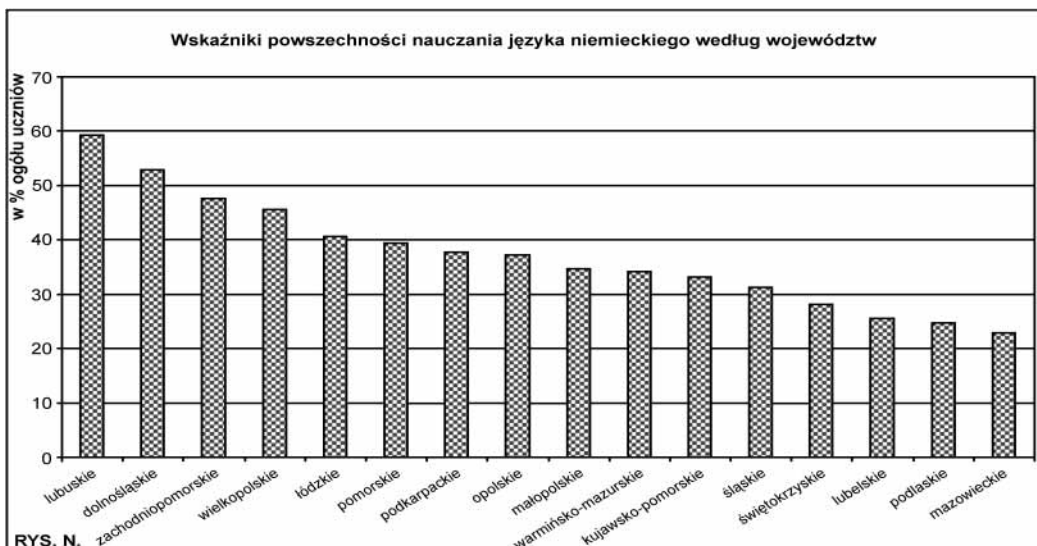
### ▼ Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2001/02 przedstawiają: rys. N oraz mapa M.

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim była w roku szkolnym 2001/02 bardziej zróżnicowana niż języka angielskiego. Rozpiętość wartości skrajnych wojewódzkich wskaźników powszechności wynosiła 36,4% i jeszcze się zwiększyła w stosunku do roku 2000/2001.

W roku szkolnym 2001/2002 wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe dla dwóch województw: lubuskiego i dolnośląskiego, a najniższe dla mazowieckiego i podlaskiego. W stosunku do roku szkolnego 2000/01 wskaźniki powszechności nauczania





języka niemieckiego wzrosły w 13 województwach. Nadal dominują w dziedzinie powszechności województwa w zachodniej części Polski – w województwie dolnośląskim wskaźnik wynosi 52,8%, a w lubuskim wzrósł do 59,3% (patrz rys. N).

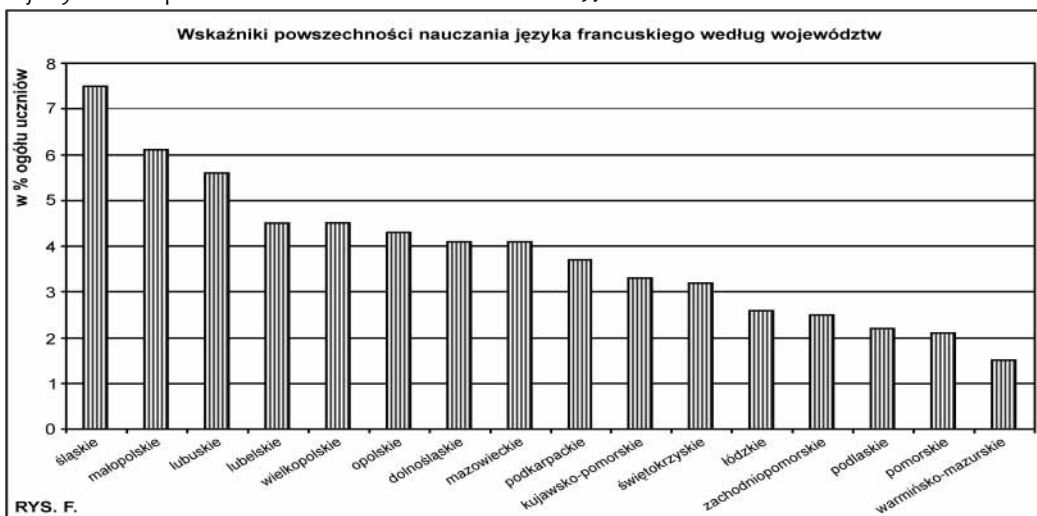
W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje pierwszą pozycję w dwóch województwach, a pozycję drugą w pozostałych 14 województwach.

### ▼ Język francuski

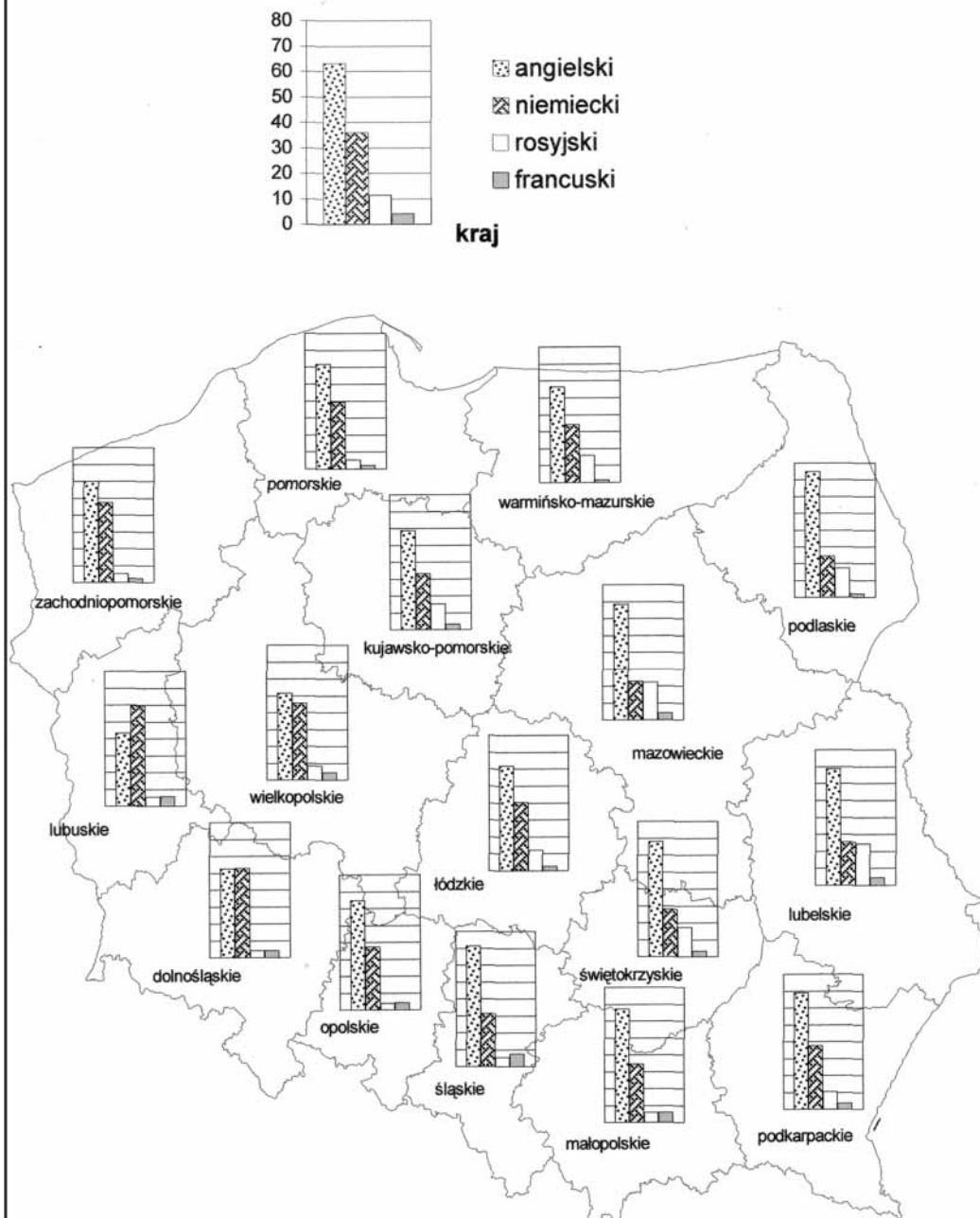
Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2001/02 ilustruje rys. F i mapa M.

W tym roku szkolnym, podobnie jak w ubiegłym w zakresie powszechności języka francuskiego dominują dwa województwa: śląskie i małopolskie. Ich wskaźniki zmniejszyły się jednak w stosunku do roku 2000/2001. Najniższy wskaźnik ma nadal województwo warmińsko-mazurskie 1,5% i wskaźnik ten również się zmniejszył na przestrzeni ostatniego roku.

W ubiegłym roku szkolnym wskaźnik powszechności nauczania języka francuskiego był najniższy w 16 województwach, spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce. W tym roku szkolnym w 4 województwach: śląskim, małopolskim, opolskim i lubuskim wskaźnik powszechności języka francuskiego wysunął się na trzecie miejsce przed język rosyjski.



**NAUCZANIE JĘZYKÓW  
JAKO PRZEDMIOTU OBOWIĄZKOWEGO I NADOBOWIĄZKOWEGO  
według województw w roku szkolnym 2001/2002  
( wskaźniki powszechności w procentach )**



(rys. J. Bujak)

(sierpień 2002)

# SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Katarzyna Morzyńska<sup>1)</sup>  
Zabrze

## Czy można wróżyc po angielsku?

Andrzejki – dzień wróżb i zabaw ... Dzień ten jest w szkołach dość szczególny. Klasy organizują wieczorki andrzejkowe z wróżbami, leją воск, chcą się czegoś dowiedzieć o przyszłości. Myślę, że jest to też okazja, by i na lekcji powróżyc ... po angielsku.

Już od kilku lat 29 listopada, czyli w dniu naszych polskich „andrzejek”, organizuję na lekcjach języka angielskiego oraz na zajęciach kółka wróżby. Poświęcam na nie fragment lekcji lub całą, w zależności od poziomu i zainteresowania klasy. Z reguły uczniowie chętnie biorą udział w zabawie. Mogą zapisywać wszystkie swoje „wróżby” w zeszytach i w ten sposób powstanie notatka o „przyszłości”. Na przykład: *My future husband's name is Jacek. I will be a doctor. I will be a famous person. I will get married very quickly.*

Oto kilka propozycji wróżb przeniesionych z naszej tradycji:

► Przygotowujemy dwa duże serca – pierwsze z imionami dziewcząt wypisanymi jedno przy drugim po jednej stronie, drugie – z imionami chłopców. Uczniowie wbijają szpilkę w serce nie widząc imion.

Nauczyciel pyta: *What's your future husband's / wife's name?*

Uczniowie odpowiadają: *His / her name is ...* i sprawdzają, w które imię wbiła się szpilka.

► Kim będę? – nauczyciel lub uczniowie poproszeni o to wcześniej, przygotowuje na karteczkach nazwy zawodów w języku angielskim. Powinno być ich więcej niż dzieci biorących udział w zabawie. Uczniowie losują karteczki, głośno czytając nazwę zawodu. Jest to zabawa

nawet dla czwartoklasistów. Nie jest przeszkodą fakt, że nie znają nazw zawodów. Oto okazja, żeby się ich nauczyć i zapamiętać – nauczyciel pomoże, przeczyta, uczniowie powtórzą. W trakcie zabawy uczą się szybciej.

► Wróżba z butelką – nauczyciel przygotowuje większe paski papieru z napisami i rozkłada je na podłodze, tworząc z nich okrąg. Dzieci stają w kole, kolejno wchodzi do środka, „zakręcają” butelką. Wróżbą jest napis, na który wskaże po zatrzymaniu się szyjka butelki.

Przykładowe napisy na kartkach to np. *you will be happy, you will be a famous person, somebody will invite you to the cinema, you will get a good mark at school, you will be very rich, somebody dreams about you, you will travel a lot* itp.

► Co kryją talerzyki? – przygotowujemy 5 talerzyków. Pod nimi kładziemy: bilet (*you will travel around the world*), monetę (*you will be very rich*), listek laurowy (*you will be very famous*), pierścionek (*you will get married very quickly*), kostkę cukru (*your life will be very sweet*). Uczniom kolejno zawiązujemy oczy, talerzyki wymieniamy, aby znajdujące się pod nimi przedmioty były za każdym razem w innym miejscu. Biorący udział w zabawie wskazuje jeden z talerzyków. Sprawdzamy, co pod nim jest i ... los już wiadomy.

► Przy okazji wróżenia, można też uczniów zapoznać ze znakami zodiaku w języku angielskim. Nauczyciel przygotowuje nazwy i symbole znaków zodiaku na dużych kartkach lub zapisuje na tablicy. Dzieci uczą się powtarzając za nauczycielem.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzu.

Następnie dzielimy uczniów na grupy na podstawie znaków zodiaku. Nauczyciel pyta: *What's your star (zodiac) sign?* Każda grupa otrzymuje „swój” horoskop<sup>2)</sup> szuka znaczenia nowych słów w słowniku angielsko-polskim (pamiętajmy, że to propozycja ćwiczenia dla uczniów szkoły podstawowej). Możemy zaproponować uczniom pracę redaktorów angielskiego pisma młodzieżowego, w którym otrzymują zadanie przetłumaczenia horoskopu dla wydania polskiego. Uczniowie zapisują angielski i polski tekst w zeszytach.

Na koniec lekcji możemy zebrać przymiotniki ze wszystkich znaków zodiaku i podzielić je w zeszytach na te, które mają pozytywne lub negatywne znaczenie, np.

POSITIVE	NEGATIVE
friendly	selfish
kind	sad

Sadzę, że warto uatrakcyjnić lekcję i wykorzystać nasz polski zwyczaj do nauczania języka angielskiego. Być może nasi uczniowie, stykając się ze swoimi rówieśnikami z innych krajów, zaproponują im podobną zabawę w języku angielskim.

#### Bibliografia:

Mark Farrel (1995), *The world of English*, Longman.  
 Wojciech Śliwerski (1990), *Andrzejki*, Kraków: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie „Impuls”.  
 (kwiecień 2002)

<sup>2)</sup> np. z podręcznika *The world of English*, s. 30–31.

Krystyna Klemens<sup>1)</sup>  
 Pszczyna

## Wspomnienia z Halloween

31 października 2000 r. wraz ze swoją klasą 4 d zorganizowałam w pracowni języka angielskiego „wystawę” z okazji święta HALLOWEEN. Główną atrakcją był zbiór masek – lampionów wykonanych przez uczniów z dyni różnej wielkości. Ekspozyty zostały nagrodzone ocenami z języka angielskiego, a wykonawcy największych okazów otrzymali na apelu szkolnym mapy Wielkiej Brytanii i plakaty anglojęzyczne.

Na wystawie dodatkowo „straszyli” i „pilnowali” ekspozatów przebrani uczniowie – co wi-



dać na załączonych fotografiach. Wystawa była poprzedzona lekcjami związanymi z tematyką HALLOWEEN. Oto kilka propozycji takich zajęć w klasach młodszych i starszych szkoły podstawowej.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie.

▼ Najpierw wyjaśniam, co to takiego HALLOWEEN. Jest to tzw. święto duchów, obchodzone 31 października, a więc w przeddzień naszego Święta Zmarłych. Wywodzi się ono z tradycji celtyckich, gdy żegnano lato, witano zimę i wspomniano zmarłych. Był to zarazem początek nowego roku. Celtowie ubierali maski i palili ogniska, żeby odstraszyć złe duchy.

Dzisiaj też można oglądać wiedźmy i duchy w dniu HALLOWEEN, ale zwykle są to przebrani młodzi ludzie wybierający się na wesołe przyjęcia. Uczestnicy tych imprez bawią się w różne gry, np. *apple-bobbing*, która polega na wydostaniu przy pomocy ust i zębów jabłka z miski pełnej wody. W oknach i drzwiach domów są wystawione *jack-o'-lanterns*, czyli maski – lampiony z wydrążonej dyni, w której wycięto otwory na oczy, nos i usta, tworząc w ten sposób zabawne twarze. W środku tak wykonanej maski umieszcza się zapalone świece.

A skąd symbol dyni – płonącej latarni? Legenda mówi, że pewien irlandzki pijak imieniem Jack został wyrzucony z piekła za sztuczki z diabłem. Skazano go na wieczną wędrówkę po ziemi. Szatan dał mu na drogę kawałek węgla z ogniska i olbrzymią dynię. Po zjedzeniu zawartości dyni Jack włożył do środka płonący węgielek, wyciął otwory i oświetlając sobie drogę tą niezwykłą latarnią błąkał się po świecie. W związku z tą historią niekiedy słowo HALLOWEEN jest kojarzone z angielskim słowem *hell* – *piekło*, ale dla innych ta nazwa pochodzi od wyrazu *hallow* – *święcić*.

W święto HALLOWEEN młodzi ludzie przepowiadają sobie przyszłość, przerzucają przez ramię jabłka, a w ogniu palą orzechy. Dorosli ubierają maski wampirów i zapalają świece w wydrążonej dyni. Dzieci, w przebraniu mającym zmylić „prawdziwe du-

chy”, straszą sąsiadów, chodzą od domu do domu i domagają się słodczy mówiąc *trick or treat*, czyli *psota lub przyjemność*. Jeśli dostaną cukierki lub drobne pieniądze odchodzą zadowolone i wesołe, a jeśli nie – mogą spłatać różne figle, np. położyć na progu zdechłą mysz albo włożyć nieświeże jajko do skrzynki na listy.

W klasach 1-3 po opowiedzeniu historii obchodów HALLOWEEN można rozdać do pokolorowania rysunki z wiedźmami, które potem mali uczniowie sklejają i używają w swoim własnym domu, pokoju lub klasie do odstraszenia duchów:



#### The little witches<sup>2)</sup>

One little, two little, three little witches,  
Fly over haystacks, fly over ditches,  
Slide down moonbeams without any britches  
Heigh ho, Hallowe'en's here!

<sup>2)</sup> Schanz-Hering B. (1992), *Around the year*, Poznań: Lektor, s. 4.

Załączony czterowiersz jest prosty i łatwy do zapamiętania. Uczniowie chętnie go zapamiętują. Można też narysować pomarańczową dynię z wyciętymi otworami i podpisać ją.


▼ W klasie 4 wykorzystuję podręcznik *Get up and go*<sup>3)</sup> i posługuję się dołączoną do niego kasetą magnetofonową, wprowadzającą słownictwo związane ze świętem duchów. Po powtórzeniu prezentowanych wyrazów zapisujemy je w zeszytach ilustrując odpowiednimi obrazkami, jak te pochodzące z tej właśnie książki. Uczymy się również wierszyka.

Pod koniec lekcji uczniowie wykonują z przyniesionego kartonu kapelusiki według instrukcji załączonej w podręczniku.

▼ W klasach starszych wykorzystuję ćwiczenia proponowane przez B. Schanz-Hering *Around the year*<sup>4)</sup>.


## Halloween

**Listen and say**








**Chant**


Pumpkin, pumpkin,  
Round and fat.  
Turn into a lantern  
Just like that!




**Make**

**You need:**











**1** Potnij karton jak na obrazku.



**2** Zrób stożek i sklej go.



**3** Zrób rondo.



**4** Ozdób kapelusz.

**77**

## Hallowe'en

### Jack-o'-lantern

I am a pumpkin, big and round.  
Once upon a time I grew on the ground.  
Now I have a mouth, two eyes and a nose.  
What are they for do you suppose?  
With a candle inside, shining bright,  
I'll be a jack-o'-lantern on Hallowe'en night.

### Dark

In the dark, dark, wood, there was a dark, dark house.  
And in that dark, dark house, there was a dark, dark room.  
And in that dark, dark room, there was a dark, dark shelf.  
And on that dark, dark shelf, there was a dark, dark box.  
And in that dark, dark box, there was a GHOST!

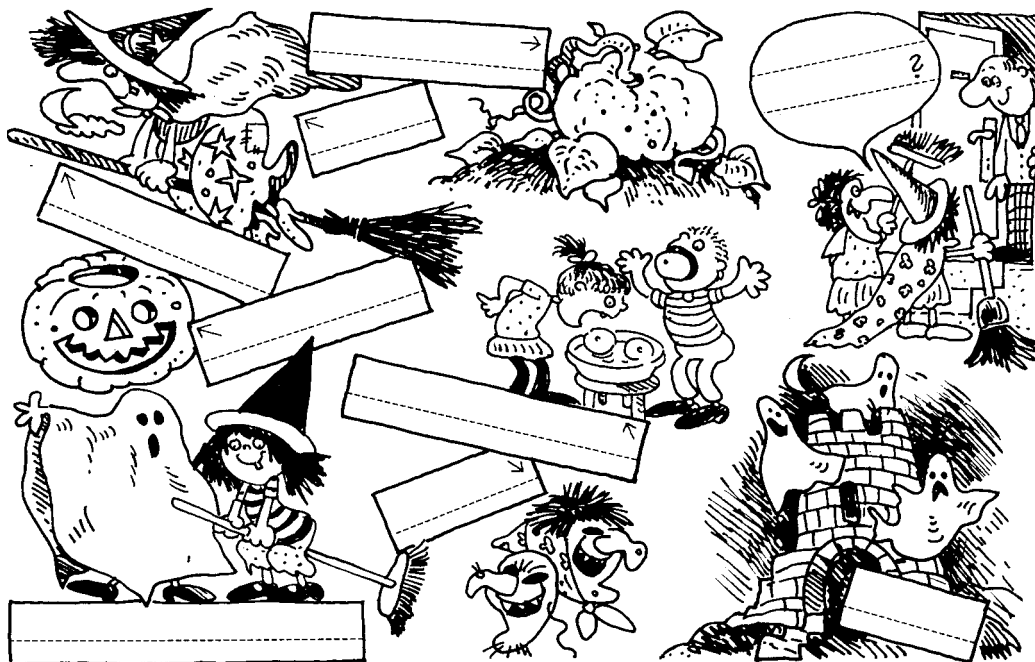
(Anon.)

<sup>3)</sup> Iggulden M., Melville E., White S. (1999), *Get up and go*, Longman, s. 77.

<sup>4)</sup> Schanz-Hering B. (1992), *Around the year*, Poznań: Lektor, s. 24.

1. What do you know about Hallowe'en in Britain? Write the words next to the right pictures. Then you can colour the pictures in or draw your own Hallowe'en picture – perhaps to go with one of the poems.

witch · ghosts · apple-bobbing · pumpkin · masks · broomstick · Trick or treat · fancy dress party · jack-o'-lantern



2. Can you finish the sentences using the words?

The 31st October in Britain is called Hallowe'en. In the evening many people go to \_\_\_\_\_ / parties. They dress up as \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. At the parties young people play games like \_\_\_\_\_. Children knock on doors and say: „\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_?“. People cut faces in \_\_\_\_\_. They put candles in them and put them in the windows of their houses. They are called \_\_\_\_\_.

Można także wysłuchać piosenek o tematyce związanej z duchami i czarownicami<sup>5)</sup>. Piosenki te mogą być również wykorzystane w klasach młodszych – jako tło – podczas rysowania lub wykonywania kapeluszków.

### Witch Watch

(words and music: Jane Morgan)

It's the witch, witch, wic-ches, That watch, watch, watch Un - til you go to  
 bed. Then they zoom, zoom, zoom On their broom, broom, brooms Right a - bove your  
 head. Fly witch, fly high, Right a - bove our heads.  
 Fly witch, fly high, While we dream in bed.

<sup>5)</sup> tamże (str. 23–26).



1 It's the witch, witch, witches  
That watch, watch, watch  
Until you go to bed.  
Then they zoom, zoom, zoom  
On their broom, broom, brooms,  
Right above your head.

*Chorus:*  
Fly witch, fly high,  
Right above our heads.  
Fly witch, fly high,  
While we dream in bed.

2 Then the witch, witch, witches  
That watch, watch, watch,  
Fly down to make their spells.  
Hear them whirr, whirr, whirr,  
See them stir, stir, stir,  
There in caves and dells.

*Chorus:*  
Fly witch, fly down,  
Right above our heads.  
Fly witch, fly down,  
While we dream in bed.

3 See their tall, black hats,  
See their slinky cats,  
These witches of the night.  
See them twist and turn,  
See them cook and churn,  
Misty, magic sight.

*Chorus:*  
Fly witch, fly high, ☆ ☆  
Right above our heads.  
Fly witch, fly high, ☆ ☆  
While we dream in bed.



## The Ghosts of the Sea

(words and music: Bernhard Hering/  
Wolfgang E. Hering/Bernd Meyerholz:  
translation: Andy Bowyer/Robert Metcalf/  
Brigitte Schanz-Hering)

Em  
A ship is sail-ing on the sea, A bell be-gins to toll; The  
sec-ond mate's on watch to-night, The might-y wa- ters roll. The  
C#m  
crew are sleep-ing in their bunks; What is this eer-ie light? A  
A B7  
green-ish some-thing on the bow- Which ech-oes in the night. It goes:  
Em  
tack, tack, tack, tack, tack, tack, tack and his-ses:  
C  
Ssssss ..... and Sud-den-ly it goes ooooooagh! But  
B7  
don't go look-ing for the ghosts, You won't see where they are.

1 A ship is sailing on the sea,  
A bell begins to toll;  
The second mate's on watch tonight,  
The mighty waters roll.  
The crew are sleeping in their bunks;  
What is this eerie light?  
A greenish something on the bow –  
Which echoes in the night.

*Chorus:*  
It goes:  
tock, tock, tock, tock, tock, tock,  
And hisses: ssssss ... and  
Suddenly it goes: ooooooagh!  
But don't go looking for the ghosts,  
You won't see where they are.

2 The cook is dreaming of the girl  
He left back at the Cape.  
He's woken by a groaning noise,  
And thinks he sees a shape.  
And with a scream, his hair on end  
He leaps out of his bed;  
A voice says, „Don't make such a din –  
D'you want to wake the dead?”

*Chorus*

3 The captain and his daring crew,  
Are standing now agape;  
Another ghost has just appeared,  
Of quite a frightening shape.  
The ship goes up, the ship goes down,  
The captain with a frown,  
Says, „Lads, I bid you all farewell;  
I fear we all shall drown”.

*Chorus*

4 Then all at once the sea is calm,  
The sky begins to clear,  
The ghosts appear at the door,  
The crew are struck with fear  
„We're sorry, but you're much too loud,  
This wailing must now cease;  
We're going to find another ship,  
We want to rest in peace.”

*Chorus*

W trakcie lekcji poświęconych tematyce HALLOWEEN warto podkreślić, że jest to czas gier, zabaw i pochodów wesolych przebierańców. (wrzesień 2001)

## Jack-o-lantern

Lekcje związane z obchodami świąt w krajach anglojęzycznych cieszą się wśród uczniów dużym zainteresowaniem. Wymagają one jednak od nauczyciela sporej inwencji i pomysłowości. Zarówno w szkole podstawowej jak i w gimnazjum lekcje o Halloween dostarczają uczniom szczególnych emocji. Dlatego chętnie się w nie angażują.

Chciałabym się podzielić swoimi pomysłami na uatrakcyjnienie obchodów Halloween w szkole. Są to pomysły sprawdzone, wykorzystywane nie tylko przeze mnie, ale i przez innych nauczycieli języka angielskiego.

W gimnazjum, w którym pracuję, przygotowania zaczynamy na kilka tygodni przed 31 listopada. Zespół nauczycieli języka angielskiego ustala regulaminy konkursów związanych z Halloween. Następnie są one ogłaszane w całej szkole. Ostatnio były to trzy konkursy:

- ▶ konkurs na dekoracje związane na Halloween (przydały się one potem do wystroju sali, w której odbywał się bal),
- ▶ konkurs na najciekawszą latarnię z dyni,
- ▶ konkurs na najciekawsze przebranie (został rozstrzygnięty podczas balu).

Poza wyżej wymienionymi konkursami zorganizowaliśmy także przegląd pastiszów filmów grozy autorstwa naszych uczniów.

Bal z okazji Halloween odbywa się zawsze kilka dni wcześniej niż przypada to święto. Chodzi nam o to, by nie zakłócać atmosfery polskich Zaduszek. Na bal mają wstęp tylko osoby przebrane. Inwencja uczniów w tym względzie nie ma końca. Kostiumy przygotowywane są na wiele dni wcześniej, przed bale. W holu szkoły, który uczniowie pięknie dekorują, ustawiamy latarnie z dyni (mamy je z konkursu) i wszystkie zapalamy. Robi to niesamowite wrażenie. Na balu rozstrzygamy wcześniej ogłoszone konkursy. Można także urządzić fa-



panie jabłek (bez pomocy rąk), zanurzonych w wodzie. Jest przy tym dużo śmiechu i wspólna zabawa.

Do obchodów Halloween przygotowuję uczniów na lekcji, w czasie której staram się im jak najbardziej przybliżyć to święto. Doskonale służy temu przedstawienie o *Jack-o-lantern*. Scenariusz jest następujący:

### A tale about Jack-o-lantern

**Tom:** Hallo! My name is Tom. We haven't met each other yet. I'm a traveller. I've seen the whole world and I know a lot of interesting stories. I would like to tell you one of them. It's about Jack...

A long time ago in the huge forest, at the bottom of a big mountain, there was a small village. People who lived there were hardworking and nice, but very poor. In the smallest house there lived an old woman with her son Jack. The woman was very unhappy because Jack was very rude. He only did what he wanted. *(przedstawia Jacka)*

One day when Jack was outside his house, suddenly the sky became covered with clouds and he heard the sound of a thunder.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum im. J.A Helwinga w Węgorzewie.

(*Słysząc grzmot pioruna*) In front of him he saw a Devil.

**Devil:** I know you Jack and I'm sure that you will be a right person in my kingdom. I'd like to sign a pact with you. I'll be your slave for a hundred years but after that time I'm going to take your soul. For one hundred years you will have everything. But remember I'll be back. Be ready...

**Jack:** Ok .... I want to be a king.

**Tom:** And he became a king. He was rich. He was wearing magnificent clothes of a king. Jack spent his time eating, hunting, playing and dancing. He forgot about the Devil. One day, when he was walking down a path, he heard a strange noise behind him. He turned back, and saw .... the Devil.

**Devil:** A hundred years passed. Today is my day. I want you to give me your soul. Have you forgotten?

**Jack:** OK. But I've got only one more task for you. Can you see that apple tree over there? And that red apple on the highest branch? I want you to pick it for me.

**Tom:** The devil climbed up the tree. When he was about to reach the apple, Jack got his knife, and made a sign of a cross on the tree. You know that the devil is afraid of this sign.

**Devil:** What are you doing, master? I won't be able to get down to the ground.

**Jack:** Yes, you will stay where you are forever, and I will live forever.

**Tom:** The devil started to beg him for mercy.

**Jack:** I will help you, if you promise me that you will never come back for my soul.

**Devil:** I promise ...

**Tom:** And he ran away. After some years Jack felt tired of life. He knocked to the door of Heaven. There he saw Saint Peter who told him.

**Saint Peter:** Your life wasn't good, so you don't have anything to look for here. There is no place for you in Heaven ....

**Tom:** So Jack went back to Hell.

**Devil:** I never break my promises. Go to where you have come from. Your place is on the Earth.

**Jack:** But how can I find the way back? It's very dark here now.

**Tom:** So the Devil gave him a pumpkin filled with flames from Hell.

**Devil:** Take this. It will light the way for you.

**Tom:** Jack came back to the Earth. But he couldn't find the right way home .... He keeps wandering up to this day for a place to rest. The magic light of the pumpkin tells us that Jack is coming over ...

Tego typu lekcje mają to do siebie, że angażują wszystkich. Jedni uczą się ról (często rozbijam rolę na kilku uczniów) inni robią scenografię. Doskonale się to udaje przy podziale klasy na grupy. Efekt jest taki, że zapamiętują legendę o Jacku i symbole Halloween.

I o to przecież głównie chodzi.

(listopad 2001)

Maria Wyszowska<sup>1)</sup>  
Ostróda

---

## Time for a party – Halloween<sup>2)</sup>

Zwykle pod koniec października przeprowadzam lekcje związane z Halloween. Ich celem jest wdrażanie do pogłębiania wiedzy na temat różnych tradycji, świąt w różnych krajach, zachęcanie do aktywności oraz, jak w przypadku ostatniej takiej lekcji, zachowanie odpowiedniej atmosfery podczas zabawy dydaktycznej *Bobbing for Apples*.

Na tej lekcji zależało mi również na utrwalaniu czasu przyszłego, czasownika modalnego *could* i wyrażenia *going to*. Ćwiczyliśmy

też słownictwo związane z jedzeniem i ze świętem Halloween. Wymienialiśmy informacje na temat przeszłości, porównywaliśmy tradycje i ćwiczyliśmy sprawność rozumienia ze słuchu. Przebieg lekcji był następujący:

### ▼ Rozgrzewka

Nauczyciel: What festivals, holidays are celebrated in our country?

Uczeń: Christmas, Easter ..... (*Uczniowie wymieniają święta*)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Ostródzie.

<sup>2)</sup> W artykule są wykorzystane materiały z podręcznika: Monica Vincent, Jan Keane (1991), *Time for English*, Poznań: Wydawnictwo Lektor International House, *Student's book 2A*, s. 18, *Teacher's book 2*, s. 41.

Nauczyciel: What festival is in February?  
Uczeń: St. Valentine's Day.  
Nauczyciel: Yes. That's right. Do you like it?  
Uczeń: Yes, I do.  
Nauczyciel: Which festival do you like best?

### Prezentacja

Nauczyciel: Today we are going to talk about Halloween. Who has heard about this festival? What can you tell us about it? (*Uczniowie mogli wypowiedzieć się również w języku polskim*). Look at the blackboard. Małgosia, read where the word „Halloween” comes from.

*The word "Halloween" comes from the Christian festival, All Hallows' Even. "Even" is short for evening. "Hallow means a saint or holy. "All Saint's Day" is on 1 st November, so Halloween means the evening before All Saint's Day.*

Nauczyciel: When is „All Saint's Day”?  
Uczeń: On 1 st November.  
Nauczyciel: When is Halloween?  
Uczeń: The evening before All Saint's Day.  
Nauczyciel: Very good. Now, I'll give you a handout with pictures and with a text connected with Halloween.



### Halloween

In late October in the northern half of the world, the days grow shorter and the nights grow longer. It is colder and darker. There is mist and fog, and cold winds blow. The leaves fall from the trees, and their black skeletons stand out against the autumn sky. The year is ending and everything is dying. Winter is coming, with its long, dark nights. People stay at home in the evenings and at weekends. Old people remember the past and young people think of the future. It is a time of memories, of hopes and of fears. It is the time of Halloween.

Halloween marks the end of autumn and the start of winter. In the past this festival was a time of fear. People believed in ghosts and witches and they stayed indoors. On October 31st, Halloween, the ghosts of the dead rose from their graves, and all the witches of the world rode through the sky on their broomsticks. Today this ancient festival is a time for fun, for Halloween parties. You can see ghosts and witches, but now they are ordinary people in fancy dress. Everyone eats rich autumn food, pumpkin pie or ginger cake. People make lanterns from pumpkins and „Bob for apples”. And they try to tell the future.

Nauczyciel: First, look at the pictures. Find a picture of a witch. What is she doing?

Uczeń: She is riding through the sky on a broomstick.

Nauczyciel: Very good. What pet has she got?

Uczeń: She has got a cat.

Nauczyciel: Look at the trees. Is it early or late autumn?

Uczeń: It is late autumn.

Nauczyciel: How do you know?

Uczeń: There are no leaves on the trees.

Nauczyciel: Very good. We can say that the trees are black skeletons. What are the strange white shapes called?

Uczeń: They are ghosts.

Nauczyciel: Good. Now, look at the text. I'll read it. Please, underline the words you don't understand. (*Nauczyciel czyta, a następnie wyjaśnia nowe słowa*) Let's read the text again. (*Uczniowie czytają po fragmencie tekstu*)

Nauczyciel: How can we describe Halloween? What time is it?

Uczeń: It's a time of memories, of hopes and of fears.

Nauczyciel: Very good. What is the difference between Halloween in the past and Halloween now?

Uczeń: In the past this festival was a time of fear. People stayed indoors. Today this festival is a time for fun, for Halloween parties and games.

### Utrwalenie

Nauczyciel: Fine. As you have just said, Halloween is a time for a game. Now, we are going to play a game too. This game is called „Bobbing for Apples”. Who would

like to come here, in front of the class? (Nauczyciel stawia miskę z wodą na podłogę I kładzie do niej 3 jabłka). Now, listen to me very carefully and do what I say. Kneel on the floor with your hands behind your backs. Try to get an apple out of the water with your mouth. (Uczeń próbuje złapać jabłko za pomocą ust i zębów. Zabawę powtarzamy, jeśli pozwala na to czas.)



Nauczyciel: O.K. That's enough Thank you. Now the next activity connected with Halloween. This is a listening comprehension. I'll give you a piece of paper.

**A a jack-o-lantern**

**B skulls and skeleton sweets**      **C fires near graves**

Choose the right three countries: France, Germany, Spain, Britain, USA, Mexico, Ireland, Australia.

Nauczyciel: Now, listen to me. Many countries celebrate Halloween, but in different ways. The speakers talk about three countries. Choose the right three countries and match the pictures (Gdy nauczyciel ma pewność, że uczniowie wiedzą co muszą zrobić, włącza kasetę)

Mike: Hello everyone and welcome once again to Round the World on Radio Time. My guests this week are Jose, who comes from Mexico, Patrick from the USA and Chantal from France. They're going to tell us all about Halloween in their home countries. Ladies first, so let's hear about France from Chantal.

Chantal: Halloween is still a religious festival in France, and most families visit the graves of their dead. In some parts of the country people also light fires near the graves round the churches.

Mike: Why do they do that?

Chantal: To frighten the ghosts of the dead. The fires keep them in their graves, so they can't rise from dead and frighten people.

Mike: Do people do that in Mexico, Jose?

Jose: No, they don't. But we also think about the dead. We give special sweets to our children at Halloween. They're in the shape of skulls and skeletons.

Mike: How horrible! I couldn't eat one of those.

Jose: They taste very good. And, of course, there are lots of other good things to eat at Halloween parties.

Mike: Well, I always think of Halloween as a good time for a party, and I know Halloween parties are very popular in the United States. Isn't that right, Patrick?

Patrick: It sure is. Halloween is one of our favourite festivals. It's fun time for everyone, children and grown-ups.

Mike: What do you think is the most special thing about Halloween? Pumpkin pie?

Patrick: It's difficult to say. But perhaps it's the Jack-o-lantern. You must make Jack-o-lanterns for Halloween.

Mike: Where do they come from?

Patrick: They came to America with the Irish. There's a story about an Irishman, Jack, who made a lantern from a pumpkin and used it to trick people. They followed the light from his lantern and walked to their death ...

Mike: Ooh. Back to the dead and their ghosts. Well, I hope this Halloween I only meet children in fancy dress! Thank you all for coming and talking to us. I'm sure our listeners enjoyed hearing Halloween round the world. Goodbye everyone, and happy Halloween!

Nauczyciel: Can we check if you were right? Who wants to read the answers?

Uczeń: Picture C – France, B – Mexico, A – USA.  
Nauczyciel: Very good. Thank you.

Lekcja bardzo podobała się uczniom, a moje spostrzeżenia były następujące:

- ▶ Uczniowie chętnie poznają zwyczaje i tradycje innych krajów.
- ▶ Była to lekcja bez podręcznika, ale bardzo efektywna.
- ▶ Podczas zabawy *Bobbing for Apples* panowała wesoła atmosfera.
- ▶ Uczniowie wykonali polecenia prawidłowo, co było na pewno motywujące.
- ▶ Ćwiczenie typu *listening comprehension* zostało wykonane prawidłowo.
- ▶ Wiele zróżnicowanych ćwiczeń wpłynęło na szybkie tempo pracy. (listopad 2001)

## Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. Poznaj swoje miasto

Języki obce były zawsze drzwiami do przyjaźni, wiedzy i świata. Poszerzały horyzonty myślowe, niwelowały uprzedzenia i przesady, pozwalały na lepsze zrozumienie nie tylko świata, innych ludzi, ale i siebie, gdyż jak powiedział niemiecki poeta J. W. Goethe: *Wiewiele Sprachen du sprichst, sooftmal bist du Mensch (Iloma językami mówisz, tylekroć stajesz się nowym człowiekiem)*. Jesteś „tym nowym człowiekiem”, ponieważ dzięki znajomości innych języków poznajesz nie tylko zwyczaje, obyczaje, kulturę i osobliwości danego kraju, ale i siebie, swoje reakcje na różne nieoczekiwane sytuacje. Odkrywasz coś nowego w swoim zachowaniu, co czasem nawet cię zaskakuje, gdyż nie przypuszczałeś, że tkwi w tobie tak wiele zrozumienia i tolerancji w stosunku do ludzi o innej kulturze, rasie czy poglądach, że potrafisz dostosować się do panujących w danym kraju zwyczajów i zaakceptować je, a także nauczyć się od innych czegoś nowego.

Język stanowi także klucz do zrozumienia form życia, celów i nadziei ludzkich w obrębie danego kraju. Z tego powodu ważne jest, aby przybysze z zewnątrz władali jego językiem. W przeciwnym razie dochodzi do wyobcowania w nowym środowisku. Poza tym żyjemy w świecie, w którym nie ma odwrotu od coraz bardziej rozwijającego się wielokulturowego społeczeństwa. Oznacza to, że w przyszłości jeszcze bardziej wzrośnie potrzeba nauki języków obcych, które będą decydującym czynnikiem gospodarczym, zarówno dla każdego z nas, jak i dla całego społeczeństwa. Dlatego też języki obce nabierają coraz większego znaczenia, a najłatwiej jest nauczyć się ich we wczesnych latach.

Zdając sobie sprawę, że efekt uczenia się w dużym stopniu zależy od motywacji ucznia, od atmosfery w jakiej przebiega nauka, od aktywności ucznia w procesie uczenia się, od jego współodpowiedzialności za ten proces, wykorzystuję dość często metodę aktywizującą, jaką jest metoda projektu. Jej celem jest wspólne

planowanie pracy przez uczniów i nauczyciela. Rolę nauczyciela ujęłabym w słowa „pomóż mi, bym sam to zrobił”. Uczniowie mają możliwość nauki przez aktywne i twórcze działanie, pracując w grupach ucząc się jednocześnie podejmowania wspólnych decyzji i nabierają umiejętności prezentowania własnych prac w języku obcym. Praca w grupach integruje uczniów i uczy ich współpracy, tolerancji, rozwiązywania konfliktów oraz poszukiwania kompromisu. Poza tym słabsi uczniowie uczą się od zdolniejszych, wszyscy są odpowiedzialni za siebie i innych oraz mają możliwość wykorzystania wiedzy i umiejętności pozaprzemysłowych, jak też podzielenia się pomysłami dotyczącymi prezentacji projektu. Przygotowując projekt uczniowie szybciej i bardziej efektywnie zapamiętują słownictwo i zwroty oraz doskonalszą język niemiecki.

Realizacja zadania w grupach sprzyja powstawaniu bezstresowej atmosfery, spontanicznym rozmowom i wymianie doświadczeń oraz informacji. W ten sposób uczniowie uczą się szacunku, tolerancji i akceptacji innych poglądów. Na pewno zaowocuje to w przyszłości, w ich dorosłym życiu i w kontaktach z innymi ludźmi.

Poniżej przedstawiam dwie lekcje dotyczące realizacji ścieżki edukacyjnej – edukacja regionalna. Pierwsza jest wprowadzeniem do przygotowania projektu o swoim mieście, druga dotyczy prezentacji projektu. Podaję również przykłady dwóch projektów, wykonane przez uczniów klasy szóstej. Uczniowie sporządzają także projekty na dużych arkuszach papieru. Możemy je powiesić, by zapoznali się z nimi uczniowie innych klas.



### Lekcja 1: Kommen Sie nach Sułkowice! – Niech Państwo przyjadą do Sułkowic



#### I. Założenia ogólne

Poziom nauczania: klasa VI szkoły podstawowej

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką, języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Sułkowicach. Brała udział w naszym Konkursie 2001 – *Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości*.

Czas trwania: 45 minut

Temat lekcji: Kommen Sie nach Sułkowice!

– Niech Państwo przyjadą do Sułkowic

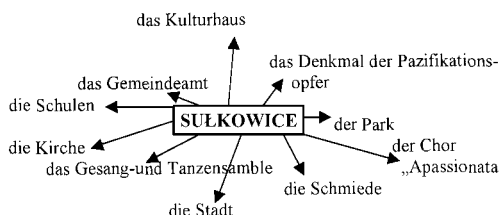
Cele:

- ▶ poznanie i opanowanie słownictwa i zwrotów językowych związanych z osobliwościami miasta,
- ▶ utrwalenie i automatyzacja użycia form wybranych czasowników,
- ▶ uświadomienie uczniom znaczenia znajomości miejscowości, regionu i okolicy, w której mieszkają,
- ▶ zwrócenie uwagi na dostrzeżenie walorów krajoznawczo-turystycznych oraz znajomości historii, zwyczajów i obyczajów.

Pomoce dydaktyczne: podręcznik i ćwiczenia der, die, das dla klasy VI, mapa, album, folie

## II. Przebieg lekcji

- ▶ Doskonałym wprowadzeniem do lekcji będzie asocjogram:



Uczniowie podają wyrażenia, a nauczyciel lub jeden z lepszych uczniów zapisuje je. Jeżeli uczniowie nie znają słów po niemiecku, podają je w języku polskim, a nauczyciel nazywa odpowiednik po niemiecku. Faza przedkomunikacyjna polega na nawiązaniu do wiadomości uczniów o mieście, w którym mieszkają. Nauczyciel powinien wskazać na znaczenie znajomości historii, zwyczajów i osobliwości swego miasta.

- ▶ Wprowadzenie słownictwa, które nie wynika z asocjogramu. Nauczyciel przy pomocy folii i rzutnika pisma wprowadza dodatkowe zwroty i słówka, które posłużą im do napisania krótkiego dialogu, np. *Was kann man in Sułkowice sehen? Wodurch ist Sułkowice bekannt? Gibt es in Sułkowice ein Rathaus? Was können die Kinder in der Stadt machen?*

Niektóre struktury językowe może wyjaśniać odgrywając scenki.

- ▶ Uczniowie na podstawie podanego słownictwa i zwrotów przygotowują w parach krótki dialog. Odgrywają role niemieckojęzycznego turysty, przewodnika po mieście i ewentualnie rolę pracownika biura podróży. Zadaniem tego

ostatniego będzie zachęcenie turysty z Niemiec do zwiedzenia miejscowości w zależności od jego upodobań i zainteresowań. Chętne pary prezentują dialog na forum. Nauczyciel nagradza aktywnych uczniów. Na przykład:

**A:** *Was gibt es Interessantes in Sułkowice?*

**B:** Die Stadt ist durch das Schmiedehandwerk bekannt. Hier kann man alte Schmiede besichtigen. Es gibt auch die Kirche aus dem XVIII.Jh., das Denkmal der Pazifikationsopfer und alte Gebäude.

**A:** *Ich interessiere mich für Sport. Ist in Sułkowice ein Sportstadion?*

**B:** Natürlich. Wir haben ein Sportstadion und eine Sporthalle. Hier können Sie Fußball, Tischtennis und Volleyball spielen.

**A:** *Prima. Ich mache in Sułkowice meinen Urlaub.*

- ▶ Nauczyciel informuje uczniów, że ich zadaniem będzie przygotowanie projektu o Sułkowicach i ustala z uczniami zasady sporządzenia projektu, czyli spisuje „kontrakt”, który zawiera następujące elementy:

- ▲ temat projektu, np. *Ist Sułkowice eine Reise wert?, Was gibt es Interessantes in Sułkowice?, Sitten und Bräuche in Sułkowice.* Uczniowie tworzą grupy i wybierają temat,

- ▲ forma wykonania projektu – folder, plakat, scenka w biurze podróży – dialog.

- ▲ przydzielenie zadań dla poszczególnych członków grupy,

- ▲ określenie źródeł, które powinny być wykorzystane – prospekty, wywiad, zdjęcia, monografia miasta,

- ▲ wyznaczenie terminu prezentacji oraz terminu konsultacji z nauczycielem,

- ▲ określenie możliwych sposobów prezentacji projektu na forum klasy i czasu jej trwania,

- ▲ ustalenie kryteriów oceny projektu,

- ▲ dokonanie ewaluacji – zwrócenie uwagi uczniom na to, aby potrafili obiektywnie ocenić swoją pracę i powiedzieć, co im się podobało, co można byłoby ulepszyć, z czego są najbardziej dumni, co było trudne i czego się nauczyli.

- ▶ Zadanie domowe – przygotowanie projektu.

## Lekcja 2: Meine Heimatstadt – kenne ich gut meine Stadt? – czy dobrze znam swoje miasto

Lekcja jest przeprowadzona w tej samej klasie, co poprzednia i ma na celu prezentację



# SULKOWICE liegt

im Süden Polens bei Kraków (Krakau). Es ist eine kleine, schöne Stadt. Hier gibt es ein Denkmal, ein Kulturhaus, ein Sportstadion, drei Schulen, ein Internat, zwei Kirchen, ein Park und wunderbare Menschen.



die Landschaft von Sulkowice



Das Stadtwappen von Sulkowice. Die Tanne ist das Symbol der landwirtschaftlichen Tradition. Der Hammer, der Amboss und das Hufeisen sind das Symbol des Schmiedehandwerks.



Die alte Schmiede. In Sulkowice gibt es viele alte Schmieden. Die Stadt ist durch das Schmiedehandwerk bekannt.



die Fabrik „Kuznia“. Sie erzeugt Werkzeuge.



das Gemeindegemeindeamt.



Im Wald kann man spazieren gehen und Pilze sammeln.



das Zentrum und die Grundschule aus dem 18. Jh.



In Sulkowice kann man in der Sporthalle Fußball und Handball spielen.



der bekannte Chor „Apassionata“



In Sulkowice kann man das Parifikationsdenkmal sehen.



Auf dem Sportstadion sind auch interessante Feste. Hier tonnt das Gesang- und Tanzenensemble „Elegia“.



am Fluss kann man in der Sonne liegen. Die Kinder schwimmen im Fluss



Im Kulturhaus kann man Tischtennis spielen, Filme sehen und an verschiedenen Veranstaltungen teilnehmen



Die Leute können die Kirche aus dem XVIII. Jahrhundert besichtigen.

przygotowanych jako zadanie domowe projektów. Dowiadujemy się w ten sposób, czy uczniowie znają słownictwo związane z osobliwościami miasta lub regionu, potrafią wykorzystać poznane zwroty językowe i formułować zdania w opowiadaniu o swoim mieście. Pomocami dydaktycznymi są wykonane przez nich projekty.

Lekcję zaczynam, po sprawdzeniu listy

obecności i zadania domowego, rozgrzewką językową. Jest nią nawiązanie do wcześniej zdobytych wiadomości. Rzucając piłeczką do wybranego ucznia pytam: *Ist deine Stadt klein?* Uczeń odpowiada na pytanie, a następnie rzuca piłeczkę do innego ucznia pytając, np. *Wo liegt Sulkowice?* Ten z kolei rzuca do innej osoby i tak czynność powtarza się przez kilka minut.



Następnie uczniowie prezentują przygotowane projekty na forum klasy. Grupy wychodzą kolejno na środek i przedstawiają swoje miasto. Każdy uczestnik grupy musi zabrać głos i powiedzieć kilka zdań o swojej miejscowości, np. *In Sułkowice gibt es ein Kulturhaus. Hier kann man Tischtennis spielen.* Inne grupy słuchają uważnie swoich kolegów, gdyż po prezentacji odpowiadają na pytania nauczyciela dotyczącego projektu, np.: *Gefällt euch das Projekt?, Was könnt ihr in Sułkowice in der Freizeit machen?*

Po wysłuchaniu wszystkich prezentacji dokonujemy ewaluacji. Uczniowie wyrażają opinię na temat zaprezentowanych projektów. Oceniamy projekty biorąc pod uwagę wkład pracy, poprawność językową, staranność wykonania i czy każdy uczeń był zaangażowany w jego przygotowanie.

Efektem tych lekcji jest lepsze poznanie swojego miasta i regionu. Zapytani w przyszłości, czy jest coś wartego zobaczenia w ich mieście, nie będą już się zastanawiali nad odpowiedzią.

(sierpień 2001)

Małgorzata Janowczyk<sup>1)</sup>  
Inowrocław

---

## Koło zainteresowanych językiem rosyjskim w gimnazjum – plan pracy

Zajęcia pozalekcyjne z języka rosyjskiego mają na celu zainteresowanie krajem nauczanego języka, budzenie szacunku wobec innych kultur i narodowości oraz utrwalenie i rozszerzenie sprawności językowych. Wiedza o życiu innych narodów i ich kulturze sprzyja poszanowaniu odrębności, uczy tolerancji, pozwala lepiej zrozumieć zachodzące w świecie zmiany. Dlatego właśnie członkowie koła, które założyłam w swojej szkole, poznają rosyjskie tradycje i zwyczaje, zgłębiają piękno rosyjskiej literatury i sztuki. „Podróżują” po ciekawych zakątkach Rosji, oglądają filmy, śpiewają piosenki. Nade wszystko jednak, w różnych grach, zabawach językowych i ćwiczeniach komunikacyjnych, doskonalam znajomość języka.

Proponuję szczegółowy plan pracy, który realizuję w ramach zajęć koła zainteresowanych językiem rosyjskim. Uczestnictwo w zajęciach jest dobrowolne. Biorą w nich udział zainteresowani uczniowie uzdolnieni językowo z klas II gimnazjum. Spotkania odbywają się raz w tygodniu. Na zajęcia przygotowuję różne materiały z podręczników języka rosyjskiego i prasy rosyjskiej. Ponadto korzystam z takich środków dydaktycznych jak: kasyety magneto-

fonowe, filmy wideo, płyty CD-ROM. W miarę możliwości urozmaicam zajęcia prezentacjami autentycznych rosyjskich pamiątek typu: samowar, matrioszka, drewniane wyroby twórców ludowych itp. Wszelkie drobiazgi, które przywiozłam z Moskwy (ze stażu językowo-kulturoznawczego w Instytucie im. A. Puszkina), budzą ciekawość i spore zainteresowanie uczniów.

Zajęcia staram się prowadzić w sposób urozmaicony i atrakcyjny. Służą temu zwłaszcza różne ćwiczenia przedmiotowe, gry i zabawy dydaktyczne, metody sytuacyjne. Dużym zainteresowaniem ze strony uczniów cieszą się projekcje filmów (o Moskwie, Petersburgu) oraz praca z programem komputerowym *Rosyjski dla średnio zaawansowanych* (poziom odpowiedni dla moich uczniów, którzy rozpoczęli naukę języka rosyjskiego w gimnazjum od podstaw). Łatwość obsługi programu, atrakcyjna i zabawna forma przekazu umilają czas nauki. Niewątpliwą korzyścią w nauce języka obcego jest prowadzenie korespondencji z młodzieżą zagraniczną. Stąd próba podjęta przez członków koła nawiązania korespondencji z uczniami szkoły w Sankt-Petersburgu, która, miejmy nadzieję, zaowocuje ożywioną współpracą.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Gimnazjum nr 3 w Inowrocławiu.

**Plan pracy realizowany na zajęciach pozalekcyjnych**

Treści programowe	Tematy i sytuacje językowe	Przewidywane osiągnięcia uczniów		Metody i formy pracy	Środki dydaktyczne	Literatura
		podstawowe	ponadpodstawowe			
I. Rosyjskie tradycje, zwyczaj, święta	1. <i>Пьем чай из самовара</i> . Poznajemy rosyjskie tradycje przygotowania i picia herbaty	UCZEŃ: – zna rosyjski zwyczaj parzenia herbaty w samowarze, – czyta teksty o historii samowarów i rosyjskiej ceremonii picia herbaty, – pamięta nowe słownictwo związane z tematem zajęć, – udziela odpowiedzi na pytania,	UCZEŃ: – umie wykorzystać informacje z tekstów do zredagowania kilkadziesiąt wyprawieni dzi,	Spotkanie przy samowarze, ćwiczenia przedmiotowe: słownikowe, praca z tekstem, gra językowa.	Samowar, ksero z tekstami do czytania, przysłówia rosyjskie.	<i>Деловая речь 16</i> R. Skiba, M. Szczepaniak, s. 158 <i>Яęzyки Обце в Szkole</i> Nr 5/1998 s. 426-427
	2. <i>Встреча с русской матрёшкой</i> . Poznajemy tradycyjną rosyjską lalkę – pamiętkę	– zna słownictwo niezbędne do rozwiązania krzyżówki, – czyta poprawnie tekst, – wypowiada się na jego podstawie, – pracuje ze słownikiem, – gromadzi słownictwo na temat rosyjskich pamiętek,	– opowiada w kilku zdaniach o rosyjskiej matroszce, – prowadzi rozmowę w sklepie, muzeum na temat rosyjskich pamiętek,	Ćwiczenia przedmiotowe: słownikowe, praca z tekstem, krzyżówka i tekst, matroszka, ilustracje przedstawiające różne typy matroszek.	Słowniki, ksero materiałów dla ucznia: krzyżówka i tekst, matroszka, ilustracje przedstawiające różne typy matroszek.	<i>Что вы хотите купить?</i> , N. Banaś, H. Leszczyńska, s. 212, 224-225
	3. <i>Новый год и Рождество</i> . Tradycje świąteczne w Rosji	– zna podstawowe słownictwo na temat Nowego Roku i Świąt Bożego Narodzenia, – czyta teksty o świątach w Rosji, – śpiewa kolędę <i>Січа нос</i> po rosyjsku, – gromadzi słownictwo posługując się tekstem,	– stosuje nowo poznaną leksykę w dialogach, – składa życzenia świąteczno-noworoczne kolegom,	Praca z tekstem, gra językowa, ćwiczenia słownikowe, sytuacyjne, wykonanie kolędy.	Rosyjskie kartki świąteczne, ksero z tekstami: <i>Новый год и Рождество</i> , <i>Бюграфия Деда Мороза</i> .	<i>Русский язык по-новому 2</i> Książka ćwiczeń, W. Górczusa, B. Lipska, s. 10-11, 13
	4. <i>Отмечаем 8 Марта женский праздник</i> . Czytanie ze zrozumieniem tekstu o popularnych w Rosji świątach.	– czyta tekst o świątach w Rosji, – zna niezbędne słownictwo, – udziela odpowiedzi na pytania, – wypisuje z tekstu wyrazy z Ъ, – zna zasady użycia Ъ w wyrazach rosyjskich,	– sprawnie posługuje się słownictwem dotyczącym świąt, wypowiadając się na temat ich obchodów w Rosji i w Polsce,	Ćwiczenia przedmiotowe.	Materiały na ksero dla ucznia: tekst, rytania	<i>Русский язык по-новому 1</i> , W. Górczusa, B. Lipska, s. 134
	5. <i>Как в России отмечают Пасху?</i> Tradycje Świąt Wielkiej Nocy w Rosji.	– zna słownictwo na temat tradycji świątecznych w Rosji, – śpiewa piosenkę <i>Мы желаем счастья вам</i> – słucha ze zrozumieniem tekstu, – wskazuje zdania prawdziwe i fałszywe,	– wypowiada się na temat Świąt Wielkanocnych w Rosji na podstawie wysłuchanego tekstu, – składa życzenia świąteczne kolegom i nauczycielowi.	Ćwiczenia przedmiotowe: praca z tekstem, ćwiczenia sytuacyjne.	Ksero materiałów: tekst, ćwiczenia, karta świąteczna	<i>Русский язык по-новому 1</i> , W. Górczusa, B. Lipska, s. 134

<p>II. Gry, zabawy językowe i ćwiczenia kształtujące kompetencję komunikacyjną</p>	<p>6. <i>Играем с русскими словами</i> ...Przez gry i zabawy poznajemy język.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– słucho ze zrozumieniem tekstu,</li> <li>– wymienia rosyjskie rzecz. r.m., ż., n.,</li> <li>– tworzy nowe wyrazy zamieniając w nich literę,</li> <li>– podaje słowa na daną literę,</li> <li>– eliminuje wyrazy nie na temat,</li> <li>– buduje logiczne, rozbudowane zdania posługując się bogatą leksyką,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tworzy własne przykłady ćwiczeń, zagadek, zabaw językowych i proponuje do rozwiązania innym,</li> </ul>	<p>Gry i zabawy leksykalne, syntaktyczne, rozwijające sprawności komunikacyjne.</p>	<p><i>Мы учим и играем.</i> Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego, J. Borszyska, I. Wiereszczagina, s. 36, 45, 47, 148...</p>
<p>7. <i>Чтобы не делать ошибок!</i> O pisowni <b>б</b>, <b>в</b>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zna reguły ortograficzne dotyczące pisowni <b>б</b>, <b>в</b> w języku rosyjskim,</li> <li>– pisze wyrazy z <b>б</b>, <b>в</b>,</li> <li>– uzupełnia luki w wyrazach,</li> <li>– prawidłowo wymawia słowa, w których występują <b>б</b>, <b>в</b>,</li> <li>– rozwiązuje zagadki,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tworzy tekst ciągły z podanymi ortogramami,</li> </ul>	<p>Ćwiczenia przedmiotowe.</p>	<p>Ksero tekstu do uzupełnienia</p> <p>Ćwiczenia ortograficzne z j. rosyjskiego, M. Bobran, A. Doros, K. Palińska, s. 79-96</p>	
<p>8. <i>Как путешественники пишут письма?</i> Świczenia komunikacyjne na podstawie ilustracji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zna słownictwo związane z tematem poczta,</li> <li>– wie, jak należy zaadresować kopertę do Rosji,</li> <li>– uzupełnia historyjkę obrazkową, wypełniając luki w zdaniach znaną mu leksyką,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– potrafi opowiedzieć na podstawie ilustracji i podanego słownictwa historię chłopca, który źle zaadresował kopertę,</li> <li>– wchodzi w rolę pracowników poczty i klientów, prowadzi dialog na poczcie,</li> </ul>	<p>Gra dydaktyczna, ćwiczenia sytuacyjne, ćwiczenia komunikacyjne na podstawie ilustracji.</p>	<p><i>Мы учим и играем</i> ... s. 66, 182, 200</p>	
<p>9. <i>Знакомимся с героями мультфильма «Ну, погоди!».</i> Rozmawiamy o filmie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gromadzi słownictwo na temat filmu (pracuje ze słownikiem)</li> <li>– postępuje się nowo poznaną leksyką (odpowiada na pytania dotyczące obejrzanego filmu),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ocenia bohaterów filmu,</li> <li>– wypowiada się na temat ich charakteru i postępowania,</li> <li>– redaguje krótką recenzję obejrzanego filmu,</li> </ul>	<p>Metoda eksponująca – film, ćwiczenia przedmiotowe</p>	<p>Materiały ze stazu językowo-kulturowego. <i>Киноуроки</i>, Москва 2000</p>	
<p>10. <i>Пишем письмо в Санкт-Петербург.</i> Redagujemy list do rówieśników w Rosji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zna zasady adresowania kopert obowiązujące w Rosji,</li> <li>– zna układ graficzny i kompozycyjny listu,</li> <li>– gromadzi niezbędne słownictwo do napisania krótkiego listu,</li> <li>– redaguje list wg schematu,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozwija treści zaproponowane w schemacie listu, tworzy własną – bogatszą wersję,</li> </ul>	<p>Pokaz, ćwiczenia słownikowe i redakcyjne</p>	<p>Rosyjskie koperty, pocztówki, słowniki rosyjsko-polskie</p> <p>Pozalekcyjne i pozaszkolne formy nauczenia języków obcych, J. Brzeziński, s. 14-22</p>	
<p>III. Rosyjska muzyka, pieśni, piosenki</p>	<p>11. <i>Какой должен быть друг?</i> Świczenia konwersacyjne w oparciu o tekst piosenki W.Wysockiego <i>Песня о друге</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– redaguje kilkunastotną wypowiedź: potrafi zastosować zgromadzone słownictwo, udzielając odpowiedzi na pytanie zawarte w temacie zajęć.</li> </ul>	<p>Ćwiczenia przedmiotowe: prasa z tekstem piosenki</p>	<p>Ksero z tekstem piosenki, kasetta magnetofonowa, słowniki rosyjsko-polskie</p> <p><i>Калинка. Сборник текстов русских песен и романсов</i>, s. 19</p>	

<p><b>IV. Rosyjska literatura</b></p>	<p>12. <b>Наш разговор о дружбе.</b> Co o przyjaźni mówią przyszłości a piosenka?</p> <p>13. <b>Песенка счастье.</b> Śpiewamy i rozmawiamy o szczęściu.</p> <p>14. <b>Б. Окуджава — поющий поэт.</b> Poznajemy sylwetkę rosyjskiego barda.</p> <p>15. <b>П. Чайковский — русский композитор.</b> Rozmawiamy o muzyce poważnej.</p> <p>16. <b>А.С. Пушкин и его любовная лирика.</b> Jak o miłości mówi poeta?</p> <p>17. <b>Каких русских писателей и поетов мы знаем?</b> Przygotowujemy się do Konkursu Recytatorskiego</p>	<p>– udziela odpowiedzi na pytania dotyczące przyjaźni, – bogaci zasób słownictwa – pracuje ze słownikiem, – przedstawia przygotowane materiały na temat W. Wysockiego, – śpiewa piosenkę <b>Песня о дружбе</b>, – tłumaczy przyszłości na j. polski, – układa krzyżówkę z wykorzystaniem leksyki o przyjaźni, – słucha tekstu piosenki, – uzupełnia luki w tekście brakującymi wyrazami, – śpiewa piosenkę, – odmienia przez przypadki rzeczownik <b>счастье</b>, – śpiewa piosenkę B. Okudźawy o morskim metrze znaną z lekcji, – pamięta informacje biograficzne, – ogląda zapis telewizyjny koncertu barda, – notuje tytuły prezentowanych utworów, – prezentuje zebrane wcześniej materiały na temat P. Czajkowskiego, – czyta tekst o kompozytorze po rosyjsku, – odpowiada na pytania, – słucha nagrań z muzyką kompozytora, – zna biografie Puszkina, – czyta ze zrozumieniem wiersz poety <b>Я помню чудное мгновенье</b>, – udziela odpowiedzi na pytania służące analizie wiersza, – uzupełnia zdania tworzące notatkę na temat analizowanego utworu, – zna znanych rosyjskich pisarzy i poetów oraz ich największe dzieła, – właściwie interpretuje teksty poetyckie oraz napisane prozą, – zna regulamin Ogólnopolskiego Konkursu Recytatorskiego Poezja i Proza Na wschód od Bigu.</p>	<p>– wypowiada się na temat treści zawartych w przyszłościach, – wypowiada się na temat szczęścia, – odpowiada na pytanie: Czym jest dla mnie szczęście? – wyraża opinię na temat poezji i muzyki B. Okudźawy, – wypowiada się na temat muzyki poważnej i rozrywkowej oraz swoich ulubionych wykonawców, – przygotowuje recytację wybranego wiersza Puszkina, – uzasadnia swój wybór, – dokonuje oceny utworu, – dobiera właściwe dla swych możliwości wartościowe utwory literackie i przygotowuje się do ich recytacji,</p>	<p>Pokaz materiałów uczniowskich, krzyżówki, praca na bazie rosyjskich przysłów Ćwiczenia praktyczne Metoda eksponująca, pokaz Prezentacja materiałów przygotowanych przez uczniów, pokaz i ćwiczenia przedmiotowe Ćwiczenia przedmiotowe, praca z tekstem wiersza Pogadanka, próba recytacji</p>	<p>Fotografie z wizerunkiem W. Wysockiego i jego żony, teksty piosenek, kasyety magnetofonowe, kartki z przysłowiami o przyjaźni Tekst piosenki z lukami <b>Мы ждем счастья вам</b>, kaseeta magnetofonowa Kaseeta wideo</p>	<p><i>Wysocki, czyli: przyzwany lot, Marina Vlady, W. Wysocki.</i> 14 piosenek w przekładach Z. Fedecykiego <i>Języki Obce w Szkole</i> Nr 2/2001, s. 74-76 <i>Zamek nadziei,</i> B. Okudźawa Kolekcja De Agostini Muzyka Mistrzów – Czajkowski, Arcydzieła. <i>Lutnia</i> Puszkina, przekł. J. Tuwim <i>Стихи и сказки,</i> А.С. Пушкин <i>Избранные стихотворения,</i> А.С. Пушкин</p>	<p>Zbiorki poezji: Puszkina, Jesienina, Achmatowej, Wysockiego, Okudźawy, Chleb powsechni, Poezja Estonii, Litwy i Łotwy – materiał repertuarowy Konkursu Wybrane dzieła literackie: poezja i proza Pogadanka, próba recytacji</p>
---------------------------------------	---	--	---	---	--	--	--

<p>18. Eliminacje szkolne Konkursu Recytatorskiego</p>	<p>– recytuje 2 utwory: poetycki i fragment prozy. – dba o właściwą interpretację tekstu i kulturę słowa.</p>	<p>Recytacja</p>	<p>Regulamin Ogólnopolskiego Konkursu Recytatorskiego</p>	<p>V. Podróże po Rosji i ...</p>
<p>19. <i>Энакомися с Россией.</i> Przygotujemy się do konkursu wiedzy o Rosji.</p>	<p>– czyta tekst z podręcznika, – zna podstawowe dane na temat Rosji (powierzchnia, ludność, położenie geograf., ustrój polit., bogactwa naturalne, największe miasta, strefy czasowe...), – pracuje z mapą, – układa pytania do konkursu wiedzy o Rosji wraz z odpowiedziami.</p>	<p>Ćwiczenia przedmiotowe na podstawie tekstu podręcznikowego, praca z mapą i słownikami</p>	<p><i>Русский язык по НОВОМУ 1, В.Горczyca, В. Lipska, s. 133-134</i></p>	
<p>20-21. <i>Семь проулков по Москве.</i> Spacer po stolicy Rosji.</p>	<p>– zna podstawowe wiadomości na temat historii Moskwy, zabytków i dnia dzisiejszego, – ogląda film o Moskwie, – odpowiada na pytania, – uzupełnia tekst z lukami informacyjnymi zaczerpniętymi z filmu</p>	<p>Pokaz filmu edukacyjnego, ćwiczenia przedmiotowe</p>	<p>Film video <i>Семь проулков по Москве</i></p>	<p>Komentarz z ćwiczeniami do filmu <i>Семь проулков по Москве</i>, <i>АО Элятоуст, 1995</i> Materiały szkoleniowe ze stażu językowo-kulturoznawczego, <i>Киноуроки, Москва, 2000.</i></p>
<p>22-23. <i>В Санкт-Петербурге</i> Oglądamy film edu kasyjny.</p>	<p>– prezentuje przygotowane materiały o mieście, – ogląda film <i>Пропулки по Петербургу</i>. – podpisuje fotografie prezentujące różne obiekty, charakterystyczne miejsca w mieście.</p>	<p>Pokaz filmu, metoda projektu.</p>	<p>Film video <i>Пропулки по Петербургу</i></p>	<p>Komentarz z ćwiczeniami do filmu <i>Пропулки по ...</i>, <i>АО Элятоуст, 1995.</i></p>
<p>24. <i>В Эрмитаже.</i> Rozmowa na temat sztuki</p>	<p>– ogląda ponownie fragment filmu o Petersburgu dotyczący muzeum, – gromadzi słownictwo do tematu „muzeum”, – wymienia nazwiska znanych rosyjskich malarzy, – uzupełnia tekst o Ermitażu.</p>	<p>Pokaz filmu, ćwiczenia słownikowe, praca indywidualna – reklama.</p>	<p>Film <i>Пропулки по Петербургу</i>, słowniki, widokówki prezentujące malarstwo rosyjskie</p>	<p>j.w.</p>
<p>24. <i>В Эрмитаже.</i> Rozmowa na temat sztuki</p>	<p>– ogląda ponownie fragment filmu o Petersburgu dotyczący muzeum, – gromadzi słownictwo do tematu „muzeum”, – wymienia nazwiska znanych rosyjskich malarzy, – uzupełnia tekst o Ermitażu.</p>	<p>Pokaz filmu, ćwiczenia słownikowe, praca indywidualna – reklama.</p>	<p>Film <i>Пропулки по Петербургу</i>, słowniki, widokówki prezentujące malarstwo rosyjskie</p>	<p>j.w.</p>

	<p><b>26. Что предпочитают турагентства</b> Praca z reklamowymi materiałami.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zna słownictwo na temat podróży,</li> <li>– czyta ze zrozumieniem tekst o turystyce,</li> <li>– udziela odpowiedzi na pytania do przeczytanego tekstu,</li> <li>– redaguje zdania nt. podróży,</li> <li>– rozumie informacje zawarte w reklamach,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wypowiada się na podstawie informacji zaczerpniętych z autentycznych reklam biur podróży,</li> <li>– wciela się w rolę pracownika biura turystycznego i tworzy własną reklamę zachęcającą do korzystania z usług biura i odbycia podróży do ....</li> </ul>	Praca w grupach, ćwiczenia przedmiotowe; praca z tekstem, reklamami, ćwiczenie sytuacyjne	Ksero tekstu <i>Отдых</i> , reklamy biur podróży z podręcznika i prasy, słowniki rosyjsko-polskie	<i>Деловая речь 16</i> , s. 89
<p><b>VI.</b> Komputer w nauce języka rosyjskiego</p>	<p><b>27. Компьютер – мой хобби.</b> Zebrane słownictwo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zna słownictwo na temat zainteresowań, pasji,</li> <li>– odmienia czas. <i>заниматься, увлекаться, интересоваться</i> w cz. teraźniejszym,</li> <li>– gromadzi leksykę związaną z tematem – komputer,</li> <li>– czyta ze zrozumieniem tekst.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wypowiada się na temat zainteresowań swoich i kolegów,</li> <li>– dokonuje streszczenia tekstu <i>Компьютер</i>.</li> </ul>	Praca w grupach, ćwiczenia słownikowe, praca z tekstem	Materiały na ksero: leksyka, tekst: Słowniki rosyjsko-polskie	<i>Встреча</i> podręcznik do szkoły średniej 1, H. Dąbrowska, M. Zybert, s. 99-100
	<p><b>28. Учим русский язык на компьютере.</b> Ćwiczenia w słuchaniu ze zrozumieniem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zna podstawowe słownictwo niezbędne do zrozumienia prostych poleceń w języku rosyjskim,</li> <li>– poprawnie powtarza zdania za lektorem,</li> <li>– składa zdania z rozsypanki wyrazowej,</li> <li>– dobiera właściwe podpisy do pojawiających się ilustracji,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozumie dłuższą wypowiedź,</li> <li>– właściwie reaguje na podane informacje,</li> <li>– orientuje się w planie miasta,</li> <li>– wskazuje miejsce znajdowania się różnych obiektów,</li> </ul>	Ćwiczenia z użyciem komputera, gry językowe	Płyta CD-ROM <i>Російський для середnio заавансованих</i> – program <i>World Talk</i>	Języki Obce w Szkole Nr 5/2000 s. 32-37 Komputer w nauce języków obcych, J. Brzeziński
	<p><b>29. Приглашаем на вечеринку.</b> Pojedynczy telewizyjny.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– powtarza za lektorem repliki dialogów (nagrywa swój głos),</li> <li>– wysłuchuje oryginał oraz swoje nagranie (krótsze i prostsze przykłady),</li> <li>– rywalizuje z Igiorem w pojedynku telewizyjnym,</li> <li>– sprawdza wiedzę i refleks (nazwy przedmiotów, czynności, daty, wiedza ogólna),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nagrywa dłuższe wypowiedzi,</li> <li>– porównuje swoją wypowiedź z wzorcową lektora,</li> </ul>	Ćwiczenia prawidłowej wymowy, quiz	j.w.	j.w.
	<p><b>30. Слушаем и пишем.</b> Pisanie ze słuchu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– słucha wybranego opowiadania, stosując do swoich możliwości tempo narracji,</li> <li>– pisze opowiadanie po 1 zdaniu,</li> <li>– dokonuje samokontroli,</li> <li>– odpowiada na pytania dotyczące treści tekstu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pisze dyktando ze słuchu jednego z 6 tekstów</li> </ul>	Ćwiczenia w pisaniu ze słuchu	j.w.	j.w.

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

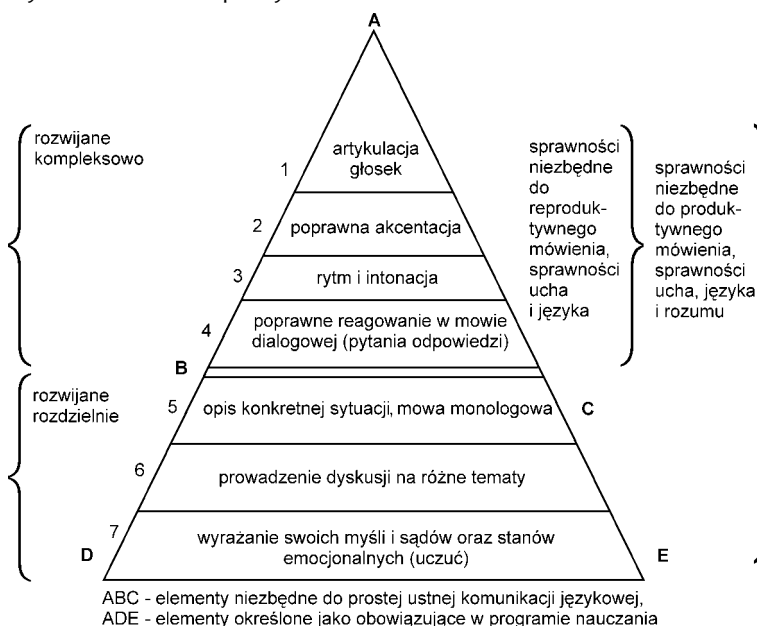


Beata Kazińska<sup>1)</sup>  
Zielona Góra

## Czas na uczucia!

Kiedy zapytać uczących się języka obcego, jaki jest główny cel, który pragną osiągnąć w procesie dydaktycznym, najczęstszą odpowiedzią jest: możliwość sprawnego komunikowania się w różnych sytuacjach życiowych. I rzeczywiście – sprawności mówienia poświęca się we współczesnej dydaktyce języków obcych szczególną uwagę.

Na tę sprawność składa się wiele komponentów. Karol Koczy i Ludwik Grochowski<sup>2)</sup> przedstawili je graficznie w postaci trójkąta ilustrującego stopniowe rozszerzanie się poszczególnych elementów i opatrzyli komentarzem:



„W pierwszym roku nauki, w zakresie sprawności mówienia, chodziłoby przede wszystkim o jej aspekty określone w trójkącie ABC. W następnych latach nauki, obok doskonalenia tych właśnie elementów sprawności mówienia, należałoby stopniowo rozszerzać jej aspekty o elementy zawarte w figurze BCDE”.

Na podstawie powyższego komentarza oraz obserwacji poczynionych na lekcjach można dojść do wniosku, że uczniowie dość szybko opanowują umiejętność prowadzenia dialogów, opisu sytuacji oraz na wyższym stopniu zaawansowania także prowadzenia dyskusji. Najbardziej zaniedbany w procesie dydaktycznym jest, jak sądzę, ostatni komponent trójkąta, tj. wyrażanie stanów emocjonalnych. Najczęściej dokonuje się to bowiem w sposób opisowy. Uczniowie potrafią **opisać** stan emocjonalny, mówiąc że są np. szczęśliwi, zadowoleni, smutni, wzruszeni itp., ale nie potrafią **wyrazić** tego w sposób bezpośredni, tj. przy pomocy zwrotów zawierających znaczny ładunek emocjonalny. My-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. prof. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze.

<sup>2)</sup> Koczy Karol, Grochowski Ludwik (1984), *Metodyka nauczania języka niemieckiego*, Warszawa: PWN, s. 67.

śle, że czas zwrócić uwagę także i na ten aspekt komunikacji, czyli czas na uczucia!

Główny problem w przyswojeniu tej umiejętności polega na tym, że zwroty takie są charakterystyczne przede wszystkim dla języka żywego, mówionego, w związku z czym rzadko występują w tekstach podręcznikowych. Należałoby więc zaaranżować na lekcji sytuacje, w której takie zwroty mogłyby wystąpić. Myślę, że idealnie nadają się do tego historyjki obrazkowe z komiksów czy książek. Bohaterowie tych historyjek przeżywają różne stany emocjonalne, które mogą posłużyć nam za sytuację wyjściową. Pamiętajmy jednak o tym, aby uczniowie nauczyli się nie tylko rozpoznawać i lepiej opisywać emocje, lecz przede wszystkim powinni umieć wyrazić je werbalnie przy pomocy zwrotów o zabarwieniu emocjonalnym.

Dobrym ćwiczeniem jest wcielanie się w bohaterów historyjek i prowadzenie w ich imieniu dialogów lub monologów wewnętrznych ze szczególnym uwzględnieniem ich uczuć. Aby tego dokonać należałoby zaprezentować uczniom pewien katalog zwrotów, który mógłby być wykorzystany przez nich przy wykonywaniu ćwiczenia. Można taki katalog ułożyć samemu lub posłużyć się zwrotami zebranymi w słownikach tematycznych.

Jako przykład wprowadzenia takiego słownictwa niech posłuży nam historyjka *Inspiration*<sup>3)</sup> a przy jej omawianiu posłużę się zwrotami z języka niemieckiego:

Proponuję następujący przebieg lekcji:

1. Prezentacja historyjki.
2. Omówienie poszczególnych ilustracji pod kątem opisu wydarzeń.



3. Określenie zmieniających się stanów emocjonalnych bohatera.

4. Próba wyrażenia uczuć bohatera w poszczególnych sytuacjach:

a. uczniowie sami podają znane im zwroty określające emocje i zapisują je na tablicy, dzieląc na różne kategorie, np.:

- Was sagst du, wenn du zufrieden bist?
- Was sagst du, wenn du müde bist?
- Was sagst du, wenn du wütend bist? itp.

b. uzupełnienie zwrotów przez nauczyciela. Do prezentowanej historyjki mogą to być np.<sup>4)</sup>

#### EMPÖRUNG

Das ist doch allerhand!  
Zu viel des Guten!  
Auch das noch!  
Das gibt's doch nicht!

<sup>3)</sup> Lusensky Helmut, Schreiber Herbert, Köhler Horst (1979), *Bildergeschichten im Deutschunterricht für Ausländer*, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, s. 47.

<sup>4)</sup> Zawadzka Elżbieta (1991), *Mach's gut! Słowniczek tematyczny języka niemieckiego*, Warszawa: WSiP.



Kaum zu glauben!  
Das geht doch nicht!  
Ich habe die Nase voll!  
Das ist ja die Höhe!

#### **BEWUNDERUNG**

Echt stark!  
Einwandfrei!  
Alle Achtung!  
Das ist Klasse! / Das ist Spitze!  
Das lobe ich mir!

#### **ANDERE AUSRUF**

Um Gottes Willen!  
Zum Kuckuck! / Verdammt nochmal!  
Hol's der Teufel!  
Das hat gerade noch gefehlt!  
Es ist ja zum verrückt werden!  
Alles umsonst!  
Verschwinde! / Hau ab!  
Mach, dass du fortkommst!  
So ein Quatsch! / Mist!  
Pfui!

c. prezentacja kolejnych ilustracji w formie monologu wewnętrznego w 1 osobie liczby pojedynczej, ze szczególnym uwzględnieniem uczuć bohatera.

Oczywiście to tylko jedna z wielu propozycji. Uczniowie mogą także wykorzystać podane zwroty pisząc dialogi przedstawiające wymyślone przez siebie sytuacje, a następnie odgrywać je. Nauczyciel powinien zwrócić wówczas uwagę na adekwatność zwrotów do prezento-

wanej sytuacji oraz na odpowiednią intonację, która zazwyczaj podkreśla ładunek emocjonalny wypowiedzi.

Jeśli mowa o uczuciach i sposobie ich wyrażania, nie można tu pominąć pracy z tekstem literackim, a szczególnie z utworami poetyckimi. Poezja stwarza przecież możliwości silnych doznań emocjonalnych i wewnętrznych przeżyć. Pewną trudnością w procesie poznawczym poezji jest na pewno wyjście poza znaczenie słów i sens zdań. Mimo to warto zdecydować się na pracę z utworem literackim, gdyż ma on charakter osobisty i daje możliwość różnorodnej interpretacji.

Z mojej praktyki szkolnej mogę dodać, że obserwuję ogromną motywacyjną rolę poezji w uczeniu się języka obcego. Uczniowie bardzo chętnie i licznie zgłaszają swój udział w konkursach recytatorskich. Możliwości, jakie otwiera przed nimi recytacja – m.in. sposób interpretacji, inscenizacja, element znakomitej zabawy – są nie do przecenienia. Ale przede wszystkim poezja uświadamia odbiorcy, że sposoby wyrażania uczuć są nieograniczone i jednocześnie bardzo złożone.

Pamiętajmy więc, że sztuka komunikowania się w języku obcym to nie tylko zdobywanie i udzielanie informacji, lecz także złożony świat uczuć, który pozwoli nam lepiej wyrazić siebie i zrozumieć innych.

(luty 2002)

Angelika Sielach, Elżbieta Tadeusz<sup>1)</sup>  
Wolsztyn

---

## **Rozwijanie sprawności mówienia na lekcji języka niemieckiego**

Wielu z nas, nauczycieli języków obcych, zastanawia się, w jaki sposób zachęcić uczniów do mówienia na lekcji. Po przeprowadzonej ankiecie, w której postawiliśmy pytanie: „Kiedy chętnie zabierasz głos na lekcji języka niemieckiego?” okazało się, że jednym z ważnych elementów jest atrakcyjność tematu, na jaki uczeń ma się wypowiedzieć.

W związku z powyższym przeprowadziliśmy wśród uczniów klas III LO ankietę z propo-

zycjami tematów do realizacji. Wynik tego rankingu tematów wykazał, że dla ucznia ważna jest „bliskość” tematu, tzn. by był on związany z jego otoczeniem i problematyką życia codziennego.

Ważnym elementem jest również stworzenie sytuacji pozwalającej uczniowi wypowiedzieć się w sposób charakterystyczny dla jego osobowości, a nie tak, jak chciałby tego nauczyciel. Takie warunki można stworzyć realizu-

---

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Wolsztynie.

jąc tematy lekcyjne w sposób niekonwencjonalny, np. metodą projektów.

Projekt, który przedstawiamy, był realizowany w 4-godzinny blok lekcyjny w dwóch klasach trzecich o różnym poziomie zaawansowania znajomości języka niemieckiego, a wybrany temat pozwalał uczniom wykorzystać posiadaną już wiedzę z różnych dziedzin. Punktem wyjścia do realizacji projektu nie był tekst, lecz znajomość realiów życia przez uczniów, która umożliwiła im doskonale wcielić się w odgrywane role zaplanowane w projekcie. Należy podkreślić, że każdy uczeń miał prawo swobodnego wyboru ról, które, jak się okazało, były odbiciem jego osobowości i predyspozycji.

Zanim uczniowie dokonali wyboru ról, zapoznali się ze scenariuszem projektu, którym było przedstawienie sytuacji:

Jeszcze jedna stacja benzynowa w naszym mieście

W naszym mieście ma powstać kolejna stacja benzynowa, zlokalizowana przy starym targowisku, w centrum miasta. Projekt budowy został zainicjowany przez przedstawicieli koncernu Shell, którzy zwracają się z ofertą do burmistrza zarządu miasta. Wiadomość wywołuje poruszenie wśród społeczeństwa i oburzenie lokalnego Komitetu Ochrony Środowiska. Do akcji wkraczają media – prasa, radio i telewizja. Trwają pertraktacje zwolenników i przeciwników budowy, które kończą się referendum wśród mieszkańców. Media informują o wyniku referendum i decyzji podjętej przez zarząd miasta”.

Następnie ze zgromadzonych przez nauczyciela materiałów (fiszki, plakaty, frazy, całe zdania) każdy uczeń wybrał takie materiały, jakie mu były potrzebne do zaprezentowania swojej roli i wyrażenia opinii. Powyższe materiały służyły nie do „wkuwania słówek”, lecz do natychmiastowego ćwiczenia z partnerami swoich ról. Każdy uczeń musiał rozmawiać z każdą z osób przewidzianą w scenariuszu, co było jednym z podstawowych założeń projektu. Rola nauczyciela ograniczała się do obserwowania pracy uczniów i służenia im pomocą na ich wyraźne życzenie.

Oto jak przebiegał 4-godzinny blok zajęć:

NAUCZYCIEL	UCZNIOWIE
1. Powitanie. 2. Zapoznanie z tematem i sposobem realizacji projektu.	1. Powitanie. 2. Uczniowie dzielą się na grupy, wybierają słownictwo z przygotowanych fiszek, potrzebne do odegrania swoich ról. <u>Uczniowie tworzą grupy:</u> ▶ troje przedstawicieli firmy Shell, ▶ burmistrz i dwaj członkowie zarządu miasta,

- ▶ troje przedstawicieli Komitetu Ochrony Środowiska,
- ▶ trzech dziennikarzy (prasy, radia i telewizji),
- ▶ grupa mieszkańców.

3. Uczniowie komunikują się między sobą, ćwiczą nowe słownictwo w myśl zasady „każdy z każdym”.

4. W celu wykonania zadań uczniowie przemieszczają się do innych grup i rozmawiają.

5. Uczniowie zbierają argumenty właściwe dla wybranych przez siebie ról i przedstawiają je:

▶ rozmowa przedstawicieli firmy Shell z burmistrzem miasta,

▶ rozmowa przedstawicieli Komitetu Ochrony Środowiska z burmistrzem,

▶ rozmowy mieszkańców miasta między sobą.

6. Dziennikarze (prasy, radia i telewizji) zbierają materiały do sprawozdania dla swoich agencji przeprowadzając wywiady z poszczególnymi grupami.

7. Zgodnie z rozporządzeniem burmistrza zostaje przeprowadzone referendum, burmistrz ogłasza jego wynik. Dziennikarze przedstawiają sprawozdania: dla radia i telewizji – ustnie, dla prasy – pisemnie.

3. Obserwacja aktywności uczniów w celu oceny ich.

Po zrealizowaniu zajęć przeprowadziliśmy wśród uczniów ankietę ewaluacyjną. Przytaczamy kilka z zadanych uczniom pytań i udzielanych na nie odpowiedzi.

Co sądzisz o nowej formie zajęć lekcyjnych?

- ▶ brak stresu,
- ▶ rozwija językowo,
- ▶ zmusza do samodzielnej pracy i myślenia,
- ▶ uczy języka praktycznie,
- ▶ nie odtwarzamy wiedzy książkowej,
- ▶ pozwala zabrać głos wszystkim uczniom,
- ▶ zachęca do samodzielnej wypowiedzi,
- ▶ pozwala wypowiadać się we własny sposób, a nie w formie narzuconej z góry,
- ▶ zapewnia komfort psychiczny,
- ▶ wzmacnia motywację,
- ▶ daje możliwość sprawdzenia swoich umiejętności,
- ▶ zmusza do intensywnego myślenia, nie ma czasu na nudę, gdyż jesteśmy zaangażowani w lekcję.

- ▶ pozwala nabrać łatwości w posługiwaniu się językiem i pozbyć się obaw przed jego użyciem,
- ▶ idealne połączenie nauki z zabawą.

*Jaką rolę pełnił, Twoim zdaniem, nauczyciel?*

- ▶ koordynator, czuwający nad przebiegiem wydarzeń,
- ▶ sufler i doradca,
- ▶ pomocnik uczniów w sprawach poprawności językowej,
- ▶ obserwator, dający swobodę do samodzielnego działania,
- ▶ kolega, którego można o coś zapytać,
- ▶ inną od dotychczasowej.

*Czy zdanie – nauka na lekcji może stać się przyjemnością – jest według Ciebie prawdziwe?*

- ▶ wszyscy uczniowie odpowiedzieli – TAK.

*Jak sądzisz, nauczyłeś się więcej czy mniej, niż na lekcji prowadzonej tradycyjnie?*

- ▶ 90% uczniów uznało, że nauczyło się więcej.

*Wolisz lekcję tradycyjną, czy nowy sposób?*

- ▶ 90% uczniów opowiedziało się za nowym sposobem prowadzenia zajęć.

Po zrealizowaniu zajęć dokonaliśmy również analizy własnych spostrzeżeń, która pozwoliła nam wyciągnąć wnioski służące jako wytyczne do pracy na lekcji. Zaobserwowaliśmy:

- ▶ wzmożenie aktywności wszystkich uczniów,
- ▶ wzrost aktywności uczniów o słabszej sprawności językowej,
- ▶ pomoc koleżeńską,
- ▶ zwracanie się o pomoc uczniów słabszych do kolegów o bardziej zaawansowanej znajomości języka niemieckiego oraz do nauczyciela,

- ▶ widoczne – przez cały czas realizacji projektu – zainteresowanie lekcją,
- ▶ wzrost samoakceptacji u każdego ucznia,
- ▶ możliwość lepszego poznania uczniów i ich technik uczenia się,
- ▶ widoczny komfort psychiczny uczniów,
- ▶ brak ocen negatywnych, co w konsekwencji przyczynia się do wzrostu motywacji i wiary we własne możliwości.

Uważamy, że zaproponowaną powyżej metodą projektu można pracować na każdym poziomie zaawansowania uczących się języka obcego, wystarczy tylko dostosować dobór materiału językowego i temat do możliwości językowych uczniów. Nie jest też konieczne podawanie uczniom gotowego scenariusza projektu, wystarczy sprecyzować temat zajęć i zdać się na kreatywność uczniów, którzy sami napiszą odpowiedni scenariusz. Podstawą projektu może być tekst podręcznikowy lub inny, a brakujący materiał językowy uczeń uzupełni sam, korzystając ze słownika lub pomocy kolegi bądź nauczyciela.

Zaobserwowaliśmy, że taka metoda pracy daje uczniom wiele satysfakcji, wzmacnia kreatywność i motywację do uczenia się języka obcego, a skupienie uwagi na wypowiedziach rówieśników pobudza do inwencji językowej. Stwierdziłyśmy ponadto, że również założenia Nowej Matury stawiają nauczycielowi wymóg przygotowania uczniów do odgrywania podobnych ról, jak w naszym projekcie.

Nie bójmy się zatem eksperymentować. Dajmy uczniowi szansę rozwijania sprawności mówienia na lekcji. Metoda projektu jest także jedną z dróg poznawania nieznanych nam możliwości uczniów, a o to nam przecież również chodzi.

(luty 2001)

Mirosława Dyka-Płonka<sup>1)</sup>  
Rydułtowy

## **Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości. My Darlin' Clementine**

Niniejszy projekt składa się ze zbioru ćwiczeń, dotyczących amerykańskiej tradycji i stylu życia tamtejszej strefy kulturowej, prze-

prowadzonych w klasie III Liceum Ogólnokształcącego w roku szkolnym 2000/2001. Podstawą projektu była anonimowa, dziewiętnasto-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 i w Liceum Ogólnokształcącym w Rydułtowach. Otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2001 – *Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości*.

wieczna piosenka kalifornijskich poszukiwaczy złota *My Darlin' Clementine*, jednak koncepcja serii ćwiczeń wynikała z uczniowskich zainteresowań współczesną modą młodzięzową. Projekt został zakończony wystawieniem sztuki *My Darlin' Clementine* na szkolnej i festiwalowej scenie. Ikoną łączącą świat poszukiwaczy złota w dziewiętnastowiecznej Kalifornii i współczesny świat uczniów stała się para dżinsów Levi's, jako że pytanie o znaczenie ich naszywki zainicjowało serię lekcji, które doprowadziły do wystawienia historii *Clementine* na scenie.

Przygotowanie przedstawienia, które zainicjowała chęć podzielenia się zdobytą wiedzą ze społecznością szkolną, było sprawdzianem umiejętności pracy w dużej grupie oraz współpracy w terminowym wykonaniu zadań i w ponoszeniu odpowiedzialności za całość przedsięwzięcia. „Po drodze” udało nam się zgłębić takie aspekty kultury amerykańskiej jak: historia mody, dzieje, geografia, historia społeczna Stanów Zjednoczonych, amerykańska odmiana języka angielskiego, tradycja amerykańskiej literatury i muzyki ludowej. Wszystkie wyżej wymienione elementy kulturowe zostały ostatecznie zawarte w naszym przedstawieniu, które zamknęło swoistą „klamrę” między współczesną modą i stylem życia uczniów oraz realiami egzystencji poszukiwaczy złota w Kalifornii sprzed ponad wieku.



### **Część teoretyczna – Dlaczego powinniśmy zaznajamiać naszych uczniów z kulturą kraju/krajów nauczanego języka?**

Jako że język jest częścią kultury, uczenie go powinno być powiązane z nauczaniem kultury krajów, których społeczność posługuje się danym językiem. R. Politzer w swoim „Raporcie z Piątego Dorocznego Spotkania Okrągłego Stołu na Temat Językoznawstwa i Nauczania Języka na Uniwersytecie Georgetown” pisze: „Jako nauczyciele języka musimy interesować się studiowaniem kultury (...) nie dlatego, że koniecznie chcemy uczyć kultury innego kraju, ale ponieważ musimy jej uczyć. Gdy nauczamy języka bez uczenia jednocześnie kultury, w której ten język operuje, uczymy jedynie symboli bez znaczenia, względnie symboli, którym uczeń przypisuje złe rozumiane znaczenie (Valdes, 1996, 123). Nauczaniu kul-

tury języka docelowego mógłby służyć specjalnie opracowany program; niestety wiąże się to z koniecznością uzyskania dodatkowych godzin na jego realizację, co z wiadomych względów nie zawsze jest możliwe. Jednak możemy ubarwiać lekcje regularnego kursu elementami kulturowymi. Wokół każdego, wybranego przez nauczyciela lub, jak w opisywanym projekcie, zaproponowanego przez uczniów tematu, da się zorganizować serię ćwiczeń wykorzystujących materiały autentyczne i kształtujących różne sprawności językowe. Przecież zgodnie z zasadą Kramsha (1996) „*nauczanie języka to uczenie sprawności czytania, mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu plus kultury*”.

Nauczanie kultury ukierunkowane na ćwiczenie sprawności językowych jest polecane w nowszych modelach nauczania języka, w przeciwieństwie do bardziej klasycznej metody humanistycznej, która propagując studia nad kulturą w formie specjalnych kursów kładła nacisk głównie na tzw. „Kulturę przez duże K” (historia, geografia, instytucje, literatura, sztuka, muzyka oraz styl życia).

Rozwój badań dotyczących wpływu kontekstu socjologicznego na użycie języka i niewerbalnych aspektów komunikowania się wpłynął na rozszerzenie tradycyjnego rozumienia kultury o pojęcie „kultury przez małe k”, czyli odzwierciedlanego przez język modelu zachowań, opinii i wierzeń charakterystycznych dla danego obszaru językowego. Wzbogacanie świadomości kulturowej uczniów przez wspólne rozwiązywanie zadań, rozwijających sprawności językowe polega na:

- ▶ pracy w parach lub małych grupach, by zgromadzić dane informacyjne,
- ▶ dzieleniu się zdobytą wiedzą i inicjowaniu dyskusji w celu stworzenia całkowitego obrazu danego zagadnienia,
- ▶ interpretowaniu informacji w kontekście kultury docelowego obszaru językowego i w porównaniu z kulturą kraju uczniów.

Zrozumienie kulturowego składnika, odzwierciedlonego w języku danej sytuacji, może okazać się najbardziej absorbującą i ekscytującą częścią lekcji dla naszych uczniów (Tomalin, Stempelski, 2000). Pamiętajmy, że zadaniem nauczania kultury jest nie tylko zdobycie informacji na temat danego kraju i promowanie uczenia się języka, lecz również zachęcanie do krytycznego myślenia o stereotypach kulturowych i rozwijanie tolerancji względem obcych

kultur. Są to kwestie edukacyjne, które sięgają poza ograniczony obszar nauczania języka i pomagają uczniom mądrze żyć we współczesnym, skomplikowanym i opartym na zrozumieniu różnorodności, wielokulturowym świecie.



## Część praktyczna

Pytanie uczniów: Co właściwie oznacza naszywka „Levi’s”? Wiemy, że jest to nazwa markowych dżinsów, ale zastanawia nas, skąd się wzięła?

Zapiski nauczyciela: Odpowiedź mogła być krótka, jako że ją znałam. Ale miałam bardzo łatwe ćwiczenie na rozumienie ze słuchu w jednym z podręczników dla szkoły podstawowej i postanowiłam przynieść kasetę na następne zajęcia. Moi uczniowie uczyli się języka dopiero od dwóch lat, więc byłam pewna, że nie znają tej historii.

### ETAP 1: Co oznacza naszywka „Levi’s” na moich dżinsach? – historia mody

#### ĆWICZENIE 1: Historia dżinsów

Cel: wyjaśnienie znaczenia naszywki na dżinsach uczniów

Czas: 10 minut

Organizacja: ćwiczenie na rozumienie ze słuchu; cała klasa

Materiały: kasetka, zapis tekstu, zestaw pytań dla nauczyciela, obrazek przedstawiający dżinsy Levi’s i mapę imigracji dla każdego ucznia

Przebieg ćwiczenia:

► uczniowie studiują mapę; po odszukaniu Kalifornii, próbują odpowiedzieć na pytanie „Czym i jakimi drogami emigranci docierali do celu podróży?”

#### THE STORY OF JEANS



► uczniowie słuchają opowiadania z kasyty:

#### THE STORY OF JEANS (tapescript)

▲ Tell us the story, Chip!

▲ Which story?

▲ The story of jeans!

▲ All right, all right. It all started here in California in 1849, 1849. Do you know what happened then?

▲ The Gold Rush started.

▲ Yes, that’s right. People found gold and the Gold Rush started. Many people came to California from the East and from the South. Some people came from Europe. They worked very hard all day and their life was difficult. Sometimes they had a lot of gold but they had no homes and no food. They were rich but their shoes and trousers were old and dirty. They looked like poor people because it was difficult to buy new things. Levi Strauss came to California from Europe in 1852. He didn’t look for gold and he didn’t find any gold. But he became very rich.

▲ How?

▲ He started making trousers. His trousers were very good and very strong. People liked them and they bought them. Every day Levi Strauss sold more and more. Very soon he became rich and famous. He died many years ago but his name is still famous. Because many people wear jeans with the name Levi on them. I don’t wear jeans but Professor Jasper does. He always buys Levi’s.

adapted from: Bogucka, A. *Your English ABC. Book 3.*

► nauczyciel zadaje pytania sprawdzając zrozumienie tekstu ze słuchu. Uczniowie odpowiadają na nie indywidualnie:

1. Why did many people come to California in 1849?
2. Where did those people come from?
3. Why were their shoes and trousers very old?
4. Where did Levi Strauss come from?
5. What did he start doing in California?
6. Why did people buy Levi’s trousers?
7. What are professor Jasper’s favourite jeans?

Pytanie uczniów: Jak Europejczyk, Levi Strauss dowiedział się, że w Kalifornii potrzebują dżinsy?

Zapiski nauczyciela: Jako, że miałam tekst o życiu Straussa, przygotowany na ustną maturę sprzed paru lat, zdecydowałam wykorzystać go do wyjaśnienia problemu.

#### ĆWICZENIE 2: Kariera Levi Straussa w Kalifornii

Cel: zapoznanie uczniów z sylwetką jednego z pierwszych biznesmenów i kreatorów mody w Ameryce

Czas: 15 minut

Organizacja: czytanie ze zrozumieniem, praca ze słownikami; praca w parach, cała klasa

Materiały: odbitki tekstu z pytaniami dla każdego ucznia, 8 słowników *Oxford Wordpower Dictionary*

Przebieg ćwiczenia:

► uczniowie czytają tekst parami:

### Levi Strauss and His Jeans

In January 1948, gold was discovered in California. As the word of the discovery reached the East, thousands of 'Forty-niners; as they were called, headed for the place. Few got rich digging for gold. Probably the most successful were those who sold food and supplies to the miners.

Levi Strauss, a young immigrant from Germany, arrived in San Francisco in 1850. California was then in the middle of the Gold Rush, and Levi Strauss came to sell canvas to gold miners. Canvas was a heavy fabric, so Strauss thought the miners could use it for making tents.

One day Strauss heard a miner complain that he couldn't find clothes strong enough for the work he was doing. Strauss got an idea. He quickly took some of his canvas and made it into pants. These pants were what the miners needed. In one day Strauss sold all the pants he had made.

Levi Strauss wanted to improve his jeans. He wanted to make them even better. He bought a fabric that was softer than canvas, but just as strong. This fabric came from Nimes, a city in France, and was called 'serge de Nimes'. The miners liked the fabric. They called it 'denim' (from de Nimes) and bought even more pants from Strauss.

However, denim had no colour. Because of this, the denim pants did not look very interesting, and they got dirty easily. To solve those problems, Strauss dyed the denim blue. As the pockets full of nuggets of gold got easily torn, he fastened them with copper rivets (metal nails).

Today, the company he started is known all around the world. And jeans are considered not just practical but very fashionable as well. What is more, these high-quality denim copper riveted pants with famous 'Levi's' tab (a piece of material) on them are rather expensive. On their left inner pocket you can read: „For over 150 years our celebrated jeans have been before the public. THIS IS A PAIR OF THEM.”

► sprawdzają znaczenie nowych słów w słownikach,

► uczniowie próbują odpowiedzieć na pytania w parach,

1. What was the Gold Rush?

2. When did Levi Strauss arrive in San Francisco? What for?

3. How did Strauss get an idea of making trousers for the miners?

4. How did Strauss improve his jeans?

5. Do you think Levi Strauss was a good businessman?

6. Quality clothes usually bear tabs with their trade mark. Are such tabs important to you? What can clothes tell you about the people?

► pary sprawdzają swoje odpowiedzi z resztą klasy.

Pytanie uczniów: *Czy możemy dowiedzieć się więcej o Gorączce Złota w Kalifornii?*

Zapiski nauczyciela: *Bez problemu. Tekst na ten temat znajdował się w jednej z moich książek o kulturze amerykańskiej; co więcej, towarzyszyły mu ćwiczenia.*

## ETAP 2: Co to była Gorączka Złota? – historia Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej

### ĆWICZENIE 1: Gorączka Złota

Cel: zapoznanie uczniów z fragmentem historii

Czas: 15 minut

Organizacja: czytanie ze zrozumieniem, praca ze słownikiem, mini-dyskusja; praca w grupach

Materiały: kserokopie tekstu i ćwiczeń dla każdego ucznia, słownik *Oxford Wordpower* dla każdej grupy

Przebieg ćwiczenia:

► uczniowie czytają tekst:

#### THE GOLD RUSH

*What are the men in the picture doing?*

*Why is the man who is standing smiling?*

*What is he holding?*

It was January 1848. A man was digging near the small village of San Francisco, California.

Suddenly, he saw something shiny—gold!

By the next year the California gold rush had begun. Thousands of men came to California. They were called 'forty-niners.' After the year 1849. The forty-niners came from all around the United States. They even came from other countries, including Mexico, Australia, China, France, and England. They left their families and jobs, and made the difficult trip to California. They all shared a dream. They all wanted to make a fortune in gold.

Towns and camps grew quickly wherever gold was found. These towns were rough places. There was almost always a saloon, where the men drank whiskey and gambled at cards. In mining towns, men stole and sometimes killed for gold.



Did the miners make their fortune? Some did, especially those who came early and were lucky. In 1848, miners usually made about twenty dollars a day. In 1852 miners made about six dollars a day. Many other people came to California to make money from the miners. Prices were very high. A loaf of bread, which cost five cents in New York, cost almost a dollar in San Francisco.

In 1848 San Francisco had been a village. Six years later it was a city with a population of 50,000. In 1850 California had enough people to become a state.

- ▶ sprawdzają nowe słowa w słownikach,
- ▶ grupy podają znaczenie podkreślonego słowa:

**What is the meaning of the underlined words? Circle the letter of the correct answer.**

1. They all wanted to make a fortune in gold.
    - a. make a lot of time
    - b. make a lot of money
  2. The forty-niners all shared a dream.
    - a. had the same dream
    - b. wanted a different dream
  3. The towns of the Old West were rough places.
    - a. places where people fight a lot
    - b. places where there are mountains
  4. There were many saloons in these western towns.
    - a. places to go to drink liquor
    - b. places to go to find gold
  5. Men gambled at cards in the saloons, too.
    - a. played cards to get money
    - b. played cards to have fun
  6. Some men stole to get gold.
    - a. paid for things that other people were selling
    - b. took things that belonged to other people
- ▶ uczniowie szukają głównego zamysłu tekstu.
  - ▶ szukają szczegółów – poprawiają zdania.

#### COMPREHENSION

A. Looking for Main Ideas

**Circle the letter of the best answer.**

1. In 1849 thousands of men came to California because \_\_\_\_\_.
  - a. they were forty-niners
  - b. they wanted to find gold
  - c. they had families
2. Towns and camps \_\_\_\_\_.
  - a. grew quickly
  - b. grew where there was a saloon
  - c. grew where there was no gold
3. Some of the miners who were lucky \_\_\_\_\_.
  - a. made twenty dollars
  - b. made their fortune
  - c. made bread

4. In 1850 California \_\_\_\_\_.
  - a. had a population of 50,000
  - b. became a state
  - c. had only one village

B. Looking for Details

**One word in each sentence is not correct. Cross out the word and write the correct answer above it.**

1. In 1848, a miner made two dollars a day.
2. A loaf of bread cost five cents in England.
3. In 1854 California had a population of 500,000.
4. Some of the miners who came late were lucky.
5. Men gambled at whiskey in the saloons.
6. The forty-niners took their families and made the difficult trip California.

#### GRAMMAR

**Combine the two sentences into one using and.**

**EXAMPLE:** Towns grew quickly wherever gold was found. Camps grew quickly wherever gold was found. *Towns and camps grew quickly wherever gold was found.*

1. They left their families. They made the difficult trip to California.
2. In the saloons, the men drank whiskey. The men gambled at cards.
3. In the mining towns, men stole for gold. Men sometimes killed for gold.
4. Some of the miners who were early made their fortunes. Some of the miners who were lucky made their fortunes.
5. The forty-niners came from all around the United States. The forty-niners came from other countries.

- ▶ dyskusja z rówieśnikami w obrębie grup.

#### DISCUSSION

**Discuss the answers to these questions with your classmates.**

1. California is called the „Golden State.” Why do you think it has this nickname?
2. If you lived at the time of the gold rush, would you have joined the forty-niners?
3. How much is gold worth today? Why do you think it is worth so much money?

*Pytanie uczniów: Gdzie w Kalifornii po raz pierwszy znaleziono złoto?*

*Zapiski nauczyciela: Musiałam przejrzeć moje książki, albumy, atlasy, by znaleźć materiały do tego etapu. Choć ich przygotowanie było czasochłonne, bo należało zeskanować mapy, wykresy i fotografie, cieszyłam się, że mogę przedstawić wynik mojej pracy zainteresowanej tematem klasie.*

▼ **ETAP 3: Dokąd podążali wszyscy marzyciele? – geografia Stanów Zjednoczonych**

**ĆWICZENIE 1:** Gorączka złota przyciąga tysiące ludzi do Kalifornii

Cel: naświetlenie geograficznych i społecznych warunków życia poszukiwaczy złota

Czas: 15 minut

Organizacja: czytanie ze zrozumieniem, analiza map, wykresów, fotografii; praca w grupach

Materiały: kserokopie tekstu dla każdego ucznia, kopie mapy fizycznej Stanów Zjednoczonych oraz mapy ukształtowania terenu z Fortem Sutter w Dolinie Sacramento, odbitki wykresu „*Emigracja do Stanów, 1820-1859*” i krajobrazu Kalifornii dla każdej grupy.

Przebieg ćwiczenia:

► uczniowie czytają teksty w grupach, dowiadując się, kim był John Sutter:

### THE GOLD RUSH BRINGS THOUSANDS OF PEOPLE TO CALIFORNIA

Two weeks before the treaty with Mexico was even signed (1848), gold was discovered at John Sutter's fort in California. John Sutter was a Swiss-born immigrant who came to California in the twenties of XIX century because he had heard enthusiastic reports of the land where the sun always shone. California belonged to the Mexicans then. Sutter established a fort in the fertile Sacramento Valley. He helped other newcomers to California to get started. His fort became a center of activity. Discovering gold brought a wild stampede to the area. San Francisco became a ghost town overnight as people left their homes and businesses to search for gold. As word of the discovery reached the East, thousands of „forty-niners,” as they were called, headed for California. Not all forty-niners were Americans, however. People came from Mexico, South America, and Europe. Thousands also came from China. In one year alone, 18,000 Chinese arrived in California to look for gold.

Adapted from: O'Connor, J. and Schwartz, S. and Wheeler, L. *Exploring United States History*, p. 314.

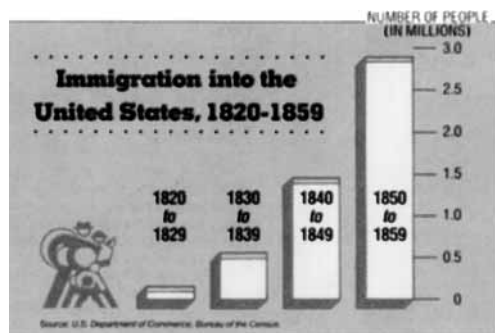
► za pomocą mapy określają położenie Fortu Sutter w Dolinie Sacramento:



Adapted from: O'Connor, *Exploring US History*

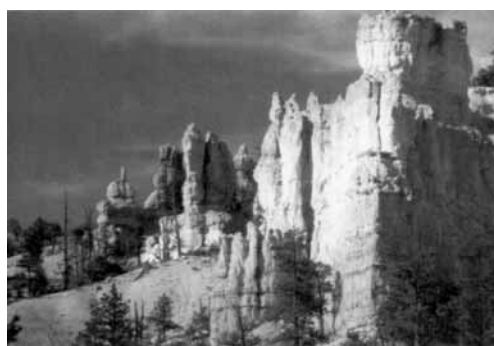
► podają narodowości poszukiwaczy złota.

► interpretują wykres migracji:



Adapted from: O'Connor, *Exploring US History*

► grupy opisują krajobraz Kalifornii



Adapted from: N. Tomasević, *Ameryka*

Pytanie uczniów: Co robili górnicy w czasie wolnym od pracy?

Zapiski nauczyciela: Moje przygotowanie, szczególnie do pierwszego ćwiczenia, również wymagało poszukiwań materiałów i pracy z komputerem, ale kolejna lekcja okazała się interesująca dla mnie i uczniów.

### ETAP 4: Jak wyglądało życie w osadach poszukiwaczy złota? – historia społeczna USA

#### ĆWICZENIE 1: Życie w osadach

Cel: zapoznanie uczniów z życiem społeczeństwa w osadach górniczych

Czas: 10 minut

Organizacja: czytanie i słuchanie ze zrozumieniem, praca w grupach

Materiały: kopia tekstu dla każdego ucznia, fotokopie obrazu przedstawiającego chińskich górników w Kalifornii w latach 50. oraz kopie zdjęcia pozostałości osady górniczej z czasów gorączki złota dla każdej grupy, kasety z piosenką *Oh, Susannah*



Przebieg ćwiczenia:

► uczniowie zapoznają się z tekstem:

### LIFE IN THE DIGGINGS

Life in the diggings was not easy. Wearing broad-brimmed hats, red shirts, and boots up to their knees, forty-niners spent long hours under a blazing sun. They shoveled dirt from streams and then washed it out in their pans, hoping to find nuggets of gold. Few got rich this way. Probably the most successful were those who sold food and supplies to the miners. One woman in a mining camp made \$ 18,000 in a year by baking pies over an open campfire and selling them to hungry miners. Still, people kept coming to the tune of:

Oh! Susannah, don't you cry for me.  
I've gone to California with my washbowl on my knee.

By the end of 1849, California had a population of 100,000. Like Texas before it, California was ready for statehood.

Adapted from: O'Connor, J. and Schwartz, S. and Wheeler, L. *Exploring United States History*, pp.309-310.

► grupy opisują ubranie i narzędzia górników na podstawie ilustracji i przeczytanego tekstu,



Adapted from: O'Connor, *Exploring US History*

### CLEMENTINE

Look at this picture story.  
Put the sentences in the correct order.

This is a sad story of a girl, who was my girl-friend. Her name was Clementine.

1849

1. 2. 3. 4. 5. 6.

And that was the end of my Clementine. I loved her very much. Her father came to California to look for gold. She came to California with her family in 1849. One day she went for a swim with her ducks. Clementine was very tall and slim, and it was difficult to buy shoes for her.

4.



Now listen to my song ...

In a cavern, in a canyon, excavating for a mine,  
Lived a miner, forty-niner, and his daughter Clementine.  
Oh, my darling, oh, my darling, oh, my darling Clementine.  
You are lost and gone forever, dreadful sorry Clementine.  
Light she was, and like a fairy, and her shoes were number nine;  
Herring boxes without topses sandals were for Clementine.  
Oh, my darling...

Adapted from: M. Bogucka, *Your English ABC*

► uczniowie słuchają piosenki poszukiwaczy złota i próbują zinterpretować jej treść.

**ĆWICZENIE 2:** Opowieści ludowe w Kanionie – historia Clementine

Cel: wprowadzenie do legendy o Clementine

Czas: 20 minut

Organizacja: czytanie i słuchanie ze zrozumieniem, praca w grupach, cała klasa

Materiały: fotokopie obrazków i podpisów do historii Clementine, słowa dwóch zwrotek ludowej piosenki dla każdej grupy

Przebieg ćwiczenia:

► uczniowie dopasowują podpisy do obrazków

- ▶ słuchają piosenki *My Darlin Clementine*,
- ▶ w grupach próbują opisać wygląd i charakter bohaterki jednej z najstarszych amerykańskich pieśni ludowych.

Pytania uczniów: Dlaczego niektóre słowa piosenki brzmią tak dziwnie?

Zapiski nauczyciela: Bo to amerykańska wersja języka! Na szczęście, byłam w grupie amerykańskiej w czasie studiów, więc przygotowanie następnej lekcji nie było dla mnie problemem.

### ETAP 5: Why are you [la:st] and [ga:n] [for'ever], Clementine? – amerykańska wersja języka angielskiego

**ĆWICZENIE 1:** Jakim językiem posługiwali się poszukiwacze złota?

Cel: wprowadzenie podstawowych reguł języka amerykańskiego

Czas: 20 minut

Organizacja: ćwiczenia w czytaniu i słuchaniu, cała klasa

Materiały: kasetka z piosenką *My Darlin' Clementine*, fragmenty zapisu wideo *Family Album* z wymową amerykańską, kopia reguł języka amerykańskiego z *Oxford Guide of British and American Culture* dla każdego ucznia

Przebieg ćwiczenia:

- ▶ uczniowie wynotowują „dziwnie” brzmiące słowa, słuchając piosenki,
- ▶ zapoznawszy się z podstawowymi regułami języka amerykańskiego, starają się wymówić przykładowe słowa z właściwym akcentem,

#### AMERICAN ENGLISH

There are about twice as many speakers of American English as of other varieties of English, and four times as many as speakers of British English.

#### THE DEVELOPMENT OF AMERICAN ENGLISH

British people who went to the US in the 17<sup>th</sup> century spoke a variety of dialects. After they reached the US their language developed independently of British English. New words were added for food, plants, animals, etc. not found in Britain. Many were taken from the Indian languages of Native Americans.

#### SPELLING

In written English, spelling shows whether the writer is American or British. Americans use *-or* instead of *-our* in words like *color* and *flavor*, and *-er* instead of *-re* in words like *center*. Other variants include *-x-* for *-ct-* (*connection*) and *-l-* for *-ll-* (*traveler*). British people consider such spellings to be wrong. American spel-

lings which may be used in British English include using *-z-* instead of *-s-* in words like *realize*, and writing the past tense of some verbs with *-ed* instead of *-t*, e.g. *learned*, *dreamed*.

#### GRAMMAR:

There are various differences in grammar and idioms. For instance, *gotten*, an old form of the past participle of *get*, is often used in American English in the sense of 'received', e.g. 'I've gotten 16 Christmas cards so far.' Americans say 'He's in the hospital' while British people say 'He's in hospital'.

#### PRONUNCIATION:

Several features of pronunciation contribute to the American accent. Any 'r' is usually pronounced, e.g. *card* [kɑ:d], *dinner* [dɪn]. A 't' between vowels may be flapped (=pronounced like a 'd'), so that *atom* sounds like *Adam*. The vowel [æ] rather than [a:] is used in words like *path*; *cot* and *caught* are usually both pronounced [kɑ:t], and 'o' as in *go* is more rounded than in Britain. *Tune* and *news* are pronounced [tu:n] and [nu:z] not [tju:n] and [nju:z]. Syllable length are often also different, as in *laboratory* [tɔ:ri], [tri].

Adapted from: Crowther, J.(Ed.) *Oxford Guide to British and American Culture*, p. 15.

- ▶ uczniowie oglądają fragment amerykańskiego kursu językowego, poświęconego wymowie, powtarzając słowa lektora.

**ĆWICZENIE 2:** Czy amerykański był językiem oficjalnym, czy tylko dialektem? – Noah Webster i pierwszy słownik amerykańskiej wersji języka angielskiego

Cel: zapoznanie uczniów z postacią pierwszego amerykańskiego językoznawcy

Czas: 15 minut

Organizacja: czytanie ze zrozumieniem, mini dyskusja, cała klasa

Materiały: kopie tekstu i ćwiczeń dla każdego ucznia, egzemplarz *The New American Webster Dictionary* z 1951 r.

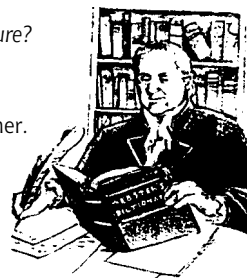
Przebieg ćwiczenia:

- ▶ uczniowie czytają tekst:

#### NOAH WEBSTER

*Who is the man in the picture?  
What is he famous for?*

As a young adult, Noah Webster was a teacher. At this time the colonies were fighting for independence from Britain. Yet the books that American children used in



school all came from Britain. The books were all about British people and British places. Webster wanted books that would mean more to American children. So he wrote three books that used American examples – a grammar book, a spelling book, and a reader. These books were very popular, and millions of them were sold.

Webster was interested in changing the spellings of words. He wanted words to be spelled the way they were pronounced. For example, he thought the word *head* should be spelled [hed], and the word *laugh* should be spelled [laf]. People liked Webster's suggestions. Unfortunately, though, few words were changed. One group of words that were changed were words in which an unpronounced *u* followed an *o*. That is why Americans write *color* and *labor*, and the British write *colour* and *labour*.

With the money he made from his books, Webster was able to start on his great work. This work took more than twenty years to write. It was the first American English dictionary, published in 1828. Webster's dictionary had over 70,000 words, and gave the meaning and origin of each. To this day, Webster's work is the example that most dictionaries of American English follow.

Adapted from M. Broukal, P. Murphy, *All About the USA*.

► uczniowie wykonują ćwiczenia na zrozumienie treści ogólnych i szczegółów:

#### COMPREHENSION

##### A. Looking for Main Ideas

**Write complete answers to these questions.**

1. What three books did Noah Webster write for school children? \_\_\_\_\_
2. Why did Webster want to change the spellings of words? \_\_\_\_\_
3. What was Webster's most famous work?  
\_\_\_\_\_

##### B. Looking for Details

**Circle T if the sentence is true. Circle F if the sentence is false.**

- |   | True | False |
|---|------|-------|
| 1. American children used to use British school books.                                    | T    | F     |
| 2. Webster's books sold 1 million copies.   | T    | F     |
| 3. Webster wanted to change the spelling of words.  | T    | F     |
| 4. The American spelling of the word <i>color</i> is different from the British spelling. | T    | F     |
| 5. Webster's dictionary took exactly twenty years to write.                               | T    | F     |
| 6. Webster's dictionary was the first American dictionary.                                | T    | F     |
| 7. Webster's dictionary had 7,000 words.  | T    | F     |
| 8. Webster's dictionary gave both the meaning and the origin of words.                    | T    | F     |

► po obejrzeniu oryginalnego słownika Webstera, dyskutują na temat jego przydatności w czasach Gorączki Żłota,

► uczniowie dyskutują problem trudności amerykańskiej i brytyjskiej odmiany języka z pozycji Polaka, uczącego się języka angielskiego,

#### DISCUSSION

**Discuss the answers to these questions with your classmates.**

1. Why is a dictionary useful?
2. Do you think spelling words in American English is difficult? Why or why not?
3. Is spelling difficult in your language? Is it more or less difficult than spelling in English?

**ĆWICZENIE 3:** Czy zrozumiemy tekst w języku amerykańskim? – *Gdzieś w Stanach*

Cel: zachęcić uczniów do zmięrczenia się z nowo wprowadzoną wersją języka angielskiego

Czas: 10 minut

Organizacja: czytanie ze zrozumieniem, zamiana wersji amerykańskiej na brytyjską, praca w grupach

Materiały: kopie tabeli różnic reguł pisowni i słownictwa w obu wersjach języka, kopia ćwiczenia dla par uczniów

Przebieg ćwiczenia:

► uczniowie zapoznają się z tabelami różnic:

#### SOMEWHERE IN THE USA / AMERICAN ENGLISH

##### SPELLING:

English spelling is difficult, as you know! In 1806 Noah Webster wrote a dictionary with new (easier) American spellings. In fact he only changed a few words – here are some of them:

BRITISH	AMERICAN
catalogue	catalog
programme	program
litre	liter
theatre	theater
colour	color
neighbour	neighbor

##### VOCABULARY:

Here's a selection of words which are different in Britain and the USA:

BRITISH	AMERICAN
flat	apartment
crisps	potato chips
chemist	drugstore

BRITISH	AMERICAN
rubbish	garbage
motorway	highway
queue	line
cinema	movie theater
toilet	bathroom
holiday	vacation
to phone	to call
biscuit	cookie
stupid	dumb
chips	French fries
petrol	gas
film	movie
handbag	purse
lorry	truck
sweets	candy

► pracując w parach, tworzą brytyjską wersję amerykańskiej konwersacji:

**SOMEWHERE IN THE USA. Change the conversation into British English:**

Darlene: Oh, no! How can I be so dumb! I lost my purse. And we're going on vacation tomorrow.

Donna: OK. Calm down and think about it. Are you sure it's not in the apartment?

Darlene: Yes, I'm sure. I looked everywhere. Even in the garbage.

Donna: What? Under those cold French fries.

Darlene: Yeah.

Donna: Where did you go today?

Darlene: Well, I went to the movie theater with Dolores. She paid. Before that we went to a drug-store. But I didn't buy anything. This morning I went down the highway to buy gas ... so I had my purse then.

Donna: What happened at the gas station? Do you remember?

Darlene: Yeah. There were two or three trucks in there, and there was a line to pay. I paid for the gas and I bought some potato chips and cookies.

Donna: And in the movie theater ... did you buy candy? Did you go to the bathroom?

Darlene: Hey, yes! That's it. I left my purse in the bathroom. Let's call them right now!

Adapted from: M. Farrel, *The World of English*.

► uczniowie sprawdzają poprawność własnej wersji z innymi parami i klasą.

Pytanie uczniów: Wracając do historii Clementine, jak to się stało, że utonęła?

*Zapiski nauczyciela:* Chociaż miałam pełną wersję piosenki, nie mogłam znaleźć jej zapisu muzycznego.

▼ **ETAP 6: Co się stało z biedną Clementine? – tradycje muzyki i legendy ludowej w dziewiętnastowiecznej Ameryce**

**ĆWICZENIE 1:** Poznajmy całą historię życia Clementine – oryginalna wersja *My Darlin' Clementine*

Cel: podanie uczniom pełnej wersji losów Clementine, wprowadzenie elementów wiedzy o technikach i stylu literackim dziewiętnastowiecznej Ameryki

Czas: 20 minut

Organizacja: wykład, praca w parach

Materiały: kopia oryginalnej wersji piosenki dla każdej pary, notatki do wykładu nauczyciela

Przebieg ćwiczenia:

► Pary czytają pełną wersję słów piosenki:

**My Darlin' Clementine**

In a cavern, in a canyon,  
Excavating for a mine,  
Lived a miner, Forty-Niner,  
And his daughter, Clementine...

(refrain)

Oh, my darlin', oh, my darlin',  
Oh, my darlin' Clementine,  
Thou art lost and gone forever,  
Dreadful sorry, Clementine...

Light she was and like a fairy,  
And her shoes were number nine,  
Herring boxes without topses,  
Sandals were for Clementine...

(refrain)

Drove she ducklings to the millpond  
Every morning just at nine;  
Stubbed her toe upon a splinter,  
Fell into the foaming brine...

(refrain)

Ruby lips above the water,  
Blowing bubbles soft and fine...  
But, alas! I was no swimmer,  
And I lost my Clementine!

(refrain)

Then the miner, Forty-Niner,  
He began to peak and pine,  
Thought he oughter join his daughter,  
Now he's with his Clementine...

(refrain)

All alone now, in the cavern,  
In the canyon where I dine,  
I eat dinner, but grow thinner,  
For I miss my Clementine...

(refrain)

How I Missed her, how I missed her!  
How I missed my Clementine!  
'Til I Kissed her little sister...  
And forgot my Clementine...

(refrain)

Adapted from: A. Malcom, *Easy Plays in English*, p. 129-139.

- ▶ uczniowie próbują podać streszczenie losów bohaterki,
- ▶ pary ponownie śledzą tekst, poszukując „ciekawostek” stylistycznych,
- ▶ nauczyciel daje krótki wykład na temat pseudo-literackiego stylu tekstu, wyjaśniając rolę technik zastosowanych dla osiągnięcia komicznego efektu całości:

#### NOTES FOR THE LECTURE

1. In the original version, part of the comical effect was derived from the mixing of the pseudo-literary style (an attempt at elegance) with features reflecting the miner's rough speech and life.

Examples:

▲ Verse 1: Thou are lost (changed to You are lost) was an Old English form that is now found only in poetry.

▲ Dreadful' sorry (dreadfully sorry) is a relatively formal or literary word: in the miners' dialect, the final -ly has been dropped.

▲ Verses 2/3: Light she was; Sandals were and Drove she ducklings are examples of poetic inversion, used frequently in older literary and poetic writing. Their use here, to describe a miner's daughter whose feet are so large (size nine) that she has to wear wooden boxes, sounds comically unpoetic and incongruous.

2. Contrast, exaggeration, and figures of speech have also been used here for comic effect.

Examples:

a. Verse 2: Light she was and like a fairy (but in contrast, she had huge feet!)

b. Verse 3: Stubbed her toe upon a splinter – a tiny piece of wood causes her to trip and fall! She falls into the millpond, which is a quiet body of fresh water. Here the millpond is referred to as the foaming brine, a poetic expression used in reference to seas and oceans-large bodies of salt water!

c. Verse 4: Clementine's red lips were delicately blowing bubbles as she was drowning, another incongruous picture of a person who should be struggling desperately to save herself from drowning.

d. Verse 7: The singer tells us how much he longs for Clementine, and how sorry he is that she is dead; this melancholy mood ends abruptly upon the arrival of her little sister!

3. The flavor of the Miner's dialect is preserved in the original version of the song

Examples:

▲ The final -g is dropped from darling (darlin'), and in the refrain, the phrase ought to in Verse 5 has been left oughter, as it forms an „internal rhyme” with daughter, an added comic effect.

▲ Verse 5: The Miner peaks and pines: in other words, He grows thin and emaciated. He gradually withers away and dies from grief, having first made the decision that he should join his daughter Clementine in Heaven.

Adapted from: A. Malcom, *Easy Plays in English*, pp. 197-198.

- ▶ Uczniowie próbują zaśpiewać pełną wersję *My Darlin' Clementine*.

Pytanie uczniów: Czy ma pani nuty tej piosenki? Dziewczyny, które grały na mandolinach w Szkole Podstawowej, potrafią je odczytać.

Zapiski nauczyciela: Musiałam poprosić naszą nauczycielkę wychowania muzycznego o zapisanie nut piosenki ze słuchu, ponieważ żadna z nas nie dysponowała jej zapisem nutowym.

**ĆWICZENIE 2:** Zabawmy się w poszukiwaczy złota, śpiewając historię biednej Clementine – dajcie nam tylko nuty!

Cel: zabawa z językiem angielskim

Czas: 10 minut lekcji, ok. 60 minut przygotowania w domu

Organizacja: grupa mandolinistek, cała klasa

Materiały: nuty i mandoliny dla grupy dziewcząt, pełna wersja tekstu piosenki dla klasy

Przebieg ćwiczenia:

▶ grupa ośmiu dziewcząt prezentuje klasie fragment melodii przygotowany w domu

▶ uczniowie śpiewają do wtóru mandolin.

Pytanie uczniów: Czy istnieje jakaś książka o losach Clementine?

Zapiski nauczyciela: Przypomniałam, że historia jest anonimowa i została zapisana jedynie w formie piosenki. Jednakże odnalazłam jej prostą adaptację w zbiorze sztuk „Easy plays in English”.

▶ **ETAP 7: „Moja droga Clementine”:  
melodramat Starego Zachodu  
– literatura amerykańska**

**ĆWICZENIE 1:** Kto chce być Clementine?

Cel: zapoznanie uczniów z fragmentem literatury amerykańskiej

Czas: 45 minut

Organizacja: czytanie ze zrozumieniem, praca ze słownikiem, techniki dramy, praca w grupach, cała klasa

Materiały: kopie tekstu sztuki dla każdego ucznia, egzemplarz słownika *Oxford Wordpower* dla grup

Przebieg ćwiczenia:

► Uczniowie czytają tekst sztuki, sprawdzając nowe słowa w słowniku:

### **My Darling Clementine** **A Melodrama of the Old West**

#### *Characters*

*Narrator, Miner, Clementine's father, Clementine, Crowd of Gold Miners, Young Man, one of the crowd of gold miners Townspeople, Girl from Back East, Clementine's sister, Chorus (offstage left), Solo Singer (offstage right)*

#### *Scene*

*All the action in the story takes place in the canyon, between the mill, offstage left, and the millpond, offstage right. In the background, high mountains tower over the canyon, where a mountain stream runs into the mill and thence along into the millpond.*

#### **Act One. The Gold Rush**

*Chorus (Softly):* Oh, my darlin', oh, my darlin',  
Oh, my darlin' Clementine,  
You are lost and gone forever,  
Dreadful' sorry, Clementine...

*Narrator: (He enters stage left and stands at the side, near the audience.)* The story of Clementine, tragic heroine of the Old West, takes place in the mountains of California, in the year eighteen hundred and forty nine. It was an historic time in American history – for only the year before, gold had been discovered in Slitter's Mill in California. When news of the discovery was carried back East, thousands of adventurous souls deserted their families and friends to look for gold. Their frantic rush to the West Coast went down in history as the Great Gold Rush of Eighteen Forty Nine and the adventurers who trekked westward were known as the Forty-Niners. One of these brave souls was Clementine's father.

In our story-in-song, Clementine and her father are early arrivals in California. They have found a home in a rocky cavern in the mountainous canyon where the miner is already excavating for gold.

*Solo Singer:* In a cavern, in a canyon,  
*(Loudly and clearly)* Excavating for a mine,  
Lived a miner, Forty-Niner,  
And his daughter, Clementine.

*Narrator:* The canyon quickly becomes a popular place to look for gold. From time to time, trainloads of newcomers from Back East arrive, in a hurry to find a fortune. As the curtain opens, the canyon is deserted except for our heroine and her father – who is taking her for a walk through the canyon. *(The Narrator exits stage left.)*

*Miner: (He and Clementine enter stage left. The Miner is carrying tools and a bag over his shoulder. They walk toward the center of the stage, and stop to look at the scenery.)* Well, Clementine, here we are! *(He looks around.)* There's the mill. *(He points to the stage left.)* And the millstream. *(He indicates the center back of the stage.)* And there's the millpond, Clementine, over there! *(He waves his hand in the direction of the stage right exit.)*

*Clementine: (She is shy and awkward.)* Oh, is that the millpond? *(She looks disinterestedly in the direction of the millpond, then awkwardly adjusts her apron strings.)*

*Miner:* Yep, that's the millpond. *(He looks around at the scenery again.)* You know, Clementine, I'm sorry your Ma and little sister didn't come to California with us!

*Clementine:* I know, Pa. I know! But someone had to take care of the place back home. *(She sighs.)* Maybe they'll come in the spring. *(She sighs again, and adjusts her hair.)*

*Miner:* Yep, in the spring, maybe. *(He sighs.)*  
I hope so!

*(They both sigh again, together, and then turn, as they hear a noise offstage left. A crowd of rough-looking Gold Miners enter, cheering and shouting. One young man, especially handsome, sees Clementine. She moves to one side and stands awkwardly, looking down at her shoes.)*

Howdy! Howdy, there!

Hello! Hello!

*Goldminers:* We're lookin' for gold!

Yeah, where's the gold, mister?

Gold! Gold! Gold!

*(They walk around and look at the scenery. They laugh and slap each other on the back, and show off their tools and shoulder bags to each other. The handsome young man stands near Clementine and smiles at her. She pretends not to see him.)*

*Miner:* Well, howdy, folks! Howdy! Welcome to California! *(He smiles and shakes hands with some of the crowd.)* If you're lookin' for gold, well, the gold's back in those hills! *(He points to the mountains in the background, stage left.)* Yep, all around, over there! *(As he talks to the crowd, the handsome young man approaches Clementine and talks to her, but their conversation cannot be heard in the noise of the crowd.)*

Where? Where's the gold?

Hey! Hey! What did he say? Over there?  
In those hills over there?

Goldminers: Thanks, pardner! Thank you kindly!  
Yippee! Yippee!  
Yahoo! Yahoo! Gold! Gold!

*(They laugh and shout, throw their caps in the air, jump up and down in excitement, and rush off stage left, shouting Gold! Gold! Gold! The handsome young man follows, looking back over his shoulder at Clementine as he exits.)*

Miner: *(He laughs, and slaps his knee in delight.)* They sure are in a rush! *(He stands with Clementine, watching the crowd disappear. Their shouting can still be heard off stage left. Clementine waves her handkerchief awkwardly in a farewell gesture as the curtain falls.)*

## Act Two – Tragedy at the Millpond

Chorus *(Softly)*: Oh, my darlin', oh, my darlin',  
Oh, my darlin' Clementine,  
You are lost and gone forever,  
Dreadful' sorry, Clementine.

Narrator: *(He enters stage left and stands at the side, near the audience.)* Yes, it was truly love at first sight! One of the gold miners, a handsome young man from Back East, has fallen in love with Clementine. While he looks for gold in the California hills, he romanticizes about our heroine.

Solo Singer: Light she was and like a fairy,  
*(Loudly and clearly)* And her shoes were number nine,  
Herring boxes without topses,  
Sandals were for Clementine.

Narrator: But meanwhile – life goes on, in the canyon.  
*(He exits stage left.)*

Miner *(He and Clementine enter stage left. The Miner is carrying his tools and bag.)* Well, Clementine, I'm goin' to excavate in my own little, gold mine in the canyon. And I want you to take care of the cavern.

Clementine: Yes, Pa! *(She nods her head obediently.)*

Miner: And, Clementine, remember to feed the cow and the chickens.

Clementine: All right, Pa! *(She nods again.)*

Miner: And remember to drive the ducks to the millpond! They need the water. *(He gets ready to leave.)*

Clementine: Yes, Pa! But, Pa – *(She looks over at the millpond stage right, and then looks down at her shoes.)*

Miner: But what, Clementine?

Clementine: Well, Pa it's all muddy over there at the millpond. *(She looks at her shoes again.)* I'll get my new shoes all muddy!

Miner: H-m-m-m-m. *(He scratches his head and thinks it over for a moment.)* Now let me think. I got some old boxes behind the mill, somewhere. *(He exits stage left, and quickly returns, bringing two (shoe) boxes and two pieces of string.)* Here you are, Clementine! Some old herring boxes.

Clementine: Herring boxes, Pa? *(She looks at him uncomprehendingly.)*

Miner: Yep! Herring boxes, without topses – no tops, see? Just the thing to keep your shoes from gettin' muddy, Clementine! *(He helps her step into the boxes, one foot at a time. Then he ties a string around each box, to hold it into the shoe, like an overshoe.)* Now! There you are, Clementine! *(He stands back to admire the boxes tied on to Clementine's shoes. She takes a few awkward steps to try them out.)*

Clementine: Oh, that's fine. Thanks, Pa! *(She takes another awkward step or two.)*

Miner: That's my girl! *(He smiles proudly at Clementine.)* Well, I'm going now. *(He picks up his things.)* Remember, now, take care of the cow, and the chickens. And don't forget to drive the ducks to the millpond—at nine o'clock in the morning!

Clementine: All right, Pa! *(She looks as if it is a great mental strain to remember so much.)* I'll try! I'll try to remember.

Miner: G'bye now, Clementine! *(He exits stage left.)*

Clementine: Bye-bye, Pa! *(She walks awkwardly in the direction of the millpond and exits stage right.)*

Chorus *(Softly)*: Oh, my darlin', oh, my darlin',  
Oh, my darlin' Clementine,  
You are lost and gone forever,  
Dreadful' sorry, Clementine.

Narrator: *(He enters stage left.)* And so the seasons pass. Every day, the Miner goes off to excavate for gold in the canyon. And Clementine takes care of the cavern home. She feeds the family cow, and the chickens. And she drives the ducks – who now have little ducklings – to the millpond every morning. Until, one fateful day. *(He exits stage left.)*

Solo Singer: Drove she ducklings to the  
*(Loitriily und* millpond  
*clearly)* Every morning just at nine:  
Stubbed her toe upon a splinter,  
Fell into the foaming brine.

*(Clementine enters stage left during this verse and pantomimes driving the ducklings to the millpond as she moves toward stage right exit. She stumbles awkwardly over her shoe boxes, and falls down through the exit, as if she were stumbling into the millpond, offstage.)*

Clementine: *(Offstage right.)* Help! Help!

Young Man: *(He enters stage left, carrying his tools and bag. He stops suddenly and listens intently.)* Oh! Oh! That voice! That voice! *(He is romantically charmed by the sound.)*

Clementine: Help! Help! He-e-e-e-lp!

Young Man: Yes! Yes! *(He is listening intently.)* It is the voice of my darlin' Clementine! *(He runs about the stage frantically, looking for a sign of her.)* Where are you? Oh, where are you, Clementine?

*Clementine:* In the millpond! I'm in the millpond!  
Help! Help!

*Young Man:* (He stops running, and stands in amazement.) In the millpond? (He runs across to stage right exit and looks out.) In the millpond, Clementine?

*Clementine:* (Impatiently) Yes, in the millpond! I stubbed my toe and fell in! (She makes loud noises now, as if she were swallowing large gulps of water.) Help! Help! Glug – glug – glug.

*Young Man:* Oh, alas! Alas, alas! (He holds out his arms helplessly in the direction of the millpond offstage right. He continues to hold this pose.) I don't know how to swim!

*Solo Singer:* Ruby lips above the water,  
(Loudly and clearly) Blowing bubbles soft and fine.  
But, alas! I was no swimmer,  
And I lost my Clementine!

*Chorus (Softly):* Oh, my darlin', oh, my darlin'  
Oh, my darlin' Clementine,  
You are lost and gone forever,  
Dreadful' sorry, Clementine.

### Act Three – The Silver Lining

*Narrator:* (He enters stage left.) Life in the canyon just wasn't the same after Clementine was gone! Her father, the miner, missed her dreadfully. (He exits stage left.)

*Miner:* (He enters stage left, carrying a bouquet of straggly wild flowers.) Poor Clementine! Poor Clementine! (He walks slowly to center stage, stops and sniffs the flowers.) You're lost and gone forever. (He sniffs the flowers again and sneezes.) Kerchew! Kerchew! (He walks to stage right exit and looks out at the millpond.) Nobody here but the ducklings, in the millpond. (He turns slowly, walks back across the stage. He stops once, center stage, looks up toward Heaven, and sniffs the flowers again. He sneezes weakly as he shuffles sadly off stage left.)

*Solo Singer:* Then the miner, Forty-Niner,  
(Loudly and clearly) He began to peak and pine,  
Thought be oughter join his daughter  
Now he's with his Clementine.

(The Townspeople enter in a funeral procession. They walk slowly and solemnly, two by two, in double file across the stage.)

Too bad about poor Clementine!  
Just imagine! Drowned in the  
millpond!  
Yes, just imagine! Drowned!  
And now, her Pa! Poor man!

*Townspeople:* He was just too lonely! After Clementine  
drowned, he was all alone.  
Poor man! He just pined away.  
It's dreadfully sad, isn't it!  
Both gone. Too bad.

(As the Townspeople exit stage right, the Chorus sings.)

*Chorus (Softly):* Oh, my darlin', oh, my darlin'  
Oh, my darlin' Clementine,  
You are lost and gone forever,  
Dreadful' sorry, Clementine.

*Narrator:* (He enters stage left.) And, of course, the handsome young man from Back East missed Clementine, too. (He exits stage left.)

*Solo Singer:* All alone now, in the cavern,  
(Loudly and clearly) In the canyon where I dine,  
I eat dinner but grow thinner,  
For I miss my Clementine.

*Young Man:* (He enters, carrying a small table and one chair. He is also carrying a bag over his shoulder.) Oh, my darlin' Clementine. (He sighs and shakes his head sadly. He sits down at the table, takes a napkin and a sandwich out of the bag. He unfolds the napkin and places it neatly on the table. He takes a bite of sandwich and looks around the canyon.) Oh, my darlin', darlin' Clementine! (He sighs again, and becomes lost in thought as he slowly munches the sandwich.)

*Narrator:* (He enters stage left.) But in the words of the well-known – but anonymous – philosopher, every cloud has a silver lining. It is now springtime, and the railroad train has just arrived from Back East! Among the passengers is a beautiful young lady, who has come to claim her father's inheritance. (He exits stage left.)

*Girl from Back East:* (She enters stage left, carrying a small suitcase and wiping her eyes with a large handkerchief.) Oh, boo-hoo! Boo-hoo! (She alternately cries and wipes her eyes.)

*Young Man:* (He looks up at the Girl and stops munching his sandwich.) Why, hello! (He is startled at the sudden appearance of this beautiful stranger.)

*Girl from Back East:* (She stops crying to look at the young man.) Hello. (She wipes away another tear.)

*Young Man:* (He stands up and walks over to the Girl.) You – (He realizes who the girl is.) You must be –

*Girl from Back East:* (She interrupts him.) Yes, that's right! I am. I'm –

*Young Man:* (He interrupts her.) Did you know that –

*Girl from Back East:* (She interrupts him.) Yes, I did. The neighbors wrote me a letter. I – I was taking care of the place back home. (She wipes the other eye.) When the letter arrived, I bought a train ticket, and got on the train, and here I am! (She looks around, and then looks at the young man again. He is really very handsome.)

*Young Man:* (He looks at the girl again. She is really very pretty.) Well, ah, welcome! Welcome to California! (He waves his hand in the direction of the mountains.)

*Girl from Back East:* Why, thank you, kind sir! (She smiles at the Young Man.)



*Young Man:* May I walk you to your new cavern home, in the canyon? (*He is obviously charmed out of his melancholy. He makes an elegant bow to her, and picks up her suitcase.*)

*Girl from Back East:* Why, thank you very kindly, sir! (*She smiles at him again; she is equally charmed.*)

*Young Man:* And then, I can escort you to your father's excavation, in the canyon. (*He smiles and holds out his hand. She looks at the handkerchief in her own hand, decides she has no further need for it, and puts it in her pocket. She takes his hand. They smile at each other and slowly exit stage left, walking hand-in-hand.*)

*Solo Singer:* How I missed her, how I missed her!  
(*Loudly and clearly*) How I missed my Clementine!  
'Til I kissed her little sister.  
And forgot my Clementine!

*Chorus (Softly)* Oh, my darlin', oh, my darlin',  
Oh, my darlin' Clementine,  
You are lost and gone; forever.  
Dreadful' sorry, Clementine.

Adapted from A. Malkoc, *Easy Plays in English*

- ▶ Każda grupa przygotowuje rolę jednej postaci (Narrator, Górnik, Clementine, Młodzieniec, Dziewczyna ze Wschodu); grupy wyznaczają osoby do odczytania roli,
- ▶ grupy zaznaczają słowa, które powinny zostać odczytane z akcentem amerykańskim,
- ▶ cała klasa ćwiczy wymowę tych słów i zwrotów z pomocą nauczyciela,
- ▶ uczniowie postanawiają, że rolę Tłumu Górników, Ludzi z Miasta, Chóru i Śpiewaka odtworza cała klasa,
- ▶ uczniowie odczytują sztukę.

*Pytanie uczniów:* Hej, ludzie! A gdyby tak to wystawić?

*Zapiski nauczyciela:* O, nie! Powiedziałam, że będzie mnóstwo pracy, musielibyśmy przygotować przedstawienie wyłącznie po lekcjach; czekały však na nas gramatyka do starej matury oraz wypracowania do nowej. Ich entuzjazm był jednak tak wielki, że nie pomogły argumenty rozsądku. Musiałam się poddać.

## ▶ ETAP 8: Moje Levisy i historia Clementine na scenie – moda, historia, geografia, życie codzienne, język amerykański, muzyka ludowa i literatura czasów Gorączki Żłota w USA

- ▶ Ćwiczenia przygotowujące uczniów do wystawienia sztuki

*Cel:* przygotowanie sztuki *My Darlin' Clementine* do pokazania na scenie

*Czas:* 4 miesiące dodatkowych zajęć dwa razy w tygodniu, praca w domu (październik 2000 – styczeń 2001)

*Organizacja:* techniki dramatyczne, zajęcia artystyczno-muzyczne, próby, grupa aktorów i muzyków, grupa uczniów pomagająca w przygotowaniu przedstawienia (do spraw sceny, dekoracji, kostiumów i rekwizytów, opracowania muzycznego)

*Materiały:* mandoliny, rekwizyty, kostiumy, dekoracje, kopie tekstu sztuki i zapisu nutowego

*Przebieg przygotowań:*

- ▶ aktorzy, Śpiewak i Muzycy pracują nad interpretacją ról w czasie prób,
- ▶ grupa uczniów przygotowuje dekoracje (malowany obraz kanionu, drewniano-kartonowy model młyna z ruchomym wiatrakiem, plastikowy strumyk),
- ▶ inna grupa pracuje nad przygotowaniem rekwizytów (kaczki z kartonu i klocków Lego, kurczaki-zabawki, krowa z krzesła i materiału w faty, staw z szuwarami z plastikowego basenu i kartonu, drewniano-kartonowa trumna, walizka, plecaki, siekierki, kartonowe pudełka „po śledziach”, warkocze z nylonowych rajstop, krzeselko, czarne chusty),
- ▶ uczennica Szkoły Muzycznej koordynuje pracę grupy mandolinistek, chóru i śpiewaczki-solistki,
- ▶ grupa odpowiedzialna za kostiumy pracuje nad ich zgromadzeniem i przygotowaniem.

▶ *Przedstawienie:*

*Cel:* zaprezentowanie wiedzy uczniów na temat aspektów kultury amerykańskiej w formie przedstawienia dla innych uczniów, nauczanie widowni piosenki *My Darlin' Clementine*

*Czas:* styczeń – luty 2001

*Materiały:* jak w „Ćwiczeniach...” oraz kopie tekstu piosenki dla publiczności

*Przebieg:* 23 stycznia 2001: przedstawienie dla uczniów naszego Liceum oraz nauka pełnej wersji *My Darlin' Clementine*, 26 stycznia 2001: wizyta w Szkole Podstawowej (klasy II – VI) – prezentacja sztuki z wprowadzeniem w języku polskim oraz nauką refrenu piosenki, 29 stycznia 2001: przedstawienie dla uczniów Gimnazjum, 1 lutego 2001: występ na VII Festiwalu Teatrów w Języku Angielskim w Rybniku, w którego rezultacie grupa otrzymała Drugą Nagrodę Festiwalu.



The story of Clementine takes place in the mountains of California in the year 1849.



Every day, the miner goes off to excavate for gold in the canyon and Clementine drives the ducks to the millpond.



There's the mill... and the millstream... and there's the millpond, over there.



– Oh, where are you, Clementine?  
– In the millpond! Help!



Here you are, Clementine! Some old herring boxes... Just the thing to keep your shoes from gettin' muddy.



Poor Clementine! You're lost and gone forever! Nobody here but the ducklings, in the millpond.



Clementine takes care of the cavern home. She milks the cow and feeds the chickens.



Life in the canyon just wasn't the same after Clementine has gone. Her father missed her dreadfully.



And now, her Pa! Poor man! He just pined away! He was just too lonely! After Clementine drowned, he was all alone. Both gone. Too bad.



This is the end of our story-in-song. What will the reaction of our audience be?



But in the words of the well known, but anonymous, philosopher 'every cloud has a silver lining'.



Yeah, they are clapping their hands! Let's bow: one, two, three and four!



It is now springtime, and the railroad train has just arrived from the Back East.



May I walk you to your new cavern home in the canyon?

Grupa dzieli się z nauczycielem refleksjami po przygotowaniu przedstawienia. Kilku widzów z Liceum daje nam swoje recenzje

*Zapiski nauczyciela: Byłam obecna tylko na dwóch pierwszych przedstawieniach. Podobały mi się bardzo. Czas spędzony na wymyślaniu gagów i efektów komicznych, jak również strojów i oprawy scenicznej nie poszedł na marne. Reakcja publiczności była bardzo żywiołowa. Pomysł zaopatrzenia widowni w kserówki tekstu piosenki i uczenie jej tradycyjnej amerykańskiej melodii był chyba trafiony. Uczę również w Szkole Podstawowej, którą odwiedziliśmy z naszym przedstawieniem i jeszcze kilka dni po imprezie słyszałam Clementine nuconą przez dzieci. Klasy, które uczę, prosily mnie również o więcej szczegółów na temat sztuki oraz zapaliły się do pomysłu przygotowania własnych sztuk w języku angielskim. Niestety, nie mogłam towarzyszyć moim uczniom w ich występie konkursowym; tym bardziej ucieszyły mnie SMS z informacją o zdobyciu nagrody. Uważam, że w pełni sobie na nią zasłużyli. Myślę, że zarówno moi uczniowie, jak i widzowie naszego przedstawienia nauczyli się wiele o kulturze i historii kraju, którego języka się uczą. Zdaję sobie sprawę z faktu, że projekt mógł się powieść dzięki chęci moich uczniów do nauki języka, ich ciekawości świata i dociekliwości w zgłębianiu wybranego tematu. Grupa, której pracę opisałam, zdała właśnie*

maturę i rusza w świat. A ja mam nadzieję, że będę spotykać dużo takich klas w następnych latach, czego życzę również wszystkim koleżankom i kolegom lubiącym i ceniącym swój zawód.

### Bibliografia

- Bogucka, M. And Marcinkiewicz, K. (1990), *Your English ABC Book 3*, Warszawa: Wydawnictwo „Alfa”.
- Broukal, M. and Murphy, P. (1991), *All About the USA: The Cultural Reading*, Harlow: Longman Publishing Group.
- Crowther, J. (ed.) (2000), *Oxford Guide to British and American Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Farrel, M. (1996), *The World of English*, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Ibsen, E. „The Double Role of Fiction in Foreign Language Learning: Towards a Creative Methodology”. In Kral, T. (ed.) (1995) *Creative Activities: Selected Articles from the English Teaching Forum*. Washington D.C.: US Information Agency.
- Lauer, C.(Ed.) (1996), *Przeglądowy Atlas Świata*, Warszawa: Geo Center.
- Lazar, G. (1993), *Literature and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Malkoc, A. (1986), *Easy Plays in English*, Warszawa: WSiP.
- Mitas, M. (2001), „Szkolny Konkurs Wiedzy o Wielkiej Brytanii”. In *Języki Obce w Szkole*. Warszawa: CODN.
- Murphy, T. (1992), *Music and Song*, Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J. and Schwartz, S. and Wheeler, N. (1986), *Exploring United States History*, New York: Globe Book Company.
- Rivers, W. (1976), *Interactive Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. (1971), *Humanism in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993), *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.
- Tomasewicz, N. (1991), *Ameryka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ur, P. (1996), *Discussions That Work*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdes, J. (1996) (Ed.), *Culture Bound*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wessels, Ch. (1987), *Drama*, Oxford: Oxford University Press.

(listopad 2001)

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

---

## Testy sprawdzające wiadomości z języka niemieckiego – Themen neu 1, Themen neu 2

Zaczynając parę lat temu pracę w szkole, stanęłam przed trudną decyzją wyboru odpowiedniego podręcznika do nauki języka niemieckiego. Szukałam przede wszystkim książki, która pomogłaby moim uczniom rozwijać umiejętność porozumiewania się w życiu codziennym zarówno w formie pisemnej jak i ustnej, która zawierałaby teksty literackie, artykuły z gazet wraz z bogatym zestawem ćwiczeń zarówno do pracy samodzielnej jak i w grupach, a także umożliwiłaby systematyczne ćwiczenie wszystkich sprawności językowych. W wyborze tym pomogli mi częściowo uczniowie i studenci, opowiadając o swoich zainteresowaniach.

Podręcznik *Themen neu*<sup>2)</sup> zawiera nie tylko bogatą ofertę różnych ćwiczeń popartych licznymi kolorowymi ilustracjami i fotografiami, co zachęca bardziej młodzież do nauki, ale zawiera także

wiele aktualnych tematów, które z jednej strony są interesujące dla młodzieży, z drugiej zaś są zgodne z założeniami programowymi, np.: zawieranie znajomości, zamawianie potraw w restauracji, robienie zakupów, spędzanie wolnego czasu, opis wymarzonego domu, stosunki między rodzicami i dziećmi, konflikt pokoleń, szczęście, wybór zawodu, perspektywy znalezienia dobrej pracy, ochrona środowiska, życie na wsi i w mieście, praca za granicą, podróże, problem cudzoziemców, tolerancja i uprzedzenia itd.

Przeprowadzając kontrolę wyników nauczania każdy nauczyciel może korzystać z gotowych materiałów testujących z podręcznika dla nauczyciela. Ponieważ pozycje te są dostępne na rynku wydawniczym również dla ucznia, sama opracowuję własne testy do każdego rozdziału podręcznika. Chciałabym przedstawić

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VIII i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy.

<sup>2)</sup> H. Aufderstraße, H.Bock, M.Gerdes, J. Müller i H. Müller, *Themen neu* (Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache).

proponuję takich testów dla rozdziałów 5 *Themen neu 1* i 2 *Themen neu 2*. Być może będą one pomocne dla nauczycieli pracujących z tym podręcznikiem.

Testowanie elementów języka i poszczególnych sprawności jest jednym z warunków efektywnego nauczania języka obcego. Kontrola przeprowadzona na koniec każdego rozdziału pozwala mi systematycznie i regularnie sprawdzać przyrost umiejętności językowych moich uczniów. Przyczynia się także do poważniejszego traktowania przedmiotu przez młodzież, rozwija strategię samodzielnego uczenia się, zwiększa motywację do systematycznej pracy nad przyswajaniem języka obcego zarówno dla samego siebie, jak i w celu uzyskania lepszych ocen.

Przez sprawdzanie poszczególnych partii materiału mogę stwierdzić, które elementy zostały lepiej przyswojone, a które gorzej, jaką część materiału należy jeszcze raz powtórzyć. Przed każdym testem przeprowadzam lekcję powtórzeniową, na którą uczniowie muszą przygotować pytania dotyczące tych zagadnień, z którymi mają jeszcze kłopoty. Na takiej lekcji uczniowie mogą pytać o wszystko, nie bojąc się złych ocen, ponieważ zajęcia te odbywają się bez oceniania. W ten sposób nawet słabsi uczniowie mają odwagę zadawać pytania, bez obawy, że mogą zostać negatywnie ocenieni za swoją niewiedzę.

Przeprowadzając kontrolę wiadomości ucznia, używam formy testu, aby uniknąć subiektywizmu. Dzięki temu mogę wykluczyć wpływ elementów przypadkowych na wysokość oceny, do których należą np. stosunek nauczyciela do ucznia, nastrój ocenianego itd. Testy takie umożliwiają mi także kontrolę wiadomości ucznia w trudnych na ogół warunkach pracy (klasy 35 i 39 osobowe), ponieważ każdy uczeń ma własny egzemplarz testu, dzięki czemu może się lepiej skoncentrować nad swoją pracą.

Wiemy, że w pełni skuteczna komunikacja językowa wymaga znajomości leksyki i składni. Dlatego założeniem tych testów jest nie tylko sprawdzenie opanowania zagadnień gramatyki języka niemieckiego, która uczy logicznego myślenia, lecz także sprawdzenie umiejętności poprawnego formułowania treści i skontrolowanie odpowiedniego zasobu słownictwa uczniów używanego w naturalnych aktach komunikacji.

## ▼ Kapitel 5 Themen neu 1

Name ..... Vorname .....

### ► I. Was passt nicht?

- 1) Schlafzimmer – Bad – Spiegel – Flur
- 2) Sessel – Stuhl – Bett – Lampe
- 3) modern – gut – schön – phantastisch
- 4) stören, füttern, herstellen, draußen
- 5) wohnen, leben, mieten, lieben

### ► II. „Haben“ oder „machen“ – ergänze, bitte!

Glück ..... Lärm ..... Zeit ..... Platz .....  
Krach ..... Lust ..... Ordnung ..... Streit .....

### ► III. Welches Verb passt?

- 1\* die Heizung, den Aufzug, die Batterien .....
- 2\* Deutsch, ein Gespräch, das Problem .....
- 3\* Geld, sehr viel, zu wenig .....
- 4\* eine Frage, einen Brief, nicht alles .....
- 5\* Beamter, schlank, Lehrer .....

### ► IV. Ergänze den Text!

Wir ..... in Frankfurt. Unsere Wohnung ist nicht ..... . Sie hat 4 Zimmer, ..... Küche, ..... Bad und eine Toilette. .... liegt sehr günstig. Wir ..... 1730 DM kalt. Ein ..... mit Garten ist unser Traum. Aber die Häuser sind sehr ..... und liegen außerhalb. Wir ..... beide in Frankfurt, und ..... auch hier wohnen. Eigentlich ..... wir gerne bauen, aber das ..... nicht. In Frankfurt ..... das niemand bezahlen.

### ► V. Wie heißt das Gegenteil?

gefährlich – ..... gut – ..... modern – .....  
hell – ..... heiß – ..... schön – .....

### ► VI. Ergänze, bitte!

1. Das Buch liegt .... .. Bank.
2. Er arbeitet .... .. Garage.
3. Das Regal steht ..... .. Sessel.
4. Der Hund liegt ..... .. Teppich.
5. Sie hilft der Oma ... .. Küche.
6. Das Plakat hängt ..... .. Wand.
7. Das Kind sitzt .... .. Stuhl.

### ► VII. Wie möchtest du gern wohnen? Wie sieht dein Traumhaus aus?

.....

VIEL SPASS!!!

## ▼ Kapitel 2 Themen neu 2

Name ..... Vorname .....

### ► 1. Ergänze sonst, trotzdem, dann, aber, denn, deshalb, und!

- 1) Für Akademiker gibt es wenige Stellen, ..... haben viele Studenten Angst.

- 2) Die Studenten wissen das natürlich, ..... die meisten sind nicht optimistisch.
- 3) Man muss einfach besser sein, .... findet man bestimmt eine Stelle.
- 4) Du musst zuerst das Abitur machen, ..... kannst du nicht studieren.
- 5) Ihr macht das Studium keinen Spaß, ..... studiert sie weiter.
- 6) Sie hat viele Bewerbungen geschrieben, ..... sie hat keine Stelle gefunden.
- 7) Er lebt noch bei seinen Eltern, .... eine Wohnung kann er nicht bezahlen.

► II. *Bilde Sätze!*

\* Herr Bauer / unzufrieden / sein / weil / er / anstrengende / eine / haben / Arbeit .....

\* Eva / zufrieden / sein / obwohl / haben / sie / Freizeit / wenig .....

\* Hans / nicht / können / studieren / wenn / bekommen / er / Zeugnis / schlechtes / ein .....

► III. *Welches Verb passt?*

Geld .... eine Freundschaft .... einen Brief .....

Medizin ..... Kasette ..... fünf Minuten .....

► IV. *Ergänze die Stellenanzeige!*

Wir sind ein groß... Unternehmen der deutsch... Textilindustrie. Wir machen attraktiv... Mode für jung... Leute und verkaufen sie in eigen... Geschäften. Für unser neu... Modekaufhaus in Würzburg suchen wir eine neu... Chefin oder einen neu... Chef. Er oder sie sollte zwischen 35 und 45 Jahren alt sein, schon alleine ein groß... Textilgeschäft geleitet haben und gerne mit jung... Leuten zusammenarbeiten. Wir bieten Ihnen einen interessant... Arbeitsplatz, ein gut... Gehalt und eine sicher... beruflich... Zukunft in einem modern... Betrieb.

► V. *Beantworte die folgenden Fragen! (3 Sätze zu jeder Frage)*

1. Was wolltest du als Kind werden? Warum?

.....

2. Hast du deinen Traumberuf?

.....

3. Was findest du im Beruf am wichtigsten?

.....

VIEL SPAß !!!

(maj 1999)

Ewa Pobodzińska<sup>1)</sup>  
Wałbrzych

## Łacina w pigułce – czyli to, co nam grozi, jeśli język łaciński pozostanie jako fasada kształcenia humanistycznego

Filolog klasyczny przekwalifikowany na przykład na nauczyciela etyki, języka polskiego, czy religii będzie mógł prowadzić lekcje przemycając zaledwie zdanie łacińskie. Optymistyczną wersję tego samego konspektu można by zatytułować: „Trzy w jednym, czyli jeden konspekt dla lekcji łaciny, etyki i religii albo dowód na uniwersalizm łaciny i łacynisty”.

Niewiedza człowieka o sobie samym, a także wszelka niewiedza, nie jest jakimś brakiem ludzkiej natury, ale należy do samej tej natury. Gdyby człowiek wiedział wszystko, byłby Bogiem. Gdyby nie wiedział nic, byłby zwierzęciem. Częściowa wiedza i jednocześnie częściowa niewiedza o sobie samym jest więc jego istotą. „Człowiek jest żyjącą niewystarczalnością” (za Platonem – Ortega y Gasset)<sup>2)</sup>.

Uczniowie podają przykłady. Czy powinniśmy zatem oczekiwać od człowieka nieomylności? Czy można mówić o obowiązku nieomylności?

„Tak bardzo przejeśliśmy się prawdą, że wszyscy jesteśmy omylni, że prawie nie chcemy wiedzieć o tym, że niekiedy także my sami jesteśmy zobowiązani do nieomylności, bo istnieją rów-

### **Temat 1. Errare humanum est. Prawo do błędu a obowiązek nieomylności**

► Dlaczego popełniamy błędy?

- z niewiedzy (z braku wiedzy),
- z niedoskonałości.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Wałbrzychu.

<sup>2)</sup> Wypisy z książki filozoficznych. O człowieku (1995), wybrał ks. Tadeusz Gadacz, Kraków: Wyd. Znak.

*niez takie błędy, do których nikt nie ma prawa.”* Jeszcze może poeci o tym pamiętać, o czym świadczy choćby wiersz:

Ryszard Krynicki  
**Minionej nocy**

Minionej nocy  
przyśnił mi się napis w nieznanym języku:  
będąc człowiekiem  
masz prawo do błędu,  
ale masz prawo tylko do ludzkiego błędu,  
ale masz prawo tylko do takiego błędu, który  
potrafisz naprawić

Lecz nie masz prawa do błędu nie do naprawienia,  
błędu, który zabija.

Przełożmy tę ideę na język prozy: istnieje mnóstwo sytuacji, w których każdy z nas nie tylko, że może być nieomylny, ale ma ścisły obowiązek nieomylności. Na przykład kiedy idziemy na grzyby, mamy absolutny obowiązek nieomylnego rozróżniania grzybów jadalnych od trujących. Inżynier ma absolutny obowiązek nieomylności w tych wszystkich obliczeniach, które są istotne dla bezpieczeństwa budowanego przez niego domu, mostu czy samolotu. I choćbyśmy czasem nawet w takich sytuacjach się mylili, to przecież jest oczywiste, że „nie masz prawa do błędu nie do naprawienia, błędu, który zabija”<sup>3)</sup>.

**Zadanie:** Podaj przykład:

- ▶ błędu, który potrafisz naprawić,
- ▶ błędu nie do naprawienia.

Można tu postawić cezurę, ale można też pójść dalej i wtedy dojdzie do głosu główny aspekt lekcji religii.

„Dla mentalności współczesnej szczególnym kamieniem zgorzenia jest uchwalony przez Sobór Watykański I (1870 r.) dogmat o nieomylności papieża jako nauczyciela wiary całego Kościoła. Otóż prawda przyniesiona nam przez Chrystusa to nie jest plastelina, z której każdy może sobie ukształtować światopogląd, jaki mu się podoba. Chrystus Pan nie nauczał nas ludzkiej prawdy. On przyniósł nam prawdę od swojego Przedwiecznego Ojca (J 7,16). Przekazał ją Zbawiciel Apostołom (J 20, 21; Łk 10,16), którym obiecał szczególną opiekę Ducha Świętego, ażeby przyniesiona przez Niego prawda nie uległa wypaczeniu (J 14,26). To On sam, Jezus Chrystus, tak ukształtował swój Kościół, żeby był on „kolumną

i podporą prawdy” (I Tm 3,15). A wszystko to po to, żeby każdy z wierzących miał możliwość nieomylnego rozpoznania prawdy Bożej i żeby dzieląc się wiarą choćby tylko ze swoim dzieckiem, mógł ją wyznawać i przekazywać nieomylnie. Zatem dar szczególnej nieomylności udzielany kolejnym biskupom Rzymu jako nauczycielom wiary całego Kościoła jest im udzielany ze względu na nas, aby każdy z wierzących mógł być w swojej wierze nieomylny” [J. Salij, j.w.].



## **Temat 2. Nihil agendo homines male agere discunt**



Bezczynność jest szkołą (*discunt*) zła = złego postępowania (*agere*), prowadzi do złego czynu.

Dlaczego?

Trzeba najpierw poczynić pewne konieczne rozróżnienia: czym innym jest bowiem całkowite próżniactwo, bezmyślne leniwość, nieróbstwo – jak w krainie pieczonych gołąbków, czym innym bierne zużywanie czasu (np., na oglądaniu telewizji), a jeszcze inaczej oceniamy czas wypoczynku po pracy czy powstrzymanie się od działania (pracy) jako świętowanie czasu świętego. Może nawet warto na marginesie bliżej sprecyzować pojęcie czasu świętego. „Chodzi o to, żeby ów czas codziennego pogrążenia w doczesnych sprawach był regularnie przerywany medytacją nad sprawami wiecznymi, zanurzeniem się w rzeczywistości niewidzialnej, lecz najważniejszej, której rzeczywistość świecka jest ledwo bladym i skrzywionym refleksem, żeby więc czas świecki był przez święto niejako regularnie odnawiany, jakby życie zwykle zaczynało się od nowa po święcie”<sup>4)</sup>.

W naszym przypadku chodzi oczywiście o nieproduktywne nieróbstwo i leniwość. Jaki stan ducha rodzi beczynność?

- ▶ Zobojętnienie, nuda, upadek ducha (*acedia*), stępienie wrażliwości na dobro, zniechęcenie, przygnębienie, spleen, chandra, smutek, brak chęci do czynienia dobra, uczucie pustki.
- ▶ Rozrasta się: perwersyjna satysfakcja z dostrzegania większego zła i nieprawości u innych, małoduszność, gorycz, niechęć ...

<sup>3)</sup> Jcek Salij OP (1999), *Świadectwo wiary*. „Tygodnik Powszechny” 12/1999.

<sup>4)</sup> Leszek Kołakowski (1998), *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków: wyd. Znak, s. 69.

F. Dostojewski przepowiadał, że do zniszczenia ludzkości przyczynią się nie tyle wojny, ile właśnie nuda, stan metafizycznej pustki, mający w sobie zgoła coś demonicznego<sup>5)</sup>. Czego potrzebuje człowiek pusty i znudzony – ciągłych bodźców i coraz silniejszych podnieć, sensacji, ekscytacji, tego, co kuszące, ostentacyjne, urozmaicone, ciekawe, atrakcyjne, uspokajające sumienie, łagodzące „ból istnienia”. Człowiek nie może żyć tylko w fotelu przed telewizorem i odbierać bodźce. W końcu wychodzi na ulicę: „Można przeczytać, na przykład, że chulikańskie bandy w miastach różnych krajów, bezcelowo rozrabiające, niszczące co popadnie i tłukące kogo popadnie, tak się właśnie tłumaczą: bo nudno (była kiedyś taka piosenka w kabarecie STS – chyba Agnieszki Osieckiej: to wszystko z nudów, wysoki sędzie)” [L.K. j.w.].

Z tym uczuciem czy stanem nudy wiąże się – jak to powie Fromm – samotność moralna. Jest to brak związku z wartościami, symbolami, wzorami. Jest wewnętrzną, duchową pustką<sup>6)</sup>. „Oglądanie podniecających filmów, jak się okazuje, nie wystarcza; pewnie dlatego po prostu, że jest to bierne oglądanie, że nie można się wyzbyć uczucia fikcyjności i że się samemu w nim nie uczestniczy. Przeciwnie, fascynujące przygody telewizyjnych bohaterów mogą potęgo-

wać nudę, głód stymulacji, a także uczucia pokrzywdzenia: a dlaczego ja nie mam takiego ciekawego życia, jak ów detektyw nieustraszony, i dlaczego nie jestem tak bogaty jak Liz Taylor? I cóż począć z tą biedną młodzieżą, która głodu nie cierpi i boso nie chodzi, ale nie ma ...” [L.K. j.w.].

Postawmy pytanie: czego? Poczekajmy na propozycje uczniów.

▼ Wniosek końcowy:

► „Uczucie nudy rozbudza, oczywiście, potrzebę wyjścia z nudy, a to wyjście może być zarówno niszczycielskie, jak twórcze, przy czym pierwsze jest łatwiejsze.” [L.K.j.w.].

► Nuda, jak powiedziano, nie może niczym zapełnić duszy. A życie nie znosi próżni. Ewangelia św. Mateusza (rozdz. 4) mówi o tym, że gdy wytwarza się taka próżnia (głód) – „Jezus poczuł głód” – wtedy zbliża się szatan.

Myszę, że zebrany tu materiał jest na tyle prowokacyjny, że może wywołać żywy odzew w każdym zespole uczniowskim.

(marzec 2002)

<sup>5)</sup> Waław Hryniewicz OMI (1999), *Czy dobro musi przegrywać? „Tygodnik Powszechny”* 16/1999.

<sup>6)</sup> Wypisy z książki filozoficznych. *O samotności – o spotkaniu* (1995), wybrał ks. T. Gadacz, Kraków: wyd. Znak.

Marcin Morawski<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Rozmówki łacińskie z X wieku

Chociaż na brytyjskich uniwersytetach studia nad tzw. *literaturą Anglo-Latin* nikogo nie dziwią, w Polsce trudno jest znaleźć wśród filologów klasycznych – o anglistach już nie wspominając – kogoś, kto miałby jakiegokolwiek pojęcie o łacińskojęzycznej literaturze Wysp Brytyjskich we wczesnym średniowieczu. A wielka szkoda! Beda Wielebny, Aldhelm, Patryk, Alkuin – żeby wymienić tylko najbardziej znanych – zasługują na poważne studia i większe zainteresowanie. Ich łacina, oczywiście, nie może się równać z kadencjami Cycerona czy wersami

Horacego (choć Beda pisał bardzo dobre hymny w metrum jambicznym, a przez całe średniowiecze używano jako podręcznika metryki jego *De arte metrica*), trzeba pamiętać, że w czasach Imperium Romanum Brytania nie była tak zromanizowana jak np. Gallia, a przybycie germańskich plemion Angłów, Sasów i Jutów w V wieku niemal cofnęło ten proces – dlatego właśnie łacina wyspiarska jest inna i cieszy się szczególnym zainteresowaniem wśród uczonych. Misje Augustyna z Canterbury (a właściwie Augustyna z Rzymu), Teodora

<sup>1)</sup> Autor jest doktorantem Instytutu Filologii Klasycznej Uniwersytetu Warszawskiego.



i Hadriana – wszyscy oni byli posyłani do saksońskiej Brytanii przez papieży – głównie przez liturgię Kościoła wprowadziły na nowo łacinę na Wyspy. Ponieważ dla Anglosaksonów była ona językiem obcym – jak i dla współczesnych uczniów – musieli się jej uczyć od podstaw. Ælfric, opat Eynsham (ok. 955-1010) napisał łacińską gramatykę oraz serię „rozmówek”, *colloquia*, w których przedstawiciele różnych zawodów (pasterz, myśliwy, szewc itp.) odpowiadają na pytania dotyczące ich codziennych zajęć. Co ciekawe, do tych „rozmówek” szybko zaczęły powstawać glossy staroangielskie, wpisywane w rękopisach nad tekstem łacińskim – praktyka wciąż popularna wśród uczniów i studentów. Uczeń Ælfrica, inny Ælfric o przydomku Bata (co po hebrajsku znaczy *beczka*), dodał do tego zbioru nowe *colloquia*, a niektóre spośród już istniejących rozbudował. Ponieważ łaciny uczono przy klasztorach benedyktyńskich, często dialogi stworzone przez Ælfrica nawiązują – w nieco uduchawionej formie – do sytuacji opisanych w *Regule św. Benedykta*. Pojawiają się w nich codzienne czynności: poranne wstawanie, mycie się, zajęcia w szkole, a nawet przyłapanie złodzieja *in flagranti*. Można na przykładzie tych tekstów zobaczyć, jakich metod używali pedagodzy w szkole klasztornej X wieku; można także poznać specyfikę łaciny w tym okresie, z jej idiomami i konstrukcjami dalekimi może od wzorców klasycznych, ale przecież odzwierciedlającymi żywy, mówiony język. Myślę, że można je wykorzystać w trakcie zajęć, chociażby dla ich ożywienia, trochę na wzór nauki języków nowożytnych. Dla przykładu przytoczę kilka dialogów, opierając się na wydaniu Scotta Gwara: *Latin Colloquies from Pre-Conquest Britain*, Toronto Medieval Latin Texts, 1996. Ponieważ w rękopisach średniowiecznych, na których opiera się to wydanie, ortografia różni się od klasycznej, pozwoliłem sobie ją ujednostoić według powszechnie przyjętych w polskich podręcznikach wzorców. Poza tym nieco arbitralnie podzieliłem partie na kilku uczniów – czasami trudno powiedzieć, czy w rozmowie uczestniczą trzy czy cztery osoby.

▼ W pierwszej scenie jesteśmy świadkami początku dnia w klasztornej sypialni, czyli dormitorium: niecierpliwy chłopiec budzi kolegę i przypomina o modlitwie; obudzony całkiem

trzeźwo zwraca jednak uwagę na konieczność... no właśnie!

**A:** Surge, frater mi, de tuo lectulo, quia tempus est nunc nobis surgendi et manus nostras lavandi, et post lavationem manuum nostrarum pergere ad ecclesiam et orationes nostras facere secundum nostram consuetudinem.

**B:** Da mihi prius vestimenta mea, et ficones meos huc porrige et pedules et ocreas meas, ut induam circa me, et postea surgam, et tunc pergamus sic ad latrinam propter necessitatem corporis nostri, et sic eamus ad lavandum nos.

[*fico, onis* – but; *pedules, is* – rodzaj skarpety, onuce; *ocrea, ae* – rodzaj spodni]

Najwyraźniej w klasztorze było dosyć chłodno, a latryna znajdowała się, oczywiście, na zewnątrz, dlatego chłopiec najpierw chce się odziać w coś cieplejszego. Następny dialog, także między chłopcami z klasztornej szkoły, pokazuje nam, że natura ucznia nie zmienia się przez stulecia ... W przeciwieństwie do uczniowskiego języka, bo gdzie teraz usłyszymy chłopców zwracających do siebie per „najdroższy bracie”?

**A:** Tu, puer, perge, et curre cito foras, et vide caute ubi magister noster sit modo, et si huc appropinquaverit, tunc citius cave nos.

**B:** Pergam libenter, dilecte frater, et currere peniciter volo, et tuam iussionem implere. Nunc exivi, o socii mei, et vidi eum modo pergentem extra ecclesiam in coemeterio et loquentem cum uno laico homine.

**A:** Ubi est modo?

**B:** Statim nunc perveniet ad nos. Cavete vos, et cauti estote, et accipite cito libros vestros, et legite et cantate antequam perveniat huc, ne nos otiosos aut iocantes, cum venerit, inveniat. Caveo vos. Ecce, post ostium stat modo, et auscultat si legentes aut cantantes aliquid erimus, et ecce modo adest.

[*peniciter* – szybko; *modo* -już]

▼ Z dalszej części tego *colloquium* możemy się dowiedzieć, jak wyglądał rozkład dnia w klasztorze i czym zajmowali się mieszkający w nim chłopcy:

**Magister:** O mei cari pueri, quid fecistis tota die, aut quid habetis factum?

**C:** Domne care, nos legimus, et cantavimus tota die, et scripsimus aliquid ante primam et

post primam usque ad tertiam et quando aedituus pulsavit signum primum, tunc ilico sine mora surreximus et ivimus ad latrinam, et postea manus nostras septem psalmos canentes lavimus. Et sic perreximus ad ecclesiam ad nostras orationes psallendas, et postea induimus nos cum vestimentis ecclesiasticis ad missam, et cantavimus missam et synaxes cum aliis fratribus.

**M:** Fuistis omnes tunc induti?

**D:** Non utique, nisi hebdomadarii, cantor, et qui epistolam legit et diaconus, qui evangelium legit, et presbyter. Illi soli fuerunt vestiti tantum.

**M:** Quid egistis postea?

**E:** Quando audivimus percutere cymbalum, tum naviter ambulavimus simul secundum ordinem nostrum silenter in refectorium ad nostrum cibum, et cantavimus versum nostrum, et sic manducavimus cibum nostrum, et bibimus quicquid habuimus cum gratia Dei, et post refectionem nostram una exivimus ad ecclesiam posteriorem nostrum versum canentes. Et sic ordinatim cum disciplinae gravitate accessimus ad latrinam propter nostram necessitatem, et modo hic coram te volumus facere quicquid praecipis nobis.

[*aedituus*, *i* – odźwierny, woźny; *naviter* – porządnie, skrzętnie; *refectorium*, *i* – refektarz, jadalnia klasztorna]

Niezbędne wydają mi się tutaj dokładniejsze objaśnienia. *Prima* to, oczywiście, godzina, ale liczona jako *prima hora diei*, czyli po wschodzie słońca; jednocześnie była to modlitwa liturgiczna odmawiana właśnie o tej porze. Tak samo *tertia* oznacza modlitwę trzeciej godziny dnia, czyli mniej więcej naszej dziewiątej rano. Według godzin kanonicznych, czyli *synaxes* (pluralis), wspólnie odmawianych modlitw, oznaczano wszystkie pory dnia i nocy. Modlitwy te, zwane też *officium*, a w późniejszych wiekach *breviarium* (breviarz), składały się głównie z psalmów. *Hebdomadarius* to ten, kto w ciągu danego tygodnia (*hebdomada*) pełnił nadzór nad liturgią; *presbyter* to kapłan; *epistola* to fragment jednego z apostołskich listów z Nowego Testamentu, czytany podczas mszy. Siedem psalmów, odmawianych podczas mycia rąk, to tzw. psalmy pokutne: 6, 32, 38, 51, 102, 130, 143. *Versus* zaś to werset z psalmu odmawiany jako modlitwa przed i po posiłku. Zauważmy też, że wbrew obiegowym

opiniom w średniowieczu przestrzegano higieny osobistej ... Doskonała okazja, żeby powiedzieć uczniom więcej o średniowieczu, które wcale nie było „wiekami ciemnymi” w potocznym rozumieniu tego określenia!

▼ W niektórych z rozmówek *Ælfrica* są i takie, w których uczeń wymienia dni tygodnia; w jednej z nich pojawia się też podział dnia na godziny, chociaż biedny uczeń ma z nim pewne kłopoty:

**M:** Quae hora, puer, est modo?

**D:** Prima hora vel tertia vel meridies sive nona vel vespertina.

**A:** Undecima hora est modo, et circa horam tertiam exivi foras. Tunc aspexi ibi homines ambulantes in platea, portantes in scapulis suis ligna de silva, et vidi in campo equitantes pueros, et in venatione equitare iuvenes post unum leporem, et suos duriter equos cum suis calcantes calcaribus et currentes canes valde cupide inhiando. Vidi etiam aves per aera volantes, nescio quo fugerunt, nec curo omnino.

**M:** Non debes curare de hoc: hoc est vanum. Cogita aliud aliquid, quod melius sit, et cogita bene facere omnibus diebus vitae tuae, et Deum adora aliquando in nocte et aliquando in die.

**A:** Sic volo.

Surowość nauczyciela znajduje swe uzasadnienie w *Regule* św. Benedykta, która zakazuje braciom opowiadać, co widzieli poza klasztorem, gdyż jest to *plurima destructio* (67.5). Jedenasta godzina to nasza czwarta po południu, kiedy dzienna praca zbliżała się ku końcowi.

▼ W innym dialogu uczeń prosi nauczyciela o pomoc; można tu zobaczyć metodę *Ælfrica*, opartą na *Synonyma* Izydora z Sewilli, a polegającą na podawaniu – w celach dydaktycznych, dla wzbogacenia słownictwa – różnych słów czy zwrotów o tym samym znaczeniu:

**D:** Doctor bone, utinam velles ostendere sive plane mihi vel aperte manifestare lectionem hanc, hoc testimonium, sive istam mysticam scripturam, quia hanc sententiam non possum intellegere sine doctore. Valde difficilis est mihi ad intellegendum, et non habeo tam profundam doctrinam, ut animadvertere valeam haec sacra mysteria.

**M:** Deduc huc, ut videam quantam mysticam obscuritatem habeat sententia haec, et docebo te de omnibus his sacramentis, ut recte et

manifeste ea sumere et intellegere valeas et in memoria semper custodire.

**D:** Deus omnipotens reddet tibi mercedem sempiteram!

[lectio, onis – tu: fragment Pisma św.]

▼ Wspomnianą wyżej metodę Ælfrica dobrze ilustruje także fragment innego dialogu (zwróćmy uwagę na pytanie „kto to napisał?“, wyrażone na kilka sposobów, i na zgromadzenie różnych wyrazów związanych z pracą skryby), ciekawego także z innych względów. Dotyczy on przygotowania do pracy w *scriptorium*; pamiętajmy, że to właśnie mnichom zawdzięczamy nie tylko literaturę klasyczną, łacińską – mają oni także swój udział w zachowaniu literatury staroangielskiej. Chłopcy w klasztornej szkole byli przygotowywani do pracy skryby. Poniższy dialog, jak sądzę, może posłużyć jako wprowadzenie do lekcji traktującej o zachowaniu tekstów antycznych i wczesnośredniowiecznych, a może i o samej transmisji tekstu. Można na przykład zaproponować uczniom przepisywanie fragmentu łacińskiego tekstu w ten sposób, że kilku z nich otrzymuje „oryginał“, a z wykonanych przez nich kopii korzystają następni. Potem można się zabawić w śledzenie błędów, tworzyć „rodziny rękopisów” itp., a tym samym uzmysłowić uczniom, w jaki sposób tekst z, powiedzmy, trzeciego wieku dotarł do naszych czasów.

**A:** Scis bene scribere?

**B:** Nescio adhuc. Hactenus didici, et adhuc discere volo et debeo.

**A:** Tum bene facis. Melius est scribere scire quam nescire. Aliquod bonum inde impetrabis.

**B:** Hoc est verum.

**A:** Quis scripsit hoc? Aut quis scripsit scripturam hanc? Aut quis scripsit librum hunc? Aut quis scripsit volumen istud? Aut quis scripsit paginam hanc aut lineam istam aut alphabetum hoc, aut verba haec aut litteras has? Vivitne homo ille, qui omnia ista scripsit? Bonus scriptor fuit, et bonas manus habuit is, qui universa haec scripsit.

**C:** Etiam. Adhuc vivit, sed senex est modo, et nihil potest scribere modo propter caliginem oculorum suorum et propter senectutem suam.

To tylko niektóre z „rozmówek” wczesnośredniowiecznych szkół angielskich. Jak już wspomniałem, nie jest to złota łacina cycerowska, niemniej jednak mamy do czynienia z językiem żywym, nawet jeśli wciśniętym w formy szkolnej nauki, a w każdym razie żywszym niż nasza obecna *Latina viva*. Tego rodzaju preparacje – bo *Colloquia* Ælfrica Baty są przecież rodzajem preparacji – mają właśnie tę przewagę nad tworzonymi współcześnie, że dla ich twórców łacina była wciąż językiem mówionym, nawet jeśli obcym, nie macierzystym; mówionym na co dzień i nie tylko dla filologicznej zabawy. Myślę, że czasami warto odłożyć na bok nasze – najlepsze nawet – podręczniki, a nawet, że warto czasami odłożyć do szuflady klasycznych autorów (jako mediewista proszę klasyków o wyrozumiałość!) i spojrzeć życzliwiej na pogardzaną zbyt często łacinę średniowieczną, która przecież jest częścią naszej kultury w stopniu nie mniejszym niż Cyceron czy Horacy.

(maj 2001)



## ZAPROSZONO NAS:

**Pearson Education Polska**

– wydawca podręczników Longmana  
na

**konferencję metodyczną dla nauczycieli i lektorów języka angielskiego.**

Konferencja towarzyszy Targom Książki Edukacyjnej.  
Sierpień 2002. Warszawa

# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Teresa Mastalerz<sup>1)</sup>  
Chrzanów

## St Andrew<sup>2)</sup>

Większości Polakom św. Andrzej kojarzy się z wrocławami. Mniej już kojarzy go z krzyżem św. Andrzeja przy przejazdach kolejowych. A tylko jednostki wiedzą, że to też patron Szkocji. Poniżej proponuję lekcję kulturową przygotowaną i przeprowadzoną przeze mnie na lekcji języka angielskiego w moim gimnazjum. Jej elementem mogą też być tańce szkockie, jeśli ktoś potrafi je tańczyć (dla uczniów jest to niesamowita frajda), jak również narodowa pieśń Szkotów śpiewana przez nich na wszystkich meczach piłkarskich. To ostatnie może zyskać szczególny aplauz kibiców piłki nożnej, bo melodia będzie im brzmiała znajomo. Można też poprosić paru odważnych, by przyszli na lekcję w spódnicach w kratkę.

### St Andrew

1 When John the Baptist met Jesus he knew that there was something special about him and said so. A fisherman named Andrew, a friend of John's, decided to follow Jesus to hear what he had to say. He also told his brother Simon, later called Peter, about this strange new preacher and Simon too became a follower of Jesus.

2 One day Jesus came along to the lake-side to find the brothers working at their nets. 'Come with me and I'll make you fishers of men,' he said, meaning that they would gather believers in Jesus's ideas as they had gathered fish in their nets. The two

men left their trade at once and became the first apostles of their master.

Now everyone knows a good deal about Peter, who became the leader of the Christians after Jesus's death, but they do not give much thought to his brother Andrew. We remember that it was Andrew who told Jesus about the boy who had the loaves and fish with which he is said to have fed five thousand people. Another time some Greeks asked Philip, one of the twelve apostles, if they could speak to Jesus. Philip told Andrew and they both went to ask Jesus. This seems to show that Andrew was one of the very closest friends Jesus had.

When Jesus was killed Andrew went to foreign lands preaching the words he had heard Jesus speak. This was highly dangerous, for the Romans, who ruled all that part of the world, held that their emperor was a god and that it was wicked to worship an invisible god in the skies. Every Christian of those days knew that he might finish up hanging from a cross as Jesus did. For the leaders there was even more danger.

We are told that Andrew went from place to place without any thought for his own safety, fearlessly speaking the message he had heard from his master's own lips. At last he was taken by the Romans and crucified. They say he was fixed to an X-shaped cross so that he would take longer to die, and

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebini.

<sup>2)</sup> Tekst *St Andrew* pochodzi z książki Frank Carr (1973), *101 School Assembly Stories*, London: W. Foulsham & c.o Limited.

so suffer more. In this dreadful situation, the story goes, Andrew continued to preach to a great crowd until his life ebbed away.

Hundreds of years later the bones of St Andrew were in the care of a man named Rule. One night in a dream an angel appeared to him and told him to take the relics to Scotland. He did as he was instructed and built a church there to house the holy bones. In later years the Scots came to look on Andrew as their own special saint. They believed he helped them in battle and they looked on his flag – a white X-shaped cross on a blue background – as Scotland’s own.

7 Every year on 30th November the Scots celebrate St Andrew’s Day. At concert halls and theatres all over the country people listen to the songs, poems and plays of their land. It is strange to think that they have taken as their special saint a man who never set foot in their country and probably never even heard of it.

1. Answer the questions. Underline the part of the text where you have found an answer.

- a. Who told Jesus about the boy who had the loaves and the fish?
- b. Where did St Andrew go to teach the words of Jesus?
- c. Why was it so dangerous?
- d. Why do the Scots celebrate St Andrew’s Day?
- e. When do they celebrate it?
- f. Who was Rule and what did he see in his dream?

2. Write a short note about St. Andrew based on your answers.

3. Is it true (T) or false (F)? Correct false sentences.

- a. John the Baptist was a fisherman.
- b. St Andrew was a courageous man.
- c. St Andrew spent some time in Scotland.
- d. St Andrew was fixed to an x-shaped cross so that he would take shorter to die.
- e. The Scottish flag is a blue x-shaped cross on a white background.

4. Complete the words and then translate them into your own language:

- a. The two men left their t\_\_\_\_\_ and became the first a\_\_\_\_\_ of their master, Jesus.
- b. Romans c\_\_\_\_\_ St. Andrew.

- c. A man who preaches is a p\_\_\_\_\_.
- d. St. Andrew continued to p\_\_\_\_\_ until he died.
- e. Rule built a church to h\_\_\_\_\_ the holy bones of St. Andrew.

5. Find their synonyms. The number next to the words suggests the part of the text where you can find them.

- a lot (3)    news (5)    holy (6,7)    die (5)
- collect (2)    horrible (5)    king or ruler (4)

6. Find their opposites and underline them. Translate them into your own language. The number next to the words suggests the part of the text where you can find them.

- devil (6)    disappear (6)    danger (5)
- visible (4)    safety (4)

7. Match the word halves and then match the words to the definitions. Translate them into your own language. Underline the words in the text.

- 1) follow                      ed (1)
- 2) suff                         tist (5)
- 3) wick                        ground (4)
- 4) wor                         er (4)
- 5) back                        ship (6)
- 6) Bap                         er (1)

- a. it’s a nickname of a person who baptised Christ
- b. to show respect for god by saying prayers etc.
- c. someone who believes in a particular person or set of ideas
- d. to experience pain or unpleasant emotions
- e. extremaly bad
- f. the parts at the back of the picture, view, etc which are not the main things you look at

8. Find the words that complete the crossword and then translate them into your own language.

*	*	*	*	*	S					*	*	*
*	*	*			T				*	*	*	*
*	*	*	*		A				*	*	*	*
*	*	*	*		N							
*					D				*	*	*	*
*	*				R							*
*	*				E	*	*	*	*	*	*	*
					W			*	*	*	*	*

9. Find 10 irregular verbs in simple past and write their infinitives.

10. Find a word „loaves”, translate it into your own language and write it in singular.

### ANSWER KEY:

1. a. St. Andrew (3) b. to foreign lands (4) c. The emperor was a god and nobody was allowed to believe in someone else (4) d. They believed he helped them in battle (6) e. 30th November (7) f. He was the man who took care of the bones of St. Andrew and he was told to take them to Scotland. (6)

3. a. it doesn't say b. T c. F he had never been to Scotland d. F longer to die e. F a white x-shaped cross on a blue background

4. trade, apostles, crucified, preacher, preach, house

5. a lot=a good deal, collect=gather, holy=saint, king, ruler=emperor, news=message, horrible=dreadful, die=ebb away

6. devil≠angel, visible≠invisible, disappear≠appear, danger≠safety

7. 1c – follower, 2d – suffer, 3e – wicked, 4b – worship, 5f – background, 6a – Baptist

8. shape, battle, safety, invisible, dreadful, fearlessly, rule, follower

10. loaves pl. loaf sing.

(kwiecień 2002)

Ewa Bińczak<sup>1)</sup>

Ostrowiec Świętokrzyski

## Ćwiczenia konwersacyjne doskonalące umiejętność prowadzenia rozmowy telefonicznej

Umiejętność mówienia w języku obcym jest sprawnością kluczową, nad której rozwijaniem pracujemy bezustannie. Rozmowa może odbywać się w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Rozmowa telefoniczna wymaga szczególnej precyzji wystawiania się ze względu na specyfikę kanału komunikacyjnego, przez który jest prowadzona. Słowo i ton głosu są jedynymi źródłami informacji, rozmówcy nie widzą się bowiem i nie mogą wnioskować na podstawie mimiki czy gestykulacji partnera.

Zaproponowane ćwiczenia skupiają się na rozmowach telefonicznych mających na celu wykonanie konkretnych zadań, na przykład zarezerwowanie stolika w restauracji, pokoju w hotelu, biletu lotniczego czy terminu spotkania z szefem.

### Rezerwowanie pokoju w hotelu – Hotel reservations

Przed przystąpieniem do ćwiczeń konwersacyjnych proponuję zebranie słownictwa związanego tą tematyką i ewentualne poszerzenie go. Uczniowie podają znane im wyrażenia, na przykład: *to book a room, to reserve a room, to make a reservation, to confirm a reservation, a sing-*

*room, a double room, a suite, a room with a shower ...*

I. Przeczytaj dialog i zapisz następujące informacje. (Read the following dialogue and note down the following details in the conversation.)

- ▶ date of reservation
- ▶ caller's name
- ▶ number of people
- ▶ any special requirements

R=receiver C=caller

R: Good afternoon. Old England Hotel.

C: Good afternoon. I'd like to reserve a single room with bath, please.

R: For what date, sir?

C: For the nights of February 9<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup>.

R: That's all right. Can I have your name, sir?

C: Mark Harris. Could you tell me the price please?

R: That will be £50 per night.

C: Thank you. I'll send you an e-mail to confirm the booking.

II. Ustaw podane zdania w odpowiedniej kolejności. (Put the following sentences into the correct order.)

1. For the nights of September 14th to September 19<sup>th</sup>.

2. Thank you Mr. Evans. Goodbye.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Ostrowcu Świętokrzyskim.

3. Could you tell me the price, please?
4. Yes, certainly, sir. For what date?
5. Thank you. My name is Evans. Do you need confirmation?
6. Hello, I'd like to book two double rooms with bath, please.
7. One moment, please. Yes, we have two double rooms available on those dates.
8. I'll send it right away.
9. Hello. Grand Hotel. Can I Help you?
10. The price is £45 per night per room.
11. Yes, sir. If possible before the end of August.

**III. Uzupełnij dialog i przećwicz go w parach.**  
(Complete the dialogue and practise it in pairs.)

- R: Good morning. Blue Valley Hotel.  
C: Good morning. I'd like to \_\_\_\_\_ a single room \_\_\_\_\_ bath, please.  
R: When \_\_\_\_\_, sir?  
C: For the \_\_\_\_\_ of June 12<sup>th</sup> to June 18<sup>th</sup>.  
R: One moment, please. Could you \_\_\_\_\_ the dates, please?  
C: Yes, from June 12<sup>th</sup> to June 18<sup>th</sup>.  
R: I'm afraid we \_\_\_\_\_ a single room with a shower available at that time. Will that be suitable?  
C: With a shower? Yes, that is all \_\_\_\_\_.  
R: In what name, please?  
C: In \_\_\_\_\_ name of Tocqueville.  
R: Could you \_\_\_\_\_ that, please.  
C: T-O-C-Q-U-E-V-I-L-L-E. Could you tell me the price, please?  
R: That will be £60 per night.  
C: Thank you. I'll send you a fax to confirm the \_\_\_\_\_.  
R: Thank you, Mr. Tocqueville. Goodbye.  
C: Goodbye.

**IV. W parach przygotujcie i przećwiczcie dialogi.**  
(With a partner prepare and practise the dialogues.)

1. Book a double room for May 5<sup>th</sup> in the name of Mr. Morris.
2. Reserve twenty single rooms for February 20<sup>th</sup> with the use of a conference room.

 **Rezerwowanie stolika w restauracji – Restaurant reservations**

**I. Uzupełnijcie podany dialog i przećwiczcie go w parach.** (Complete the following conversation and practise it in pairs.)

- R: Hello. Red Dragon Restaurant.  
C: I'd like to \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ for tonight at 8 o'clock.  
R: Certainly, madam. For \_\_\_\_\_ people?  
C: For six people.  
R: In what \_\_\_\_\_, madam?  
C: Mrs. Wilson.  
R: Mrs. Wilson, \_\_\_\_\_ at 8 o'clock. Thank you. Goodbye.  
C: Goodbye.

**II. Chcesz zarezerwować stolik na trzy osoby na niedzielę wieczorem. Uzupełnij dialog. You want to make a reservation for a table for three for Sunday evening. Complete the conversation.**

- R: Good afternoon. Terry's Restaurant.  
C: \_\_\_\_\_.  
R: Yes, madam. For how many people?  
C: \_\_\_\_\_.  
R: We have a table on the terrace. Is that suitable?  
C: \_\_\_\_\_.  
R: Can I have your name, madam?  
C: \_\_\_\_\_.  
R: Thank you Mrs. Roberts. We'll see you on Sunday. Goodbye.  
C: \_\_\_\_\_.

**III. W parach przygotujcie i przećwiczcie dialogi oparte na podanych sugestiach.** (In pairs practise conversations using the following prompts.)

1. Make a reservation for a table for five for Saturday evening.
2. Make a reservation for two, in a non-smoking section, for Tuesday at mid-day.

 **Rezerwowanie biletu lotniczego – Air reservations**

Proponuję zacząć od pracy w grupach i zebrania słownictwa związanego z podróżowaniem samolotem i kupowaniem biletu.

**I. W grupach wypiszcie słowa, które wiążą się z rezerwowaniem biletu lotniczego.** (In groups write down as many words related to making an air reservation as you can.) Na przykład:

a flight, a one-way ticket, an open return ticket, a round trip, tourist class, economy class, business class, first class, the luggage allowance, a smoking section, a non-smoking section ...

**II.** *Przeczytaj dialog i zapisz następujące informacje. (Read the following dialogue and note down the following details of the reservation.)*

- ▶ Date of flight
- ▶ Destination
- ▶ Departure time
- ▶ Class
- ▶ Caller's name
- ▶ Any other relevant information

R: Good morning. Harrold Agency. Can I help you?

C: I'd like to book a one-way ticket from Paris to Tokyo.

R: Yes, sir. When do you want to travel?

C: I want to leave on Monday, May 15<sup>th</sup> and I want a one-way ticket.

R: We have a flight at 11.30. Is that suitable?

C: Yes, that's all right. How much is the ticket?

R: The price is \$400 tourist class, \$700 business class.

C: I'll travel business class. Could you tell me what the luggage allowance is, please?

R: It's 15 kilos per person.

C: Good. What is the check-in time?

R: It's one hour before the departure. Can I have your name, please?

C: My name is Ronald Smith. Can I collect the ticket tomorrow at noon?

R: We will have it ready, Mr. Smith. Goodbye.

**III.** *W parach przygotujcie i przećwiczcie dialogi oparte na podanych sugestiach. Zamieńcie się rolami (In pairs prepare and practise dialogues based on the following prompts. Change roles.)*

- a. Book a ticket from Warsaw to London, economy class, with a window seat in a non-smoking area, in your own name.
- b. Reserve two business class tickets on Flight 505 to Rome for July 3<sup>rd</sup> at 5.00 in the name of Mr. Thompson.



### **Umawianie i odwoływanie spotkania – Making and cancelling appointments**

Proponuję rozpocząć od przypomnienia czasowników, które łączą się z rzeczownikiem *an appointment*: *to make an appointment, to keep an appointment, to confirm an appointment, to*

*be late for an appointment, to postpone an appointment, to put off an appointment, to cancel an appointment, to call off an appointment, to break an appointment.*

**I.** *Przeczytaj dialog i zapisz następujące informacje: (Read the following dialogue and note down the following details:)*

- ▶ caller's name
- ▶ time and date of appointment
- ▶ the reason why the appointment is being made
- ▶ name of the person with whom it is being made

R: Good morning. Cosmetics International.

C: Good morning. This is Nigel Barnet. I'd like to make an appointment with Mr. Nelson, please.

R: Yes, certainly. May I ask what it's about, please?

C: It's about the conference with dealers from all our branches.

R: Oh, yes. Is 9.30 on Thursday morning all right?

C: I'm afraid I can't make it at 9.30 on Thursday morning. I'm leaving for Paris at 8.30.

R: What about 4 o'clock on Tuesday?

C: Yes, it's perfect. Thank you. Goodbye.

**II.** *Ustaw podane zdania w odpowiedniej kolejności. (Put the following sentences into the correct order.)*

1. Thank you for letting us know. I'll make a note of it.
2. Yes, 10.30 is fine.
3. Good morning. I'm calling on behalf of Mr. Morgan. I'm afraid I have to postpone Mr. Morgan's appointment with Prof. Roberts this afternoon. Mr. Morgan has been held up at a meeting.
4. What about 10.30 on Wednesday?
5. Good morning. Archeology Department.

**III.** *W parach przygotujcie i przećwiczcie dialogi odpowiednie do podanych sytuacji. Zamieńcie się rolami (In pairs prepare and practise dialogues to the following prompts. Change roles.)*

Make an appointment to see your dentist at 10 o'clock on Friday morning.

- ▶ Postpone your meeting with Mr. Green. (Give your reason.)
- ▶ Cancel an appointment with your hairdresser.



## Bibliografia:

Donald Adamson (1997), „On the telephone”, w *Starting English for Business*, Prentice Hall Europe.  
Tom Hutchinson, Alan Waters (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.

Rosemary Palstra (1987), *Telephone English*, Prentice Hall ELT.

Dagmara Świda (1997), „Telephoning and Receptionist Techniques”, w: *Office English*, POLTEXT.

Penny Ur (1996), „Role play and related techniques”, w *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press. (wrzesień 2000)

Teresa Pogwizd<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Les proverbes et les dictons français – propozycje ćwiczeń

Dobrym sposobem poszerzania znajomości języka i kultury danego kraju może być wprowadzanie na lekcjach języka obcego przysłów i znanych powiedzeń. Oto kilka ćwiczeń, które

wykorzystywałam do tej pory w swojej praktyce. Dwa pierwsze ćwiczenia są oparte na przysłowach i powiedzeniach, które mają niemal identyczne odpowiedniki w języku polskim.

### ► 1. *Lisez les proverbes et les dictons français et reliez-les aux proverbes polonais.*

Comme on fait son lit on se couche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nocą wszystkie koty są czarne.
Noblesse oblige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie.
On connaît l'ami dans le besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nie ma dymu bez ognia.
Mieux vaut tard que jamais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nie ma róży bez kolców.
Il n'y a point de fumée sans feu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nieszczęścia chodzą parami.
Ce sont toujours les cordonniers les plus mal chaussés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nieobecni nie mają racji.
L'habitude est une seconde nature.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Psy szczekają, karawana jedzie dalej.
Un malheur n'arrive jamais seul.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dobrymi chęciami piekło wybrukowane.
Les absents ont toujours tort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nie wszystko złoto co się świeci.
Tout ce qui brille n'est pas or.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Przyzwyczajenie jest drugą naturą.
Il n'est point de roses sans épines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Szewc bez butów chodzi.
L'enfer même est pavé de bonnes intentions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lepiej późno niż wcale.
La nuit, tous les chats sont gris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Szlachectwo zobowiązuje.
Les chiens aboient, la caravane passe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jak sobie pościelisz tak się wyśpisz.

### ► 2. *Finissez ces proverbes.*

1. Les amis de nos amis sont .....
2. Vouloir c'est .....
3. Qui cherche, .....
4. Quand on n'a pas de tête, il faut avoir des .....
5. Quand le chat n'est pas là les souris .....
6. Rira bien qui rira .....
7. Tous les chemins mènent à .....

8. Des goûts et des couleurs, il ne faut pas .....
9. Il faut battre le fer pendant qu'il est .....
10. Tel père, tel .....

W szkole podstawowej uczniowie mają tendencję do dosłownego tłumaczenia. Przysłowia są więc doskonałą okazją, aby uzmysłowić im, że w każdym języku można wyrazić to

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 13 i w Szkole Podstawowej nr 84 we Wrocławiu.

samo, choć ..... zupełnie inaczej. Wśród przysłów przytoczonych w następnych ćwiczeniach można znaleźć wiele takich przykładów, które się do tego świetnie nadają. Należą do nich choćby takie, jak:

*On fait toujours le loup plus gros qu'il n'est*  
= Nie taki diabeł straszny, jak go malują;  
Strach ma wielkie oczy.

*On ne fait pas d'omlette sans casser les œufs*  
= Gdzie drwa robią, tam wióry lecą.

*Les petits ruisseaux font les grandes rivières*  
= Ziarno do ziarnka, a zbierze się miarka.

*Chaque oiseau trouve son nid beau* = Każda pliszka swój ogonek chwali.

► 3. Wiele przysłów ma podobne struktury językowe. Można je więc wykorzystać do ćwiczeń, umożliwiających ich opanowanie.

Oto grupy przysłów opartych na następujących strukturach:

*Il faut + infinitif* .....

*Il ne faut pas + infinitif* .....

*Qui + verbe, verbe* .....

*Tel* ....., *tel* .....

*Tel qui* .....

**Il faut savoir** obéir pour savoir commander.

Il faut tourner sept fois sa langue dans sa bouche avant de parler.

Il faut semer pour récolter.

Il faut saisir l'occasion par les cheveux.

Il faut rendre à César ce qui est à César.

**Il ne faut pas juger** les gens sur la mine.

Il ne faut pas mettre le doigt entre l'arbre et l'écorce.

Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.

Il ne faut pas courir deux lièvres à la fois.

Il ne faut pas parler de corde dans la maison d'un pendu.

Il ne faut pas mettre tous ses œufs dans le même panier.

**Qui donne** vite **donne** deux fois.

Qui va à la chasse perd sa place.

Qui vivra, verra.

Qui n'entend qu'une cloche n'entend qu'un son.

Qui ne risque rien, n'a rien.

Qui va lentement va sûrement.

Qui sème le vent récolte la tempête.

Qui donne aux pauvres prête à Dieu.

**Tel** maître, **tel** valet.

Tel père, tel fils.

**Tel** est pris **qui** croyait prendre.

**Tel qui** rit vendredi, dimanche pleurera.

Wiele przysłów rozpoczyna się od formy bezosobowej **on** lub też od wyrażenia **quand**:

**On** ne fait rien de rien.

On ne peut pas être à la fois au four et au moulin.

On ne fait pas d'omlette sans casser les œufs.

On frappe sur le sac pour que l'âne le sente.

On fait toujours le loup plus gros qu'il n'est.

On ne peut contenter tout le monde et son père.

**Quand** le chat n'est pas là les souris dansent.

Quand on n'a pas de tête, il faut avoir des jambes.

Quand on n'a pas ce que l'on aime, il faut aimer ce que l'on a.

Quand il pleut à Saint Médard, il pleut quarante jours plus tard.

(St. Médard – le 8 juin)

► 4. Można także wprowadzać przysłowia w grupach tematycznych. Oto kilka przykładów:

**Amitié**

On connaît l'ami dans le besoin.

Les amis de nos amis sont nos amis.

Les bons comptes font les bons amis.

Les petits cadeaux entretiennent l'amitié.

**Argent**

Un sous est un sou.

Le temps c'est de l'argent.

On ne prête qu'aux riches.

On perd tout en voulant trop gagner.

L'argent est le nerf de la guerre.

**Temps**

Mieux vaut tard que jamais.

Il ne faut jamais remettre au lendemain ce que l'on peut faire le jour même.

Chaque chose a son temps.

Le temps perdu ne se rattrape jamais.

Il y a temps pour tout.

Paris n'a pas été bâti en un jour.

Le temps c'est de l'argent.

Qui ne vient pas à l'heure, doit dîner par cœur.

**Temps qu'il fait**

Quand il pleut à la St. Médard, il pleut quarante jours plus tard. (St. Médard – le 8 juin)

Une hirondelle ne fait pas le printemps.

Noël au balcon, Pâques aux tisons.  
 Petite pluie abat grand vent.  
 En avril ne te découvre pas d'un fil; en mai fais  
 ce qui te plaît. (=ne vous habillez pas de  
 façon trop légère dès les premiers jours de  
 printemps)

### Animaux

On fait toujours le loup plus gros qu'il n'est.  
 Chaque oiseau trouve son nid beau.  
 Chien qui aboie ne mord pas.  
 Ne réveille pas le chat qui dort.  
 Petit à petit l'oiseau fait son nid.  
 On apprend à hurler avec les loups.  
 Faute de grives, on mange des merles.  
 Les loups ne se mangent pas entre eux.  
 À cheval donné, on ne regarde pas aux dents.  
 Au chant, on connaît l'oiseau.

► **5.** Można także zaproponować uczniom następującą zabawę. Wybieramy do niej dowolne przysłowia, ale szczególnie nadają się te, które zawierają struktury:

Qui + verbe, verbe .....  
 Il faut + infinitif .....  
 Il ne faut pas + infinitif .....  
 Quand .....

Do tablicy przypinamy magnesami kartki z przysłowiami podzielonymi na dwie części.

Przykład:

Qui donne vite	n'a rien.
Qui ne risque rien,	trouve.
Qui cherche,	donne deux fois.

Oczywiście przysłów powinno być znacznie więcej.

Wszystkie kartki są odwrócone napisami do tablicy. Zadaniem uczniów jest odnalezienie i połączenie właściwych fragmentów. Przed rozpoczęciem gry tablica wygląda następująco:

	A	B
1		
2		
3		

Uczniowie podzieleni na grupy wydają dyspozycje prowadzącemu grę w następujący sposób: A2 et B3

	A	B
1		
2	Qui ne risque rien,	
3		donne deux fois.

W tym przypadku należy odwrócić ponownie kartki napisami do tablicy. Jeśli przysłowie zostało połączone właściwie, zdejmujemy je z tablicy. Wygrywa ta grupa, której udało się połączyć najwięcej przysłów. Zabawa jest tym ciekawsza im uda nam się zestawić bardziej zabawne połączenia. Warto wtedy zwracać uwagę na te zestawienia, zanim na nowo odwrócimy kartki po nieudanym „strzale” grupy. Możemy także poprosić o ich interpretację.

► **6.** Zabawa ta może być wstępem do ćwiczenia opartego na piosence Guy Béart pod tytułem „**Les proverbes d'aujourd'hui**”. Oto fragmenty tej piosenki:

Les proverbes d'aujourd'hui  
 à notre époque ressemblent.  
 Les proverbes d'aujourd'hui  
 sont les clameurs de la nuit.  
 Les oreilles ont des murs  
 qui nous empêchent d'entendre.  
 Les oreilles ont des murs,  
 des murs de chair, c'est plus sûr.  
 [.....]

Lorsque les chiens aboient  
 la caravane s'arrête.  
 Lorsque les chiens aboient  
 on écoute enfin leurs voix.  
 Les premiers sont les derniers,  
 les derniers derniers quand même.  
 Les premiers sont les derniers,  
 où sont passés les premiers?  
 [.....]

Et tel qui rit vendredi  
 rira bien encore dimanche.  
 Et tel qui rit vendredi,  
 c'est déjà bien, ça déprime.  
 [.....]

Ćwiczenie to może być także ćwiczeniem na rozumienie ze słuchu. Zadaniem uczniów jest uzupełnienie słów piosenki.

..... d'aujourd'hui  
 à notre époque ressemblent.  
 ..... d'aujourd'hui

sont les clameurs de la nuit.  
 .....  
 qui nous empêchent d'entendre.  
 .....  
 des murs de chair, c'est plus sûr.  
 Lorsque .....  
 Lorsque .....  
 on écoute enfin leurs voix.  
 .....  
 les derniers derniers quand même.  
 .....  
 où sont passés les premiers?  
 Et .....  
 Et .....  
 c'est déjà bien, ça déprime.

Następnie zadaniem uczniów jest od-  
 tworzenie prawdziwego, klasycznego brzmie-  
 nia poszczególnych przysłów. Na podstawie  
 fragmentów tej piosenki możemy uczniom za-  
 proponować także ułożenie kilku zwrotek,  
 w których spróbują nadać podobnie przewrotne  
 interpretacje znanym sobie przysłowiom.

Zaproponowane ćwiczenia mogą stano-  
 wić zarówno kanwę do jednej, zwartej lekcji  
 poświęconej przysłowiom (w tym przypadku ich  
 liczba musi być bardzo ograniczona, a ich dobór  
 szczegółowo przemyślany) jak również stanowić  
 fragment kilku, różnych lekcji, wiążących się te-  
 matycznie z wybranymi przysłowiami.

(marzec 1999)

Marzena Guz<sup>1)</sup>  
 Olsztyn

## Przysłowia mogą ułatwiać przyswajanie słownictwa

W celu ułatwienia uczniom przyswajania  
 słownictwa z określonych kręgów tematycznych  
 warto pamiętać o przysłowia. Nie ma zbyt  
 wielu ćwiczeń wprowadzających lub utrwalają-  
 cych przysłowia. Przygotowałam więc dla swo-  
 ich uczniów kilka ćwiczeń, dotyczących przy-  
 słów powiązanych z następującymi tematami:  
*Człowiek, Części ciała, Zdrowie, Zawody, Jedzenie  
 i picie.* Polegają one na wskazaniu znaczenia  
 danego przysłowia, na dokończeniu przysłowia,  
 na uporządkowaniu kilku pomieszanych ze so-  
 bą przysłów, na uzupełnieniu brakującego wy-  
 razu, bądź na ułożeniu przysłowia z rozsypanki.

Ćwiczenia te kieruję do uczniów szkoły  
 średniej o zaawansowanej znajomości języka  
 niemieckiego lub do uczących się w rozszerzo-  
 nym programie nauczania języka niemieckiego.



### Człowiek

#### I. Znajdź odpowiednie znaczenia przysłów!

##### Leute

1. Allen Leuten (Menschen) recht getan ist eine  
 Kunst, die niemand kann.

2. Aus fremder Leute Haut ist gut Riemen  
 schneiden.
3. Arme Leute kennt niemand.
4. Alte Leute sind zweimal Kinder.
5. Gelehrten Leuten ist gut predigen.
6. Reisende Leute soll man nicht aufhalten.
7. Wer sich auf anderer Leute Schüssel verläßt,  
 geht hungrig zu Bett.
8. Hinter den Bergen wohnen auch Leute.
9. Laß die Leute reden, sie reden über jeden.
10. Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen  
 alle faulen Leute.

- a) Man verschiebt die Arbeit auf später, wenn  
 man nicht gern arbeitet.
- b) Niemand kann alle zufriedenstellen.
- c) Greise verhalten sich wie Kinder.
- d) Kluge Leute begreifen alles schnell.
- e) Die Leute sind überall gleich.
- f) Es ist leicht, reichlich zu sein, wenn man  
 fremdes Geld oder Vermögen zur Verfügung  
 hat.
- g) Man soll nie erwarten, daß man etwas von  
 anderen Leuten bekommt.
- h) Wenn du nicht reich bist, hast du auch keine  
 Bekannten.

<sup>1)</sup> Autorka jest asystentem w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim.

- i) Während der Reise soll man keine langen Aufenthalte machen.
- j) Wenn jemand tugendhaft handelt, interessiert ihn nicht, was boshafte Leute dazu meinen.

**Menschen**

1. Berg und Tal kommen nicht zusammen, wohl aber die Menschen.
  2. Danken kostet nichts und gefällt Gott und Menschen.
  3. Der Mensch denkt, Gott lenkt.
  4. Der Mensch ist des Menschen Wolf.
  5. Jeder Mensch hat seinen Vogel.
  6. Der Mensch lernt nie aus.
  7. Es ist kein Fisch ohne Gräte und kein Mensch ohne Fehler.
  8. Man muß die Menschen nehmen, wie sie sind.
  9. Umgang formt den Menschen.
  10. Was der Mensch säet, das wird er ernten.
- a) Über das menschliche Leben entscheidet Gott.
  - b) Man lernt lebenslang.
  - c) Überall in der Welt kann man seine Bekannten treffen.
  - d) Wie die Arbeit, so der Lohn.
  - e) Irren ist menschlich.
  - f) Die Menschen sind oft unfreundlich gegeneinander.
  - g) Wie jemand wird, hängt davon ab, mit wem er verkehrt.
  - h) Alle muß man akzeptieren.
  - i) Das Lächeln und Höflichkeit kosten nichts und helfen viel.
  - j) Jeder hat sein Hobby.

**II. Dokończ przysłowia:**

1. Danken kostet nichts.....
  2. Laß die Leute reden,.....
  3. Der Mensch lernt.....
  4. Hinter den Bergen.....
  5. Jeder Mensch hat.....
  6. Alte Leute.....
  7. Der Mensch ist.....
  8. Gelehrten Leuten.....
  9. Der Mensch denkt,.....
  10. Morgen, morgen, nur nicht heute, .....
- a) sie reden über jeden.
  - b) sind zweimal Kinder.
  - c) und gefällt Gott und Menschen.
  - d) sagen alle faulen Leute.
  - e) ist gut predigen.

- f) nie aus.
- g) seinen Vogel.
- h) des Menschen Wolf.
- i) Gott lenkt.
- j) wohnen auch Leute.

**III. Poniższe przysłowia są pomieszane. Jak brzmiały poprawnie?**

1. a) Reisende Leute (sind zweimal Kinder).
- b) Alte Leute (kommen nicht zusammen, wohl aber die Menschen).
- c) Berg und Tal (soll man nicht aufhalten).
2. a) Wer sich auf anderer Leute Schüssel verläßt (lernt nie aus).
- b) Umgang (geht hungrig zu Bett).
- c) Der Mensch (formt den Menschen).
3. a) Aus fremder Leute Haut (sagen alle faulen Leute).
- b) Es ist kein Fisch ohne Gräte (wohl aber die Menschen).
- c) Morgen, morgen, nur nicht heute (ist gut Riemen schneiden).
- d) Berg und Tal kommen nicht zusammen (und kein Mensch ohne Fehler).

**IV. „Menschen“ czy „Leute“?**

1. Laß die ..... reden, sie reden über jeden.
2. Hinter den Bergen wohnen auch .....
3. Man muß die ..... nehmen, wie sie sind.
4. Danken kostet nichts und gefällt Gott und .....
5. Berg und Tal kommen nicht zusammen, wohl aber die .....
6. Gelehrten ..... ist gut predigen
7. Reisende ..... soll man nicht aufhalten.
8. Arme .....kennt niemand.



**Części ciała**

**I. Czego tu brakuje?**

Ohr	Gesicht	Kopf	Bein	Herz	Auge
Mund	Hand	Magen	Herz	Auge	Zunge
Auge	Bein	Kopf	Hand	Zunge	Hand

1. Aus d... (Pl.), aus dem Sinn.
2. Viele ..... (Pl.), wenig Arbeit.
3. Soviel ..... (Pl.), soviel Sinne.
4. Böse ..... (Pl.) schneiden schärfer als ein Schwert.
5. Dankbar sein, bricht kein ... ..

6. Dem Armen bläst der Wind ins .....
7. Die Liebe geht durch d... ..
8. Hast bricht ..... (Pl.).
9. Im ..... Bibel, im ..... übel.
10. Laß d... ..... nicht schneller als die Gedanken sein.
11. Liebe und Verstand gehen selten ..... in .....
12. Was der dumme Esel spricht, hören meine ..... nicht.
13. Was d... ..... nicht sieht, bekümmert d... ..... nicht.
14. D... ..... des Herrn macht das Pferd (Vieh) fett.
15. Langsame ..... (Pl.) behalten lange.

**II. a) Ułóż przysłowie z rozsypanki!**

1. die schneller sein Laß nicht Zunge als Gedanken die
2. in Liebe selten Hand und gehen Verstand Hand
3. Auge das, sieht Herz das nicht Was nicht bekümmert
4. Esel nicht der spricht Was, meine dumme hören Ohren
5. schärfer Zungen als Böse Schwert schneiden ein
6. fett Herr macht des Pferd Auge das Das

**II. b) Podaj sytuację, do której pasują te przysłowia!**



**Zdrowie**

**I. Dokończ przysłowia!**

1. Der Gesunde .....
  2. Die Gesundheit schätzt man erst .....
  3. Gesundheit .....
  4. Die Krankheit kommt zu Pferde .....
  5. Es gibt tausend Krankheiten, .....
  6. Allzuviel .....
  7. Arznei und Wein .....
  8. Der Kirchhof .....
  9. Gesundheit ist leichter verloren .....
  10. Lachen .....
- a) aber nur eine Gesundheit.
  - b) und geht zu Fuß weg.
  - c) wollen zur rechten Zeit genossen sein.
  - d) macht gesund.
  - e) wenn man krank ist.

- f) als wiedergewonnen.
- g) ist besser als Reichtum.
- h) ist ungesund.
- i) deckt die Sünden der Ärzte.
- j) weiß nichts von seinem Reichtum.

**II. Wstaw brakujące słowa!**

gesund	Gesundheit	Gesunde	Ungesund
Krankheit		Arzt	Arznei

1. .... und Wein wollen zur rechten Zeit genossen sein.
2. .... ist leichter verloren als wiedergewonnen.
3. D.... kommt zu Pferde und geht zu Fuß weg.
4. Lachen macht .....
5. Allzuviel ist .....
6. D.... weiß nichts von seinem Reichtum.
7. D.... deckt die Sünden der ..... (Pl.).



**Zawody**

*Jakie nazwy zawodu brakuje?*

Jäger	Doktor	Weber	Koch (Pl.)
Fuhrmann	Hirt (Pl.)	Bauer (Pl.)	Zimmermann
Schmied	Richter	Gärtner	Schuster
Kaufmann		Schneider	Fischer

1. Der ..... bleibe bei seinem Leisten.
2. Der ..... hat zerrissene Kleider.
3. Die dümmsten ..... haben die schönsten Kartoffeln.
4. Einem ungeschickten ..... taugt kein Beil.
5. Ein geschickter ..... verbrennt sich auch wohl einmal die Finger.
6. Ein ....., der zwei Hasen zugleich jagt, erhält keinen.
7. Ein ..... soll zwei gleiche Ohren haben.
8. Es ist nicht jeder ein ....., der auf den Markt geht.
9. Auch dem geschicktesten ..... reißt einmal der Faden.
10. Den Kopf halt kühl, die Füße warm, das macht den besten ..... arm.
11. Auch einem guten ..... entwischt ein Aal.
12. Viele ..... verderben den Brei.

13. Man muß den Bock nicht zum ..... machen.
14. Solange der ..... nicht umgeworfen hat, versteht er das Fahren nicht.
15. Viele ....., übel gehütet.



## Zwierzęta

Uzupełnij przysłowia następującymi nazwami zwierząt:

Huhn	Maus	Wolf(e)	Gaul	Pferd	Hund (Pl.)
Sperling		Kuh		Katze (Pl.)	Kalb

1. Alte ..... gar leicht vergißt, daß sie ein Kalb gewesen ist.
2. Wenn man vom ..... spricht, ist er nicht weit.
3. Besser ein ..... in der Hand, als eine Taube auf dem Dach.
4. Das ..... will klüger sein als die Kuh.
5. Bei Nacht sind alle ..... grau.
6. Das Auge des Herrn macht das ..... fett.
7. Den letzten beißen die .....
8. Dem geschenkten ..... guckt man nicht ins Maul.
9. Ein blindes ..... findet auch ein Korn.
10. Wenn die ..... satt ist, schmeckt das Mehl bitter.



## Jedzenie i picie

Uzupełnij przysłowia następującymi słowami:

Ei	Braten	Brei	Milch	Fleisch	Brot
Brühe		Wein	Honig		Suppe

1. Alte Freunde und alter ..... sind am besten.
2. Der Bär schnappt stets nach .....
3. Arbeit bringt ....., Faulenzen Hungersnot.
4. Besser eigenes Brot als fremder .....
5. Auf dem schönsten ..... sitzen gern Fliegen.
6. Auch einem guten Koch brennt zuweilen die ..... an.
7. Der ..... wird nicht so heiß gegessen, wie er gekocht ist.
8. Der eine hat die Mühe, der andere hat die .....
9. Eine Kuh, die muht, gibt wenig .....
10. Das ..... will klüger sein als die Henne.

Powyższe ćwiczenia mogą być wykorzystane zarówno do wprowadzenia, jak i utrwalenia przysłów niemieckich. Myślę, że odwołanie się w ogóle do przysłów na lekcjach języka niemieckiego lub na zajęciach z uczniami szczególnie zainteresowanymi nauką języka niemieckiego wprowadzi duże urozmaicenie i sprawi, że zajęcia będą bardziej interesujące.

## ▼ Klucz odpowiedzi

### ► Człowiek

- I.** (Leute) 1. b, 2. f, 3. h, 4. c, 5. d, 6. i, 7. g, 8. e, 9. j, 10. a.; (Menschen) 1. c, 2. i, 3. a, 4. f, 5. j, 6. b, 7. e, 8. h, 9. g, 10. d.
- II.** 1. c, 2. a, 3. f, 4. j, 5. g, 6. b, 7. h, 8. e, 9. i, 10. d.
- III.** 1.a. Reisende Leute soll man nicht aufhalten. 1.b. Alte Leute sind zweimal Kinder. 1.c. Berg und Tal kommen nicht zusammen, wohl aber die Menschen. 2. a. Wer sich auf anderer Leute Schlüssel verläßt, geht hungrig zu Bett. 2.b. Umgang formt den Menschen. 2.c. Der Mensch lernt nie aus. 3.a. Aus fremder Leute Haut ist gut Riemen schneiden. 3.b. Es ist kein Fisch ohne Gräte und kein Mensch ohne Fehler. 3.c. Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute. 3.d. Berg und Tal kommen nicht zusammen, wohl aber die Menschen.
- IV.** 1. Leute, 2. Leute, 3. Menschen, 4. Menschen, 5. Menschen, 6. Leute, 7. Leute, 8. Leute.

### ► Części ciała

- I.** 1. den Augen, 2. Hände, 3. Köpfe, 4. Zungen, 5. Bein, 6. Gesicht, 7. den Magen, 8. Beine, 9. Munde, Herzen, 10. die Zunge, 11. Hand, Hand, 12. Ohren, 13. das Auge, das Herz, 14. das Auge, 15. Köpfe.
- II.** 1. Lass die Zunge nicht schneller als die Gedanken sein. 2. Liebe und Verstand gehen selten Hand in Hand. 3. Was das Auge nicht sieht, bekümmert das Herz nicht. 4. Was der dumme Esel spricht, hören meine Ohren nicht. 5. Böse Zungen schneiden schärfer als ein Schwert. 6. Das Auge des Herrn macht das Pferd fett.

### ► Zdrowie

- I.** 1. j, 2. e, 3. g, 4. b, 5. a, 6. h, 7. c, 8. i, 9. f, 10. d.
- II.** 1. Arznei, 2. Gesundheit, 3. Die Krankheit, 4. gesund, 5. ungesund, 6. der Gesunde, 7. der Kirchhof, Ärzte.

### ► Zawody

1. Schuster, 2. Schneider, 3. Bauern, 4. Zimmermann, 5. Schmied, 6. Jäger, 7. Richter, 8. Kaufmann, 9. Weber, 10. Doktor, 11. Fischer, 12. Köche, 13. Gärtner, 14. Fuhrmann, 15. Hirten.

### ► Zwierzęta

1. Kuh, 2. Wolfe, 3. Sperling, 4. Kalb, 5. Katzen, 6. Pferd, 7. Hunde, 8. Gaul, 9. Huhn, 10. Maus

### ► Jedzenie i picie

1. Wein, 2. Honig, 3. Brot, 4. Braten, 5. Fleisch, 6. Suppe, 7. Brei, 8. Brühe, 9. Milch, 10. Ei.

## Literatura

- Donath, Adolf (1976), *Wybór idiomów niemieckich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ferenbach, Magda/Schübler, Ingrid (1970), *Wörter zur Wahl. Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes*, München: Klett Edition Deutsch.
- Prędota, Stanisław (1997), *Mały niemiecko-polski słownik przysłów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Świerczyński, Dobrosława i Andrzej (1996), *Przysłowia w sześciu językach*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wójtowicz, Janina/Wójcicki, Mieczysław (1993), *Polnische und deutsche Redewendungen*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ząbecka, Jolanta (1995), *Mały słownik przysłów, niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: WSiP.

(styczeń 2000)

# MATURA



## Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka francuskiego<sup>1)</sup>

### Część I Rozumienie ze słuchu

#### TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ NAUCZYCIELA

Przed przystąpieniem do tej części egzaminu zdający powinien zapoznać się z poleceniami. Przeznaczamy na to 5 minut. Następnie tekst powinien być dwukrotnie odczytany przez dwóch, jeśli to możliwe, nauczycieli z różnych miejsc sali. Pomiędzy pierwszą a drugą prezentacją tekstu powinna być zachowana 2-minutowa przerwa. Podczas słuchania uczniowie mogą robić notatki. Przed odczytaniem drugiego tekstu zdający ma 2 minuty na zapoznanie się z poleceniami i 2 minuty przed drugą prezentacją tekstu. Tak samo postępujemy w przypadku trzeciego tekstu.

#### ► Tekst nr 1

#### **Des amies pour la vie**

J'ai déménagé il y a un an, j'habitais en ban-

lieu. Maintenant je suis à Paris. J'étais triste de quitter ma ville, ma maison. A présent, je suis en appartement. J'avais des copains, mais pas de meilleure amie. On se voyait tous en bande. En partant, j'ai pris les adresses de chacun. Au début, ils répondaient à mes lettres, maintenant de moins en moins. D'ailleurs, moi aussi avec les devoirs, les nouveaux amis et tout. Je suis dans une classe sympa et j'ai une nouvelle bande de copains. Ça se passe bien.

Et puis il y a Claude. Elle faisait partie de mes amis d'avant le déménagement. Avec elle, c'était différent. Avant, on se connaissait, on rigolait ensemble, mais on ne se voyait jamais seules, toujours avec les autres, on ne se racontait pas de secrets, par exemple. En s'écrivant, tout a changé, elle m'a raconté le départ de son frère, qui s'est marié, la déprime de sa mère.... Du coup, moi, je lui ai parlé de Julien, le garçon avec qui je suis sortie cette année. Le premier. On s'écrit toutes les semaines. C'est devenu ma meilleure amie, je lui dis

<sup>1)</sup> Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.



tout. Depuis septembre on s'écrit comme ça, alors qu'on ne s'est pas revues une seule fois. Pour mes 17 ans, je suis en train de négocier avec mes parents pour faire une soirée chez nous, où j'inviterais tous mes anciens copains, les nouveaux et surtout je serais super contente de revoir Claude...

*D'après Okapi du 25 juillet 2001*

### ► **Tekst nr 2**

**1. Magali:** On écrit, on jette, on réécrit dix fois et finalement, on n'ose pas la donner. Mais c'est une façon de faire connaître ses sentiments plus facile que de le dire!

**2. Julia:** Ça laisse des souvenirs pour plus tard: en le relisant, on se rend compte que les problèmes qu'on avait à 15-17 ans n'étaient pas si graves. Mais tout dépend du besoin qu'on a de s'exprimer.

**3. Arthur:** Normalement ça ne se fait pas, mais il y a des situations où on ne peut pas faire autrement. Tout n'est pas facile à dire. Et c'est souvent un moyen de ne pas faire de la peine aux autres.

**4. Charles:** J'aime beaucoup, c'est très excitant. Ça me donne des frissons dans le dos! En plus, ça fait rigoler parce que la réalité n'est pas comme ça.

**5. Camille:** On est comme on est. Pas besoin de s'affirmer. Je m'habille comme je veux avec ce que j'aime. Si les autres n'aiment pas, c'est leur problème.

*D'après Okapi, juillet 2000, 1<sup>er</sup> mars, 15 juin, 1<sup>er</sup> octobre, 1<sup>er</sup> novembre 2001*

### ► **Tekst nr 3**

#### **L'art et la manière de parler français**

Pour pratiquer la langue de Molière, il faut de la patience, un peu d'imagination, beaucoup d'humour, une bonne oreille et surtout des joues musclées.

Il faut commencer par prononcer chaque mot lentement et articuler clairement. Vous trouvez cela difficile? N'oubliez pas que soixante millions de personnes y arrivent dans l'Hexagone, alors pourquoi pas vous! De toutes façons, il ne sert à rien d'être pressé et irrité pour parler bien.

A la gare, quand vous demandez un billet de train pour Bordeaux et qu'on vous

répond que les trains français ne vont pas jusqu'au Portugal (parce que vous avez prononcé „Porto”), ne vous en faites pas et dites seulement à l'employé: „Ah bon, mais pourquoi?”. Il vous dira alors certainement: „Je ne sais pas”.

Si un Français vous parle trop rapidement et que vous ne comprenez rien, demandez-lui gentiment de répéter. S'il refuse, dites-lui franchement que vous ne parlez pas encore couramment sa langue et qu'il doit être patient. S'il continue de parler à la vitesse de la lumière, n'hésitez pas à lui tourner le dos. C'est uniquement parce qu'il fait la sourde oreille et ne veut pas vous comprendre!

Si vous pensez que votre français est encore mauvais après des années d'études, gardez le sourire, car généralement, les Français parlent assez mal les langues étrangères.

Puis, lorsque vous vous sentirez plus à l'aise, vous pourrez vous exprimer plus passionnément, mais toujours poliment bien entendu! Vous pourrez également vous exercer à prononcer des phrases plus compliquées. Si vous aimez les défis, vous pouvez également réciter l'alphabet à l'envers (de Z à A). Si vous y arrivez sans problème, vous avez dépassé le Français moyen et pouvez être très fier de vous. Si vous échouez après plusieurs tentatives, essayez avec une gorgée de vin car cette boisson libère les langues.

*D'après Bonjour de France N°9*



## **Część I Rozumienie ze słuchu**

### ► **Tekst nr 1**

**Zadanie A.** Zapoznaj się z treścią zadania, a następnie wysłuchaj tekstu, który zostanie dwukrotnie przeczytany przez nauczyciela. Na podstawie informacji zawartych w tekście wskaż zdania zgodne z jego treścią, zakreślając jedną z czterech możliwości. Za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

- 1.** Hélène habite maintenant
- A. un appartement en province.
  - B. une villa dans la banlieue parisienne.
  - C. un appartement à Paris.
  - D. une villa en province.

2. Après son déménagement, Hélène  
 A. écrit régulièrement à ses anciens copains.  
 B. ne reçoit plus de lettres de ses anciens copains.  
 C. ne veut plus écrire à ses anciens copains.  
 D. écrit de plus en plus rarement à ses anciens copains.

3. Hélène a connu son amie Claude  
 A. dans sa nouvelle école.  
 B. avant son déménagement à Paris.  
 C. dans un club.  
 D. après son déménagement à Paris.

4. A présent, Hélène et Claude  
 A. s'écrivent souvent.  
 B. se téléphonent régulièrement.  
 C. passent ensemble leurs week-ends.  
 D. se rencontrent de temps en temps.

5. Hélène voudrait beaucoup  
 A. passer son anniversaire seulement avec ses anciens copains.  
 B. passer une soirée seulement avec Claude.  
 C. inviter chez elle ses anciens et ses nouveaux copains.  
 D. fêter son anniversaire seulement avec ses nouveaux copains.

► **Tekst nr 2**

**Zadanie B.** Zapoznaj się z treścią zadania. Następnie wysłuchaj dwukrotnie wypowiedzi pięciu młodych Francuzów. Z zaproponowanych poniżej 7 wybierz 5 tytułów, które mógłbyś nadać tym wypowiedziom. Wpisz w tabelę litery oznaczające wybrane tytuły. Za każdy prawidłowo przyporządkowany tytuł możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

<b>A.</b>	La bande de copains: des amis pour de vrai ou pour rire?
<b>B.</b>	Les vêtements pour se cacher ou pour se montrer?
<b>C.</b>	Mentir: inadmissible ou parfois nécessaire?
<b>D.</b>	Le bonheur: idée simple ou idéal inaccessible?
<b>E.</b>	Ecrire une lettre d'amour, ça sert à quelque chose?

<b>F.</b>	Les films d'horreur, ça te dégoûte ou tu adores?
<b>G.</b>	Tenir un journal intime: utile ou idiot?

1. Magali	2. Julia	3. Arthur	4. Charles	5. Camille

► **Tekst nr 3**

**Zadanie C.** Zapoznaj się z treścią zadania, a następnie wysłuchaj tekstu przeczytanego dwukrotnie przez nauczyciela. Spośród podanych poniżej 10 rad dla osób uczących się języka francuskiego wybierz 5 zgodnych z treścią tekstu, zakreślając odpowiednią cyfrę. Liczy się pierwszych pięć oznaczeń. Za każde prawidłowo wybrane zdanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

1. Avoir beaucoup de patience au début.
2. Rester calme même après avoir fait des fautes de prononciation.
3. Ecouter attentivement les Français.
4. Savoir demander aux Français d'être compréhensifs.
5. Ecouter fréquemment des chansons françaises.
6. Ne pas être trop sévère envers soi-même.
7. Consacrer 1 heure par jour à l'apprentissage.
8. Planifier bien son travail.
9. Ne pas avoir peur d'exercices difficiles.
10. Apprendre tout par coeur.



**Chęść II**  
**Rozumienie tekstu czytanego**

► **Tekst nr 1**

**Zadanie A.** W poniższym tekście wywiadu przeprowadzonego z Hélène Grimaud brakuje 10 pytań. Przeczytaj go, a następnie uzupełnij, wybierając 10 z podanych w tabeli 12 pytań tak, aby powstała spójna i logiczna całość. Wpisz litery oznaczające wybrane pytania w miejsca oznaczone ciągłą linią. Za każde prawidłowo przyporządkowane pytanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 10 punktów).

**La musique a changé ma vie**

Petite fille, Hélène Grimaud n'avait qu'une passion, les animaux. Aujourd'hui, cette super star du classique, installée aux Etats-Unis, près de

New York, partage sa vie entre le clavier et les animaux qu'elle élève dans sa propriété. Elle raconte à Okapi la passion de sa vie: la musique.

**1. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** C'était grâce à mes parents qui cherchaient à m'intéresser à une activité extra-scolaire. Ils voyaient bien que j'avais besoin de me dépenser physiquement. J'ai donc essayé le tennis, les arts martiaux, la danse, etc. Rien n'y a fait. La musique est venue en dernier. J'avais 9 ans.

**2. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** Au début, j'étais dans une classe d'éducation musicale. La dame qui s'en occupait avait un petit piano, des percussions et testait les enfants pour voir s'ils avaient le sens du rythme et l'oreille musicale. Au bout de deux semaines, elle a dit à mes parents que j'avais du talent pour la musique. Je me suis mise à travailler. Et ça m'a tout de suite plu.

**3. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** C'est difficile à dire. Un an après avoir commencé, j'ai eu envie de toucher au violoncelle et au violon... Je les trouvais plus attirants, plus beaux. Le piano, lui, est assez frustrant avec ses touches et ses cordes frappées par un marteau. Mais finalement, il m'a convenu.

**4. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** Non. J'ai eu la grande chance que personne ne me pousse. Et puis avec mon esprit de contradiction, je pouvais prendre le chemin inverse...

**5. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** Non. Je suis la seule musicienne de la famille.

**6. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** Il y a eu beaucoup de facteurs personnels. Je me sens chez moi presque partout. Mais ici il y a de grands espaces naturels que les hommes n'ont pas détruits. J'ai besoin de ces espaces pour me sentir bien.

**7. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** Ça doit être un événement sur le plan des émotions. Si j'en faisais trop souvent, je n'y trouverais sans doute plus beaucoup de plaisir.

**8. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** C'est vrai qu'elle est difficile. Mais ça va droit au coeur. Il faut simplement

faire un effort de concentration, y consacrer un peu de temps. Ecouter une oeuvre classique apporte chaque fois de nouvelles émotions qui sont à la portée de tout le monde.

**9. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** Parfois oui. Le plus désagréable, c'est de ne pas pouvoir donner assez à tout le monde. J'aime les gens, donc quand je les rencontre, je les écoute, leur histoire m'intéresse. Et ils ont souvent l'impression qu'il y a une possibilité pour aller plus loin. Si ça ne marche pas, ils sont frustrés et déçus. Mais on ne peut pas satisfaire tout le monde...

**10. Okapi:** \_\_\_\_\_

**H. Grimaud:** J'écoute beaucoup de musique. Du jazz, de la pop, de la variété. Si c'est de la bonne musique, peu importe le style.

*D'après Okapi du 1<sup>er</sup> mai 2001*

<b>A.</b>	Que dites-vous à ceux qui croient que la musique classique est réservée aux connaisseurs?
<b>B.</b>	Vous avez eu tout de suite la passion pour le piano?
<b>C.</b>	Vous avez beaucoup travaillé pour vos premiers succès?
<b>D.</b>	Vous vivez aujourd'hui aux Etats-Unis. Pourquoi ce choix?
<b>E.</b>	Vos parents font de la musique?
<b>F.</b>	Comment vous êtes-vous retrouvée un jour dans la musique?
<b>G.</b>	C'est dur d'être célèbre?
<b>H.</b>	Est-ce que votre famille vous a forcée à travailler?
<b>I.</b>	Vous donnez assez peu de concerts par an. Pourquoi?
<b>J.</b>	C'est plutôt dur de vivre seule, non?
<b>K.</b>	Et que s'est-il passé ensuite?
<b>L.</b>	Quand vous n'êtes pas au piano, quelles sont vos autres passions?

► **Tekst nr 2**

**Zadanie B.** *Przeczytaj poniższe ogłoszenia, a następnie przydziel je do odpowiednich rubryk,*

wybierając 5 z 10 nazw rubryk podanych w tabeli. Wpisz obok każdego z ogłoszeń literę oznaczającą wybraną rubrykę. Za każde prawidłowo zaklasyfikowane ogłoszenie możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

1. \_\_\_\_\_ ILE DE RÉ

Saint Clément, vds maison de village très bon état, charme, gd salon, s. à manger, cuis., 5 ch., 1 s. de bains, 1 s. de douche, jard. 200 m<sup>2</sup>, gde s. à manger. Prix 1 200 000 F. Part. 01.34.51.21.57; 06.80.86.85.28. Photos numériques par E-mail.

2. \_\_\_\_\_ Ensemble couleur noir et vert, vitrine, bar-buffet+bibliothèque, très bon état, prix 2 000 F, à négocier. Tél. 01.45.32.12.75.

3. \_\_\_\_\_ URGENT. Vds magnifique collection de sculptures en bronze signées Bary, Moreau, Daumier. Personnages animaliers + ivoires européens et japonais anciens. Prix exceptionnel. Photos sur demande. Part. Messagerie 06.89.41.31.45.

4. \_\_\_\_\_ Seulement 2 adresses pour trouver des tenues grande taille, du jeune et du coloré pour les forts. 12, r. Ancienne Comédie, 75006 Paris, 01.43.54.77.54 et 80, r. St Lazare, 75009 Paris, 01.48.74.07.77. UN CADEAU POUR TOUT NOUVEAU CLIENT.

5. \_\_\_\_\_ Soffres recherche: ENQUÊTEURS H/F pour vacances dans magasins. Disponibles du 22 octobre à début décembre. Région parisienne. Véhicule nécessaire. Merci d'appeler Michel Bourier au 08.00.68.10.10.

*D'après Le Figaro du 27-28 octobre 2000 et Libération du 12 octobre et 21 novembre 2001*

<b>A.</b>	Bibliophilie	<b>F.</b>	Mode
<b>B.</b>	Art	<b>G.</b>	Voyages
<b>C.</b>	Vacances offres campagne	<b>H.</b>	Meubles
<b>D.</b>	Emploi	<b>I.</b>	Objets trouvés
<b>E.</b>	Appartements maisons vente	<b>J.</b>	Rencontres

► **Tekst nr 3**

**Zadanie C.** *Przeczytaj poniższą reklamę, a następnie odpowiedz, czy podane w tabeli informacje są prawdziwe – zgodne z tekstem (Vrai), fałszywe – niezgodne z tekstem (Faux), czy tekst nie zawiera danej informacji (?). Zaznacz wybraną*

*odповідь. Za każdą prawidłową odpowiedź możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).*

**Escapades européennes à grande vitesse**

L'Europe, de plus en plus proche. Déjà, le TGV et son cousin, Eurostar, parcourent les plaines à 300 km/h, passent sous la mer, franchissent même les montagnes, permettant les voyages de week-end vers de nombreuses destinations.

► **Londres vingt fois par jour avec Eurostar.**

Presque chaque heure, une rame jaune et bleue quitte la gare du Nord à Paris pour celle de Waterloo à Londres. Durée de parcours de ce train (à grande vitesse en France): trois heures pour entendre Big Ben. Eurostar, avec 64,7% du trafic entre la France et l'Angleterre, reste leader. Conséquence: pour partir en week-end, il faut réserver longtemps à l'avance. Les meilleurs tarifs y invitent. Un aller et retour Londres en deuxième classe revient à 625 F si on le paie quatorze jours avant le départ contre 2 094 F acheté au dernier moment. En première classe, un repas ou une collation sont servis à la place, ce qui évite la fréquentation d'une des deux voitures-bars. Les trois tarifs d'aller et retour week-end en première vont de 2165 F (billet remboursable) à 1148 F (acheté quatorze jours avant le départ). Partir d'une ville de province ne coûte qu'un peu plus cher: 689 F par exemple, pour un Dijon-Londres.

Les moins de 26 ans bénéficient de toute une gamme de tarifs dont un aller et retour à 689 F avec des promotions ponctuelles comme le „Night trip” à 90 F, départ le samedi, retour le dimanche après avoir passé la nuit dans les clubs de Soho.

Chaque jour, une petite dizaine de rames s'arrête à Ashford, gare futuriste posée au milieu de la campagne du Kent (Eurostar accepte les vélos, moyennant 120 francs). Depuis le premier octobre, Eurostar est le premier train de grandes lignes dans lequel les voyageurs ne peuvent pas fumer. Le TGV transmanche rejoint ainsi les compagnies aériennes après avoir adopté leurs procédures d'embarquement et... leurs tarifs.

► Réservations: Eurostar: tél: 08.36.35.35.39 et [www.eurostar.com](http://www.eurostar.com).

*D'après Le Figaro du 21 novembre 2001*

	V	F	?
1. Le voyage de Paris à Londres en train à grande vitesse dure plus de quatre heures.			
2. Pour aller à Londres, il est plus avantageux d'acheter son billet à l'avance.			
3. Les passagers voyageant en deuxième classe prennent les repas dans leurs wagons.			
4. Pour profiter du tarif „Night trip”, il faut être majeur.			
5. Il est défendu de fumer dans tous les wagons d'Eurostar.			

### **Część III** **Test leksykalno-gramatyczny**

**Zadanie A.** *Uzupełnij odpowiednimi wyrazami, jeśli to konieczne, tekst wywiadu z francuskim aktorem Pierre'em Douglas tak, aby powstał spójny i logiczny tekst. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 8 punktów).*

► *On vous a donc volé votre voiture. Que s'est-il passé exactement?*

► *C'était le 17 janvier, dans la nuit (1) \_\_\_\_\_ mercredi (2) \_\_\_\_\_ jeudi, il était minuit et quart. Je raccompagnais une amie et je me suis garé dans la rue Vernet, près (3) \_\_\_\_\_ Champs-Élysées. Soudain, les deux portières avant se sont ouvertes violemment. (4) \_\_\_\_\_ des deux types m'a mis une grenade lacrymogène sous le nez et m'a ordonné de sortir de ma voiture, une Citroën C5. J'ai compris que ce n'était pas (5) \_\_\_\_\_ plaisanterie et j'ai obéi...*

► *(6) \_\_\_\_\_ quoi avez-vous pensé sur le moment?*

► *J'ai simplement compris qu'il ne fallait pas essayer de résister. J'ai protégé mon visage quand j'ai vu (7) \_\_\_\_\_ bombe lacrymogène. Je me suis dit que (8) \_\_\_\_\_ j'étais défiguré, je ne pourrais plus travailler. J'ai appelé la police et fait une déposition. (9) \_\_\_\_\_ lendemain, j'ai appris que ma Citroën avait été utilisée pour le hold-up d'une bijouterie de l'avenue Franklin-Roosevelt. Ils ont défoncé (10) \_\_\_\_\_ vitrine du*

magasin avec ma voiture et sont partis avec quatre millions (11) \_\_\_\_\_ francs de bijoux!

► *Avant (12) \_\_\_\_\_ acheter ce véhicule, vous ne circuliez (13) \_\_\_\_\_ en scooter. Vous allez vous y remettre?*

► *Non, car (14) \_\_\_\_\_ mois d'avril dernier, j'ai eu (15) \_\_\_\_\_ grave accident. J'ai été renversé par un camion sur l'autoroute A4 et je me suis retrouvé dans le coma. Depuis, ma famille m'a fait jurer que je n'utiliserai (16) \_\_\_\_\_ ce type de véhicule.*

*D'après l'interview*

*de Céline Roussel dans Ici Paris du 29 janvier 2002*

**Zadanie B.** *W 1888 roku Vincent van Gogh i Paul Gauguin spotkali się i tworzyli wspólnie w Arles. Zapisz w czasach przeszłych tekst opowiadający o tym zdarzeniu, zmieniając formę wyróżnionych czasowników. Za każdą prawidłową formę czasownika możesz otrzymać 1 punkt (razem 12 punktów).*

Gauguin **finit** (1) \_\_\_\_\_ par débarquer à Arles le 23 octobre 1888. Il **vient de recevoir** (2) \_\_\_\_\_ de Théo Van Gogh, le frère de Vincent, les sommes de 300, puis 500 F pour les ventes de ses tableaux. Vincent **trouve** (3) \_\_\_\_\_ ce succès encourageant. Vincent au grand coeur! Deux jours plus tard, Gauguin **exécute** (4) \_\_\_\_\_ sa première vue d'Arles, une maison dont Vincent Van Gogh **a réalisé** (5) \_\_\_\_\_ un dessin quelques mois plus tôt. Le 28, ils **s'installent** (6) \_\_\_\_\_ tous les deux sur les Alyscamps, une grande allée près du canal, bordée de cyprès. En trois jours, ils **vont peindre** (7) \_\_\_\_\_ six tableaux, quatre pour Vincent qui **travaille** (8) \_\_\_\_\_ vite, deux pour Gauguin. Le 1<sup>er</sup> novembre, jour de Toussaint, il **pleut** (9) \_\_\_\_\_. Aussi le 2. Le 3 novembre, le temps **est** (10) \_\_\_\_\_ couvert et froid: Mme Ginoux **vient** (11) \_\_\_\_\_ poser dans l'atelier. Ainsi **va** (12) \_\_\_\_\_ la vie des habitants de la Maison Jaune, en Arles, pendant cet hiver 1888.

*D'après Paris Match du 24 janvier 2002*

**Zadanie C.** *Uzupełnij zaimkami względny list ojca napisany do bohaterki filmu „Fabuleux destin d'Amélie Poulain”. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę możesz otrzymać 1 punkt (razem 6 punktów).*

Chère Amélie,

Tu te souviens du nain de jardin (1) \_\_\_\_\_ j'avais reçu comme cadeau et (2) \_\_\_\_\_ avait

disparu il y a quelques mois? Or, imagine-toi, il a de nouveau „donné un signe de vie”. Il m’a „envoyé” une photo (3) \_\_\_\_\_ il posait au pied de la Grande Pyramide d’Égypte. Tous ces incidents (4) \_\_\_\_\_ je n’arrive pas à m’expliquer et (5) \_\_\_\_\_ l’absurdité me frappe parfois, réveillent en moi un désir irrésistible de jeter tout et de partir. Partir à la découverte des endroits (6) \_\_\_\_\_, je le sens bien, je retrouverais le bonheur et la paix perdus. Mais rassure-toi, si je décide de le faire, tu seras la première à connaître ma décision. Je ne te laisserai pas sans nouvelles.

Ton père  
XYZ

**Zadanie D.** Zapoznaj się z wynikami sondażu na temat czytelnictwa wśród Francuzów, a następnie uzupełnij zdania będące komentarzem do tych wyników, używając odpowiednich wyrażen porównujących. Za każde prawidłowo uzupełnione zdanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 4 punkty).

	1989	1997
Oeuvres de la littérature classique	6	5
Romans autres que policiers	21	19
Romans policiers	8	9
Livres pratiques (cuisine, décoration)	7	7
Albums de bandes dessinées	5	5
Livres sur l’histoire	10	9

D’après Francoscopie 1999

#### Przykład:

0. En 1989, les Français lisaient plus d’oeuvres de la littérature classique qu’en 1997.

1. En 1997, les romans policiers sont devenus un peu \_\_\_\_\_ populaires \_\_\_\_\_ avant.

2. En 1997, les Français lisaient \_\_\_\_\_ livres pratiques \_\_\_\_\_ avant.

3. En 1989, les lecteurs français étaient \_\_\_\_\_ passionnés pour les bandes dessinées \_\_\_\_\_ en 1997.

4. En 1997, on lisait \_\_\_\_\_ livres sur l’histoire \_\_\_\_\_ 8 ans plus tôt.

## ► Część IV Wypowiedź pisemna

Wypowiedz się na jeden z podanych tematów tak, aby wypowiedź spełniała wymogi formy określonej w poleceniu i zawierała od 200 do 300 słów. Zaznacz wybrany temat. (35 punktów)

1. Napisz list do francuskich przyjaciół, w którym opowiesz o odbytej niedawno podróży, opisziesz swoje doświadczenia i wrażenia oraz określisz, jak ta podróż wpłynęła na Twoje życie.

2. Przedstaw zapis wywiadu z młodym Francuzem (młodą Francuzką) na temat jego (jej) doświadczeń związanych z poszukiwaniem i podjęciem pierwszej pracy wakacyjnej.

3. Napisz rozprawkę na temat „L’Europe multi-culturelle: une chance ou un danger pour le continent?”

### ► Proponowany klucz i kryteria oceny

► **Część I. Rozumienie ze słuchu** – maks. 15 pkt.

TEKST nr 1 – maks. 5 pkt – za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania przyznajemy 1 pkt.

**Zad. A** 1 – C; 2 – D; 3 – B; 4 – A; 5 – C.

TEKST nr 2 – maks. 5 pkt – za każdy prawidłowo przyporządkowany tytuł przyznajemy 1 pkt.

**Zad. B** 1 – E; 2 – G; 3 – C; 4 – F; 5 – B.

TEKST nr 3 – maks. 5 pkt – za każde prawidłowo wybrane zdanie przyznajemy 1 pkt.

**Zad. C** 1; 2; 4; 6; 9.

► **Część II. Rozumienie tekstu czytanego**

– maks. 20 pkt.

TEKST nr 1 – maks. 10 pkt – za każde prawidłowo przyporządkowane pytanie przyznajemy 1 pkt.

**Zad. A** 1 – F; 2 – K; 3 – B; 4 – H; 5 – E; 6 – D; 7 – I; 8 – A; 9 – G; 10 – L.

TEKST nr 2 – maks. 5 pkt – za każde prawidłowo zaklasyfikowane ogłoszenie przyznajemy 1 pkt.

**Zad. B** 1 – E; 2 – H; 3 – B; 4 – F; 5 – D.

TEKST nr 3 – maks. 5 pkt – za każdą prawidłową odpowiedź przyznajemy 1 pkt.

**Zad. C** 1 – F; 2 – V; 3 – F; 4 – ?; 5 – V.

► **Część III. Test leksykalno-gramatyczny**

– maks. 30 pkt.

**Uwaga:** W teście leksykalno-gramatycznym punktujemy tylko w pełni poprawne odpowiedzi. Za odpowiedzi zawierające błąd gramatyczny lub ortograficzny przyznajemy 0 punktów. Uznajemy każdą poprawną odpowiedź nieuwzględnioną w kluczu.

**Zad. A** – maks. 8 pkt – za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę przyznajemy 0,5 pkt.

1 – de/du; 2 – à/au; 3 – des; 4 – Un/L’un; 5 – une; 6 – A; 7 – la/cette; 8 – si; 9 – Le; 10 – la; 11 – de ; 12 – d’; 13 – qu’; 14 – au; 15 – un; 16 – plus/pas.

**Zad. B** – maks. 12 pkt – za każdą prawidłową formę czasownika przyznajemy 1 pkt.

1 – a fini; 2 – venait de recevoir; 3 – a trouvé/trouvait; 4 – a exécuté; 5 – avait réalisé; 6 – se sont installés; 7 – allaient peindre; 8 – travaillait; 9 – pleuvait; 10 – était; 11 – est venue; 12 – allait.

**Zad. C** – maks. 6 pkt – za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę przyznajemy 1 pkt.

1 – que; 2 – qui; 3 – sur laquelle; 4 – que; 5 – dont; 6 – où.

**Zad. D** – maks. 4 pkt – za każde prawidłowo uzupełnione zdanie przynajmniej 1 pkt.

1 – plus...qu'; 2 – autant de...qu'; 3 – aussi...qu'; 4 – moins de...que.

► **Część IV. Wypowiedź pisemna** – maks. 35 pkt.

Wypowiedź pisemną oceniamy, uwzględniając niezależnie od siebie trzy następujące kryteria: treść i forma wypowiedzi – maks. 11 pkt, bogactwo językowe – maks. 11 pkt, poprawność językowa – maks. 11 pkt. Razem – 33 punkty.

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).

Praca w całości niezgodna z tematem otrzymuje 0 punktów, nawet gdyby nie zawierała żadnych błędów. Oceniając wypowiedź pisemną, należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osiągnięć (bardzo dobry,

dobry, słaby, niedostateczny), 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).<sup>2)</sup>

Jeżeli praca w obrębie jednego kryterium posiada wyłącznie cechy danego poziomu osiągnięć (np. pracy dobrej), otrzymuje ocenę środkową (7 pkt.). 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.).

Ocena łączna za wszystkie zadania (część I – IV) – maksimum 100 punktów.

Przeliczenie punktacji na ocenę szkolną: 0–50 – niedostateczny; 51–60 – dopuszczający; 61–74 – dostateczny; 75–87 – dobry; 88–96 – bardzo dobry.

(maj 2002)

<sup>2)</sup> Tabela kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej została opublikowana w *Informatorze maturalnym 2001. Języki obce* i w numerze 4/2000 *Języków Obcych w Szkole*. s. 106. Numer jest zamieszczony w całości na naszej stronie internetowej [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

---

## Egzamin maturalny z języka francuskiego 2002. Poziom podstawowy i rozszerzony<sup>1)</sup>

### POZIOM PODSTAWOWY Arkusz I Rozumienie ze słuchu

#### Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płytce CD, obejmującej 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

**Le journal télévisé, tu changes de programmes ou tu regardes?**

##### 1.1. Pierre, étudiant:

Je veux être journaliste. J'adore me documenter et je trouve que la présentatrice de France

2 est super, naturelle. Pour ceux qui changent de programmes, essayez d'écouter!

##### 1.2. Anne-Laure, lycéenne:

On peut apprendre ce qui se passe, connaître les films qui vont sortir... Mais les discours, la politique, c'est ennuyeux. Alors je change de chaîne.

##### 1.3. Clément, collégien:

C'est important de savoir ce qui se passe. Parfois, au collège, à la maison, on entend parler des choses que nous ne connaissons pas. Regarder le journal, ça aide à bien comprendre. De plus, c'est intéressant.

##### 1.4. Audrey, informaticienne:

Je ne suis pas fan des informations, mais je sais que pour être une bonne citoyenne, je dois savoir ce qui se passe dans le monde. Et puis, on n'est pas forcé de regarder le 20 heures. Le 6 minutes sur M6, ça résume bien.

##### 1.5. Michel, élève de deuxième :

Le journal, c'est cool, mais ça parle toujours de la même chose. Il y a des moments où je

---

<sup>1)</sup> Egzamin (Nowa matura) został przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie. Był sprawdzany przez zewnętrznych egzaminatorów.

regarde et ça m'énerve. Alors je change de programme, mais sur toutes les chaînes il y a le journal. Donc il faut éteindre.

*D'après Okapi du 15 mai 2000*

### ► **Tekst do zadania 2**

**2.1.** Une petite valise de 10 kilos a fait sensation pendant le salon de la télémédecine. Elle rassemble tout l'équipement qu'on peut trouver dans une chambre d'hôpital. Cette valise permettra de venir en aide aux malades se trouvant dans un lieu isolé.

**2.2.** C'est la somme que le gouvernement va donner aux régions touchées dans les trois ans à venir. Cet argent aidera à réparer ce qui a été détruit par la tempête.

**2.3.** Raphaëla Le Gouvello est la première femme qui a traversé l'Atlantique en planche à voile. En 60 jours!

**2.4.** Un chirurgien de Hong-Kong opérerait d'une main et téléphonait sur son portable de l'autre. Le patient a protesté officiellement.

**2.5.** A Paris, la „marche des peuples noirs” a protesté contre l'absence des gens de couleur dans les programmes télé.

*D'après Okapi du 15 avril, 15 mars, 15 mai 2000, 15 novembre 1999, 15 juin 2000.*

### ► **Tekst do zadania 3**

**Okapi:** Vous arrivez à la fin de votre tour du monde en rollers, commencé en mars 1996. C'est la fin d'une histoire de fou?

**Fabrice Gropaiz:** C'est surtout la fin d'un beau rêve. Avant de m'engager dans cette aventure, j'ai longtemps hésité. Mais je voulais découvrir le monde, rencontrer d'autres gens, d'autres cultures... C'était ma principale motivation.

**Okapi:** Mais pour cela, il y a d'autres moyens que le roller, non?

**F.G.:** Le sport est aussi une de mes passions. A Paris, je me déplaçais seulement en rollers, plusieurs heures par jour! D'où l'idée de faire un beau voyage sportif de 20 000 kilomètres.

**Okapi:** Et personne ne vous a dit que c'était un peu fou?

**F.G.:** Bien sûr, c'était assez difficile d'expliquer à ma famille pourquoi j'arrêtais mes études de droit... Mais ils sont habitués. Après mon bac, je suis déjà parti deux ans sur les routes d'Europe. Cette fois, je me suis mieux préparé.

Le seul problème, c'était l'argent. Je suis parti avec 6000 francs en poche! Mais les gens sur place m'ont aidé. Comme certains journaux parlaient de moi, ça m'aidait...

**Okapi:** Avez-vous eu des moments difficiles?

**F.G.:** J'ai connu des moments de déprime, c'est vrai. Les vibrations, quand on patine de 8 à 10 heures par jour, ça fait mal aux muscles. J'ai eu très peur aussi. Mais après chaque moment difficile, il y avait une période d'euphorie.

**Okapi:** Et que répondez-vous à ceux qui critiquent votre exploit?

**F.G.:** Que pour moi, ce voyage est une éducation. Découvrir d'autres points de vue, d'autres modes de vie, comme en Mongolie ou en Russie, ce n'est pas inutile! Je relativise maintenant les petits problèmes dont on se plaint en France.

*D'après Okapi du 15 avril 1999*



## **Arkusz I**

### **Rozumienie ze słuchu**

(15 pkt) – Czas pracy 20 minut

#### ► **Zadanie 1** (5 pkt)

Zapoznaj się z treścią zadania. Następnie wysłuchaj dwukrotnie wypowiedzi pięciu młodych Francuzów na temat dziennika telewizyjnego. Które z wypowiadających się osób oglądają ten program, a które nie? Wstaw znak X w odpowiednią rubrykę. Za każdą prawidłową odpowiedź możesz uzyskać 1 punkt.

		A. regarde le journal télévisé	B. ne regarde pas le journal télévisé
1.1.	Pierre		
1.2.	Anne-Laure		
1.3.	Clément		
1.4.	Audrey		
1.5.	Michel		

#### ► **Zadanie 2** (5 pkt)

Zapoznaj się z treścią zadania. Po dwukrotnym wysłuchaniu wiadomości radiowych, z podanych poniżej 10 tytułów wybierz 5 pasujących do poszczególnych informacji. Wpisz w tabelę litery oznaczające wybrane tytuły. Za każdy prawidłowo dopasowany tytuł możesz uzyskać 1 punkt.



<b>A.</b>	Opération bizarre	<b>F.</b>	Médecine à distance
<b>B.</b>	Un bébé attendu	<b>G.</b>	Pour plus d'égalité
<b>C.</b>	Portée par le vent	<b>H.</b>	Réveillon sous terre
<b>D.</b>	5 milliards de francs	<b>I.</b>	Dans les nuages
<b>E.</b>	Planète à préserver	<b>J.</b>	Vivent les vacances!

<b>2.1.</b>	information 1	
<b>2.2.</b>	information 2	
<b>2.3.</b>	information 3	
<b>2.4.</b>	information 4	
<b>2.5.</b>	information 5	

► **Zadanie 3** (5 pkt)

Wysłuchaj dwukrotnie wywiadu z Fabrice Gropaiz, a następnie na podstawie zawartych w nim informacji zaznacz zgodne z tekstem zakończenia zdań, zakreślając właściwą literę. Za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania możesz otrzymać 1 punkt.

**3.1.** Fabrice Gropaiz a décidé de faire un tour du monde en rollers pour

- A. gagner de l'argent
- B. connaître d'autres civilisations
- C. apprendre des langues
- D. faire un reportage

**3.2.** Il a choisi ce moyen de se déplacer car

- A. c'est un passionné du roller
- B. il ne pouvait pas faire du vélo à Paris
- C. il a acheté une bonne paire de rollers
- D. il voulait battre un record

**3.3.** Ce qui lui a posé un problème, c'était

- A. la réaction de sa famille
- B. l'école
- C. l'argent
- D. l'indifférence des gens

**3.4.** Pendant le voyage, Fabrice a connu

- A. des troubles physiques et psychiques
- B. uniquement des troubles physiques
- C. des problèmes techniques et financiers
- D. uniquement des problèmes techniques

**3.5.** Grâce à ce voyage, Fabrice

- A. a gagné de l'argent
- B. a connu beaucoup de gens
- C. est devenu célèbre
- D. regarde autrement la vie



**Arkusz II**  
**Rozumienie tekstu czytanego**  
(20 pkt) – Czas pracy 50 minut

► **Zadanie 4** (7 pkt)

Uzupełnij tabelę na podstawie informacji zawartych w ogłoszeniach, dopasowując imiona do podanych w tabeli zainteresowań. Wpisz w odpowiednie rubryki litery A., B., C., D. lub E. oznaczające wybrane imiona. Niektóre imiona mogą się powtórzyć. Za każdy prawidłowy wybór możesz uzyskać 1 punkt.

**A. Céline**

J'ai 12 ans et je cherche une correspondante de mon âge habitant le Québec ou la Suisse, aimant le jazz, le rap et la chanson française. J'ai aussi une belle collection de timbres.

**B. Julien**

J'ai 12 ans et j'aimerais correspondre avec un garçon ou une fille de 12 à 14 ans. J'adore les films d'horreur et les westerns. Je fais volontiers du ski en hiver et je joue au tennis en été. Réponse assurée à 100 %.

**C. Dorothee**

J'ai 13 ans. Je cherche des correspondants du monde entier (plus spécialement d'Angleterre ou du Canada). J'aime le théâtre, le cirque, les romans policiers et rigoler! Je peux écrire en anglais et en français.

**D. Marie-Amandine**

J'ai 14 ans et j'habite en Guyane française. J'aimerais correspondre avec des personnes habitant hors de France, parlant anglais ou français. J'aime le dessin et les animaux, surtout les chats et les perroquets.

**E. Alexandre**

Un élève bulgare, 14 ans, heureux, amusant, aimant visiter les pays exotiques, cherche un ou une correspondant(e) étranger(ère). J'écris en anglais ou en français.

*D'après Okapi, décembre 1997*

<b>4.1.</b> aime la musique	.....
<b>4.2.</b> aime le sport	.....
<b>4.3.</b> aime lire	.....
<b>4.4.</b> aime la nature	.....
<b>4.5.</b> aime voyager	.....
<b>4.6.</b> aime collectionner	.....
<b>4.7.</b> aime le cinéma	.....

► **Zadanie 5** (2 pkt)

Na podstawie informacji zawartych w poniższym tekście wybierz i zaznacz w tabeli znakiem X dwa zakończenia zdań zgodne z jego treścią. Za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania możesz uzyskać 1 punkt.

**Qu'est-ce que le pop art?**

Les grands peintres du passé ont peint sur leurs toiles des paysages, des monuments, des natures mortes, des vases, des instruments de musique, etc. Ces sujets sont donc devenus les thèmes „classiques” de l'art.

Mais les jeunes artistes du pop art ont provoqué une véritable révolution quand, au début des années soixante, ils ont commencé à peindre des objets quotidiens et populaires. Le nom de ce mouvement artistique vient, en effet, de l'anglais „popular”.

Le scandale des premières expositions augmente avec la force de ce mouvement. Ainsi, on peut voir dans les plus grands musées des tableaux aux couleurs violentes représentant des bouteilles de coca-cola, des hamburgers ou des boîtes de conserves.

Les artistes pop ont une grande envie de créer et d'étonner. Ils veulent critiquer la société de consommation qu'ils trouvent trop traditionnelle. Ils aimeraient aussi éliminer d'une manière ironique et fantaisiste les barrières qui existent entre l'oeuvre d'art et la vie quotidienne. Ils commencent à coller sur le tableau des paquets de lessive, des publicités, des photos et autres. Il est donc possible de devenir ainsi un grand artiste sans pinceaux ni palette. Vous pouvez vous aussi essayer de créer une „oeuvre d'art” avec un peu de fantaisie et quelques objets d'usage quotidien.

*D'après Jeunes, mars 1993*

L'auteur du texte

<b>A.</b>	raconte l'histoire de la peinture	
<b>B.</b>	parle de l'évolution du pop art	
<b>C.</b>	encourage à faire de la peinture pop art	
<b>D.</b>	critique la société de consommation	

► **Zadanie 6** (4 pkt)

Na podstawie informacji zawartych w tekście do zadania 5, zaznacz znakiem X w tabeli, które ze

zdań są z nim zgodne (Vrai), które niezgodne (Faux), a które nie dotyczą tekstu (?). Za każdą prawidłową odpowiedź możesz uzyskać 1 punkt.

		Vrai	Faux	?
6.1.	Le pop art a tout de suite été accepté.			
6.2.	Le pop art a un contexte idéologique.			
6.3.	Les artistes du pop art veulent s'approcher du quotidien.			
6.4.	Le choix des objets pour une oeuvre se fait après une longue discussion.			

► **Zadanie 7** (4 pkt)

Na podstawie informacji zawartych w poniższym tekście wybierz zgodne z nim zakończenia zdań. Zakreśl literę A., B., C. lub D. oznaczającą wybrane zakończenie zdania. Za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania możesz uzyskać 1 punkt.

**Sauvons la mer**

Parler de la mer ne veut plus simplement dire parler de grands espaces, de liberté et d'aventure. Aujourd'hui, la mer et ses habitants sont menacés de graves dangers.

En Méditerranée occidentale, en 1992, 6 000 dauphins sont morts à cause de la pollution. 1 000 autres ont été victimes des filets de pêcheurs, des dizaines d'autres sont morts pour avoir mangé des sacs en plastique que l'homme avait jetés à la mer.

Heureusement, de nombreux groupes sont nés pour sauver ces merveilleux et sympathiques animaux. L'association Greenpeace est très active en ce domaine. Plongeurs et vétérinaires sont toujours prêts à sauver les dauphins blessés ou malades qui viennent sur les plages. Greenpeace lutte aussi contre la pêche à la baleine: pour sauver ces géants de la mer, les membres de cette association ont souvent une mission dangereuse. Dans leurs petits canoës pneumatiques, ils naviguent aux côtés des énormes baleines pour les faire fuir devant les bateaux de pêche qui ne respectent pas la loi.

Souhaitons à ces jeunes courageux de Greenpeace une bonne chasse ... aux bateaux.

*D'après Jeunes, avril 1993*

7.1. Ce texte est

- A. une publicité
- B. une annonce
- C. une information
- D. un texte littéraire

7.2. Le texte présente

- A. une association qui organise des manifestations antiterroristes
- B. une organisation qui lutte pour sauver les animaux de mer
- C. des actions organisées contre la politique financière des gouvernements
- D. une association qui s'oppose à la pêche

7.3. Les habitants de mer souffrent

- A. de l'activité humaine
- B. des phénomènes naturels
- C. du changement de climat
- D. du tourisme de masse

7.4. Souvent les membres de Greenpeace

- A. réparent les bateaux
- B. se disputent avec les pêcheurs
- C. risquent beaucoup
- D. ne respectent pas la loi

► **Zadanie 8** (3 pkt)

Zapoznaj się z treścią zadania, a następnie na podstawie informacji zawartych w tekście spośród podanych poniżej zdań wybierz i zaznacz w tabeli znakiem X trzy zdania zgodne z tekstem. Za każde prawidłowo wybrane zdanie możesz uzyskać 1 punkt.

**Patricia Kaas**

Elle a commencé à chanter très jeune, à l'école, dans les fêtes foraines, puis dans les boîtes. Puis, il y a eu le premier disque, les premières émissions de télévision et enfin le succès est arrivé, tout doucement.

Comment accorder un grand talent et une carrière exceptionnelle? Voilà ce que nous a démontré la jeune fille timide devenue star et qui symbolise la réussite. Une voix extraordinaire qui semble peu à peu s'éloigner du répertoire „variété” pour une musique un peu plus recherchée. Aujourd'hui, de Moscou à Tokyo en passant par Paris, on lutte pour assister à ses concerts. Parmi ses succès, citons „Made-moiselle chante le blues”, „D'Allemagne” et „Je te dis vous”.

*D'après Jeunes, février 1994*

A.	La carrière de Patricia a lentement évolué.	
B.	Elle a enregistré son premier disque à l'école.	
C.	La télé lui a consacré une émission spéciale.	
D.	Les goûts musicaux de Patricia changent.	
E.	Elle est aimée du public du monde entier.	
F.	Elle a eu des problèmes avec sa voix.	



**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 9** (5 pkt)

Uczestniczysz w wakacyjnym kursie językowym we Francji. Koledzy z kursu zaproponowali wspólne spędzenie wieczoru Tobie i nieobecnemu/jej chwilowo Twojemu współlokatorowi/Twojej współlokatorce. Zredaguj krótką wiadomość, którą zostawisz koledze/ koleżance. Napisz:

- ▼ o zaproszeniu Was przez kolegów,
- ▼ jak spędzicie wieczór,
- ▼ gdzie i kiedy się spotkacie,
- ▼ co ma ze sobą zabrać.

W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazu wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) i poprawność językowa (1 punkt). Podpisz się jako XYZ.

► **Zadanie 10** (10 pkt)

Twoja szkoła współpracuje ze szkołą w Paryżu. Po wizycie grupy francuskiej w Polsce przygotowujesz się do rewizyty w Paryżu. Napisz do Twojego kolegi/Twojej koleżanki we Francji list, w którym:

- ▼ przeprosisz, że nie pisałeś/aś i podasz powód,
- ▼ przypomnisz datę przyjazdu i określisz czas trwania wizyty,
- ▼ wyrazisz zadowolenie ze spotkania i możliwości zwiedzenia Paryża,
- ▼ sprecyzujesz, co i dlaczego chciałbyś/łabyś zrobić w wolnym czasie.

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 (15 pkt) Czas pracy 20 minut

#### Transkrypcja tekstów do arkusza IV<sup>2)</sup>

##### ► Tekst do zadania 11

#### Nous avons rencontré .... Henri Virlogeux

##### 11.1. ....

▼ Pas très joyeuse! Mes parents ne badinaient pas avec la morale et la politesse. Je me souviens d'avoir été mis quatre jours au pain sec, pour avoir traité de „M. Carotte” un ami de la famille qui s'appelait „M. Navet”. Heureusement, mon oncle m'emmenait au théâtre.

##### 11.2. ....

▼ Certaines années, j'ai tenu jusqu'à dix rôles. Si le petit écran me comble, ce n'est pas le cas du grand. On ne m'appelle que pour des personnages sans intérêt. Comme la télévision me gêne, c'est devenu mon cinéma!

##### 11.3. ....

▼ Dans notre cas, à Véronique Silver et à moi, oui, et même très bien! Je vis en pleine forêt de Rambouillet avec mon chat, et Véronique habite à Paris. Et nous passons week-ends et vacances ensemble, comme de jeunes mariés!

##### 11.4. ....

▼ Tout ce qui est à la portée de la main, mais j'avoue que je suis un dingue de la presse. Je parcours au moins quatre à cinq journaux chaque matin. C'est assez instructif  
▼ et édifiant!

##### 11.5. ....

▼ L'injustice. Par exemple, la lourde condamnation de M. Roger Rocher, ex-président du club de football de Saint-Étienne. Si j'étais Michel Platini, je démissionnerais de l'équipe de France de foot, par solidarité.

*D'après Femme Actuelle, octobre 1990*

##### ► Tekst do zadania 12

#### Un géant quitte la route

Jacques Goddet s'est éteint à 95 ans et c'est le monde du sport qui est en deuil. Car „Monsieur Jacques” a été à la fois un témoin et un organisateur de plusieurs événements sportifs.

Son père, Victor, a été en effet fondateur du journal „L'Auto-Vélo”, en 1900. Très vite, Jacques s'est imposé dans le journalisme. Nommé rédacteur en chef à „L'Auto”, il va au devant de l'événement en étant le seul envoyé spécial de la presse française aux Jeux Olympiques de Los Angeles, en 1932.

En 1929, il a effectué son premier reportage sur le Tour de France. La magie de l'épreuve s'est opérée très vite sur le jeune homme. L'année suivante, il participe au développement – à la révolution, diront certains – du Tour.

Pas étonnant qu'il en devienne patron en 1936, succédant à Henri Desgrange. Il en sera le personnage central, reconnaissable entre tous avec son casque colonial, chemise et short kaki. L'histoire d'amour durera jusqu'à l'arrivée sur les Champs-Élysées en 1986.

Mais l'activité de Jacques Goddet ne peut se résumer au Tour de France. En février 1946, deux ans après la disparition de „L'Auto”, il crée „L'Equipe”, quotidien sportif qu'il dirigera pendant quarante ans. Grâce à ses idées, le quotidien sportif se développera de manière fulgurante, au point de devenir aujourd'hui la pensée unique en France.

Et si les footballeurs français ont vécu des instants magiques sur les pelouses européennes, ils le lui doivent bien un peu. Car Jacques a créé en 1955 la célèbre coupe d'Europe des clubs champions, rebaptisée Ligue des Champions.

Au début des années 80, Jacques Chirac, alors maire de Paris, lui confie le soin de mettre en place le palais Omnisports de Bercy qui est devenu un pôle d'attractions indéniable.

Retiré des affaires, Jacques Goddet avait quand même imaginé un Tour 2003 „sur les lieux historiques du siècle”.

*D'après France Soir du 16-17 décembre 2000*

##### ► Tekst do zadania 13

#### J'habite dans une boutique

Dans les années 80, on rêvait de logements-ateliers. Aujourd'hui, ce sont les ex-bars,

<sup>2)</sup> patrz s. 118 w tym numerze – Transkrypcja tekstów do arkusza I.

boutiques, ateliers d'artisans, qui font fantasmer les amateurs de „lieux de vie” inédits. C'est comment, la vie à Paris dans un logement qui donne sur la rue?

**Cyril:** Les soirs de fête, je fais le vigile. Je ne reste pas à la porte mais je regarde ce qui se passe. Ce qui est plutôt drôle aussi, c'est le matin quand les gens rentrent et demandent un café! C'est sûrement à cause de l'enseigne „Bar de l'aventure”. Mais ça n'arrive pas souvent.

**Micheline:** J'ai vécu à la campagne jusqu'à mes 17 ans, à Sainte-Mère-l'Eglise. Je me suis installée ici il y a trente-deux ans. C'était une ancienne épicerie, complètement délabrée. J'ai voulu retrouver ma Normandie, l'esprit de la campagne. Les immeubles de Paris sont trop stricts à mon goût. C'est pour ça que j'ai voulu une façade comme chez moi. Ce lieu me rappelle mon enfance, mes origines normandes: la table, les rideaux, les casseroles en cuivre.

**Mathieu:** On voulait un grand espace pour pas cher. Alors, quand on nous a annoncé le prix, on n'a pas hésité! C'est une ancienne bijouterie qui dégage une atmosphère particulière, avec les pierres, les dalles en marbre, le bois. On aménage bientôt, mais on se pose pas mal de questions. On se dit qu'il y aura peut-être trop de circulation, trop de gens qui passent, les poubelles le matin... Bref, on se demande si la rue ne va pas envahir notre vie.

**Stéphanie:** J'ai l'impression de vivre dans une maison avec une vie de village autour. C'est une petite rue, tout le monde se connaît, se sourit. Quand je laisse la fenêtre ouverte, on se parle comme ça.

**Loïc:** Vivre dans une boutique, c'est bien quand la rue est calme, sinon on en a vite marre. Le soir, quand il y a de la lumière, une bougie ou la télé allumée, on sent bien que les gens jettent un oeil. Parfois je ne suis pas super à l'aise, à cause d'une présence trop forte que je ressens dans mon dos.



## Arkusz IV Rozumienie ze słuchu

(15 pkt) Czas pracy 20 minut

### ► Zadanie 11 (5 pkt)

Zapoznaj się z treścią zadania. Następnie wysłuchaj dwukrotnie odpowiedzi aktora francuskiego

Henri Virlogeux. Spośród pytań zaproponowanych do każdej z pięciu odpowiedzi wybierz i zaznacz to, które zostało zadane przez dziennikarza. Za każde prawidłowo wskazane pytanie możesz otrzymać 1 punkt.

#### 11.1.

- A. Quel est votre meilleur souvenir d'enfance?
- B. Quel événement a influencé le plus votre enfance?
- C. Quelle enfance avez-vous eue?

#### 11.2.

- A. Vous avez fait beaucoup de téléfilms ?
- B. Vous vous sentez plutôt acteur de théâtre?
- C. Vous avez l'intention de faire du cinéma?

#### 11.3.

- A. Est-ce que vous arrivez à avoir une vie de famille normale?
- B. Est-ce qu'il est possible de vivre une vie d'artiste lorsqu'on est marié à une comédienne?
- C. Est-ce que votre femme vous encourage dans votre carrière d'acteur?

#### 11.4.

- A. Quelles sont vos lectures préférées?
- B. Quelles sont vos devoirs quotidiens?
- C. Quels sont vos projets professionnels?

#### 11.5.

- A. Qu'est-ce qui vous laisse indifférent?
- B. Qu'est-ce qui vous met le plus en colère?
- C. Qu'est-ce qui vous rend enthousiaste?

### ► Zadanie 12 (5 pkt)

Zapoznaj się z treścią zadania, a następnie wysłuchaj dwukrotnie tekstu przedstawiającego Jacques'a Goddet. Na podstawie zawartych w tekście informacji, z zaproponowanych poniżej 10, wybierz i zaznacz w tabeli znakiem X pięć funkcji pełnionych przez Jacques'a Goddet. Za każdą prawidłowo wybraną funkcję możesz uzyskać 1 punkt.

<b>A.</b>	Fondateur en 1900 du périodique „L'Auto-Vélo”.	
<b>B.</b>	Commentateur aux Jeux Olympiques de Los Angeles en 1932.	
<b>C.</b>	Journaliste, auteur d'articles sur le Tour de France.	
<b>D.</b>	Cycliste, participant au Tour de France.	
<b>E.</b>	Directeur du Tour de France.	

<b>F.</b>	Chef du journal „L'Equipe”.	
<b>G.</b>	Sponsor de nombreuses compétitions sportives.	
<b>H.</b>	Président d'un club de football.	
<b>I.</b>	Fondateur de la Ligue des Champions.	
<b>J.</b>	Initiateur de la construction du Palais de Bercy.	

► **Zadanie 13 (5 pkt)**

Zapoznaj się z treścią zadania. Po dwukrotnym wysłuchaniu nagrania wskaż opinie osób wypowiadających się na temat zajmowanych przez nie mieszkań. Zaznacz w tabeli (X) wybraną opinię (jedną dla każdej osoby). Za każdą prawidłowo wybraną opinię możesz uzyskać 1 punkt. Uwaga: w tabeli podano jedną opinię więcej.

		<b>A.</b>	<b>B.</b>	<b>C.</b>	<b>D.</b>	<b>E.</b>	<b>F.</b>
	Le propriétaire	en accepte les inconvénients avec humour	y éprouve de la solitude	y retrouve le goût du passé	y voit des avantages et des inconvénients	s'y sent trop exposé(e)	y apprécie la vie communautaire
13.1.	Cyril						
13.2.	Micheline						
13.3.	Matthieu						
13.4.	Stéphanie						
13.5.	Loïc						



**Arkusz V**  
**Rozumienie tekstu czytanego**  
(17 pkt) – Czas pracy 60 minut

► **Zadanie 14 (3 pkt)**

Na podstawie informacji zawartych w poniższym tekście wybierz i zaznacz zgodne z nim zakończenia zdań. Zakreśl literę A., B., C. lub D. oznaczającą wybrane zakończenie zdania. Za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania możesz otrzymać 1 punkt.

**L'acupuncture: une arme anti-douleur**

L'acupuncture se révèle très efficace dans le traitement de la douleur, affirme le docteur M.L., acupuncteur.

La douleur a toujours été considérée comme la principale indication de l'acupuncture, méthode thérapeutique utilisée en Chine depuis des millénaires. La forme la plus ancienne, l'acupuncture traditionnelle, est fondée sur des concepts philosophiques chinois: l'analyse de la douleur du malade permet de déterminer les points qui seront piqués. La forme „moderne” abandonne le raisonnement traditionnel au profit d'une action locale: on pique sur les points sensibles ou douloureux. Par ailleurs, d'autres études ont montré que l'acupuncture

avec stimulation était plus efficace que la simple implantation d'aiguilles. Dans la méthode traditionnelle, la stimulation est généralement manuelle (rotation des aiguilles) alors qu'en acupuncture moderne on utilise plus souvent une stimulation électrique, d'où le nom d' „électroacupuncture”. Dans ce cas, un petit courant discontinu est délivré au niveau des aiguilles. Le patient ressent alors comme une sorte de fourmillement, plus ou moins important selon l'intensité du courant.

Avant de procéder à l'implantation des aiguilles, l'acupuncteur doit repérer les points douloureux. Pour cela, il procède à un examen clinique minutieux et analyse les caractéristiques et la topographie de la douleur. Puis, il applique les aiguilles d'acupuncture, les stimule manuellement ou à l'aide d'un petit stimulateur électrique. Le nombre de séances nécessaire varie en fonction du trouble et de son ancienneté. La fréquence des séances est plus ou moins espacée selon qu'il s'agit d'une douleur aiguë ou chronique. Dans le premier cas, elles doivent avoir lieu tous les jours ou tous les deux jours; dans le second, une fois par semaine. Une séance dure environ vingt minutes, mais ce temps est modulable suivant l'intensité de la stimulation.

Bien que l'acupuncture ne soit pas une thérapeutique dangereuse, il existe certaines restrictions. Ainsi, elle est déconseillée chez la femme enceinte et chez les patients sous traitements anticoagulants. Un malade qui a subi une radiothérapie, ne doit pas être piqué au niveau des zones irradiées. Enfin, on évite l'utilisation régionale d'une stimulation électrique chez les porteurs de stimulateur cardiaque ou bien de prothèses métalliques.

*D'après Femme Actuelle, janvier-février 1991*

- 14.1.** Le sujet du texte, c'est
- A. l'histoire de l'acupuncture
  - B. le nombre de séances d'acupuncture et leur durée dans ce type de traitement
  - C. les indications et les contre-indications de l'acupuncture
  - D. l'acupuncture et ses applications

- 14.2.** Le texte s'adresse
- A. aux patients du cabinet de l'acupuncteur
  - B. aux personnes intéressées par l'acupuncture
  - C. aux spécialistes en médecine traditionnelle
  - D. aux spécialistes en acupuncture

- 14.3.** L'auteur veut
- A. convaincre les personnes sceptiques
  - B. encourager les gens à consulter un acupuncteur
  - C. faire la présentation de la méthode
  - D. discuter avec ses collègues médecins

► **Zadanie 15** (5 pkt)

*Przeczytaj uważnie teksty i uzupełnij każdy z nich fragmentem zdania wybranym z podanej poniżej listy, tak aby stały się spójne i logiczne. Wpisz literę (A–H.) oznaczającą wybrany fragment w miejsce oznaczone ciągłą linią. Za każdy prawidłowo wybrany fragment możesz otrzymać 1 punkt. Uwaga: lista zawiera trzy fragmenty zdań więcej.*

**15.1.** L'illusion que l'épidémie est terminée dans nos pays est très dangereuse. Si nous oublions le Sida, nous le paierons très cher. Il y a chaque jour dans le monde 15 000 nouvelles contaminations. Or, \_\_\_\_\_. On se déplace de plus en plus souvent. Tant que le problème ne sera pas résolu partout, il ne pourra l'être dans quelques pays.

**15.2.** La présence forte de Joseph, un homme fin, élégant, qui soigne sa parole, \_\_\_\_\_ du

futur Serge Gainsbourg. C'est sous son oeil attentif mais sévère qu'il apprend le piano avec un mouchoir à portée de main, car l'enfant sait que les séances d'apprentissage se terminent fatalement en crise de larmes. Avec des idées très ambitieuses et bien arrêtées, Joseph forge le caractère de son fils.

*D'après Le Nouvel Observateur, novembre-décembre 2000*

**15.3.** Les animaux sont depuis longtemps des „sentinelles” pour nous mettre en garde contre la pollution. Pesticides, métaux lourds, radioactivité, \_\_\_\_\_. Grâce aux observations faites directement dans leur milieu et aux techniques scientifiques de plus en plus pointues, la pollution pourra bientôt être détectée à un stade précoce, avant même que les animaux n'en souffrent.

*D'après Jeunes, mai 1994*

**15.4.** Premier en Europe à publier son plan de lutte contre le changement climatique, le gouvernement français en subit les conséquences. Plus d'une centaine de mesures, résultant de plus d'un an de travail entre experts, industriels et financiers, devraient permettre à la France de tenir les engagements qu'elle a signés à la réunion de Kyoto: ramener, en 2010, les émissions de gaz à effet de serre au niveau de l'année 1990. Pour y arriver, notre pays devra diminuer ses rejets de 16 millions de tonnes d'équivalent carbone, \_\_\_\_\_.

*D'après L'Express, février 2000*

**15.5.** Une politique familiale se juge essentiellement à la dépense de l'Etat. En la matière, l'investissement constitue un baromètre qui illustre ce qu'un pays \_\_\_\_\_ du vieillissement et de la baisse des naissances. Les grands axes de ce que pourrait être une politique familiale sont simples à énoncer: il convient avant tout de cesser de sacrifier le familial au social.

*D'après Le Figaro Magazine, janvier 2001*

- A.** est doté d'un étrange pouvoir d'intuition qui lui permet de découvrir le talent
- B.** rien n'échappe à leur vigilance
- C.** franchit la barre symbolique
- D.** ce qui suppose une politique très volontariste dans tous les secteurs
- E.** déterminera les choix et la personnalité
- F.** il est impossible de faire une prédiction
- G.** notre planète est devenue un grand village
- H.** veut faire de lui-même, et mesure la volonté de celui-ci de se préserver ou non

► **Zadanie 16** (9 pkt)

Przeczytaj uważnie tekst, uzupełniając go następnie o jedno z trzech podanych w nawiasie wyrażzeń, tak aby otrzymać spójną i logiczną całość. Wpisz literę oznaczającą wybrane wyrażenie (A., B. lub C.) w miejsce oznaczone ciągłą linią. Za każde prawidłowo wybrane wyrażenie możesz otrzymać 0,5 punktu.

La fête (A. – *était conçue* ; B. – *a été conçue* ; C. – *avait été conçue*) **16.1.** \_\_\_\_\_ pour briser la monotonie et le train-train des travaux et des jours. C'est une surprise, un éblouissement, une journée marquée d'une pierre blanche. Ce qui ne signifie pas pour autant que les plus belles fêtes (A. – *soient* ; B. – *avaient été*; C. – *auraient été*) **16.2.** \_\_\_\_\_ forcément celles qui ont coûté le plus cher. Pourquoi certaines fêtes laissent-elles dans notre vie une trace inoubliable (A. – *pourvu que*; B. – *alors que*; C. – *néanmoins*) **16.3.** \_\_\_\_\_ d'autres, parfois espérées, tournent au fiasco? Quel est le secret de la réussite? La recette infaillible?

Laurence, 38 ans, attachée de presse, a l'habitude d'organiser pour sa clientèle week-ends à thèmes, soirées de promotion, déjeuners ou dîners étonnants, grandes fêtes (A. – *afin*; B. – *pour*; C. – *de*) **16.4.** \_\_\_\_\_ lancer un nouveau produit et une campagne de promotion. C'est son travail. Mais c'est à ses amis qu'elle réserve (A. – *pis*; B. – *le bon*; C. – *le meilleur*) **16.5.** \_\_\_\_\_ de sa fantaisie. Elle a inauguré, il y a trois ans, les „samedis en couleurs”. Le premier samedi fut placé sous le signe du blanc. „C'était, raconte-t-elle, une jolie fête en guise de mariage pour présenter à (A. – *tous*; B. – *mes*; C. – *certains de*) **16.6.** \_\_\_\_\_ copains mon compagnon, Philippe. J'avais demandé à chacun de s'habiller tout en blanc, (A. – *tellement bien*; B. – *si bien*; C. – *aussi bien*) **16.7.** \_\_\_\_\_ les hommes que les femmes, d'emporter avec eux, pour chaque couple, une couverture et une nappe blanche, deux chaises, un panier de pique-nique avec tout (A. – *ce qu'*; B. – *ceux qu'*; C. – *ce qui*) **16.8.** \_\_\_\_\_ il fallait pour un repas, vivres et boissons. Rendez-vous (A. – *à*; B. – *au*; C. – *en*) **16.9.** \_\_\_\_\_ midi place de la Concorde, devant la grille (A. – *de*; B. – *des*; C. – *aux*) **16.10.** \_\_\_\_\_ Tuilleries, un

beau samedi de juin. À l'heure dite, nous (A. – *avons été*; B. – *étions*; C. – *serions*) **16.11.** \_\_\_\_\_ quarante, avec tout notre barda. Fou rire général sous l'oeil éberlué des passants et des cars des Japonais. (A. – *Après avoir attendu*; B. – *Ayant attendu*; C. – *En attendant*) **16.12.** \_\_\_\_\_ les retardataires, chacun déplaçait sa chaise, débouchait une bouteille”.



**Arkusz VI**

**Wypowiedź pisemna<sup>3)</sup>**

(18 pkt) – Czas pracy 90 minut

► **Zadanie 17** (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.** „La famille contemporaine ne ressemble plus à celle d'autrefois”. Napisz rozprawkę, w której wyrazisz swoją opinię na ten temat.

**2.** Napisz opowiadanie, inspirowane przez poniższy temat: „Il y a des rencontres qu'on n'oublie jamais. Moi aussi, j'en ai vécu une et j'aimerais vous la raconter”.

**3.** Napisz artykuł zatytułowany „La Terre est notre maison, ne la laissons pas mourir”, który zostanie opublikowany we francuskim czasopiśmie młodzieżowym.

*D'après Avantages, décembre 2000*



**Model odpowiedzi i schemat oceniania**

► **Poziom podstawowy**

► **ARKUSZ I**

**Zadanie 1** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maksimum 5 punktów (5 x 1).

1.1 – A, 1.2. – B, 1.3. – A, 1.4. – A, 1.5 – B

**Zadanie 2** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 5 pkt (5 x 1).

2.1. – F, 2.2. – D, 2.3. – C, 2.4. – A, 2.5. – G.

**Zadanie 3** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 5 pkt (5 x 1).

3.1. – B, 3.2. – A, 3.3. – C, 3.4. – A, 3.5. – D

<sup>3)</sup> Patrz s. 122 w tym numerze – Wypowiedź pisemna.



► **ARKUSZ II**

**Zadanie 4** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 7 pkt (7 x 1).

4.1. – A, 4.2. – B, 4.3. – C, 4.4. – D, 4.5. – E, 4.6. – A, 4.7. – B

**Zadanie 5** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 2 pkt (2 x 1).

B, C

**Zadanie 6** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 4 pkt (4 x 1).

6.1 – F, 6.2. – V, 6.3. – V, 6.4. – ?

**Zadanie 7** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 4 pkt (4 x 1).

7.1. – C, 7.2. – B, 7.3 – A, 7.4 – C

**Zadanie 8** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 3 pkt (3 x 1).

A, D, E

► **ARKUSZ III**

**Zadanie 9** – krótka forma użytkowa (5 pkt) Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę głównie komunikatywność, w mniejszym stopniu ocenia się poprawność językową.<sup>4)</sup>

**Zadanie 10** – dłuższa forma użytkowa (10 pkt) Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę treść, formę, poprawność i bogactwo językowe.<sup>5)</sup>

► **POZIOM ROZSZERZONY**

► **ARKUSZ IV**

**Zadanie 11** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 5 pkt (5 x 1).

11.1 – C, 11.2 – A, 11.3 – B, 11.4 – A, 11.5 – B

**Zadanie 12** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 5 pkt. (5 x 1).

B, C, E, F, I

**Zadanie 13** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 5 pkt (5 x 1).

13.1 – A, 13.2 – C, 13.3 – D, 13.4 – F, 13.5 – E

► **ARKUSZ V**

**Zadanie 14** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 3 pkt (3 x 1).

14.1. – D, 14.2. – B, 14.3 – C

**Zadanie 15** – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt. Maks. 5 pkt (5 x 1).

15.1 – G, 15.2 – E, 15.3 – B, 15.4 – D, 15.5 – H

**Zadanie 16** – za każdą prawidłowo wybraną formę przyznajemy 0.5 punktu. Maks. 9 pkt (18 x 0.5).

16.1 – B, 16.2 – A, 16.3. – B, 16.4. – B, 16.5. – C, 16.6. – B, 16.7. – C, 16.8. – A, 16.9 – A, 16.10. – B, 16.11. – B, 16.12. – C, 16.13. – B, 16.14. – A, 16.15. – C, 16.16. – B, 16.17. – A, 16.18.B

► **ARKUSZ VI**

**Zadanie 17** – maks. 36 pkt.<sup>6)</sup>

**Rozprawka<sup>7)</sup>**

	<b>Kryterium oceny</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
	<b>zdający:</b>	<b>zdający:</b>	<b>zdający:</b>	<b>zdający:</b>
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	<b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat  tworzy spójny tekst  dostosowuje treść do formy: formułuje tezę  omawia temat  podsumowuje temat lub podaje swoją opinię  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. prawidłowo formułuje tezę adekwatną do tematu  4. omawia temat, trafnie dobierając argumenty za i przeciw  5. uwzględni wszystkie ważne elementy w podsumowaniu lub podaje swoją opinię  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. formułuje tezę pozostającą w związku z tematem  4. omawia temat, częściowo trafnie dobierając argumenty za i przeciw  5. uwzględni większość ważnych elementów w podsumowaniu lub podaje swoją opinię  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. nieudolnie formułuje tezę i/lub podaje swoją opinię  4. omawia temat, często nietrafnie dobierając argumenty za i przeciw  5. nie uwzględni większości ważnych elementów w podsumowaniu lub podaje niewynikającą z tekstu opinię.  6. popełni dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
	<b>PUNKTACJA 9 pkt.</b>	<b>9-8-7</b>	<b>6-5-4</b>	<b>3-2-1</b>

<sup>4)</sup> Patrz *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2002, s. 113, zadanie 7.

<sup>5)</sup> Patrz *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2002, s. 113, zadanie 8.

<sup>6)</sup> Patrz *Języki Obce w Szkole*, nr 3/2002, s. 113, zadanie 16.

<sup>7)</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 KOMPOZYCJI	<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>	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględnia wszystkie części pracy (wstęp, rozwinięcie – dwa akapity – 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%	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. nie wyodrębnia graficznie głównych części pracy  4. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
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 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym  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. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów  3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w znacznym stopniu komunikację. 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację.  2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1	

### Opowiadanie

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
	<b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat  tworzy spójny tekst  dostosowuje treść do formy: określa tło akcji	1. formułuje wypowiedź zgodną z tematem 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej	1. formułuje wypowiedź częściowo zgodną z tematem 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście	1. formułuje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	odtworza wydarzenie 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)	3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów 4. logicznie odtwarza wydarzenie prowadzące do wydarzenia głównego 5. szczegółowo przedstawia wydarzenie główne 6. logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów 4. częściowo logicznie odtwarza wydarzenie prowadzące do wydarzenia głównego 5. niezbyt szczegółowo przedstawia wydarzenie główne 6. częściowo logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego	3. określa tylko czas lub miejsce wydarzeń lub bohaterów 4. w małym stopniu logicznie odtwarza wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego 5. ogólnie przedstawia wydarzenie główne 6. w małym stopniu logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia 7. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego
	<b>PUNKTACJA 9 pkt.</b>	<b>9-8-7</b>	<b>6-5-4</b>	<b>3-2-1</b>
<b>POZIOM KOMPOZYCJI</b>	<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%	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. nie wyodrębnia graficznie głównych części pracy 4. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
	<b>PUNKTACJA 9 pkt.</b>	<b>9-8-7</b>	<b>6-5-4</b>	<b>3-2-1</b>
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<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 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	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, 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
	<b>PUNKTACJA 9 pkt.</b>	<b>9-8-7</b>	<b>6-5-4</b>	<b>3-2-1</b>
	<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. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne
<b>PUNKTACJA 9 pkt.</b>	<b>9-8-7</b>	<b>6-5-4</b>	<b>3-2-1</b>	

## Artykuł

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
<b>POZIOM MERYTORYCZNY</b>	<b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat  tworzy spójny tekst dostosowuje treść do formy: formułuje tezę/określa temat omawia temat  podsumowuje 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 wyraźnej myśli przewodniej 3. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat 4. szczegółowo omawia temat hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej  5. uwzględni wszystkie ważne elementy w podsumowaniu 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. prawidłowo formułuje tezę/ określa temat 4. niezbyt szczegółowo omawia temat najczęściej hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej 5. uwzględni większość ważnych elementów w podsumowaniu 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. nieudolnie formułuje tezę/ określa temat 4. ogólnie omawia temat rzadko hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej 5. nie uwzględni większości ważnych elementów w podsumowaniu 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
<b>POZIOM KOMPOZYCJI</b>	<b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi: uwzględni wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy	1. konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi – uwzględni wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie) 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	1. częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi pomija tytuł  2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	1. w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi – dwie części pracy lub realizuje je fragmentarycznie 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy  3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA</b>	<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, 3. zachowuje jednorodny styl, adekwatny do treści i formy	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, 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>POZIOM POPRAWNOŚCI JĘZYKOWA:</b>	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, niezakłócające komunikacji 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów  3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmiennające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne	
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

Artykuły problemowe lub przedstawiające opinie są formami rozprawek – przy ocenie należy stosować kryteria opisane dla tych form. W punktacji wypowiedzi uwzględniamy stwierdzoną i udokumentowaną dysgrafię i dysortografię abiturienta. Przyznana wg tabeli liczba punktów należy podzielić przez 2. Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium nie przyznaje się punktu. Praca w całości niezgodna z tematem lub nieczytelna nie podlega ocenie. (maj 2002)

# Pisemny egzamin dojrzałości 2002 z języka rosyjskiego<sup>1)</sup>



## Część I Rozumienie tekstu ze słuchu

Przed przystąpieniem do odczytania tekstu zdający powinien zapoznać się z poleceniami do zadania I. Przeznaczamy na to 5 minut. Następnie tekst powinien być głośno dwukrotnie odczytany w normalnym tempie w dwóch różnych miejscach sali, o ile to możliwe, kolejno przez dwóch nauczycieli. Pomiędzy pierwszą i drugą prezentacją tekstu proponuje się zachowanie 2-3-minutowej przerwy. Podczas słuchania abiturienti mogą robić notatki.



### TEKST DO DWUKROTNEGO ODCZYTANIA PRZEZ NAUCZYCIELA

#### **Молодёжь становится самостоятельнее**

Промелькнуло короткое лето, вместе с ним в прошлом осталась и самая беззаботная пора — каникулы. Кто-то провёл их на море, кто-то на даче, а некоторые молодые люди в это время законного отдыха пошли работать. Некоторые ребята решили проблему «куда пойти работать» с помощью муниципального учреждения «Молодёжная биржа труда».

Естественно, возникает вопрос, на какую же должность они смогли-таки устроиться. Да, никто из них президентом банка не работал. Но ведь на это средне-статистический школьник без образования рассчитывать и не может. Обратимся лучше к фактам. Нынче на призыв биржи к предприятиям и организациям города помочь в трудоустройстве молодёжи в основном откликнулись коммерческие фирмы. Больше семидесяти ребят работали на них курьерами. Молодёжную бригаду сформировали и для сбора урожая на плодотомнике. Многие молодые люди трудились, благоустраивая родной город. Бригады, сформированные на бирже, работали при городских РЭУ (Районных экс-

плуатационных управлениях). Почти сто человек обычных школьников, половина из которых просто пришли на биржу и сказали, что хотят подработать летом.

Некоторых ребят «поставили» школы, где директора помогают своим подопечным найти занятие на лето. Небольшое количество ребят было направлено инспекцией по делам несовершеннолетних, чтобы найти молодым нарушителям порядка какое-то занятие. Правда, справедливости ради надо бы отметить, что такие молодые люди в основном на работу не вышли. Те же, кто хотел работать — работали. К каждой бригаде был прикреплен мастер, который назначал работу, а потом принимал и оценивал качество. Ребята убирали и благоустраивали дворы, мыли лестничные клетки, обрабатывали клумбы. «Работодатели», то есть сотрудники РЭУ, очень хвалили своих помощников, говорили, что те трудились очень добросовестно. Отметим, например, ученика школы № 53. Он не только старательно работал положенные ему четыре часа, но и оставался помогать после, да и руки у него, что называется, «золотые». Проработав месяц, ребята получили заработанное. Для многих эти 217 рублей стали первой зарплатой. Немного, конечно, но честно заработанные, свои. Кто-то скажет: хорошо хоть столько получили, вон кому-то по году зарплату не платят. Здесь задержек не было, так как об этом позаботилась администрация города. Оплатило создание этих бригад городское управление благоустройства, транспорта и связи. Именно по его заданию молодёжь отправилась работать, и будут ли подобные бригады создаваться в дальнейшем, тоже во многом зависит от него. А молодые люди довольные. При мне две девушки лет пятнадцати, придя на биржу за расчётом и узнав, что одному из городских кафе нужны работники, тут же

<sup>1)</sup> Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

решили пойти ещё немного подзаработать. Молодёжь становится самостоятельнее. Правда, в холодные периоды года подростков, желающих где-то подработать, станет меньше. Оно и понятно, учёба. Но на бирже для них готовят некоторые вакансии: курьеров, разносить письма и газеты, расклеивать объявления. То есть было бы желание – работа найдётся.

Из сети Интернет



## Część pierwsza Rozumienie tekstu ze słuchu

▼ *Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu «Молодёжь становится самостоятельнее» wykonaj następujące zadania:*

► 1. *Przeczytaj podane niżej zdania. Zaznacz w tabelce literą „F” te, w których podane informacje są fałszywe, a literą „P” – prawdziwe.*

1	2	3	4	5

1. После окончания учебного года только немногие учащиеся разъехались отдыхать на море или на дачу.

2. Интереснейшими оказались предложения работать на ответственных должностях в банках.

3. Только 70 ребят трудились у разных работодателей курьерами.

4. Качество работы молодых людей оценивали мастера бригад.

5. Зарплату ученики получили в конце каникул, после двух месяцев работы.

► 2. *Dopasuj zakończenia zdań zgodnie z treścią wysłuchanego tekstu. Oznacz numerem zdania jego właściwe zakończenie.*

1. Некоторые ребята во время каникул ...

2. Приняться на работу помогла молодым людям ...

3. На призыв биржи помочь в трудоустройстве детей отозвались ...

4. Небольшое количество ребят было направлено инспекцией по делам несовершеннолетних, чтобы найти молодым нарушителям порядка ...

5. Ребята также убирали и благоустраивали дворы, мыли лестничные клетки, ...

6. Сотрудники Районного эксплуатационного управления хвалили своих помощников, что те ...

7. Проработав старательно, ребята получили ...

8. Для многих это была ...

9. Это были рубли, заработанные ...

10. В холодные периоды года работа тоже найдётся, если только у молодых будет ... биржа труда.

... какое-то занятие.

... трудились добросовестно.

... заработанное.

... желание.

... пошли работать.

... первая зарплата.

... коммерческие фирмы.

... обрабатывали клумбы.

... честно.



## Część druga Rozumienie tekstu pisanego

▼ *Przeczytaj uważnie tekst „Сюрприз” i wykonaj poniższe zadania.*

► 1. *Wybierz odpowiedź zgodną z treścią tekstu i zaznacz ją krzyżykiem.*

1. Просмотрев подряд два своих видеофильма молодой человек:

– быстро заснул,

– страдал бессонницей,

– спал всю ночь спокойным крепким сном.

2. Погода:

– способствовала свиданию,

– не имела влияния на самочувствие юноши,

– приводила молодого человека в хорошее настроение.

3. К месту свидания он ехал на:

– троллейбусе и метро,

– поезде,

– машине.

4. Юноша купил в подарок девушке:

– интересную книгу,

– диск известного молодёжного ансамбля,

– красивые цветы.

## 5. Свидание:

- закончилось ссорой,
- не состоялось,
- окончилось предложением пойти на концерт группы «Moodswings».

► 2. Podporządkuj zaproponowane tytuły poszczególnym fragmentom tekstu. W miejsce kropek wpisz numer wybranego fragmentu.

- ..... «Великолепное настроение»
- ..... «Приключение в вагоне»
- ..... «Ночные страдания»
- ..... «Лето кончилось»
- ..... «Неожиданное»
- ..... «Спутники по троллейбусу»
- ..... «Привлекательный подарок»
- ..... «Наверху блаженства»
- ..... «Виртуальное знакомство»
- ..... «Чувство рождается»

## Сюрприз

### 1 Он ехал на первое свидание...

Он почти не спал предыдущую ночь. Убедившись в бесплодности своих попыток заснуть, он просмотрел подряд два своих любимых видеофильма, но и после этого спал плохо... Очередной раз проснувшись под утро, он сел в кресло и сидя в нём встретил наступающий день.

### 2 Он ехал на первое свидание...

Они познакомились в Интернете, что было для него делом обычным. Он не сразу обратил на Неё внимание. Не первый день он общался в чатах и давно прошло время, когда каждый новый женский „ник“ заставлял его сразу напрягать все свои интеллектуальные способности, чтобы очаровать гостью...

### 3 Он ехал на первое свидание...

За окном была непонятная погода — не лето и не осень. Вовсю светило солнце, но время от времени начинал моросить дождик. Яркое разноцветие опавших листьев всё же настаивало на том, что уже осень. Его поддерживали лужицы, там и сям собравшиеся на тротуаре. Но он не обращал на это никакого внимания. Вернее видел и не видел всё это.

### 4 Он ехал на первое свидание...

Бережно, как младенца он держал на руках букет цветов... Час назад, подо-

йдя к цветочным торговцам, он сразу обратил внимание на эти розочки... Рядом с длинноногими рафинированными красавицами из Голландии они выглядели как-то трогательно и нежно...

Он не хотел покупать розы, желал бы найти что-то более оригинальное и нестандартное — но что? Другие цветы выглядели ещё более претенциозно и неестественно роскошными...

Он снова подошёл к этим розочкам... Сначала ему захотелось купить семеро из них, но оставшиеся выглядели так грустно и сиротливо что он взял и их.

### 5 Он ехал на первое свидание...

Он сидел у окна. У него было много времени и он специально поехал троллейбусом, хотя в другое время сел бы на маршрутку... Его не раздражали сейчас ни частые остановки ни оживлённый диалог старых бабулек, сидевших за ним и обсуждающих цены. Ему не мешал и громкий плач ребёнка, сидевшего на коленях у мамы через сиденье перед ним.

### 6 Он ехал на первое свидание...

Он сам себе удивлялся, ибо давно не было ему так легко и свободно на душе. Его сейчас вряд ли что-то могло вообще отвлечь или испортить настроение. Он бездумно смотрел в небо, в голове мягко играла любимая им музыка с компактa, который он ставил по вечерам, когда уходили сослуживцы. Он ставил его и тогда душа его как бы оттаивала после длинного и суматошного дня...

### 7 Он ехал на первое свидание...

С некоторым беспокойством он почувствовал что понемногу влюбляется. Он уже забыл про чувство и временами считал, что может уже просто не способен на него. Ещё бы! Насколько спокойно хоть и скучно жилось без него. И одновременно ему хотелось убрать все барьеры и сдерживающие его рамки. Словом, отдаться чувству... И тогда он предложил ей встретиться.

### 8 Он ехал на первое свидание.

Он вдруг заметил, что уже едет в метро... Когда и как он там очутился, он не помнил, он и сейчас опомнился только

потому, что в перегоне между станциями поезд резко встал и на него повалился какой-то дедок со своим рюкзаком... Автоматически устояв на ногах сам и поддержав дедка, автоматически кивнув в ответ на его сбивчивое извинение, он снова погрузился в себя...

**9** Он ехал на первое свидание.

Он едва не проехал остановку, но, спохватившись, вышел вовремя и поднялся на улицу... Свежий воздух опьянил его, ветер мягко подталкивал его в спину и он почти летел вперёд. В плеере (а он только сейчас вспомнил, что у него всю дорогу играет музыка) звучала нежная мелодия «Okinawa» группы Moodswings... Всё казалось таким нереальным, добрым, нежным...

**10** У него ещё было до пятнадцати минут до назначенного времени, когда он пришёл на место встречи. Он стал ждать, медленно прохаживаясь вокруг памятника. Вокруг было много таких же ожидающих и, встречаясь глазами, они понимающе улыбались друг другу.

Она не пришла...

*Из сети Интернет*



### **Чаść trzecia** **Test gramatyczno-leksykalny**

**► I.** *Odpowiedz po rosyjsku pełnymi zdaniami na postawione niżej pytania.*

**1.** W 11-piętrowym budynku tylko w czwartym oknie od góry pali się światło. Które to piętro?

.....

**2.** Pasażer siedzący naprzeciw ciebie w przedziale rozmawia z kimś przez telefon. Z jakiego telefonu korzysta?

.....

**3.** Chcesz dowiedzieć się, o której godzinie odchodzi pociąg pospieszny do Zakopanego. Gdzie o to zapytasz?

.....

**4.** Kupiłeś owoce i warzywa. Co było droższe?

.....

**5.** Wczoraj twoja mama obchodziła urodziny. Kto składał jej życzenia?

.....

**► II.** *Uzupełnij tekst odpowiednimi wyrazami we właściwej formie, wykorzystując podany niżej zestaw (słowa dla wstawki). Zestaw zawiera cztery zbędne wyrazy.*

У каждого народа есть свои легенды, рассказывающие о ..... Вселенной, о появлении первого человека, о богах и славных ....., совершавших великие ..... во имя добра и ..... В этих сказаниях глубокой старины ..... представления древнего человека об окружающем его ....., где всё казалось ему ..... и чудесным. В смене дня и ночи, в разбушевавшихся волнах моря, в раскатах грома — ..... видели люди проявление воли богов: добрых или злых, в ..... от того, какое влияние оказывали они на их жизнь. Фантазия древнего человека ..... в образах богов не только силы природы, но и отвлечённые понятия. Так возникли боги: Любви, Раздора, Обмана, Справедливости.

*По книге «Литература и искусство»*

**Слова для вставки:** повсюду, покой, происхождение, зависимость, богатырь, отразиться, загадочный, гибель, подвиг, олицетворять, справедливость, мир, старый, свет

**► III.** *Na termometrach widzisz, jaką temperaturę ciała mają poszczególne osoby:*

*Kola – 36,6°C, Natasza – 37,3°C, Tania – 39,2°C.*

*Używając przymiotników rosyjskich, określ wysokość tej temperatury. Następnie oceń samopoczucie każdej z tych osób.*

**► IV.** *Napisz pytania do podanych niżej zdań twierdzących. W pytaniach użyj podanych w nawiasach wyrazów/wyrażeń.*

**1.** — (час) .....

— Саша пришёл домой в два часа дня.

**2.** — (вид спорта) .....

— Надя играет в теннис, Коля ходит на лыжах, а Борис бегает на сто метров.

**3.** — (ученики) .....

— В польской школе преподают английский, немецкий, французский, русский, испанский и итальянский языки.

**4.** — (чей) .....

— Игорь пошёл в бассейн с братом Юры.



► **V. Napisz po rosyjsku, że:**

▼ w sklepie spożywczym, w którym często robisz zakupy, jest dużo różnych działów: z pieczywem, nabiałem, mięsem, ze słodyczami i warzywami,  
.....  
.....

▼ twoi rodzice często piją do obiadu pół szklanki czerwonego wytrawnego wina,  
.....  
.....

▼ to miasto, które wywołuje zainteresowanie wszystkich turystów, powstało na przełomie XVII i XVIII wieku,  
.....  
.....

▼ w odróżnieniu ode mnie Marek dużo wcześniej nauczył się grać w koszykówkę,  
.....  
.....

▼ wszystkie dyski kompaktowe, które dostałeś od siostry i rodziców, pożyczyłeś przyjacielom.  
.....  
.....

► **VI. W telegramie opuszczono przyimki. Uzupełnij je.**

**ТЕЛЕГРАММА**

Приезжаю ..... Литвы ..... поезде.  
Ждите меня ..... билетных касс ..... четверти  
восемь вечера ..... несколько минут .....  
прихода поезда позвоню Вам. Алёша



**Część czwarta  
Wypracowanie**

► **I. Napisz na jeden z podanych tematów (200–300 wyrazów) Podkreśl wybrany temat.**

**1. Ты взял интервью у Адама Малыша. Запиши его.**

**2. О своих увлечениях я могу рассказывать без конца. Напиши об этом в письме другу.**

**3. К каким проблемам нашей жизни нельзя оставаться равнодушным?**

▼ **PUNKTACJA I OCENY**

► **Część pierwsza – rozumienie tekstu ze słuchu**

**Zad. I.1.** Za każde poprawnie zaznaczone zdanie abiturient otrzymuje 1 pkt – (razem 5 pkt)

**Zad. I.2.** Za każde poprawnie dopasowane zakończenie zdania zdający otrzymuje 1 pkt – (razem 10 pkt)  
Za bezbłędnie wykonaną część pierwszą egzaminu abiturient może uzyskać łącznie 15 punktów.

► **Część druga – rozumienie tekstu pisanego**

**Zad. I.1.** Za poprawnie zaznaczoną odpowiedź abiturient otrzymuje 2 punkty – (razem 10 pkt)

**Zad. I.2.** Za poprawnie dopasowany tytuł do fragmentu tekstu zdający otrzymuje 1 pkt – (razem 10 pkt)  
Za bezbłędnie wykonaną część drugą egzaminu abiturient może uzyskać łącznie 20 punktów.

► **Część trzecia – test leksykalno-gramatyczny**

Test składa się z 6 zadań.

**Zad. I.** – za każdą poprawną odpowiedź 1 pkt. – (łącznie 5 pkt)

**Zad. II.** – za każdy poprawnie wstawiony wyraz 0,5 pkt – (łącznie 5 pkt)

**Zad. III.** – za każdą poprawną odpowiedź 1 pkt – (łącznie 3 pkt)

**Zad. IV.** – za każde poprawnie zapisane pytanie 1 pkt – (łącznie 4 pkt)

**Zad. V.** – za każde poprawnie ułożone zdanie 2 pkt – (łącznie 10 pkt)

**Zad. VI.** – za każde poprawne uzupełnienie luki 0,5 pkt – (łącznie 3 pkt)

**Uwaga!** Za każdy błąd ortograficzny odejmujemy po 0,5 pkt, za błąd leksykalny lub gramatyczny odejmujemy 1 pkt. Nie należy stosować punktów ujemnych. Za bezbłędnie rozwiązany test gramatyczno-leksykalny abiturient może uzyskać maksymalnie 30 punktów.

► **Część czwarta – wypracowanie**

Wypracowanie należy oceniać według tabeli<sup>2)</sup>, zawierającej kryteria i punktację.

Za poprawne wykonanie zadania IV abiturient otrzymuje maksimum 35 punktów.

Ocena łączna za wszystkie zadania – maksimum 100 punktów

Przeliczenie punktów na oceny: 0–50 pkt – niedostateczny, 51–60 pkt – dopuszczający, 61–74 pkt – dostateczny, 75–87 pkt – dobry, 88–96 pkt – bardzo dobry, 97–100 pkt – celujący.

(maj 2002)

<sup>2)</sup> Tabela kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej została opublikowana w *Informatorze maturalnym 2001. Języki obce* i w numerze 4/2000 *Języków Obcych w Szkole*, s. 106. Numer jest zamieszczony w całości na naszej stronie internetowej [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

# Egzamin maturalny z języka rosyjskiego 2002

## poziom podstawowy i rozszerzony<sup>1)</sup>



### ПОЗИОМ ПОДСТАВОВЫ Аркусз I Rozumienie ze słuchu

#### Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płytce CD, obejmującej 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

Дамы и господа, мы совершили посадку на аэродроме Шереметьево в Москве. Температура в Москве 25 градусов, по Цельсию. Местное время 17 часов 45 минут. Останьтесь, пожалуйста, на своих местах до момента остановки самолёта и выключения знака «пристегнуть ремни». От имени Польских воздушных линий «ЛОТ», капитана Михала Ковальского и всего экипажа благодарим пассажиров, заканчивающих свой полёт в Москве. Нам было очень приятно обслуживать Вас на борту самолёта. Не забудьте, пожалуйста, взять с собой ручную кладь. До свидания. Всего Вам доброго.

Пассажиров, продолжающих полёт на нашем лайнере, просим пройти в транзитный зал на 50 минут стоянки. Ручную кладь Вы можете оставить в самолёте. Будьте добры взять с собой документы и ценные вещи.

#### ► Tekst do zadania 2

##### Информация 1.

В субботу в Амстердаме состоялась большая манифестация против военной акции США и Великобритании в Афгани-

стане. По данным полиции, для участия в ней на центральную площадь нидерландской столицы пришли 5 тыс. человек.

В Мадриде в воскресенье прошла демонстрация протеста против бомбардировок Афганистана. В ней участвовало более 10 тыс. человек.

*Спутник. Новости, 43/2001*

##### Информация 2.

Из-за снижения количества пассажиров после террористических актов в США крупнейшая германская авиакомпания «Люфтганза» отменит более 200 авиарейсов. В ближайшие недели из расписания «Люфтганзы» будет вычеркнуто 42 авиарейса в США.

*Спутник. Новости, 43/2001*

##### Информация 3.

Не оставить подросткам ни малейшего шанса разрисовать стены домов, сооружения метро и любые другие городские строения намерены московские власти. Органы внутренних дел в ближайшее время должны будут разработать план действий по пресечению возможных актов вандализма. Более того, московские власти решили пересчитать и поставить на учёт всех несовершеннолетних, относящих себя к неформальному молодёжному движению «граффити», и периодически проводить с ними воспитательную работу.

*Спутник. Новости, 43/2001*

##### Информация 4.

Дорогие друзья! «Аргументы и факты. Москва» приглашает всех на IV Чемпионат Москвы по лепке снежных фигур. Запасайтесь морковкой и приходите 12 января в парк «Сокольники». Телефон для спонсоров и рекламодателей 921-41-94.

*Спутник. Новости, 50/2001*

##### Информация 5.

Вскоре из кранов москвичей потечёт вода без знакомого привкуса хлорки. Из-

<sup>1)</sup> Egzamin (Nowa matura) został przygotowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie. Był sprawdzany przez zewnętrznych egzaminatorów.

бавляться от грязных примесей будут посредством озонирования. Технология эта считается более передовой и менее вредной для здоровья. Пока озоновая установка французского производства применяется всего на одной московской водопроводной станции – Восточной. Стоит она недёшево. Но столичные власти решили, что с озонированием они могут справиться и собственными силами. По аналогии с иностранной машиной будут выпускаться российские, значительно дешевле.

*Спутник. Новости, 50/2001*

### Информация 6.

Во времена развитого социализма было построено огромное количество домов, которые в основном не превышали пяти этажей и были, как две капли воды, похожи друг на друга. Возводились они под девизом: «Каждой семье – благоустроенную квартиру!» И хотя квартиры (по нынешним понятиям) были небольшими, с проходными комнатами и совмещёнными ванной и туалетом, получение жилья в таких домах было большой радостью. Потому что переселяли туда людей из бараков и старых домов. Происходило это во времена «правления» Никиты Хрущёва, вот и назвал народ дома «хрущёвками».

Сегодня это жильё признано отслужившим свою службу. Столичные власти собираются все «хрущёвки» снести и построить новое, более комфортабельное жильё. За последнее время уже уничтожено два миллиона «хрущёвских» квадратных метров. В планах – ещё более 7 миллионов квадратов.

*Спутник. Новости, 50/2001*



## Аркусз I Rozumienie ze słuchu (15 pkt) – Czas pracy 20 minut

### ► Zadanie 1 (9 pkt)

*Zapoznaj się z treścią zadania. Usłyszysz dwukrotnie tekst. Zdecyduj, które z podanych poniżej informacji są zgodne z jego treścią (P), a które nie (F). Zaznacz znakiem „X” odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt.*

		P	F
1.1.	Самолёт приземлился на аэродроме Внуково в Москве.		
1.2.	Температура в Москве 25 градусов по Фаренгейту.		
1.3.	Самолёт совершил посадку без четверти шесть.		
1.4.	Капитан просит пассажиров не вставать с мест до включения знака «пристегнуть ремни».		
1.5.	Пассажиры, которые заканчивают свой полёт в Москве, должны оставить ручную кладь в самолёте.		
1.6.	Пассажиры, продолжающие полёт, должны подождать в транзитном зале 50 минут.		
1.7.	Капитан просит пассажиров, которые летят дальше, взять с собой ручную кладь.		
1.8.	Пассажирам, которые идут в транзитный зал, необходимо взять с собой документы.		
1.9.	Ценные вещи пассажиров могут остаться в сейфе самолёта.		

### ► Zadanie 2 (6 pkt)

*Zapoznaj się z podanymi niżej tytułami. Usłyszysz dwukrotnie krótkie informacje. Na ich podstawie dopasuj do każdej informacji tytuł i wpisz do tabelki literę, którą został on oznaczony. Trzy tytuły nie pasują do żadnej informacji. Za każde poprawne rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.*

- A. Московская вода станет чище
- B. Мусульмане осуждают террористов
- C. «Хрущёвки» идут на слом
- D. Антивоенные демонстрации
- E. Во дворах Москвы скользко
- F. «Снежная баба – 2000»
- G. Любителям граффити дадут по рукам
- H. Рейсов станет меньше
- I. Бесплатное жильё ждут по 18 лет

2.1.	Информация первая	
2.2.	Информация вторая	
2.3.	Информация третья	
2.4.	Информация четвёртая	
2.5.	Информация пятая	
2.6.	Информация шестая	



## Arkusz II

### Rozumienie tekstu czytanego

(20 pkt) Czas pracy – 50 minut

#### ► Zadanie 3 (6 pkt)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią tekstu. Zaznacz jedną z czterech możliwości, zakreślając literę a, b, c lub d. Za każde poprawne rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.

#### Кошачьи па-де-де

**Десять лет исполнилось московскому Театру кошек Юрия Куклачёва. После первого же представления в Японии в этом году с театром подписали контракт на десять лет.**

Четверть века назад Юрий, молодой московский клоун, заметил где-то на московских просторах двух талантливых кошек. Как потом оказалось, Стрелку и Ромашку. Приютил их, прошёл с ними домашнюю школу-студию. Необычные номера молодого клоуна были включены в программу цирка на Цветном бульваре. Кто видел эти представления, помнит, как Стрелка и Ромашка делали гимнастические стойки на руке Куклачёва, прыгали по команде через препятствия, грациозно катались в коляске, запряжённой дрессированными собачками, в общем, такое выделяли, что пересказать – не поверите. Как Юрий добился такого исполнения от этих непокорных свободолюбивых животных, он и сам толком не может объяснить. Говорит, что добивался этого только любовью к животным. Но, похоже, есть тут и какие-то профессиональные тайны. В труппе сменилось несколько поколений Стрелок и Ромашек, но тут уж ничего не поделаешь – короток кошачий век.

Сегодня Юрий Куклачёв – главный режисёр и художественный руководитель театра кошек. А роль главного дрессировщика и актёра перешла по наследству к его сыну Дмитрию. Он пошёл дальше отца – ставит с кошками не отдельные номера, а целые программы и спектакли. Одна из последних работ – балет Чайковского «Щелкунчик». Кошки-солисты исполняют популярные вальсы и па-де-де, кошки-зри-

тели сидят в уютных домах-корзинках. В восторге не только дети, но и взрослые.

В штате театра сейчас около ста кошек. Юбилейный спектакль Юрий Дмитриевич и Дима назвали простенько – «Мои любимые кошки». Но, может, в этих словах и кроется главный секрет куклачёвской дрессировки? А как ещё можно заставить этих гордых и независимых животных танцевать вальс из «Щелкунчика»?

(Спутник. Новости № 41)

**3.1.** Стрелка и Ромашка появились у Куклачёва \_\_\_\_\_ лет назад.

- a) двадцать
- b) двадцать пять
- c) тридцать
- d) тридцать пять

**3.2.** Юрий Куклачёв научил кошек \_\_\_\_\_ .

- a) носить газеты
- b) прыгать через препятствия
- c) играть на гитаре
- d) кататься на роликах

**3.3.** Сегодня кошки выступают в \_\_\_\_\_ .

- a) петербургском цирке
- b) московском зоопарке
- c) цирке на Цветном бульваре
- d) московском театре кошек

**3.4.** Главным дрессировщиком и актёром является \_\_\_\_\_ Куклачёва.

- a) сын
- b) брат
- c) внук
- d) друг

**3.5.** Одна из последних программ Юрия Куклачёва – это \_\_\_\_\_ Куклачёва.

- a) балет «Лебединое озеро»
- b) спектакль «Пиковая дама»
- c) представление «Евгений Онегин»
- d) балет «Щелкунчик»

**3.6.** Сейчас в театре работает почти **кошек** \_\_\_\_\_ .

- a) 50
- b) 70
- c) 100
- d) 150

#### ► Zadanie 4 (10 pkt)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Następnie zdecyduj, które z podanych poniżej zdań zawierają informacje zgodne z treścią tekstu (P), a które nie (F). Zaznacz znakiem „X” odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

### Яков – керка

В тайге посёлки и деревни встречаются редко. Поэтому местные жители, коми, строят в лесу избушки для охотников, рыбаков, оленеводов и всех других, кому приходится ходить в тайге далеко от дома. Кто построит избушку в лесу, по имени того человека её и называют.

Однажды я тоже набрёл на такую избушку: Яков-керку. Керка – это и есть изба по-комяцки. А Яков – тот самый человек, который когда-то её построил.

В тайге было холодно и шёл дождь со снегом. Я промок, устал и поэтому очень обрадовался, когда увидел избу.

Там было пусто, и никто не жил. Но под чёрным котлом на печи я нашёл банку с солью и коробку спичек. А рядом лежали сухие дрова.

Я затопил печь, сварил каши и напился горячего чая. И сразу мне стало хорошо и тепло. Я решил здесь переночевать, потому что было уже поздно.

Но спать мне почему-то не хотелось. Я лежал и всё думал об этом человеке, Якове, который построил избушку.

Наверно, это был очень сильный человек, думал я. Если бы он не был сильным, он не смог бы построить избушку из таких толстых и прочных брёвен.

А потом я подумал, что этот человек, наверно, умел и хорошо поесть. Иначе зачем же здесь такой огромный котёл?

И ещё я подумал, что он любил хорошо поспать после работы. Иначе для чего же он сделал такую широкую удобную лежанку на печи?

И ещё мне кажется, что этот человек, которого звали Яков, был очень хороший и добрый человек. Ведь если бы он не был добрым, он унёс бы с собой котёл, не оставил бы ни соли, ни спичек, ни дров.

С тех пор каждый, кто зайдёт в избушку в тайге, оставляет здесь что-нибудь из своих припасов.

Я тоже, когда проснулся, наколот дров и оставил под котлом на печи соль, спички и немного крупы. Пусть человек, который придёт сюда после, скажет спасибо тем, кто был здесь до него. Это значит, он и мне спасибо скажет.

*(Mała mozaika rosyjska, № 10/1987)*

		P	F
4.1.	В тексте говорится о строительстве сёл в Сибири.		
4.2.	Коми – это название местных жителей.		
4.3.	Путнику, заблудившемуся в тайге, есть где переночевать.		
4.4.	Небольшие избушки в тайге называются хижинами.		
4.5.	Избушки носят имена их строителей.		
4.6.	Автору пришлось ночевать в избушке «Яков».		
4.7.	Пужинав, автор сразу крепко заснул.		
4.8.	Яков любил хорошо поесть и поспать.		
4.9.	Уходя из избушки, автор оставил записку с благодарностью.		
4.10.	Прочитанный текст – это реклама турбюро.		

### ► Zadanie 5 (4 pkt)

*Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Następnie, spośród podanych nad tekstem tytułów wybierz właściwy, odpowiadający treści poszczególnych akapitów. Jeden z tytułów nie pasuje do żadnego akapitu. Wpisz w kratki obok numerów akapitów właściwą literę. Za każde poprawne rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.*

A.	Уход за волосами
B.	Результаты конкурса
C.	Мнение профессионалов
D.	Участницы конкурса
E.	Отношение близких

### **В Москве состоялся конкурс самых длинноволосых девушек России**

5.1.

Заявки подали более ста девочек и девушек в возрасте от 4 до 19 лет. У претенденток косы до пояса и даже ниже – русые, рыжие, каштановые, совсем светлые и почти чёрные.

11-letняя Алина Удодовская участвует в конкурсе второй раз. В прошлый раз она победила в номинации «Златовласка». А специальный приз – «Гармония» – достался Сайде Долевой из Адыгеи.

5.2.

У девочек с косой есть преимущество перед подругами со стрижкой, – говорит она, – длинные волосы гораздо красивее. Но ухаживать за прической трудно. Простую косу мама заплетает мне быстро, минут за десять, а вот сложное плетение – это час-полтора.

Мамы делятся секретами: «Мы голову крапивой моем». «А у нас прабабушкин рецепт: размочить ржаной хлеб, втереть в волосы, потом смыть». (...)

5.3.

Все девочки говорят, что в семье их косами гордятся, подруги по-хорошему завидуют, в школе учителям очень нравится. «Мне директор сказал: «Отрежешь волосы – исключу из школы», – улыбается Аня Шарова.

5.4.

И вот финал. Главной «Златовлаской» вновь признали Алину Удодовскую. Главный приз – «Коса России» – достался Оксане Греджевой. У неё – тёмно-русяя коса длиной 121 сантиметр. Кстати, кто бы мог подумать, эта 14-летняя девушка – ещё и член столичной сборной по дзюдо. Почему она выбрала такой вид спорта? «Коса России» смеётся: «Папа настоял». Ты красивая – нужно научиться себя защищать».

(Спутник новости, № 20/2001)



### Аркусз III

#### Вypовeдзь писемна

(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 6** (5 pkt)

Będąc w Petersburgu postanowiłeś(-aś) odwiedzić swoich znajomych. Niestety, nie zastałeś(-aś) ich w domu. Zostaw wiadomość, w której poinformujesz ich:

- ▼ o nieudanej próbie spotkania się z nimi,
- ▼ o charakterze Twojego pobytu w tym mieście,
- ▼ o tym, gdzie zatrzymałeś(-aś) się w Petersburgu,
- ▼ o terminie powrotu do Warszawy.

*W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazu wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) i poprawność językowa (1 punkt). Podpisz się jako XYZ.*

#### ► **Zadanie 7** (10 pkt)

Niedawno wróciłeś(-aś) z wycieczki zagranicznej. Jesteś zachwycony(-a) miastem, które zwiedzałeś(-aś). Opisz swe wrażenia w liście do koleżanki z Moskwy. Uwzględnij w nim następujące informacje:

- ▼ kto był organizatorem wycieczki i jaka była jej trasa,
- ▼ z jakiego środka transportu korzystaliście i jakie były warunki podróży,
- ▼ jak rozwiązano problem noclegów i wyżywienia,
- ▼ jak spędzaliście czas i co ciekawego zobaczyliście.

*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 8**

##### **1 лицо**

Не люблю я их, а женщина с сигаретой – кошмар. Я на своём предприятии ввела

<sup>2)</sup> Patrz s. 137 w tym numerze – Transkrypcja tekstów do arkusza I.

специальные места для курильщиков и ограничила время пребывания там. А сама я никогда не пробовала затянуться.

### **2 лицо**

Я никогда не курил, даже не пробовал. А курят ли мои сотрудники, я даже не знаю. Вообще, это не самая пагубная привычка. Не так страшно, если внук закурит, страшнее, если попробует наркотики.

### **3 лицо**

Как курильщица с 10-летним стажем, я считаю, что с курением надо бороться. У нас в банке запрещено курить, и сотрудники курят на улице. Но к начальникам относятся снисходительнее, им разрешено курить в кабинетах.

### **4 лицо**

Я всё время борюсь с дочерью убеждением — не помогает. Наверное, нужно больше пропаганды, демонстрации того, что ждёт курильщиков.

### **5 лицо**

Я никогда не курила. Но всё же бороться с курильщиками несерьёзно. У нас других проблем нет? Подобные законодательные инициативы похожи на законы о пчеловодстве и оленеводстве. Законы есть, но для чего они нужны, объяснить никто не может.

### **6 лицо**

Курильщик должен носить с собой кислородные маски для окружающих. Я бросил курить на съёмках «Пиратов XX века», иначе не выполнил бы трюки. Терпеть не могу женщин, которые идут с сигаретой по улице с видом глубокой, мыслящей натуры.

*Власть, 27 июня 2002 г.*

## **► Tekst do zadania 9**

### ***Прочь панику и страх***

**Если вы собираетесь на митинг, концерт, стадион, будьте готовы к тому, что скопление людей в любой момент может превратиться в толпу.**

Многие исследователи считают, что толпа — это особый биологический организм, который абсолютно не заботится об отдельных своих составляющих. Толпой правят три закона — истеричность, быстрое движение и стремительная смена настроений. Перегруппировка сил на флан-

гах и маневры сил охраны порядка должны стать для вас тревожным сигналом к тому, чтобы начать готовить себя к неприятностям. Рекомендации пресс-службы МЧС России просты, но могут оказаться жизненно важными.

**Первое.** Распущенные волосы соберите в пучок, а ещё лучше — спрячьте под косынку или любой головной убор. Избавьтесь от вещей, сковывающих ваши движения — прежде всего от очков, галстуков, шарфов. Фотоаппарат, видеокамера, зонтик тоже могут стать смертельно опасными в неуправляемой толпе. Потуже затяните шнурки и их свободные концы тщательно заправьте в ботинки. От туфель на высоких каблуках лучше избавиться, они могут пригодиться только в том случае, если придётся идти по осколкам. В экстремальной ситуации опасна даже авторучка или расчёска в нагрудном кармане. Застегните молнии и пуговицы на верхней одежде, закройте все карманы.

**Второе.** Как утверждают психологи толпы, паническое бегство всегда направлено в сторону от опасности, люди бегут или знакомой дорогой, или той, которой бегут другие. Проблема поведения человека, охваченного паникой, сводится к тому, что он не ищет альтернативных решений, но вы — не все. Не лишайте себя возможности здраво оценить обстановку. Ваша задача: просчитать пути отхода и, завидев их, вынырнуть из толпы — не раньше и не позже. Анатолий Гостюшин, специалист по экстремальному выживанию, совершенно справедливо утверждает, что спасение в том, чтобы уйти дворами и подъездами.

**Третье.** Ни в коем случае не идите против толпы. Без особой нужды не перемещайтесь на фланги: оказавшихся по краям и зазевавшихся может вынести на витрину, решётку ограды набережной, на трубы, стены, деревья, где вас могут если не раздавить, то покалечить. Почти все трагедии происходят на разделительных барьерах! Не держитесь ни за что руками — сломают. Лучшее, что можно предпринять, — прячь руки, согнув их в локтях примерно так, как бегун на марафонской дистанции. Или хотя бы сложить их на груди. Так вы защитите свою грудную клетку.

**Четвёртое.** Возможны провокации: если из толпы полетят в милицию камни, бутылки, то последуют ответные действия стражей порядка. Но, если уж вы оказались на пути разъярённого омонца, не впадайте в панику. Ваши вопли и воздетые к небу руки он может сгоряча принять за проявление агрессии. Сохраняйте спокойствие, подчиняйтесь всем требованиям — потом разберётся, кто есть кто.

*Аргументы и факты*, № 26, 2002 г.



## POZIOM ROZSZERZONY

### Arkusz IV

#### Rozumienie ze słuchu

(15 pkt) Czas pracy 20 minut

#### ► Zadanie 8 (6 pkt)

Wysłuchasz dwukrotnie opinii sześciu osób odpowiadających na pytanie: „Надо ли бороться с курильщиками?” Zaznacz w tabeli znakiem „X”, czy wypowiadająca się osoba jest zdecydowanie przeciwna paleniu papierosów, czy też jest jej to obojętne. Za każdą prawidłową odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

		A абсолютно против	B всё равно
8.1.	1 лицо		
8.2.	2 лицо		
8.3.	3 лицо		
8.4.	4 лицо		
8.5.	5 лицо		
8.6.	6 лицо		

#### ► Zadanie 9 (9 pkt)

Zapoznaj się z treścią zadania do tekstu «Прочь панику и страх». Usłyszysz go dwukrotnie. Następnie zdecyduj, które z podanych poniżej informacji są zgodne z treścią tekstu (P), a które nie (F). Zaznacz znakiem „X” odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

		P	F
9.1.	Данный текст призывает нас принять участие в митинге.		

9.2.	В толпе человек может чувствовать себя вполне безопасно.		
9.3.	Необходимо позаботиться о своей причёске.		
9.4.	Какая обувь у вас на ногах — это в толпе не имеет никакого значения.		
9.5.	Чтобы избежать неприятностей, необходимо выбросить зонт.		
9.6.	Надо расстегнуть куртку, потому что в толпе душно.		
9.7.	Лучше всего удирать от толпы дворами и подъездами.		
9.8.	Самое безопасное место в толпе — это середина толпы.		
9.9.	Текст адресован тем, кто планирует в будущем работать в милиции.		



## Arkusz V

### Rozumienie tekstu czytanego

(17 pkt) Czas pracy 60 minut

#### ► Zadanie 10 (3 pkt)

Przeczytaj uważnie poniższe fragmenty opowiadania pod tytułem «Случай на море», które podane zostały w niewłaściwej kolejności. Ustal ich prawidłową kolejność, wpisując do tabeli literę, oznaczającą fragmenty tekstu. Za każdą poprawnie wstawioną literę otrzymasz 1 punkt.

**A.** И тут я понял, кто меня спас, но освободиться от мысли, что это фантастика, не мог. Я сказал Светлане: — Знаешь, я ведь чуть не утонул сегодня. Меня спас дельфин. — Что, что? — переспросила Светлана. — Дельфин? Не смейся. Увидел их и придумал. Романтик ты. Родился, удивился и таким остался.

Я уже знал, что она произнесёт эти слова и попросит никому больше не рассказывать, чтобы не засмеяли.

Когда человек говорит, что на него напала акула, все верят, с круглыми от ужаса глазами расспрашивают о подробностях. А тут дельфин помог доплыть до берега — и даже близкий человек не сомневается, что это выдумка. Почему-то в зло мы верим с охотой, а в добро — почти никогда.



Под вечер, оставшись на берегу, я лежал на топчане и смотрел на красноватое солнце. Оно уже не грело, а с моря шло тепло. Водная стихия, размыв горизонт, сливалась с темнеющим небом. Я всё думал о дельфине. Как он понял, что мне нужно помочь? И что ему моя жизнь?

**В.** Это было в прошлом году в Коктебеле, где мы с женой отдыхали. Я чуть ли не с первого дня стал уплывать в море далеко за буйки, трепя этим нервы Светлане и спасательной станции, и до того осмелел, что перестал бояться даже большой волны. Когда плывёшь от берега — одно наслаждение, море, как говорят, затягивает. Правда, волна поначалу мешает плыть, ну, а потом ты как на качелях. И в то утро я не скоро повернул обратно. На счастье, море стало тише. Я нашёл глазами буйк и понял, что плыть мне теперь до берега и плыть, а скорость обратно уже не та. Грёб изо всех сил, а до буйка, этого будто дразнящего красного мячика, расстояние никак не уменьшалось.

**С.** Я сбил дыхание. То ли слишком плотно позавтракал, то ли много энергии вчера отдал походу в горы — где тут было рассуждать. Одно твердил: спокойно! Но нервы стали сдавать. Поблизости — никого, я и волны. Казалось, что уже не плыву, а барахтаюсь на месте. Руки предательски ослабли, тело тяжелело с каждой секундой.

И тут произошло чудо. Отчётливо помню: меня кто-то толкнул в пятку. Удивительно, что я не испугался. Меня явно кто-то настиг и толкнул. В пятку вытянутой ноги. Оттого толчок получился сильным, и я быстро поплыл к буйку. На самом деле в тот момент я не успел ни о чём подумать и, только почувствовал под ногами дно, оглянулся назад. Но ничего не увидел, кроме зелёной волны. Вдруг на берегу поднялся крик, и все, кто были на пляже, бросились к воде. Дети и взрослые, мокрые и сухие, разбежались в цепочку, дружно кого-то приветствуя. — Смотрите! Смотрите! В море виднелись блестящие спины дельфинов.

журнал «Лиза» № 11/1998

10.1.	10.2.	10.3.

### ► **Zadanie 11** (5 pkt)

*Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Dopasuj zakończenia zdań (A.–G.) do ich początków (11.1.–11.5.), tak aby powstały logiczne i zgodne z treścią tekstu zdania. Wpisz odpowiednią literę do tabeli. Dwa zakończenia w prawej kolumnie nie pasują do żadnego zdania. Za każde poprawnie utworzone zdanie otrzymasz 1 punkt.*

#### **Бойтесь бабушек**

*Хотите купить квартиру за треть цены? Объявления с таким предложением можно встретить в любом городе. В Калининграде или Екатеринбурге это может быть 2 тыс. долл. А в Москве 5–6 тыс. долл. Что за всем этим стоит?*

Звоню по первому попавшемуся объявлению. «Да, — подтверждают мне, — сумма реальная, как и квартира. Но в ней живёт пожилая женщина. Если вы возьмёте на себя некоторые расходы для неё, квартира ваша».

Хозяйка квартиры поведала, что ничего ей, кроме как продукты пару раз в неделю завести, не нужно. Впрочем, ей ведь и лекарства купить надо. И раз в неделю прийти прибраться и постирать. И вообще, ей одиноко, хочется с кем-то поговорить...

Случаев, когда после заключения договора аппетиты бабушек и дедушек росли не по дням, а по часам, предостаточно. Главный их козырь: если не будете выполнять мои просьбы, договор расторгну. И это после того, как вы уже годик-другой на них отработали.

Начальник отдела вторичного жилья агентства недвижимости Марина Быкова рассказала: старики нередко сознательно идут на такую сделку, чтобы потом расторгнуть её. Наше правосудие всегда берёт их сторону, как бы ни выглядели факты. Чем мотивируют своё поведение такие «бизнесмены»? Когда деньги, полученные за квартиру, заканчиваются, такой старичок вполне может объявить: не понимал, что делал, у меня частичная потеря памяти. И хоть дееспособность была подтверждена нотариусом, суд на его стороне. Или вдруг оказывается, что он болен сахарным диабетом, а эта болезнь может привести

нервную систему в такое состояние, когда человек не ведает, что творит. Или даже ведает, но нужны были деньги на лекарства, а что делать? И т.д. и т.п. Может старичок заявить и такое: я о другом содержании мечтал. «Аргументы и факты», 14 февраля 2001 г.

11.11. Объявления о покупке дешёвых квартир ...

11.2. Квартиру покупаем с жильцом ...

11.3. Бывает так, что пожилые люди ...

11.4. Пожилые люди обычно расторгают договор ...

11.5. Обычно своё поведение ...

A. ... помогает в домашнем хозяйстве.

B. ... когда израсходуют все деньги.

C. ... и с обязанностями по отношению к нему.

D. ... появляются в разных городах России.

E. ... оправдывают старостью или болезнью.

F. ... потом шантажируют покупателей.

G. ... можно найти только в Калининграде или Екатеринбурге.

11.1.	11.2.	11.3.	11.4.	11.5.

► **Zadanie 12** (9 pkt)

Uzupełnij tekst «Этикет – дело тонкое» odpowiednimi wyrazami, znajdującymi się pod tekstem. Wybrane wyrazy wpisz do tabeli we właściwej formie. Sześć wyrazów jest zbędnych. Za każde poprawne uzupełnienie uzyskasz 0,5 pkt.

**Этикет – дело тонкое**

Вот несколько советов: не подобает являться на официальные **12.1.)**... в джинсах, кроссовках и свитере. Мужчины **12.2.)**... быть в светлых рубашках, пиджаках и галстуках, женщины в нарядных жакетах и блузках. Вести себя **12.2.)**... так, как все. Например, если все встают, надо **12.4.)**... с места и вам.

Поляки, в большинстве своём люди верующие, и в беседах с ними на религиозные темы необходимо быть очень **12.5.)**..., чтобы не ранить религиозные чувства. Любых шуток и анекдотов на религиозные темы лучше **12.6.)**... .

Согласно традиции, появление первой яркой звезды на небе в **12.7.)**... 24 декабря служит сигналом к примирению

обиженных сторон, проявлению доброты к ближнему и любому нуждающемуся **12.8.)**... ней, и необходимости вкушать **12.9.)**... ужин в соответствующей одежде.

Помимо немногих общенациональных **12.10.)**... , поляки любят застолье, товарищеские **12.11.)**... , совместные песнопения и другие забавы подобного рода. Если особа, которую вы приветствуете, протягивает вам руку, можно либо обменяться **12.12.)**... , либо поцеловать руку пожилой женщине. Если приветствуемая особа не делает подобного жеста, опустите руку и **12.13.)**... наклоном головы.

Если вас **12.14.)**... пригласил в гости в первый раз – подобает принести цветы для хозяйки дома. **12.15.)**... время визита постарайтесь не пользоваться туалетом, но, если возникнет такая необходимость, то **12.16.)**... – в этом месте нельзя пользоваться ничем (дезодорантами, духами, кремами), за исключением самых необходимых вещей – воды, мыла, полотенца.

Поход в театр надо отложить в случае даже лёгкой **12.17.)**... , так как кашель и сморкание будут мешать остальным зрителям.

На улице и в транспорте не **12.18.)**... вести себя живо: громко смеяться и разговаривать. «Русский Курьер Варшавы» № 2000/11 Слова для вставки: подняться, где-нибудь, ограничиться, знать, в, должен, общительный, торжественный, мероприятие, праздник, кто-нибудь, для, нельзя, рукопожатие, необходимо, избегать, сумерки, вечеринка, с, простуда, во, следовать, к, тактичные



**Arkusz VI**<sup>3)</sup>

**Wypowiedź pisemna**

(18 pkt) Czas pracy 90 minut

► **Zadanie 13** (18 pkt)

Wypowiedz się na jedem 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.

**13.1.** Wielu młodych ludzi obawia się wejścia w świat dorosłych. Wyraż w formie rozprawki własny stosunek do tego problemu.

<sup>3)</sup> Patrz s. 141 w tym numerze – Wypowiedź pisemna.

**13.2.** Rosyjskie czasopismo młodzieżowe „В-месте” ogłosiło konkurs pod hasłem „Моя семья – моё богатство”. Napisz artykuł na ten temat.

**13.3.** Napisz opowiadanie rozpoczynające się w następujący sposób:

Мой друг Виктор пригласил меня в гости в Москву. Я решил(-а) поехать туда с моей подругой Аней. Уже на границе произошёл первый неожиданный случай.

## Model odpowiedzi i schemat oceniania

### POZIOM PODSTAWOWY

#### ► ARKUSZ I

**Zadanie 1** (9 pkt) – za każde prawidłowe oznaczenie przyznaje się 1 pkt.

1.1. – F, 1.2. – F, 1.3. – P, 1.4. – F, 1.5. – F, 1.6. – P, 1.7. – F, 1.8. – P, 1.9. – F

**Zadanie 2** (6 pkt) – za każde prawidłowe połączenie przyznaje się 1 pkt.

2.1. – D, 2.2. – H, 2.3. – G, 2.4. – F, 2.5. – A, 2.6. – C.

#### ► ARKUSZ II

**Zadanie 3** (6 pkt) – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 pkt.

3.1. – b, 3.2. – b, 3.3. – d, 3.4. – a, 3.5. – d, 3.6. – c

**Zadanie 4** (10 pkt) – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 pkt.

4.1. – F, 4.2. – P, 4.3. – P, 4.4. – F, 4.5. – P, 4.6. – P, 4.7. – F, 4.8. – P, 4.9. F, – 4.10 – F

**Zadanie 5** (4 pkt) – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 pkt.

5.1. – D, 5.2. – A, 5.3. – E, 5.4. – B

#### ► ARKUSZ III

**Zadanie 6** – krótka forma użytkowa – (5 pkt)<sup>4)</sup>

**Zadanie 7** – dłuższa forma użytkowa – (10 pkt)<sup>5)</sup>

### POZIOM ROZSZERZONY

#### ► ARKUSZ IV

**Zadanie 8** (6 pkt) – za każdą prawidłową odpowiedź zdający otrzymuje 1 pkt.

	абсолютно против	всё равно
1 лицо	×	
2 лицо		×
3 лицо	×	
4 лицо	×	
5 лицо		×
6 лицо	×	

**Zadanie 9** (9 pkt) – za każdą prawidłową odpowiedź zdający otrzymuje 1 pkt.

9.1. – F, 9.2. – F, 9.3. – P, 9.4. – F, 9.5. – P, 9.6. – F, 9.7. – P, 9.8. – P, 9.9. – F

#### ► ARKUSZ V

**Zadanie 10** (3 pkt) – za każde poprawne oznaczenie przyznajemy 1 pkt.

10.1 – B, 10.2 – C, 10.3. – A

**Zadanie 11** (5 pkt) – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 pkt.

11.1. – D, 11.2. – C, 11.3. – F, 11.4. – B, 11.5. – E

**Zadanie 12** (9 pkt) – za każde prawidłowe uzupełnienie przyznaje się 0,5 pkt.

12.1.	мероприятия	12.10.	праздников
12.2.	должны	12.11.	вечерники
12.3.	необходимо	12.12	рукопожатием
12.4.	подняться	12.13.	ограничьтесь
12.5.	тактичными	12.14.	кто-нибудь
12.6.	избегать	12.15.	Во
12.7.	сумерках	12.16.	знайте
12.8.	в	12.17.	простуды
12.9.	торжественный	12.18.	следует

#### ► ARKUSZ VI

### КРИТЕРИЯ ОЦЕНЕНИЯ ДО ARKUSZA VI<sup>6)</sup>

#### 1. РОЗПРАВКА

	Крытерий оценки	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	<b>I. TREŚĆ:</b> rozumie temat,  tworzy spójny tekst, dostosowuje treść do formy: - formułuje tezę, - analizuje temat,  - podsumowuje analizę i/lub podaje swoją opinię, formułuje wnioski,  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. formułuje tezę, 4. analizuje temat, trafnie dobierając argumenty, 5. w podsumowaniu nawiązuje do tezy, uwzględnia wszystkie ważne elementy analizy i/lub podaje swoją opinię, formułuje logiczne wnioski, 6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego.	1. formułuje wypowiedź częściową zgodną z tematem, 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście, 3. formułuje tezę, 4. analizuje temat, częściowo trafnie dobierając argumenty, 5. w podsumowaniu nawiązuje do tezy, uwzględnia większość ważnych elementów analizy i/lub podaje swoją opinię, formułuje w większości logiczne wnioski, 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. nieudolnie formułuje tezę, 4. analizuje temat, często nie trafnie dobierając argumenty, 5. nie uwzględnia większości ważnych elementów w podsumowaniu lub podaje niewynikającą z tezy opinię, formułuje częściowo logiczne wnioski, 6. popełnia dość liczne błędy logiczne i/lub rzeczowe dotyczące realiów danego obszaru językowego.
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-	3-2-1

<sup>4)</sup> patrz *Języki Obce w Szkole 3/2002*, s. 113 – zadanie 7.

<sup>5)</sup> patrz *Języki Obce w Szkole 3/2002*, s. 114. – zadanie 8.

<sup>6)</sup> Uwaga: kryteria drugorzędne oznaczono w tabeli kursywą.

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM KOMPOZYCJI	<b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi, a więc: - uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy, - zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy.	konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi, a więc: 1. uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy, 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi, a więc: 1. uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy, 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi, a więc: 1. pomija niektóre części pracy 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy, 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%.
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
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, - stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi.	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym, 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, 3. posługuje się stylem formalnym,	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia, 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym, 3. sporadycznie myli styl formalny i nieformalny.	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia, 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia, 3. często myli styl formalny i nieformalny.
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	5-5-4	3-2-1
	<b>IV. POPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA:</b> - stosuje zgodnie z normą struktury morfosyntaktyczne, zasady ortografii i interpunkcji.	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów. 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne.	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację. 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów. 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne.	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację. 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne.
PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1	

## 2. Artykuł

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM MERYTORYCZNY	<b>I. TREŚĆ</b> rozumie temat, tworzy spójny tekst, dostosowuje treść do formy: - formuluje tezę/temat artykułu - omawia temat, podsumowuje temat, zna realia danego obszaru językowego (wprowadzamy to kryterium, jeżeli temat wymaga ich znajomości)	1. formuluje wypowiedź zgodną z tematem, 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyrażonej myśli przewodniej, 3. prawidłowo formuluje tezę/określa temat, 4. szczegółowo omawia temat hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej, 5. uwzględnia wszystkie ważne elementy w podsumowaniu, 6. poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego.	1. formuluje wypowiedź częściowo zgodną z tematem, 2. nie potrafi zachować ciągłości myślowej wypowiedzi, zachowuje pewną logikę w tekście, 3. prawidłowo formuluje tezę / określa temat, 4. niezbyt szczegółowo omawia temat najczęściej hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej, 5. uwzględnia większość ważnych elementów w podsumowaniu, 6. na ogół poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego.	1. formuluje wypowiedź znacznie odbiegającą od tematu, 2. tworzy wypowiedź w dużym stopniu niespójną, niekonsekwentną, 3. nieudolnie formuluje tezę/ określa temat, 4. ogólnie omawia temat rzadko hierarchizując informacje od najważniejszej do najmniej ważnej, 5. nie uwzględnia większości ważnych elementów w podsumowaniu, 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

	Kryterium oceny	A	B	C
	zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
POZIOM KOMPOZYCJI	<b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi, a więc: - uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy, - zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy.	konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi, a więc: 1. uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy, 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu	częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi, a więc: 1. uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy, 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%	w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi, a więc: 1. pomija niektóre części pracy 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy, 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%.
	PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
POZIOM JAKOŚCI JĘZYKA	<b>BOGACTWO JĘZYKOWE:</b> - stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi, - stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi, - stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi.	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym, 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym, 3. konsekwentnie posługuje się stylem formalnym lub nieformalnym,	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia, 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym, 3. sporadycznie myli styl formalny i nieformalny.	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia, 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia, 3. często myli styl formalny i nieformalny.
	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.	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, nie zakłócające komunikacji, 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne.	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów, 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne.	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów, 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne.
PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1	

### 3. Opowiadanie

	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, - opisuje 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 główną z tematem, 2. tworzy wypowiedź w pełni spójną, harmonijną, podporządkowaną wyraźnej myśli przewodniej, 3. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów, 4. logicznie opisuje wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego, 5. szczegółowo przedstawia wydarzenie główne, 6. logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia, 7. 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. określa czas, miejsce wydarzeń i bohaterów, 4. częściowo logicznie opisuje wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego, 5. niezbyt szczegółowo przedstawia wydarzenie główne, 6. częściowo logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia, 7. 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. określa tylko czas lub miejsce wydarzeń lub bohaterów, 4. w małym stopniu logicznie opisuje wydarzenia prowadzące do wydarzenia głównego, 5. ogólnie przedstawia wydarzenia główne, 6. w małym stopniu logicznie opisuje reakcje ludzi, przedstawia wnioski i konsekwencje wydarzenia, 7. 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

Kryterium oceny	A	B	C
zdający:	zdający:	zdający:	zdający:
<b>II. FORMA:</b> realizuje określoną formę wypowiedzi, a więc: - uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), - zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy, - zachowuje określoną w zadaniu objętość pracy.	konsekwentnie przestrzega określonej formy wypowiedzi, a więc: 1. uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), 2. zachowuje właściwe proporcje między częściami pracy, 3. zachowuje objętość pracy w granicach określonych w poleceniu.	częściowo zachowuje określoną formę wypowiedzi, a więc: 1. uwzględnia wszystkie części pracy (tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie), 2. zachowuje w miarę właściwe proporcje między częściami pracy, 3. przekracza podane granice objętości pracy do 10%.	w niewielkim stopniu zachowuje określoną formę wypowiedzi, a więc: 1. pomija niektóre części pracy 2. nie zachowuje właściwych proporcji między częściami pracy, 3. przekracza podane granice objętości pracy ponad 10%.
PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1
<b>III. BOGACTWO JĘZYKOWE</b> - stosuje słownictwo i frazeologię zgodnie z tematem i formą wypowiedzi, - stosuje struktury składniowe zgodnie z tematem i formą wypowiedzi, - stosuje środki językowe, uwzględniając temat i formę wypowiedzi.	1. stosuje urozmaicone słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym. 2. stosuje urozmaicone struktury składniowe na poziomie zaawansowanym. 3. posługuje się stylem nieformalnym.	1. stosuje słownictwo na poziomie średnio zaawansowanym, stosuje nieliczne powtórzenia, 2. stosuje mało urozmaicone struktury składniowe na poziomie średnio zaawansowanym, 3. sporadycznie myli styl formalny i nieformalny.	1. stosuje słownictwo na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia, 2. posługuje się zakresem struktur składniowych na poziomie podstawowym i stosuje liczne powtórzenia, 3. często myli styl formalny i nieformalny.
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.	1. popełnia drobne, sporadyczne błędy gramatyczne i leksykalne, nie zakłócające komunikacji, 2. popełnia nieliczne błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów. 3. popełnia sporadyczne błędy interpunkcyjne	1. popełnia dość liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające w nieznanym stopniu komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia nieliczne błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazów, 3. popełnia dość liczne błędy interpunkcyjne.	1. popełnia liczne błędy gramatyczne i leksykalne, zakłócające komunikację, 2. popełnia błędy ortograficzne, niezmienniające znaczenia wyrazów, popełnia liczne błędy ortograficzne, zmieniające znaczenie wyrazów, 3. popełnia liczne błędy interpunkcyjne.
PUNKTACJA 9 pkt.	9-8-7	6-5-4	3-2-1

W punktacji wypowiedzi uwzględniamy stwierdzoną i udokumentowaną dysgrafię i dysortografię abiturienta. Przyznana wg tabeli liczba punktów należy podzielić przez 2.

Jeżeli praca nie spełnia wymogów określonych przez dane kryterium, nie przyznaje się punktu. Praca w całości niezgodna z tematem lub nieczytelna nie podlega ocenie.

(maj 2002)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

► *Europejczycy* – czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich – nr 3/maj 2002, Bydgoszcz: Inter-Lingva.

► Zbigniew Landowski, Krystyna Woś (2002), *Słownik cytatów łacińskich. Wyrażenia – Sentencje – Przysłowia*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

### Wydawnictwo Szkolne PWN

► Roman Lewicki (2002), *JĘZYK NIEMIECKI. Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy*. Nowa Matura. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

► Ewa Brewińska, Dorota Obidniak, Elżbieta Świerczyńska (2002), *JĘZYK NIEMIECKI. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs kontynuacyjny*. Nowa Matura. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

# SPRAWOZDANIA



Teresa Mastalerz<sup>1)</sup>  
Chrzanów

## Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego

### **Znajomość języków łączy ludzi – projekt edukacyjny Gimnazjum nr 3 w Trzebini**

W dzień św. Walentego – 14 lutego 2002 roku Gimnazjum nr 3 w Trzebini (Małopolska) zainicjowało Międzygimnazjalny Konkurs Języka Angielskiego dla gimnazjów w swojej gminie wypełniając tym samym lukę edukacyjną w konkursach językowych dla tego typu szkół. W konkursie brali udział najlepsi uczniowie z języka angielskiego głównie z trzecich klas wszystkich gimnazjów trzebińskich.

Młodzież była oceniana w następujących kategoriach: rozmowa w parach, słuchanie, czytanie ze zrozumieniem, gramatyka, wypracowanie i znajomość kultury Zjednoczonego Królestwa (temat przewodni na ten rok). Zakres materiału nie wykraczał poza oksfordzki kontynuacyjny program nauczania języka angielskiego.

Zwycięczynią konkursu została uczennica GM 3 w Trzebini, Olga Jankowska. Drugie miejsce zajął uczeń GM 2 Jakub Najbar, zaś

trzecie Katarzyna Stryjniak GM 3. Zespołowo najwięcej punktów uzyskało GM 2.

Nagrody zostały wręczone 21 marca w Gimnazjum nr 3 w Trzebini w tradycyjny w tej szkole *Dzień Języków Obcych*, na który zostały zaproszone wszystkie gimnazja powiatu chrzanowskiego. Fundatorami nagród byli UMiG Trzebini, wydawnictwa Cambridge University Press i Pearson Education oraz nauczycielki języka angielskiego Małgorzata Mardyła i Teresa Mastalerz. Poza nagrodą główną każdy uczestnik otrzymał angielską książkę.

Konkurs będzie organizowany co roku. Już teraz jego współorganizatorzy, nauczyciele języka angielskiego: GM1 Małgorzata Mardyła, GM 2 Bartłomiej Igieliński i GM 3 Teresa Mastalerz zapraszają wszystkie gimnazja powiatu na przyszły rok (luty 2003) do Gimnazjum nr 3 w Trzebini. Szczegółowy regulamin zostanie rozesłany do szkół na początku września 2002 r. (kwiecień 2002)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebini.

Katarzyna Fligier, Alicja Taraszczuk<sup>1)</sup>  
Zielona Góra

## Szkolny Dzień Języków Europejskich

### **Głowa pełna pomysłów**

Jesteśmy nauczycielkami w jednym z zielonogórskich liceów. Anglistka, kochająca język

francuski i romanistka, marząca o podróży do Włoch i nauczeniu się niemieckiego. Z okazji *Europejskiego Roku Języków Obcych*, postanowi-

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami w V Liceum Ogólnokształcącym mieszczącym się w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli (i powiązanym z nim organizacyjnie) w Zielonej Górze. Katarzyna Fligier – języków francuskiego, facjińskiego i włoskiego, Alicja Taraszczuk – języka angielskiego.

tyśmy udowodnić naszym uczniom, że nauka języka wcale nie musi być nudna i monotonna. Chciałyśmy pokazać im, że skuteczna komunikacja w języku obcym nie zależy od zapamiętanej listy słówek, jak również złamać stereotyp co do języków gorszych i lepszych. Każdy język ma swoje miejsce w wymianie zdań bądź przekazywaniu informacji. I tak, choć język angielski służy komunikacji międzynarodowej, musimy pamiętać, że to francuski uznawany jest za łącznik w dziedzinie kultury i sztuki. Niemiecki służy wymianie handlowej, hiszpańskim włada z kolei większa część Ameryki Południowej i Środkowej. Grecki to język matematyków, a włoski – kompozytorów. Postanowiłyśmy pokazać różnorodność językową Europy, która – być może już pod rządami dzisiejszych licealistów – połączy węzłem unijnym wszystkie należące do niej geograficznie kraje.

### ▼ Ręce gotowe do pracy

Ustaliliśmy, że *Szkolny Dzień Języków Europejskich* będzie obchodzony 12 października razem z Dniem Nauczyciela. Miało być gwarno, wesoło i kolorowo. Poprosiliśmy naszych uczniów, głównie z klasy III h i II h, by pomogli nam w realizacji pomysłu, a do naszych koncepcji dorzucili swoje. Na efekty dłuugo nie trzeba było czekać ...

Słowa w różnych językach miały bombardować każdego, kto tego dnia pojawił się w szkole. W tym celu, na wszystkich przedmiotach umieściliśmy podpisy po angielsku, francusku, a nawet rosyjsku. Uczniowie przygotowali plakat z językową mapą Europy, na której zostały zaznaczone wszystkie języki, którymi posługują się Europejczycy. Wspólnie zredagowaliśmy gazetkę „BLA-BLA-BLA”, gdzie opisaliśmy doświadczenia z nauki języków, sposoby skutecznego przyswajania sobie języka oraz zamieściliśmy nieco rozrywki. Znalazło się też miejsce dla łaciny. Uczennice z klasy II h dowiodły, że jest ona matką języków europejskich. Uczennice z klasy III h wybrały najciekawsze piosenki z repertuaru wykonawców europejskich. Zaczęłyśmy odliczanie ...

### ▼ Rozwiązujemy języki!

Tego dnia „zapomniałyśmy” mowy ojczyźnej. Z każdej strony otaczały nas słowa po angielsku, niemiecku, francusku, włosku i rosyjsku. Tuż po wejściu do szkoły, wszyscy (nauczyciele też!)

losowali karteczki z aforyzmami w różnych językach. Aby uniknąć trudności ze zrozumieniem sentencji, na odwrocie zostały umieszczone polskie odpowiedniki. Karteczki przypinaliśmy sobie w widocznym miejscu i czytaliśmy, co wylosowali inni.

Zadbałyśmy również o stronę muzyczną. Na każdej przerwie słuchaliśmy piosenek, głównie po francusku, niemiecku i włosku. Odczucia równe tym, doświadczanym na Festiwalu Eurowizji! Ale to jeszcze nie koniec! W planie lekcji każdej z klas znalazł się przedmiot „lekcja języka zupełnie obcego”. Celem zajęć było przybliżenie uczniom tajników języka, którego jak dotąd się nie uczyli. Lekcje te były prowadzone przez nauczycieli naszej szkoły, ale także przez uczniów, którzy interesują się językami obcymi. W rezultacie, klasy humanistyczne, które na co dzień doskonałą znajomość angielskiego, francuskiego i łaciny, tego dnia miały okazję zetknąć się z podstawami niemieckiego, włoskiego lub rosyjskiego. Z kolei klasa matematyczna, która specjalizuje się w angielskim i niemieckim, dostąpiła możliwości poznania języków z grupy romańskiej: francuskiego i hiszpańskiego. Nic dziwnego, że już po pierwszej godzinie na korytarzach zaczęły rozlegać się echa: *Bonjour*, *Buon Giorno*, *Buenos Días* i *Guten Tag*. Jeszcze długi czas potem wymieniali sekwencje w nowo nabytych językach.

### ▼ Suma sumarum

Zaangażowani byli wszyscy: nauczyciele, pracownicy administracji oraz Rodzice, którzy tego dnia przyszedli do szkoły złożyć życzenia z okazji Dnia Edukacji Narodowej. Oni również dostali naszą gazetkę, która wzbudziła nie mniejsze zainteresowanie u nich, aniżeli u uczniów. Mamy nadzieję, że czytelnicy skorzystają z niejednej naszej rady w przyswajaniu języków obcych, oraz że nauka stanie się dla nich przyjemniejsza i owocniejsza, a chęci poznawania nowych języków – większe.

### ▼ A co dalej?

Nasz dzień językowy spodobał się uczniom. Doskonale zrozumieli, jaki był jego cel i ochoczo włączyli się do wspólnej zabawy. W lokalnej gazecie pojawił się artykuł jednej z uczennic, w którym napisała, że to właśnie szkoła ma zachęcać do nauki języków, a dzięki takim dniom można uczyć się i poznawać więcej.



Jednak my chcielibyśmy, by następny tego typu dzień obchodzić w szerszym kręgu. Do licealistów w różnych krajach europejskich wysłałyśmy listy, przedstawiając im nasze pomysły oraz zaproszenie do wspólnej nauki. Mamy nadzieję, że za rok będziemy się uczyć nie tylko francuskiego czy włoskiego, ale także portugalskiego, chorwackiego czy szwedzkiego. A może gdzieś w Polsce są nauczyciele pełni pomysłów i chętni do współpracy? Czekamy na wasze listy!



### **Sztuczki i kruczki<sup>2)</sup>**, czyli jak szybko, przyjemnie i skutecznie nauczyć się języka obcego

W nauce języka obcego, jak i w każdym przedsięwzięciu, ważna jest chęć, czy Ty sam tego chcesz. Jeśli tak, połowa problemu z głowy. Jeśli nie, a musisz się uczyć, to wyjścia są dwa: 1) zmienić – np. klasę lub szkołę. 2) zaakceptować. Tak więc, jeżeli zdecydowałeś się zostać w tej samej klasie, to znaczy, że chcesz się uczyć tych języków, które są w niej obowiązkowe. Mogę Ci podpowiedzieć, jak zrobić to szybko i skutecznie.

Aby odnieść prawdziwy sukces, **musisz wiedzieć, że:**

- ▶ nikt nie jest „antytalenciem” językowym. Istnieją jedynie osoby o szczególnych uzdolnieniach w tym kierunku (np. za takich uważa się Słowian, a więc i Ciebie) i ... cała reszta. Często jednak „ci zdolni”, po prostu wiedzą, jak się uczyć i dużo pracują.
- ▶ „uczyć się” oznacza, że to TY musisz wziąć się do pracy. Twój nauczyciel może odprawiać czary i stawać na głowie, ale nie nauczy Cię bez Twojej pomocy. Od Ciebie wszystko zależy. Sukces będzie Twoją zasługą, a za porażkę możesz winić tylko siebie.
- ▶ nie ma jednej, idealnej dla wszystkich metody. Każdy z nas jest inny i ma swoje ulubione sposoby pracy.
- ▶ jeśli kiedyś już się uczyłeś danego języka, nie myśl, że wszystko zapomniałeś. Coś na pewno zostało w Twojej głowie, więc nie zaczynaj znów od zera. Lepiej poszukaj sobie podręcznika dla średnio zaawansowanych, zamiast raz jeszcze przerabiać te same ćwiczenia,

- ▶ pamiętaj, po co się uczysz, do czego ten język będzie Ci potrzebny: jeśli chcesz korespondować – pisz jak najczęściej, jeśli jednak czeka Cię egzamin ustny – mów, kiedy tylko się da,
- ▶ **BEZ PRACY NIE MA KOŁACZY.**

A teraz **kilka ważnych reguł**, które usprawnią Twoją naukę:

- ▶ sprawdź, czy jesteś słuchowcem (musisz usłyszeć, żeby zapamiętać), wzrokowcem (wszystko zapisujesz), czy też kinestetykiem (najlepiej uczysz się i myślisz w ruchu). Jeśli już wiesz, organizuj swoją naukę w najodpowiedniejszy dla Ciebie sposób,
- ▶ przypomnij sobie, w jaki sposób uczyłeś się wcześniej innych języków,
- ▶ wszystko, co robisz, musisz robić sumiennie – jeśli odpisujesz zadania domowe, wiedz, że nigdy się nie nauczysz, a przed sprawdzianem będziesz miał więcej roboty. Warto zacząć odrabianie lekcji od powtórzenia notatek, np. przeczytaj je na głos. Przepytaj sam siebie, np. zapisz znaczenie słówek, które widzisz w czytniku, a potem sprawdź je w słowniczku,
- ▶ regularność – najlepiej codziennie po trochę, np. 15-30 minut, lub tak często, jak się da, ale regularnie. Pamiętaj przy tym, że najgorsze co możesz zrobić, to oszukiwać samego siebie. Dotrzymuj danego sobie słowa. Gdy jednego dnia masz mniej czasu i nie zrobisz wszystkiego, co zaplanowałeś, następnego dnia zrób więcej, żeby wyrównać zaległości,
- ▶ wykorzystuj każdą okazję do nauki – idąc do szkoły, sprzątając pokój, jadąc autobusem. Wszystkie te momenty razem dadzą Ci kilka godzin nauki dziennie!
- ▶ czytaj napisy w językach obcych, które widzisz na ulicy, tytuły gazet i nazwy firm. Odwiedzając supermarkety, możesz wziąć do ręki gazetę i przeczytać fragment artykułu,
- ▶ słuchaj muzyki, śpiewaj – z pewnością istnieje zespół śpiewający po francusku czy niemiecku, którego muzyka przypadnie Ci do gustu. Jeśli nie, cóż. czego się nie robi dla sprawy. Słuchaj czegoś innego, nawet dla samego „tła”. Muzyka pop istnieje w każdym języku, a świetnie towarzyszy podczas np. odkurzania. Rap i hip-hop polecam do trzepania dywanów. Z Internetu można ściągnąć wiele piosenek i ich tekstów. Zobaczysz też, o ile sprawniej idzie Ci mówienie.

<sup>2)</sup> fragment gazetki „BLA-BLA-BLA”. Tekst autorstwa Katarzyny Fligier.

► oglądaj telewizję – to nic, że nie rozumiesz, samo osłuchanie z językiem też jest ważne. Czasem można trafić na film, który już widziałeś. Łatwiej zrozumiesz, o co chodzi. Spróbuj, gdy nikt nie słyszy, powtórzyć od czasu do czasu słowo lub zdanie, które usłyszałeś. Wiele z tych fragmentów zapamiętasz nawet bez szczególnej uwagi. Potem zdziwisz się, że mówisz od razu całymi zdaniami,

► jeśli spotkasz obcokrajowca na ulicy – łap okazję! Radzę dla zagajenia rozmowy zadać pytanie: „Czy mogę Pani/Panu/Tobie pomóc?” – pomyśl najpierw, jak to będzie brzmiało w języku owego obcokrajowca. Jeśli nie będzie zbyt rozmowny, na pewno przynajmniej odpowie Ci coś, np. dziękuję. Możesz też zapytać, skąd przyjechał i co robi u nas. Znam przypadki, gdy taka rozmowa stała się początkiem wieloletniej przyjaźni,

► Internet – zamiast grzebać bez sensu, poszukaj portali francuskich, niemieckich czy angielskich albo stron stacji muzycznych lub konkretnego zespołu. Istnieje też wiele testów w Internecie, gdzie możesz samodzielnie sprawdzić, ile umiesz. Pamiętaj, że Twojej ewentualnej porażki nikt nie zauważy,

► rozmawiaj – z koleżanką, bratem, babcią. Twoje skrępowanie, żeby powiedzieć „Salut, ça va?” rano w szkole jest naturalne, ale możesz namówić współlokatora z pokoju w internacie, że spróbujecie od czasu do czasu porozumiewać w języku obcym. Jeśli nie masz nikogo do rozmowy, czytaj na głos. mów do siebie, nawet w myślach, np. wyobraź sobie, że piszesz list do przyjaciela i opowiadasz mu, co robisz w danej

chwili. Gdy poznasz czas przeszły, opowiadaj, co robiłeś wczoraj,

► słówek nauczysz się, nazywając przedmioty, które widzisz. Możesz też zapytać się samego siebie, jak będzie brzmiało po niemiecku, czy angielsku słowo, które właśnie usłyszałeś,

► pisz dziennik, nawet w zeszycie przedmiotowym, np. na jego końcu. Najpierw będzie Ci trudno sklecić zdanie, ale z czasem przyjdzie coraz łatwiej. Po latach będzie to ciekawa lektura!

► koresponduj – poczta elektroniczna jest tania, szybka i bez granic, wiele portali oferuje adresy do wymiany listów. Tradycyjna korespondencja ma też swój urok. Ja od ponad 12 lat koresponduję, zachowuję wszystkie listy, bo jest w nich kawałek życia mojego i moich przyjaciół. Kiedyś się wymienimy,

► licz – wszystko, co się da: schody, drzewa, samochody itp.,

► itp.

Szukaj własnych sposobów, moje nie muszą być skuteczne dla Ciebie. Nauka może być ciekawą przygodą. Pamiętaj, że zawodem przyszłości będzie „wieczny uczeń” – chcący stale się uczyć – nowego zawodu czy języka. Już dziś znajomość języków jest podstawowym warunkiem w ubieganiu się o dobrą pracę, a wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej, pozwoli Ci pracować także za granicą. Jeśli jednak jest to dla Ciebie zbyt odległa przyszłość, to zacznij się uczyć choćby po to, by obowiązkowe lekcje w szkole nie były koszmarem dla Ciebie i dla ... Twojego nauczyciela.

(grudzień 2002)

Teresa Macjon , Joanna Mirzejewska<sup>1)</sup>  
Łódź

---

## Konferencja *Cicer cum caule* dla nauczycieli języka łacińskiego

Na przełomie marca i kwietnia 2001 roku w Łodzi odbyła się konferencja zorganizowana przez WODN w wymiarze 32 godzin dydaktycznych. Wzięło w niej udział 16 nauczycieli szkół średnich i wyższych. Zajęcia pro-

wadziły Teresa Macjon (Akademia Medyczna w Łodzi) i Joanna Mirzejewska (Katolickie Liceum Ogólnokształcące w Łodzi), oraz gościnnie – dr hab. Jadwiga Czerwińska z Katedry Filologii Klasycznej Uniwersytetu Łódzkiego,

---

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka łacińskiego w Akademii Medycznej i w Katolickim Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi.

dr Teodozja Wikarjak i Sławomira Brud z Instytutu Filologii Klasycznej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. W ramach konferencji odbyły się zajęcia dotyczące:

#### ▼ **Metodyki nauczania języka łacińskiego**

- ▶ Metoda bezpośrednia w nauce języka łacińskiego – lekcja pokazowa *Corpus humanum* – Dorota Żuchowska,
- ▶ 7 cudów świata – omówienie lekcji pokazowej, prowadzonej metodą akwariów – Elżbieta Bytniewska
- ▶ *Pauca verba de ...* – propozycje lekcji z zakresu kultury antycznej – Aurelia Rudzka

#### ▼ **Ćwiczeń fleksyjno-stylistycznych**

- ▶ Piotr Rójzjusz i jego fraszki o lekarzach – Teresa Macjon
- ▶ *Colloquia Latina* – ćwiczenia w mówieniu. – dr Teodozja Wikarjak,
- ▶ *De Lucretia* według Liwiusza – ćwiczenia stylistyczno-leksykalne – Joanna Mirzejewska, Teresa Macjon,
- ▶ Wybrane zagadnienia ze składni przypadków łacińskich – Sławomira Brud,
- ▶ Polskie piosenki ludowe – przekład na język łaciński – mgr Teresa Macjon
- ▶ *Aenigmata et ludi Latini* – rozwiązywanie i układanie krzyżówek, zagadek i kalamburów – Teresa Macjon, Joanna Mirzejewska,
- ▶ M.T. Cicero, *Tusculanae disputationes*, ks. V – rozumienie tekstu ze słuchu. Standardy maturalne 2002 – Joanna Mirzejewska,
- ▶ Legenda o Mucjuszu Scewoli według Liwiusza – ćwiczenia stylistyczne – Joanna Mirzejewska, Teresa Macjon
- ▶ Stanislaus Moniuszko – pulcherrima fragmenta drammatum musicorum: *Halka, Horribilis villa* – mgr Teresa Macjon

#### ▼ **Elementów religioznawstwa i historii starożytnej**

- ▶ *Religio id est cultus deorum* – porównanie religii greckiej i rzymskiej – dr hab. Jadwiga Czerwińska,
- ▶ Co wiemy na temat kultury i historii antycznej – przykładowy test wyboru – Joanna Mirzejewska, Teresa Macjon,

#### ▼ **Seminariów i konferencji latynistycznych**

- ▲ Wspomnienia z seminariów *Latina viva* San Severo, Italia, zorganizowane przez Centro Culturale Einaudi – kwiecień 2000;

▲ Kamień Śląski, Polska, zorganizowane przez niemieckie towarzystwo L.U.P.A. – lipiec 2000.

Uczestniczkom najbardziej podobało się rozwiązywanie i układanie kalamburów. Oto kilka propozycji:

Biskup Rzymu, po zimie przybywa,  
Do ciasta przydatny, lekiem też bywa.  
Feli placet, inter rupes est,  
In genas habes quando rides aut fles.  
Est in unitate, Daedalo necessaria.  
Organa interna significat varia.  
Samogłoska połączy z kadzidłem światło.  
Bywa taka stopa, gdy się upadło.

Proponowana wersja piosenki *Na zielonej Ukrainie*:

Desidero puellulam viridemque Ucrainam,  
Maestum semper cor quaeretur numquam care  
aspicietur.

Hej, hej, hej falcones  
Advenite in nostras regiones.  
Canta, canta, canticula  
Sona dulcis avicula.

Ibi mansit virgincula, mea parva avicula,  
Ego autem hic peregre ago miser vitam aegre.  
Vinum, vinum, vinum, vinum date, quando  
moriar humate,  
In remota Ucraina ubi iacet iam femina.

Przekład arii *Dobrze, dobrze, panie bracie...* ze *Straszego dworu*: (T.Macjon)

Bibam valeatis, fortunati viri  
Hej hej, laj, laj huc mihi vina fer!  
Sub iugum subditus dominae ego nolo  
Sim celebs hic, servusque herusque ego.  
Chorus: non vult heram hic non vult istam  
Servus ac herus fiat.

Refren: Bene bene, domne frater optima proposita,  
Absint domi mulieres, vivat semper libertas!

Chorus: Bene bene, recte dicis, optima proposita:  
Absint casae mulieres, vivat semper libertas!

Nam quando haec uxor per domum usque currit  
Num placet quid? – Tu „sic”, ill’ autem „non”!  
Sit semper libertas. Tunc nemo te vexat,  
Quod volo mihi est. Sum liber, en liber avis!  
Chorus: Sit semper libertas, quod vis, est  
Nam liber, sum liber avis.

Uważamy, że tego rodzaju spotkania naukowców są bardzo korzystne, pozytywnie wpływają na jakość pracy i znacznie ją wzbogacają. Wymiana doświadczeń i pomysłów może stać się powodem uatrakcyjnienia lekcji, jak również może ułatwić pokazanie uczniom, że łacina może być w dalszym ciągu uważana za język żywy. Mamy nadzieję, że w przyszłym roku uda nam się zorganizować podobną konferencję.

(październik 2001)

## VII Forum Nauczycieli Języka Angielskiego

W grudniu 2001r. w Krakowie, w Akademii Pedagogicznej, odbyło się zorganizowane przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie oraz Pearson Education i Oxford University Press VII Forum Nauczycieli Języka Angielskiego, w którym miałam przyjemność uczestniczyć. Pragnę podzielić się kilkoma moimi subiektywnymi (tego nie da się uniknąć) wrażeniami z tego spotkania. Nie starałam się szczegółowo opisać każdego wykładu. Pragnę jedynie zwrócić uwagę na te elementy, które mnie szczególnie zafrapowały.

Pierwszego dnia mieliśmy okazję wysłuchać trzech wykładów:

► *Electrifying Your Students!!! (Wstrząśnij swoimi uczniami)*, Grant Kempton, ELT Konsultant, Pearson Education Polska,

► *Un-Dulled Grammar (Gramatyka nie jest nudna!)*, Dorota Sapiejewska, Przedstawiciel Regionalny, Pearson Education Polska,

► *Little Time? Lots of Opportunity! (Mało czasu: Wiele możliwości)*, Grant Kempton, ELT Konsultant, Pearson Education Polska.

Jak wzbudzić motywację u naszych uczniów? W jak sposób sprawić, aby nie utracili jej w ciągu całego procesu kształcenia? Te kwestie zostały obrazowo omówione podczas pierwszego wykładu. Oto warunki konieczne do wzbudzenia w uczniach zainteresowania lekcją :

► *challenge* – wyzwanie z podkreśleniem konieczności zachowania równowagi między zadaniem zbyt łatwym – uczeń będzie się nudził a zadaniem zbyt trudnym – które może zniechęcić ucznia do podjęcia próby jego rozwiązania,

► *discovery* – odkrycie (*the Sherlock Holmes Factor*), to co odkryjemy samodzielnie zapamiętamy lepiej i na dłużej; to również ekscytujące przeżycie – do tego nawiązuje *literacka* nazwa zaproponowana przez wykładającego,

► *culture* – *kultura* aby zobrazować znaczenie tego czynnika prowadzący przypomniał czasy,

kiedy zagadnienia kulturowe były całkowicie ignorowane,

► *relevant objectives* – *trafnie dobrane i wynikające z przebiegu lekcji cele* przy ustalaniu których, musimy zawsze brać pod uwagę konkretnych uczniów – ich wiek, poziom zaawansowania, zdolności, ...,

► *variety of input (different learning styles)* – *różnorodność technik i (variey of tasks and resources)* – *różnorodność zadań i źródeł*; uczniowie bardzo szybko tracą zainteresowanie przedmiotem, jeśli nie zadbamy, aby na naszych lekcjach wykorzystać różne techniki.

Kolejną poruszoną kwestią było wykorzystanie słowników w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. Zwrócono tu uwagę na często popełniany błąd polegający na niedostosowaniu słownika do poziomu językowego uczącego się. Początkujący, korzystający np. z *Advanced Learner's Dictionary*, może poczuć się kompletnie zdezorientowany mnogością znaczeń i natłokiem słów.

Zwrócono również uwagę na wykorzystanie słowników interaktywnych. Nawet jeżeli pracownia komputerowa z prawdziwego zdarzenia pozostaje dla większości z nas odległą przyszłością, to przecież prędzej czy później (miejmy nadzieję, że prędzej) będziemy mogli korzystać z technologii komputerowej bez żadnych ograniczeń. Słownik interaktywny jest również nieocenioną pomocą dla nauczycieli, możemy go użyć chociażby podczas tłumaczenia tekstu bez konieczności „obkładania” się opasłymi tomami „konwencjonalnych” słowników.

Równie istotne kwestie poruszono podczas drugiego spotkania. Dla większości uczniów i tych, którzy już zakończyli edukację, gramatyka kojarzy się wyłącznie z niekończącymi się przykładami i poleceniami: *Wyraz/czasownik podany w nawiasie wstaw w odpowiedniej formie/czasie*. Gramatyka, która nie jest nudna – to, w opinii wielu, niemożliwe. Po wysłuchaniu wykładu Doroty Sapiejewskiej, nikt

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 14 w Jaworznie.

z nas nie miał wątpliwości, że gramatyka nie tylko może, a nawet musi być przekazywana i utrwalana w formie daleko odbiegającej od schematycznych i nużących wzorców.

Drugiego dnia odbyły się trzy spotkania prowadzone przez Krzysztofa Dąbrowskiego – dotyczący motywacji. *The Swan Lake of Grammar* (Jezioro gramatyki) oraz *The Serious, the Funny & Poetry* (Poważne, śmieszne i poezja).

Szczególne uwagi chciałam zwrócić na problemy poruszone podczas ostatniego spotkania. Aby podtrzymać motywację i pozytywny stosunek do nauki, uczeń musi być poddawany ciągłym wyzwaniom, zarówno pod względem intelektualnym jak i językowym. Należy pamiętać, że *language teaching is not just about teaching language, it is also about helping students*

*to develop themselves as people*<sup>2)</sup>. Będąc źródłem najważniejszych idei i pragnień ludzkich poezja pozwala lepiej zrozumieć świat i nas samych, co prowadzi do zwiększonej wrażliwości i empatii. Tematy przedstawione w tekście literackim są przez ucznia odnoszone do jego własnych doświadczeń, ich prawdziwość wywołuje odpowiedź ze strony uczącego. Tekst literacki może być dla nauczyciela bazą do przygotowania różnorodnych lekcji, opartych na materiale, wywołującym zaangażowanie i zainteresowanie, które nie sposób uzyskać przy pomocy niektórych tekstów, z którymi pracujemy.

(grudzień 2001)

<sup>2)</sup> Jeremy Harmer (1993), *The Practice of English Language Teaching*, Longman Group, p. 35. „*Nauczanie języka, to nie tylko uczenie języka, to również pomoc uczniom w rozwoju*”

Gabriela Smolij<sup>1)</sup>  
Choszczno

---

## Kurs doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka francuskiego w Belgii

Ponieważ jest bardzo trudno uzyskać stypendium na kurs doskonalenia zawodowego dla nauczycieli we Francji, postanowiłam w tym roku ubiegać się o grant na szkolenie w Belgii w ramach programu Unii Europejskiej Socrates Comenius (dawna Lingua B). Program ten jest przeznaczony dla nauczycieli języków obcych pragnących podnosić swoją wiedzę zawodową w krajach, których języka i kultury uczą w szkole.

Na szkolenie można otrzymać grant w wysokości maksymalnie do 1500 euro, w zależności od cennika podanego w katalogu kursów dostępnym w Internecie. Z tegoż katalogu wybiera się kurs i ściąga formularze aplikacyjne, które po wypełnieniu w języku polskim i języku kursu przesyła do Narodowej Agencji Socratesa wraz z rekomendacją dyrektora szkoły i pisemnym potwierdzeniem wstępnej rezerwacji od organizatora kursu.

Po przyznaniu grantu, który pokrywa koszty kursu (wg katalogu), podróży i ubezpiecze-

nia, podpisuje się umowę z Narodową Agencją. Zwykle jest to umowa kredytowa, tzn. uczestnik sam opłaca całość, a udokumentowane wydatki są mu zwracane po powrocie z kursu i przedstawieniu sprawozdania merytoryczno-finansowego. Tak więc, ubiegając się o grant, warto najpierw zgromadzić niezbędną kwotę. Tak też zrobiłam, zacząwszy odpowiednio wcześniej oszczędzać na ten cel i dzięki temu mogłam spędzić 3 niezapomniane tygodnie w Louvain-la-Neuve w Belgii.

Kurs, w którym uczestniczyłam, odbywał się w dniach 4-24 sierpnia 2001, a zorganizował go Wydział Studiów Romańskich Katolickiego Uniwersytetu w Louvain.

Louvain (Leuven w języku flamandzkim) to stary ośrodek uniwersytecki i kulturalny, położony ok. 50 km od Brukseli. UCL (Université Catholique de Louvain) obchodzi w tym roku 575 rocznicę założenia. W pobliżu miasta przebiega granica językowa flamandzko-walońska. Po drugiej stronie tej granicy powstał w latach

---

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

70. nowy uniwersytet z francuskim językiem wykładowym. Nowo powstałe miasto uniwersyteckie nosi nazwę Louvain-la-Neuve i tu właśnie miał miejsce nasz kurs. Uczestniczyło w nim 50 osób z 10 krajów (4 z Polski), w tym 10 stypendystów Comeniusa.

Organizatorzy zadbali, byśmy byli zakwaterowani tak, by narodowości były wymieszane, co zmuszało do porozumiewania się po francusku. Ulokowano nas w mieszkaniach studenckich, które w belgijskiej odmianie francuskiego noszą nazwę *un kot*. Nasze mieszkanie było 5-pokojowe (pokoje są zawsze jednoosobowe) ze wspólną, dobrze wyposażoną kuchnią, aneksem wypoczynkowym, prysznicem i toaletą. Mieszkałam z koleżankami z Brazylii, Węgier, Rosji i Czech.

W miasteczku akademickim są też *kot-y* tematyczne, skupiające osoby zainteresowane i zajmujące się określonym tematem, np. *photokot*, *cinékot*, *sportkot* itp. Muszę dodać, że w Louvain-la-Neuve nie ma typowych akademików, są tylko *kot-y*.

Program kursu obejmował 18 modułów, z których należało wybrać 6, czyli po 2 na każdy tydzień – razem 60 godzin zajęć dydaktycznych. Ja wybrałam następujące:

- ▶ gramatyka w aspekcie komunikacyjnym,
- ▶ piosenka frankofońska,
- ▶ rozumienie ze słuchu,
- ▶ wideo na lekcji języka francuskiego,
- ▶ Internet na lekcji języka francuskiego,
- ▶ belgijskie podręczniki do nauczania języka francuskiego.

Zajęcia odbywały się od 9<sup>00</sup>-12<sup>00</sup> i od 14<sup>00</sup> do 16<sup>00</sup>, w przerwach serwowano kawę, herbatę, soki, ciasteczka i pyszne belgijskie czekoladki. W wolnych chwilach proponowano nam zajęcia typu kulturalnego: filmy, targi książek, wycieczki (zwiedzaliśmy Brukselę, Gandawę, Brugię, Spa, Namur no i oczywiście Louvain-Leuven).

Spośród zajęć, które wybrałam, najbardziej podobał mi się moduł *Internet pour la classe de FLE*. Dzięki niemu poznałam potencjał pedagogiczny Internetu i bardzo wiele możliwości jego zastosowania na lekcji języka francuskiego. Uczyliśmy się również operacji technicznych, takich jak ściąganie potrzebnych ma-

teriałów czy tworzenie stron internetowych oraz opracowaliśmy kilka konspektów lekcji z wykorzystaniem Internetu. Na zakończenie otrzymaliśmy pokaźny skrypt z niezbędnymi informacjami i przykładowymi konspektami oraz dyskietkę z adresami stron i źródeł, które można wykorzystać w nauczaniu języka francuskiego.

Podobały mi się również zajęcia prezentujące belgijskie podręczniki do nauki języka francuskiego. Były one prowadzone przez współautorki tych podręczników: *Entendons-nous* – Anne Vervier, *Lisons futé: stratégies de lecture* – Monique Denyer, *Que voulez-vous dire? – Compétence culturelle et stratégies didactiques* – Laure Destercke. Są to podręczniki, które mogą być stosowane komplementarnie do podręczników francuskich, używanych powszechnie w nauczaniu języka francuskiego.

Interesujące były też zajęcia z wideo i piosenką. Może tylko zbyt dużo było w nich teorii, a za mało przykładów praktycznego zastosowania na lekcji. Niemniej jednak opracowaliśmy kilka konspektów, poznaliśmy współczesną (i nie tylko) piosenkę belgijską, stworzono nam również możliwość przegrania piosenek w celu ich zastosowania dydaktycznego.

Reasumując, jestem z udziału w kursie bardzo zadowolona, gdyż

- ▶ zdobyłam nowe umiejętności dydaktyczne, a stare odświeżyłam,
- ▶ poznałam realia belgijskie, które do tej pory były mi obce, np. niektóre tzw. *belgicimes* czyli belgijskie odmiany francuskiego,
- ▶ mogłam zwiedzić wiele ciekawych miejsc i zachwycić się architekturą flamandzką,
- ▶ poznałam bardzo sympatycznych ludzi z różnych krajów, z którymi utrzymuję kontakt listowny lub e-mailowy (atmosfera na kursie była naprawdę wspaniała!).

Nie do przecenienia jest też fakt, że przez 3 tygodnie mogłam mówić po francusku, co w tak małym mieście, jak moje nie jest takie oczywiste, a nie często mam okazję wyjeżdżać do krajów frankofońskich. Zachęcam więc do skorzystania z oferty stypendialnej Comeniusa, naprawdę warto.<sup>2)</sup>

(październik 2001)

<sup>2)</sup> Oto adres internetowy, pod którym można znaleźć niezbędne informacje dotyczące programu i zasad przyznawania grantów: [www.socrates.org.pl](http://www.socrates.org.pl) (serwer Europa-Socrates granty).

## Nasza szkoła partnerska na Cyprze

W ramach programu edukacyjnego „Comenius – Sokrates” nasza szkoła realizuje wraz z czterema partnerskimi szkołami (niemiecką, dwiema austriackimi i cypryjską) wspólny projekt pt.: *Europa wzrasta razem – szkoła wspólną przestrzenią życiową*. Wśród zadań projektowych jest między innymi wzajemne poznanie systemów szkolnych, programów i metod nauczania, wymiana prac uczniowskich, korespondencja między klasami, poznanie tradycji, zwyczajów itp.

W ciągu roku odbywają się dwie wizyty, podczas których obok oficjalnych spotkań z władzami miasta, nauczyciele hospituja lekcje, uczestniczą w warsztatach, poznają warunki życia i pracy swoich kolegów oraz uczniów.

Z dotychczas zaplanowanych wizyt odbyły się trzy: w Lauf (Niemcy), w Neudau (Austria) i w Łodzi (o wizycie w naszej szkole informowaliśmy czytelników w czerwcowym numerze *Przeglądu Edukacyjnego*).

Obecnie chciałabym przybliżyć czytelnikom wizerunek naszej partnerskiej szkoły w Limassol (7<sup>th</sup> Elementary School). Szkoła ta, jak wszystkie szkoły podstawowe na Cyprze, jest sześćioletnia. Po jej ukończeniu uczniowie idą do czteroletniego gimnazjum. Niektóre z nich mają już określony profil nauczania. Ukończenie trzech klas gimnazjum jest obowiązkowe, czwartą klasę połączoną z maturą kończą zazwyczaj uczniowie, którzy chcą się kształcić dalej. Szkolnictwo na Cyprze jest głównie państwowe.

Tradycyjnym ubiorem uczniowskim są mundurki: białe bluzki i granatowe spódnice u dziewcząt, białe koszule i granatowe spodnie u chłopców. Uczniowie sprawiają wrażenie zadbanych, zarówno pod względem ubioru jak i przygotowania do lekcji. Nie zauważyłam zapominalskich. Jest to w głównej mierze zasługa ich matek, z których tylko nieliczne zajmują się pracą zawodową oraz dość dużej dyscypliny w szkole. Zauważyłam to nie tylko podczas hospitowanych lekcji, ale również w czasie wycieczek. Uczniowie są bardzo zdyscyplinowani i odnoszą się do nau-

czycieli i rodziców z bardzo dużym szacunkiem. Do kształtowania takiej postawy niewątpliwie przyczynia się religia (99% prawosławie).

Szkoła, którą wizytowaliśmy, przypomina pod względem liczebności naszą: około 400 uczniów, 25 nauczycieli. Nie ma sali gimnastycznej, co jest uzasadnione łagodnym klimatem. Wszystkie zajęcia WF odbywają się na świeżym powietrzu. Wokół szkoły są rozległe tereny rekreacyjne z boiskami do gier sportowych. W czasie niezmiernie rzadkich dni deszczowych w miejsce lekcji WF uczniowie mają zajęcia świetlicowe.

Wyposażenie w sprzęt audiowizualny i komputerowy nie odbiega od wyposażenia przeciętnej polskiej szkoły. Natomiast zaskoczyła nas duża liczba instrumentów muzycznych, w tym ludowych oraz spontaniczna chęć wszystkich do muzykowania, pokazywania swoich umiejętności i improwizowania. Szkoła ma własny zespół muzyczny, w którym tańczą, grają i śpiewają uczniowie już od pierwszej klasy, jak również i nauczyciele! Zespół podzielony jest na kilka sekcji, przeważają te o charakterze ludowym. Podziwialiśmy ich dwa występy. Zachwycaliśmy się bogactwem strojów regionalnych, muzyką oraz umiejętnościami uczniów i nauczycieli.

Dużą wagę przykładają się tu również do nauki języków obcych. Językiem urzędowym jest cypryjski oraz angielski, gdyż do 1960 r. Cypr był kolonią brytyjską. W północnej części Cypru, będącej pod okupacją turecką, obowiązuje język turecki. Bardzo popularny, z uwagi na ciągle rosnące potrzeby turystyki, jest język niemiecki, a ostatnio również język rosyjski. Oprócz nauki języków obcych w szkole znaczna część uczniów uczęszcza dodatkowo na zajęcia w prywatnej szkole języków. Zarówno nauczyciele jak i rodzice, przykładają dużą wagę do tego typu edukacji, widząc możliwość znalezienia dobrej pracy w turystyce, która w ostatnich 20 latach jest dla tej wyspy najbardziej dochodowa.

Pozostałe zajęcia w szkole, które mieliśmy okazję hospitować, a niektóre nawet pro-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 101 w Łodzi i szkolnym koordynatorem programu „Comenius – Sokrates”.



wadzić, nie odbiegały poziomem i nie różniły się znacznie pod względem metod od naszych. Widzieliśmy nauczanie blokowe w klasach I–III, pracę w grupach na lekcji biologii, plastyki i matematyki.

Mile zaskoczeni byliśmy otwartością uczniów i ich chęcią poznania swoich rówieśników. Cypryjscy uczniowie prowadzą regular-

ną korespondencję z kilkoma klasami w szkołach partnerskich.

Podczas występów szkolnych, na które przybyły całe rodziny uczniów, mieliśmy okazję poznać najbliższe otoczenie ucznia i zauważyć, jak wielkie znaczenie w tym kraju ma rodzina i religia.

Nasi cypryjscy koledzy dołożyli wszelkich starań, aby nas przyjąć serdecznie i ciepło. Ich sympatię i troskę o nasze dobre samopoczucie było widać na każdym kroku. Zarówno podczas spotkań oficjalnych, jak też w ich domach, byliśmy przyjmowani z wielką gościnnością, która może konkurować z polską.

Nasz projekt nadal rozwija się, a kontakty i to nie tylko oficjalne, zacieśniają się. Mamy wszyscy nadzieję, że przez zbliżenie się i wzajemne poznanie łatwiej nam będzie żyć we Wspólnej Europie.

(styczeń 2002)

Joanna Skoczylas<sup>1)</sup>  
Łódź

---

## Impresje norymberskie – z Norymbergi o szkole, czyli relacja stypendystki

W marcu 2001 roku przez trzy tygodnie uczestniczyłam w tzw. stypendium hospitacyjnym dla nauczycieli liceów ogólnokształcących organizowanym przez CODN w Warszawie i federalne ministerstwo w Bawarii. Strona niemiecka przyznała Polsce 10 takich stypendiów do różnych miejscowości w Bawarii. Dla każdego uczestnika przeznaczono 1000 DM. Połowę tej sumy otrzymał nauczyciel niemiecki, który był odpowiedzialny za przyjęcie w swoim domu nauczyciela polskiego. Ten zaś dysponował kwotą 500 DM na osobiste wydatki typu komunikacja, książki itp. Strona niemiecka nie zwracała kosztów podróży do/z Bawarii ani kosztów ubezpieczenia. Spośród następujących miejscowości: Fürth, Augsburg, Kubach, Igelstadt, Alzenau, Bamberg, Nürnberg – mnie przypadła

w udziale ostatnia z wymienionych. Tutaj zostałam skierowana do Johannes Scharrer – Gymnasium na ulicy Tetzl (Tetzlgasse) usytuowanego w centrum Norymbergi, w samym sercu pełnego uroku miasta. Nauczyciel niemiecki, który przejął nade mną opiekę – Werner Stritz – mieszka 20 km od Norymbergi w malowniczo położonej miejscowości Burghann. Tu byłam zakwaterowana i stąd przez 3 tygodnie dojeżdżałam do Johannes Scharrer – Gymnasium.

Biorąc udział w seminarium, uczestnicząc w tego rodzaju doskonaleniu zawodowym, postanowiłam podzielić się z innymi swoimi uwagami, spostrzeżeniami, refleksjami, zdobytą wiedzą, które mogą, jak sądzę, stać się przyczynkiem do dyskusji o formach nabywania przez polskich nauczycieli nowych umiejętności

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w XXXII Liceum Ogólnokształcącym im H. Poświatowskiej w Łodzi.



oraz stanowić głos w debacie o wizerunku reformowanej polskiej szkoły.

Obraz szkoły niemieckiej przedstawię na przykładzie poznanego przeze mnie gimnazjum. Jest ono reprezentatywne dla szkół bawarskich tego szczebla. Zasadnicze różnice istnieją, jak wiadomo, między jednostkami szkolnictwa w różnych landach (krajach związkowych), które są zarządzane przez samodzielne ministerstwa.

W Bawarii funkcjonuje 400 gimnazjów, w tym 300 państwowych. Szkoły niemieckie nie mają numerów, jedynie patrona, stąd Johannes Scharrer – Gymnasium. J. Scharrer był na początku XX wieku burmistrzem Norymbergi i założycielem kolei w tym mieście. Inaczej niż w Polsce, w Niemczech nie organizuje się uroczystości związanych z obchodami patrona szkoły.

Johannes Scharrer – Gymnasium liczy 900 uczniów, 29 klas, 74 nauczycieli. Szkołą kierują dyrektor naczelny (Oberstudiendirektor) i dwóch zastępców (Studiendirektor). Aby stać się uczniem gimnazjum (5-13 klasa) trzeba w szkole podstawowej (Grundschule, 1-4 klasa) osiągnąć średnią ocen min. 2,49 będącej odpowiednikiem naszej średniej ocen 4,51. Uczeń ma tygodniowo 30-34 godziny zajęć lekcyjnych. Nauczyciel pracuje 23 godziny, do jego obowiązków należy też tzw. *Sprechstunde*, tzn. raz w tygodniu o określonej godzinie i w określonym miejscu jest do dyspozycji rodziców, spotyka się z nimi, odpowiada na pytania, wątpliwości, uwagi, wysłuchuje prośb, przekazuje zalecenia. Ogólne zebrania z rodzicami (*Elternabende*) odbywają się 2 razy w roku szkolnym i przebiegają nieco inaczej niż w szkołach polskich. Są to bowiem indywidualne rozmowy z nauczycielami (zebrań tych nie prowadzi wychowawca), którzy po dwóch/dwoje czekają na rodziców w poszczególnych salach lekcyjnych. Cała procedura jest ujęta specjalnym, odpowiednio wcześniej przygotowanym grafikiem. Jeśli nauczyciel przekroczył 55 lat, ma w etacie jedną godzinę w tygodniu mniej (tzw. *Entlastungsstunde*). Stan klas wynosi maksymalnie 33 uczniów.

Budynek Johannes Scharrer – Gymnasium składa się z dwóch oddzielnych kompleksów – części starej i nowej, w której obok sal lekcyjnych znajduje się cała administracja. W starym 2-piętrowym budynku są usytuowa-

ne liczne pomieszczenia klasowe. By przedostać się z jednej do drugiej części szkoły, trzeba przejść przez wybetonowane podwórko z elementami zieleni, co szczególnie w okresie niepogody, a zwłaszcza zimą nie musi być przyjemne ani łatwe. Na dachu nowego budynku znajduje się olbrzymi taras z roślinnością i pięknym widokiem na stare miasto. Tutaj odbywają się niektóre uroczystości szkolne. Sale lekcyjne posiadają duże okna z żaluzjami, są wyposażone w nowoczesne, wygodne stoliki i krzesła, w rzutniki pism, podwieszane na stelażu pod sufitem telewizory, trzyskrzydłowe tablice umieszczone dodatkowo na pionowych szynach, dzięki czemu przesuwają się w górę i w dół. Tak proste, a jakie funkcjonalne! W nowoczesnym, przestronnym pokoju nauczycielskim znajdują się dwie kserokopiarki do dyspozycji nauczycieli, z których korzystają oni na kartę mając określone limity. Do kserokopiowania używa się inaczej niż u nas nie śnieżnobiałego, lecz bardzo ciemnego tzw. makulaturowego papieru. To jeden z wielu przejawów wysokiej kultury ekologicznej charakteryzującej Niemców.

W pokoju nauczycielskim każdy nauczyciel posiada własną półkę z nazwiskiem, na którą jest wkładana przez sekretariat szkoły korespondencja. Ułatwia to również wzajemne kontakty i przekazywanie informacji. Nauczyciele z reguły przychodzą wcześniej do pracy i pilnie przygotowują się do lekcji. Korzystają przy tym z różnych źródeł, kopiując dla uczniów ciekawe materiały. Na terenie szkoły funkcjonuje także biblioteka wspaniale wyposażona w aktualną prasę, liczne książki, odpowiednio zakatalogowane w komputerze ogólnie dostępnym dla ucznia. Olbrzymie dwie sale gimnastyczne z różnym wielofunkcyjnym sprzętem są do dyspozycji młodzieży. Każdy uczeń ma 4 godziny WF-u tygodniowo. Przy wejściu głównym do szkoły mieści się mała portiernia, w której urzędują na zmianę dwaj mili panowie (Hausmeister). Cieszą się oni sympatią i zaufaniem zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Sprzątaniem szkoły zajmuje się specjalna firma porządkowa. Nie ma w związku z tym funkcji woźnej czy woźnego. Uczniowie nie muszą zmieniać obuwia. Szkoła nie posiada szatni, każdy uczeń otrzymuje zamkniętą szafkę lub wieszak wierzchnią garderobę na wieszakach w salach lekcyjnych.

Plan lekcji, przy układaniu którego nauczyciel może wyrażać życzenia uwzględniane według możliwości, znajduje się w pokoju nauczycielskim w specjalnej teczce, w szufladzie. Nie wisi, jak w polskiej szkole, na ścianie. Gdy spytałam dlaczego, usłyszałam odpowiedź, że znacznie wygodniej jest wziąć do ręki i odczytać. Uczniom informacje o planie lekcji udostępnia sekretariat.

Frekwencja na zajęciach nie jest de facto sprawdzana. W sekretariacie jednak znajduje się tzw. zeszyt nieobecności (*Absentenheft*), by uczniowie bądź ich rodzice zgłaszali telefonicznie absencję. Zrobić to może też przewodniczący klasy, informując jednocześnie wychowawcę.

Tzw. „duże wakacje” (letnie) trwają 6 tygodni i dla całej Bawarii odbywają się w tym samym czasie. Pozostałe kraje związkowe wybierają inne terminy. Rok szkolny rozpoczyna się zawsze we wtorek. O godzinie 15.00 w poniedziałek nauczyciele uczestniczą w zebraniu, podczas którego każdy z nich otrzymuje plan lekcji i w ciągu tygodnia może nanieść ewentualne poprawki.

W szkole na przerwach panuje miły nastrój, atmosfera spokoju i relaksu. Uczniowie mogą korzystać z usług dobrze zaopatrzonej kantyny. O godzinie 13.00 mają możliwość zjedzenia gorącego posiłku w cenie 6 DM.

Układ lekcji i przerw odbiega od polskiego modelu. Zajęcia stanowią tzw. bloki dwóch po sobie następujących lekcji, np.:

8.00-8.45	9.45-10.30	11.30-12.15
8.45-9.30	10.30-11.15	12.15-13.00.

Od 13.00 do 14.00 trwa tzw. *Lunchpause*.

Blok dwóch lekcji uczniowie spędzają w tej samej sali, w czasie 15-minutowej przerwy przechodzą do innej. Nauczyciele natomiast nie mają własnych pracowni, co wydaje mi się szczególnym utrudnieniem, ze wszystkimi swoimi pomocami wędrują po szkole. Tylko młodzież uczęszczająca do dwóch ostatnich klas 12- i 13-tej (18, 19 lat) ma prawo palić papierosy na tzw. *Raucherterasse*. W szkole niemieckiej nie istnieje dziennik lekcyjny. W sekretariacie znajduje się tzw. rejestr ocen (*Notenbogen*), do którego nauczyciel wpisuje stopnie. Pochodzą one tylko z prac klasowych, ewentualne oceny cząstkowe pozostają w notatniku pedagoga.

Każdy nauczyciel pracujący w niemieckiej szkole naucza dwóch przedmiotów, np.

języka niemieckiego i historii, matematyki i fizyki, języka angielskiego i hiszpańskiego, religii i WF-u. Wyjątek stanowi nauczanie sztuki, wychowania plastycznego. Wykładane przedmioty powinny być pokrewne, nie wolno ich łączyć w pewne określone pary, np. biologii z matematyką, języka niemieckiego z fizyką. Wykaz przedmiotów regulują odrębne przepisy. Nauczyciel może, choć nie jest to konieczne, wybrać jeszcze trzeci przedmiot. By móc nauczać, musi wcześniej złożyć egzamin państwowy z danego przedmiotu, tzw. *Lehrerprüfungsordnung*. Germanista otrzymuje maksymalnie trzy klasy, a resztę etatowych godzin uzupełnia np. historią. Wszystko po to, by nie miał za dużo prac do poprawiania. Każdy nauczyciel jest co 4 lata oceniany przez dyrektora. Przez 4 lata hospituje on lekcje danego pracownika 2 lub 3 razy. Dyrektorowi, ponieważ nie jest specjalistą w każdej dziedzinie, pomagają tzw. *Fachbetreuer* – nauczyciele przedmiotowi (odpowiednik naszych kierowników zespołów przedmiotowych). Ponadto, jak relacjonował dyrektor naczelny, wszelkie sygnały zarówno pozytywne, jak i negatywne docierają do niego bezpośrednio od uczniów bądź ich rodziców.

Przy ocenianiu nauczyciela bierze się pod uwagę wiele kryteriów, np.:

- ▶ działalność organizacyjną,
- ▶ umiejętności pedagogiczne,
- ▶ zdolność obcowania w grupie, współpracę z innymi,
- ▶ działalność pozalekcyjną,
- ▶ oddziaływanie wychowawcze, i inne.

W systemie oceniania nauczyciel może uzyskać maksymalnie 16 punktów. Takiej liczby, według dyrektora Gotza, nie otrzymuje prawie nikt.

Nauczyciel niemiecki, jak wiadomo, jest urzędnikiem państwowym. Szkołą bowiem zarządza miasto, w tym przypadku Norymberga, a system oceniania punktowego dotyczy wszystkich urzędników państwowych, nie tylko nauczycieli. Pedagogzy, którzy ukończyli 55 lat, nie podlegają już ocenie.

Jak kształtuje się wynagrodzenie nauczyciela gimnazjum? Osoba początkująca w zawodzie zarabia w Bawarii 5184,74 DM brutto plus np. dodatek rodzinny. Na rękę ma około 4000 DM. Na koniec kariery zawodowej jej wynagrodzenie wzrasta do 7055,69 DM. Jeśli awan-

suje, ma 7822,29 DM brutto. Zarobki dyrektora sięgają sumy 9802,84 DM brutto (dane według tabeli bawarskiej). Podatki od dochodów wynoszą w Niemczech 22,25 albo 35%.

Nauczyciel niemiecki posiada prawo do tzw. *Sabbatjahr* – roku wolnego (płatnego urlopu rocznego). Ma również możliwość jego regulacji w zależności od swoich życzeń i potrzeb i tak, np. nauczyciel pracuje 3 lata, a w czwartym roku może być urlopowany, pracuje 6 lat, a w siódmym roku korzysta z urlopu. W grę wchodzi tutaj również względy finansowe i tak np. nauczycielka, z którą rozmawiałam, po raz drugi korzysta z prawa do *Sabbatjahr* (może, ale nie musi). Zarabia w racji miesięcznej 5200 DM zamiast około 6000 DM przez 6 lat i w ten sposób gromadzi odpowiednią sumę, by w siódmym roku być płatnie urlopowaną.

Jestem nauczycielką języka obcego i dlatego w szczególności sposób interesowało mnie nauczanie języków obcych w szkole niemieckiej. Ogólny wniosek, jaki wypływa z moich obserwacji, to taki, że w gruncie rzeczy nie różni się ono od praktyki i metod stosowanych w Polsce. Istotna różnica dotyczy natomiast nabytych przez uczniów umiejętności. Młody Niemiec potrafi swobodnie posługiwać się, np. językiem angielskim, francuskim czy hiszpańskim. Sądzę, że sukces ten jest związany z liczbą i częstotliwością lekcji we wczesnych klasach gimnazjum. Wygląda to następująco:

pierwszy	6 godz. – V kl.
język	6 godz. – VI kl.
	5 godz. – VII kl. – dochodzi drugi język w wymiarze 4 godz.
	5 godz. – VIII kl.
	4 godz. – IX kl.
	4 godz. – X kl.
	3 godz. – XI, XII, XIII kl.

Gdy ktoś uczy się łaciny, jest ona traktowana jako nauka drugiego języka.

Taki podział godzin w przypadku nauki języka obcego ma sens i niesie ze sobą wymierne korzyści w postaci trwałych i szybkich efektów. Umysł dziecka w klasie V jest bowiem chłonny niczym gąbka i uczeń może w pełni wykorzystać swoje możliwości i predyspozycje, tym bardziej, że nie odczuwa jeszcze obciążenia nauką wielu innych niełatwych przedmiotów. Poza tym uczeń niemiecki ma szansę stosunkowo wcześniej wykorzystać swe umiejętności

językowe w praktyce. Dzieje się to za sprawą licznych kontaktów z obcokrajowcami, w ramach częstych wyjazdów z rodzicami, wymian młodzieżowych, korespondencji Internetu, itp.

Na egzaminie maturalnym obowiązkowo zdaje się pisemnie jeden język obcy. W przypadku niepowodzenia lub chęci poprawy oceny, istnieje możliwość przystąpienia do egzaminu ustnego. Na maturze pisemnej egzekwuje się rozumienie tekstu, tłumaczenie np. z języka angielskiego na język niemiecki (do dyspozycji tylko słownik angielsko-angielski) oraz pracę, najczęściej w formie rozprawki, na jeden z trzech podanych tematów.

Hospitowane przeze mnie w Bawarii lekcje języka obcego były tradycyjne. Metodę komunikacyjną zastosowano w toku moich obserwacji tylko raz, kilkakrotnie wystąpiła fragmentarycznie. Dominowała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, praca na lekcji nieraz opierała się tylko o podręcznik, bez jakichkolwiek urozmaiceń, gier językowych czy choćby zwykłego układania dialogów lub ćwiczeń rozumienia ze słuchu (przy użyciu kasety audio). Brakowało metod aktywizujących, uderzała niewielka liczba stosowanych środków dydaktycznych. Na lekcjach języków obcych najczęściej spotykałam się z pracą frontalną, a nauczyciel posługiwał się językiem ojczystym. Mimo wszystko uczeń nie czuł się znudzony, tkwiła w nim silna motywacja wyniesienia czegoś pożytecznego z lekcji, bez względu na monotonię, jaką narzucił nauczyciel.

Przez cały okres pobytu w Norymberdze zastanawiałam się, dlaczego uczeń niemiecki edukuje się 13 a nie, jak u nas 12 lat (!?). Dyrektor Johannes Scharrer – Gymnasium wyjaśnił, że szkoła 13-letnia umożliwia dokładniejsze, w przemyślany sposób rozplanowane podawanie materiału, daje czas na powtórzenie i utrwalenie wiadomości. Ponadto uczniowie mogą poświęcić się licznym zajęciom pozalekcyjnym, co sprzyja ich intelektualnemu, społecznemu i fizycznemu rozwojowi. Z większą dojrzałością i świadomością wybierają przedmioty do tzw. Collegstufe (2 ostatnie klasy przed egzaminem maturalnym). Jak relacjonowała lokalna gazeta – *Nürnberger Zeitung*, czyniono próby utworzenia eksperymentalnej 30-osobowej klasy z kursem 12-letnim. Chętnych zgłosiło się jednak zaledwie 16 osób. Projekt upadł.

Potwierdza to kolejne moje spostrzeżenie, tym razem o niemieckich rodzicach. Charakteryzuje ich zaskakujący konserwatyzm, nieufność wobec wszelkich innowacji, nowości, reformatorskich pomysłów i eksperymentów dotyczących ich dzieci.

Zauważyłam także, że w Niemczech w kontaktach nauczyciel – uczeń panuje mniejszy dystans, wzajemne relacje są bliższe i bardziej bezpośrednie. Uczeń wykazuje w stosunku do nauczyciela większą swobodę, traktuje go jak partnera do dyskusji, nie tylko w procesie dydaktycznym, ale również w luźnych rozmowach między lekcjami. Niestety swoboda ta przeradza się nierzadko w brak taktu i ogłady, graniczy nawet z bezczelnością. Młodzież, co wydaje się zupełnie naturalne i zrozumiałe, ma też swoje sympatie i antypatie wśród grona pedagogicznego.

W czasie licznych hospitowanych przeze mnie lekcji w klasach wszystkich poziomów i w ramach każdego z nauczanych przedmiotów (włącznie z etyką i religią ewangelicką) zaobserwowałam, że uczniowie nie żywią obaw przed zadawaniem pytań, jeśli czegoś nie rozumieją, nie wiedzą, pytają, a nauczyciel cierpliwie wyjaśnia. Moją uwagę przykuł także fakt, że nie są oni w trakcie lekcji oceniani. Podzieliwszy się z niemieckimi kolegami swoimi wątpliwościami odnośnie oceniania, uzyskałam wyjaśnienia, że każdy nauczyciel zna swoich podopiecznych, doskonale wie, na co ich stać, a przy ocenie semestralnej czy też rocznej decydują stopnie z prac kontrolnych. Pracom kontrolnym przypisuje się ogromne znaczenie, stanowią swego rodzaju „świętość” w szkole, a ich termin ustala się z dużym wyprzedzeniem.

Z licznych rozmów dowiedziałam się również, że w szkole niemieckiej walczy się z dotychczas obowiązującym schematem przebiegu zajęć lekcyjnych. Pedagodzy wypracowują nowy. Aktualnie odbywa się to następująco: nauczyciel mówi, następnie pisze na tablicy (na lekcjach dominuje rzeczywiście nauczyciel, pod-

ręcznik, kreda, tablica), uczniowie przepisują, uczą się tylko zapisanych w zeszytach notatek, a potem ich wiedza jest sprawdzana na podstawie tych zapisów. Podręczniki są rzadko wykorzystywane w domu, dlatego uczniowie często zostawiają je w swoich boksach szkolnych. Wszelkie zmiany i innowacje zmierzają do tego, by wyniesiona przez ucznia ze szkoły wiedza nie była jedynie odtwórcza, zyskała natomiast walor twórczości, kreatywności. W tym celu wprowadza się między innymi większą ilość zadań otwartych!

Pobył w Johannes Scharrer – Gymnasium pozwolił mi poznać sposób funkcjonowania placówki oświatowej kraju, którego języka nauczam. Umożliwił wnikliwą analizę pracy dydaktycznej moich niemieckich koleżanek i kolegów. Przyniósł trudne do przecenienia korzyści poznawcze, merytoryczne, językowe i turystyczne. Spotkałam się z dużym zainteresowaniem i życzliwością ze strony kadry pedagogicznej, dyrektora szkoły, chętnie ze mną rozmawiano, pytano o Polskę, polską szkołę, realia kraju, wymieniano uwagi, pomysły, wątpliwości. Niektóre lekcje były prowadzone przy moim współudziale. Wyjazd obfitował w liczne turystyczne i towarzyskie atrakcje, które z pełnym oddaniem zapewniał mi nauczyciel-gospodarz. Dokładnie zwiedziłam Norymbergę i być może kiedyś śmiało, jako przewodnik zorganizuję tam wycieczkę dla swoich uczniów. Opuszczałam miasto wzbogacone wieloma wrażeniami, nowymi, ciekawymi doświadczeniami i przeżyciami.

Moich obserwacji i przemyśleń nie należy jednak traktować jako traktatu o wyższości szkoły niemieckiej nad polską. Ta pierwsza nie jest ani lepsza ani gorsza od drugiej. Jest po prostu inna! Jeśli miałabym odpowiedzieć na pytanie, czy chciałabym w niej pracować, moja odpowiedź brzmiałaby nie. Pragnę pozostać nauczycielem w swoim kraju, mieć pensum 23 godziny i ... zarabiać tak godnie, jak nauczyciel niemiecki! Może z czasem ... !? (wrzesień 2001)

**Prosimy osoby zainteresowane reklamą  
na łamach czasopisma o kontakt z redakcją**

tel. 621-30-31 wew. 410  
e-mail jows@codn. edu. pl



# RECENZJE



Piotr Stalmaszczyk<sup>1)</sup>  
Łódź

## Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych<sup>2)</sup>

Nauczyciele języków obcych muszą nie tylko doskonale znać język, którego nauczają, ale także bardzo szeroko pojęte zasady dydaktyki i psycholingwistyki. Omawiana książka jest podręcznikiem akademickim dla studentów filologii oraz dla nauczycieli pragnących podnieść swoje kwalifikacje.

Maria Dakowska, profesor w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, wychodzi z przyjętego w psychologii kognitywnej założenia, że procesy poznawcze i komunikacyjne człowieka pozostają ze sobą w ścisłej zależności. Zakłada również, że dydaktyka języków obcych określa swój przedmiot jako zjawisko komunikacji językowej, która odnosi się do zdarzeń w rzeczywistości empirycznej. Nic zatem dziwnego, że „proces uczenia się i nauczania w warunkach szkolnych nie może być traktowany wyłącznie jako sfera działalności praktycznej, ale musi być doceniony jako obiekt refleksji i modelowania dla celów poznawczych” (s. 9).

Dziedziną wiedzy, która zajmuje się procesami komunikacji językowej wraz z ich uwarunkowaniami mentalnymi, jest powstała w latach 50. dwudziestego wieku psycholingwistyka. Podstawowym założeniem tej dyscypliny jest poświęcony pierwszy rozdział książki. Zainteresowanie psycholingwistyką w dydaktyce języków obcych nie wynika z mody, ale ma głębokie uzasadnienie merytoryczne i wiąże się

z typologicznym pokrewieństwem zjawisk komunikacji w języku ojczystym i obcym. Autorka dokładnie omawia główne tezy koncepcji kognitywnej, definiuje pojęcie informacji („najmniejsza jednostka znacząca, która swoje znaczenie czerpie z systemu, którego jest częścią.” s. 22) i przedstawia mechanizm przetwarzania informacji przez człowieka, ze szczególnym zwróceniem uwagi na podsystemy tego mechanizmu (percepcję, uwagę, pamięć) i typy procesów (automatyczne i kontrolowane). Procesy automatyczne dotyczą między innymi artykulacji mowy oraz doboru form składniowych, natomiast procesy kontrolowane obejmują kwestie strategii i stylu komunikacji, treści, a także planów wypowiedzi (s. 42).

Drugi rozdział dotyczy komunikacji językowej, czyli przekazywania informacji i szczególnego rodzaju społecznej interakcji człowieka. Komunikacja językowa jako zjawisko naturalne i kulturowe jest dostępna naszej obserwacji i refleksji, natomiast z punktu widzenia dydaktyki języków obcych niezmiernie ważne jest umiejscowienie procesów warunkujących komunikację językową w strukturze poznawczej człowieka. W końcowej części tego rozdziału Autorka przedstawia implikacje dla dydaktyki języków obcych, takie jak rozwijanie wrażliwości kulturowej oraz strategii komunikacji interkulturowej, zwrócenie uwagi na kategorię treści

<sup>1)</sup> Dr hab. Piotr Stalmaszczyk jest kierownikiem Zakładu Teorii Języka i Metodologii Językoznawstwa Katedry Języka Angielskiego, Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>2)</sup> Maria Dakowska (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 207 s.

i na całościowe podejście do aktu komunikacji językowej. Jak zauważa, role ucznia w procesie dydaktycznym muszą obejmować zarówno działanie w charakterze zbierającego doświadczenia obserwatora komunikacji, jak i uczestniczącego w interakcji komunikacyjnej adresata i nadawcy komunikatów językowych (s. 74).

Trzeci rozdział jest poświęcony trzem głównym aspektom informacji językowej: wiedzy, sprawności i dyskursowi. Wiedza to system informacji, pojęć i sądów, reprezentacja mentalna informacji, sprawność to kategoria odnosząca się do zachowania, natomiast dyskurs jest jednostką komunikacji. Znaczna część rozdziału poświęcona jest właśnie temu ostatniemu pojęciu. Podczas gdy wiedza i sprawność mają wymiar indywidualny, dyskurs jest reprezentacją zewnętrzną, społeczną i jest strukturalnie zintegrowany z całą sytuacją komunikacyjną. Jest on niezbędnym elementem w procesie komunikacji oraz przyswajania języka w warunkach naturalnych. Natomiast w procesie dydaktycznym dyskurs pełni przede wszystkim funkcję dostarczania primarnych danych językowych.

Do centralnej roli dyskursu w procesach komunikacji językowej nawiązują trzy kolejne rozdziały. Czwarty dotyczy rozumienia dyskursu (czyli czytania i rozumienia ze słuchu), piąty skupia się na rozwijaniu umiejętności rozumienia dyskursu w języku obcym, a szósty zajmuje się produkcją językową rozumianą jako akt komunikacji oraz źródłami trudności uczniów w opanowaniu sprawności produkcyjnych.

Prezentowane w książce podejście do nauczania języków obcych polega na modelo-

waniu komunikacji dla celów nauczania języków obcych oraz wykorzystuje pojęcie dyskursu jako centralną kategorię odnoszącą się do danych językowych, a sposób przetwarzania dyskursu jest wyznaczany przez model komunikacji językowej oraz mechanizm przetwarzania informacji przez człowieka (s. 87). Z takiego podejścia do dyskursu wynikają istotne konsekwencje dla opracowania odpowiednich materiałów dydaktycznych: „*Aby spełnić swoją funkcję dydaktyczną, materiał nauczania musi posiadać istotne z punktu widzenia struktury komunikacji własności dyskursu: zorientowanie na cel komunikacyjny, sensowną treść i plan komunikatu, porządkujący formy i funkcje językowe, koherencję na poziomie treści i kohezję na poziomie form, oraz odniesienie do sytuacji implikującej jakiegoś konkretnego nadawcę i adresata.*” (s. 86). Głównym materiałem nauczania jest szeroko rozumiany tekst, a w szczególności tekst autentyczny.

Książkę kończy zwięzłe podsumowanie, mini-słowniczek kilkudziesięciu najważniejszych terminów (od akwizycji językowej do wnioskowania) i bardzo obszerna bibliografia (przeszło 170 pozycji), zabrakło natomiast indeksów. Sięgnięcie do pozycji zamieszczonych w bibliografii umożliwi dalsze samodzielne zdobywanie wiedzy z zakresu dydaktyki języków obcych, psycholingwistyki i psychologii poznawczej. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych* to wymagający, ale przede wszystkim znakomity podręcznik akademicki i przewodnik po psycholingwistycznych uwarunkowaniach komunikacji językowej.

(czerwiec 2002)

Ewa Moszczyńska<sup>1)</sup>  
Pruszków

---

## Z prasy zagranicznej

Wyjście naprzeciw oczekiwaniom ucznia i jego bliższe poznanie, tak często postulowane w piśmiennictwie pedagogicznym, często okazuje się pustym frazesem nie mającym zastosowania w praktyce, gdyż znajomość typologii

uczniów nie jest powszechnie znana. O tym jak wspaniale można zastosować wiedzę o różnicach osobowościowych uczniów z pożytkiem dla lekcji (np. do omówienia *Indian Camp* Hemingwaya) traktuje artykuł Anny E. Vollmer<sup>2)</sup>

---

<sup>1)</sup> Autorka jest doktorantką Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warmińskiego.

<sup>2)</sup> Anna E. Vollmer (1999) *Persönlichkeitstypen und Lernstile im Fremdsprachenunterricht*, Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2/99 – *Typy osobowości i style uczenia się na lekcji języka obcego.*

Bazując na teorii C.G. Junga, dwie Amerykanki Katherine Briggs i Isabel Myers-Briggs, stworzyły w latach 60. indyktor typów (jego niemiecka wersja ukazała się w latach 90.), nazywany w skrócie MBTI. Wyróżnia on następujące cztery wymiary:

1. Ekstrawersja – introwersja
2. Postrzeganie zmysłowe (*Sensing Perception*) – intuicja (*Intuitive Perception*)
3. Myślenie (*Thinking Judgement*) – czucie (*Feeling Judgement*)
4. Osąd (*Judgement*) – spostrzeganie (*Perception*)

Wyżej wymienionym typom odpowiadają poniższe style uczenia się.

► 1A. Ekstrawersja

Uczniowie ekstrawertycy preferują lekcje zorientowane na działanie, dyskusje grupowe oraz pracę w grupach. Zachowują się raczej spontanicznie, a swoje myśli formułują podczas mówienia.

► 1B. Introwersja

W przeciwieństwie do ekstrawertyków pracują chętniej sami. Potrzebują więcej czasu do samodzielnego zastanowienia się zanim odpowiedzą na pytanie w sposób, który ich samych usatysfakcjonuje.

► 2A. Postrzeganie zmysłowe

Uczniowie ci preferują pracę krok po kroku, od konkretnego do abstraktu, przy czym praktyczne zastosowanie powinno być dla nich bezpośrednio widoczne. Lubią praktyczne ćwiczenia, podczas których mogą zbierać fakty, zanim wyciągną uogólniające wnioski.

► 2B. Intuicja

To uczniowie lubiący sytuacje, w których szukają sposobu rozwiązania problemu. Praktyczne zastosowanie nie jest dla nich najważniejsze i nie musi być bezpośrednio rozpoznawalne. Ćwiczenia odbierają jako nudne, gdy rozpoznali już zasadę. Interesują się głównie poznawaniem związków i znaczeń.

► 3A. Myślenie

Uczniowie ci cenią sobie logiczną strukturę zadań, pragną argumentować rzeczowo, nie emocjonalnie. Ludzkie (emocjonalne) kryteria są dla nich na drugim planie.

► 3B. Czucie

Z kolei ci uczniowie kochają zadania, w które mogą włożyć „serce” i w których ważną rolę odgrywają ludzkie kryteria.

► 4A. Osąd

Uczniowie czują się dobrze i pewnie, gdy otrzymują dokładnie określone terminy do wykonania danego zadania, lubią więc planowanie i punktualność. Dążą do jak najszybszego „obrobienia” zdobytych informacji, tzn. podjęcia szybkich decyzji, ażeby pracę doprowadzić do końca.

► 4B. Spostrzeganie

Uczenie się traktują jak zabawę, która odbywa się tu i teraz. Potrzebują pomocy przy planowaniu czasu, gdyż mają często problemy z terminowym ukończeniem pracy. Cały czas są otwarci na nowe informacje.

Znajomość powyższych typów uczniów może okazać się przydatna do zaplanowania lekcji, kiedy to uczniom (w celu zoptymalizowania pracy zespołowej) można przydzielić zadania zgodne z ich preferencjami. Także przy ocenianiu osiągnięć pracy ucznia znajomość powyższej typologii prowadzi do większego zrozumienia, a zarazem do obiektywniejszej oceny. Podczas, gdy na przykład jeden uczeń dąży do jak najszybszego osiągnięcia efektu, drugi zbiera ogromną ilość informacji, przez co praca pierwszego jest dobrze ustrukturalizowana, ale merytorycznie niedopracowana, gdy tymczasem drugi ze względu na ilość materiału ma problemy z ustrukturalizowaniem i oddaniem pracy.

Świadomość odmienności uczniów zwiększa więc tolerancję, która pozwala ograniczyć te sytuacje, kiedy to tylko ci uczniowie otrzymują dobre oceny, których preferencje pokrywają się z preferencjami nauczyciela. Dzięki znajomości typologii uczniów lepiej rozumiemy zachowanie i reakcje uczniów, powody ich niezadowolonych i krytyki przeprowadzanych przez nas lekcji. Jednakże przy klasyfikowaniu danego ucznia nie wolno zapominać, iż jego osobowość cały czas podlega nieustannemu rozwojowi, dlatego nie wolno nakładać mu raz na zawsze etykietki.

(luty 2000)

---

## Co i jak? Quiz – 180 pytań i odpowiedzi?

Quizy *Co i jak* to seria poświęcona różnym zagadnieniom takim jak: sport, technika, kosmos, muzyka, historia itp. Każdy quiz zawiera 180 pytań i odpowiedzi z danej dziedziny. Seria ta jest prawdopodobnie adaptacją, z języka niemieckiego (Tessloff Verlag, Nürnberg), ma poręczny format, który zmieści się w kieszeni każdego użytkownika i atrakcyjną formę – kalendarz czy, jak ktoś woli, bloczka z przrzucającymi kartkami. Na każdej stronie, jest ich 60 – znajdują się zawsze trzy pytania, a na jej odwrocie zamieszczone są prawidłowe odpowiedzi. Jak dowiadujemy się z okładki *Quizu*, pytania są nie tylko ciekawe, ale także zabawne, a nawet podchwytliwe.

*Quiz* odnoszący się do Wielkiej Brytanii można polecić szerokiej rzeszy czytelników niezależnie od wieku i znajomości języka angielskiego. Z pozycją tą powinny się zapoznać osoby, które chcą sprawdzić lub poszerzyć swoją wiedzę o Zjednoczonym Królestwie. *Quiz* może być wykorzystany w szkole, domu oraz w czasie podróży. Zawiera pytania z zakresu historii i geografii Wielkiej Brytanii, literatury angielskiej, a także sportu, muzyki i polityki tego kraju. Można dowiedzieć się z niego o życiu codziennym i tradycjach w Anglii, Szkocji i Walii (na przykład co to jest *first footing* lub co oznacza gong o godzinie 23.00 we wszystkich pubach na Wyspach Brytyjskich). Dużo uwagi jest poświęconej rodzinie królewskiej, fladze brytyjskiej i hymnowi angielskiemu. Uczący się

języka angielskiego mają okazję do poznania niektórych zwrotów używanych w języku potocznym (na przykład *you're kidding* – s. 15, *I'm broke* – s. 11), nauczyć się rozszyfrowywać skróty typu *V.C.* – s. 49 czy *GMT* i *BST* s. 16 oraz zaznajomić się z etymologią słów w języku angielskim (*bojkot* – s. 12).

W kilku przypadkach *Quiz* wykracza poza granice swojego tytułu czyli Wielkiej Brytanii. Dzieje się tak w pytaniu związanym z odkryciem Australii przez Jamesa Cooka (s. 30), z wersją brytyjską i amerykańską języka angielskiego (*flat* i *apartment* – s. 27) oraz stosunkami polsko-brytyjskimi (na przykład pierwsza wizyta premiera brytyjskiego w Polsce – s. 29).

Sądzę, że *Quiz* o Wielkiej Brytanii może stać się pożyteczną pomocą dydaktyczną. Mogą z niej skorzystać nauczyciele na różnych szczeblach nauczania począwszy od szkół podstawowych aż do liceów. Dzięki poświęceniu kilku minut lekcji na pytania z *Quizu* nauczyciele nie tylko urozmaicą lekcję, ale z pewnością zachęcą uczniów przez poznanie kraju nauczanego języka do pogłębienia i udoskonalenia języka angielskiego. Należy jedynie żałować, że *Quiz* został opracowany w języku polskim, a nie w języku angielskim. (maj 2002)

---

<sup>1)</sup> Autorka jest starszym wykładowcą języka angielskiego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

<sup>2)</sup> Paweł Wiszniewski (2000), *Co i jak? Quiz – 180 pytań i odpowiedzi. Wielka Brytania*, Wrocław: Wydawnictwo „Atlas”.

---

## **Fantastisch – nowa propozycja dla uczących się języka niemieckiego w gimnazjum<sup>2)</sup>**

*Fantastisch* – taki zachęcający tytuł nosi nowy podręcznik dla gimnazjalistów rozpoczynających naukę języka niemieckiego, którego

pierwsza część ukazała się w maju 2002 r. nakładem wydawnictwa REA. Autorami podręcznika są Beata Karpeta-Peć, Janusz Peć

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w gimnazjum niepublicznym nr 14 w Warszawie.

<sup>2)</sup> Beata Karpeta-Peć, Janusz Peć, Przemysław Wolski (2002), *Fantastisch*, Warszawa: REA.



i Przemysław Wolski, a książka powstała pod redakcją naukową prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej. Podręcznik został zatwierdzony do użytku szkolnego przez MEN i zarejestrowany pod numerem 196/02. Treści zawarte w jego pierwszej części odpowiadają *Podstawie programowej dla szkolnictwa gimnazjalnego* i umożliwiają osiągnięcie poziomu A1 według taksonomii poziomów kompetencji językowej Rady Europy w ramach projektu *Europäisches Sprachenportfolio*<sup>3)</sup>.

Zestaw *Fantastisch* składa się z książki obejmującej 11 rozdziałów, osobnego do każdego rozdziału zeszytu ćwiczeń przeznaczonego do pracy własnej ucznia, kasy z nagraniami tekstów i piosenek, testów osiągnięć przeznaczonych do samokontroli ucznia oraz zapowiadanego na jesień 2002 poradnika metodycznego dla nauczyciela, w którym znajdują się m.in. scenariusze lekcji oraz arkusze do kopiowania.

*Fantastisch* to podręcznik o przejrzystej budowie, zawierający starannie rozplanowany materiał językowy. Każdy rozdział książki oznaczony jest na marginesie innym kolorem, co pozwala na szybkie odnalezienie poszczególnych jednostek. Lekcje w obrębie rozdziału zostały oznaczone kolejnymi literami alfabetu i stanowią zamknięte całości, składające się z numerowanych zadań-ćwiczeń. Przy każdym z nich są umieszczone czytelne piktogramy informujące o rodzaju aktywności potrzebnej do jego realizacji. Materiał gramatyczny wyróżniono osobnym paskiem z napisem *Grammatik*. Po nim następuje jednostka zawierająca ćwiczenia utrwalające, a na końcu każdego rozdziału proponuje się tak zwaną „otwartą formę pracy” (projekt graficzny, prezentacja ustna, ankieta itp.) mającą na celu aktywizację i kształtowanie postawy samodzielności oraz umiejętności pracy grupowej u uczniów. Zamieszczone tam *Arkusze oceny pracy samodzielnej* mają pomóc uczniom w wyrobieniu nawyku samokontroli i samooceny, podobnie jak wskazówki opatrzone radą *Sei schlau!*, które uświadamiają im potrzebę wyboru odpowiednich do opanowania danego materiału technik uczenia się.

Istotnym walorem podręcznika *Fantastisch* jest odpowiedni dla gimnazjalistów dobór

tematyki i prezentacji oraz form ćwiczeń słownictwa. Na uwagę zasługują tutaj np. dialogi przeprowadzane za pomocą tak zwanej *Partnerkarte*, czyli odgrywanie określonych ról, czy uzupełnianie ze słuchu tekstów piosenek. Tematyce jednostek lekcyjnych podporządkowane są sytuacje językowe (dialogi, wywiady, relacje itp.) urozmaicone asocjogramami, tabelami, ilustracjami, grafikami, fotografiami itp.

Bohaterami książki są uczniowie gimnazjum w Niemczech, którzy prezentują polskim kolegom swoje rodziny, szkołę, zainteresowania, posługując się charakterystycznym dla tej grupy wiekowej językiem. Autorzy odwołują się tu do znanego uczniom języka angielskiego (*Boss, Easy lernen, Teamwork*), a także do współczesnego słownictwa niezbędnego każdemu, a zwłaszcza młodemu człowiekowi posiadającemu rozległe zainteresowania (*die CD, der PC, der Gameboy, die E-Mail*). Te zabiegi czynią podręcznik aktualnym i interesującym dla młodzieży.

W książce są zamieszczone autentyczne teksty użytkowe, których znajomość jest niezbędna do stosowania języka w praktyce, jak reklamy, listy, tablice informacyjne, przepisy użycia itp. Autorzy prezentują także fragmentarycznie regionalne odmiany języka niemieckiego. Wszystkie te elementy umożliwiają uczniom poznanie realiów niemieckiego obszaru językowego.

Bardzo dobrym pomysłem na pobudzenie dodatkowej aktywności uczniów jest zestaw zadań, których realizacja wymaga gromadzenia przez nich w segregatorze (*portfolio*) własnych prac i arkuszy samooceny. Jest to istotny element przygotowania do realizacji projektu Rady Europy *Europäisches Sprachenportfolio*, którego celem jest wspieranie autonomicznego uczenia się języków obcych i wielojęzyczności obywateli Europy.<sup>4)</sup>

Na uwagę zasługuje też sposób przekazywania wiedzy gramatycznej. Zachęcającymi do nauki gramatyki pomysłami na ćwiczenia autorzy inspirują uczniów do samodzielnego formułowania i sprawdzania reguł gramatycznych. Wiele zagadnień jest prezentowanych w formie wizualnej, a całość materiału gramatycznego podporządkowano treści i podzielono

<sup>3)</sup> Goethe-Institut Inter Nationes – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen [www.goethe.de](http://www.goethe.de). Patrz s. 39 w tym numerze.

<sup>4)</sup> ESP Deutsch. Was ist ein ESP? [www.sprachenportfolio.ch/esp](http://www.sprachenportfolio.ch/esp)

na łatwe do opanowania części. Dzięki temu uczeń opanowuje trudną dla niego gramatykę w kontekście treściowym, co pozwala mu ją lepiej zapamiętać. Wszystkie ćwiczenia znajdują się w obrębie rozdziałów w podręczniku, a pełne informacje gramatyczne można uzyskać przeglądając zamieszczony tamże suplement. Ważnym elementem są ćwiczenia fonetyczne, uwzględniające specyfikę języka polskiego i niemieckiego.

Zeszyty ćwiczeń odzwierciedlają dokładnie układ podręcznika i są przewidziane do samodzielnej pracy ucznia w domu, co pozwala na korzystanie z podręcznika wyłącznie w szkole. Niezbędne jest jednak, aby uczeń posiadał w domu kasetę audio, co pozwoli mu na ponowne odsłuchanie nagranych tekstów i piosenek, urozmaicając tym samym proces uczenia się i wyrabiając nawyk samokontroli.

Dokładne powtórzenie treści podręcznika w książkach ćwiczeń jest pomysłem, który wychodzi naprzeciw uczniom, opanowującym obecnie w gimnazjum dwa języki obce i często nie mającym czasu na utwalenie materiału za pomocą dużej liczby proponowanych ćwiczeń. Pracując ze znanym sobie materiałem w domu (bez podręcznika) uczeń może polegać tylko na własnej pamięci, co motywuje go z jednej strony do koncentracji na zajęciach, zaś z drugiej

daje później możliwość samodzielnego sprawdzenia wykonanej pracy. Takie rozwiązanie może jednak spotkać się ze strony niektórych uczniów ze zniechęceniem z powodu braku oczekiwanego przez nich urozmaicenia w postaci nowych zadań i ćwiczeń.

Podsumowując można powiedzieć, iż *Fantastisch* jest podręcznikiem, który stawia sobie za cel przede wszystkim rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów przez integrację sprawności receptywnych (słuchania i czytania) oraz produktywnych (mówienia i pisanie). Jest więc doskonałą pomocą przy realizacji wszystkich celów dydaktycznych, ale nie tylko. Wspiera bowiem w szerokim zakresie rozwój intelektualny młodego człowieka, jego sprawności ogólne w zakresie stawiania hipotez, wyciągania wniosków, samodzielnego myślenia a także dokonywania samooceny. Przyczynia się do wspierania autonomii ucznia w pracy nad językiem obcym, przez co umożliwia także nauczycielowi inne, szersze spojrzenie na proces dydaktyczny, w który obie strony, uczeń i nauczyciel, powinny być jednakowo zaangażowane. Uważam, że właśnie dlatego warto polecić *Fantastisch* wszystkim, którzy poszukują nowych dróg nie tylko w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, ale również ku nowej szkole w zjednoczonej Europie.

(lipiec 2002)

Agnieszka Kądziela<sup>1)</sup>  
Łódź

---

## **Moment mal!<sup>2)</sup> – czy na pewno wszystko już wiesz?**

Podręcznik *Moment mal!* wydawnictwa Langenscheidt nie wymaga szczegółowego przedstawienia od podstaw. W ciągu zaledwie pięciu lat obecności na polskim rynku zdobył nie tylko uznanie fachowców, ale i sympatię uczących się. Stosowany z dużym powodzeniem do nauki języka niemieckiego zarówno w szkołach średnich, na lektoratach wyższych uczelni jak i na kursach językowych umożliwił

wielu uczącym się rzetelne przygotowanie do matury na poziomie podstawowym, do egzaminów językowych na wyższe uczelnie oraz do nowej formuły egzaminu Zertifikat Deutsch.

Każdy, kto pracował z *Moment mal!* miał okazję poznać niezaprzeczone zalety tego podręcznika. C. Gick, H. Graffmann, Ch. Lemcke, M. Müller, P. Rusch, Th. Scherling, R. Schmidt, E. Weiler, L. Wertenschlag i H. Willms to na-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest lektorką języka niemieckiego.

<sup>2)</sup> C. Gick, H. Graffmann, Ch. Lemcke, M. Müller, P. Rusch, Th. Scherling, R. Schmidt, E. Weiler, L. Wertenschlag und H. Willms ( ), *Moment mal!*, Langenscheidt Polska.

zwiska dobrze znane w kręgach germanistów. Niewątpliwym atutem tego doświadczonego zespołu autorów jest fakt, że pochodzą oni z wszystkich trzech krajów niemieckojęzycznych a język, którego uczą jest ich językiem ojczystym. W tej sytuacji nie dziwi swoboda i naturalność z jaką przekazują treści, przedstawiają kulturę, realia a także, zgodnie z wymogiem nowej formuły *Zertifikat Deutsch*, odrębności językowe Niemiec, Austrii i Szwajcarii.

Podręcznik wykorzystuje autentyczne teksty, fotografie, artykuły z gazet, przytacza przykłady literatury i poezji. Prezentuje prawdziwych ludzi, miejsca i sytuacje, a uczący się już od pierwszych godzin zajęć mają możliwość faktycznej komunikacji w języku niemieckim. Od samego początku konfrontowani są też z nagraniami tekstów prezentującymi różne warianty językowe. Począwszy od tzw. wysoko-niemieckiego, przez austriacko- i szwajcarsko-niemiecki, a skończywszy na nagraniach wypowiedzi obcokrajowców, dla których język niemiecki jest językiem obcym. Na podkreślenie zasługuje bardzo wysoki poziom nagrań fonicznych, zarówno pod względem jakości jak i bogatego tła sytuacyjnego.

*Moment mal!* wykorzystuje wiedzę z psychologii uczenia się. Stąd też wiele różnych ćwiczeń uwzględniających wszystkie style uczenia się i różne typy uczniów. Zróznicowany poziom trudności ćwiczeń umożliwia nauczycielowi indywidualizację nauczania w obrębie tej samej grupy. Proponowane ćwiczenia mogą być przeprowadzane w pracy indywidualnej, z partnerem lub w grupie. Dzięki odrębnej kasecie oraz kluczowi z rozwiązaniami zadań *Książka Ćwiczeń* może również posłużyć do indywidualnej pracy w domu. Daje to szansę samodzielnego nadrobienia zaległości osobom, które z jakichś powodów nie mogły uczestniczyć w zajęciach.

Ponadto *Książka Ćwiczeń* zapoznaje ucznia z technikami zwiększającymi efektywność uczenia się. Zawiera praktyczne wskazówki, dzięki którym łatwiej jest mu pokonać przeszkody i osiągnąć cel.

Gramatyka jest przekazywana metodą indukcyjną. Prowadzący zajęcia nie wprowadza gramatyki sam, ale pozwala uczącemu się, przy pomocy specjalnie przygotowanych ćwiczeń, samodzielnie odkryć pewne prawidłowości gra-

matyczne, które umożliwią mu wyciągnięcie wniosków a następnie sformułowanie reguły gramatycznej. Dowiedziono, że taki sposób wprowadzania gramatyki jest dużo efektywniejszy. Wymaga on czynnego udziału ucznia i sprawia, że wiedza zdobyta w ten sposób jest lepiej zapamiętywana. Niebagatelną rolę w zapamiętywaniu gramatyki odgrywa również jej odpowiednia wizualizacja. Autorzy *Moment mal!* mają tego pełną świadomość, czego dowodem jest przejrzyste i kolorowe zestawienie gramatyki na końcu każdego rozdziału w *Podręczniku* – nieoceniona pomoc dla tzw. „wzrokowców”.

Dużym ułatwieniem dla nauczyciela w przygotowaniu zajęć jest precyzyjne sformułowanie celów. Powraca się do nich na końcu każdego rozdziału w *Książce Ćwiczeń*. Dzięki specjalnie przygotowanym ćwiczeniom na stronach ewaluacyjnych – *Rückschauseiten*, przeznaczonych po części do pracy w parach, uczeń ma szansę samodzielnie ocenić w jakim stopniu udało mu się te cele osiągnąć oraz określić swoje problemy językowe, nad którymi powinien jeszcze popracować.

Dotychczasowa oferta wydawnicza obejmowała do każdej z trzech części *Moment mal!*:

► *Podręcznik* (wraz z dwoma kasetami) – przeznaczony do pracy na zajęciach,

► *Książkę Ćwiczeń* (wraz z kasetą) – stanowiącą integralną część podręcznika-przeznaczoną w dużej mierze do samodzielnej pracy w domu,

► *Poradnik metodyczny* dla nauczyciela – prawdziwą kopalnię wiedzy metodycznej, z której pełnymi garściami może czerpać nawet doświadczony nauczyciel. Nie ogranicza się on li tylko do komentarza dydaktycznego. Poza szczegółowymi konspektami zajęć, oferuje liczne materiały dodatkowe, ciekawe gry i zabawy językowe, interesujące pomysły na prowadzenie zajęć oraz inne cenne wskazówki dla nauczyciela,

► *Testy* – to zbiór testów do każdej jednostki tematycznej oraz test końcowy, obejmujący cały materiał danej części podręcznika. Mogą być wykorzystywane zarówno przez nauczyciela do kontroli postępów uczniów, jak i przez samych uczniów do samokontroli. Testy mają jednolitą budowę. Już od pierwszego rozdziału testowane są cztery sprawności językowe: słuchanie, pisanie, czytanie i mówienie oraz znajomość słownictwa i gramatyki. Dołączono do nich

nie tylko odrębną kasetę z nagraniami tekstów, ale także klucz z rozwiązaniami zadań oraz punktację i sposób oceny,

- ▶ kasetę do ćwiczenia wymowy,
- ▶ folie i alternatywnie do kaset magnetofonowych – płyty CD.

Z myślą o miłośnikach komputera autorzy opracowali ostatnio, do każdej części podręcznika, materiały uzupełniające na CD-ROMach. Obejmują one dodatkowe ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu, czytania, pisania, mówienia oraz ćwiczenia utrwalające słownictwo i gramatykę. Doświadczenie pokazuje, że uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w tego typu zajęciach w pracowni komputerowej. Stanowi to świetne urozmaicenie lekcji i jest bardzo dobrym czynnikiem motywującym do nauki. Materiały na CD-ROMach mogą być również wykorzystywane w szkołach, które nie dysponują tego typu pracownią. Wystarczy że nauczyciel raz postara się o dostęp do komputera i wydrukuje sobie gotowe ćwiczenia na zajęcia, zaoszczędzi mu to dodatkowej pracy w domu.

Inną nowością wydawniczą jest rozkład materiału „w pigułce”. Został on opracowany z uwzględnieniem zmieniającej się, na skutek reformy szkolnictwa, specyfiki polskiej szkoły średniej. Powstanie liceów profilowanych, zmniejszenie liczby godzin nauczania języka niemieckiego w liceach ogólnokształcących postawiło nauczyciela w trudnej sytuacji. Z jednej strony ma on do dyspozycji mniejszą liczbę godzin, z drugiej strony wymagania, co do poziomu językowego, jaki powinni osiągnąć uczniowie, wcale się nie zmniejszyły. Z myślą o tej grupie nauczycieli autorki polskiej adaptacji *Książki Ćwiczeń* opracowały rozkład materiału, który ma za zadanie ułatwić nauczycielowi odnalezienie się w tej nowej sytuacji. Obok precyzyjnie sformułowanych celów oraz zwięzłego komentarza dydaktycznego wskazuje on zadania i ćwiczenia, które można zrealizować fakultatywnie lub całkowicie pominać, nie tracąc na ciągłości nauczania. Dodatkowym walorem tej pozycji jest jej rozmiar (cienki skrypt) oraz przejrzysta budowa i funkcjonalność (na jednej stronie zamieszczono w formie tabeli wskazówki do całego rozdziału.)

Hitem z pewnością okaże się, dopiero od tego sezonu dostępny na naszym rynku, *Moment mal! Einstufungstest* – zbiór testów diagnostycznych autorstwa Corneli Gick, opracowanych specjalnie do podręcznika *Moment mal!*. Będzie on ogromnym ułatwieniem pracy zarówno nauczycieli jak i lektorów mających do czynienia z uczącymi się, którzy wcześniej już gdzieś uczyli się języka niemieckiego i obecnie pragną kontynuować naukę. Przy pomocy gotowych testów, arkuszy odpowiedzi i specjalnych szablonów do ich szybkiego i sprawnego sprawdzenia będzie można w krótkim czasie nie tylko określić poziom zaawansowania językowego zdającego, przydzielić go do odpowiedniej grupy, ale również ustalić od którego rozdziału podręcznika można w danej grupie rozpocząć pracę. Otwarta koncepcja *Moment mal!* stwarza bowiem możliwość dopasowania podręcznika do potrzeb konkretnej grupy uczących się.

Można by sądzić, że kurs *Moment mal* to podręcznik idealny. Byłoby tak w istocie, gdyby nie pewne jego mankamenty graficzno-introligatorskie. Jeśli weźmiemy do ręki wydanie oryginalne i porównamy je z dotychczasowymi wydaniem polskimi już na pierwszy rzut oka dostrzeżemy różnicę. Wydanie niemieckie cechuje perfekcyjna wręcz grafika, piękne, kolorowe i wyraźne zdjęcia na wysokiej klasy papierze. Ręka wręcz sama wyciąga się po podręcznik, który jest w stanie sprostać wymaganiom największego estety. Dotychczasowy wydawca polski, chcąc obniżyć koszty produkcji podręcznika i uczynić go tym samym ogólnodostępnym zrobił to niestety kosztem jakości. Piękne zdjęcia ustąpiły miejsca zdjęciom o wyblakłych, rozmytych kolorach i gorszej rozdzielczości. Świetny papier zastąpiono gorszym, a *Książka Ćwiczeń*, po zaledwie kilkakrotnym użyciu, wręcz rozpadała się w rękach.

Następne wydania przygotowywane są na rynek polski przez nową oficynę wydawniczą – Langenscheidt Polska, która umieści na nich własne logo. Wydania te, zgodnie z jej zapewnieniami, mają być wolne od wspomnianych wad i mają w pełni dorównać zarówno pod względem poligraficznym jak i introligatorskim oryginałowi.

(czerwiec 2002)

## Von Aachen bis Zwickau<sup>2)</sup>

Bardzo ciekawą pomocą do nauki języka niemieckiego jest wydany przez Inter Naciones interaktywny, multimedialny program *Von Aachen bis Zwickau Jugendliche vor dem Mikro*. Jest on przystosowany do nauki indywidualnej jak również do pracy w grupach. Z informacji zawartych w katalogu Inter Naciones 2000/2001 wynika, że program *Von Aachen bis Zwickau* posiada następujące wymagania sprzętowe: PC 486DX50, 8MB RAM, CD-ROM, 8 bit karta muzyczna, karta graficzna VGA, głośnik lub słuchawki, drukarka, mikrofon oraz zainstalowany system MS-DOS Version 5.0, MS – Windows 3.1 względnie MS – Windows 95.

Podczas eksploracji programu towarzyszy nam Astrid, która objaśnia, co uczeń ma w danym momencie zrobić. Znajdująca się lista symboli na dole ekranu umożliwia korzystanie z różnych opcji. Korzystający z programu może podczas słuchania swoich niemieckich kolegów zatrzymać program w dowolnym momencie klikając opcję STOP i, np. w leksykonie oznaczonym „książką” poszukać niezrozumiałego słowa. Po uruchomieniu programu ukazuje się nam na ekranie monitora mapa Niemiec, a następnie mamy możliwość obejrzenia krótkiego filmu o Berlinie.

Cały program składa się z 6 części – *Tim über seine Hobbys, Der ideale Lehrer, Susane über ihre Familie und Schule, Marion und Christiane über ihre Freizeit, Philipp über Sport, Jugendliche über ihre Zukunft*. Każdą część możemy rozpocząć klikając odpowiednie zdjęcie z tytułem danego rozdziału. Autorzy programu dają nam możliwość wyboru wysłuchania dialogu lub obejrzenia filmu. Filmy przedstawiają miejscowości, z których pochodzą rozmówcy. Realizowane informacje wskazują odbiorcom skąd pochodzą bohaterowie programu. W niektórych wywiadach dla lepszego zrozumienia problemu istotna jest informacja o miejscu pochodzenia niemieckich rówieśników.

Bardzo ciekawą jest opcja *Inhalt/Struktur*. Klikając na tę ikonę każdy uczący się może

dostosować pracę do swojego indywidualnego tempa. Można słuchać wywiadów fragmentami. Po każdym fragmencie uzupełniamy zdania brakującymi słówkami. Uczniowie mogą ćwiczyć rozumienie tekstu czytanego korzystając z zapisu rozmowy. Opcja ta zawiera krzyżówki, puzzle, rebusy dostosowane do poszczególnych części. Słownictwo ćwiczymy wyszukując synonimy lub dobierając przysłowia do rysunków.

Pracujący z programem *Von Aachen bis Zwickau* mogą sami przeprowadzać wywiady korzystając z podanego materiału leksykalnego. Mogą również porównywać swoje szkolne osiągnięcia z osiągnięciami bohaterów, wyrażać swoje opinie na zawarte w rozdziałach tematy.

Każde poprawnie wykonane zadanie jest oznaczone zieloną flagą. Czerwony kolor flagi oznacza złą odpowiedź a komentarz towarzyszący nam Astrid zachęca do ponownej próby.

Kolorowa grafika, filmy, animacje, dźwięk oraz duża liczba zróżnicowanych ćwiczeń motywują uczącego się. Dobrze wykonane ćwiczenia są nagradzane dowcipami. Jedynym mankamentem może być stara pisownia, ponieważ program ukazał się w 1996 roku.

Zawarte w programie teksty umożliwią uczącym się poznanie żargonu młodzieżowego oraz udoskonalą umiejętność rozumienia. Zaprezentowane zaś opinie młodzieży niemieckiej mogą pomóc naszym uczniom w lepszym jej zrozumieniu.

W dobie komputeryzacji autorzy programu spróbowali wyjść naprzeciw oczekiwaniom młodzieży, ponieważ taka forma pracy nad językiem powinna spotkać się z dużym zainteresowaniem. Sądzę, że program jest godny polecenia nie tylko uczniom, ale i nauczycielom. Dzięki niemu można ćwiczyć wszystkie sprawności językowe i wiele umiejętności. Wymaga on także od uczącego się stałej aktywności. Warto więc pogratulować Inter Naciones Bildungsmedien und Film udanego przedsięwzięcia wydawniczego, a korzystającym z programu życzyć przyjemnej pracy.

(sierpień 2001)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół im. Marii Curie-Skłodowskiej w Działoszynie.

<sup>2)</sup> *Von Aachen bis Zwickau Jugendliche vor dem Mikro* (1996), Inter Naciones.

## Cours de la Sorbonne. Langue et civilisation françaises<sup>2)</sup>

*Cours de la Sorbonne. Langue et civilisation françaises* to nowy podręcznik wydany przez Clé International. Jest on przeznaczony dla młodzieży oraz dorosłych, rozpoczynających naukę języka francuskiego i przebywających w środowisku francuskojęzycznym. Drugą grupę, dla której jest polecany, stanowią debiutanci uczący się poza środowiskiem francuskojęzycznym, oraz tzw. *faux-débutant*.

Autorzy Yasmine Berchiche, Martine Dubois i Reine Mimran uczą języka francuskiego w Paryżu w ramach Cours de la Civilisation Française de la Sorbonne. Są doświadczonymi nauczycielami pracującymi zarówno ze studentami obcokrajowcami, dla których kontakt z językiem dopiero się zaczyna, jak i z tymi, którzy chcieliby usystematyzować i pogłębić swoją wiedzę.

*Cours de la Sorbonne* składa się z podręcznika (256 stron), który uzupełniają cztery kasety audio stanowiące nieodzowną pomoc metodyczną oraz zeszyt będący kluczem z rozwiązaniami zadań z podręcznika.

Cała metoda to zintegrowany program nauki słownictwa i gramatyki. Rozwija sprawność mówienia i rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem i pisanie, co jednocześnie sprzyja efektywności opanowania języka. Całość jest przedstawiona w formie sztuki teatralnej, mającej swój początek i koniec. Składa się ona z czterech aktów. Każdy akt to 7 scen rozmieszczonych na ośmiu stronach podręcznika.

Dwie pierwsze strony są przeznaczone na tekst i ilustracje. Trzy następne to gramatyka przedstawiona w formie tabel oraz odpowiadające im ćwiczenia. Następna strona jest poświęcona pracy nad słownictwem, dalej fonetyce i cywilizacji. Tematem poszczególnych dialogów jest historia przyjaciół, których obserwujemy w czynnościach życia codziennego, w ich życiu zawodowym, uczuciowym, podczas całego roku akademickiego. Są też wydarzenia „specjalne”, takie jak np. urodziny, podróż czy ślub.

Rytm rozgrywających się wydarzeń wyznaczają cztery pory roku (jakże bliski nam wątek w literaturze). Dekoracje stanowi otaczający świat, np. park, port oraz autentyczne przedmioty, takie jak flakonik perfum Chanel 5 lub książka o malarstwie autorstwa Gustawa Caillebotte'a. Bohaterami sztuki są młodzi ludzie w wieku od 17 do 30 lat, pochodzący z różnych środowisk i krajów. Znajdziemy tutaj Francuzów (urodzonych we Francji i poza nią), Japończyka, Brazylijczyka, Rosjanina. Wśród głównych postaci jest też kot, cichy świadek rozgrywających się wydarzeń. Jak przystało na prawdziwy teatr są też postacie drugoplanowe.

Gramatyka, której są poświęcone następne strony, jest ściśle powiązana z opracowanymi tekstami. Tempo pracy jest zróżnicowane w zależności od poziomu grupy. Kurs obejmuje całość programu i jest opracowany w sposób uporządkowany i systematyczny rozpoczynając od tematów podstawowych po bardziej złożone w swojej treści i trudności. Pracy nad fonetyką autorzy nie poświęcają zbyt wiele miejsca. Jednak i tutaj nauka postępuje według wytyczonego planu. Każdy akt (rozdział) jest poświęcony innemu aspektowi języka. Na początku autorzy proponują pracę nad rytmem i intonacją zdania, następnie nad problemami morfo-fonetycznymi oraz nad usystematyzowaniem dźwięków.

Cywilizacja jest przedstawiona ściśle w powiązaniu z treścią opracowywanej sceny i kładzie nacisk na aspekt kulturowy. Uczeń poznaje różne zwyczaje (święteczne, kulinarne), kulturę (teatr, kino), sposób spędzania czasu przez swoich kolegów z Francji.

Tempo pracy z *Cours de la Sorbonne* może być dowolnie modyfikowane w zależności od potrzeb, poziomu grupy oraz intensywności spotkań. W przypadku kursu przyspieszonego, jednej scenie można poświęcić ponad dziesięć jednostek lekcyjnych, co daje w sumie od 280 do 300 godzin na cały podręcznik.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych im. A. I J. Vetterów w Lublinie.

<sup>2)</sup> Yasmine Berchiche, Martine Dubois i Reine Mimran (2000), *Cours de la Sorbonne. Langue et Civilisation Françaises*, Paris: Clé International.

Drugi proponowany wariant, również dość intensywny, to około 4 godzin na opracowanie jednej sceny, czyli od 120 do 150 godzin na całość materiału. Możliwe jest też znacznie wolniejsze tempo pracy, tydzień na przygotowanie jednej sceny, co daje w założeniach dwa lata nauki nad całością materiału.

*Cours de la Sorbonne* jest nowoczesnym podręcznikiem zachęcającym do nauki języka swoją tematyką jak i oprawą graficzną. Praca z nim może dać dużo satysfakcji zarówno nauczycielom jak i uczniom. Zachęcam zatem do jak najszybszego wprowadzenia go do swojej pracy.  
(kwiecień 2002)

Krystyna Szymankiewicz<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## **Escales<sup>2)</sup> – nowatorski podręcznik do nauki języka francuskiego**

Wśród bogatej oferty podręczników do nauki języka francuskiego warto zwrócić uwagę na *Escales*, wydany w 2001 roku przez CLE International, adresowany do starszej młodzieży i dorosłych. Może więc znaleźć zastosowanie w liceum jako podręcznik dla uczniów rozpoczynających naukę. *Escales* to nowy i jednocześnie nowatorski podręcznik dla początkujących. W skład zestawu wchodzi dwie części – *Escales 1* i *Escales 2*. Każda z nich składa się z podręcznika z kasetami, zeszytu ćwiczeń z płytą CD oraz książki nauczyciela. Podręcznik podstawowy *Escales 1* zawiera 22 jednostki lekcyjne, zaś *Escales 2* liczy ich 18. Pracę z każdą z części przewidziano na ok. 120 godzin lekcyjnych.

Nowatorstwo podręcznika polega przede wszystkim na doborze i odpowiednim uszeregowaniu materiałów i ćwiczeń w sposób wspomagający rozwój autonomii uczenia się. Koncepcja podręcznika opiera się na metaforze podróży – tytułowe *Escales* to zejście na ląd, postój, przerwa w podróży. *Escales* proponuje podzieloną na etapy wyprawę w krainę języka i kultury francuskiej. Proces uczenia się języka obcego jest tu porównany do podróży, gdyż tak jak ona, łączy się z poszukiwaniem i odkrywaniem nowej rzeczywistości, radzeniem sobie w nowych sytuacjach. Każda jednostka lekcyjna składa się z czterech części nawiązujących do różnych momentów podróży: *Bagages*, *Parcours*, *Sorties*, *Aventures*.

Część pierwsza – *Bagages*, to „spakowa-

nie bagaży”, czyli wprowadzenie nowego materiału językowego. Sposób przedstawienia nowych zagadnień gramatycznych, leksykalnych i pragmatycznych stymuluje proste operacje poznawcze u uczących się: zapoznają się oni z językiem przez obserwowanie, kojarzenie elementów języka (*Observez*) stawianie i weryfikowanie hipotez (*Vérifiez que vous avez compris*). Wybrane formy językowe są prezentowane w ramce lub w tabeli. Ich analizę i interpretację ułatwiają często zdjęcia lub rysunki tworzące kontekst sytuacyjny. Brak komentarza metajęzykowego i wyjaśnień gramatycznych jest celowy: uczeń przez obserwację i analizę podanych form powinien samodzielnie odkrywać i systematyzować wiedzę językową. Nauczyciele o poglądach tradycyjnych mogą oczywiście wprowadzać nowy materiał dostarczając wyjaśnień i komentarza ze swej strony.

Z odpowiednim „bagażem” leksykalnym i gramatycznym uczniowie wyruszają w dalszą drogę, wymagającą stopniowo coraz bardziej samodzielnego użycia przyswajanego materiału. Część druga jednostki lekcyjnej, *Parcours* – to wytyczona „trasa”, której przebycie polega na wykonaniu ćwiczeń utrwalających wprowadzone struktury. Proponowane ćwiczenia (np. uzupełnienie niekompletnego tekstu mini-dialogu a następnie porównanie go z wersją nagraniem na taśmie, utworzenie zdań z rozsypanki wyrazowej, utworzenie logicznego dialogu z rozsypan-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest doktorantką w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2)</sup> Jacques Blanc, Jean-Michel Cartier, Pierre Lederlin (2001), *Escales. Méthode de français 1, 2*, CLE International

ki zdaniowej na podstawie wysłuchanego nagrania, spontaniczne uzupełnienie nagrania niekompletnej konwersacji) wymagają rozumienia i wykorzystania wprowadzonych w części *Bagages* nowych elementów, rozwijają związaną z ich użyciem kompetencję strategiczną, łączą też różne sprawności.

*Sorties*, czyli trzecia część jednostki lekcyjnej, umożliwia uczniom „wyjście” poza ramy ćwiczeń utrwalających, jak również poza materiał ściśle językowy. Celem tej części jest rozwijanie sprawności rozumienia w oparciu o dokumenty autentyczne, niosące ze sobą treści społeczno-kulturowe (np. rozumienie ze słuchu fragmentów wywiadów, ścieżki dźwiękowej filmu, przedstawienia teatralnego, codziennych konwersacji, piosenek; lektura urywków tekstów literackich, haseł ze słownika, przewodnika turystycznego, artykułów prasowych). Zgodnie z zasadą, iż sprawności receptywne powinny być szerzej rozwinięte niż sprawności produktywne, w części tej jest prezentowana cała gama różnorodnych typów dyskursu i tekstu, które uczniowie uczą się jedynie rozpoznawać i rozumieć.

Jak to w podróży, na uczniów czekają również „przygody”, czyli ćwiczenia komunikacyjne proponowane w ostatniej części jednostki lekcyjnej – *Aventures*. Wymagają one swobodnego, często spontanicznego użycia przyswojonego materiału w sytuacjach komunikacyjnych zbliżonych do komunikacji autentycznej. Najczęściej stosowanym bodźcem dla wypowiedzi uczniów są zdjęcia lub obrazy opatrzone poleceniem: *Qu'est-ce qu'ils peuvent dire? Que diriez-vous à leur place?*

Ciekawie zaplanowane zostało ćwiczenie odgrywania ról. W części *Aventures* jest przedstawiony jedynie ogólny opis sytuacji i intencji komunikacyjnych, które należy uwzględnić przy odgrywaniu scenki. Każdy uczeń zapoznaje się z poleceniem i informacjami związanymi jedynie z wybraną przez siebie rolą (np. postaci A, B czy C) i zamieszczonymi na końcu podręcznika. Zabieg ten pozwala na przeprowadzenie ćwiczenia w sposób zbliżony do autentycznej komunikacji, gdyż zachowana zostaje luka informacyjna i niska prognostyczność aktu komunikacyjnego, a wypowiedzi uczniów są w dużym stopniu spontaniczne.

Inne ćwiczenia skłaniające uczniów do interakcji to oparte na zgadywaniu gry i kon-

kursy (np. jedna grupa odpowiada na pytania z geografii Francji ułożone przez drugą).

Sprawność mówienia jest łączona ze sprawnością rozumienia w zadaniach, w których trzeba zareagować na wysłuchany fragment nagrania (np. *Vous téléphonez et vous entendez ce message. Qu'est-ce que vous faites?*) bądź określić temat nagranej konwersacji (np. *Vous êtes près de deux personnes qui discutent. Vous entendez la conversation et vous essayez de comprendre de quoi elles parlent. Écoutez une seule fois.*)

Rozwijaniu sprawności pisania służą autentyczne zadania komunikacyjne, przed którymi uczniowie mogą stanąć w codziennym życiu, np. napisanie zaproszenia dla przyjaciela, udział w „czacie” w Internecie. Trzeba jednak przyznać, że w części *Aventures* znajdujemy stosunkowo niewielką liczbę ćwiczeń rozwijających swobodną wypowiedź pisemną. Uczniowie uczą się pisać głównie w części *Parcours* przez ćwiczenia kierowane, w których należy wykorzystać lub uporządkować podane elementy, dokończyć tekst (np. list na podstawie zapisków jego autora).

Ogólnie rzecz biorąc, pracując z *Escales*, uczniowie posuwają się do przodu stopniowo. Zanim bowiem staną przed zadaniami komunikacyjnymi, stanowiącymi najistotniejszy etap „podróży”, odkrywają, systematyzują i utrwalają nowy materiał leksykalny i gramatyczny w społeczno-kulturowym kontekście jego użycia.

Tematyka poruszana w podręczniku jest podporządkowana celom komunikacyjnym, jak np. umieć przywitać się, rozpocząć rozmowę, wyrazić swoje odczucia, poprosić rozmówcę o powtórzenie wypowiedzi, wymieniać informacje o upodobaniach, zainteresowaniach, zapytać o drogę, mówić o pogodzie, planować swoje przyszłe działania, zareagować na zaproszenie, prosić o radę, opisać osoby lub przedmioty, uzasadnić swoje decyzje. Autorzy postarali się przy tym o dobór aktualnego, nowoczesnego słownictwa oraz interesujących dla młodzieży zadań komunikacyjnych. Dzięki takim sytuacjom zadaniowym jak np. rozumienie informacji nagranej na automatycznej sekretarce, konwersację za pomocą Internetu, przedstawienie się na stronie internetowej, czy też prowadzenie korespondencji za pomocą poczty elektronicznej, podręcznik przygotowuje do porozumiewania się i działania we współczesnym społeczeństwie. Zaletą *Escales* jest pre-



zentowanie sytuacji komunikacyjnych i występujących w nich zachowań werbalnych i niewerbalnych przy pomocy licznych zdjęć i sugestywnych ilustracji zaopatrzonych w „chmurki” z wypowiedziami poszczególnych postaci.

Obok języka standardowego, pojawia się także język potoczny (*registre familier*) i staranny (*registre soutenu*). Zadbano o wyraźne zaznaczenie różnic dotyczących użycia tych poziomów języka. Zwroty i wyrażenia potoczne, prezentowane zazwyczaj w „chmurkach” dorysowanych do fotografii, są opatrzone gwiazdką, która odsyła do przypisu umieszczonego pod zdjęciem. Tam uczeń znajduje odpowiednik danego zwrotu czy wyrażenia potocznego w języku standardowym.

Praca z podręcznikiem jest przyjemnością dzięki atrakcyjnej szacie graficznej. Liczne kolorowe zdjęcia i rysunki przyciągają wzrok a przejrzysty układ treści – prezentowanie nowego materiału w ramkach, przyporządkowanie każdej z części jednostki lekcyjnej innego koloru tła – sprawia, iż przedstawione informacje są czytelne.

*Escales* nie przytłacza też „przeładowanymi” jednostkami lekcyjnymi. Autorzy postavili na dużą liczbę ćwiczeń, ale krótkich i różnorodnych, co pozwala uniknąć znużenia. Podręcznik sprzyja stosowaniu różnych form pracy – indywidualnej, grupowej, czy też angażującej całą klasę.

Szeroki wachlarz dokumentów autentycznych (w tym fragmentów tekstów literackich) służy głównie rozwijaniu sprawności rozumienia (część *Sorties*) oraz kompetencji interkulturowej. Uczniowie dowiadują się wielu ciekawych rzeczy nie tylko na temat kultury i życia we Francji, ale również w krajach frankofońskich. Na uwagę zasługują też cechujące się dużym autentyzmem i interesującą treścią nagrania, których transkrypcje znajdują się na końcu podręcznika.

Autonomizacji uczenia się sprzyja dokonywanie przez uczniów samooceny. Podręcznik proponuje więc narzędzia auto-ewaluacji. W *Escales 1* przewidziano 4, a w *Escales 2* – odpowiednio 6 tytułowych „postojów w podróży”, służących podsumowaniu i auto-ewaluacji, rozwiniętej w poprzedzających 5–6 jednostkach, wiedzy leksykalnej i gramatycznej oraz kompetencji komunikacyjnej. Test ewaluacyjny bada znajomość słownictwa i gramatyki (*Evaluation de grammaire et de vocabulaire*) i oddzielnie kompetencję komunikacyjną (*Evaluation communicative*). W przypadku trudności w wykonaniu zadania, uczeń jest odsyłany do odpowiedniej jednostki lekcyjnej.

W ramach „postojów” przewidziano także lekturę komiksu w odcinkach i niekiedy krótkich, zabawnych tekstów związanych z tematyką podróży nie wprowadzających żadnych nowych elementów językowych. Ich zrozumienie stanowi po prostu nagrodę za wysiłek włożony w naukę.

Warto zauważyć także istnienie, bardzo przydatnej w podręczniku dla początkujących, jednostki „0”, która wprowadza w tematykę zajęć przedstawiając podstawowe wiadomości o frankofonii i geografii Francji. Uczniowie zapoznają się też ze zwrotami służącymi do kierowania procesem dydaktycznym na lekcji, np. *Répétez, Vous comprenez?, Répondez ...* Jedynie monolingwalny charakter podręcznika – brak poleceń w języku polskim, czy też słowniczka polsko-francuskiego – może stanowić pewną niedogodność w pracy z początkującymi.

Zeszyt ćwiczeń to uzupełnienie pracy z podręcznikiem. Systematyzuje on i utrwala wiedzę wyniesioną z podręcznika, nie wprowadza żadnych „nowości”. Każdą serię ćwiczeń poprzedza przypomnienie jednostek leksykalnych lub problemów gramatycznych, z którymi uczeń zapoznał się w danej lekcji podręcznikowej.

Znajdujący się na końcu zeszytu „klucz” do ćwiczeń i transkrypcje nagrań z płyty CD pozwalają uczniom dokonywać auto-ewaluacji i uczyć się w sposób autonomiczny. Większość ćwiczeń służy pracy indywidualnej w domu (np. nagrane na płycie kompaktowej ćwiczenia na rozumienie ze słuchu, ćwiczenia fonetyczne, ćwiczenia na rozumienie i produkowanie wypowiedzi pisemnej), część może być wykorzystana do pracy z całą klasą na lekcji.

Książka nauczyciela stanowi cenną pomoc w przygotowywaniu lekcji z *Escales*, proponując różne podejścia i warianty realizacji lekcji oraz podsuwając wiele informacji kulturoznawczych. Na końcu książki znajdziemy propozycje tabel służących do auto-ewaluacji w ramach tworzenia własnego portfolio przez uczniów.

*Escales* to podręcznik, który kształtując autonomiczną postawę wobec uczenia się języka obcego służy rozwijaniu indywidualnej kompetencji komunikacyjnej ucznia, pozwalającej na skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach życia codziennego. Bogactwo różnorodności, krótkich ćwiczeń, często integrujących sprawności, współczesna tematyka, przejrzysty i barwny układ graficzny to dodatkowe atuty *Escales*.










(kwiecień 2002)

# AURA



## OCHRONA ŚRODOWISKA

*Miesięcznik popularno-na-  
ukowy Naczelnej Organiza-  
cji Technicznej, założony  
w 1973 roku, poświęcony  
w całości kształtowaniu i ochronie  
środowiska.*

   AURA popularyzuje ochronę wód, po-  
wietrza, gleby, racjonalną gospodarkę  
   odpadami oraz walkę z hałasem i wi-  
bracjami. Porusza problemy ekono-  
  miczne, medyczne i planowania przestrzenne-  
go w aspekcie ochrony przyrody. Prowadzi  
 dział: środowisko a zdrowie (zagrożenia cywiliza-  
cyjne, niekonwencjonalne metody leczenia). Udziela  
porad prawnych.

AURA wraz z bezpłatnym „*Dodatkiem Ekologicznym dla szkół*” oraz scenariuszami lekcji wyróżnionymi w konkursie „*Jak integruję problematykę ekologiczną z moim przedmiotem*” oraz „*Projektami edukacji ekologicznej w szkołach*” stanowi cenną pomoc dla nauczycieli w prowadzeniu edukacji ekologicznej młodzieży.

### ADRES REDAKCJI:

ul. Sławkowska 17, 31-016 Kraków  
tel. (0-12) 422-63-76, tel./fax (0-12) 421-05-02  
<http://www.aura.krakow.pl>  
e-mail: [aura@psi.net.pl](mailto:aura@psi.net.pl);  
[redakcja@aura.krakow.pl](mailto:redakcja@aura.krakow.pl)

*Prenumerata roczna 12 numerów wynosi 90 zł.  
Zamówienia przyjmuje:*

*Zakład Kolportażu Wydawnictwa SIGMA-NOT,  
ul. Bartycka 20, 00-716 Warszawa,  
konto: BPH PBK S.A. I o/Warszawa,  
Filia nr 5, nr 11101011-428210000012.*



# Nowy podręcznik do gimnazjum realizujący wytyczne Rady Europy w zakresie poziomu A1



- ✗ trzyczęściowy podręcznik
- ✗ kasety audio/CD
- ✗ kaseca 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)