

# Języki Obce w Szkole



# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNiu 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 CODNiu 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).
- Nauczanie dwujęzyczne (6/2002).

i numery bieżące: 5/2002, 1/2003, 2/2003, 3/2003.

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)

Numer 5/2002	12 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 1/2003	16 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 2/2003	16 zł	<input type="checkbox"/>
Numer 3/2003	16 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
- Nauczanie dwujęzyczne (20 zł) 9 zł

### Prenumerata 2003

- |                                   |         |                        |                          |
|-----------------------------------|---------|------------------------|--------------------------|
| II półrocze 2003 (numery 4, 5, 6) | – 30 zł | do 20 sierpnia 2003 r. | <input type="checkbox"/> |
| Numer 4                           | – 10 zł | do 20 sierpnia 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 przelać 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.**

# Języki Obce w Szkole

- angielski
- francuski
- hiszpański
- łaćniński
- niemiecki
- polski
- rosyjski
- włoski

Nr 3/2003  
maj/czerwiec  
Rok XLVII 3(238)  
ISSN 0446-7965

## Spis treści

### JĘZYK I KULTURA

- Bożena Banach** – Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce ..... 3
- Aleksandra Glazer** – Typisch Deutsch? Typisch Polnisch? ..... 15

### METODYKA

- Wioletta Piegzik** – O autonomii w nauce języka obcego ..... 22
- Ewa Moszczyńska** – Nauczmy uczniów się uczyć – efektywne techniki uczenia się .... 26
- Iwona Janowska** – Nauczmy uczniów się uczyć – o, autonomii ..... 30
- Izabela Bawej** – Zaimek w języku niemieckim jako problem dydaktyczny .... 39
- Marek Szałek** – Rozwijanie domysłu językowego w nauce czytania ..... 42

### Z PRAC INSTYTUTÓW

- Stanisław Dłużniewski** – 10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii 1993–2003 ..... 45
- Maria Gorzelak** – Kształcenie i szkolenie w Europie – różne systemy, wspólne cele ..... 47
- Lucyna Aleksandrowicz-Pędich, Ewa Lewicka-Mroczek** – Dziesięć lat później: losy zawodowe absolwentów pierwszego rocznika studentów NKJA w Białymstoku ..... 52

### KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Bogdan Bernacki** – O nauce języka obcego bez barier ..... 55

- Sebastian Chudak** – *World Wide Web* jako źródło interesującego i wartościowego materiału na lekcje języka niemieckiego .. 59
- Anna Bączkowska** – Wybrane techniki wykorzystania korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego ..... 64

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Halina Bugaj** – O siedmiu sposobach zachęcania dzieci do współpracy ..... 77
- Agata Łogin-Szczepańska** – Jak się uczyć? – Nauczmy uczniów się uczyć ..... 79
- Krystyna Klemens** – Nauczmy uczniów się uczyć – Zapamiętajmy jak najwięcej ..... 82
- Anna Jakubiak** – Praca z dzieckiem niedosłyszącym ..... 87

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Ewa Pobiedzńska** – De humanitate. O niezastępowalności wyrazów pochodzenia łaćnińskiego i greckiego w języku polskim . 89
- Janina Skrzypczyńska** – Jak rozwijam sprawność czytania? ..... 91
- Janina Skrzypczyńska** – Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania z wykorzystaniem tekstu kulturowego ..... 96
- Anna Kordela, Marek Smoła** – *Origine de la Marseillaise d'après les textes authentiques* ..... 99
- Halina Rycyk-Sztajdel** – Praca z tekstem – zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego ..... 106

### MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Małgorzata Gorlewska, Ewa Książek-Kempa, Ewa Wieszczyńska** – Jak testować rozumienie tekstu czytanego? ... 111

<b>Marcin Hołda</b> – „Whazzup?” – Angielski język kolokwialny i slang młodzieżowy ..	117
<b>Halina Dziedzic</b> – Krzyżówki z języka łacińskiego .....	121

## SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

<b>Genowefa Filipiak</b> – Moda – Moda .....	124
<b>Dorota Szymborska</b> – Słowniczek wyrazów i zwrotów dotyczących gry w tenisa .....	126

## KONKURS

<b>Mariola Jarczyk-Biernacka, Elżbieta Dryja</b> – Turniej wiedzy z języka angielskiego dla klas I szkół podstawowych .....	128
<b>Jolanta Majda</b> – Konkurs Wiedzy o Szwajcarii .....	133
<b>Jarosław Sarzała</b> – Szkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii .....	136

## MATURA

Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka angielskiego .....	138
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka francuskiego .....	146
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka hiszpańskiego .....	154
Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka portugalskiego .....	162

## SPRAWOZDANIA

<b>Jarosław Sarzała</b> – O szkolnym konkursie wiedzy o Wielkiej Brytanii .....	168
<b>Ewa Tyburczy</b> – Chantier de Jeunes Bénévoles – sposoby przełamywania barier językowych .....	169
<b>Grażyna Grzybowska-Gazda</b> – ELT Myth and Philosophy .....	170
<b>Larisa Kocemba</b> – Mentalność, tradycje i obyczaje Rosjan .....	173
<b>Jolanta Stanek</b> – Angielskie szkoły – moje wrażenia i obserwacje .....	175
<b>Kamila Morek-Herman</b> – Dwa tygodnie w niemieckim gimnazjum .....	177

## RECENZJE

<b>Barbara Sławek</b> – Podręcznik przyjaciół – <i>Bingo!</i> .....	180
<b>Halina Chowałko</b> – CAMPUS – <i>méthode de français</i> .....	182
<b>Grażyna Zenderowska-Korpus</b> – <i>Dein Deutsch</i> – podręcznik do nauki języka niemieckiego w gimnazjum .....	183
<b>Grażyna Zenderowska-Korpus</b> – <i>Dein Deutsch</i> – podręcznik do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym dla kontynuujących naukę .....	186
<b>Stanisław Szadyko</b> – Пособие по русскому речевому этикету .....	189
<b>Adam Szeluga</b> – <i>Europejczycy</i> – czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich ...	191



## 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. (48 22) 621 30 31 wew. 410, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: [jows@codn.edu.pl](mailto:jows@codn.edu.pl) Internet: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

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

Ilustracje: Maja Chmura,

Skład i łamanie: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa

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

Nakład 2300



Bożena Banach<sup>1)</sup>  
Chorzów

## Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce<sup>2)</sup>

### Społeczno-kulturowe aspekty w nauczaniu języków obcych na przykładzie wybranych krajów

Rada Europy sformułowała w swoich dokumentach na początku lat dziewięćdziesiątych zarówno cele ogólne, jak i szczegółowe nauczania języków obcych. Wśród celów ogólnych na uwagę zasługują cele postawowe oraz cele społeczne i indywidualne. Do celów podstawowych należy zaliczyć osiągnięcie świadomości międzykulturowej wynikającej z różnic między językami i kulturami oraz ukształtowanie pozytywnej postawy wobec innych języków, a także promowanie tolerancji w odniesieniu do innych kultur. Cele społeczne i indywidualne zawierają takie elementy, jak: rozbudzenie motywacji do nauki kolejnych języków obcych w przyszłości, rozwój osobowości przez język, rozwijanie umiejętności społecznych przez język, a zwłaszcza umiejętności komunikacyjnych i kooperacji, doskonalenie języka ojczystego uczniów i rozumienia ich kultury ojczystej (Shiels 1993:38).

Dzisiaj dużą uwagę zwraca się na świadomość kulturową uczniów (*cultural awareness*), gdyż pomaga ona funkcjonować w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie. Świadomość kulturowa jest niezbędna do przekształcenia

kompetencji monokulturowej w interkulturową. Kompetencja interkulturowa to zdolność osoby uczącej się języka obcego do zachowania się adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur. Adekwatność i umiejętność zachowania się oznaczają, że osoba zdaje sobie sprawę z różnic kulturowych istniejących między jej kulturą a obcą oraz jest w stanie sprostać problemom z różnych kultur, wynikających z tych różnic (Meyer 1991:137).

W inny sposób kompetencję interkulturową opisała Hanna Komorowska. Jej zdaniem w kompetencji tej można wyróżnić następujące kategorie:

- ▶ *savoir* – wiedza językowa i kulturoznawcza; w skład tej ostatniej wchodzi: geografia, historia, gospodarka i sztuka,
- ▶ *savoir-etre* – postawa wobec społeczeństwa i kultury,
- ▶ *savoir-faire* – umiejętności językowe i umiejętności zachowania się w danej sytuacji,
- ▶ *savoir-apprendre* – postawa wobec języka, motywacji i technik uczenia się.

Zgodnie z zaleceniami Rady Europy główny nacisk w międzynarodowych programach nauki języka obcego powinien być położony na aspekt postawowo-kulturowy celów nauczania (Komorowska 1996:112-114).

<sup>1)</sup> Dr Bożena Banach jest starszym wykładowcą języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

<sup>2)</sup> Tekst w formie referatu został wygłoszony i opublikowany w materiałach konferencyjnych *Język w komunikacji* (2001), G. Habrajska (red.), Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.

Nauczanie kultury przez język ma już dosyć długą historię i zmieniało się w zależności od ogólnych celów nauczania języków obcych, aby nadążyć za nowymi tendencjami i metodami. W różnych krajach miało inną tradycję i występuje pod różnymi nazwami. W Polsce używa się kilku terminów: *kulturoznawstwo*, *krajoznawstwo*, *realioznawstwo*, *wiedza o kraju*. A. Prejbisz proponował nawet termin *kulturopoznawstwo* jako bardziej adekwatny w odniesieniu do nauki języka obcego w szkole średniej (1978:133). Chociaż pojęcie *realioznawstwo* wydaje się dosyć wąskie w swoim znaczeniu, oznacza ono tutaj szeroko pojętą kulturę (Szatek 1992:146). Są jednak autorzy, jak na przykład H. Żmijewska, którzy do *realioznawstwa* zaliczają tylko realia obcej rzeczywistości (1983:19). Niektórzy dydaktycy dzielą *kulturoznawstwo* (tego terminu używa się najczęściej): na *glottopragmatykę* – sytuacyjnie odpowiednie użycie języka obcego i na *krajoznawstwo właściwe* – ogół informacji o społeczeństwie obcojęzycznym i jego warunkach bytu. Informacje te obejmują literaturę, historię, geografę, sztukę i ustrój danego obszaru obcojęzycznego (Szulc 1984:27).

Istnieją dwa sposoby traktowania materiału kulturoznawczego w nauczaniu języka obcego:

- ▶ w układzie diachronicznym przez poznanie elementów kultury (w jej szerokim ujęciu) w rozwoju historycznym,
- ▶ w układzie synchronicznym przez zaznajomienie się z zagadnieniami współczesnymi (Cieśla 1980:23).

Oba sposoby posiadają swoje zalety i wady, które nie będą tutaj rozważane.

Nauczanie kultury w ramach nauki języków obcych ma długą tradycję w Niemczech – około 80 lat. Występuje ono pod nazwami: *Landeskunde* i *Kulturkunde*, a czasami *Landeswissenschaft*. Najbliższym odpowiednikiem *Landeskunde* w języku angielskim jest *background or cultural studies*. Natomiast w zakres *Kulturkunde* wchodzi takie dziedziny, jak: literatura, historia i filozofia. Znaczenie nauczania kultury było różne w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat i zależało od sytuacji politycznej w Niemczech. *Kulturkunde* było szczególnie wyeksponowane w Niemczech po I wojnie światowej. Opierało się ono na teorii Humboldta, według której język i naród są ze sobą ściśle związane oraz na

poglądach niektórych niemieckich historyków na temat kultury narodów (co było bliskie antropologicznej koncepcji kultury). Uczenie *Landeskunde* odbywało się głównie na poziomie zaawansowanym (Buttjes 1991:47-63).

Nauczanie kultury w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych przed II wojną światową dotyczyło głównie historii, instytucji, zwyczajów oraz wkładu obcego państwa do cywilizacji. W Anglii w trakcie *Modern Studies* poznawano nie tylko język, ale także kraj, jego kulturę i literaturę. Dopiero po wojnie wprowadzono na uniwersytetach w Ameryce tak zwane *area studies*, w których oprócz nauki języka główny nacisk położono na studiowanie jakiegoś regionu z punktu widzenia historycznego, geograficznego i socjokulturowego (Stern 1983:247-250).

We Francji wiedzę o kulturze zdobywa się przez *langue et civilisation*. Przez cywilizację rozumie się fakty historyczne, geograficzne, ekonomiczne, literackie i artystyczne. Krótko mówiąc, *civilisation* opiera się na danych pochodzących z różnych nauk, głównie humanistycznych i społecznych (Kwolek 1995:307). W ramach *cywilizacji* coraz większą uwagę zwraca się na nauczanie o współczesnym społeczeństwie francuskim, podkreślając realia dzisiejszej Francji. Podobnie przedmiot ten jest nazywany we Włoszech *Civiltà* (Tomalin, Stempleski 1994:6). Natomiast *realioznawstwo* czy *krajoznawstwo* występuje w języku rosyjskim pod terminem *stranowiedienije* (Szulc 1984:127).

Kraje skandynawskie stanowią przykład obszaru, na którym znajomość języków obcych, a zwłaszcza języka angielskiego, jest bardzo dobra. Być może jest to częściowa zasługa przekazywania elementów kulturoznawczych w czasie nauki języka. W Danii przedmiot ten nazywa się *kulturformidling* (*cultural transmission*) i jest nauczany na wszystkich poziomach zaawansowania. Ponadto odnosi się on do wszystkich nauczanych języków obcych. Studia kulturowe w Norwegii przebiegają pod nazwą *kulturkunnskap* (*cultural knowledge*) i *backgroundkunnskap* (*background knowledge*). Związane są głównie z nauczaniem języka angielskiego na wszystkich jego etapach – przede wszystkim na uniwersytetach i innych wyższych uczelniach. Dotyczą one nauczania brytyjskiej i amerykańskiej cywilizacji. Poza podejściem historyczno-społecz-

nym coraz częściej występują w nich tendencje antropologiczne i semiologiczne, tzn. dotyczące losów człowieka w społeczeństwie oraz rozumienia różnych konotacji kulturowych przekazywanych w zdarzeniach i zjawiskach społecznych. Nauka o kulturze w Szwecji odbywa się w ramach przedmiotu *realia* lub czasami *kulturorientering* (*cultural orientation*). Gdy jest ona związana z kulturą emigrantów, ma wtedy nazwę *kulturkunskap* (*cultural knowledge*). W przeciwieństwie do Danii i Norwegii celem nauczania języków obcych w Szwecji jest nauczenie uczniów umiejętności przekazania wiedzy o Szwecji i jej społeczeństwie w języku obcym (czyli akcentowane jest podejście egotyczne). W Danii są odczuwane wpływy niemieckie w dziedzinie nauczania języków obcych, a w Norwegii i w Szwecji głównie ze Stanów Zjednoczonych i z Wielkiej Brytanii. W sumie kraje skandynawskie stanowią przykład zróżnicowania zdobywania wiedzy o kulturze przez języki obce (Risager 1991: 33-47).

Odmienne sposoby przekazywania kultury anglosaskiej wybrał Izrael. Przed rokiem 1947 stosowano metodę *literacko-kulturową*, polegającą na studiowaniu dawnych dzieł literackich angielskich i amerykańskich. Obecnie bierze się pod uwagę tylko literaturę współczesną (XX wieku) i rozpatruje się ją nie z punktu widzenia krytyki literackiej, ale traktuje się ją jako ćwiczenie w *reading comprehension* (czytanie ze zrozumieniem) na poziomie zaawansowanym (Gefen 1995:10). Zmiana w nauczaniu została spowodowana przejściem na metodę komunikacyjną, w której rolę priorytetową odgrywa mówienie.

Po I wojnie światowej w nauczaniu języków obcych w Polsce uwzględniano w bardzo dużym stopniu tematykę kulturoznawczą. Choć występowała ona w minimalnym zakresie w szkołach powszechnych, dużą uwagę zwracano na nią w gimnazjach. W klasach V i VI, a więc na poziomie średnim, uczniowie poznawali łatwe teksty literackie i naukowe w danym języku oraz dowiadywali się o kraju nauczanego języka i jego mieszkańcach. W gimnazjum na poziomie wyższym klasy VII i VIII zaznajamiano uczniów z utworami czołowych przedstawicieli literatury i nauki danego narodu oraz przekazywano im wiedzę o tej kulturze. W okresie międzywojennym kulturoznawstwo

miało w polskich szkołach szeroki zakres. Zaliczano do niego: życie codzienne, geografie i historię danego państwa, kulturę materialną i duchową kraju. Kultura duchowa obejmowała nie tylko język, literaturę piękną i naukową, sztukę i muzykę, ale także postacie znanych osób i stosunki kulturalne danego kraju z pozostałymi państwami europejskimi, ze szczególnym uwzględnieniem Polski. Po reformie gimnazjów w 1932 roku kulturoznawstwo rozszerzono o niższe klasy (I-IV). Natomiast w nowych programach gimnazjalnych uwypuklono jeszcze bardziej czasy współczesne danego narodu oraz człowieka w codziennej pracy. Z różnymi aspektami kultury obcej mogli zapoznać się również uczniowie dwuletniego liceum ogólnokształcącego i liceów zawodowych (Cieśla 1974:248-249, 272-277).

Powyższe informacje wskazują, że Polska miała bogate tradycje w dziedzinie kulturoznawstwa w okresie międzywojennym. Absolwenci szkół średnich znali nie tylko język, ale i szeroko pojętą kulturę narodu, którego języka uczyli się. Oprócz podręczników korzystali często z lektury uzupełniającej, między innymi w postaci czasopism i gazet obcojęzycznych.

Obecnie, gdy podróżowanie jest prawie nieograniczone, dochodzi do wielu spotkań w różnych krajach i na różnych szczeblach. Okazuje się wtedy, że same umiejętności językowe często nie wystarczają. Z tego też względu mówi się o włączeniu kultury do nauczania języka lub do rozszerzenia tego programu w tych państwach, w których już istniał. Jest to szczególnie ważne, gdyż zgodnie z zasadą 80/20 aż 80% naszej reakcji w czasie komunikowania się z osobą pochodzącą z innego kręgu kulturowego odnosi się do kultury, a tylko 20% ma charakter osobisty (Strutridge 1995:16). W praktyce oznacza to, że w 80% interpretujemy to, co mówią i robią obcokrajowcy oraz jak reagują, patrząc przez pryzmat naszej kultury i tego, co my czynimy. Opieramy się wówczas na naszych własnych tradycjach kulturalnych i dlatego może dojść do wielu nieporozumień lub błędnych interpretacji i zachowań.

Biorąc pod uwagę fakt, że języki i kultury są wzajemnie związane i uzależnione od siebie, niektórzy metodycy języków obcych proponują ostatnio *zintegrowany model nauczania kultury i języka*. Zdaniem Byrama, autora

wielu książek z dziedziny kultury języka, istnieją dwa podejścia do tego zagadnienia:

- ▶ można skorzystać z języka ojczystego osoby uczącej się jako środka do poznania obcej kultury zakładając, że uczący się nie będzie w stanie poznać dokładnie kultury,
- ▶ przez integrację uczenia języka i kultury, korzystając z języka jako środka w celu rozwinięcia kompetencji kulturowej ucznia i zmianę jej w kompetencję interkulturową.

Optymalnym rozwiązaniem byłoby połączenie obu możliwości. Wykorzystanie języka ojczystego uczącego się można byłoby połączyć z nauczaniem języka obcego. Oznaczałoby to, że najpierw uczono by języka w celu wyrobienia umiejętności językowych. Nauka ta byłaby wzbogacona o poznanie samego języka jako zjawiska społecznego i kulturowego. W ten sposób uczeń zdobyłby tak zwaną *language awareness*, czyli świadomość językową. Następnie poznanie języka byłoby z kolei połączone z poznaniem kultury, a oba procesy zostałyby przeprowadzone przy użyciu języka ojczystego osoby uczącej się i zastosowaniu technik porównawczych. Uczeń osiągnąłby wtedy tak zwaną *cultural awareness* – świadomość kulturową. Ostatni krok polegałby na bezpośrednim doświadczeniu z wybranymi aspektami obcej kultury w języku obcym. Zarówno świadomość językowa, jak i kulturowa odnoszą się do uczenia w sensie ogólnym i szczegółowym. Ukazują one związek między językiem i kulturą. Świadomość kulturowa wiąże się także z pozajęzykowymi wymiarami kultury i koncentruje się na przekształceniu kompetencji monokulturowej w interkulturową. Jeszcze nowszą tendencją w nauczaniu języków obcych jest osiągnięcie tak zwanej kompetencji transkulturowej u uczących się. Jest to kompetencja najwyższego stopnia i dlatego jest ona związana z zaawansowanym poziomem znajomości języka (Byram 1991:19-21).

W czasach współczesnych, w dobie komunikacji międzynarodowej wszyscy zdają sobie sprawę, że wraz z uczeniem języka obcego musi iść w parze poznanie kultury narodu, którego języka uczymy się. Organizuje się konferencje, seminaria i warsztaty na tematy interkulturowe i międzynarodowe. Zagadnieniem komunikacji interkulturowej i jej implikacjami w procesie nauczania języków obcych zaintereso-

sowali się w ostatnich latach socjolingwiści, socjologowie i metodocy języków obcych. Jest to stosunkowo młoda dyscyplina naukowa, która powstała w Stanach Zjednoczonych i tam też prowadzi się najwięcej badań. Niedawno utworzono organizację SIETAR Europa, do której należą państwa Europy Zachodniej (Lubecka 1995:84). W krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w tym w Polsce, coraz więcej osób zajmuje się tą problematyką.

Zagadnieniem kultury w nauce języków obcych zajmowano się w naszym kraju już w latach 70. III Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne, które odbyło się w 1977 roku w Zielonej Górze, było poświęcone roli i miejscu kulturoznawstwa w nauczaniu języków obcych (Magnuszewska 1978:120-121). Do dzisiaj istnieje zainteresowanie tym problemem, o czym świadczy na przykład zorganizowanie konkursu dla nauczycieli na temat „*Elementy realizacyjne na lekcjach języka obcego*” przez redakcję „*Języków Obcych w Szkole*” w 1994 roku (tekst redakcyjny 1994:193). Ukazuje się coraz więcej artykułów i książek związanych z poznawaniem kultury w trakcie nauki języka obcego. Szczególnie duże ożywienie można zauważyć w dziedzinie poznawania kultury angielskiej. Dawniej przedmiot ten był nazywany *Life and Institutions* lub *Background to Britain*, obecnie wróciła nazwa *British Studies*. Wydaje się jednak, że więcej miejsca zajmują rozważania teoretyczne, gorzej wygląda praktyczna realizacja postawionych celów. Z drugiej strony, „uczenie” kultury równoległe z uczeniem języka nie jest łatwym zadaniem. Trzeba zastanowić się, jakich treści kulturowo-cywilizacyjnych chcemy nauczać, w jakim zakresie i na jakim poziomie. Ponadto musimy wiedzieć, w jaki sposób pragniemy realizować cele kulturowe, czyli jakich używać materiałów dydaktycznych oraz jakie stosować metody i techniki. W dziedzinie materiałów dydaktycznych dużą rolę mogą odegrać realia i dokumenty autentyczne, które są propagowane w metodzie komunikacyjnej. Należy ciągle pamiętać, że termin „kultura” powinien być rozumiany w szerokim znaczeniu i w jej antropologicznym sensie. Wzięcie pod uwagę antropologicznych aspektów języka jest również bardzo istotne, gdyż jak pisze Wilkins: „*Each language encodes a somewhat different perception of the world about us, and to*



*learn a language effectively means that one must be able to appreciate, if not adopt, that different perception. Using language means engaging in a form of social behaviour the norms which are distinctive to the society whose language we are speaking”* (Wilkins 1986:9).

Dużą rolę w przekazywaniu wiedzy kulturowej odgrywa nauczyciel. Nasuwa się od razu pytanie: czy powinien to być native speaker, który zna wszechstronnie swoją kulturę, czy też obcokrajowiec, dla którego jest to „druga” kultura. Obie możliwości mają zalety i wady. Jednak najważniejsze jest, aby stosunek nauczyciela do obcej kultury był obiektywny, analityczny i pouczający. Ujęła to dobrze Wilga Rivers mówiąc: *„The teacher’s approach to culture, whether he be foreigner or native speaker, should not be a chauvinistic one: he must overcome any temptation to try to prove the superiority of one culture over another. He is not in the classroom to confirm the prejudices of his students nor to attack their deeply held convictions. His aim should not be to win converts to one system or the other”* (Rivers 1968:271).



## **Elementy kultury w poszczególnych metodach nauczania języków obcych**

Sam termin „metoda” (*method*) został użyty przez amerykańskiego lingwistę Edwarda Anthony w 1963 roku. Jest to pojęcie szerokie, w skład którego wchodzi trzy podstawowe elementy: podejście (*approach*), cel (*design*) i procedura lub postępowanie (*procedure*). Mówiąc ogólnie, metoda nauczania języków obcych stanowi pewien plan, według którego jest przedstawiany materiał językowy. W metodzie bierze się między innymi pod uwagę teorie dotyczące istoty języka i uczenia się języka, dokonuje się wyboru umiejętności językowych i treści, które będą zaprezentowane uczącym się w trakcie nauczania oraz uwzględnia się kolejność prezentowanych treści (Anthony 1963:63-67). Termin „metoda” jest czasami utożsamiany z terminem „podejście”. Dzieje się tak na przykład w przypadku metody komunikacyjnej, która jest nazywana w języku angielskim *Communicative Language Teaching (CLT)* lub *Communicative Approach*.

Analizując metody nauczania języków obcych – zarówno konwencjonalne, jak i niekonwencjonalne pod kątem występowania w nich elementów kultury, można zauważyć skupienie się na różnych jej aspektach i w różnym stopniu. W niektórych metodach opierano się na tekstach literackich, gdyż sądzono, że najlepiej kulturę danego kraju lub narodu można poznać przez jego literaturę. W innych metodach eksponowano materiały ukazujące życie codzienne i tak zwane realia, dotyczące kraju nauczanego języka. Istnieją też metody, w których są podawane jedynie informacje lub fakty kulturowe. Do odrębnej grupy można zaliczyć te metody, które akcentują rolę języka w odzwierciedleniu kultury. Metodami, w których korzystano z tekstów literackich, były: *metoda filologiczna (philological method)*, *metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (grammar-translation approach)* i *metoda bezpośrednia (direct method)*. Metoda filologiczna była popularna aż do XVII wieku i stosowano ją w nauce łaciny. W metodzie filologicznej posługiwano się zarówno tekstami oryginalnymi, jak i uproszczonymi. Oprócz ćwiczenia czytania i analizy gramatycznej tekstu omawiano jego wartości kulturowe i literackie (Ronowicz 1982:26). *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa* zwana też *metodą tradycyjną* była stosowana najpierw w nauczaniu łaciny i greki, a następnie w odniesieniu do języków nowożytnych. Świącąca ona swoje największe triumfy w XIX wieku. Zwolennicy *metody gramatyczno-tłumaczeniowej* uważali, że język warto poznać w celu czytania literatury pięknej. Teksty klasyczne były używane już we wczesnym stadium nauki. Na treść tekstów nie zwracano dużej uwagi, gdyż najważniejsza była ich analiza gramatyczna. Tak więc wiedzę o społeczeństwie używającym danego języka obcego można było zdobyć tylko przez dzieła literackie lub sztuki piękne. *Metoda bezpośrednia* cieszyła się szczególną popularnością w nauczaniu języka angielskiego i francuskiego pod koniec XIX i na początku XX wieku. Uczniowie uczący się języka *metodą bezpośrednią* na etapie zaawansowanym czytali literaturę w celu jej zrozumienia i dla przyjemności. Nie analizowano tekstów literackich pod względem gramatycznym. Kultury związanej z językiem docelowym uczono indukcyjnie (Prator, Celce-Murcia 1989:3). W pracy z tekstem literackim zada-

niem uczących się języka obcego było porównanie realiów obcych z rodzimymi oraz zauważenie różnic i podobieństw. W *metodzie bezpośredniej* zalecano również poznanie historii i geografii danego narodu. Metoda ta występuje także pod nazwą *metody pogładowej*, gdyż wykorzystywano w niej różne pomoce dydaktyczne na przykład mapy, obrazki, plansze i gazety (Zajac 1997:196). W metodzie progresywnej, która była stosowana przez reformistów, a którą zaprezentował angielski językoznawca Henry Sweet, występowała tak zwana faza literackiego. Materiały były oparte na współczesnej prozie i poezji narodu, którego języka uczono. W jeszcze wyższej fazie, tak zwanej archaicznej, studiowano już między innymi fakty literackie pochodzące z przeszłości (Ronowicz 1982:111). Niektórzy reformiści, a wśród nich Juliusz Ippoldt, autor wielu podręczników do nauki języka niemieckiego, przywiązywali dużą wagę do tekstów ukazujących realia i kulturę danego kraju. Ich zdaniem tego typu lektura powinna zachęcić uczniów do poznania, a następnie pogłębienia literatury obcej. W klasach wyższych proponowano zaznajomienie się z kulturą materialną i duchową narodu (Ippoldt 1925:192-193).

Z pewnymi elementami kultury można spotkać się w wielu innych metodach. W *metodzie pośredniczącej (indirect method)*, zwanej też *mieszaną*, która była szczególnie stosowana w nauce języka niemieckiego i której największa popularność przypada na okres międzywojenny, na wyższym etapie nauczania materiał językowy pochodził z historii i życia danego narodu (Nikiel 1964:34-35). *Metoda audiolingwalna* powstała w latach 40. XX wieku w Stanach Zjednoczonych i była rozpowszechniona aż do lat 60. w różnych krajach świata. W *metodzie audiolingwalnej*, czyli *słuchowo-ustnej (audiolingual method)* zwrócono uwagę na treści kulturowe. Jednym z celów tej metody było uzyskanie podstawowej wiedzy z dziedziny historii, geografii, kultury oraz o obyczajach i cechach typowych dla społeczeństw posługujących się językiem jako narodowym (Angiolillo 1947:32-33).

Odmianą *metody interlinearnej* wywodzącej się z *metody gramatyczno-tłumaczeniowej* jest tak zwana *metoda Toussaint-Langenscheidt*,

która jest przeznaczona dla osób uczących się języka samodzielnie. W samouczkach w różnych państwach są zamieszczane informacje dotyczące kultury i obyczajów kraju, którego język jest przedmiotem zainteresowania. Informacje te są podawane w języku ojczystym uczących się (Ronowicz 1982:55). *Metoda czytania* powstała w latach 20. naszego wieku i była propagowana przez niektórych brytyjskich i amerykańskich dydaktyków. W *metodzie czytania*, zwanej też *metodą Westa (reading approach)*, poza głównym celem, którym było kształcenie umiejętności czytania, dążono też do zdobycia wiedzy na temat kraju, w którym posługiwano się językiem docelowym. Wiedza miała obejmować historię oraz zagadnienia współczesne (Prator, Celce-Murcia 1989:3).

Odnośnie metod współczesnych stosowanych w nauce języków obcych, podobnie jak w *metodzie komunikacyjnej*, w *metodzie naturalnej* Tracy Terrella i Stevena Krashena (*the Natural Approach*) korzysta się z materiałów autentycznych stanowiących tak zwane realia – czasopism, broszur, reklam (Richards, Rodgers 1991:136). Ogólnej wiedzy z dziedziny kultury i literatury wymaga się od uczących się *metodą The Silent Way* (Ibidem:104). Natomiast *metoda kognitywna (cognitive code-learning theory lub approach)* zakładała, że idealnym celem byłoby, gdyby uczący się języka obcego osiągnęli oprócz biegłości językowej tak zwaną *bicultural profiency* (Prator, Celce-Murcia 1989: 4), czyli znajomość drugiej kultury. *Uczenie się języka we wspólnocie (Community Language Learning)* uważane jest nie tylko jako proces społeczny, ale i kulturowy. Wśród wymagań stawianych nauczycielowi języka obcego jest *wrażliwość kulturowa*, czyli rozumienie innej kultury (Richards, Rodgers 1991:115-116, 126).

*Metoda audiowizualna*, która rozwinęła się we Francji w latach 50., zwracała uwagę na język codzienny oraz użycie języka w kontekście społecznym. Podobnie jak w *metodzie audiolingwalnej* uczący się języka obcego według *zasad metody audiowizualnej* powinni starać się zapamiętać o swoim języku ojczystym i kulturze. Natomiast ich zadaniem było naśladowanie rodzimych użytkowników języka w dziedzinie myślenia, mówienia i zachowania się, czyli całkowite utożsamienie się z obcą kulturą (Zajac 1997:196). Ślady elementów kultury pojawiają

się w *sugestopedii*, w której uczący się otrzymują nowe imię w języku obcym i posiadają nowy życiorys pochodzący z „drugiej” kultury. Posługują się nimi w czasie trwania całego kursu. Podręczniki oparte na tej metodzie powinny zawierać teksty posiadające wartości literackie (Ibidem: 148-150). Rolę kulturowych, niewerbalnych i sytuacyjnych czynników podkreśla się w *metodzie St. Clouda*, w której nacisk jest położony na komunikowanie ustne (Madsen 1989:27).

Niektóre metody wychodzą z założenia, że cechy systemu językowego ujawniają odrębność kultury, jej specyfikę. Zaletą *metody bezpośredniej* było zwrócenie uwagi na język mówiony używany w codziennych sytuacjach (w klasie, na ulicy, w domu). W *metodzie audiolingwalnej* eksponowano rolę native-speakerów, gdyż uważano, że posługują się oni autentycznym językiem. Ponadto, zdaniem propagatorów tej metody, znaczenia słów można nauczyć się tylko w kontekście językowym i kulturowym. Wypływa stąd wniosek, że uczenie języka pociąga za sobą uczenie się aspektów komunikacyjno-poznawczych kultury tego narodu, który używa danego języka (Richards, Rodgers 1991:51). Zadaniem nauczyciela było ukształtowanie u swoich uczniów pozytywnej postawy w odniesieniu do języka obcego i jego kultury (Krzyszowski 1970:309). W *metodzie audiolingwalnej* zauważono, że odmienne systemy językowe mają wpływ na odmienny sposób myślenia ich rodzimych użytkowników. W niektórych przypadkach te same treści mogą być inaczej rozumiane w języku ojczystym i w języku obcym (na przykład inne znaczenie kolorów w różnych kulturach). Istnieją również treści specyficzne dla danej kultury, których nie ma w języku ojczystym (na przykład brak odpowiednika słowa *lunch, dinner*). W metodzie tej proponowano nie tylko rozumienie, ale nawet identyfikację uczniów z narodem, którego języka uczyli się (poza szczególnymi przypadkami na przykład w razie wojny) (Ronowicz 1982:183-184).

W *metodzie pośredniczącej* lub *pośredniej* zdawano sobie sprawę z trudności, jaką stanowiły dla uczących się zwroty charakterystyczne dla danego języka. Wyróżniały one odmienny sposób myślenia, właściwy dla tego języka i stanowiły tak zwany „duch” języka (Ippoldt 1925:41). W ostatniej fazie uczenia się *metodą Community Language Learning* zwraca się uwa-

gę między innymi na rejestr językowy, który jest istotny w komunikacji (Richards, Rodgers 1991:121). Caleb Gattegno – twórca *metody The Silent Way* uważał słownictwo za bardzo istotne w nauce języka i dlatego podzielił je na kilka typów. Jedną kategorię (nazwaną „*semi-luxury vocabulary*”) stanowiły wyrażenia często spotykane w życiu codziennym i odnoszące się do kultury języka docelowego – na przykład życie rodzinne, podróz. Według Gattegno najważniejszą grupą (*functional vocabulary*) były najbardziej funkcjonalne i ogólne słowa dla danego języka, do których często nie istniały odpowiedniki w języku ojczystym uczących się (Ibidem:101). Do słownictwa związanego z kulturą przykładają się też wagę w mało znanej metodzie *Lipson’s Stylized Mnemonics* (Prator, Celce-Murcia 1989:28).

O elementach kultury nie ma wzmianki w takich metodach jak: *metoda fonetyczna, metoda serii* (nazywana też *metodą Gouina*) i *metoda reagowania całym ciałem* (*Total Physical Response*).

*Metoda komunikacyjna* rozpowszechniła się w połowie lat 70. i jest nadal popularna w dydaktyce języków obcych. Występuje ona także pod takimi pojęciami jak: *nauczanie komunikacji językowej* i *komunikatywność w nauczaniu* (Komorowska 1988:13). W porównaniu z wcześniej rozważanymi metodami nauczania języków obcych w podejściu komunikacyjnym występuje wiele elementów kulturowych zarówno explicite, jak i zaimplikowanych. Jak sama nazwa wskazuje, podkreśla się w nim procesy, które zachodzą w czasie rzeczywistej komunikacji oraz kładzie się nacisk na właściwe użycie języka w prawdziwych sytuacjach (Crystal 1994:74). Niewątpliwą zaletą tej metody jest zwrócenie uwagi na rolę cech paralingwistycznych w akcie komunikacji. Należą do nich zachowania niewerbalne rozmówców, które obok języka są niezwykle istotne w procesie komunikacji. Ze względu na zróżnicowanie zachowań niewerbalnych w różnych kulturach może dojść do wielu nieporozumień, afrontów, a nawet szoku kulturowego w przypadku ich niezajomości. *Metoda komunikacyjna* przywiązuje również wagę do nauczania reguł socjokulturowych. Są one ważne, gdyż dzięki nim uczący się języka obcego może dopiero w pełni zrozumieć przekazy ustne i pisemne w danym języku (Sta-

wna 1991:10, 38). Ponadto nieumiejętne zastosowanie reguł społeczno-kulturowych lub brak ich opanowania może doprowadzić nawet do przerwania interakcji.

Podobnie jak w procesie komunikacji, tak i w nauczaniu komunikacyjnym, sytuacje, role i używany język powinny być autentyczne (Xiaoju 1984:2,5). W związku z tym wśród technik preferuje się te, które symulują interakcję – dialogi, debaty, odgrywanie ról, gry i zabawy. Są one przeprowadzane w parach lub małych grupach. Uczący się języków obcych odgrywają konkretne role jak na przykład turystów, emigrantów czy studentów. Określeni są również partnerzy biorący udział w interakcji: obcokrajowiec-policjant, lekarz-pacjent itp. Sytuacje są nie tylko naszkicowane, ale podaje się do nich szczegółowy scenariusz – przybycie do hotelu, wizyta u lekarza itp. Następnie analizuje się funkcje języka w danej sytuacji, na przykład zbieranie informacji, przeproszenie, prośba o pomoc. Ostatnim etapem jest prezentacja aktów mowy w tekście, dialogu, tabeli z komentarzem lub fragmencie gazety (Stern 1983:260).

W *podjęciu komunikacyjnym* proponuje się, aby materiały nauczania były autentyczne i uwzględniały realia życia danego kraju, jak na przykład czasopisma, gazety, mapy, diagramy, obrazki, reklamy (Stawna 1991:72, 102). Krótko mówiąc, bierze się pod uwagę tak zwane dokumenty autentyczne i teksty ukazujące życie codzienne. Jest to więc wyłącznie pewien „wycinek” kultury i to bardzo wąski. Zupełnie pomija się literaturę, historię, sztukę, muzykę, wierzenia, tradycje, wybitne jednostki, wartości, normy i wzorce funkcjonujące w danej kulturze oraz problemy i osiągnięcia innych narodów. Nauka języka obcego pozbawiona wyżej wymienionych elementów staje się szybko nudna i monotonna oraz przyczynia się często do osłabienia lub nawet zaniku motywacji. Uczący się języków nie mają możliwości porównania pewnych zjawisk kulturowych ze swoim narodem lub krajem. Tak więc nauczanie komunikacyjne może doprowadzić do „spłycenia” poglądów na inne społeczeństwo lub państwo. W dalszej konsekwencji może dojść do powstania u uczących się negatywnego stosunku do danej kultury i języka. Taka postawa może z kolei nie sprzyjać dobremu opanowaniu języka.

*Metoda komunikacyjna* postuluje używanie języka żywego, spontanicznego i autentycz-

nego (Deckert 1987:17), a więc najlepszym modelem do naśladowania byłby nauczyciel – native speaker. Z drugiej strony nauczyciel taki nie jest zawsze świadomy różnic kulturowych, a w przypadku języka, a ściślej mówiąc, jego leksyki i form gramatycznych, nie potrafi on często dokonać porównania czy kontrastu oraz uczulić uczniów na pewne niuanse znaczeniowe wyrazów, gdyż sam zna zwykle tylko swój język ojczysty i kulturę narodu, który reprezentuje.

Istnieje również opinia, że w *metodzie komunikacyjnej* tkwią pewne możliwości, które należałoby wykorzystać w nauczaniu kultury (Holliday 1994:165-178). Teoretycy tego podejścia zwrócili uwagę na komponent kulturowy kompetencji komunikacyjnej, którą uczący się języka obcego powinni osiągnąć. Kompetencja kulturowa jest to zdolność zauważania, rozumienia oraz respektowania wzorów kultury, które różnią się od rodzimych (Wawrzyczek 1993:58). Kompetencja kulturowa ma szczególne znaczenie, gdyż dzięki niej możemy nie tylko dokonać porównań między kulturą ojczystą i obcą, ale także przyczynić się w ten sposób do zmodyfikowania lub zniknięcia pewnych stereotypów i uprzedzeń. Ponadto pozwala ona zrozumieć konotacje, podteksty i skojarzenia. Jej rolę bardzo dobitnie podkreślił Dell Hymes – twórca tego pojęcia – mówiąc, że „(a speaker) capable of any and all grammatical utterances, but not knowing which to use, not knowing when to talk and when to stop, would be a cultural monstrosity” (1967:16). Rolę kontekstu kulturowego podkreślają również Wiemann i Kelly oraz Keesing (Lubecka 1994:387). Natomiast E.T. Hall, zrównał kulturę z komunikacją językową mówiąc, że „culture is communication”. Są też autorzy, którzy sądzą, że kompetencja socjo-kulturowa istnieje niezależnie od kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej i dopiero jej opanowanie gwarantuje pełne porozumienie się przy pomocy języka między obcokrajowcem i native speakerem (Lachowicz 1977:141; Zawadzka 1995:10).



## **Implikacje pedagogiczne socjolingwistyki**

Aż do połowy lat 60. naszego stulecia lingwiści zwykle uważali, że kultura nie jest

ważna w dydaktyce języka. Zwracali uwagę przede wszystkim na formalne aspekty języka. Poczynając od de Saussure aż do Chomskiego językoznawcy badali język w jego „czystej” i „abstrakcyjnej” formie. Nie brali natomiast pod uwagę jego aspektów społeczno-kulturowych. Chomsky uważał, że lingwistyka zajmuje się głównie „idealnym nadawcą (*speaker*) – odbiorcą (*listener*) w całkowicie jednorodnej wspólnocie językowej (*speech-community*), która zna jej język doskonale”. Język stanowił dla Chomskiego system samowystarczający i odgrywał rolę statyczną. Nie rozpatrywał on języka w kontekście społecznym. Hockett odrzucił teorię Chomskiego, gdyż jego zdaniem redukowałam ona język naturalny do języka sztucznego (Rauf 1988:44). Dopiero wraz z powstaniem socjolingwistyki jako samodzielnej dyscypliny naukowej w połowie lat 60. XX wieku badania prowadzone nad językiem poszły w innym kierunku. Od tego czasu do badań tych włączono kulturę i społeczeństwo, w którym język jest używany. Socjolingwistyka bada więc związki, jakie zachodzą między strukturą języka i strukturą społeczną. Zajmuje się wpływem sytuacji społecznej na dobór stylu i form językowych oraz reakcjami wywołanymi przez ten wybór (Szulc 1984:216). Najwybitniejszymi przedstawicielami socjolingwistyki są: D.H. Hymes, W. Labov i B. Bernstein.

Rozwój socjolingwistyki nastąpił w trzech kierunkach:

- ▶ badania języka w jego społecznym kontekście,
- ▶ etnografii mówienia lub komunikacji,
- ▶ socjologii języka.

Wszystkie wymienione orientacje mają wpływ na dydaktykę języków obcych (Stern 1983: 218-219).

Podstawowymi pojęciami występującymi w socjolingwistyce, które mają wpływ na nauczanie języka, są: komponenty społecznego funkcjonowania języka, reguły socjolingwistyczne i kompetencje komunikacyjne (Marton 1972:57-66). W analizach socjolingwistycznych są zwykle wymieniane następujące komponenty społecznego funkcjonowania języka: *personel, sytuacja, komunikat językowy, temat, kanał, środek porozumiewania się i kod*.

*Personel* stanowią osoby uczestniczące w porozumiewaniu się. Osoby te zajmują różne miejsca w hierarchii społecznej i dlatego funk-

cja społeczna danej osoby (rola) jest istotna dla określenia form językowych. Innego języka używa się w stosunku do osób starszych, przełożonych niż na przykład w czasie rozmowy z naszymi rówieśnikami, kolegami. Odmienne są formy zwracania się do tych osób. Postawa emocjonalna wobec rozmówcy jest też ważna, gdyż w odniesieniu do osoby, której nie lubimy lub boimy się, może nastąpić zahamowanie lub nawet całkowite zablokowanie.

*Sytuacja* oznacza jakiegokolwiek personel o określonych rolach wraz z miejscem, w którym odbywa się akt komunikacji. Personel i miejsce muszą pozostawać w określonym związku ze sobą. Rozumiana w ten sposób sytuacja jest częścią kultury w sensie socjologicznym, do której zalicza się obowiązujące normy i wzorce społecznego zachowania się. Typowymi przykładami sytuacji są: szkoła i nauczyciel, sklep i ekspedientka. Jeżeli personel spotka się w innym miejscu, wówczas pewne zachowanie werbalne zmieni się, na przykład rozmowa ucznia z nauczycielem na przyjęciu towarzyskim. Sytuacje różnią się stopniem formalności i dlatego używa się w nich mniej lub bardziej formalnego języka.

Innym składnikiem aktu komunikacyjnego jest jego funkcja nazywana też *komunikatem językowym*. Rozumiemy przez niego to, co nadawca pragnie przekazać odbiorcy. Socjolingwiści nie sporządzili do tej pory listy podstawowych funkcji aktów porozumiewania się, chociaż takie próby czyniono wielokrotnie. Często podaje się listę funkcji, którą zaproponowała Amerykanka Susan Ervin-Tripp. Na jej liście znalazło się sześć najważniejszych funkcji:

1. prośby o rzeczy, informacje, usługi,
2. zaoferowanie usług, informacji, wyjaśnień,
3. wypowiedzi, których celem jest wywołanie odpowiednich reakcji społecznych na przykład oburzenie, przyjaźń; reakcje takie mogą mieć nie tylko formę werbalną, ale w skład nich mogą wchodzić takie elementy, jak: uśmiech, wygwizdanie,
4. stereotypy społeczne typu: podziękowanie, przeproszenie, pozdrowienie,
5. monolog ekspresywny, w którym mówca stara się przekazać słuchaczowi swoje przeżycia, emocje itp.,
6. rozmowy „unikowe”, które niczego nie komunikują, lecz gdyby do nich nie doszło, milczenie byłoby uznane za niegrzeczne; za-

licza się tutaj rozmowy o pogodzie lub na tak zwane tematy obojętne (Ervin-Tripp 1964: 86-107).

Następnym wyżej wspomnianym komponentem aktu komunikacyjnego jest *temat*, który określa treść komunikatu językowego. Temat może wpływać nie tylko na dobór leksyki, ale także na inne cechy formalne. Prowadząc na przykład dyskusję naukową nie używa się stylu kolokwialnego, lecz języka formalnego z uwzględnieniem słownictwa specjalistycznego. Informacje mogą być przekazywane nie tylko w sposób lingwistyczny, ale również paralingwistyczny – na przykład za pomocą gestu lub tonu głosu. Ten ostatni wyraża postawę emocjonalną i dlatego jest często najważniejszy.

Kolejnym składnikiem komunikacji jest *kanał*, czyli środek przekazu informacji. Można zaliczyć tutaj między innymi pismo, sam głos, głos w połączeniu z gestem, telefon. Cechy charakterystyczne dla poszczególnych kanałów odnoszą się do wszystkich języków naturalnych. Telefon pełniąc funkcję kanału komunikacyjnego eliminuje gesty, mimikę twarzy, ruchy ciała, wskazywanie oraz redukuje cechy fonetyczne mowy. Przez użycie danego kanału zostaje narzucona forma przekazywanych informacji. W języku pisanim na przykład występują często formy bardzo sformalizowane.

Szczepkowska uwzględniła dodatkowo dwa komponenty aktu porozumiewania się: *środek porozumiewania się i kod* (1982:196). *Środek porozumiewania się* to sposób, w jaki korzystamy z określonego kanału. W ramach kanału wzrokowego może to być środek graficzny czy mimiczny. Ostatnim komponentem jest *kod*. Przy pomocy kodu następuje przekazywanie informacji – w ramach kanału słuchowego – słowo mówione, śpiew itd. Natomiast Stern nie utożsamia komunikatu językowego z jego funkcją, jak to czynią polscy autorzy. Jego zdaniem sam komunikat stanowi wypowiedź werbalna, ale może mu towarzyszyć akt niewerbalnej komunikacji. Najmniejsza jednostka mowy jest określana jako *akt mowy* (*speech act*), a na przykład konwersację, dyskusję czy wykład zaliczamy do tak zwanych *zdarzeń językowych* (*speech event*) (Stern 1983:222-223).

*Reguły socjolingwistyczne* są również wykorzystywane w dydaktyce języków obcych. Wyróżnia się trzy grupy reguł: *alternacyjne, sek-*

*wencyjne i współwystępowania. Reguły alternacyjne* (nazywane też *regułami selekcji*) umożliwiają dokonanie wyboru spośród kilku lub co najmniej dwóch równie poprawnych gramatycznie możliwości. Jako przykład można podać sposób zwracania się do rozmówcy. Reguły te różnią się w językach, chociaż pewne czynniki determinujące wybór są często uniwersalne. Formy zwracania się do drugich osób zależą zwykle we wszystkich systemach kulturowych między innymi od wieku rozmówcy, jego pozycji społecznej, stopnia znajomości lub pokrewieństwa. W języku angielskim przy zwracaniu się do kogoś dokonujemy wyboru – czy użyć imienia na przykład Mary lub nazwiska poprzedzonego tytułem naukowym (prof. Smith). Znajomość reguł stosowanych przy zwracaniu się do innych osób jest ważna w nauce języka obcego. W przeciwnym razie może dojść do nietaktu towarzyskiego, a w konsekwencji można niechcący obrazić naszego rozmówcę i przyczynić się do zerwania z nim kontaktu.

Drugim rodzajem reguł są *reguły sekwencyjne*. Wiążą się one z ustaleniem odpowiedniego porządku elementów, które są składnikami typowych sytuacji komunikacyjnych. Bierze się pod uwagę na przykład takie sytuacje jak: rozmowa telefoniczna, przedstawianie osób trzecich, pożegnanie. Znajomość tych reguł polega więc na zachowaniu i przestrzeganiu uporządkowanej wypowiedzi. Nieznajomość reguł sekwencyjnych może wywołać różne uczucia, jak na przykład zdumienie, zaskoczenie.

Ostatnim typem reguł socjolingwistycznych są *reguły współwystępowania*, czyli *kookurencji*. Ich stosowanie polega na konsekwentnym używaniu określonego rodzaju języka, który wybraliśmy na początku wypowiedzi. Jeżeli uznamy, że w danej wypowiedzi powinniśmy użyć języka bardzo formalnego (zarówno w wymowie, gramatyce i słownictwie), to nie należy wprowadzać jakichkolwiek elementów stylu kolokwialnego. W przeciwnym wypadku następuje dysharmonia socjolingwistyczna, która wywołuje efekty komiczne. Opanowanie *reguł kookurencji* w języku obcym jest niezwykle trudne i dlatego temu zagadnieniu powinno poświęcić się więcej uwagi w pedagogice językowej (Ibidem:195-199; Marton 1972:66-72).

Wszystkie rodzaje reguł socjolingwistycznych wymienionych powyżej są bardzo istotne,

gdyż ich nieznanomość może utrudniać lub nawet uniemożliwiać komunikację w języku obcym, mimo biegłej znajomości gramatyki czy bogatego słownictwa. Wyniki badań socjolingwistycznych powinny zostać wykorzystane zarówno w układaniu programów nauczania, jak i przy opracowywaniu podręczników. Socjolingwistyka może ułatwić wybór i gradację materiału przez dostarczenie list funkcji aktu porozumiewania się i opisów typowych sytuacji. Autorzy materiałów nauczania mogą z kolei wybrane przez siebie sytuacje przedstawić w formie opowiadania lub dialogu w podręczniku, na taśmie itp. Można także wtedy zaproponować pewne metody pracy załączając wskazówki metodyczne. Ze stosowania reguł socjolingwistycznych wypływają pewne inne implikacje praktyczno-pedagogiczne. Personel jest ważnym składnikiem aktu komunikacji. Nie tylko jest więc istotny dobór odpowiedniego zwracania się, ale i stan emocjonalny. W przypadku nauczyciela, który wywołuje strach u uczniów (z różnych względów), może u tych ostatnich nastąpić zahamowanie w mówieniu. Odpowiedni nauczyciel języka obcego musi stanowić dobry model językowy, gdyż jego uczniowie przejmą z czasem jego sposób mówienia, zwroty i leksykę. Mamy wówczas do czynienia z innym aspektem ważnym dla komunikacji językowej – tak zwanym „językowym reagowaniem na rozmówcę”. Kanał przekazu informacji powinien być również uwzględniany w nauce języków obcych. W metodzie audiolingwalnej eksponowano przede wszystkim język mówiony, natomiast zaniedbywano język pisany. Tymczasem napisanie listu urzędowego sprawia często trudności w języku ojczystym, a więc tym bardziej należy to wziąć pod uwagę w języku obcym.

Jednym z zasadniczych terminów używanych w socjolingwistyce jest *kompetencja komunikacyjna* (*communicative competence*). Pojęcie to zostało wprowadzone przez Dell Hymesa w 1967 roku. Zdefiniował on kompetencję komunikacyjną jako zdolność do wyprodukowania nieskończonej liczby zdań, które są poprawne gramatycznie i uwzględniają reguły społeczno-kulturowe oraz determinują użycie języka w poszczególnych typach interakcji społecznych. Jeszcze bardziej obrazowo Hymes ujął tę kompetencję jako: „*when to speak, when not,*

*and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner*” (1972:277).

Dokładniejsze określenie kompetencji komunikacyjnej można znaleźć w *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. W jej skład wchodzi następujące umiejętności:

- ▶ znajomość gramatyki i słownictwa danego języka,
- ▶ znajomość reguł odnoszących się do mówienia (wiedzieć, jak zacząć i skończyć rozmowę, jakie tematy mogą być poruszone w różnych typach rozmów, jakie formy zwracania się powinny być użyte w odniesieniu do różnych osób w różnych sytuacjach),
- ▶ wiedzieć, jak stosować i odpowiadać na różne rodzaje aktów mowy, takich jak: prośby, przeproszenia, podziękowania, zaproszenia,
- ▶ wiedzieć, w jaki sposób używać odpowiedniego języka (Richards, Platt, Weber 1985:71).

W praktyce oznacza to, że znajomość języka polega na wyborze właściwego stylu, dobraniu odpowiedniego języka do kontekstu, dostrzeżeniu intencji speakera i umiejętnej realizacji aktów mowy.

Istnieje też inne spojrzenie na kompetencję komunikacyjną. Canale i Swain (1980) uważają, że składa się ona z czterech rodzajów kompetencji: *gramatycznej* (gramatyka i leksyka), *socjolingwistycznej* (zrozumienie społecznego kontekstu, w którym odbywa się komunikacja), *dyskursywnej* (umiejętność łączenia zdań i tworzenia wypowiedzi mających znaczenie) i *strategicznej* (strategie stosowane przez uczestników komunikacji w celu jej rozpoczęcia, zakończenia, utrzymania, zmiany kierunku) (Richards, Rodgers 1991:71). Bachman łączy kompetencję gramatyczną i dyskursywną i nazywa ją *kompetencją organizacyjną* (Brown 1994:229).

*Kompetencja komunikacyjna* jest nadrzędnym typem *kompetencji językowej*, gdyż zakłada u użytkownika języka umiejętność stosowania różnych „kodów” w obrębie systemu języka w zależności od sytuacji i roli społecznej. Pierwotnym pojęciem w odniesieniu do *kompetencji komunikacyjnej* jest *kompetencja lingwistyczna* (językowa). Twórcą tego terminu był Noam Chomsky. *Kompetencja językowa* zawiera nieświadomą wiedzę tak zwanego native speakera, która umożliwia mu budowanie nieskończonej ilości zdań poprawnych gramatycz-

nie. Chomsky wprowadził również pojęcie „performance” (performancji językowej). Termin ten oznacza użycie języka w konkretnej sytuacji. *Kompetencja lingwistyczna* wchodzi w skład *kompetencji komunikacyjnej*. Osiągnięcie *kompetencji komunikacyjnej* jest najważniejszym celem metodyki języków obcych, szczególnie na poziomie zaawansowanym (Szulc 1984:116; Cunningsworth 1983: 8-10).

Problemem, który interesuje socjolingwistów, jest tak zwana *identyfikacyjna (identity marking) funkcja* języka. Człowiek posługujący się danym językiem przekazuje równocześnie pewne informacje o sobie. Możemy dowiedzieć się na przykład o jego wykształceniu, pochodzeniu społecznym oraz pochodzeniu w sensie regionu geograficznego. *Funkcja identyfikacyjna* języka jest istotna w momencie ustalania celu nauki języka obcego. Chodzi tutaj o zastanowienie się nad kryteriami poprawności językowej, którą mają osiągnąć uczący się języka. Inna poprawność obowiązuje, gdy uczymy się języka, aby porozumieć się nim w roli turysty a inna w celu wygłoszenia referatu na konferencji naukowej (Marton 1972:73-77).

Socjalizacja w określonej grupie społecznej wpływa na ukształtowanie się u jednostki odrębnych, właściwych tylko dla tej grupy norm językowych. Posługiwanie się tymi normami zdradza u użytkownika języka przynależność do określonej grupy lub kategorii społecznej. Zjawisko to można zaobserwować na przykład w przypadku awansu społecznego jednostki (przejście do nowego środowiska) lub naturalizowanych cudzoziemców. W pierwszym przypadku język zdradzi poprzednią grupową przynależność jednostki, a w drugim ich ojczysty język (Boksański, Piotrowski, Ziółkowski 1977:94).

Proces socjalizacji również odgrywa doniosłą rolę w nauczaniu języków obcych. Socjologowie używają tego terminu na oznaczenie procesu, w czasie którego ludzie uczą się obowiązujących wzorów kulturowych i norm postępowania. Dzięki *socjalizacji* następuje przekaz kultury między pokoleniami. *Socjalizację* można rozpatrywać w dwojaki sposób:

- ▶ jako przyswojenie pewnych norm społecznych,
- ▶ jako ważny element interakcji społecznej.

Obie te koncepcje mogą być połączone jak w przypadku T. Parsonsa. *Socjalizacja* prze-

biega w trzech etapach: pierwotnym – socjalizacja dziecka w rodzinie, wtórnym – funkcję przejmuje szkoła, ostatnim – socjalizacja osób dorosłych (uczestnicy przejmują rolę, do których pierwszy i drugi okres socjalizacji mógł ich nie całkowicie przygotować – na przykład rola rodziców) (Abercrombie, Hill, Turner 1986:201).

## Bibliografia

- Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. (1986), *Dictionary of Sociology*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Angiolillo, P.F. (1947), *Armed Forces' Foreign Language Teaching. Critical Evaluation and Implication*, New York: S.F. Vanni Publishers and Booksellers.
- Anthony, E.M. (1963), „Approach, method and technique” w: *English Language Teaching*. Vol. 17.
- Boksański, Z., Piotrowski, A., Ziółkowski, M. (1977), *Socjologia języka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Brown, H.D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, San Francisco: San Francisco University.
- Buttjes, D. (1991), „Culture in German Foreign Language Teaching: Making Use of an Ambiguous Past” w: Buttjes, D., Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1991), „Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model” w: Buttjes, Byram. op.cit.
- Cieśla, M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN.
- Cieśla, M. (1980), „Kulturoznawstwo a nauka języka obcego w szkole” w: *Kulturoznawstwo w nauczaniu języków obcych*. Materiały III Ogólnopolskiego Symposium Neofilologicznego 21-22 października 1977. Zielona Góra: WSP.
- Crystal, D. (1994), *Dictionary of Language and Languages*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Cunningsworth, A. (1983), „What does it mean to learn a language? Some Perspectives on the Future” w: *English Teaching Forum*, 4.
- Deckert, Glen D. (1987), „The Communicative Approach: Helping Students Adjust”, *English Teaching Forum*, 3.
- „Elementy realizowalne na lekcjach języka obcego”, (tekst redakcyjny – 1994.), *Języki Obce w Szkole*, 2.
- Ervin-Tripp, S. (1964), „An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener” w: *American Anthropologist*, Vol. 66. No 6. Part 2.
- Gefen, R. (1995), „Some New Developments in Teaching English in Israel” w: *The World of English*, 3.
- Holliday, A. (1994), *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1967), „Models of the Interaction of Language and Social Setting” w: *Journal of Social Issues*, 23.
- Hymes, D. (1972), „On Communicative Competence”, w: Pride, J., Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Ippoldt, J. (1925), *Dydaktyka języka niemieckiego*, Warszawa.
- Komorowska, H. (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka angielskiego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H.(1996), „Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy” w: *Języki Obce w Szkole*, 2.
- Krzyszowski, T.P.(1970), *Teaching English to Polish Learners*, Warszawa: PWN.



- Kwolek, J. (1995), „Elementy realizacyjne na lekcjach języka obcego” w: *Języki Obce w Szkole*, 4.
- Lachowicz, D. (1977), „Komunikacja językowa a kontekst społeczno-kulturowy” w: *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Lubecka, A. (1994), „Nauczyciel języka obcego – ekspertem w dziedzinie kultury” w: *Języki Obce w Szkole*, 5.
- Lubecka, A. (1995), „Pierwsza Bałkańska Konferencja Nauczycieli Języka Angielskiego. Komunikacja Interkulturowa” w: *Biuletyn Glottodydaktyczny*, 1.
- Madsen, H. (1989), „Innovative Methodologies Applicable to TESL”, w: Celce-Murcia, M., McIntosh, L. (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Rowley: Newbury House.
- Magnuszewska, Z. (1978), „III Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne” w: *Języki Obce w Szkole*, 2.
- Marton, W. (1972), *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa: PZWS.
- Murdoch, G. (1989), „A Pragmatic Basis for Course Design” w: *English Teaching Forum*, 1.
- Meyer, M. (1991), „Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners” w: *Mediating Languages and Cultures*. op. cit.
- Nikiel, A. (1964), *Metodyka nauczania języka niemieckiego*, Warszawa: PZWS.
- Prator, C.H., Celce-Murcia, M. (1989), „An Outline of Language Teaching Approaches” w: Celce-Murcia, M., McIntosh, L. (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. op. cit.
- Prejbisz, A. (1978), „Rola wychowawcza kulturoznawstwa w nauczaniu języka obcego w szkole średniej” w: *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Rauf, S.M. (1988), „Culture and Reading Comprehension”, w: *English Teaching Forum*, 2.
- Richards, J., Platt, J., Weber, H. (1985), *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London. cyt. za Xiahong, D. (1994), „Developing Oral Communicative Competence among English Majors at the International Level”, *English Teaching Forum*, 4.
- Richards, J., Rodgers, Th. (1991), *Approaches and Methods in Language Teaching. (A description and analysis)*, Cambridge: CUP.
- Risager, K. (1991), „Cultural Studies and Foreign Language Teaching after World War II: The International Debate as Received in the Scandinavian Countries” w: *Mediating Languages and Cultures*, op. cit.
- Rivers, W. (1968), *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ronowicz, E. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Shiels, J. (1993), *Communication in the Foreign Language Classroom*, Strasburg: Council of Europe.
- Stawna, M. (1991), *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, Warszawa: WSiP.
- Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Strutridge, J. (1995), „A New Look at Culture” w: *BBC English*. May.
- Szałek, M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Art Print.
- Szczepkowska, T. (1982), „Socjolingwistyka a nauczanie języków obcych” w: *Języki Obce w Szkole*, 4.
- Szulc, A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: PWN.
- Tomalin, B., Stempleski, S. (1994), *Cultural Awareness*, Oxford: OUP.
- Wawrzyczek, I. (1993), „Techniki językoznawcze w nauczaniu wiedzy o kulturze brytyjskiej” w: *Neofilolog*, 6.
- Wilkins, D. (1986), „Language Teaching Aims: An education and linguistic perspective” w: *Tradition and Innovation in English Language Teaching*, London: Longman.
- Xiaoju, L. (1984), „In Defense of the Communicative Approach” w: *English Teaching Journal*, 38/1.
- Zajac, J. (1996), „O etnografii komunikacji słów kilka” w: *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Zajac, J. (1997), „Od nauczania cywilizacji do refleksji interkulturowej na lekcji języka obcego” w: *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Zawadzka, E. (1995), „Kilka uwag o komunikacji interkulturowej” w: *Neofilolog*, 10.
- Żmijewska, H. (1983), *Elementy realizacyjne w nauce języków obcych*, Warszawa: WSiP.

(grudzień 2002)

Aleksandra Glazer<sup>1)</sup>  
Gdańsk

## Typisch Deutsch? Typisch Polnisch?<sup>2)</sup>

„W dobie integracji Polski z Unią Europejską absolwent polskiej szkoły powinien znać język obcy, aby w pełni móc korzystać ze zdobyczy naukowych i kulturalnych współczesnego świata,

rozwijać swoją karierę zawodową i kontakty z innymi ludźmi”<sup>3)</sup>. Takie słowa kieruje do nas prof. E. Wittbrodt na początku zeszytu MEN-u, poświęconego nauczaniu języków obcych. Dalej

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej przy Parafii Św. Kazimierza w Gdańsku. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.

<sup>2)</sup> Patrz również: Ambrosewicz-Jacobs J., Małecki M. (2001), „Narysuj Siebie, Żyda, Cygana...” w *Języki Obce w Szkole* nr 6/2001: *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych*, s. 97–107.

<sup>3)</sup> MEN o nauczaniu języków obcych, zeszyt 27, Biblioteczka Reformy, Warszawa listopad 2000.

autorzy tegoż wydania podkreślają ważne zadanie, jakie stoi w związku z tym przed szkołą. Powinna ona rozwijać w uczniach „*postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, przy jednoczesnym pogłębieniu własnej tożsamości*”<sup>4)</sup>.

Ponad tysiącletnia historia polsko-niemiecka jest bogata w negatywne kontakty i niestety – uboga w takie, które mogłyby być oceniane przez polskie społeczeństwo pozytywnie. Podręczniki szkolne do nauczania historii<sup>5)</sup> wykazują pewną tendencję do prezentowania stosunków między obu narodami. Zdecydowanie więcej miejsca przeznaczają na tematykę wojenną, okres okupacji, niż na wydarzenia okresu powojennego. Takie wydarzenia, jak przesiedlenie Niemców czy zmiana granic, są przedstawione jednostronnie „*jako akt dziejowej sprawiedliwości*”<sup>6)</sup>, nie uwzględniając tragedii narodu niemieckiego.

Moje badania wykazały, iż 62% gimnazjalistów naszej szkoły czerpie swoją wiedzę o Niemcach i Niemcach właśnie z historii. Ponad połowa z nich – z telewizji (z filmów wymieniają najczęściej *Listę Schindlera*, *Pianistę*). 40% dowiaduje się o Niemcach z opowiadań, w tym 38% od swoich dziadków, którzy wspominają czas okupacji.

Nie trudno domyślić się jaki obraz Niemca roiłby się w głowach nastolatków, gdyby nie fakt, że mają oni również dostęp do innych źródeł informacji. Dużo z nich podróżuje, zyskując przez to własne doświadczenia (36%), wielu ma rodzinę w Niemczech (43%), mogą więc lepiej przyjrzeć się naszemu sąsiadowi.

Do czego zmierzam? Chciałam pokazać, że nasze społeczeństwo, obarczone tak tragicznymi doświadczeniami historycznymi, jest nośnikiem stereotypów i uprzedzeń, które są przekazywane młodemu pokoleniu i mogą negatywnie wpływać na ich interakcje z Niemcami, bliskim sąsiadem i zarazem ważnym partnerem gospodarczym.

Nauka języka obcego to nie tylko poznanie słownictwa i zasad gramatycznych. Bez pewnej wiedzy o danym kraju, jego kulturze, historii, jego mieszkańcach komunikacja jest utrudniona, narażona na niezrozumienie.

Nauczyciel języka obcego powinien sobie uświadomić, jak ważną rolę może odegrać w tworzeniu się obrazu „obcego” (w moim przypadku – Niemca) u swoich uczniów. Powinien dać im okazję do zwerbalizowania swoich odczuć, wrażeń i skojarzeń odnośnie kraju i ludzi, których języka się uczą; do skonfrontowania swoich poglądów z innymi. Da im to możliwość weryfikacji własnego wyobrażenia „obcego”, być może wniesie coś nowego, istotnego, co bardziej wzmocni ich motywację do poznawania języka obcego, zrozumienia obcej kultury, a przez to pogłębienia własnej tożsamości.

W trakcie analizy lektur traktujących o stereotypach i stosunkach polsko-niemieckich rosła moja ciekawość, jak widzą Niemców uczniowie naszej szkoły. W tym celu opracowałam ankietę, którą poleciłam wypełnić klasom gimnazjalnym (I i II). Moim zamiarem było dowiedzieć się, czy dzieci/młodzież 13-14-letnia posiada już stereotypowe wyobrażenia o Niemcach oraz skąd czerpie swoją wiedzę o Niemcach i mieszkańcach tego kraju. Chciałam również zainteresować ich tematem mniejszości narodowej. Mieszkamy w Gdańsku, w mieście o długiej i ciekawej historii, w mieście multikulturalnym i multietnicznym. Uświadomienie sobie tego wydało mi się poważną próbą przełamania stereotypów i uprzedzeń funkcjonujących w naszym społeczeństwie, pośrednio prezentowanych przez młode pokolenie. Jeśli uczniowie dojdą do wniosku, że Gdańsk nie zawsze był miastem polskim, lecz w przeważającej mierze był zamieszkiwany przez ludność niemiecką, może wydać im się jasne, że mają więcej wspólnego z Niemcami niż im się początkowo wydawało.

Cała ankietę została opracowana w języku polskim, by nie ograniczać badanych znajomością języka niemieckiego. Nie chodziło mi tu przecież o test językowy, lecz poglądy i wyobrażenia uczniów. Większość pytań skomponowałam w systemie otwartym, gdyż nie chciałam sugerować odpowiedzi, a już na pewno nie podsuwać znanych mi (a być może im nie) stereotypów funkcjonujących w polskim społeczeństwie.

<sup>4)</sup> Tamże, s. 4.

<sup>5)</sup> Podręczniki szkolne do nauczania historii w starszych klasach ówczesnej szkoły podstawowej, wydane w latach 90.

<sup>6)</sup> Nasalska E. (2001), „Polacy i Niemcy – obraz sąsiedztwa w podręcznikach szkolnych” w: *Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych*, pod red. A. Jasińskiej-Kani, Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar, s. 145.

## ANKIETA

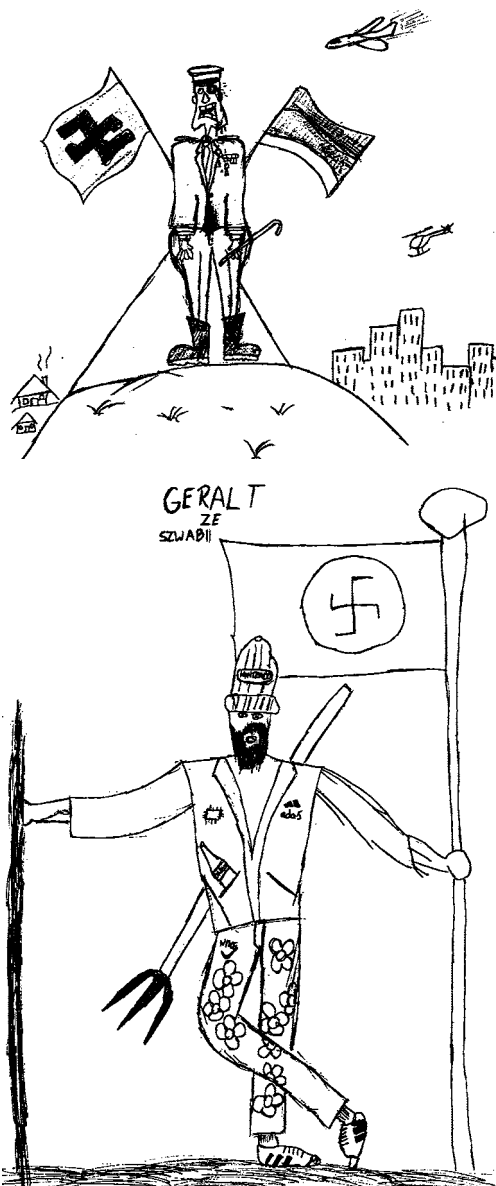
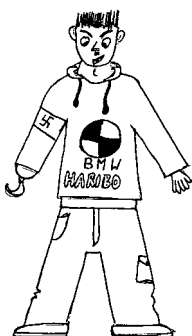
Wiek:

Płeć:  mężczyzna  kobieta

- Co oznacza dla ciebie „być tolerancyjnym”?
- Czy ty jesteś tolerancyjny?
- Czy masz rodzinę w Niemczech?
- Czy twoi dziadkowie często opowiadają o wydarzeniach z czasów II wojny światowej?
- Wymień 6 cech typowego Polaka.
  - a) d)
  - b) e)
  - c) f)
- Wymień 6 cech typowego Niemca.
  - a) d)
  - b) e)
  - c) f)
- Skąd czerpiesz swoją wiedzę o Niemczech i Niemcach?
  - z własnych doświadczeń  z telewizji
  - z prasy  z książek  z opowiadań
  - z lekcji języka niemieckiego  z historii
  - z innych źródeł: .....
- Co oznacza dla ciebie termin „ojczyzna”?
- Co oznacza dla ciebie termin „obcy”?
- Czy wiesz, że w Gdańsku mieszkają Niemcy?
  - tak, sam znam kilku  tak, ale nie znam żadnych
  - nie wiem  nie wiem i nic mnie to nie obchodzi
- Co sądzisz o tym, że Niemcy mieszkają w twoim mieście?
- Jak wyglądają twoim zdaniem stosunki polsko-niemieckie?
- Co to jest „mniejszość narodowa”?
- Czy wiesz, że w Gdańsku istnieje niemiecka mniejszość narodowa?

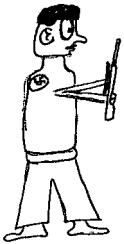
Po wypełnieniu ankiety uczniowie otrzymali polecenie narysowania portretu Niemca. Na 37 oddanych prac aż 21 zawierało elementy związane z wojną (przedstawiały oficerów

SS, swastyki, broń, przemoc itp.)! Rysunki te pokazują, jak ciężko jest nam oderwać się od wydarzeń sprzed ponad pół wieku i jak kształtuje to światopogląd młodego człowieka. Załączam kilka ciekawszych prac. Niestety nie mogę podać ich autorów, gdyż prace były wykonywane anonimowo.





1939 v.



VERGANGENHEIT

2002 ~



Gegenwart



## Co wykazały ankiety?

Podanie sześciu cech typowego Niemca okazało się nie tak prostym zadaniem. Tylko 10 z 42 pytanym wymieniło sześć cech. Pozostali ograniczali się przeważnie do 4-5. Przy czym najbardziej negatywnie wypowiadały się osoby, które nie mają rodziny w Niemczech i których dziadkowie często opowiadają o II wojnie światowej.

Łatwiej było uczniom scharakteryzować typowego Polaka. Wymieniane przez nich cechy w dużej mierze pokrywają się z ogólnym wyobrażeniem Polaka. Dlatego też nasunęło mi się pytanie, czy nazywali oni swoje własne spostrzeżenia, czy też wybierali cechy, którymi opisują nas inni.

Analizując odpowiedzi na pozostałe pytania coraz bardziej odczuwałam niedosyt. Np. 46% badanych określiło stosunki polsko-niemieckie jako „dobre”. Ale co mieli na myśli mówiąc „dobre” i jakie stosunki: partnerskie, gospodarcze? Podobnie nie satysfakcjonowały mnie próby zdefiniowania terminów „tolerancja”, „ojczyzna” czy „mniejszość narodowa”. Uczniowie bardzo powierzchownie rozumieją te pojęcia. Doszłam do wniosku, że nie można tego tak zostawić. Uczniowie muszą poznać wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, by uświadomić sobie głębię problemu polsko-niemieckiego.

Postanowiłam w tym celu zorganizować, wspólnie z innymi germanistkami naszej szkoły, cykl zajęć, które w efekcie końcowym miałyby wywołać u uczniów refleksję nad spostrzeganiem „innego” i być może przyczynić się do przełamania lub zmiany stereotypów dotyczących Niemców.

Pierwsze z takich spotkań poświęciłam omówieniu ankiet. Uważałam za istotny punkt wyjścia dla naszych rozważań, by uczniowie uświadomili sobie swoje odpowiedzi, a także poznali zdanie innych. Salę lekcyjną ozdobiłam wykonanymi przez nich portretami Niemca. Oprócz tego do lekcji potrzebne mi były: projektor, folie z wykresami sporządzonymi na podstawie ankiet, ksero tekstu *Trzy mity. Niemieckość, polskość, wielokulturowość* Petera O. Loewa, zamieszczonego w czasopiśmie *30 dni*<sup>7)</sup>, słownik wyrazów obcych oraz 2 arkusze szarego papieru.

<sup>7)</sup> *30 dni*, nr 4, lipiec/sierpień 2002, s. 14-21.

Temat naszego spotkania brzmiał „FREMD???”. Zapisalam go wielkimi literami na tablicy. Powitalam uczniow i zaprosilam ich do debaty, ktora zaczalam od problemu tolerancji. Rzucilam pytanie „Bist du tolerant?” i pozwolilam wypowiedziec sie kilku uczniom. Nastepnie spytalam: „Seid ihr, als Klasse, tolerant? Was meint ihr, wie viele von euch hat ja gesagt?” Uczniowie probowali oszacowac procentowo. Ich przypuszczenia potwierdzil wykres, ktory im zaprezentowalam.



Po omowieniu go napisalam na szarym papierze, na srodku,

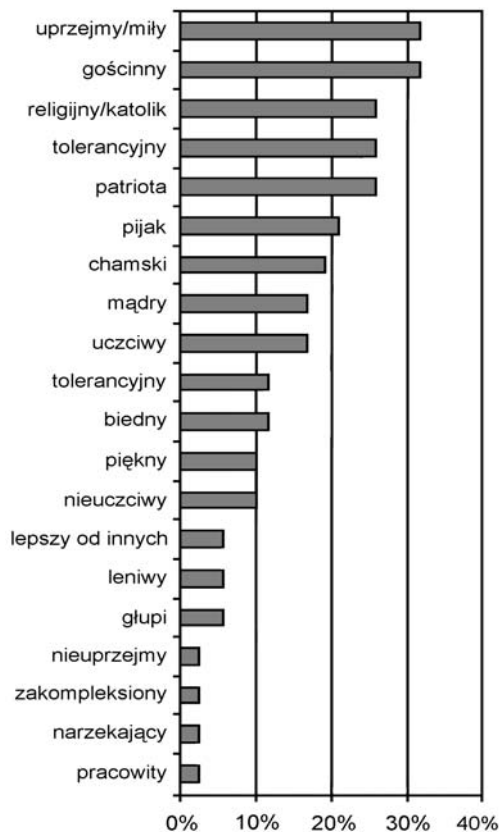


i spytalam „Was ist Toleranz? Was meinst du, was heisst tolerant sein?” Odpowiedzi uczniow zapisywalam na papierze. Uczynilam to w jezyku polskim, by nie krepowac ich pomyslowosci nieznanoscia zwrotow niemieckojezycznych. Calosc podsumowalam w jezyku niemieckim. Nastepnie poprosilam jednego z uczniow o odczytanie definicji pojecia „tolerancja” ze slownika wyrazow obcych. Mlodziez sama spostrzegla, ze rozumie to pojecie bardzo powierzchownie. Spytalam, czy byc tolerancyjnym to samo, co tolerowac. Wlozylam kij w przyslowiowe mrowisko zadajac pytanie, czy nazywajac sie w 64%-tach tolerancyjnymi, nie powinni sie raczej okreslic „obojetnymi na innosc”? Czy nadal tyle osob moze o sobie zdecydowanie powiedziec „Tak, jestem tolerancyjny”? Przez chwile zapanowala cisza. Naprawde zastanawiali sie nad odpowiedzi! Nieistotne bylo juz dla mnie jakie slowa padna. Zmusilam ich do

przeanalizowania swojej postawy, weryfikacji obrazu wlasnego ja. Zachwiala sie 64%-towa wieza „Tak, jestem tolerancyjny”!

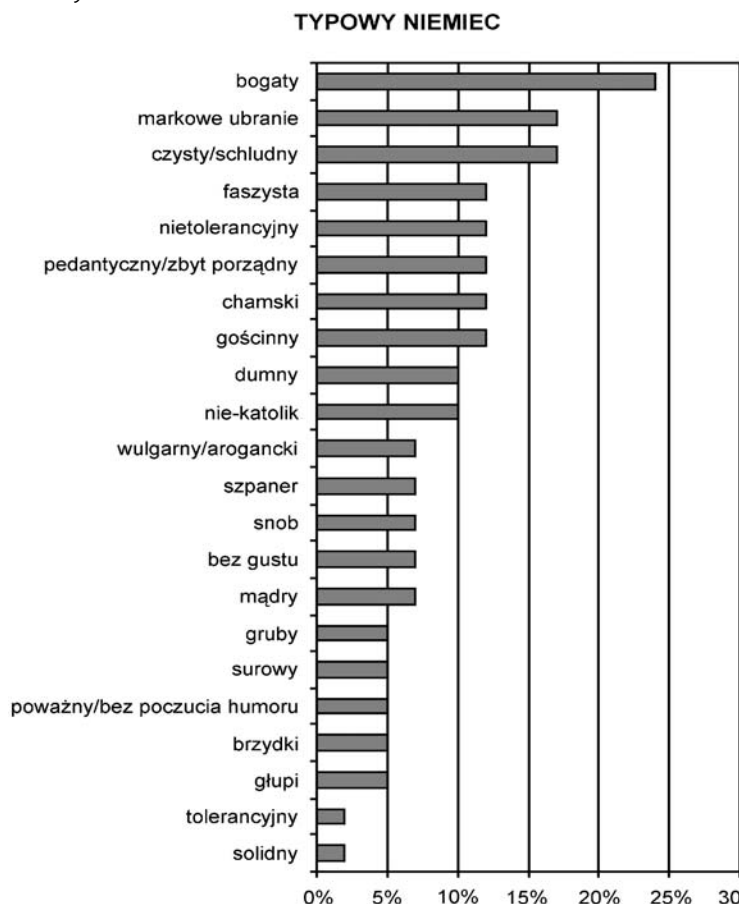
Nastepnie pokazalam im wykres przedstawiajacy cechy typowego Polaka. Rowniez tam okreslenie „tolerancyjny” plasowalo sie dosc wysoko w rankingu (26%), tuz po „goscinny” (31%), „uprzejmy/mity” (31%), a na rowni z „religijny/katolik” (26%). Po tych pozytywnych cechach wymieniaja nastepnie „pijak” (21%) oraz „chamski” (19%). Zadalam im nurtujace mnie juz wczesniej pytanie, czy sa to ich wlasne spostrzezenia, czy moze stereotypy krzajace o nas w swiecie. Okazalo sie, ze wiekszosc podeszla do pytania „stereotypowo”, tzn. wypisala cechy, jakie sa najczesciej wymieniane pod adresem Polakow, niekoniecznie zastanawiajac sie nad ich prawdziwoscia. Powiedzialam im o samospeoniajacych sie przepowiedniach. Samospeoniajaca sie przepowiednia zachodzi wtedy, kiedy „pocztkowo bledne przekonanie spoleczne znajduje potwierdzenie

#### TYPOWY POLAK



w rzeczywistości”<sup>8)</sup>. Moim zamiarem było zwrócenie uwagi uczniom na szkodliwość nadmiernych uogólnień oraz doszukiwania się ich potwierdzenia.

„Und typisch Deutsch?” Zaprezentowałam wykres.



Największą cechą narodową Niemców okazała się ich sympatia do piwa (27%) i bogactwo (24%). Również „schludność/czystość” (17%) oraz „ubieranie się w markowe ciuchy” (17%) zostały „docenione”. Uczniowie okazali szczególnie zainteresowanie swoimi odpowiedziami i otwarcie je komentowali. Prowokacją było moje pytanie: „Sind alle so?”

Dzięki przykładom z własnego doświadczenia uczniowie samodzielnie „obalili” kilka stereotypów.

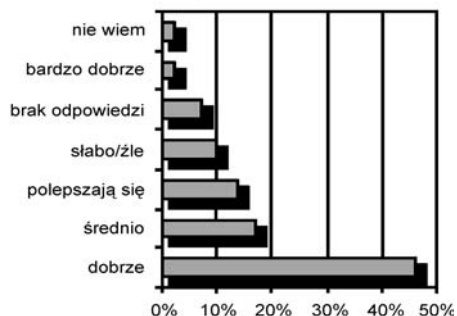
Kolejnym punktem naszego spotkania było określenie źródeł ich wiedzy o Niemczech i Niemcach. Pokazałam im wykres, który omówiliśmy. Pytaniami pomocniczymi były tu: „Was siehst du fern?”, „Wer und was erzählt dir?”, „Wie nimmst du das an?”

Po naszkicowaniu charakterystyk Polaka i Niemca spytałam o stosunki między dwoma narodami. Zaprezentowałam wykres i poprosiłam o wyjaśnienie „Was bedeutet gut?” „Was für Verhältnisse meinst du?”.

Okazało się, że uczniowie podeszli do pytania raczej politycznie i myśleli przede wszystkim o kontaktach gospodarczych itp. Nie oceniali stosunków partnerskich między przykładowym Kowalskim i Schmidtem.

Punktem kulminacyjnym naszego spotkania była tematyka niemieckiej mniejszości narodowej w Gdańsku. 69% naszych uczniów na pytanie „Czy wiesz, że w Gdańsku mieszka Niemcy?” odpowiedziało „Tak, ale nie znam żadnych”. 21% – „Tak, sam znam kilku”, 10% – „Nie wiem i nic mnie to nie obchodzi”.

**Jak wyglądają twoim zdaniem stosunki polsko-niemieckie?**



<sup>8)</sup> Fleming Ch., Jussim L. (1999), „Samospelniające się przepowiednie a utrzymywanie się stereotypów społecznych: rola interakcji diadykcznych i sił społecznych” w: Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M. *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk: GWP, s. 133.

Na szarym papierze napisałam pojęcie „MINDERHEIT” i poprosiłam o zdefiniowanie go. Wszystkie odpowiedzi (w języku polskim) zapisałam w formie asocjogramu. Dla porównania i uzupełnienia odczytaliśmy definicję ze słownika. By bardziej naświetlić problem niemieckiej mniejszości narodowej w Gdańsku, rozdałam uczniom tekst traktujący o trzech mitach gdańskich. Podzieliłam ich wcześniej na sześć grup – po dwie do każdego mitu. Ich zadaniem było przeczytać fragment tekstu i opracować krótką notatkę dla pozostałych grup.

Podsumowując pracę w grupach podkreśliłam, że od wieków Niemcy mieszkają razem z Polakami w jednym mieście. Ich kultury egzystują obok siebie i przenikają się. Czy w związku z tym Niemiec – Gdańszczanin jest dla nas „obcym”? Pokazałam im kolejny wykres wykonany na podstawie ich odpowiedzi.

#### CO OZNACZA DLA CIEBIE TERMIN „OBCY”?



Z tego co powiedzieliśmy do tej pory, nie jest on nam nieznan, nie pochodzi też z innego kraju – zawsze mieszkał w Gdańsku... Czy jest więc „obcym”?

W Gdańsku można znaleźć wiele śladów obecności Niemców na przestrzeni wieków. Zapropionowałam uczniom pracę projektową, w grupach 4-5 osobowych, na temat „Deutsche Spuren in Danzig”. Ich zadaniem jest w ciągu miesiąca, a więc do kolejnego naszego spotkania, przyrzeć się bliżej architekturze gdańskiej, literaturze i innym dziedzinom życia kulturalnego w naszym mieście i odnaleźć w nim niemieckość. Plakaty przygotowane przez poszczególne grupy uczniów będą punktem wyjścia do naszych dalszych rozważań na temat stosunków polsko-niemieckich, a w szczególności tych między Polakami a Niemcami należącymi do gdańskiej mniejszości narodowej.

Na kolejne spotkanie chciałabym zaprosić przedstawicieli Związku Mniejszości Niemieckiej w Gdańsku, którzy opowiedzą o swoich przeżyciach i odczuciach „bycia obcym”. Pragnę tu podziękować Carmen Thomas, asystentce do spraw kultury, za okazaną mi pomoc w organizacji tego spotkania i chęć współpracy.

Powoli krystalizują się dwa kolejne zamysły mojego projektu (między innymi film wideo o wysiedleniu Niemców z Polski po II wojnie światowej), a mam nadzieję, że będzie ich więcej! Pod koniec roku szkolnego chciałabym przeprowadzić ewaluację mojego projektu i ocenić przydatność tego typu zajęć dla młodzieży szkolnej.

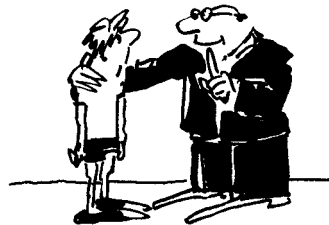
Nadmienię, że realizacja tych spotkań nie byłaby możliwa bez wsparcia dwóch germanistek naszej szkoły: Beaty Brewki-Buchockiej i Barbary Dymiter, które wzbogacały nasze debaty swoimi pomysłami i doświadczeniami, mnie zaś służyły dobrą radą i pomocą w docieraniu do materiałów.

(listopad 2002)



## PRZYSŁALI NAM CZASOPISMA I KSIĄŻKI

- ▶ Europejczycy nr 4/2002, 5/2003
- ▶ RROM P-O DROM nr 11/2002, 12/2002-1-2, 3-4
- ▶ Iwona-Maria Strachanowska (2002), *Studiowanie języków obcych u progu zjednoczenia z Unią Europejską*. Bydgoszcz: Sion
- ▶ Karol Czejarek (2003) *Nazizm, wojna i III Rzesza w powieściach Hansa Hellmuta Kirsta*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza: ATUT
- ▶ Marek Szałek (2002), *Mały słownik angielsko-polskich homonimów*. Poznań: Wagros.



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

## O autonomii w nauce języka obcego

### Wokół pojęcia autonomia

Zanim zaczęto używać w literaturze glotodydaktycznej pojęcie *autonomia*, posługiwano się określeniem *samodzielne uczenie się* (ang. *independent learning*; fr. *travail indépendant*), przez które niekoniecznie należało rozumieć niezależność uczących się będącą skutkiem ich świadomego wyboru. Innym terminem używanym w piśmiennictwie fachowym było *uczenie się samosterowane* (ang. *self-directed learning*; fr. *apprentissage auto-dirigé*) implikujące raczej swobodę w doborze metod i technik niż przejście odpowiedzialności za proces przyswajania języka i intencjonalne kierowanie własnym rozwojem.

Wraz z pojawieniem się idei autonomii następuje istotny zwrot w ogólnej orientacji dydaktyki języków obcych. Początkowo zwrot ten dotyczy teorii oraz samej terminologii, później także – praktyki. Do istotnych zmian w dydaktyce związanych z upowszechnianiem idei autonomii należy przede wszystkim centralne usytuowanie ucznia w procesie nauczania/uczenia się. Angielskojęzyczne określenie *learner-oriented teaching* oznacza, że uczeń wraz ze swoimi różnorodnymi potrzebami, uwarunkowaniami i cechami indywidualnymi zyskuje pozycję centralną oraz że wszystkie inne elementy układu glotodydaktycznego, takie jak: nauczyciel, język, materiały glotodydaktyczne, metoda, warunki

nauczania/uczenia się i rzeczywistość obiektywna są wyprowadzane z perspektywy uczącego się. Organizacja procesu przyswajania języka obcego zmierza do tego, by uczący się zdobył **samodzielność w podejmowaniu, wykonywaniu i ocenianiu podjętych zadań oraz działań uczeniowych i komunikacyjnych**.<sup>2)</sup> Nowe nauczanie, jak pisze, Wilczyńska odnosi się do „wywoływania czy też wspomagania uczenia się”. Ta sama autorka proponuje jako polski odpowiednik angielskiego określenia bardziej opisową formę: „nauczanie ukierunkowane na uczącego się”.

W nowej dydaktyce *nauczanie* zostaje zastąpione przez *uczenie się*. Używane tradycyjnie pojęcia *nauczyciel* – *uczeń* funkcjonują rzadziej – mówi się raczej o *uczącym się* i *nauczającym* (ang. *learner/teacher*; fr. *apprenant/enseignant*) pojawiających się w znamiennej odmiennej kolejności. Cytowana autorka wskazując na użycie w powyższych pojęciach form imiesłowów czynnych w językach polskim i francuskim, podkreśla aktywność obu stron i zauważa, że terminy te są bardziej pojemne.

### Autonomia w innych naukach

Idea autonomii uczącego się języka obcego nie opiera się tylko i wyłącznie na osiągnięciach glotodydaktyki – dyscypliny wiedzy

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VII we Wrocławiu. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.

<sup>2)</sup> W. Wilczyńska (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.



rozwijającej się dość bujnie w ostatnich latach. Pomimo swego rozwoju dydaktyka języków obcych czerpie wiele z innych nauk oraz z ich subdyscyplin. Do najistotniejszych w tym zakresie należą: filozofia, a właściwie filozofia personalistyczna, psychologia humanistyczna oraz pedagogika (głównie pedagogika w ujęciu C. Freineta, A. de la Granderiego i C. Rogersa).

Filozofii personalistycznej, jak sama nazwa wskazuje, zawdzięczamy nowe ujęcie człowieka obdarzonego aktywnością ujawniającą się w wielu sferach życia. Akcentowana w personalizmie autonomia osoby wiąże się z jej twórczym myśleniem i działaniem, wolnością i odpowiedzialnością. Osoba, dzięki własnej samodzielnności, dąży do samorealizacji, tworzy siebie przekraczając coraz to nowe granice własnych możliwości. Autonomia odgrywa najważniejszą rolę w rozwoju człowieka.

Człowiek w ujęciu psychologii humanistycznej to jednostka o niepowtarzalnych właściwościach emocjonalnych i intelektualnych. Możliwości rozwoju człowieka – według czołowych reprezentantów kierunku – są właściwie nieskończone, a najwyższą potrzebą człowieka jest samorealizacja (*self-actualization*). Samorealizacja dla psychologów humanistycznych oznacza dążenie jednostki do rozwijania własnych zdolności i możliwości. Stanowi wartość samą w sobie i jest tożsama z podstawową tendencją natury ludzkiej. Osiąganie przez jednostkę najwyższych potrzeb może być wspomagane między innymi przez język lub/i urzeczywistniane w języku.

Pedagogika XX-wieczna, głównie ta reprezentowana przez dwóch francuskich pedagogów – C. Freineta i A. de la Granderiego, a także C. Rogersa – akcentuje niezależność i aktywność jednostki, świadome „zarządzanie” uczącego się własnym potencjałem możliwości przy jednoczesnym czerpaniu z tego radości. Celem pracy dydaktycznej jest pobudzenie ucznia do aktywnego i samodzielnego zwiększania wiedzy i umiejętności.



## Dlaczego autonomia?

Wiele współczesnych dziedzin nauki buduje wizję człowieka na podstawie autonomii tj. zdolności do odpowiedzialnego i kreatyw-

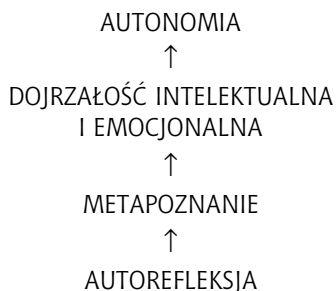
nego działania. Poszczególne dyscypliny wiedzy rozpatrują różne aspekty zagadnienia. Z licznych prac wynika, że autonomia jest ważna i należy ją rozwijać u uczących się. Oto niektóre z aspektów tego zjawiska:

- ▶ *autonomia w ujęciu psychologicznym* – nabywany język obcy, podobnie zresztą jak język ojczysty, może stanowić (lub stanowi) istotną część świadomości, refleksji i ekspresji. Z językiem jest związane ludzkie myślenie („*myślimy w słowach*” – Hegel), doznawanie oraz cały zespół indywidualnych cech jednostki. Język jako środek autoekspresji daje radość i zaspokaja potrzeby wyższe (potrzeby estetyczne, poznawcze). Praktyczny cel nauki języka obcego (komunikacja) przyczynia się do realizacji potrzeby komunikowania się z innymi;
- ▶ *autonomia w ujęciu kognitywnym* – ucząc się samodzielnie języka obcego jednostka nie tylko poszerza swoją wiedzę sensu stricto, lecz także samodzielnie i twórczo potrafi przеносić zdobytą wiedzę do innych dziedzin, którymi się zajmuje;
- ▶ *autonomia w ujęciu społecznym* – dzięki wykształconej potrzebie samodzielności w uczeniu się języka, jednostka lepiej dostosowuje się do wymagań współczesnego i dynamicznie rozwijającego się świata. Wymagania stawiane jednostce, takie jak np: wielość i częstota kontaktów obcojęzycznych, korzystanie z prasy obcojęzycznej, zasobów Internetu stanowią element naturalnego zachowania i nie sprawiają trudności autonomicznej jednostce.



## Ku autonomii

We współczesnych programach nauczania języków obcych coraz częściej pojawiają się informacje o skutecznych sposobach przyswajania języka. Czasami wiedza o uczeniu się jest włączana w formie osobnego kursu, czasami też pojawia się w miarę powstawania problemów uczenia się. Które z rozwiązań jest bardziej skuteczne w budowaniu autonomii? Trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. W niniejszej pracy proponuję własny schemat budowania uczniowskiej autonomii.



Pierwszym i bardzo istotnym etapem w budowaniu autonomii jest wzbudzenie u uczniów refleksji na temat ich samych oraz sposobów przyswajania przez nich języka obcego. Refleksja taka może obejmować motywację, aktywność, znajomość metod i technik uczenia się, warunki, w jakich pracują, oczekiwania i inne. Każdy uczeń w wyniku przemyśleń, a następnie rozmowy z nauczającym i innymi uczącymi się powinien zrozumieć, że stanowi jednostkę jedyną w swoim rodzaju, tj. że posiada właściwą tylko sobie motywację (motywację), różnorodne zdolności, indywidualne potrzeby, swój własny styl działania i uczenia się. Zadaniem uczącego jest uświadomić uczniom, że posługiwanie się językiem obcym ma sens tylko wtedy, gdy uczący się używa danego języka na miarę swoich możliwości i w swój niepowtarzalny sposób tzn., że naśladowanie innych ma sens tylko wtedy, gdy

zapożyczone wzory odzwierciedlają samego naśladującego. Przekonanie uczniów o konieczności analizy poszczególnych kategorii istotnych w procesie przyswajania języka stanowi próbę autodiagnozy, tj. rozpoznania tych czynników, które mogą znacząco poprawić jakość uczenia się.

Autorefleksji towarzyszy naturalna chęć metapoznania (ang. i fr. *metacognition*). Na tym etapie nauczający może np. pomóc uczniom poznać, a następnie udoskonalić ich własny styl(-le) pracy z językiem, zachęcić do pokonania naturalnej niechęci zmiany samych siebie i obaw towarzyszących tym zmianom. Mowa tu o zmianach dotyczących wszelkiego typu przyzwyczajzeń organizacyjnych, językowych, takich jak np. przyzwyczajenia audialne, artykulacyjne, morfosyntaktyczne, semantyczne, kulturalne i inne. Ważne jest, aby pracując nad metapoznaniem uczniowie potrafili spojrzeć na swoje strategie działań w sposób krytyczny, lecz by był to jednocześnie krytycyzm pozytywny, tj. taki, który służy modyfikowaniu i usprawnianiu pracy nad językiem. Należy pamiętać, że krytyka nie mająca charakteru opinii konstruktywnej może osłabić motywację i sprzyjać powstawaniu różnego typu barier utrudniających naukę. W celu lepszego poznania własnych strategii uczenia się proponuję przeprowadzić następujący test<sup>3)</sup>:

### Test

#### Styl aktywny

Jesteś zdania, że aby nauczyć się języka, trzeba go używać. Wolisz zatem zacząć od komunikowania się niż poświęcać czas na rozmyślania typu: „*jak to powiedzieć?*”.

Twoja dewiza: *Kuj żelazo póki gorące.*

#### Styl konkretny

Kiedy uczysz się, lubisz gdy materiał jest jasny i możesz go wykorzystywać w różnych sytuacjach praktycznych. Zapamiętujesz lepiej dane niż teorię.

Twoja dewiza: *A po co to?*

#### Styl refleksyjny

Uważasz, że zanim zaczniesz się komunikować, potrzebna jest ci tzw. faza przygotowawcza. Potrzebujesz czasu na poukładanie sobie nowych treści.

Twoja dewiza: *Zanim zaczniesz się pisać, trzeba nauczyć się myśleć.*

#### Styl abstrakcyjny

Twoim zdaniem, aby poznać dobrze materiał, trzeba go zgłębić. Nie lubisz używać reguł, nie rozumiejąc ich sensu.

Twoja dewiza: *Dlaczego jest raczej to niż tamto?*

<sup>3)</sup> Cytowany test ukazał się w wersji francuskojęzycznej w *Le Français dans le monde*, nr 317. Autorkami testu są E. Paquier i J. Balsler; polskojęzyczna wersja jest moim tłumaczeniem. Pracując z grupami o średnim i dużym zaawansowaniu w nauce języka można się posłużyć tekstem w języku obcym.

### **Styl emocjonalny**

Lubisz, gdy materiał na lekcjach języka obcego zawiera pewien ładunek emocjonalny. Wolisz tematy zawierające elementy cywilizacyjne oraz dotyczące ludzi. Język jako system interesuje cię mało.

Twoja dewiza: *Uczę się sercem.*

### **Styl syntetyczny**

Zanim zabierzesz się do pracy, wiesz, co chcesz osiągnąć, choć nie znasz do końca sposobu, według którego będziesz postępować. „Błądzisz” nieco i wyczekujesz momentu małego „oślnienia”, który sprawi, że rzeczy same układają się w twojej głowie. Lepiej zapamiętujesz informacje ogólne od szczegółowych.

Twoja dewiza: *Prosto do celu.*

### **Styl wzrokowy**

Najlepiej zapamiętujesz nowe rzeczy wraz z ich otoczeniem tworząc sobie ich obrazy. Zachowujesz w pamięci nową informację, gdy przedstawiona jest ci ona w formie graficznej (diagram, tabela itp.).

Twoja dewiza: *Trzeba to zobaczyć, aby w to uwierzyć.*

### **Styl indukcyjny**

Podczas uczenia się języka obcego wolisz sam(-a) odnaleźć regułę, np. przeglądając i analizując przykłady.

Twoja dewiza: *Od szczegółu do ogółu.*

### **Styl kolektywny**

Lubisz pracować w grupie lub w parze. Wspólne dyskusje i podejmowane wysiłki wydają ci się pożyteczne.

Twoja dewiza: *Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego.*

### **Styl relacyjny**

Kiedy uczysz się, lubisz gdy nauczyciel czuwa nad twoimi postępami. Pracujesz lepiej w sytuacjach wymagających rywalizacji. Potrzebujesz, by nauczyciel cię chwalił lub wskazywał, co jeszcze musisz poprawić w swojej znajomości języka.

Twoja dewiza: *Marchewka czy kij?*

### **Styl racjonalny**

Uważasz, że głównym problemem języków jest to, że nie zawsze są one logiczne. Preferujesz teksty informacyjne od np. literackich.

Twoja dewiza: *Nic bez rozumu.*

### **Styl analityczny**

Od początku do końca podążasz małymi krokami, nie znając struktury globalnej. Natrafiasz na problem, gdy masz podsumować to, czego się nauczyłeś(-aś). Koncentrujesz się na szczegółach i zapamiętujesz je znakomicie.

Twoja dewiza: *Diabeł tkwi w szczegółach.*

### **Styl werbalny**

Zapamiętujesz raczej pojedyncze słowa lub zdania niż obrazy sytuacji, w których się one pojawiły. Wolisz otrzymać nową informację w formie tekstu.

Twoja dewiza: *Na początku było Słowo.*

### **Styl dedukcyjny**

Kiedy zaczynasz się uczyć języka, lubisz, gdy nauczyciel podaje ci najpierw regułę, a później zaleca jej użycie praktyczne. Twiom zdaniem, poszukiwanie reguł gramatycznych to strata czasu.

Twoja dewiza: *Sposób użycia, proszę.*

### **Styl indywidualny**

Wolisz pracować sam (-a) i być niezależnym (-ą). Organizacja pracy w grupie wydaje ci się stratą czasu.

Twoja dewiza: *Każdy dla siebie, Bóg dla wszystkich.*

### **Styl autonomiczny**

Nie potrzebujesz nadzoru nauczyciela, aby zorganizować sobie pracę. Poza tym nie lubisz, gdy porównują cię z innymi. Preferujesz sam(-a) oceniać swoje umiejętności i czynione postępy.

Twoja dewiza: *Polegam tylko na sobie.*

Przeprowadzenie powyższego testu może odegrać istotną rolę w kształtowaniu uczniowskiej samodzielności. Świadomość własnych zachowań podczas nauki języka obcego oraz konstruktywny

autokrytycyzm stanowią ważny krok ku postawie otwartej, tj. nastawionej na własne doświadczenia oraz postawie integrującej, tj. asymilującej do własnej osobowości proces zmiany.

Umiejętność powiązania efektu uczenia się z procesem, który jest odpowiedzialny za ten efekt, wiąże się ściśle z dojrzałością intelektualną oraz emocjonalną, będącymi niezbędnymi warunkami autonomii. Z dojrzałością intelektualną wiąże się oczywiście nie jakakolwiek aktywność jednostki, lecz podejmowanie działań mających na celu odkrywanie, a następnie realizowanie własnych możliwości służących samorealizacji. Uczeń dojrzały intelektualnie i emocjonalnie to ten, który potrafi wybierać to, co najbardziej słuszne w perspektywie jego osobistego doskonalenia językowego. To także ten, który ponosi odpowiedzialność za swoje sukcesy, ale także i porażki. Taka świadoma i dojrzała postawa rozwija się w miarę pogłębiania przemyśleń, zwiększania świadomości, regulacji własnych potrzeb i możliwości.

Budowanie niezależności uczeniowej to proces złożony i wymagający czasu. Przedstawiona powyżej koncepcja budowania uczniowskiej autonomii opiera się na schemacie kolejnych etapów obejmujących autorefleksję, metapoznanie, dojrzałość intelektualną i emocjonalną. Propozycja przedstawia proces uczenia

się w ujęciu psychologicznym. Ujęcie to oznacza, że **uczący się powinien rozpocząć uczyć się uczyć przede wszystkim wykorzystując znajomość siebie samego**. Koncepcja wyrasta z centralnej pozycji uczącego się oraz dyskretnego i profesjonalnego doradztwa nauczającego, które polega na wywoływaniu uczenia się. Najczelniejszym elementem procesu jest sam uczący się.

Dydaktyka wraz z podejściem podmiotowym i autonomizacją stanowi odpowiedź na wyzwanie nowego wieku. „*Nauczyciel uczniów uczy się*” to hasło u podstaw i cel współczesnego nauczania języków obcych.

### Bibliografia:

- Capdepon E. (1993), „Organiser un enseignement – apprentissage centré sur l'apprenant” w: *Le Français dans le monde*, nr 261.
- Dalgalian G., Lieutaud S., Weiss F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris: CLE International.
- Mairesse P. (1993), „Autonomie. Quel matériel, quelle pédagogie?” w: *Le Français dans le monde*, nr 257.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

(listopad 2002)

Ewa Moszczyńska<sup>1)</sup>  
Pruszków

---

## Nauczmy uczniów się uczyć – efektywne techniki uczenia się

Uczniowie zdolni stanowią około 2–3% populacji. Mimo to większość z nich swoimi osiągnięciami nie wybija się w dorosłym życiu ponad przeciętność. To inni odnoszą sukces – dzięki swojej pracy i motywacji nadrabiają „braki”. Nauczyli się uczyć, najczęściej na drodze prób i błędów. Ale ci też są nieliczni. Reszta rezygnuje, poddaje się narzekając na brak zdolności, inteligencji, przyczyny środowiskowe i materialne. Tytuł, że te niepowodzenia też mają swój sens. Uświadamiają błędne postępowanie, bądź postawę i konieczność zmiany. Sukces wymaga wytrwałości i niepoddawania się. Szczególnie trafne

wydaje się to stwierdzenie w odniesieniu do procesu akwizycji języka obcego. System szkolny ze swym restrykcyjnym charakterem wymusza wypełnianie stawianych przed uczniem wymagań. Dlaczego jednak tak nagminnie zawodzi?

Uczniowie wkuwający na pamięć dziesiątki nowych słówek – jakże to częsty obraz, błędne koło prowadzące donikąd. Dlaczego w takim razie nieustannie się kręci? To tzw. efekt *washback* – uczniowie dostosowują swoje strategie uczenia się do systemu testowania. Zapominają lub nie są przy tym w ogóle świadomi odmienności języka obcego w odniesie-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.

niu do innych przedmiotów. Podczas gdy nauka języka polega na przyswajaniu sobie nośnika wiadomości, inne przedmioty przekazują same wiadomości. W efekcie pojawia się bierność i rezygnacja. Jednym z nowszych odkryć psychologii jest spostrzeżenie, że jednostka może wybierać sobie sposób myślenia. Można to wyrazić inaczej: jeśli chcesz – znajdziesz sposoby, jeśli nie chcesz – znajdziesz powody.

Literatura dotycząca prawidłowości uczenia się jest dość obszerna. Jednak pojedyncza lektura rzadko stanowi przełom. Zdobytą wiedzę trzeba testować, by przekonać się na własnej skórze (właściwszym określeniem byłoby tutaj umyśle) o jej skuteczności. Dobre ku temu warunki istnieją w klasie szkolnej, jednak punktem wyjścia jest odpowiednia wiedza nauczyciela, która okazuje się często niewystarczająca, intuicyjna i nieuporządkowana. Braki w tej dziedzinie nie dyskredytują, gdyż liczy się przede wszystkim chęć ich nadrobienia, a poza tym tylko ten prawdziwie może zachęcić do uczenia się, kto sam się jeszcze uczy. Dlatego też zanim przystąpię do przedstawienia własnej propozycji „przemycenia” do „zwykłej” lekcji elementów związanych z psychologią uczenia się, pozwolę sobie na kilka bardziej teoretycznych uwag związanych z tym tematem.

Dość powszechne jest utożsamianie sukcesu szkolnego z inteligencją. Jednakże jak do tej pory nie ma wystarczających dowodów na dużą korelację między ilorazem inteligencji a zdolnością do przyswajania sobie języków obcych. Uwaga ta przekazana uczniom może być o tyle cenna, iż uświadamia im, że wszyscy mają równe szanse na starcie, a więc tym samym wzrasta motywacja uczniów uznawanych przez ogół za słabszych. Poza tym istnieje pewna prawidłowość: im jednostka więcej się uczy, tym łatwiej jej nauczyć się jeszcze więcej. Pamięć się rozwija.

Spśród wielu jej rodzajów warto wymienić pamięć dobrowolną (występującą przy uczeniu się zamierzonym) i mimowolną (uczenie się niezamierzone). Jak pokazały badania, jedynie u małych dzieci pamięć mimowolna przynosi lepsze rezultaty. Starsi muszą więc chcieć coś zapamiętać będąc przy tym skoncentrowanym. Ten na pozór trywialny wniosek ma doniosłe implikacje. Chcieć, to punkt wyjścia, dalej trzeba działać. Wśród strategii polepszania pamięci można wyróżnić:

- ▶ przeuczenie (tzn. kontynuowanie utrwalenia także po przyswojeniu materiału) – to dzięki niemu osoby w podeszłym wieku pamiętają ok. 40% nazwisk uczniów ze swojej klasy,
- ▶ okresowe przeglądanie notatek, co pomaga także dostrzec treści przeoczone,
- ▶ powtarzanie (tzw. podtrzymujące tj. proste i przetwarzające tj. organizowanie materiału, kojarzenie) na głos bądź w formie pisemnej.

Warto więc zapowiadać sprawdzian z odpowiednio długim wyprzedzeniem. Uczniowie ucząc się z nastawieniem na późniejsze egzaminowanie będą trwale przechowywać materiał wyuczony. Zapominanie przebiega z czasem coraz wolniej. Większa jest bowiem efektywność uczenia się rozłożonego w czasie niż skomasowanego, dlatego o wiele bardziej skuteczne są ćwiczenia krótsze, lecz częstsze. Ponadto warto poinformować uczniów o istnieniu tzw. „podpórek pamięciowych” odnoszących się do kontekstu uczenia się. Psychologowie udowodnili, że należy uczyć się dwóch kolejnych materiałów w różnych pomieszczeniach (czyli np. języka niemieckiego w kuchni, języka angielskiego w pokoju), stanowiących w okresie przywoływania z pamięci tzw. wskazówki kontekstowe. Rola pamięci wzrasta wraz z zaawansowaniem językowym, ponieważ wraz z nim istnieje konieczność przyswajania coraz większej ilości struktur leksykalnych i semantycznych.

Priorytetową rolę w procesie akwizycji języka odgrywa postawa jednostki pragnącej go sobie przyswoić, tzn. pozytywny stosunek do obcej społeczności, jej kultury, pewna chęć identyfikowania się z nią, przekonanie o użyteczności nauki danego przedmiotu. Jest to punkt wyjścia, na podstawie którego można dopiero urozmaicać naukę przez:

- ▶ słuchanie i oglądanie mass mediów i powtarzanie za spikerem,
- ▶ stosowanie pomocy wizualnych (karteczek ze słówkami) w miejscach, gdzie często spoczywa nasz wzrok (np. lustro),
- ▶ wykorzystywanie wolnych chwil na mówienie do siebie i próby myślenia w języku obcym (rozwijanie bezflumaczeniowego myślenia),
- ▶ lekturę specjalnie opracowanych, uproszczonych pozycji książkowych (chcąc mieć dodatkowo satysfakcję z czynionych postępów można sporządzać krzywą ukazującą ilość po-

trzebnego czasu do przeczytania strony i liczbę niezrozumiałych słów).

Podsumowując: zdolności językowe jako takie nie istnieją. Na sukces w tej dziedzinie składają się różnorodne uzdolnienia. Pojedyncza cecha (np. ekstrawersja) lub jej brak nie przesądza jeszcze o niczym. Obserwując dobrych uczniów zauważono, że konieczne są: dobra znajomość języka ojczystego, gotowość do podjęcia komunikacji, samodzielność, brak obawy przed błędem, silna motywacja wewnętrzna, czas i wysiłek. Mimo że już od dłuższego czasu jest postulowane w piśmiennictwie wprowadzenie tzw. *language learning awareness*, czyli przygotowanie (merytoryczne) do nauki języków obcych, to jednak nadzieje na szybkie wprowadzenie takiego bloku są płonne. Nie pozostaje nic innego, jak wprowadzić (w i tak zbyt okrojony czas przeznaczony na naukę języka obcego) elementy uświadamiające funkcjonowanie procesów uczenia się, aby ziściły się słowa J. Deweya, że celem edukacji jest umożliwienie każdej jednostce objęcia w posiadanie jej indywidualnego potencjału, a nie programowanie wszystkiego za nią. Myślą przewodnią stopniowego wdrażania do samodzielności powinno być nakłanianie do współzawodnictwa z samym sobą, tzn. urzeczywistniania indywidualnej potrzeby sukcesu. Warto przy tym pamiętać, że zadania zbyt trudne lub łatwe potrzebę tę przygaszą. Muszą być adekwatne do możliwości.

Do zaprezentowania funkcjonowania pamięci i efektywnych technik uczenia się wybrałam fragment autobiografii Heinricha Schliemann (1822–1890), odkrywcy Troi, w której autor opisuje swój oryginalny sposób uczenia się języka obcego.

### ▼ **Ćwiczenie 1:**

Cel: zapoznanie z funkcjonowaniem pamięci krótkotrwałej, powtórzenie leksyki związanej z dzisiejszym tematem.

Organizacja: nauczyciel czyta głośno 12 (znanych już uczniom!) słówek: *Wörterbuch, Lehrer, Sprachkurs, Schule, Langenscheidt, Unterricht, Tafel, Tonbandgerät, Spiele, Texte, Übungsbuch, Kreide*.

<sup>2)</sup> Przykładowy wynik testu:

Część 1: 3 słowa zapamiętane przez przeczytanie

Część 2: 8 słów zapamiętanych słuchowo

Część 3: 9 słów zapamiętanych przez wzrok

Spodziewany rezultat: większość uczniów zdoła sobie przypomnieć (zapisując na kartce) 7 słów (tzw. „magiczna siódemka”). Co ciekawe, prawie wszyscy zapamiętają słowo pierwsze i ostatnie. To zjawisko jest nazywane w odniesieniu do początkowych słów efektem pierwszeństwa, a ostatnich – efektem świeżości.

### ▼ **Ćwiczenie 2:**

Cel: uzmysłowienie uczniom, że lepszym sposobem zapamiętywania jest kategoryzacja semantyczna.

Organizacja: nauczyciel wymienia 12 znanych uczniom słów zgrupowanych według znaczenia:

<i>Beruf:</i> Korrespondent	<i>Schule:</i> Übungen
Archäologe	Russischlehrer
Buchhalter	Aufsätze
Lehrer	Unterricht

*Geld:* Gehalt  
Auktionen  
Geschäftsbeziehungen  
800 Frank

Wniosek: porządek jest najlepszą pochodną pamięci (odkrycie Simonidesa). Słowa uporządkowane w kategorii bliskie zostają zapamiętane niemal w 100%.

### ▼ **Ćwiczenie 3:**

Cel: uzmysłowienie sobie swojego stylu poznawczego.

Organizacja: nauczyciel prezentuje trzykrotnie (raz zapisane na tablicy, drugi raz czytając, trzeci raz pokazując przedmioty) przez 10 sekund 10 słówek (za każdym razem musi to być inny zestaw, słowa powinny być dobrze znane przez uczniów), po czym każdy uczeń notuje tyle, ile zapamiętał. Następnie sumuje liczbę zapamiętanych w każdej prezentacji wyrazów. Wyniki informują o preferowanym sposobie uczenia się danego ucznia<sup>2)</sup>.

### ▼ **Ćwiczenie 4:**

Cel: przełożenie usłyszanego tekstu na wewnętrzne obrazy, ażeby wyobrażenia i pamięć skorzystała z nieliniowej formy zapisu.

Organizacja: nauczyciel czyta fragment tekstu (pożądane są dłuższe przerwy w czytaniu),

uczniowie mogą zamknąć oczy w celu lepszego skupienia się i uruchomienia wyobraźni. W tle może cicho rozbrzmiewać spokojna muzyka oddająca klimat epoki.

*Ich will euch meine Lebensgeschichte erzählen. Über mein Leben in Holland. Schließt eure Augen und hört zu!*

Am 1. März 1844 erhielt ich eine Stelle als Korrespondent und Buchhalter in einer Firma in Amsterdam. Mein Gehalt betrug zuerst 1200 Frank. Als aber meine Vorgesetzten meinen Eifer sahen, gewährten sie mir noch eine jährliche Zulage von 800 Frank. Da ich glaubte, mich durch die Kenntniss des Russischen noch nützlicher machen zu können, fing ich an, auch diese Sprache zu studieren. Die einzigen russischen Bücher, die ich mir besorgen konnte, waren eine alte Grammatik, ein Lexikon und eine schlechte Übersetzung der „Aventures de Télémaque“ (Seht ihr sie? So alt und abgenutzt?). Trotz aller meiner Bemühungen gelang es mir aber nicht, einen Russischlehrer zu finden; denn außer dem russischen Vizekonsul, Herrn Tannenberg, der mir keinen Unterricht geben wollte, befand sich damals niemand in Amsterdam, der ein Wort von dieser Sprache verstand. So fing ich dann mein neues Studium ohne Lehrer an und hatte mir in wenigen Tagen, mit Hilfe der Grammatik, die russischen Buchstaben und ihre Aussprache eingeprägt. Dann nahm ich meine alte Methode wieder auf, verfaßte kurze Aufsätze und Geschichten und lernte sie auswendig. Da ich niemanden hatte, der meine Arbeiten verbesserte, waren sie ohne Zweifel sehr schlecht; doch bemühte ich mich, meine Fehler durch praktische Übungen vermeiden zu lernen, indem ich die russische Übersetzung der „Aventures de Telemaque“ auswendig lernte. Um schnellere Fortschritte zu machen, engagierte ich einen armen Juden, der für vier Frank pro Woche allabendlich zwei Stunden zu mir kommen und meine russischen Übungen anhören mußte, von denen er keine Silbe verstand. (Seht ihr ihn? Er war arm und alt, mit einem langen weißen Bart).

Da die Zimmerdecken in den gewöhnlichen holländischen Häusern meist nur aus einfachen Brettern bestehen, kann man im Erdgeschoß oft alles vernemen, was im dritten Stock gesprochen wird (Könnt ihr euch das vorstellen?). Mein lautes Rezitieren wurde deshalb bald den anderen Mietern lästig. Sie beklagten sich bei dem Hauswirt, und so kam es, daß ich in der Zeit meiner russischen Studien zweimal die Wohnung wechseln mußte. Aber alle diese Unbequemlichkeiten konnten meinen Eifer nicht vermindern. Nach sechs Wochen schon schrieb ich meinen ersten russischen Brief an Wassili Plotnikow, einen Kaufmann, mit dem meine Firma in Geschäftsbeziehungen stand. Bald war ich imstande, mich mit ihm und anderen russischen Kaufleuten, die zu Auktionen nach Amsterdam kamen, fließend in ihrer Muttersprache zu unterhalten.

(nach: H. Schliemann, *Selbstbiographie*)

### ▼ **Ćwiczenie 5:**

Cel: streszczenie tekstu.

Organizacja: uczniowie próbują oddać myśl przewodnią tekstu odpowiadając na poniższe pytania:

Wer	} hat Russisch gelernt?
Wann	
Was	
Warum	
Mit wem	
Wie	

### ▼ **Ćwiczenie 6:**

Cel: rozbudowanie streszczenia.

Organizacja: hasła zostają uzupełnione dodatkowymi określnikami.

H. Schliemann

Sprachgenie, Korrespondent, Buchhalter

Jude

arm, alt, keine Russischkenntnisse

Hilfsmittel

eine alte Grammatik, ein Lexikon, eine Übersetzung der „Aventures de Télémaque“

itd.

### ▼ **Zadanie 7:**

Cel: dyskusja nad tekstem, ocena podejścia Schliemanna i podzielenie się własnymi doświadczeniami z zakresu uczenia się języków obcych.

Sądzę, że powyższy tekst może być punktem wyjścia do refleksji nad własną nauką i być może dotychczasowymi niepowodzeniami, nad (własnymi) metodami uczenia się, jego celowością (zarówno doraźną, jak i przyszłą). Dowodzi, że nauka indywidualna nie tylko nie ustępuje nauce zorganizowanej, ale jest nie do przecenienia. Jak pokazał Schliemann, sławny samouk określany mianem geniusza językowego, tajemnica tkwi w chęci i determinacji, których nie można ani kupić, ani wymusić.

### **Bibliografia**

- Lieury A. (1999), *Pamięć i sukces w szkole*, Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Holtwisch H. (1998), „Behaltensfördernde Verfahren im Fremdsprachenunterricht”, w: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* nr 4.
- Pietrański Z. (1990), *Sztuka uczenia się*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

(listopad 2002)

## Nauczmy uczniów się uczyć – o autonomii



### Wstęp

Temat konkursu porusza problem niezwykłej wagi: *nauczyć uczniów się uczyć* to jedno z wiodących haseł nowo opracowanych podstaw programowych w zreformowanym systemie oświaty. Dotyczy on więc każdego ucznia i nauczyciela.

Temat nie nowy, lecz o nowym obliczu: zjawisko samodzielnego uczenia się języków obcych stało się koniecznością życiową w dobie przemian społecznych związanych z sukcesywnym rozszerzaniem Unii Europejskiej. Z pedagogicznego punktu widzenia – to wąska, żmudna ścieżka, która prowadzi odważnych do odległego celu jakim jest autonomia. To właśnie w autonomii, której kluczem jest umiejętność samodzielnego uczenia się, specjaliści upatrują przyszłość efektywnego kształcenia się przyszłych pokoleń.

Nic więc dziwnego, że problem ten pojawia się bardzo często na łamach literatury pedagogicznej oraz w dokumentach oficjalnych krajowych i zagranicznych (*Cadre, Portfolio, programy nauczania itp.*). Nie negując ogromnej roli nauczyciela i wszelkiego rodzaju kursów kształcenia językowego, prawda pozostaje wciąż ta sama i niezmienna: to uczeń sam musi się wszystkiego nauczyć, niezależnie od dziedziny przyswajanej wiedzy, czy dyscypliny nauczanej w szkole. Inaczej mówiąc, efektywne nauczanie uwieńczone sukcesem to nic innego, jak efektywne uczenie się, całkowicie samodzielne lub w mniejszym lub większym stopniu wspomagane przez nauczyciela jako mediatora oraz różne środki i materiały dydaktyczne.



### Samodzielne uczenie się – aspekt psychologiczny

Według psychologów uczeń nie jest biernym odbiorcą informacji, ale podmiotem, który

sam konstruuje swą wiedzę na tyle, na ile zechce włączyć się do tego procesu i wykaże inicjatywę. Skoro uczeń sam konstruuje swą wiedzę, jaka więc rola przypada nauczycielowi? Przy wszelkiej próbie wyjaśnienia tej funkcji należy odwołać się do terminów „interakcja” i „mediacja”. Jednostka, podmiot uczący się, nie pozostaje w izolacji w procesie uczenia się, czynnikiem umożliwiającym przyswajanie wiedzy jest interakcja między nauczycielem i uczącym się. Dzisiaj często mówi się również o mediacji. Mimo wielu rozbieżności różnych teorii na temat mediacji, wszyscy są zgodni co do jednego: uznaje się, iż dostęp do wiedzy jest uzależniony od inicjatywy osób trzecich, które ułatwiają (umożliwiają) powstawanie relacji między uczącym się a przedmiotem poznania. Do niniejszego problemu powrócę ponownie w końcowej części artykułu, natomiast w tym miejscu należy jeszcze dodać, iż nauczyciel jest nie tylko pośrednikiem między wiedzą a uczniem, jest on również mediatorem ułatwiającym uczniowi radzenie sobie z samym sobą, zwłaszcza, gdy tenże z powodu niepowodzeń przejawia negatywny stosunek do uczenia się, nie wierzy w swoje możliwości. Poza klasycznym pośrednictwem między uczniem i wiedzą, pedagog pośredniczy również w odzyskaniu przez ucznia wiary we własne siły.

### ▼ Jakie kompetencje należy wykształcić u uczniów, by ułatwić im samodzielne uczenie się?

Nauczyć uczniów się uczyć to w pierwszej kolejności:

- ▶ wypracować właściwą postawę, wykształcić pozytywne nastawienia,
- ▶ rozwinąć zainteresowanie językiem i motywację uczenia się,
- ▶ uczynić ucznia świadomym i odpowiedzialnym za własne uczenie się.

Nauczyciel pomaga uczniom zrozumieć konieczność uczenia się języków obcych w ogó-

<sup>1)</sup> Dr Iwona Janowska jest nauczycielką języka francuskiego w XVI LO w Krakowie. Otrzymała drugą nagrodę w naszym konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.



le, uczenia się nie tylko w szkole, ale i poza szkołą, uczenia się po jej ukończeniu. Pomaga zrozumieć istotę uczenia się języka z punktu widzenia procesów psychologicznych. Przez cały cykl kształcenia językowego konieczna jest więc praca nauczyciela pobudzająca nieustannie chęć do nauki, entuzjazm, zafascynowanie tym, co uczeń wykonuje. Nauczyciel prowadzi otwarty dialog z uczniami: zachęca, argumentuje, wyjaśnia uzasadnia, ukierunkowuje, pomaga, dodaje odwagi, weryfikuje i koryguje, wskazuje metody działania, udziela instrukcji, stymuluje do podejmowania wysiłku samokształcenia ...

Reasumując, rozwój osobowości, wykształcenie otwartości, zmysłu obserwacji, umiejętność słuchania i percepcji pewnych elementów i zjawisk, dojrzałości, metod pracy samodzielnej, pozytywnych postaw i zachowań, uświadomienie konieczności samokształcenia i rozwijanie inicjatywy, podejmowania decyzji samokształceniowych itp. stanowi pierwszy krok na drodze samodzielnego rozwijania kompetencji językowych. Uczniom rozumiejącym potrzebę samokształcenia należy następnie wskazać drogę prowadzącą do tego celu, nauczyć ich sposobów i metod pracy samodzielnej.

## **Samodzielne uczenie się – aspekt dydaktyczny**

### **Nauczyć posługiwania się narzędziami i korzystania z mediów**

Nieodzownym warunkiem opanowania sztuki uczenia się jest umiejętność korzystania z szeroko pojętego „otoczenia medialnego”. Można śmiało stwierdzić, iż nabycie tej sprawności stanowi warunek samodzielnego zdobywania wiedzy.

Skąd więc uczniowie mogą czerpać swą wiedzę poza lekcją? Podzieliłam dostępne materiały na kilka grup:

- ▶ słowniki, encyklopedie w wersji książkowej i na CD-Romach, kasety audio, kasety wideo, CD, CD-Romy, tabele z gramatyką (z czasownikami nieregularnymi), podręczniki, podręczniki do gramatyki, zbiory testów, dzieła literackie lub ich fragmenty,
- ▶ czasopisma dla dzieci, młodzieży i dorosłych,
- ▶ Internet (stosownie do wieku i zainteresowań uczących się),

- ▶ programy komputerowe do nauki języków obcych,
- ▶ literatura piękna, literatura tematyczna – według potrzeb i zainteresowań uczniów (dodatkowe podręczniki lub inne publikacje pozaszkolne),
- ▶ inne: filmy długometrażowe, programy komputerowe, piosenki, spektakle, imprezy i uroczystości w danej wersji językowej, telewizja obcojęzyczna, np. TV5.

## **Media jako droga do autonomii**

– to problem pojawiający się bardzo często na łamach prasy i literatury glottodydaktycznej. Jest to bezwzględnie niezwykle popularny i atrakcyjny środek (sposób) samodzielnego poszerzania wiedzy, w tym przyswajania języków obcych. Jednakże by mógł on stać się narzędziem skutecznym proporcjonalnie do możliwości jakie oferuje, musi zostać spełnionych szereg warunków, które długo jeszcze nie mogą zaistnieć w wielu szkołach. Efektywna nauka języka w pracowni komputerowej (nawet jeżeli szkoła taką dysponuje), czy przy zastosowaniu filmów wideo to z pozoru tylko łatwa i przyjemna „zabawa”. Jeśli bliżej przyjrzymy się temu procesowi, pojawia się tutaj, wręcz ostro zarysowuje, problem mediacji i koordynacji materiałów pochodzenia medialnego z innymi środkami stworzonymi do nauczania/uczenia się języka, np. podręczniki, nagrania audio, zeszyty ćwiczeń itp. Ktoś musi nauczyć ucznia prawidłowego wykorzystania, np. komputera do nauki języka, wskazać, jak połączyć wiedzę pochodzącą z różnych źródeł, jak prawidłowo wykonywać ćwiczenia, by przyniosły one oczekiwane efekty.

## **Kształcimy umiejętność uczenia się przez prawidłowe nauczanie**

Można uczyć uczenia się zarówno przez szeroko zakrojone działania, projekty, kursy, eksperymenty, jak również przez codzienne czynności nauczyciela i uczniów.

To właśnie w czasie lekcji, obserwując swego nauczyciela, uczeń przyswaja sobie umiejętność formułowania celów i poznaje sposoby ich realizacji. Od samego początku kursu nauczyciel powinien więc uświadamiać swoim podopiecznym jakie cele realizuje na każdej lekcji, czemu służą jego działania i jego czynności dydaktyczne.

Każde ćwiczenie wykonane samodzielnie przez uczniów na lekcji, skontrolowane i skomentowane przez nauczyciela to małe ogniki w procesie samodzielnego uczenia się. Każde zadanie domowe prawidłowo zaplanowane, wyjaśnione, a następnie wykonane przez uczniów i sprawdzone przez nauczyciela to kolejna lekcja samodzielnego uczenia się. Uczeń powoli uświadamia sobie zasadność i logikę pewnych czynności, konieczność aktywnego włączenia się do procesu konstruowania swej wiedzy.

Wyposażenie uczniów w dobre i skuteczne metody przyswajania języka, zarówno w szkole jak i poza szkołą, oznacza posługiwanie się nimi w codziennej praktyce z pełną świadomością, że wiele z nich przejmą uczniowie, że sztuka nauczania przekłada się w dużej mierze na sztukę uczenia się. Obserwując więc swego nauczyciela i uczestnicząc aktywnie w procesie dydaktycznym uczeń wykształca stopniowo umiejętności:

- ▶ formułowania celów, przekładania potrzeb na cele,
- ▶ doboru materiałów stosownie do celów,
- ▶ doboru metod pracy stosownie do celów i materiałów,
- ▶ samooceny.



### **Samodzielna praca uczniów przed lekcją, w czasie lekcji i po lekcji**

Jakkolwiek istnieje wiele sposobów organizowania i koordynowania samodzielnego uczenia się uczniów, można stwierdzić na podstawie doświadczenia pedagogicznego, iż łatwiej i skutecznie możemy nauczyć uczniów się uczyć uwzględniając ich aktywny udział w każdej jednostce metodycznej, i w każdym z haseł programu nauczania. Na ogół praktykuje się trzyetapową formę współudziału uczniów w procesie dydaktycznym: przed lekcją, w jej trakcie i po lekcji. Należy dodać, iż każdorazowo niekoniecznie muszą, czy mogą, występować te trzy fazy łącznie, jednakże lekcja będzie zawsze kluczowym momentem (bodźcem lub rekapitulacją) samodzielnego uczenia się.

### **Udział uczniów w przygotowaniu zajęć**

Tradycyjnym zwyczajem, gros pracy samodzielnego uczenia się przewiduje się po opracowaniu da-

nej jednostki lekcyjnej (dydaktycznej, tematycznej) na zasadzie uzupełnienia, poszerzenia wiedzy i umiejętności stanowiących treść zajęć. O źródłach informacji wspominałam już powyżej, a w dobie Internetu nie można narzekać na ich brak. Jednakże bardzo skuteczną metodą wdrażania do pracy samodzielnego uczenia się jest włączenie uczniów w przygotowanie lekcji. Pokażę to na przykładzie poniższego scenariusza lekcji.

### **Scenariusz lekcji**

Temat: Poznajemy Unię Europejską – *A la découverte de l'Union européenne*

Cele: **cywilizacyjno-kulturowe**

Uczeń:

- ▶ zna główne etapy powstawania Unii Europejskiej, jej instytucje i jej symbole,
- ▶ rozumie istotę i znaczenie obywatelstwa europejskiego;

### **językowe**

Uczeń:

- ▶ zna podstawowe słownictwo, terminy, skróty, nazwy itp. odnoszące się do problemów unijnych,
- ▶ potrafi zrozumieć prosty tekst, notatkę dotyczącą Unii,
- ▶ potrafi udzielić krótkiej odpowiedzi (pisemnej i ustnej) na pytania dotyczące Unii.

Poziom: średni lub zaawansowany.

Czas trwania: jednostka dydaktyczna obejmująca dwie lub trzy jednostki lekcyjne.

Materiały i środki dydaktyczne: informacje rozpowszechniane przez media (prasa, radio, telewizja), Internet, podręczniki i publikacje książkowe i broszurowe poświęcone Unii.

Przed lekcją: nauczyciel występuje głównie w roli organizatora i mediatora. Zapowiada jednostkę dydaktyczną, której celem jest powtórzenie, zebranie i uzupełnienie wiadomości o Unii Europejskiej już posiadanych przez uczniów i próba wyrażenia ich w języku obcym (tutaj francuskim). Na ogół uczniowie posiadają szeroki zakres wiedzy na temat Unii. Problematyka ta jest podejmowana na lekcjach wychowawczych, na zajęciach z wielu przedmiotów, takich jak np. historia, geografia, wiadomości o Polsce i świecie współczesnym, nie wspominając już o roli mediów.

Każdy uczeń, od najsłabszego do najlepszego, powinien mieć swój udział w opisanego

poniżej lekcji, oczywiście proporcjonalny do jego możliwości. Tematyka jest tak szeroka i różnicowana, iż każdy znajdzie dla siebie coś interesującego. Uczestnictwo w lekcji może mieć charakter indywidualny lub grupowy.

► Pierwszym krokiem ze strony nauczyciela jest pytanie skierowane do uczniów, kto i na jaki temat chciałby zebrać informacje i w odpowiednim momencie przedstawić je w klasie; pozwoli to niektórym z nich szerzej rozwinąć swoje zainteresowania. Z pewnością znajdą się wśród nich numizmatycy – pasjonaci euro, osoby zainteresowane uczeniem się kilku języków czy zamierzające podjąć studia a następnie pracę w różnych krajach Unii.

► Poza ochotnikami (zakładam, iż nie ma zbyt wielu takich, którzy interesują się szerzej Unią), cały zespół klasowy dzielimy na kilkusobowe grupy, które będą pracować z materiałami dostarczonymi lub wskazanymi przez nauczyciela (Internet, prasa młodzieżowa, ulotki, broszury, podręczniki tematyczne, informacje o Unii zawarte w podręcznikach do nauki języków obcych itp.).

### Ukierunkowanie pracy uczniów

Poza ochotnikami przejawiającymi zdecydowaną postawę odnośnie zagadnień, które chcieliby opracować, większość uczących się wymaga sterowania przez nauczyciela z powodu braku całościowej wizji zagadnień europejskich. Można ukierunkować pracę młodzieży polecając opracowanie wskazanego dokumentu (np. artykułu prasowego) lub sugerując konkretny temat (np. wakacje i dni wolne od zajęć szkolnych we wskazanych krajach UE). Przydział zadań nie będzie nigdy idealnie równy ze względu na różnicowanie materiałów i nierówne możliwości językowe uczniów.

Przygotowanie omawianej tu jednostki, nie powinno przekraczać dwóch tygodni. Po tym okresie może nastąpić zniechęcenie i sukcesywne zapominanie zdobytych już informacji. Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, by uczniowie silnie motywowani studiowali wybrane tematy według indywidualnego planu.

### Prezentacja zdobytej wiedzy

Ponieważ na zagadnienia europejskie przeznacziliśmy dwie lub trzy godziny lekcyjne, proponuję, by pierwsza z nich przebiegała pod

hasłem nauczania/uczenia się podstawowego słownictwa, które pozwoli wypowiedzieć się w szerszym lub węższym zakresie na temat Unii. Przebieg tej jednostki można sobie wyobrazić w sposób następujący:

► poszczególni uczniowie lub ich zespoły prezentują przed klasą przestudiowany przez siebie materiał posługując się notatkami i grafoskopem. Eksponują i wyjaśniają niezbędne słownictwo, dzielą się swą wiedzą z kolegami. Wiele terminów będzie się powtarzać przy każdej prezentacji, co pozwoli uczniom łatwiej je zapamiętać.

Poza nowymi słówkami uczniowie uczą się prezentacji danego materiału (typ dokumentu, skąd pochodzi, co zawiera, co jest w nim, ich zdaniem, najciekawsze, co należałoby z niego zapamiętać itp.)

► Lekcję kończymy ogólnym podsumowaniem wszystkich wystąpień, uzupełniając ewentualnie przedstawiony materiał o elementy, które zostały pominięte lub uznane za mniej istotne. Jeśli materiał przygotowany przez uczniów jest zbyt obszerny, można poświęcić dwie jednostki lekcyjne na jego prezentację.

► Zamknięciem tego etapu zajęć o celach głównie językowych (poznawanie słownictwa, ćwiczenia w mówieniu) jest zapowiedź kolejnego etapu, decydującego, tj. konkursu na temat Unii Europejskiej łączącego wiedzę i umiejętności językowe uczniów.

### Po lekcji

Uczniowie pogłębiają swoją wiedzę o Unii, wymieniają między sobą dokumenty, sięgają ewentualnie po nowe według zaleceń nauczyciela. Przygotowują się do konkursu powtarzając i uzupełniając to, czego już się nauczyli. Nie znają jeszcze żadnych szczegółów dotyczących konkursu.

### Konkurs: „Co wiemy na temat Unii Europejskiej?”

Konkurs ma charakter zespołowy, o czym uczniowie dowiadują się dopiero przed jego rozpoczęciem, aby zmobilizować wszystkich do jego przygotowania.

Cały zespół klasowy dzielimy na dwie grupy, A i B. Na członków jury powołujemy po dwie osoby z każdej grupy: będą one zadawać pytania przeciwnikom i odnotowywać wyniki

(2 uczniów z zespołu A zadaje pytania grupie B i na odwrót). Proponuję, by byli to najlepsi uczniowie, by dać szansę „pokazania się” uczniom słabszym.

Nauczyciel przygotowuje dwie serie pytań, np. po 15 w każdym zestawie. Zespoły siadają naprzeciw siebie, osoby wytypowane do jury odczytują pytania kierowane do całej grupy, a ta udziela odpowiedzi. Po zakończeniu jury podsumowuje i ogłasza wyniki.

Jeśli chodzi o punktację, mogą to być pytania za 1-2-3 punkty w zależności od tego, jakie informacje zawiera odpowiedź. Nauczyciel (lub dodatkowy członek jury) punktuje poprawność językową. Dodatkowe punkty są również przyznawane za udział wszystkich członków zespołu, by uniknąć odpowiedzi udzielanych wciąż przez te same osoby i zaktywizować wszystkich uczniów.

Rozkład punktów może być różny, np. 60 za wiedzę o Unii, 20 za poprawność językową i 10 za uczestnictwo całego zespołu.

Oto dwie przykładowe serie pytań wraz z ich odpowiedziami.

#### ► ZESTAW I

1. Combien y a-t-il actuellement d'Etats membres dans l'Union européenne ? (*Quinze*)
2. Quelle institution européenne a le pouvoir d'initiative législative? (*La Commission européenne*).
3. Cite les 6 pays signataires du traité du 18 avril 1951 instituant la CEEA. (*l'Allemagne, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas*)
4. Quels hommes célèbres surnomme-t-on les „pères de l'Europe”? (*Jean Monnet, Robert Schuman, Alcide de Gasperi, Konrad Adenauer, Paul Henri Spaak*).
5. Dans quelle ville le traité du 25 mars 1957 instituant la CEE a-t-il été signé? (*Rome*)
6. Quel pays dispose du plus grand nombre de sièges au Parlement européen? (*L'Allemagne, avec 99 sièges (la France, l'Italie et le Royaume Uni en ont 87)*).
7. Vrai ou faux? Le Conseil de l'Union Européenne est composé des ministres des Etats membres. *Vrai (ils se réunissent par grand thème)*.
8. Pour être élu député européen en France, faut-il avoir 18, 23 ou 35 ans? (*23 ans*).

9. Les députés européens sont-ils élus pour 4, 5 ou 6 ans? (*5 ans*).
10. Dans quel pays de l'Union européenne parle-t-on officiellement le français, l'allemand et le néerlandais? (*En Belgique*).
11. Quels sont les 3 pays qui ont été admis dans l'Union européenne en 1995? (*L'Autriche, la Finlande et la Suède*)
12. Quel pays a refusé deux fois par référendum d'adhérer a l'Union européenne? (*La Norvège*).
13. Quel est l'hymne de l'Union européenne? (*Le prélude de l'Ode à la joie de Beethoven*)
14. Où le Parlement européen siège-t-il en séance plénière ordinaire? (*A Strasbourg*).
15. Quel traité consacre pour la 1<sup>e</sup> fois la notion de citoyenneté européenne? (*Le traité de Maastricht*).

#### ► ZESTAW II

1. Les Etats membres, président-ils l'Union européenne à tour de rôle tous les 6, 9 ou 12 mois? (*Tous les six mois*).
2. Où siège la Commission européenne? (*A Bruxelles*)
3. D'où vient le nom Europe? (*Du nom d'une princesse de la mythologie grecque*).
4. Combien y a-t-il de langues officielles dans l'Union européenne? (*onze: anglais, allemands, danois, espagnol, finnois, français, grec, italien, néerlandais, portugais, suédois*).
5. Comment le Parlement européen est-il élu? (*Au suffrage universel direct depuis 1979*).
6. Quel Etat membre de l'Union européenne a la plus grande superficie? (*La France: 549 000 km<sup>2</sup>*)
7. Combien de fois le traité de Rome a-t-il été modifié? (*3 fois: Acte unique en 1986, Maastricht en 1992, Amsterdam en 1997*).
8. Comment s'appelle un document du Conseil de l'Europe qui décrit les compétences en langues? (*Le Portfolio européen des langues*).
9. Quels sont les symboles de l'Europe? (*Le drapeau bleu aux douze étoiles d'or et l'hymne européen, l'„Ode a la joie”*)
10. A quelle grande date se réfère la Journée de l'Europe? (*Au 9 mai 1950, à la déclaration de Robert Schuman*)
11. Quelle est la date de la proclamation de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne? (*7 décembre 2000*).

12. Quand les pièces et les billets en euros ont été mis en circulation dans les douze pays de la zone euro? (*Le 1<sup>er</sup> janvier 2000*).
13. Qu'est-ce que le Conseil de l'Europe? (*Ce n'est pas une institution de l'Union mais une organisation internationale créée en 1949, réunissant 43 pays; elle siège à Strasbourg*).
14. Dites les dates successives de l'élargissement de l'Union (*1952, 1973, 1981, 1986, 1990, 1995*).
15. Combien de pays sont candidats à rejoindre l'Union européenne? (*13 pays: Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République Tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Chypre, Malte, Turquie*)

Rekapituluując, powyższe działania miały na celu: rozbudzić ciekawość, kształtować umiejętność samodzielnego dotarcia do potrzebnych materiałów i zdobywania potrzebnych informacji. Oczywiście nauczyciel czuwa organizacyjnie nad wszystkim. Podobny konkurs można zorganizować po rozszerzeniu Unii, koncentrując głównie uwagę na miejscu i roli Polski w strukturach europejskich.



## Projekt pedagogiczny

Wielu specjalistów dydaktyków przypisuje metodzie projektów duże znaczenie w procesie wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się. Z samego założenia, iż projekt pedagogiczny jest dziełem uczniów nieznacznie wspomaganym przez nauczyciela wynika, iż muszą oni pokonać wszelkie bariery językowe, interpersonalne i techniczne, by móc go zrealizować. Podpisuję się pod stwierdzeniami powszechnie spotykanymi w literaturze, iż metoda projektów odgrywa bardzo ważną rolę:

- ▶ **motywacyjną:** pozwala wyjść poza sztywne ramy pracy lekcyjnej, rozwijać swoje zamiłowania, pracować według własnych koncepcji i upodobań, daje satysfakcję z osiągniętego celu, uczy samodyscypliny, wyzwala aktywność;
- ▶ **poznawczą:** w zakresie przyswajania języka i elementów kultur, umożliwia interdyscyplinarność, korzystanie z różnych źródeł wiedzy, integrowanie wiedzy zdobywanej w szkole i poza szkołą, w ramach kursu językowego i na lekcjach innych przedmiotów.

Poniżej proponuję projekt pedagogiczny na temat życia i twórczości Aleksandra Dumas. Dokonałam tego wyboru ponieważ:

- ▶ jest to pisarz powszechnie znany, tłumaczony na wiele języków, chętnie czytany przez młodzież; wiele powieści doczekało się adaptacji filmowych,
- ▶ w roku 2002 była dwusetna rocznica jego urodzin i w związku z tym jubileuszem pojawiło się w mediach mnóstwo różnych materiałów, które są dostępne w całym kraju zarówno w dużych, jak i małych środowiskach.

Powyższą tematykę można zasugerować uczniom z okazji np. dyskusji po obejrzeniu filmu *Hrabia Monte Christo*. Jakkolwiek metoda projektów zakłada minimum ingerencji ze strony nauczyciela, dla dobra uczniów i całego przedsięwzięcia czuwa on dyskretnie nad całością. Przedstawione poniżej parametry uważam za optymalne, jednakże są one umowne i mogą się zmieniać stosownie do warunków realizacji projektu.

Temat: Aby bliżej poznać życie i twórczość Aleksandra Dumas – *Pour mieux connaître Alexandre Dumas*

Czas przygotowania projektu: od 4 do 8 tygodni

Cele językowe: rozwijanie takich sprawności jak: czytanie ze zrozumieniem, sporządzanie notatek, relacjonowanie faktów, streszczanie przeczytanych fragmentów, wykonywanie krótkich tłumaczeń, doskonalenie wymowy i intonacji, odkrywanie nowych form gramatycznych w tekstach literackich (*passé simple*).

Cele kulturowe: zapoznanie uczniów z życiem i twórczością Aleksandra Dumas na tle epoki.

Cele wychowawcze: współpraca w zespole, samodyscyplina, rozwijanie pozytywnych nastawień do języka, umiejętność pracy samodzielnej, umiejętność dotarcia do odpowiednich materiałów i dokonania selekcji potrzebnych informacji.

Uczestnicy: uczniowie starszych klas szkoły średniej, grupa zaawansowana.

Koordynator projektu: nauczyciel języka francuskiego.

Nauczyciele współpracujący z koordynatorem: nauczyciele języka polskiego, historii i plastyki.

Podział zespołu na podgrupy i przydział zadań: liczba i liczebność podzespołów zależy od planowanych zadań. Chodzi bowiem o to, by

wszyscy uczniowie mogli zaangażować się w realizację projektu. W opisywanym projekcie poszczególne ekipy pracują nad następującymi zagadnieniami:

1. Epoka, w której żył i tworzył A. Dumas. Wątki historyczne jego powieści.
2. Biografia pisarza (najciekawsze fragmenty i informacja o umieszczeniu prochów w Panteonie w październiku 2002 r.)<sup>2)</sup>
3. Całokształt bogatego dorobku literackiego pisarza (podać główne tytuły na plakatach).
4. Humorystyczne portrety najbardziej znanych bohaterów (wykonane przez uczniów).
5. Ekranizacja dzieł pisarza (przykładowe kasty wideo z filmami).
6. Wybrane fragmenty dzieł przygotowane do prezentacji w języku polskim i francuskim ok. trzech fragmentów jego dzieł (i pytanie/a do publiczności skąd one pochodzą).
7. Opinie specjalistów na temat A. Dumas zaczerpnięte z prasy.
8. Wyimaginowany wywiad z pisarzem np. według projektu *Okapi*<sup>3)</sup> (odegranie scenki).
9. Afisz informujący młodzież danej szkoły o wieczorze poświęconym pisarzowi (opracowany przez uczniów).
10. Inscenizacja jednego lub kilku fragmentów (dialogowanych lub zamienionych na dialog) któregoś z utworów.

Reasumując, etapy realizacji niniejszego projektu z punktu widzenia uczniów to:

- ▶ zaplanowanie tematyki i przydział zadań,
- ▶ gromadzenie dokumentów przez poszczególne grupy,
- ▶ ostateczna selekcja materiałów do prezentacji,
- ▶ opracowanie („obróbka”) wyselekcjonowanych materiałów (fragmentów), konstruowanie np. pytań, wykonanie plansz, schematów,
- ▶ ćwiczenia językowe: czytanie tekstów, praca ze słownikiem, streszczenie, przygotowanie wypowiedzi, opisu, praca nad fonetyką, uczenie się na pamięć dialogów, ćwiczenia w słuchaniu i rozumieniu ścieżki dźwiękowej filmu,
- ▶ próbna prezentacja całości projektu, korekta,
- ▶ inscenizacja z udziałem wszystkich uczniów przed kolegami z danej szkoły uczącymi się języka francuskiego.

Efektom pracy samodzielnej będzie wie-

czór poświęcony pisarzowi, w którym wezmą udział wszyscy uczniowie prezentując swój dorobek. „Literatom” powierzamy zagadnienia dotyczące twórczości, „historykom” wątki historyczne, pod kierunkiem nauczyciela plastyki młodzież uzdolniona plastycznie wykonuje portrety bohaterów na podstawie ich opisów (portrety te stanowią element dekoracyjny w czasie inscenizacji), pasjonujący się filmem mogą przedstawić krótkie wątki znanych filmów wraz z pytaniami w formie quizu, osoby z dobrą dykcją odczytują wybrane fragmenty, a „aktorzy” odgrywają krótkie scenki uprzednio przygotowane przez zmianę tekstu na dialogi.

Chociaż powyższy plan sprawia wrażenie monumentalnego, koordynator projektu czuwa nad tym, by poszczególne zagadnienia zostały ujęte w sposób krótki i zwięzły, zawierały informacje najistotniejsze i, o ile to możliwe, wprowadzały elementy humoru.

„Wielkie” rocznice, wydarzenia kulturowe, o których szeroko mówi się w środkach masowego przekazu stanowią doskonałą okazję do samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania swych umiejętności na poziomie zaawansowanym. Na poziomie niższym, np. w gimnazjum, zadania do pracy samodzielnej muszą być bardzo proste, tak pod względem kulturowym, jak i językowym. W tym ostatnim przypadku potrzebna jest większa opieka ze strony nauczyciela, dostarczenie lub wskazanie materiałów, czuwanie nad prawidłowym przebiegiem procesu.

Nauczyciel koordynator dokonuje ewaluacji i korekty sukcesywnie realizowanych zadań w trosce o prawidłowy efekt końcowy. O swoich spostrzeżeniach informuje każdorazowo zainteresowanych.

## Dokumentowanie i ocenianie pracy pozalekcyjnej uczniów

### Gromadzenie dokumentacji i okresowe sprawozdania

*Vera volant* mówi przysłowie, dlatego też, by nadać właściwą rangę uczniowskim wysiłkom, ze względów psychologicznych i dydak-

<sup>2)</sup> np. <http://mapage.nooos.fr/dumaspere>

<sup>3)</sup> Alexandre Dumas (2002), „Mon héros préféré c'est moi!”, *Okapi* du 15 juin 2002.

tycznych, uczący się powinni dokumentować każdą samodzielną wykonaną pracę. W jaki sposób? Według inwencji nauczyciela i sugestii uczniów.

Oto jedna z możliwości. Każdy z uczniów gromadzi w teczce lub segregatorze wszelkie materiały na dany temat. Na liście zbiorowej sukcesywnie odnotowuje dokumenty, o które wzbogaca się jego kolekcja. Starsi uczniowie mogą również przedstawić w kilku zdaniach treść dokumentu. W ustalonych przez nauczyciela terminach uczniowie przedstawiają ustnie zawartość teczek (np. raz na dwa tygodnie), natomiast szerszego sprawozdania dokonują np. pod koniec semestru i roku szkolnego. Sprawozdanie to może odbyć się w formie *table ronde*, w czasie którego uczestnicy opowiadają o tym, czego się dowiedzieli, nauczyli, prezentują przed całą grupą zebrane materiały, mówią o własnych doświadczeniach i osiągnięciach. Grupa nie może być zbyt liczna, aby wszyscy mogli obejrzeć materiały przyniesione na spotkanie, wziąć udział w dyskusji. Jeśli jest zbyt liczna, zachodzi potrzeba podzielenia uczniów według jakiegoś kryterium, np. tematycznego.

Efektom *table ronde* może być krótkie pisemne sprawozdanie, np.:

*W ramach pracy samodzielnej na temat .....  
..... nauczyłem(łam) się, dowiedziałem(łam)  
się ..... zebrałem(łam) materiały .....  
Cel jaki sobie założyłem rozpoczynając pracę sa-  
modzielną został / nie został osiągnięty (koment-  
tarz: dlaczego) .....  
Oceniam swą pracę ..... (ocena wg obo-  
wiązującej skali lub opisowa, punktowa).*

Jak rozwiązać problem uczniów niechętnych i opornych? Trudno znaleźć uniwersalną odpowiedź. W ostateczności wobec kategori- cznego sprzeciwu nauczyciel nie może ich zmusić do dodatkowej pracy, gdyż jej podstawową zasadą jest własny wybór i dobrowolność. Nie należy jednak rezygnować z perswazji, prób zachęty, bo przecież ci najbardziej oporni mają swoje hobby, niekiedy bardzo ciekawe zainteresowania, które mogą rozwijać w ramach przyswajania języka. Trzeba niekiedy im to pokazać i przekonać ich, że właśnie tak jest.

Po pewnym okresie pracy niezwykle cennym materiałem będą odnotowane przez nauczyciela i uczniów wnioski z pracy samodzielnej w postaci końcowej refleksji, które trzeba przekazać młodszym kolegom:

*Jakich porad udzielił(a)byś młodszemu kolegom rozpoczynającym cykl samodzielnej pracy, jak powinni się uczyć, szukać odpowiednich materiałów, prowadzić dokumentację, czego powinni unikać, a o co zabiegać?*

Należy uczyć się uczyć przez doświadczenie, przez konkretne działanie, wyciągając lekcję z odniesionych sukcesów i nieudanych. Żadna teoria nie zastąpi praktyki.

### ▼ Umiejętność samooceny

Bez jasno sformułowanego celu nie można go osiągnąć, ani też ocenić stopnia jego realizacji. Jeśli uczeń potrafi jasno sprecyzować, jaki cel zamierza osiągnąć, czego konkretnie chce się nauczyć, potrafi również odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim stopniu zrealizował to, co zamierzał. Samoocena sprawiająca wiele trudności zarówno nauczającym, jak i uczącym staje się procesem w miarę prostym, gdy formułujemy cele w sposób zoperacjonalizowany<sup>4)</sup>. Oto przykład:

Cel: muszę nauczyć się uzyskiwania informacji dla potrzeb turystycznych.

Materiał językowy: jakie elementy językowe muszę więc opanować? (wyrażenia, zwroty, słownictwo itp.).

Metody/techniki/strategie uczenia się: w jaki sposób mogę najskuteczniej przyswoić ten materiał? (słuchanie, tworzenie dialogów odpowiednich do wybranych sytuacji)?

Samoocena: w jakim stopniu opanowałem tę sprawność? Potrafię czy nie, w rozmowie z cudzoziemcami posłużyć się nabytą umiejętnością, by uzyskać potrzebną informację?

Na koniec należałoby zapytać, jaki związek istnieje między pracą samodzielną a oceną szkolną, semestralną, końcoworoczną. Nie wnikając w szczegóły, w proporcje, liczby, wskaźniki, pracę samodzielną ucznia musimy oceniać zawsze bardzo wysoko, nawet w przypadku, gdy osiągnięcia nie są rewelacyjne.

<sup>4)</sup> Komorowska H., (1993), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, WSiP.



## Samodzielne uczenie się efektem współpracy nauczyciela i uczniów

Umiejętność samodzielnego uczenia się jest wypracowywana przede wszystkim przez samych uczniów, którym z pomocą przychodzą liczne sytuacje, narzędzia, a zwłaszcza takie osoby jak nauczyciel, rodzice, koledzy, psychologowie itp. Gdy jest mowa o szkole i uczeniu się, największą odpowiedzialnością za wyniki kształcenia obarcza się nauczyciela. Dlatego przyjrzyjmy się raz jeszcze, dzięki jakim działaniom może on pomóc uczniom w nabywaniu umiejętności samodzielnego uczenia się. Pomoc nauczyciela, w zależności od sytuacji, może być doraźna, punktowa lub ciągła, tzn. obejmująca pewien okres czasu.

- ▶ Dyskutuje on z uczniem, uczy postrzegania i przewidywania trudności tkwiących w różnych zadaniach, sugeruje sposoby ich rozwiązania, wyczuła na czynniki sprzyjające i utrudniające osiągnięcie pozytywnych efektów.
- ▶ Pomaga uczniowi odwołać się do posiadanych już przez niego wiadomości i umiejętności, (np. nabytych na lekcjach innych przedmiotów), które mogą mu ułatwić rozwiązanie zadania.
- ▶ Uświadamia uczniowi, jakie strategie uczenia powinien rozwijać, aby w sposób najbardziej ekonomiczny i skuteczny osiągać zamierzone cele.
- ▶ Przez prawidłowe stosowanie metod i technik pracy lekcyjnej, np. jasne precyzowanie celów i sposobów ich osiągnięcia, pozwala uczniom zrozumieć na czym polega skomplikowany proces przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności językowych.
- ▶ Stara się nie wyręczać ucznia w prostych, a nawet bardziej skomplikowanych czynnościach, takich jak np. odnotowanie danych na tablicy, odkrywanie i formułowanie reguł itp.
- ▶ Sukcesywnie unowocześnia nauczanie gramatyki, słownictwa, dostosowując materiały do zainteresowań uczniów, różnicuje i uatrakcyjnia metody i techniki pracy lekcyjnej. Starannie przygotowuje się do lekcji.
- ▶ Stosując różne i ciekawe formy pracy lekcyjnej z wykorzystaniem szerokiego wachlarza mediów, rozbudza motywację do nauki języka.

- ▶ Stosuje często wzmocnienia pozytywne, nagradza wysoko wszelką pracę wykonaną samodzielnie.
- ▶ Rozwija w szerokim zakresie kompetencję kulturową uczniów, zachęca do czytania prasy obcojęzycznej, literatury, do poznawania twórczości najśłynniejszych pisarzy itp.
- ▶ Organizuje i kontroluje pracę samodzielną, dostarcza uczniom potrzebne materiały, jeśli sami nie mogą do nich dotrzeć.
- ▶ Stara się wyjaśniać, uzasadniać istotę i cele poszczególnych czynności, dydaktycznych; przytacza argumenty na temat wartości pracy samodzielnej, pokazuje uczniom, że stać ich na więcej niż przewiduje szkolny program nauczania, różnicuje zadania według ich możliwości.
- ▶ Stara się prezentować osiągnięcia uczniów poza klasą, a nawet poza szkołą, np. na spotkaniach z rodzicami, z kolegami z innych szkół (konkursy, olimpiady itp.).
- ▶ Wypracowuje zasady zdrowej rywalizacji, samokontroli, samooceny.

### Specjaliści radzą uczniom...

Na koniec warto przytoczyć jeszcze w skrócie porady specjalistów skierowane do ucznia pt. „*Jak sobie ułatwić przyswajanie języka obcego*”. Oto 13 strategii zalecanych przez Paul Cyr<sup>5)</sup>:

*Bądź odpowiedzialny za własne uczenie się. Umiejętnie rozłóż uczenie się w czasie. Bądź kreatywny, używaj poznanych struktur. Sam szukaj okazji do używania języka. Naucz się żyć w niepewności. Stosuj techniki rozwijające pamięć. Nie bój się popełniania błędów. Wykorzystuj umiejętności nabyte w trakcie uczenia się innych języków. Zwracaj uwagę na kontekst językowy i społeczny. Inteligentnie odgaduj treści. Naucz się pewnych wyrażeń na pamięć nie dokonując ich analizy. Ucz się rutynowych formuł występujących w sytuacjach komunikacyjnych. Używaj różnych rejestrów językowych.*

### Bibliografia

- Arabski J., red. (1998), *Nowe tendencje w glottodydaktyce*, Katowice: WSMiJO.
- Barbot M-J., (2001), *Les auto-apprentissages*, Paris: CLE International.
- Cyr P., (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.

<sup>5)</sup> CYR P., (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.



Dickson M., (1994): „Télévision et autonomie”, in: *Le Français dans le monde* no 267 août-septembre 1994.  
Komorowska H., (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.  
Michońska-Stadnik A., (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Porcher L., coord. (1992), *Les auto-apprentissages*, série: *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial février-mars 1992.  
Wilczyńska W., (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: PWN.

(listopad 2002)

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

## Zaimek w języku niemieckim jako problem dydaktyczny

Pracując od kilku lat w szkole jako nauczycielka języka niemieckiego, zauważyłam, że niektóre zagadnienia z gramatyki tego języka sprawiają młodzieży szczególną trudność. Chodzi o te struktury i konstrukcje językowe, które nie występują w języku ojczystym ucznia lub też są inaczej wyrażane w języku nauczonym. Posługując się językiem obcym w inny nieco sposób, odzwierciedlamy w naszych myślach realną rzeczywistość. Dowodem na to mogą być różnice w systemie morfologicznym języka ojczystego ucznia i języka przyswajanego. W przypadku nauki języka niemieckiego przez polskiego ucznia może to być, np. niepokrywanie się rodzaju gramatycznego rzeczowników, brak odpowiedniości między czasownikami zwrotnymi czy różne użycie przymków.

W niniejszym artykule chciałabym podzielić się moimi doświadczeniami z pracy w liceum ogólnokształcącym i pokazać, jak omawiam i utrwalam z młodzieżą zaimki niemieckie. Ta część mowy sprawia bowiem bardzo wiele trudności większości osób rozpoczynających naukę języka niemieckiego. Popętniane przez uczących się błędy w użyciu zaimków niemieckich są najczęściej wynikiem interferencji języka polskiego.

Chciałabym także przedstawić wybrane propozycje ćwiczeń mających na celu utrwalanie niemieckich zaimków. Służą temu ćwiczenia translacyjne, ponieważ odniesienie do języka ojczystego ucznia pozwala konfrontatywnie spojrzeć na własny i obcy język, a przez to lepiej uświadomić uczącym się różnice w sposobach odwzorowywania otaczającej rzeczywistości

przez Niemca i Polaka. Wielu dydaktyków języków obcych jest przeciwnych tłumaczeniu niepowiązanych zdań, jako nawiązaniu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Zgadzam się z poglądem, że ucząc młodzież języka obcego, powinniśmy posługiwać się na zajęciach językiem obcym. Z moich doświadczeń wynika jednak, że w określonych sytuacjach powinniśmy odwoływać się do języka ojczystego ucznia, aby porównać te struktury gramatyczne języka obcego, które są źródłem trudności. W ten sposób możemy przyspieszyć proces lepszego zrozumienia i trwałszego opanowania danych elementów przyswajanego języka. Należy również zauważyć, że ćwiczenia tego typu przeciwdziałają interferencji języka ojczystego, a uczeń uzyskuje pełną jednoznaczność użycia struktury języka obcego.

Najczęściej popełniane przez licealistów błędy dotyczące zaimków niemieckich można podzielić na cztery grupy.



### Błędy w zakresie zaimków osobowych zastępujących rzeczownik

Zaimek pozwala zachować spójność tekstu, identyfikując elementy rzeczywistości i ich układy nazwane w jego różnych częściach. Uczeń tworząc wypowiedzi w języku niemieckim, chcąc wskazać za pomocą zaimka osobowego elementy wcześniej nazwane, bardzo często popełnia błąd interferencyjny. Są to pomyłki związane ze stosowaniem złego rodzaju rzeczownika, np.

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

► Wczoraj widziałem ładną dziewczynę. Ona miała piękny płaszcz.

*Ich sah gestern ein hübsches Mädchen. \*Sie hatte einen schönen Mantel.*

Sugerując się językiem polskim, w którym wyraz „dziewczyna” jest rodzaju żeńskiego, uczeń wstawia błędnie formę „sie”. Poprawnie powinien podać: *Es hatte einen schönen Mantel.*

► Mam w domu kota. On nazywa się Mruczek. Ich habe eine Katze zu Hause. \*Er heißt Mruczek.

W tym przykładzie również widać wpływ języka polskiego, gdyż „kot” jest w przekonaniu ucznia w języku niemieckim rodzaju męskiego, tak jak ma to miejsce w języku polskim. Niestety powołując się na język polski, uczeń popełnia błąd. Poprawnie jest zatem: *Sie heißt Mruczek.*

### ► Propozycja ćwiczenia:

*Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche!*

- Przed budynkiem stoi wysoka dziewczyna. Ona chyba na kogoś czeka. (*dziewczyna – das Mädchen*)
- Muszę kupić nowy zeszyt. Potrzebuję go na lekcję matematyki. (*zeszyt – das Heft*)
- Mój ulubiony pisarz napisał nową książkę. Muszę ją koniecznie przeczytać. (*książka – das Buch*)
- Widziałem w sklepie ładną szafę. Ale ona kosztuje aż 2000 złotych. (*szafa – der Schrank*)
- Na niebie świeci słońce. Ono jest duże i żółte. (*słońce – die Sonne*)
- Pod ścianą stoi krzesło. Przynies je proszę! (*krzesło – der Stuhl*)
- Widzę, że masz nową koszulę. Gdzie ją kupiłeś? (*koszula – das Hemd*)
- Jaka piękna sukienka! Kup mi ją proszę? (*sukienka – das Kleid*)
- Widziałeś moją piłkę? (...) – Leży pod biurkiem. (*piłka – der Ball*)

## ► Błędy w zakresie zaimków dzierżawczych

Dużym problemem, zwłaszcza w początkowym okresie nauki, jest stosowanie zaimków dzierżawczych, mających charakter zwrotny: *swój, swoja, swoje*, które można zastąpić formami *mój, twój, jego*. Uczniowie często błędnie

identyfikują polski zaimek „swój” z niemiecką formą „sein”, np.

► Kocham swoją mamę.

▲ *Ich liebe seine Mutter.* (Kocham jego matkę, matkę jakiejś osoby rodzaju męskiego.)

Poprawnie będzie: *Ich liebe meine Mutter.* (Kocham swoją czyli moją, własną matkę.)

► Lubimy swojego wychowawcę.

▲ *Wir haben seinen Klassenlehrer gern.* (Lubimy jego wychowawcę, czyli nauczyciela, który jest wychowawcą kolegi z innej klasy.)

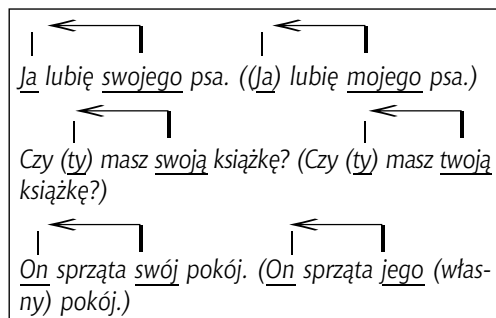
Poprawnie powiemy: *Wir haben unseren Klassenlehrer gern.* (Lubimy naszego wychowawcę, tego nauczyciela, który jest opiekunem naszej klasy.)

► Uczennica bierze swój zeszyt.

▲ *Die Schülerin nimmt sein Heft.* (Uczennica bierze jego zeszyt, jakiegoś kolegi.)

Poprawnie należy podać: *Die Schülerin nimmt ihr Heft.* (Uczennica bierze jej własny zeszyt.)

Aby unikać podobnych błędów, staram się, uświadomić uczniom relacje wyrażone w zdaniu, np.



Jeżeli podmiot i dopełnienie zdania odnoszą się do tej samej osoby, wtedy zaimek dzierżawczy ma w języku polskim jednolitą formę *swój, swoja, swoje*, bez względu na to, czy chodzi o 1., 2. czy 3. osobę, natomiast w języku niemieckim ma formy zróżnicowane w zależności od osoby, np.

► *Ich suche meine Brille.* (Ja) Szukam swoich okularów (moich okularów).

Podmiot *ich – ja* i dopełnienie bliższe *meine Brille – swoich okularów* odnoszą się do 1. os. l. poj.

► *Sie putzt ihre Schuhe.* Ona czyści swoje buty (jej własne buty).

Podmiot *sie – ona* i dopełnienie bliższe *ihre Schuhe – swoje buty*, odnoszą się do 3. os. l. poj. r. żeńskiego.

► *Er nimmt sein Heft. On bierze swój zeszyt (jego własny zeszyt).*

Podmiot *er* – *on* i dopełnienie bliższe *sein Heft* – *swój zeszyt* odnoszą się do 3. os. l. poj. r. męskiego.

Jeżeli podmiot i dopełnienie odnoszą się do różnych osób, wtedy zaimek dzierżawczy, zarówno w języku polskim, jak i w języku niemieckim, ma zróżnicowane formy osobowe, np.

► *Ich habe deine Mutter gern. (Ja) Lubię swoją mamę.*

Podmiot *ich* – *ja* odnosi się do 1. os. l. poj.; dopełnienie *deine Mutter* – *twoją mamę* do 2. os. l. poj.

► *Sie kocht meine Lieblingspeise. Ona gotuje moje ulubione danie.*

Podmiot *sie* – *ona* odnosi się do 3. os. l. poj.; dopełnienie *meine Lieblingspeise* – *moje ulubione danie* do 1 os. l. poj.

#### ► Propozycja ćwiczenia:

Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche!

- a) Posprzątaj swój pokój! .....
- b) Nie zapomnijcie swoich notatek!  
.....
- c) Kocham swoich rodziców. ....
- d) Muszę wziąć swój parasol. ....
- e) Pokażesz mi swoje znaczki?  
.....
- f) Ona lubi swoją pracę. ....
- g) Przynieście swoje talerze!  
.....
- h) Moja siostra zawsze sama sprząta swoje rzeczy.  
.....
- i) Gdzie masz swój szalik?  
.....
- j) Czy zawsze pomagacie swoim mamom?  
.....
- k) Wakacje spędzam zazwyczaj u swoich dziadków.  
.....

## Błędy w zakresie zaimków zwrotnych

Szczególną trudność sprawiają młodziży zaimki zwrotne występujące w połączeniu z czasownikami zwrotnymi, np.

\* *wir beschäftigen sich* → *wir beschäftigen uns (zajmujemy się)*

\* *ihr kämmt sich* → *ihr kämmt euch (czeszecie się)*

\* *wir treffen sich* → *wir treffen uns (spotykamy się)*

\* *du benimmst dich* → *du benimmst dich (zachowujesz się)*

\* *ich wasche mich* → *ich wasche mich (myję się)*

Jak wynika z tych przykładów, różnym formom zaimka zwrotnego przy czasownikach niemieckich odpowiada w języku polskim jedna forma „*się*”. Pod wpływem języka polskiego uczniowie błędnie stosują „*się*” do wszystkich form osobowych w języku niemieckim, mimo że zaimek zwrotny „*sich*” występuje w języku niemieckim tylko w 3. os. l. poj. i l. mn. W pozostałych osobach w funkcji zaimka zwrotnego występują zaimki osobowe, np.

*Ich wasche mich. (Ja) Myję się.*

*Habt ihr euch den Gästen vorgestellt? Przedstawiliście się gościom?*

*Wir freuen uns. (My) Cieszymy się.*

*Kämme dich! Uczesz się!*

#### ► Propozycja ćwiczenia:

Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche!

- a) Cieszę się, że przyszedłeś. (*sich freuen*)  
.....
- b) Interesujecie się piłką nożną? (*sich interessieren für*)  
.....
- c) Pożegnaj się z babcią! (*sich verabschieden von*)  
.....
- d) Znowu się spóźniasz! (*sich verspäten*)  
.....
- e) Wstydzę się swoich błędów. (*sich schämen wegen*)  
.....
- f) Nie denerwuj się. (*sich aufregen*)  
.....
- g) Ubierzcie się ciepło, bo się przeziębicie! (*sich anziehen, sich erkälten*)  
.....
- h) Dlaczego się tak złościsz? (*sich ärgern*)  
.....
- i) Spotkamy się w piątek. (*sich treffen*)  
.....
- j) Pospiesz się, bo się spóźnimy! (*sich beeilen, sich verspäten*)  
.....
- k) Musicie się umyć i ogolić! (*sich waschen, sich rasieren*)  
.....

## Błędy w formach zaimków osobowych w celowniku

Stosując formy niemieckiego zaimka osobowego w celowniku, uczniowie bardzo często błędnie utożsamiają niemiecki zaimek „*sich*” z polską formą „*sobie*”, np.

- \* *ich stelle sich vor* → *ich stelle **mir** vor* (wyobrażam sobie)
- \* *wir waschen sich die Hände* → *wir waschen **uns** die Hände* (myjemy sobie ręce)
- \* *du putzt sich die Zähne* → *du putzt **dir** die Zähne* (czyścisz sobie zęby)

▼ **A.** Jeżeli jako dopełnienie dalsze występuje zaimek w celowniku, wtedy zachodzą różnice w zastosowaniu zaimków w języku polskim i w języku niemieckim. Aby uniknąć błędów, uczeń musi umieć rozróżniać zgodność i niezgodność podmiotu i dopełnienia co do osoby, np.

Ja kupuję sobie książkę. Ich kaufe mir ein Buch.  
(Podmiot *ja* – *ich* i dopełnienie dalsze *sobie* – *mir* odnoszą się do 1. os. l. poj.)

Ty kupisz sobie książkę. Du kaufst dir ein Buch.  
(Podmiot *ty* – *du* i dopełnienie dalsze *sobie* – *dir* odnoszą się do 2. os. l. poj.)

My kupimy sobie nowy samochód. Wir kaufen uns ein neues Auto.  
(Podmiot *my* – *wir* i dopełnienie dalsze *sobie* – *uns* odnoszą się do 1. os. l. mn.)

Przy zgodności podmiotu i dopełnienia dalszego co do osoby, w języku niemieckim występują formy zaimka osobowego (*mir*, *dir*, *uns*, *euch*...), a w języku polskim tylko jedna forma „*sobie*” – bez względu na to, do której osoby się odnosi.

Marek Szatek<sup>1)</sup>  
Poznań

## Rozwijanie domysłu językowego w nauczaniu czytania

W nauczaniu czytania cichego ze zrozumieniem jednym z naczelných zadań nauczyciela jest ukształtowanie w umysłach uczniów niezwykle ważnej, a często niedocenianej umiejętności częstkowej, a mianowicie tzw. domysłu językowego. Umiejętność ta polega na samodzielnym rozszyfrowaniu przez ucznia znaczenia nowego wyrazu wykorzystując posiadaną wiedzę językową i pozajęzykową, bez konieczności

▼ **B.** W przypadku, gdy podmiot i dopełnienie dalsze odnoszą się do różnych osób, wtedy zarówno w języku polskim, jak i w języku niemieckim występują różne formy zaimka osobowego, np.

Er gibt ihr ein Buch. On daje jej książkę.  
Wir geben ihm ein Geschenk. (My) Damy jemu prezent.  
Sie kauft ihm neue Schuhe. Ona kupi jemu nowe buty.

### ► Propozycja ćwiczenia:

Übersetze die folgenden Sätze ins Deutsche!

- a) Wyobrażam sobie, że jestem bogaty.  
.....
- b) Przed jedzeniem myjemy sobie ręce.  
.....
- c) W przyszłym roku kupię sobie komputer.  
.....
- d) Co życzysz sobie na urodziny?  
.....
- e) Musisz kupić sobie nowe buty!  
.....
- f) Jak ty to sobie wyobrażasz!?  
.....
- g) Przemysł sobie moją propozycję.  
.....
- h) Dlaczego sobie nie kupisz słownika?  
.....
- i) Wieczorem ugotujemy sobie budyń.  
.....
- j) Zrób sobie krótką przerwę.  
.....

(listopad 2001)

<sup>1)</sup> Autor jest starszym wykładowcą w Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej.

<sup>2)</sup> Marek Szatek (1992): *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Art Print.

- ▶ okazuje się niezwykle pożyteczna w wielu naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, zwłaszcza w kraju nauczanego języka (np. na dworcu, w restauracji, w urzędzie celnym itp.),
- ▶ skutecznie rozwija mechanizm antycypacji, a tym samym wywiera bezpośredni pozytywny wpływ na tempo i płynność procesu wzrokowej percepcji tekstu,
- ▶ przyczynia się do ogólnego rozwoju umysłowego ucznia, ponieważ posiada z natury charakter problemowy, zaś w płaszczyźnie psychologiczno-motywacyjnej:
  - ▲ aktywizuje ucznia, budząc jego inicjatywę i samodzielność i stawiając go w pozycji „badacza-odkrywcy”,
  - ▲ skutecznie zwalcza tzw. neologofobię (tj. pełną odruchową obawę ucznia przed nowymi, nieznanymi wyrazami), a tym samym
- ▶ daje mu poczucie sukcesu i przyczynia się do wzrostu pewności siebie (Szałek 1992: 213–214).

Podstawowym narzędziem rozwijania domysłu językowego u uczniów są specjalne ćwiczenia w czytaniu analitycznym. Ćwiczenia te wdrażają ucznia do samodzielnego ustalania znaczenia nieznanymi jednostek leksykalnych na podstawie kontekstu lub znajomości tematu, przez porównanie z językiem ojczystym, przez analizę formy wyrazów międzynarodowych (internacjonalizmów), a także, a może nawet przede wszystkim – na podstawie analizy słowotwórczej wyrazu. Podczas stosowania tej ostatniej techniki niezbędną okazuje się znajomość znaczeń gramatycznych, najczęściej stosowanych elementów słowotwórczych – przedrostków i przyrostków, występujących w danym języku nauczanym. W tym względzie bardzo użyteczną może się okazać tabela, zawierająca wykaz najczęściej stosowanych w danym języku przedrostków i przyrostków, wraz z odpowiednimi przykładami i ich odpowiednikami w języku polskim. Swego czasu opracowałem taką tabelę dla potrzeb nauczania języka angielskiego, którą chciałbym obecnie przedstawić. Może ona znaleźć zastosowanie w nauczaniu języka angielskiego poczynając od poziomu *pre-intermediate*, kiedy to uczący się rozporządzają już elementarną znajomością systemu języka i podstawowym zasobem słów i zwrotów.

▼ **DOMYŚL JĘZYKOWY** – to bardzo pożyteczna umiejętność domyślania się znaczeń nie-

znanych wyrazów bez ciągłego zaglądania do słownika. Znaczenia nowego wyrazu można się domyślić z pomocą:

- ▶ znajomości tematu (np. czytając instrukcję obsługi),
- ▶ kontekstu (tj. położenia nieznanego wyrazu w zdaniu),
- ▶ znajomości tzw. wyrazów międzynarodowych (np. ang. *information, restaurant, beurocracy*),
- ▶ znajomości zasad słowotwórstwa (tj. zasad tworzenia jednych wyrazów od innych z pomocą przedrostków, np. *co-, pre-*, oraz przyrostków, np. *-ment, -ly*,

## SŁOWOTWÓRSTWO (Word-formation)

### ▶ Najważniejsze przedrostki

1. re- (jeszcze raz, ponownie)  
replenish – ponownie napełnić  
recur – powtórzyć się  
re-establish – przywrócić
2. co- (współ-)  
co-operation – współpraca  
co-ordinate – współrzędna
3. sub- (pod-)  
submarine – łódź podwodna  
subarctic – podbiegunowy  
subconscious – podświadomy
4. pre- (przed-)  
pre-war – przedwojenny  
prefix – przedrostek
5. en- (rzeczownik → czasownik)  
courage – encourage (odwaga – dodać odwagi)  
circle – encircle (krąg – okrążyć)  
danger – endanger (niebezpieczeństwo – spowodować niebezpieczeństwo)
6. over- (prze-)  
overestimate – przecenić  
overpopulated – przełudniony  
overloaded – przeładowany
7. under- (niedo-)  
underdeveloped – niedorozwinięty  
underestimate – niedocenić

### ▶ Najważniejsze przyrostki

#### 1. Tworzenie rzeczowników

1. Zawód, profesja (-er, -or, -ist, -cian)  
teacher actor typist politician  
learner sailor chemist technician  
driver conductor biologist physician  
writer tailor journalist mathematician
2. Narodowość (-ish, -sh, -ese, -an, -ian)  
Poland – Polish China – Chinese Italy – Italian  
England – English Burma – Burmese Russia – Russian  
Sweden – Swedish Japan – Japanese Hungary  
– Hungarian

Wales – Welsh    Portugal – Portuguese    America  
– American

3. -ment (czasownik → rzeczownik)  
govern – government (rządzić – rząd)  
pay – payment (płacić – zapłata)  
develop – development (rozвивać – rozwój)  
amaze – amazement (zdmieć – zdumienie)
4. -ness (rzeczowniki abstrakcyjne)  
(przymiotnik → rzeczownik)  
dark – darkness (ciemność)  
empty – emptiness (pustka)  
deaf – deafness (głuchota)  
kind – kindness (uprzejmość)
5. -ess (niektóre rzeczowniki rodzaju żeńskiego)  
waiter – waitress    actor – actress  
emperor – empress    lion – lioness
6. -ty, -ity (rzeczowniki abstrakcyjne)  
(przymiotnik → rzeczownik)  
spontane – spontaneity (spontanizność)  
grave – gravity (przyciąganie)  
sensitive – sensitivity (wrażliwość)  
cruel – cruelty (okrucieństwo)
7. -ation (czasownik → rzeczownik)  
organize – organization  
examine – examination  
inform – information  
admire – admiration (podziw)
8. -ence (rzeczowniki abstrakcyjne)  
(przymiotnik → rzeczownik)  
independent – independence  
intelligent – intelligence  
negligent – negligence (niebadały – zaniedbanie)  
lenient – lenience (pobdaźliwy – pobaźliwość)
9. -ship (rzeczowniki abstrakcyjne)  
(rzeczownik → rzeczownik)  
citizen – citizenship (obywatelstwo)  
lord – lordship (lordowska mość)  
kin – kinship (pokrewieństwo)  
member – membership (członkostwo)
10. -hood (rzeczowniki abstrakcyjne)  
(rzeczownik → rzeczownik (na ogół))  
man – manhood (męskość)  
child – childhood (dzieciństwo)  
woman – womanhood (kobiecość)  
likely – likelyhood (prawdopodobieństwo)

## II. Tworzenie przymiotników

1. -y (rzeczownik → przymiotnik)  
rain – rainy (deszczowy)  
cloudy – cloudy (pochmurny)  
blood – bloody (krwawy)  
bush – bushy (krzaczasty)
2. -ic, -ical  
(rzeczownik → przymiotnik)  
atom – atomic (atomowy)  
biology – biological (biologiczny)  
hero – heroic (bohaterski)

3. -ful (rzeczownik → przymiotnik)  
care – careful (troskliwy)  
tact – tactful (taktowny)  
hope – hopeful (mający nadzieję)  
pity – pityful (współczujący)
4. -less (bez-, nie-)  
(rzeczownik → przymiotnik)  
tact – tactless (nietaktowny)  
pity – pitiless (bezcitny)  
hope – hopeless (beznadziejny)  
care – careless (beztroski)
5. -ous (rzeczownik → przymiotnik)  
nerve – nervous (nerwowy)  
danger – dangerous (niebezpieczny)  
space – spacious (przestrzenny)  
harmony – harmonious (harmoniczny)
6. -ent (patrz: rzeczowniki na -ence,
7. -al (rzeczownik → przymiotnik,  
culture – cultural  
politics – political  
coast – coastal (przybrzeżny)  
rectangle – rectangular (prostokątny)
8. -able, -ible (często pol. -alny)  
czasownik → przymiotnik  
count – countable (policzalny)  
wash – washable (zmywalny)  
break – breakable (łamliwy)  
admire – admirable (godny podziwu)

## III. Tworzenie niektórych czasowników

1. -ize (przymiotnik → czasownik)  
legal – legalize (zalegalizować)  
modern – modernize  
popular – popularize  
American – Americanize
2. -en (przymiotnik → czasownik)  
threat – threaten (groźba – zagrozić)  
strenght – strengthen (moc – wzmocnić)  
weak – weaken (słaby – osłabić)
3. -ify (przymiotnik → czasownik)  
pure – purify (czysty – oczyścić)  
simple – simplify (prosty – uprościć)  
beauty – beautify (piękno – upiększyć)  
terror – terrify (przerażenie – przerazić)

## IV. Tworzenie przysłówków regularnych

(-ly) (przymiotnik → przysówek)

quick – quickly    happy – happily  
slow – slowly    gay – gaily  
quiet – quietly    terrible – terribly

## V. Wyrazy o przeciwnym znaczeniu (opposites)

(ang. un-, in-, im-, il-, ir-, dis-, de-, non-, pol. nie-)

happy – unhappy,    efficient – inefficient,  
possible – impossible    literate – illiterate  
regular – irregular    agree – disagree  
centralize – decentralize    conformist – nonconformist  
(październik 2001)

# Z PRAC INSTYTUTÓW



Stanisław Dłużniewski<sup>1)</sup>  
Warszawa

## 10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii 1993–2003

Jednym z partnerów zagranicznych, z którym Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli utrzymuje bardzo owocne kontakty prawie od pierwszych dni swego istnienia jest Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii (z siedzibą w Düsseldorfie). Instytucja ta jako pierwsza i na razie jedyna z niemieckiego obszaru językowego przyznała już przeszło 1000 (stan na 14.04.03 dokładnie 1040) stypendiów dla nauczycieli języka niemieckiego z różnych typów szkół z całego kraju.

W marcu 2003 odbyło się jubileuszowe 25 seminarium tego typu, w którym uczestniczył tysięczny nauczyciel tego języka z Polski. SeminaRIA te – zatytułowane roboczo *Niemcy po zjednoczeniu* – odbywają się systematycznie od roku 1993. Ich główną ideą jest, jak sama nazwa wskazuje, zapoznanie polskich nauczycieli języka niemieckiego z problemami związanymi ze zjednoczeniem Niemiec w samych Niemczech, jak też zagadnieniami europejskimi, w tym współpracą polsko-niemiecką.

Aby nie było to jednak podejście jednostronne (widziane tylko i wyłącznie z perspektywy przedstawicieli dawnej RFN) seminaRIA te odbywają się nie tylko na terenie dawnej RFN (za każdym razem w innej miejscowości), ale także na terenie dawnej NRD.

Do roku 2001 organizatorem, a jednocześnie współpartnerem dla CODN i Landes-

zentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii, jeżeli chodzi o tzw. część wschodniemiecką były Landeszentrale für politische Bildung Berlina i Brandenburgii (wymienne, co drugi rok). Jednakże problemy finansowe tych obu central spowodowały, że były zmuszone wycofać się z dalszej współpracy. Na szczęście Centralnemu Ośrodkowi Doskonalenia Nauczycieli oraz Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii udało się zaprosić do dalszej współpracy Instytut Goethego w Berlinie, dzięki czemu mogła zostać zachowana główna idea tych seminariów.

Patrząc z perspektywy dziesięciu lat widać ogromne zmiany w programie spotkań doskonalących polskich nauczycieli języka niemieckiego. Zgodnie z sugestiami Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, które oczywiście miały swoje podłoże w uwagach i prośbach zgłaszanych przez uczestników tych typowo re-alizacyjnych seminariów, wprowadzono dodatkowe inne elementy, np. element dydaktyczny. Jeden dzień pobytu jest poświęcony prawie zawsze w całości systemowi szkolnemu RFN, spotkaniom z dyrektorami i pracownikami dydaktycznymi szkół (na których terytorium odbywa się akurat szkolenie), hospitacji zajęć i ich omówieniu.

Oprócz tematów, które są poruszane na każdym seminarium, jak np. *Berlin – rozwój*

<sup>1)</sup> Dr Stanisław Dłużniewski jest nauczycielem konsultantem w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

*i szanse nowej stolicy Niemiec, Niemcy po zjednoczeniu, System polityczny RFN, Nadrenia Westfalia – historia i teraźniejszość, kraj i ludzie, Niemcy w Europie* lub tzw. stałych wizyt, jak np. wizyta w Landtagu w Düsseldorfie, polscy nauczyciele języka niemieckiego biorą udział w wielu imprezach o charakterze okazjonalnym, a więc związanych albo z czasem albo miejscem pobytu danej grupy, jak np. udział w otwarciu wystawy *Podziemne archiwum getta warszawskiego – Oneg Schabbat* czy zwiedzanie katedry w Kolonii.

Nadzwyczaj uroczystą oprawę miało 25 seminarium, w którym brał udział 1000 nauczycieli z Polski, a które miało miejsce od 6 do 15 marca 2003 w Berlinie i w Bonn. Zostały na nie dodatkowo zaproszone nie tylko osoby, dzięki którym te seminaria zostały zapoczątkowane, jak np. Ewa Majdowska z Ministerstwa Edukacji Narodowej i dr Günter Wichert z Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii, czy osoby, które są z tym projektem związane (organizacyjnie i programowo) od samego początku, jak np. autor niniejszego tekstu dr Stanisław Dłużniewski z CODN, ale też osoby, reprezentujące instytucje partnerskie: Mirosław Sielatycki, dyrektor CODN, Hannelise Hottenbacher z Landeszentrale für politische Bildung oraz Ulrike Cohen z Instytutu Goethego. Nie zabrakło też osób, które wszak brały udział w organizacji tych seminariów, ale które piastują już inne odpowiedzialne funkcje jak np. Helmut Ostrower, który w latach dziewięćdziesiątych reprezentował Landeszentrale für politische Bildung Brandenburga.

Wszyscy uczestnicy 25 seminarium oraz specjalnie zaproszeni goście zostali przyjęci na godzinnym spotkaniu u prezydenta Republiki Federalnej Niemiec dr Johannes Raua w pałacu Bellevue w Berlinie.

W opinii wszystkich uczestników (zarówno ze strony polskiej jak i niemieckiej) było to niezmiernie sympatyczne spotkanie. Po oficjalnych wystąpieniach dotyczących współpracy polsko-niemieckiej m.in. prezydenta RFN – dr Johannes Raua, dyrektora Landeszentrale für

politische Bildung Nadrenii Westfalii dr Hansa Waltera Schultena oraz dyrektora Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Mirosława Sielatyckiego, (który nota bene wygłosił swoje przemówienie w języku niemieckim), prezydent dr J. Rau rozmawiał z każdym z uczestników z osobna. Nie obyło się bez wspólnych pamiątkowych zdjęć.



Spotkanie Prezydenta Niemiec dr Johannes Raua z osobami reprezentującymi CODN, MEN i Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii



Pamiątkowe zdjęcie grupy nauczycieli z Polski z Prezydentem Niemiec w Pałacu Bellevue w Berlinie

Również bardzo przyjemny okolicznościowy charakter miało spotkanie w polskim Konsulacie w Kolonii. Grupę podejmowała pani Elżbieta Sobótka, konsul generalny Rzeczypospolitej Polskiej, jedna z trzech kobiet Polek piastujących w świecie podobne stanowisko. Zapoznała ona grupę polskich nauczycieli z różnorodnością spraw, którymi zajmuje się konsulat.



Omawiając jubileuszowe seminarium nie sposób nie wspomnieć o spotkaniu grupy polskich nauczycieli języka niemieckiego z burmistrzem Bonn, który ujął uczestników faktem (po tym jak dowiedział się, że dyrektor CODN Mirosław Sielatycki, przemawia w języku niemieckim w Pałacu Bellevue), że zupełnie nie znając języka polskiego w sposób jednoznacznie komunikatywny wygłosił w nim przemówienie.

Taka wyśmienita atmosfera jaka panowała na seminarium jubileuszowym jest typową atmosferą związaną z seminariami organizowanymi przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii i innych zagranicznych współpartnerów (np. Instytutu Goethego w Berlinie). Cieszymy się, że seminaria te będą odbywały się także w latach następnych i serdecznie na nie zapraszamy osoby, które jeszcze nie miały możliwości uczestniczyć w nich.

W roku 2004 planujemy dwa takie seminaria (4–12 marca oraz 22–30 kwietnia). O ich organizacji powiadomimy w październiku wszystkie placówki doskonalenia nauczycieli z prośbą o przekazanie tej informacji zainteresowanym nauczycielom języka niemieckiego.

Ubiegać się o nie mogą pełnoetatowi nauczyciele języka niemieckiego ze szkół od podstawowej do ponadgimnazjalnej włącznie, o stażu nie mniejszym niż trzy lata, którzy mają ukończone NKJO lub przynajmniej trzy lata germanistyki i którzy nie uczestniczyli jeszcze w tej formie doskonalenia oraz, którzy w ostatnich trzech latach nie otrzymali żadnego stypendium

z państw niemieckiego obszaru językowego. Zgłoszenia należy przysyłać do CODN do 31.12.2003 r<sup>2)</sup>.

W roku 2004 jest też zaplanowana tygodniowa wizyta nauczycieli niemieckich w Sulejówku, u których nauczyciele polscy dotychczas hospitolali lekcje w czasie swego pobytu w Nadrenii Westfalii.

Kontakty Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii są idealnym przykładem konkretnej, długofalowej współpracy, gdzie wielka polityka ma przełożenie na praktykę szkolną. Nie wolno bowiem zapomnieć, że już co dwudziesty nauczyciel języka niemieckiego (i do tego jeszcze większość z małych miasteczek i wsi) uczestniczył dotychczas w tej formie doskonalenia, która trwa nieprzerwanie od dziesięciu już lat i z pewnością przyczynia się do budowania dobrych, praktycznych relacji polsko-niemieckich.

Jeżeli chodzi o nauczycieli języka niemieckiego to podobne kontakty Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli posiada także z Instytutem Goethego, który istnieje w Polsce tyle lat co CODN oraz z fundacją Boscha, z którą strona polska będzie obchodziła 5 rocznicę współpracy w roku 2004. W roku 2005 jest przewidziane ufundowanie przez tę instytucję 1000 stypendium dla polskiego nauczyciela uczącego języka niemieckiego.

(kwiecień 2003)

<sup>2)</sup> Do dr St. Dłużniewskiego na odpowiednich formularzach – tzw. karta zgłoszenia kandydata na kurs zagraniczny.

Maria Gorzelak<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Kształcenie i szkolenie w Europie – różne systemy, wspólne cele

W marcu 2000 roku w Lizbonie Rada Europejska stwierdziła, że Unia Europejska musi podjąć zdecydowane działania w związku z postępującym procesem globalizacji i rozwo-

jem gospodarki opartej na wiedzy. Postanowiła do roku 2010 uczynić gospodarkę europejską najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką wykorzystującą światowe osiągnięcia nau-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielem konsultantem w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i redaktor naczelną czasopisma *Języki Obce w Szkole*.

kowe, zdolną do stałego wzrostu ekonomicznego, zapewniającą lepszy popyt na rynku pracy i większą spójność społeczną<sup>2)</sup>. Pierwszym efektem podjętych w tym kierunku prac było przyjęcie w Sztokholmie w marcu 2001 r. trzech celów strategicznych:

- ▶ poprawy jakości i efektywności systemów edukacji i szkolenia w krajach Unii Europejskiej,
- ▶ ułatwienia dostępu do systemów edukacji i szkolenia dla wszystkich,
- ▶ otwarcia systemów edukacji i szkolenia na szerszy świat<sup>3)</sup>.

Następnym etapem było opracowanie szczegółowego programu prac, które pozwoliłyby zrealizować powyższe cele. Określono trzynaście tematów<sup>4)</sup>, które miały być opracowane przez grupy robocze. Do grup nominowano po 2, 3 ekspertów z krajów zrzeszonych, krajów kandydujących, przedstawicieli Komisji Europejskiej i instytucji i organizacji z nią współpracujących. W pracach grup stosuje się metodę otwartej koordynacji (*open method of coordination*). Polega ona na określeniu wspólnych problemów i celów, rozpowszechnianiu najlepszej praktyki i badaniu postępu przy wykorzystaniu ustalonych instrumentów, porównywaniu wyników zarówno między krajami Europy, jak i z resztą świata.

Wraz z Małgorzatą Multańską, kierownikiem Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, uczestniczę

w pracach pierwszej grupy roboczej. 1.1 Poprawa jakości kształcenia i szkolenia nauczycieli i osób szkolących (*Improving education and training for teachers and trainers*). Pierwszym zagadnieniem kluczowym, którym zajmowaliśmy się było określenie umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby szkolące biorąc pod uwagę ich zmieniającą się rolę w społeczeństwie wiedzy.

Umiejętności te (czy też kompetencje, bo te terminy są tu używane zamiennie), zostały określone w następujący sposób. Przedstawiciele wszystkich krajów przygotowali prace pisemne na temat kompetencji nauczycielskich. Prace te zostały dokładne przeanalizowane przez przedstawicieli Komisji koordynujących działalność grupy, wspólnie przez wszystkich przedyskutowane i na ich podstawie i na podstawie wniosków z dyskusji prof. Bártolo Campos przygotował tekst, który ponownie poddano dyskusji w gronie ekspertów i zaproszonych gości (przedstawiciele Komisji Europejskiej bezpośrednio nieuczestniczących w pracach grupy). Efektem tej dyskusji jest lista kompetencji nauczycielskich związanych z:

- ▶ procesem uczenia się/ nauczania,
- ▶ kształtowaniem postaw uczniowskich.

Choć lista ta może jeszcze ulec zmianie, warto się z nią zapoznać, by porównać kompetencje nauczycielskie, jakie już posiadamy z tymi, które pewnie już wkrótce będą od nas wymagane.

<sup>2)</sup> „To become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”. *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2002, p.7

<sup>3)</sup> Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU, facilitating the access of all to education and training systems, opening up education and training systems to the wider world.

<sup>4)</sup> 1. Improving the quality and effectiveness of education and training systems in the EU, in the light of the new requirements of the knowledge society and the changing patterns of teaching and learning:

- 1.1. Improving education and training for teachers and trainers
- 1.2. Developing skills for the knowledge society
- 1.3. Ensuring access to ICT for everyone
- 1.4. Increasing recruitment to scientific and technical studies
- 1.5. Making the best use of resources

2. Facilitating the access of all to education and training systems, in the light of the guiding principle of lifelong learning, fostering employability and career development as well as active citizenship, equal opportunities and social cohesion:

- 2.1. Creating an open learning environment
- 2.2. Making learning more attractive
- 2.3. Supporting active citizenship, equal opportunities and social cohesion

3. Opening up education and training systems to the wider world, in the light of the fundamental need to foster relevance to work and society and to meet the challenges resulting from globalisation:

- 3.1. Strengthening the links with work and research and society at large
- 3.2. Developing the spirit of enterprise
- 3.3. Improving foreign language learning
- 3.4. Increasing mobility and exchange
- 3.5. Strengthening European cooperation.

▼ W pierwszej grupie wyróżniono:

- ▶ umiejętność pracy w wielokulturowej i różnicowanej społecznie klasie;

Przez wielokulturową klasę rozumie się uczniów o różnych narodowościach, wywodzących się z grup etnicznych i mniejszości narodowych mieszkających w danym kraju, jak i chwilowo w nim przebywających (uchodźcy, imigranci, dzieci cudzoziemców różnych narodowości czasowo oddelegowanych do pracy w danym kraju itp.). Ze zróżnicowaniem społecznym wiąże się stopień zamożności rodziców<sup>5)</sup> i środowisko, z jakiego wywodzi się dany uczeń i związane z nim często odmienne wartości, przekonania i tradycje. W tej grupie są również umieszczeni uczniowie szczególnej troski – i ci którzy są uczniami niepełnosprawnymi i ci, którzy są nieprzystosowani społecznie i mogą sprawiać wiele kłopotów wychowawczych. Są w niej również uczniowie szczególnie uzdolnieni. Tak zróżnicowana klasa wymaga nie tylko stosowania różnych metod i technik nauczania, dostosowywania ich do konkretnych uczniów, ale i dostrzeżenia w każdym z nich zdolności, które należy rozwijać i potencjału, który powinno się wykorzystać. Problemem, w nawiązaniu kontaktu z uczniami może być język ojczysty uczniów, którego nie zna nauczyciel i odmienności kulturowe, które mogą utrudniać wzajemną komunikację.

- ▶ umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się;

Ta umiejętność wiąże się z różnymi rolami, jakie pełni obecnie nauczyciel:

- ▲ ma być organizatorem procesu uczenia się, przyjaznym, motywującym, doradczym, monitorującym, kształcącym i rozwijającym umiejętności uczniów, traktującym ich jako partnerów, którzy również ponoszą odpowiedzialność za efekty kształcenia. Nauczyciel przestaje być wykładawcą, jest partnerem dla ucznia w dzieleniu się wiedzą,

- ▲ ma uczynić ze swoich uczniów badaczy, potrafiących wykorzystać wszystkie źródła dostępu do informacji, w tym technologię informacyjno-komunikacyjną,

- ▲ w szkole pracuje bardziej w zespole kilku (dwóch, trzech) nauczycieli, wspólnie odpowiedzialnych za klasę/klasę (*team work*), niż jako indywidualna osoba pracująca w klasie „za zamkniętymi drzwiami” i tylko czasem kontaktująca się z innymi nauczycielami,

- ▲ klasa nie jest już jedynym miejscem jego działalności – nauczyciel tworzy programy nauczania, ciągle się szkoli i doskonali, stale usprawnia swoją pracę, działa we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach, których celem są zespołowe inicjatywy podnoszenia jakości nauczania i uczenia się,

- ▲ jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie. Szkoła współpracuje z różnymi osobami i instytucjami w regionie. Przede wszystkim z rodzicami, a następnie z samorządami, nauczycielami z innych szkół, ośrodków szkoleniowych w kraju i za granicą.

Zmieniające się role nauczyciela wymagają od niego pełnego profesjonalizmu – kompetencji związanych z nauczaniem przez niego przedmiotem/przedmiotami i posiadania wielu umiejętności interpersonalnych pozwalających mu sprawnie współdziałać z wieloma partnerami. Sam ma być również refleksyjnym badaczem – analizującym działania uczniów, stosującym takie zabiegi dydaktyczne i takie programy nauczania, które najlepiej odpowiadają danej grupie uczniów.

- ▶ umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów;

Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej to nie tylko umiejętność posługiwania się komputerem, ale przede wszystkim umiejętność opanowania technik uczenia się i nauczania z wykorzystaniem tej technologii. To umiejętność nie tylko znalezienia i wydobycia informacji, ale i jej przetworzenia, możliwie szybko, skutecznie i jak najlepiej. Uczniowie mają praktycznie nieograniczony dostęp do informacji (środki masowego przekazu, Internet itp.). Nieformalne przyswajanie wiedzy właściwie odbywa się nieustannie, ale to głównie nauczyciel ma przyzwyczajając uczniów do uczenia się przez całe życie. Nauczyć strategii uczenia

<sup>5)</sup> W przyswajaniu wiedzy wszyscy mają takie same szanse. Teoretycznie to, czego się nauczą zależy tylko od nich, w praktyce jednak dostęp do wiedzy jest niezwykle kosztowny. Zdobycie wykształcenia kosztuje coraz więcej, a społeczeństwa coraz bardziej się rozwarstwiają. Klasa szkolna ma więc być również miejscem wyrównywania szans.

się, umiejętności rozumienia i selekcjonowania informacji.

- ▶ umiejętność pracy w zespole (nauczycieli, osób szkolących i innych – *team work*) bezpośrednio zaangażowanym w uczenie tej samej grupy uczniów;

Programy nauczania coraz częściej stają się interdyscyplinarne. Nauczyciel przestaje już być jedynym źródłem wiedzy dla ucznia. Ma natomiast stworzyć uczniom korzystne warunki do zdobywania i ciągłego rozszerzania wiedzy i ułatwić im uczenie się. Skoncentrowanie się na uczniu jako podmiocie nauczania, współpraca między klasami, eksperymentowanie, uczenie metodą projektów – to tylko niektóre z jego działań. Praca uczniów natomiast koncentruje się wokół indywidualnych zadań, które wykonują lub wokół projektów, które realizują w grupach. Osobami nadzorującymi i prowadzącymi ich pracę są zespoły dwóch lub trzech nauczycieli. Kształcenie nauczycieli najczęściej uwzględnia pracę z zespołem klasowym, a nie indywidualną pracę z uczniem przebywającym w większej grupie. Nauczyciele muszą więc nauczyć się razem planować, organizować pracę, monitorować, oceniać i ponosić wspólną odpowiedzialność za postępy uczniów.

- ▶ umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania;

W Europie szkoły stają się coraz bardziej autonomiczne. Oznacza to, że ministerstwa w coraz mniejszym stopniu narzucają obowiązujące programy nauczania i organizację procesu nauczania. Oznacza to również, że ministerstwa uznały, iż standardy narzucone centralnie nie zawsze muszą być dobre. Dotyczy to zwłaszcza szkół, do których uczęszcza młodzież sprawiająca trudności wychowawcze. Nauczyciele więc przejmują odpowiedzialność za programy nauczania, organizację kształcenia i ocenę jego efektów. Tworzenie programów nauczania uwzględniających rozwój uczniów (tzn. rozszerzanie ich horyzontów i zainteresowań), dobór odpowiednich metod i technik pracy i ocena postępów uczniów, wymagają od nauczyciela stałej aktualizacji swojej wiedzy i weryfikacji swoich doświadczeń. Niezbędna jest więc współpraca z instytucjami, czy osobami, zajmującymi się two-

rzeniem programów, organizacją nauczania i oceną pracy uczniów, nauczycieli i szkół. Praca nauczyciela jest więc kontynuowana poza murami budynków szkolnych.

- ▶ umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami;

Autonomia szkół, a zwłaszcza możliwość tworzenia własnych programów, zmusza szkołę do współpracy ze środowiskiem lokalnym w celu zapewnienia jego mieszkańcom takiego kształcenia (np. językowego, zawodowego), które jest potrzebne w danym regionie. Ponadto kształcenie staje się również nieformalne. Wiedzę zdobywa się także poza szkołą – podczas np. praktyk na terenie różnych firm i instytucji, wizyt z młodzieżą w nich, wykonywania dla nich drobnych prac, organizowania imprez kulturalno-oświatowych itp. Konieczna jest więc współpraca z różnymi instytucjami danego regionu, niekoniecznie oświatowymi. Wymaga to od nauczycieli dodatkowych kompetencji – dostrzegania możliwości i korzystania z nich, otwartości na nowości, podejmowania inicjatyw itp. Programy nauczania wymagają wprowadzania ciągłych ulepszeń i innowacyjności. Dzielenie się wiedzą i swoimi doświadczeniami, współpraca między szkołami – regionalna, krajowa i zagraniczna – wspólne projekty, powodują, że nauczyciel spędza coraz więcej czasu poza budynkiem szkolnym.

Rodzice stają się ważnymi osobami w szkole. Współdecydują, wymagają, oceniają i mają coraz większe oczekiwania. Życie rodzinne niejednokrotnie ulega zmianie. Rodzice coraz dłużej przebywają w pracy i coraz mniej czasu mogą poświęcić swoim dzieciom. Tym większe więc mają oczekiwania wobec szkoły i nauczycieli.

- ▶ umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów;

Nauczyciel staje się badaczem od którego wymaga się spostrzegania i umiejętnego rozwiązywania problemów. Nie podaje już gotowej wiedzy, która wymaga pamięciowego opanowania. Wiedza przekazywana uczniom ma inspirować, rozwijać zmuszać do rozważań, refleksji i badań. Sam nauczyciel powinien więc być otwarty na nowości. Powinien też dążyć do podnoszenia jakości swojej pracy i pracy uczniów. Jego działalność i postępy uczniów są ciągle poddawane ocenie. Musi więc znać wyniki badań instytucji

zewewnętrznych zajmujących się oceną, umieć je interpretować, potrafić uzasadnić celowość stosowanych przez siebie form pracy, konsultować je, zmieniać w zależności od potrzeb uczniów.

- ▶ umiejętność ciągłego rozszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności;

Od nauczyciela wymaga się ciągłego doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności, czyli uczenia się przez całe życie. Nie musi to jednak przybierać formalnych kształtów, ale nauczyciel powinien wykazać się gotowością do ciągłej nauki. By tego dokonać, musi sam wiedzieć jak się uczyć, umieć oceniać swoje działania i postępy i stawiać sobie coraz to większe wymagania.

- ▼ W drugiej grupie kompetencji wyróżniono te, związane z kształtowaniem postaw uczniowskich.

Zastanawialiśmy się, jakie umiejętności powinien posiadać nauczyciel, by wykształcić nowy wizerunek ucznia. Ustaliliśmy, że są to:

- ▶ umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej;

Społeczeństwa się zmieniają, zmieniają się wymagania i warunki, rodzą się nowe oczekiwania społeczne i nowe wyzwania. Nauczyciel ma kształcić ucznia zorientowanego na życie w wielokulturowej, tolerancyjnej społeczności. Ma umieć żyć zgodnie z ustalonymi normami i umieć zarządzać swoją karierą w międzynarodowym i wielokulturowym środowisku. Kształcenie takich postaw i promowanie takich wartości wydaje się najrozsądniejsze przez realizowanie różnych projektów interdyscyplinarnych, w których uczeń będzie stykał się z wieloma przejawami aktywności obywatelskiej i społecznej i dążył do zapewnienia spójności, do której dąży współczesna Europa.

- ▶ umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy;

Wymienia się tu:

- ▲ motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym,
- ▲ krytyczne uczenia się,
- ▲ krytyczne przetwarzanie informacji,
- ▲ posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych,

- ▲ twórczość i inowacyjność,
- ▲ rozwiązywanie problemów,
- ▲ przedsiębiorczość,
- ▲ współpracę z innymi,
- ▲ łatwość w komunikacji z innymi,
- ▲ umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej (świat obrazów kina, telewizji, reklam itd.).

- ▶ umiejętność łączenia kształtowania wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu;

Nie wolno zapominać o podstawowej kompetencji nauczycielskiej, czyli wiedzy związanej z danym przedmiotem, którego nauczyciel naucza bądź nauczał. Stale jest ona priorytetowa – nauczyciel ma być ciągle znawcą przedmiotu, fachowcem, autorytetem dla ucznia. Jego wiedza ma być tylko uzupełniana nowymi kompetencjami, które są niezbędne, by móc funkcjonować we współczesnej szkole. Przyjmuje się jednak, że wiedza akademicka, którą posiada nauczyciel jest podstawą i jako taka musi być przekazana uczniowi, tylko w inny sposób i w innym celu. Nauczyciel ma być również wzorcem dla ucznia, który, by móc funkcjonować w przyszłości, musi tę wiedzę również opanować wykształcając przy tym umiejętności pozwalające mu ją w pełni wykorzystać.

Narzuca się w tym miejscu pytanie, w jakim stopniu omówione kompetencje dotyczą nauczycieli języków obcych. Myślę, że w większym, niż nauczycieli innych przedmiotów. Na naszych lekcjach możemy sami dobrać sobie treści, które chcemy poruszać. Kształtowanie postaw jest więc prostsze i nie odbywa się kosztem przyswajania wiedzy, sprawności i umiejętności niezbędnych w opanowaniu języka. W kształtowaniu tych postaw nikt nam na razie nie pomoże. Programy nauczania w uczelniach kształcących nauczycieli nie nadążają za zmianami, jakim podlega szkoła. Nauczyciel jest więc zdany na siebie i na instytucje, które zajmują się doskonaleniem. Te powoli planują swoje prace po wnikliwych analizach nauczycielskich potrzeb. Może więc warto je zgłaszać, by być gotowym do rozsądnego korzystania z unijnych funduszy przeznaczonych na doskonalenie, które staną się dla nas dostępne, gdy będziemy krajem stowarzyszonym.

(maj 2003)

## Dziesięć lat później: losy zawodowe absolwentów pierwszego rocznika studentów NKJA w Białymstoku

Nauczycielskie kolegia języków obcych, trzyletnia forma kształcenia nauczycieli języków, powstały w Polsce w roku 1990. Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego w Białymstoku, które było częścią składową ówczesnej Filii Uniwersytetu Warszawskiego, należało do pierwszej, pionierskiej grupy kolegiów. Studia na pierwszym roku podjęło około 60 osób. Z tej grupy w roku 1993 dyplom licencjata uzyskało 41 absolwentów. Blisko 10 lat później postanowiliśmy zbadać losy zawodowe tej grupy. Badania objęły 40 spośród 41 absolwentów. W ten sposób powstał obraz losów zawodowych (a w szerszej perspektywie życiowych) pierwszego rocznika studentów NKJA w Białymstoku.<sup>2)</sup>

Głównym celem badania było określenie, w jakim stopniu absolwenci są związani z zawodem nauczyciela. Z tym zagadnieniem wiązały się także pytania dotyczące dalszego kształcenia absolwentów, wyborów zawodowych, refleksji nad wykształceniem uzyskanym w kolegium oraz planów na przyszłość. Analiza rozwiązań występujących w procesie kształcenia nauczycieli była dodatkową przesłanką podjęcia badań sytuacji zawodowej absolwentów.

Badania o charakterze jakościowo-ilościowym były przeprowadzane przez rozmowy bezpośrednie i telefoniczne, w jednym przypadku miały charakter korespondencji e-mailowej, a w dwóch przypadkach dotyczących osób mieszkających za granicą ograniczyliśmy się do rozmowy z rodziną i przyjaciółmi. Narzędziem badawczym był kwestionariusz, zawierający pytania dotyczące:

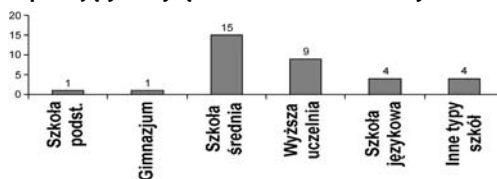
- ▶ podstawowego i dodatkowego miejsca pracy,
- ▶ motywacji, która zadecydowała o podjęciu pracy w zawodzie nauczyciela,
- ▶ przebiegu dotychczasowej drogi zawodowej,
- ▶ preferencji zawodowych,

- ▶ dalszego kształcenia,
- ▶ oceny wykształcenia uzyskanego w kolegium,
- ▶ planów zawodowych.

Podstawowym celem naszego badania było stwierdzenie, w jakim procencie absolwenci NKJA zostali nauczycielami języka angielskiego. Wprawdzie spodziewaliśmy się, że większość absolwentów pracuje w zawodzie nauczyciela języka angielskiego, ale szczegółowe wyniki przeszły nasze oczekiwania. Aż 92,5% badanych (37 osób) jest nauczycielami, przy czym dla 34 (85%) jest to jedyny wykonywany zawód. W pytaniu o motywację decydującą o pracy w zawodzie nauczyciela większość badanych (23 osoby) określała się jako nauczyciele z wyboru i zamiłowania. Inne osoby wskazywały na sytuację na rynku pracy (łatwość znalezienia pracy w zawodzie nauczyciela, względy finansowe i inne czynniki, będące zwykle połączeniem uwarunkowań na rynku pracy i sytuacji rodzinnej). Niewątpliwie jednak dla naszych absolwentów podjęcie pracy nauczyciela było wyborem zadowolającym i zgodnym z wcześniejszymi oczekiwaniami.

Jednocześnie odpowiedzi na pytania o miejsce pracy, preferencje zawodowe i dotychczasowy przebieg pracy zawodowej pokazują, że angliści chcą być nauczycielami, ale zdecydowanie nie garną się do pracy wiążącej się z obowiązkami wychowawczymi. Nasi absolwenci najczęściej pracują w szkołach średnich, wyższych i w szkołach językowych.

**Podstawowe miejsca pracy absolwentów pracujących wyłącznie w zawodzie nauczyciela<sup>3)</sup>**



<sup>1)</sup> Autorki pracują w Katedrze Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku.

<sup>2)</sup> Pełna prezentacja formy badań i wyników została przedstawiona na konferencji naukowej zorganizowanej w Katedrze Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku w październiku 2002 i zostanie opublikowana w materiałach pokonferencyjnych.

<sup>3)</sup> Warto tu przypomnieć, że warunkiem podjęcia pracy w wyższej uczelni jest posiadanie stopnia magistra, inne typy szkół to np. szkoła podstawowa i gimnazjum, zespoły szkół.

Jedynie 5 badanych (15%) oświadczyło, że lubią uczyć dzieci (w tym absolwentka pracująca w szkolnictwie amerykańskim). Niechęć do pracy z dziećmi jest zapewne podyktowana większym stresem związanym z pracą w szkole podstawowej, gorszymi zarobkami, niższym prestiżem społecznym nauczyciela szkoły podstawowej, brakiem kształcenia metodycznego i pedagogicznego w zakresie uczenia dzieci w kolegiach w początkowym okresie ich funkcjonowania. Unikanie pracy z dziećmi w grupie osób skądinąd określających się jako nauczyciele z powołania może wskazywać także na bardziej ogólny problem niedoceniań w polskim systemie edukacyjnym pracy z dzieckiem, a także faktu, że nauczycielom szkół podstawowych nie stworzono satysfakcjonujących warunków pracy.

Interesujące okazały się dalsze losy edukacyjne absolwentów białostockiego Kolegium. Tylko 8 osób (20%) nie posiada innego wykształcenia poza licencjatem. Największa grupa uzyskała magisterium z innego kierunku studiów, osiągnięte w różnych okresach w stosunku do studiów w białostockim Kolegium (przed studiami licencjackimi, w trakcie lub po ich ukończeniu). Dodatkowe magisterium dotyczy różnych kierunków uniwersyteckich (w nawiasach podano liczbę osób):

- ▶ pedagogika kulturalno-oświatowa (4),
- ▶ ekonomia (4),
- ▶ biologia (2),
- ▶ historia (1),
- ▶ filologia polska (1),
- ▶ filologia rosyjska (1),
- ▶ psychologia (1),
- ▶ prawo (1).

W tej grupie są 3 osoby z wykształceniem ponadlicencjackim z dwóch dyscyplin. Jedna trzecia absolwentów ukończyła studia uzupełniające w zakresie filologii angielskiej (8 osób – 20%) i amerykanistyki (5 osób – 12.5%). 4 osoby kontynuują studia, w tym jedna na filologii angielskiej. Tak częste dodatkowe kształcenie wynika z różnych przyczyn:

- ▶ osobistych potrzeb edukacyjnych (zainteresowania, prestiż wiążący się z wyższym wykształceniem),
- ▶ chęci poprawiania swojej pozycji na rynku pracy przez posiadanie kilku specjalności,
- ▶ nacisków ze strony władz edukacyjnych, aby

nauczyciele uzupełniali wykształcenie o magisterium kierunkowe z filologii,

- ▶ obawy, że stopień licencjata okaże się niewystarczającą kwalifikacją do wykonywania zawodu nauczyciela w wybranym miejscu pracy.

Badana grupa nauczycieli wykazuje duże ambicje i potrzeby edukacyjne.

Pytanie o ocenę wykształcenia uzyskanego w NKJO w Filii UW w Białymstoku generowało bardzo pozytywną reakcję. 92,5% absolwentów oceniło uzyskane wykształcenie jako dobre lub bardzo dobre. Jednak w pytaniu otwartym dotyczącym oceny uzyskanego w kolegium wykształcenia wystąpił stosunkowo duży rozrzut opinii. Różnice te są szczególnie istotne w odniesieniu do przygotowania zawodowego. Obok częstych opinii, że studia w kolegium dały solidne podstawy do „pierwszej lekcji”, czyli innymi słowy do podjęcia zawodu nauczyciela, w niektórych wypowiedziach pojawiły się odczucia, że przygotowanie ściśle zawodowe było niewystarczające. Warto tu zwrócić uwagę, że w pierwszych latach funkcjonowania NKJA w Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku kształcenie metodyczne, ze względów kadrowych, miało inny kształt niż obecnie. Praktyki pedagogiczne, wobec ówczesnego braku nauczycieli-mentorów, były realizowane przez zobligowanie studentów II roku do podjęcia pracy w szkole w niepełnym wymiarze godzin oraz rozdzielanie opieki nad nimi wśród wszystkich wykładowców Kolegium, niezależnie od ich własnych doświadczeń nauczycielskich i predyspozycji do opiekowania się praktykantami. Był to system opieki metodycznej nie zawsze profesjonalny, natomiast umożliwiający serdeczne kontakty z opiekunami, którzy zajmowali się dwoma lub trzema studentami i tym samym mieli czas na zindywidualizowaną pracę, choć niekoniecznie zawsze mieli na podporządku odpowiednie porady metodyczne. W sumie ocena tak realizowanych praktyk przez absolwentów w dużej mierze jest związana z tym, pod czyją opieką znajdował się student. To zapewne wpłynęło na duży rozrzut ocen programu kształcenia metodycznego. Warto tu także dodać, że ta metoda, trochę polegająca na rzucaniu na głęboką wodę, w przypadku wielu osób zachęcała je do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, o czym wyraźnie wspominali niektórzy nasi rozmówcy.

Pozytywna ocena nauki w kolegium dotyczyła kształcenia językowego i przekonania absolwentów, że w tym zakresie zostali odpowiednio wykształceni. Niektórzy z nich przypisywali to obecności wśród kadry nauczającej wielu „native speakers”, którzy w pewnym okresie działalności NKJA stanowili główną grupę wykładawców. Z odpowiedzi udzielanych na pytanie o wartość uzyskanego wykształcenia wynika dominująca rola kompetencji językowej w zawodzie nauczyciela języka angielskiego. Pewność siebie w podejmowaniu pracy nauczycielskiej i satysfakcja z wykonywanego zawodu jest silnie związana z dobrym opanowaniem nauczanego języka.

Przeprowadzone badania stwarzają możliwość dokonania pewnych uogólnień natury socjologicznej. Badaną grupę można uznać za beneficjentów przemian ustrojowych. Są to ludzie zadowoleni z życia, dobrze zarabiający i radzący sobie z problemami życiowymi. Pojedynczy głos wskazujący na pewne trudności życiowe wiązał się z faktem zamieszkania w miasteczku na prowincji. Badani łatwo znajdują możliwości swobodnego poruszania się na rynku pracy w ramach wykonywanego zawodu i zdobywają dodatkowe wykształcenie, a więc są dobrze przygotowani do potencjalnie zmie-

niającej się sytuacji ekonomicznej. Jest to grupa optymistycznie nastawiona do życia. Niezależnie od pojawiającego się odczucia, że rynek pracy jest bardziej wymagający niż dawniej, a uzyskanie przez anglistę dobrej pracy wymaga większego zaangażowania, absolwenci Kolegium w Białymstoku rocznik 1993 nie mają żadnych obaw związanych z życiem zawodowym. W pytaniu o plany zawodowe badani deklarowali chęć kontynuowania pracy nauczyciela języka angielskiego. Te deklaracje wynikają przede wszystkim z „zadomowienia” się w zawodzie, ale także z poczucia, że zawód nauczyciela języka angielskiego daje pewność pracy i odpowiednie wynagrodzenie.

W dyskusji po prezentacji wyników badań pojawiła się opinia, że być może podobna analiza w odniesieniu do późniejszych roczników absolwentów dałaby trochę inne wyniki. Zapewne nie ma już tej samej łatwości w znajdowaniu satysfakcjonującego miejsca pracy, a wspomnienia z okresu studiów są mniej ciepłe i serdeczne, bo kolegia, skądinąd podnosząc profesjonalizm kadry, stają się masowymi instytucjami, w których jest coraz mniej możliwości indywidualizowanego kontaktu ze studentem. Takie założenia mogłyby stanowić interesujący temat dalszych badań.

(listopad 2002)



## WYDAWNICTWA CODN

**polecają:**

► **MALI BADACZE**  
metoda projektu  
w edukacji elementarnej

Judy Harris Helm, Lilian G. Katz  
tłum. Ewa Pulkowska

Publikacja powstała przy współpracy Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli.

Książka przedstawia metodę projektów, metodę czynnego uczenia się przygotowującą do pracy z dziećmi przedszkolnymi – małymi badaczami świata. Wprowadzenie tej metody w edukacji na poziomie elementarnym jest czymś nowym – zarówno w teorii, jak i w praktyce.

Autorki podkreślają, że tym, co wyróżnia projekty spośród innych metod jest przede wszystkim możliwość dokonywania wyboru przez dziecko, stopień jego zaangażowania w przebieg zajęć, względnie duży wpływ na rodzaj aktywności własnej oraz wkład w uzyskane wyniki.

Szczególnie polecamy ten podręcznik nauczycielom przedszkoli, zerówki i klas pierwszych, a także kandydatom przygotowującym się do zawodu nauczycielskiego.





# KOMPUTERY, INTERNET MULTIMEDIA



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

## O nauce języka obcego bez barier

Programy nauczania języków obcych zakładają, że uczeń po zakończeniu kilkuletniego okresu nauki powinien bez problemu porozumiewać się z cudzoziemcami w typowych sytuacjach codziennych i wykorzystywać zdobytą wiedzę do pogłębiania znajomości języka. Dlaczego zatem większość naszych uczniów jest w stanie sprostać wymaganiom egzaminacyjnym, a niewielu z nich podejmuje wysiłek doskonalenia zdobytych umiejętności? Przyczyn jest wiele. Może to być poziom zajęć z języka obcego na kolejnych szczeblach kształcenia (nie zawsze nowe grupy stopniem zaawansowania odpowiadają poziomowi, na którym uczeń zakończył naukę na poprzednim etapie kształcenia) oraz asocjacje szkolne (ustanie „okoliczności przymusu” po zakończeniu nauki może spowodować zanikanie motywacji). Czasami język obcy bywa w świadomości ucznia, słuchacza czy studenta jednym z wielu przedmiotów do zdania czy zaliczenia. Jeśli nie zaistnieje atmosfera pobudzająca aktywność własną i nie zostanie zburzona bariera psychologiczna między uczniem a nauczycielem, to komunikatywność nie będzie ulegała poszerzaniu, a motywacja do samodzielnej pracy okaże się zbyt wątpliwa. Oznacza to, że kilkuletni wysiłek obu stron pójdzie na marne.

Niezwykle ważne jest niwelowanie dys-tansu między nauczycielem a uczniem. Brak sztucznych barier sprzyja bardziej naturalnej komunikacji i przy tym pozwala efektywniej

wykorzystać czas przeznaczony na naukę w ramach zajęć. Bardzo często pozytywne nastawienie do nauczyciela jest przenoszone na przedmiot, którego uczy. Nieodłącznym zatem staje się przewartościowanie sposobu podejścia do ucznia, pokazanie „ludzkiej twarzy”. Sprzymierzeńcem nauczyciela języka obcego jest także jakość merytorycznej strony spotkań z młodzieżą, np. częste wprowadzanie elementów zabawowych wpływa na ożywienie zajęć, podtrzymanie pozytywnego nastawienia emocjonalnego i wzmocnienie motywacji. Nie bez znaczenia jest też odejście od szablonu i organizacja lekcji czy zajęć języka obcego w sposób urozmaicony – monotonia zabija radość poznawczą. Dlatego warto sięgać po takie sposoby wzbogacania doświadczenia językowego, które będą atrakcyjne dla uczniów. Robert Fisher<sup>2)</sup> twierdzi, że nasze doświadczenie językowe rozwijamy za pomocą relacjonowania, podawania instrukcji, argumentowania, rozwiązywania i układania krzyżówek oraz zagadek słownych, pisania listów, wyszukiwania informacji, czytania i układania wierszy, redagowania gazetek, kreślenia map pojęciowych. Ten bogaty arsenał dydaktyczny jest doskonale znany nauczycielom języków obcych. Problem polega więc jedynie na tym, aby umiejętnie dawkować te techniki na lekcjach języka obcego.

Ze sposobami wyszukiwania informacji uczniowie stykają się już na etapie początkowym nauki języka obcego. W przypadku języka

<sup>1)</sup> Autor brał udział w naszym Konkursie (2002) – *Nauczmy uczniów się uczyć*. Jest nauczycielem języka rosyjskiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu.

<sup>2)</sup> Robert Fisher (1999), *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa: WSiP, s. 19.

rosyjskiego dodatkowym utrudnieniem jest odmienny alfabet. Warto więc po jego opanowaniu zaproponować zajęcia poświęcone wyszukiwaniu informacji w słownikach dwujęzycznych oraz w Internecie. Pierwsze z nich przeprowadzamy w typowych warunkach klasowych, drugie – w sali komputerowej. Oto przykłady takich zajęć:

▼ Temat: *Как пользоваться двуязычным словарём?*

1. Omawiamy budowę haseł w obu częściach słownika ze zwróceniem szczególnej uwagi na kwalifikatory. Pomogą one uniknąć niewłaściwego wyboru słowa przy hasłach zawierających kilka form lub niewłaściwego określenia rodzaju gramatycznego. Zwracamy uwagę uczniów na sposób zapisu słów o tym samym rdzeniu wyrazowym. Wyjaśniamy funkcję, jaką pełni tylda (-) – zastępuje ona w hasle część wyrazu lub cały wyraz (w przypadku zwrotów i wyrażen). Wyżej wymienione zagadnienia omawiamy na wyrazistych przykładach, np. *жизнь, письмо, пачка, стаć*. Tę część wstępną najlepiej przeprowadzić z wykorzystaniem rzutnika pisma lub wyrazistych plansz.

2. Organizujemy ćwiczenia praktyczne w kilku grupach. Otrzymują one zadanie omówienia na forum klasy konkretnych haseł słownikowych, co sprzyja lepszemu zapamiętaniu przez wszystkich uczniów omawianych zasad. Przykładowe zestawy dla poszczególnych grup wyglądają następująco:

- ▶ wstąpić, пиес, время, ночь.
- ▶ impreza, mieć, журнал, зимний.
- ▶ zostać, без, ратуша, предложение.
- ▶ jest, афисз, мероприятие, знать.

3. Sporządzamy notatkę, w której znajdują się wnioski z prac poszczególnych grup wraz z przykładami. W ramach nabierania biegłości prosimy o „rozpracowanie” w domu kolejnych haseł.

▼ Temat: *Как найти в Интернете нужную нам информацию?*

1. Na wstępie omawiamy sposób przedstawienia języka w komputerze i przypominamy o konieczności korzystania z rosyjskiego układu klawiatury (najlepiej przygotować wcześniej kartoniki z naniesionymi na kontury klawiatury literami łańskimi i rosyjskimi).

2. Podajemy adresy najpopularniejszych rosyjskich wyszukiwarek internetowych, np. <http://www.rambler.ru> czy <http://www.yandex.ru>, prosimy o wejście na którąś z tych stron i demonstrujemy w sposób praktyczny zasady wyszukiwania informacji. Informujemy o konieczności precyzyjnego wpisywania w okienko wyszukiwarki szukanych haseł (po rosyjsku), wzięcia w cudzysłów wyrażen (w przeciwnym razie zobaczymy na monitorze listę stron zawierającą każdy z członów wyrażenia osobno) oraz o możliwości sortowania otrzymanych wyników.

3. Przypominamy zasady zapisywania informacji: albo jako stronę sieci Web, albo w postaci tekstu w nowym dokumencie (zaznaczamy tekst przez jednoczesne wciśnięcie klawiszy Ctrl+A i wklejamy do dokumentu tekstowego; w przypadku Worda – jako tekst niesformatowany) i plików graficznych w folderze „Moje obrazy” (umożliwi to ich późniejszą edycję). Sugerujemy, że selekcja znalezionej materiału i edycja tekstu w trybie *on line* jest dość czasochłonna, a przy tym kosztowna. Dlatego lepiej zająć się tym już po wyjściu z Internetu.

4. Wracamy na stronę główną wyszukiwarki i podpowiadamy, że po kliknięciu na odpowiedni *link* można skorzystać z dostępnych w sieci słowników. Wspólnie z uczniami przyglądamy się bliżej jednemu z nich, np. rosyjsko-angielskiemu.

5. Przystępujemy do ćwiczeń indywidualnych: prosimy o wyszukanie informacji na konkretne tematy (np. *достопримечательности Москвы и Санкт-Петербурга, Золотое Кольцо, Московский метрополитен, Рождество Христово, Пасха, А.С. Пушкин, Б.Ш. Окуджава, новые фильмы в российских кинотеатрах, прогноз погоды для Москвы, Петербурга и других городов, расписание движения поездов, российские хит-парады, группы «Тату» и «Руки Вверх!»*) oraz znalezienie w sieci dostępnych tam słowników, podanie adresów, pod którymi się znajdują i krótkie zaprezentowanie ich grupie.

6. W ramach ćwiczen utrwalających prosimy o sporządzenie bibliografii internetowej do kilku wybranych zagadnień oraz listy dostępnych w sieci słowników.

Umiejętność sprawnego wyszukiwania informacji jest przydatna na wszystkich etapach

kształcenia. Ułatwia ona również pracę samodzielną po zakończeniu cyklu kształcenia. Dlatego warto uczulić młodzież na konieczność krytycznego podejścia do materiałów słownikowych (archaizmy, brak kontekstu przy wyrazach wieloznacznych, synonimy, homonimy) i pokazać sposoby docierania do leksyki nieobecnej w słownikach (prasa, Internet, poczta elektroniczna, grupy dyskusyjne, czaty). Warto również poświęcić trochę czasu na przypomnienie umiejętności pracy z edytorem tekstu, zdobytych przez uczniów na lekcjach informatyki. Ułatwi to porządkowanie, edytowanie i twórcze podejście do materiałów wyszukanych w sieci.

Obok sprawnego docierania do różnych źródeł informacji ważną umiejętnością jest systematyczne przyswajanie przez naszych uczniów materiału leksykalnego. Duży zasób słownictwa sprzyja swobodnej komunikacji. Jego uczenie się nie musi przebiegać w żmudny i monotony sposób. Wystarczy, abyśmy podsunęli młodzieży kilka chwytów sprawiających, że proces przyswajania leksyki nabierze charakteru zabawy. W taki sposób lubią się uczyć praktycznie wszyscy, również osoby dorosłe. Dobre efekty przynosi np. zapamiętywanie antonimów. Znacznie łatwiej jest zapamiętać słowa o znaczeniu przeciwnym niż zestawione w przypadkowy sposób. Można urozmaicić tę czynność ilustrowanymi słowniczkami przygotowanymi przez nauczyciela lub osoby uczące się we własnym zakresie. Potrzebne są jedynie dobre chęci i CD-Rom z klipartami. Wydruki warto przygotować w dwóch wariantach: z podpisami i bez podpisów. Te pierwsze ułatwiają życie szczególnie wrokokom, a drugie z wymienionych pozwalają na samokontrolę i utwalenie pisowni. Nie bez znaczenia jest tutaj możliwość nieograniczonego kopiowania przygotowanych zestawów. Można do nich wracać wielokrotnie, uczniowie mogą też wymieniać się ilustrowanymi zestawami słownictwa. Kolejny sposób na łatwiejsze i przyjemniejsze zapamiętanie zestawu słownictwa to grupowanie słów w bloki. Przy odrobinie fantazji możliwe jest kojarzenie ze sobą słów, nawet w najbardziej absurdalny sposób, i tworzenie krótkich historyjek – szybciej zapamiętuje

się wtedy słowa i łatwiej przypomnieć sobie później strukturę bloku. W nauce słownictwa i zwrotów z określonego kręgu tematycznego pomagają również dwustronne kartki. Na jednej stronie wpisujemy słowo czy zwrot do zapamiętania, a na odwrocie – jego polski odpowiednik. W czasie nauki odkładamy kartki, których zawartość pamiętamy i pracujemy do skutku z trudniejszą dla nas leksyką. Przygotowując kartki osoba ucząca się zapamiętuje pisownię słów, a praca z kartkami gwarantuje trwałe zapamiętanie materiału leksykalnego. Element zabawowy jest dodatkowym atutem tej metody. Pracę ułatwi przygotowanie kartek na komputerze (z wykorzystaniem Worda lub Excela). Kartki można wykorzystać ponownie przy powtarzaniu większych partii materiału. Niewielki format pozwala powtarzać słownictwo w dowolnym miejscu, nie tylko w domowym zaciszu.

W codziennej pracy z uczniami dobre efekty przynosi organizacja zajęć pozwalająca na wyzwolenie pasji poszukiwawczej i dzielenie się z innymi zdobytymi informacjami. Robert Fisher<sup>3)</sup> nazywa te sposoby wzbogacania doświadczenia językowego wyszukiwaniem informacji i relacjonowaniem. Za przykład niechaj posłuży segment lekcji podsumowującej dział *Transport lotniczy*. Uczniowie mają za zadanie zapoznać się z tekstem *Теракт в Нью-Йорке*, a następnie ustosunkować się do treści zdań będących jego planem i przedstawić relację reporterską:

### **Теракт в Нью-Йорке**

В Нью-Йорке самолёт врезался в знаменитый манхэттенский небоскрёб, в котором располагается Центр международной торговли – World Trade Center. Спустя 18 минут после первого в здание рядом стоящего небоскрёба-близнеца врезался второй самолёт. Уже ясно, что происшедшее – не катастрофы, а тщательно спланированный террористический акт. Возможно, совершена атака и на Пентагон. Идёт эвакуация и из Белого дома – резиденции президента США. Предполагается, что оба самолёта управлялись пилотами-самубийцами. Один из самолётов был угнан из

<sup>3)</sup> Robert Fisher, op. cit., s. 19.

Бостона. Это Boeing 767, вмещающий более 100 пассажиров. Однако были ли на его борту пассажиры, пока не сообщается.

Первая атака произошла в 16:45 по московскому времени. Самолёты врезались в небоскрёбы районе 20-25 этажей. По предварительным данным, часть этажей разрушена, в настоящее время обе башни горят. Поступало сообщение о шести погибших и тысяче раненых, однако точных данных о пострадавших на данный момент нет. Всего в зданиях могло находиться до 50 тысяч человек.

Судя по всему, произошла и атака на Пентагон. По свидетельству очевидцев, круживший над зданием вертолёт упал на территорию военного ведомства США и взорвался. Начался пожар. Из здания идёт эвакуация.

(информация агентурная)

	П	Ф <sup>4)</sup>
1. Два самолёта врезались в один из небоскрёбов.		
2. Скоро была объявлена эвакуация резиденции президента США.		
3. Атаки произошли ранним утром.		
4. Сразу поступили точные данные о пострадавших.		
5. В небоскрёбах могло находиться до 50 тысяч человек.		
6. На территорию Пентагона упал вертолёт.		

Zadanie to różni się od typowych ćwiczeń na rozumienie tekstu pisanego tym, że należy podać dodatkowo skondensowaną relację z miejsca zdarzenia. Takie wielopoziomowe zadanie umożliwi włączenie do pracy większej liczby uczniów niż przy klasycznym ćwiczeniu na rozumienie tekstu pisanego. „Reporterzy” konkurencyjnych stacji radiowych rywalizują między sobą chcąc popisać się możliwie wier-

nym i dokładnym oddaniem przebiegu zdarzeń – mamy więc 2-3 relacje na ten sam temat. Dzięki temu w atrakcyjny sposób utrwalamy materiał leksykalno-gramatyczny. Poza tym umożliwiamy wykształcenie narzędzi, którymi uczniowie będą mogli się posłużyć w przyszłości. Atutem tekstu jest jego aktualność<sup>5)</sup> i autentyczność (atak terrorystyczny na World Trade Center) oraz zgodność z tematyką zajęć (transport lotniczy). Zgłębiając tajniki języka obcego młodzież zawsze będzie się stykała z tekstami o różnym charakterze i stopniu trudności. Ważne jest, aby dać sobie radę z ich zrozumieniem i szybkim wyłowieniem najistotniejszych lub konkretnych informacji. Tego typu zadania pozwalają nabrać biegłości w poruszaniu się wśród szumu informacyjnego i zrozumieć między innymi teksty o charakterze użytkowym, czyli stanowią ucieczkę przed analfabetyzmem funkcjonalnym. Dodajmy, że praktycznie do każdego tematu można znaleźć krótkie, aktualne i atrakcyjne teksty, które pozwolą wykonać wielopoziomowe ćwiczenia tego typu. Wystarczająco dobre chęci i umiejętność korzystania z Internetu.

Nauczanie języka obcego bez barier jest efektywne, sprawia satysfakcję obu stronom – uczniowi i nauczycielowi oraz gwarantuje, że zasiane ziarna wydadzą plon. Wymaga ono, oczywiście, konkretnych nakładów pracy nad własnym warsztatem (niczym kamień młyński u szyi przeszkadza niewolnicze przywiązanie do podręcznika) i mentalnością (najtrudniej pozbyć się balastu konwenansów i nie zawsze dobrych tradycji). Jeżeli uda się nam zaszczepić i rozwinąć u swoich uczniów ciekawość poznawczą, jeśli potrafimy ich porwać ciekawą ofertą edukacyjną i przekonać o celowości działań, to efekty naszej wieloletniej pracy będą naprawdę satysfakcjonujące. W dodatku takie podejście do swoich obowiązków daje niemal pewność, że nasi wychowankowie z pasją i zaangażowaniem będą korzystali ze zdobytych umiejętności podczas samodzielnej pracy nad językiem obcym.

(listopad 2002)

<sup>4)</sup> П – 2, 5, 6; Ф – 1, 3, 4.

<sup>5)</sup> Lekcja przeprowadziłem w klasie III b Liceum Technicznego wczesną wiosną 2002 roku.

## World Wide Web jako źródło interesującego i wartościowego materiału na lekcje języka niemieckiego

### Komputer a nauka języka obcego

W ostatnich latach komputery stały się w wielu dziedzinach naszego codziennego życia „efektywnym środkiem pracy, dzięki któremu również uczący się i nauczający języka obcego mogą zdobyć dostęp do wartościowych materiałów pomocniczych” (Huneke/Steinig 2002:186, tłumaczenie własne). Oferta takich właśnie „materiałów pomocniczych” jest bardzo bogata. I tak nauczyciele i uczący się mają do dyspozycji różnego rodzaju słowniki, encyklopedie, multimedialne programy do nauki, archiwa danych na płytach CD-ROM<sup>2)</sup> zawierające kompletne roczniki dzienników i czasopism itd. Poza tym komputer wyposażony w program do obsługi poczty e-mail może być używany jako środek komunikacji. Również programy do obróbki tekstu, jak i specjalne programy służące do preparowania materiałów dydaktycznych ułatwiają uczenie się i nauczanie oraz czynią je pod wieloma względami efektywniejszymi. Również Internet, który jest ściśle związany z rozwojem techniki komputerowej, zyskuje coraz bardziej na znaczeniu.

Ta największa na świecie sieć informatyczna<sup>3)</sup> – a szczególnie jedna z jej części, World Wide Web (WWW) – jest niewyczerpanym źródłem, także jeśli chodzi o (interesujący) materiał autentyczny<sup>4)</sup> na lekcje języka obcego. Oferuje nam bardzo szybki dostęp do ogromnej ilości informacji<sup>5)</sup>. Jednak do tej pory nie podjęto prawie żadnych prób opisanego, co jest

w niej dostępne<sup>6)</sup>. Internet jest jednocześnie medium, które jest stosunkowo mało uporządkowane, przez co poszukiwanie materiałów nadających się do nauki języka obcego nie zawsze jest zakończone sukcesem. Słyszysz się wypowiedzi: „W Internecie jest wszystko!” lub „To można przecież znaleźć w Internecie!”, gdy jednak próbuje się znaleźć coś, co byłoby nie tylko interesujące, ale też na odpowiednim poziomie językowym, to można dość szybko stwierdzić, że nie jest to wcale takie łatwe. Przyczyn tego stanu jest kilka. I tak nie zawsze wiadomo jak lub gdzie, powinno się szukać (szczególnie wtedy, gdy na poszukiwania udajemy się bez konkretnego, poleconego przez kogoś adresu internetowego). Nauczyciele, którzy mają już jakieś doświadczenia związane z Internetem, wiedzą, że ilość czasu poświęconego na poszukiwania w Internecie jest zbyt duża i że jeśli szuka się konkretnych tematów, to nie zawsze znajduje się to, co chciałoby się znaleźć. Liczba wyników wyszukiwania – gdy używa się jednej z popularnych wyszukiwarek<sup>7)</sup> (np. [www.altavista.com](http://www.altavista.com), [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com), [www.google.com](http://www.google.com) itd.) – bywa czasami tak duża, że sprawdzenie każdego tak znalezionej adresu internetowego pod kątem jego przydatności dla naszych celów nie jest możliwe. W ten sposób powstaje frustracja, niezadowolenie z czegoś, co powinno i może uczynić pracę nauczyciela lżejszą i bardziej efektywną.

Z tego i z pewnością z innych też powodów wielu nauczycieli korzysta najczęściej ze swoich już sprawdzonych materiałów, które

<sup>1)</sup> Autor jest doktorantem Wydziału Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>2)</sup> Definicje występujących w tym artykule pojęć technicznych (np.: CD-ROM, Internet, wyszukiwarka internetowa, itd.) można znaleźć m.in. u Grüner/Hassert (2000:186) lub na stronie internetowej [br-online.de](http://br-online.de) (Das Internet-Lexikon; [www.br-online.de/alpha/global/lexikon.html](http://www.br-online.de/alpha/global/lexikon.html))

<sup>3)</sup> por. Grüner/Hassert 2000:85

<sup>4)</sup> Znaczenie materiałów oryginalnych w nauczaniu języka obcego zostało w literaturze fachowej wielokrotnie opisane (por. np.: Huneke/Steinig 2002, Klimas 2001)

<sup>5)</sup> por. Huneke/Steinig 2002:187

<sup>6)</sup> por. Neumann 2001:43

<sup>7)</sup> por. Grüner/Hassert 2000:101ff.

w większości przypadków są zapewne dobre, ale które mogłyby być może jeszcze lepsze, bardziej urozmaicone. Komputer i Internet są tutaj z pewnością zarówno alternatywą, jak i odpowiednim narzędziem<sup>8)</sup>. Niniejszy artykuł ma pomóc wszystkim tym, którzy po kilku mniej lub bardziej skutecznych próbach, stracili ochotę i zapał do pracy z Internetem oraz tym, których początkowy zachwyty tym nowym medium zmalą. Można mieć także nadzieję, że ciekawość tych, którzy jeszcze nie mieli okazji (lub ochoty) do jego poznania, zostanie rozbudzona.

Zanim przejdę do właściwego tematu tego artykułu chciałbym podkreślić, iż nie jest ani możliwe, ani nie jest moim celem opisanie całego bogactwa i różnorodności tego, co można znaleźć w Internecie. Jest to tylko próba zainteresowania tych, którzy jeszcze nie korzystają z jego zasobów.



## Teksty, ćwiczenia oraz propozycje lekcji w Internecie

Możliwość znalezienia tekstów (zarówno oryginalnych jak i zdyktowanych) lub ćwiczeń (gramatycznych, do tekstów itd.) na lekcje<sup>9)</sup> języka niemieckiego oferują nam liczne niemieckojęzyczne strony internetowe. Wybór jest tu rzeczywiście ogromny. Praktycznie można tu coś znaleźć na każdy temat. Przez to jednak, że oferta jest tak bogata, zdaje się ona być mało przejrzysta albo wręcz chaotyczna. Z tego powodu warto znać kilka już wypróbowanych adresów WWW.

Szczególnie warta polecenia jest strona internetowa *Instytutu Goetho Inter Nationes* – <http://www.goethe.de>. Już z głównej strony łatwo odnaleźć drogę do bogatych zbiorów materiałów dydaktycznych. Zebrany tu materiał jest jednak tak obszerny, że trzeba raczej zwrócić uwagę na kilka z tzw. podstron, aby choć częściowo ufatwić poszukiwania.

I tak np. na podstronie <http://www.goethe.de/r/dservlis.htm> można znaleźć przegląd czterech szeroko pojętych tematów: *Kunst, Gesellschaft, Medien und Information, Bildung*

*und Wissenschaft*. Przez zgromadzone tam linki można łatwo dostać się do informacji na temat architektury, mody, fotografii, literatury, malarstwa, rzeźbiarstwa, grafiki, muzyki, tańca, teatru, Europy, filozofii i religii, polityki, prawa, socjologii, sportu, miast i regionów, środowiska naturalnego, gospodarki, historii, bibliotek, internetu, prasy, radia i telewizji, badań naukowych i nowych technologii, szkolnictwa i kształcenia zawodowego, szkół wyższych. Materiały zgromadzone na tych stronach mają formę niezdyktowanych materiałów oryginalnych, dokumentów itd.

Interesująca jest także podstrona <http://www.goethe.de/dll/mat/deindex.htm>, na której zgromadzono linki prowadzące do materiałów gramatycznych, kulturoznawczych itd. I tak np. w zakresie kulturoznawstwa szczególnie godny polecenia jest „*Kaleidoskop – Alltag in Deutschland*”, który można znaleźć pod adresem <http://www.goethe.de/z/50/alltag/>. Materiały tutaj zebrane są podzielone na dziewięć grup (*Geschmack, „Tat”-“Orte”, Menschen, Rituale und Feste, Orientierung, Meinungen, Spaziergänge, Eindrücke, Alltagstelegramme*). Teksty są tu stosunkowo krótkie i łatwe. Oprócz nich na tych stronach są zamieszczone też liczne nagrania audio (np. wywiady), jak i pasujące do tekstów zadania. Także trzydzieści krzyżówek dla uczących się języka niemieckiego na poziomie podstawowym znajdujących się na stronie <http://www.goethe.de/it/tri/kreuzwort.htm> z pewnością urozmaici zajęcia.

Na stronie <http://digital-deutschland.de> można znaleźć również różnego rodzaju informacje o Niemczech. Są one w tym przypadku podzielone na osiem grup. Można się tu dowiedzieć wielu rzeczy na temat Niemiec jako partnera w NATO i Unii Europejskiej, jak i historii Niemiec po zjednoczeniu, nauki, życia i pracy, polityki i gospodarki, środowiska naturalnego i stolicy kraju. Odwiedzający stronę mają też do dyspozycji liczne grafiki, fotografie i diagramy. Poza tym autorzy umieścili tu jeszcze zadanie typu multiple-choice oraz grę z pytaniami dotyczącymi treści zamieszczonych na stronie.

Dobrze posegregowane linki do stron, na których jest materiał na wyżej wymienione

<sup>8)</sup> por. Neumann 2001:43

<sup>9)</sup> Należy zawsze zwracać uwagę na to, aby nie naruszyć praw autorskich twórców tekstów, ćwiczeń itd. Zawsze więc umieszczamy informację z jakiej strony pochodzi dany materiał.

tematy, znajdują się także na stronie <http://www.deutschland.de/de>. materiały te pochodzą przede wszystkim z ministerstw, organizacji i związków. Strona jest wyposażona w funkcję wyszukiwania określonych pojęć, co znacznie ułatwia poszukiwania.

Strona internetowa [http://www.grow.aatg.org/vol\\_2-3/web\\_resources/index.html](http://www.grow.aatg.org/vol_2-3/web_resources/index.html) jest podobnie jak „Kaleidoskop” (por. [www.goethe.de](http://www.goethe.de)) poświęcona życiu codziennemu w Niemczech. Przez zebrane tu linki można dostać się wprawdzie nie zawsze bezpośrednio do tekstów czy ćwiczeń, ale za to do stron internetowych rozmaitych firm, co może między innymi przydać się przy zadaniach polegających na somodzielnym wyszukiwaniu informacji przez uczniów.

„DaF-Portal” (<http://www.daf-portal.de/index.php>) jest swoistym bankiem materiałów, ćwiczeń, testów jak i gotowych propozycji lekcji. Można tu również zamieszczać własne propozycje tych ostatnich.

Pod adresem <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen/> natomiast znajdziemy tzw. „Lernwerkstatt”. Jest to zbiór ćwiczeń, zawierający obecnie już ponad 500 propozycji. Są to wyłącznie materiały zdyktowane – próżno szukać tu np. oryginalnych tekstów itd. Wyszukiwanie potrzebnych haseł w archiwum tej strony zwykle kończy się sukcesem. Poza tym warto też zajrzeć na stronę główną „Internet-Service für den Unterricht DaF” (<http://www.deutsch-als-fremdsprache.de>).

Szczególny serwis oferuje nam *Institut für Deutsche Sprache (IDS)* z Mannheim. Na jego stronie – <http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/> – podjęto mianowicie próbę, „uczynienia tej tak suchej i często trudnej do zrozumienia gramatyki niemieckiej, łatwiejszą do zrozumienia i – na ile to możliwe – przyjemną i interesującą”<sup>10)</sup>. Umieszczony tu „gramatyczny serwis informacyjny” GRAMMIS – najnowszy projekt IDS – jest jednocześnie systematyczną gramatyką, jak i terminologicznym, gramatycznym i ortograficznym słownikiem. Celem GRAMMIS jest wyjaśnienie gramatyki bez „fachowej chińszczyzny”. Jest to więc pewien rodzaj kompedium gramatycznego, które różni

się jednak znacznie od tradycyjnych książkowych gramatyk – „jego użycie jest nie tylko łatwiejsze i dzięki animowanym ilustracjom i dźwiękowym przykładom bardziej obrazowe, oferuje nam ono informacje w formie, w jakiej nie czyniła tego dotąd żadna książka: do (...) tradycyjnych podziałów dochodzą tu kategorie dynamiczne, które mogą być przez użytkownika somodzielnie ustalone”<sup>11)</sup>.

Pomocny w nauczaniu gramatyki – jakkolwiek nie tak różnorodny, jak w przypadku GRAMMIS (por. wyżej) – może być również materiał zebrany na stronie <http://www.canoo.net/index.html>.

Istnieje w sumie – poza omówionymi wyżej – bardzo wiele nie mniej interesujących stron, na których zebrano inne interesujące dla uczących się i nauczających języka niemieckiego linki, np.:

- ▶ <http://main.amu.edu.pl/~ifguam/links/links.html>
- ▶ <http://members.aol.com/artefact/daf-links.html>
- ▶ <http://www.deutsch-online.com>
- ▶ <http://www.englisch.schule.de/daflinks.htm>
- ▶ <http://fremdsprache-deutsch.de/daf/>
- ▶ <http://www.ids-mannheim.de/quellen/>
- ▶ <http://www.schule-online.de>
- ▶ <http://www.wissensnetz.de/>
- ▶ <http://mojanauka.pl> (podstrona „niemiecki”)

Zaletą znajdujących się na tych stronach list linków jest to, że są one uporządkowane (np. tematycznie) a także stale aktualizowane, dzięki czemu są tam uwzględnione nawet najnowsze trendy, zjawiska, odkrycia itd.

Także wydawnictwa oddają do dyspozycji uczniom i nauczycielom bogaty materiał. Zwykle są to gotowe do druku materiały, ćwiczenia dodatkowe bądź uzupełniające, jak i teksty pisane przez uczniów, porady (metodyczne) dla nauczycieli (także z doświadczeń innych nauczycieli), propozycje projektów do oferowanych przez wydawców podręczników, np.:

- ▶ „Stufen International” (Klett Verlag) – <http://www.stufen.de>
- ▶ „Sichtwechsel” (Klett Verlag) – <http://www.sichtwechsel.com>

<sup>10)</sup> Grammis Projektgruppe ([grammis@ids-mannheim.de](mailto:grammis@ids-mannheim.de)), ostatnie uaktualnienie 3.07.2002; <http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/> – tłumaczenie własne.

<sup>11)</sup> IDS Mannheim / Grammis: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/information.html>

- ▶ „Passwort Deutsch” (Klett Verlag) – <http://www.passwort-deutsch.de>
- ▶ „Themen neu” (Hueber Verlag) – <http://www.themen-neu.de/>
- ▶ „em” (Hueber Verlag) – <http://www.hueber.de/em>
- ▶ „Tangram” (Hueber Verlag) – <http://www.hueber.de/tangram>
- ▶ „Fremde Sprache Deutsch”, „Das Mittelstufenbuch DaF” oraz „Das Oberstufenbuch DaF” (Schubert Verlag) – <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/zga/zga.htm>
- ▶ „Moment mal!” (Langenscheidt) – <http://www.moment-mal.com/praxis/lehrer/lehrer.html> lub <http://www.langenscheidt.de/moment-mal>
- ▶ „Sowieso” (Langenscheidt) – <http://www.langenscheidt.de/sowieso> lub <http://www.sowieso.com/index.html>
- ▶ „Unterwegs” (Langenscheidt) – <http://www.langenscheidt.de/unterwegs>

Na wymienionych wyżej stronach można także znaleźć materiały mające swoje zastosowanie niezależnie od tego, z jakim podręcznikiem pracujemy na zajęciach, lub nadające się do użycia po drobnych przeróbkach.

Na stronach WWW znajduje się obok tych mniej lub bardziej uporządkowanych materiałów również wiele takich, które pierwotnie nie były wcale przeznaczone do użytku na lekcjach języka obcego. Tak jest np. z internetowymi wydaniem dzienników i czasopism. Warto zatem zajrzeć na strony: <http://www.spiegel.de> (Der Spiegel), <http://www.focus.de> (Focus), <http://www.stern.de> (Stern), <http://www.sueddeutsche.de> (Süddeutsche Zeitung), <http://www.welt.de> (Die Welt), <http://www.faz.de> (Frankfurter Allgemeine Zeitung) itd. Na większości z tych stron można np. z pomocą znajdującej się tam wyszukiwarki przeszukiwać archiwa, otrzymać wersje artykułów do druku itp.

Wiadomości można znaleźć oczywiście nie tylko tam, ale też np. na stronach:

- ▶ <http://www.autolernwerkstadt.de/news/> – wiadomości dla dzieci („Kindemachrichten”),
- ▶ <http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm> – internetowy magazyn „JETZT” publikujący teksty dla młodzieży (często również z ćwiczeniami, wskazówkami do pracy z nimi dla nauczycieli, itd.),

- ▶ <http://www.bravo.de> – czasopismo „BRAVO” oferujące informacje o ulubionych przez młodzież piosenkarzach i aktorach,
- ▶ <http://www.juma.de/> – magazyn młodzieżowy „JUMA”,
- ▶ <http://www.jom-rlp.de/> – internetowy magazyn młodzieżowy kraju związkowego Nadrenii-Palatynatu,
- ▶ [http://www.kiezbox.de/sowieso/spip/r\\_index.html](http://www.kiezbox.de/sowieso/spip/r_index.html) – internetowa gazeta „dla młodych czytelników” (szczególnie warte polecenia są tu wiadomości na podstronie [http://www.kiezbox.de/sowieso/spip/r\\_s\\_rubrik.php?id\\_rubrique=1](http://www.kiezbox.de/sowieso/spip/r_s_rubrik.php?id_rubrique=1)),
- ▶ <http://www.fluter.de> – czasopismo wydawane przez Bundeszentrale für politische Bildung,
- ▶ <http://www.magazine-deutschland.de> – magazyn polityczno-kulturalno-gospodarczo-naukowy wydawany przez Presse- und Informationssamt der Bundesregierung.

W zakresie języka niemieckiego biznesowego (Wirtschaftsdeutsch) można znaleźć zarówno wiadomości, jak i zdyktowane materiały z ćwiczeniami, np.

- ▶ <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/>
- ▶ <http://www.goethe.de/z/50/pub/markt/deindex.htm> – zamieszczone tu teksty wraz z propozycjami ich użycia nadają się zarówno do pracy na poziomie podstawowym i średnio zaawansowanym, jaki i dla pracujących i studiujących (<http://www.goethe.de/z/50/pub/markt/dedida.htm>).

W razie niemożności znalezienia materiałów na jakiś temat na wyżej wymienionych stronach lub potrzeby wyjaśnienia jakiegoś pojęcia można zawsze skorzystać z internetowej wersji encyklopedii ENCARTA firmy Microsoft, która jest dostępna pod adresem <http://encarta.msn.de>. Znajdujące się tu artykuły można również drukować i używać na zajęciach<sup>12)</sup>.

#### ▼ Materiał ilustracyjny w Internecie

Znaczenie i różne funkcje obrazu<sup>13)</sup> w procesie nauczania języka obcego (a szczególnie przy przekazywaniu wiedzy kulturoznawczej<sup>14)</sup>) są bezsporne. Zestawiając materiały

<sup>12)</sup> cytując artykuły należy pamiętać o podaniu źródła (Microsoft(r) Encarta(r) Online-Enzyklopädie 2002)

<sup>13)</sup> por. Jung 2001:30ff.

<sup>14)</sup> por. Macaire / Hosch 1996



uzupełniająca nie można się właściwie bez nich obejść<sup>15)</sup>, jeśli chcemy zatem znaleźć ilustrację, która pasowałaby do wyszukanego w Internecie tekstu, to możemy spróbować w jednej z licznych baz danych graficznych:

- <http://images.google.de/>
- <http://www.bildindex.de>
- <http://www.ifa.de/a/a1/da1index.htm>

Duży wybór karykatur lub komiksów znajduje się natomiast na stronach:

- [http://www.friedenspaedagogik.de/service/cartoon/in02\\_car.htm](http://www.friedenspaedagogik.de/service/cartoon/in02_car.htm)
- <http://www.hdg.de/karikatur/view/karikaturen.html>
- <http://www.stern.de/unterhaltung/comic>
- <http://www.loriot.de>

Również reklama dostarcza nam bogatego materiału graficznego, który może być zastosowany nie tylko do celów marketingowych, ale też na lekcjach języka niemieckiego. Szczególnie warte polecenia są tu dwie strony: <http://www.werbung.de> i <http://medialine.focus.de/PM1D/PM1DF/PM1DFD/pm1dff.htm>.

### Przygotowanie do zajęć

Gdy uda się nam w końcu znaleźć jakiś tekst, który nadaje się naszym zdaniem do użycia na lekcji, to zwykle chcemy też przygotować do niego jakieś ćwiczenia. Wyposażony w odpowiednie oprogramowanie komputer jest i na tym etapie przydatnym narzędziem<sup>16)</sup>.

Oprócz wszystkich możliwości jakimi dysponujemy dzięki programom do edycji tekstu<sup>17)</sup> także w Internecie znajdziemy ciekawe (darmowe) narzędzie. Na stronie internetowej instytutu Goethego (<http://www.goethe.de/z/50/uebungen/deindex.htm>) można z łatwością tworzyć samodzielnie różnego rodzaju ćwiczenia. W tym celu należy tylko „wkleić” tekst w przeznaczone do tego miejsce, wybrać potrzebny nam rodzaj ćwiczenia i od razu otrzymamy gotowe teksty z lukami do uzupełniania lub ze zmienioną kolejnością zdań itp.

Podobny – choć zdecydowanie bardziej skomplikowany – jest program do tworzenia ćwiczeń „Übungsblätter per Mausclick” (Meinolf Mertens, CD-ROM, Hueber Verlag, ISBN

3-19-011630-X, 25,6). Z jego pomocą można w kilka sekund stworzyć najróżniejsze ćwiczenia gramatyczne i leksykalne. Program ten przekształca tekst wyjściowy wymazując określone przez nas słowa, litery a nawet odstępy między wyrazami, zmienia kolejność zdań itp. Możliwe jest tu też przygotowanie list słownictwa z tekstów. Ćwiczenia mogą być zapisywane i drukowane w różnych formatach (TXT, HTML, RTF). Istnieje też możliwość przeszukiwania tekstu pod kątem pewnych wybranych słów i sprawdzanie jego zdadności do przygotowania na jego podstawie określonych ćwiczeń.



### Wnioski

Internet i komputer są więc bez wątpienia narzędziem, którego nie można już dłużej ignorować. Powinno się raczej spróbować używać go tak często i tak intensywnie, jak to tylko możliwe. Aby było to w ogóle możliwe, należy je zatem najpierw lepiej poznać. Dlatego też opłaca się z pewnością zaabonować kilka z licznych tzw. „newsletter”, które są rozsyłane pocztą elektroniczną. Interesująca oferta jest np. na stronie <http://www.iik-duesseldorf.de/infoabo.php3>. Można też zamówić materiał informacyjny wydawnictwa Klett – Edition Deutsch (wysyłając pusty e-mail na adres [join-derdiedafrundbrief.de](mailto:join-derdiedafrundbrief.de)). W ten sposób otrzyma się aktualne informacje o najnowszych materiałach do nauki języka niemieckiego publikowanych w Internecie itd.

Poza wieloma zaprezentowanymi tutaj możliwościami, jakie daje nam komputer (a szczególnie World Wide Web), istnieje też możliwość użycia tego medium bezpośrednio w procesie uczenia się / nauczania. Oferta odpowiednich programów (np. na CD-ROM) do tzw. *Computer Assisted Language Learning (CALL)*<sup>18)</sup>, stosunkowo bogata i różnorodna, jest stale powiększana. Również w Internecie są tego rodzaju materiały. Na licznych stronach są oferowane interaktywne ćwiczenia a nawet pełne wersje programów. Ich opis zajęłby tu jednak zbyt wiele miejsca i nie jest on też celem tego artykułu.

<sup>15)</sup> por. Jung 2001:5ff.

<sup>16)</sup> por. Grüner / Hassert 2000:17

<sup>17)</sup> por. Grüner / Hassert 2000:23ff.

<sup>18)</sup> por. Fechner 1994, Jung 2001, Neumann 2001, Huneke/Steinig 2002.

Mam nadzieję, że opisane tu przykłady zainspirują przynajmniej niektórych nauczycieli do podjęcia próby poznania internetowych zasobów materiałów do nauczania języka niemieckiego. O tym, że się to opłaca, każdy musi się jednak przekonać sam.

### Bibliografia:

- Grüner, M. Hassert, T. (2000), *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*, Goethe Institut/Langenscheidt.
- Jung, Lothar (2001), *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Max Hueber Verlag, Ismaning.

- Klimas, Beata (2001), „Miejsce i rola materiałów autentycznych w nauczaniu języka obcego” w: *Języki Obce w Szkole*, 2/2001, s. 88–90.
- Macaire, D., Hosch, W. (1996), *Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11*; Goethe Institut / Langenscheidt.
- Neumann, Ilona (2001), „Internet w nauczaniu języka niemieckiego” w: *Języki Obce w Szkole*, 4/2001, s. 43.
- Fechner, Jürgen (1994), *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*; Berlin und München: Langenscheidt.
- Steinig, Wolfgang, Huneke, Hans Werner (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

(listopad 2002)

Anna Bączkowska<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## Wybrane techniki wykorzystania korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego

O wykorzystaniu komputerów w nauczaniu języków obcych (czyli o CALL) napisano już wiele książek i artykułów. Znaczna ich część koncentruje się wokół takich kwestii, jak wykorzystanie programów multimedialnych do samodzielnej nauki języków obcych, jak również do testowania i ewaluacji zdobytej wiedzy (nauka *off-line*) oraz wykorzystania Internetu jako źródła gier i testów słownikowo-gramatycznych lub informacji na temat kultury danego kraju (praca *on-line*, znana też jako WALL – *Web Assisted Language Learning*). W niniejszym artykule zajmę się stosunkowo nowym działem CALL – wykorzystaniem tzw. korpusów językowych w nauczaniu języka angielskiego – który, jak się wydaje, ze względu na swoją skuteczność zasługuje na większą uwagę i popularyzację w środowisku nauczycieli-glottoddydaktyków.

### Co to jest korpus?

Korpus to językowa baza danych zapisana w formie elektronicznej. Taką bazę danych tworzy się skanując materiały pisane, np. gazety,

książki lub/oraz transkrybując materiały pierwotnie ustne, np. konwersacje, wykłady, teksty mówione lub czytane w radiu i telewizji itp. Utworzona w ten sposób baza jest zbiorem tekstu ciągłego. Poniższy przykład tekstu ciągłego pochodzi z książki *Paradise News* Davida Lodge'a (s. 1):

#### Tekst ciągły:

A mild February day has brought the squirrels out of hibernation. The leafless trees in the garden make a kind of adventure playground for them. I watched two playing tag in the chestnuts just outside my study window: spiralling up a trunk, dodging and feinting among the branches, then scampering along a bough and leaping to the next tree, then zooming down the side of its trunk headfirst, freezing halfway, claws sticking like Velcro to the corrugated bark, then streaking across the grass, one trying to shake off the other by jinking and swerving and turning on a sixpence till he reached the bole of a Canadian poplar and they both rocketed up its side into the thin elastic branches and balanced there, swaying gently and blinking contentedly at each other. Pure play-no question. They were just larking about, exercising their agility for the sheer fun of it. If there's such a thing as reincarnation, I wouldn't mind coming back as a squirrel. They must have knee-joints like tempered steel.

Tekst będzie przydatny do nauczania języka wówczas, jeśli przetworzymy go za pomocą specjalnego programu zwanego konkordan-

<sup>1)</sup> Dr Anna Bączkowska jest kierownikiem Pracowni Metodyki Nauczania Języka Angielskiego w Katedrze Anglistyki Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

cerem (obecnie najbardziej znany jest pakiet WordSmith). Po przetworzeniu przez konkordancer tekst wygląda następująco:

#### Konkordancje:

1	oes. Monday morning, 15th Feb., 1993. <b>A</b> mild February day has brought the squi
2	The leafless trees in the garden make <b>a</b> kind of adventure playground for them.
3	outside my study window: spiralling up <b>a</b> trunk, dodging and feinting among the
4	ng the branches, then scampering along <b>a</b> bough and leaping to the next tree, th
5	by jinking and swerving and turning on <b>a</b> sixpence till he reached the bole of a
6	a sixpence till he reached the bole of <b>a</b> Canadian poplar and they both rocketed
7	r the sheer fun of it. If there's such <b>a</b> thing as reincarnation, I wouldn't min
8	nation, I wouldn't mind coming back as <b>a</b> squirrel. They must have knee-joints I

Wyrazy podkreślone w tekście ciągłym są wyświetlone w konkordancjach centralnie, co umożliwia analizę kontekstu, w którym występuje słowo kluczowe – w tym przypadku przedimek *a*. Szczegółowe omówienie sposobu analizy słów kluczowych w konkordancjach oraz jej przydatności w nauczaniu przedstawię w dalszej części artykułu. Wcześniej odpowiem na kilka podstawowych pytań, takich jak: jakie są wady i zalety korpusów językowych oraz kto i w jaki sposób może z nich korzystać.

#### ▼ **Zalety wykorzystania korpusów w nauczaniu języka**

Warto podkreślić, że materiał językowy korpusów wykorzystywanych w nauczaniu języków to przede wszystkim teksty autentyczne, napisane lub wypowiedziane przez rodzimych użytkowników języka angielskiego, co czyni korpusy wartościowym źródłem materiałów autentycznych, promujących uzyskanie naturalności w języku docelowym. Inną zaletą korpusów jest szybkość dostępu do materiałów, które zawierają interesujące nas kwestie gramatyczne czy słownikowe. Wpisując słowo kluczowe w odpowiednie okno dialogowe, uzyskujemy listę konkordancji (często przekraczającą 1000 wersów) słowa kluczowego w kontekście w ciągu zaledwie kilku sekund. Ponadto, analiza wielu przykładów wyświetlonych w formie konkordancji promuje samodzielne wyciąganie wniosków przez uczących się języka, tzn. pozwala na abstrahowanie ogólnych reguł na podstawie konkretnych przykładów.

#### ▼ **Wady korpusów**

Pomimo wielu zalet korpusów należy pamiętać, że korpusy językowe, właśnie z racji tego, że są zbiorem tekstów autentycznych,

mogą zawierać błędy językowe oraz znaczne różnicowanie stylistyczne i regionalne w użyciu pewnych słów czy konstrukcji. Korpusy bowiem mogą składać się z materiałów stanowiących

przekrój wielu środowisk zawodowych i dialektów danego języka. Ponadto korpusy reprezentują język używany przez osoby w różnym wieku i o zróżnicowanym poziomie wykształ-

cenia. Z tego powodu ważne jest, aby nie traktować danych korpusowych jako absolutnego wskaźnika poprawności użycia danej struktury czy słowa, a jedynie jako materiał obrazujący statystycznie znaczące tendencje w użyciu języka. Zadaniem nauczyciela jest więc wyselekcjonowanie odpowiednich (czyli poprawnych) przykładów adekwatnych do celów dydaktycznych konkretnej jednostki lekcyjnej.

#### ▼ **Kto może korzystać z korpusów?**

Wykorzystanie korpusów językowych jest dwojakie. Z jednej strony mogą one stanowić materiał bazowy służący do wyciągania samodzielnych wniosków na podstawie wielu przykładów użycia słowa kluczowego w rozmaitych kontekstach, czyli do świadomego, aktywnego, autonomicznego i indukcyjnego uczenia się języka przez uczniów. Z drugiej strony korpus wydaje się być znakomitym źródłem wiedzy na temat języka dla samych nauczycieli, którzy, nie będąc rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, sami mają niejednokrotnie wiele wątpliwości, nie zawsze bowiem możemy znaleźć wyczerpujące i przekonujące odpowiedzi na kłopotliwe pytania naszych uczniów w słownikach lub podręcznikach do gramatyki (np. różnica pomiędzy *look at a look in*, albo *in an exam a at an exam* itp.). Korpusy mogą więc być wykorzystywane zarówno przez uczniów jak i nauczycieli, w procesie nauczania i samodoskonalenia.

#### **Techniki pracy z korpusem**

Przedstawione poniżej przykłady ćwiczeń zostały podzielone na dwie techniki: probabilistyczną oraz restrykcyjną. Technika pro-

babilistyczna wymaga analizy bardzo wielu przykładów, zwykle wszystkich, jakie znajdują się w danej bazie danych (najczęściej powyżej 1500), w celu wyodrębnienia reguły dotyczącej użycia analizowanej struktury czy słowa. Taka analiza postępuje od informacji szczegółowych, tj. od konkretnych przykładów użycia danego słowa, do informacji bardziej ogólnych, tj. zasad jego użycia. Procedura analizy postępuje więc od szczegółu do ogółu. Duża liczba przykładów jest symbolicznie przedstawiona na poniższym diagramie jako podstawa trójkąta, reguły zaś jako wierzchołek. Trójkąt podkreśla proces analizy probabilistycznej, czyli stopniowego zawężania pola badań od wielu do pojedynczych przykładów ilustrujących konkretną regułę. Technika ta może być stosowana zarówno przez nauczycieli w procesie samodoskonalenia, jak i przez uczniów w procesie dydaktycznym w celu weryfikacji hipotez i/lub formułowania reguł użycia analizowanej struktury (Diagram 1a).

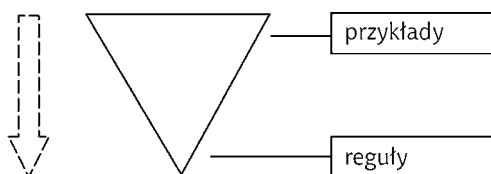


Diagram 1a. Technika probabilistyczna

Technika restrykcyjna rozpoczyna się od identyfikacji reguł przez nauczyciela (na przykład użycie *shall* i *will* opisane w książce do gramatyki), których wyselekcjonowane egzemplifikacje nauczyciel znajduje w danych korpusowych w procesie predydykcyjnym (zilustrowanym symbolicznie jako trójkąt A). Taka wyselekcjonowana liczba konkordancji spreprowana przez nauczyciela stanowi podstawę analizy przeprowadzonej następnie przez uczniów w trakcie jednostki lekcyjnej (trójkąt B). Należy podkreślić, że analiza przeprowadzona przez uczniów, jest w gruncie rzeczy analizą zbliżoną do probabilistycznej: obydwie wiodą od szczegółu (tj. przykładu) do ogółu (tj. reguły). Różnica jednak polega na tym, że analiza probabilistyczna bazuje na tysiącach przykładów, podczas gdy restrykcyjna – na kilku wcześniejszych wybranych przykładach (stąd nazwa restrykcyjna) (Diagram 1 b).

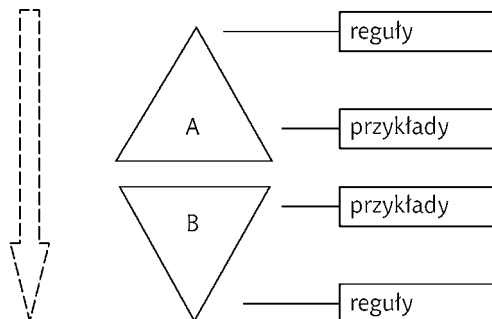


Diagram 1b. Technika restrykcyjna

▼ **Technika probabilistyczna** wymaga pracy w laboratorium komputerowym. Uczniowie pracują samodzielnie lub w małych dwu-trzyosobowych grupach przy jednym komputerze. Ponieważ zadaniem uczniów jest analiza konkordancji w celu generalizacji reguł użycia danej struktury czy słowa, konieczne jest zainstalowanie korpusu na każdym komputerze. Ze względu na małą dostępność laboratoriów komputerowych do celów nauczania języków obcych oraz koszty związane z wykupieniem licencji wielostanowiskowej, technika ta nie będzie z pewnością często wykorzystywana przez nauczycieli języka, dlatego też ograniczę się tutaj do zwięzłego przedstawienia jej zalet i wad. (Technika ta znajduje oczywiście pełne zastosowanie w przypadku wykorzystania korpusu przez samych nauczycieli do pracy własnej lub preparowania materiałów dydaktycznych).

► **Zalety.** Ponieważ każdy uczeń pracuje samodzielnie przy jednym komputerze, technika ta z pewnością promuje autonomię ucznia. Konieczność przeanalizowania dużej liczby przykładów w celu wyciągnięcia wniosków i uogólnień znacząco angażuje ucznia w proces uczenia się, co, jak wiadomo, wspomaga zapamiętywanie i czyni uczenie się bardziej skutecznym i atrakcyjnym.

► **Wady.** Warto jednak zauważyć, że nawet tak duża liczba przykładów, jak 10 000 użyc danej struktury czy słowa w kontekście, nie musi stanowić wymiernej i wiarygodnej podstawy do generalizowania zaobserwowanych tendencji w użyciu słowa kluczowego. Materiał korpusowy jest bowiem często ograniczony tematycznie, co może znacznie wpłynąć na ostateczne wnioski, które niekoniecznie będą zgodne z eksplikacjami podręcznikowymi. Po drugie,

korpus pozwala wygenerować dużą liczbę konkordancji jedynie w przypadku słowa o wysokiej charakterystyce frekwencyjnej. Słowa rzadziej używane nie zostaną optymalnie i wiarygodnie zilustrowane przez korpus, ponieważ nie wystąpią one w dużej liczbie w zgromadzonych tekstach. Po trzecie, analiza choćby 1000 przykładów wymaga czasu, często przekraczającego ramy godziny lekcyjnej.

Pomimo wagi przedstawionych powyżej niewątpliwych zalet techniki probabilistycznej, wydaje się, że w warunkach przeciętnej szkoły polskiej łatwiejsza w zastosowaniu będzie technika restrykcyjna.

▼ **Technika restrykcyjna** wymaga wcześniejszego przygotowania przez nauczyciela zestawów wyselekcjonowanych przykładów ilustrujących dany problem językowy omówiony w materiałach pomocniczych do nauki języka. Zasadnicza różnica pomiędzy techniką probabilistyczną i restrykcyjną będzie więc polegała na mniejszej liczbie konkordancji wykorzystanych w technice restrykcyjnej, część pracy bowiem (wstępna selekcja przykładów) zostanie wykonana przez samego nauczyciela przed lekcją. Zadanie uczniów będzie o tyle ułatwione, że poddadzą oni analizie jedynie te konkordancje, które będą optymalnie ilustrować wybrane zagadnienie. Przykłady rzadziej spotykane oraz błędne użycie danej reguły nie będą stanowić przedmiotu analizy na lekcji. Jak wynika z moich doświadczeń pedagoga, pomimo znacznego zmniejszenia liczby konkordancji (często zaledwie do kilku) korpus nadal może spełniać swoją rolę jako środek do nauczania indukcyjnego.

## **Wybór słów kluczowych i materiałów pomocniczych – Jakie słowa porównywać?**

Wybór słów kluczowych przygotowanych do analizy na lekcji języka angielskiego jest zwykle zdeterminowany przez:

- ▶ przewidywane i/lub powtarzające się problemy językowe, pojawiające się w trakcie zajęć dydaktycznych na danym poziomie zaawansowania, w pisanim lub mówionym międzyjęzyku uczniów,
- ▶ kwestie gramatyczne/słownikowe występujące w testach rozwiązywanych przez uczniów,

- ▶ typowe błędy popełniane przez Polaków uczących się języka angielskiego zebrane, omówione i wydane jako materiały pomocnicze dla nauczycieli.

Z kolei źródła reguł językowych, na których podstawie nauczyciel dokonuje selekcji materiału do analizy, mogą być trojaki:

- ▶ słowniki,
- ▶ podręczniki do gramatyki,
- ▶ teorie językoznawcze.

## ▼ **Przewidywane błędy uczniów**

Źródłem selekcji problemów językowych podczas preparacji materiałów dydaktycznych są potencjalne (przewidywalne) lub zaobserwowane błędy popełniane przez uczniów. I tak, jednym z potencjalnych błędów możliwych do antycypacji przez nauczyciela jest użycie przyimków w wyrażeniach określających czas, np. mówimy *in the morning* ale *on Monday morning*. Analiza konkordancji z podobnymi przykładami pozwala zauważyć, że wyrażenia odnoszące się do przedziału czasowego obejmującego jeden dzień łączą się z przyimkiem *on*, a te, które określają mniejsze (*evening*) lub większe (*summer*) przedziały czasowe występują z *in*.

Problem z konkordancjami ilustrującymi powyższe wyrażenia polega na tym, że słowa kluczowe stanowią źródło błędów na bardzo niskim poziomie zaawansowania, podczas gdy korpus składa się z tekstów autentycznych, które nie są uproszczone i dostrojone do uczących się języka obcokrajowców lecz adresowane do rodzimych (czyli zaawansowanych) użytkowników języka angielskiego. Istnieją trzy sposoby dostosowania konkordancji do niższych poziomów zaawansowania:

- ▶ zamienić bardziej formalne wyrazy występujące w konkordancjach na prostsze i o wyższej charakterystyce frekwencyjnej,
- ▶ samodzielnie skompilować krótki tekst ciągły na podstawie podręczników dla danego poziomu językowego i następnie utworzyć konkordancje,
- ▶ napisać własny tekst ciągły na potrzeby konkretnej lekcji.

Pomimo iż powyższe sposoby są bardzo pracochłonne, należy podkreślić, że raz tak spreparowane ćwiczenia będą nam służyły przez wiele lat.

Na wyższych poziomach językowych (np. FCE i wyżej) możemy zaobserwować, że nieregularne tworzenie przymiotników stanowi podstawę błędnej interpretacji znaczeń słów. Przykładem takich kłopotliwych przymiotników jest *childlike* i *childish*. Niewłaściwe użycie tych słów może wynikać z trudności w znalezieniu jednoznacznego odpowiednika w języku polskim. Cytując za słownikiem Stanisławskiego (1964) *childish* oznacza *dziecinny* natomiast *childlike* – *dziecinny* lub *dziecięcy*.

{ CHILDISH – dziecinny  
CHILDLIKE – dziecinny lub dziecięcy }

Brak jednoznacznej ekwiwalencji w tłumaczeniu na język polski wprowadza dużo niejasności w stosunku do znaczenia *dziecinny*, które może być przetłumaczone na dwa sposoby: *childlike* lub *childish*. Problem staje się bardziej skomplikowany, kiedy przyjrzymy się, co właściwie znaczą te dwa słowa w języku polskim. Porównując definicje słów *dziecinny* i *dziecięcy*, okazuje się, że pojęcia, które one opisują, są bardzo podobne (por. definicje nr 1). Jak podaje *Komputerowy Słownik Języka Polskiego* (1996), powyższe wyrazy są definiowane w następujący sposób:

*dziecinny* (= *childish* lub *childlike*)

- ▶ dotyczy dzieci albo dziecka, właściwy dziecku, należący do dziecka, przeznaczony dla niego, taki jak u dziecka,
- ▶ postępujący, będący jak dziecko, niefrasobliwy, bez troski, nierozsądny, naiwny, niepoważny.

Łączy się on z takimi wyrazami, jak: *wiek*, *śmiech*, *pokój*, *wózek*, *obawy*, *wykręty*.

Z kolei *dziecięcy* (= *childlike*) oznacza:

- ▶ dotyczący dziecka lub dzieci, będący ich własnością lub dla nich przeznaczony, właściwy dziecku, taki jak u dziecka.

*Dziecięcy* natomiast łączy się z następującymi wyrazami: *wiek*, *głos*, *uśmiech*, *literatura*, *szpital*.

Jak widać powyżej, obydwa wyrazy mają bardzo zbliżone

definicje. Dlatego zarówno *childlike* jak i *childish* są tłumaczone w zależności od kontekstu jako *dziecinny* lub *dziecięcy*.

Przyjrzymy się teraz kolokacjom, w jakich występują te wyrazy. *Dziecinny* łączy się z wyrazami o negatywnym zabarwieniu (oznaczone '-'; np. *obawy*, *wykręty*, *zachowanie*, *pomysł*) lub neutralnymi (np. *pokój*), natomiast *dziecięcy* – z neutralnymi (oznaczone '~'; np. *szpital*, *literatura* itp.) lub pozytywnymi (np. *uśmiech*, *niewinność*, oznaczone '+'). Opierając się na analizie konkordancji, wnioskujemy, że *childlike* łączy się z *innocent/smile/wonder* itp., co sugeruje pozytywne konotacje (niewinny jak dziecko). Angielskie *childish* z kolei ma zabarwienie negatywne (np. *behaviour*, *tricks*). W języku polskim jego odpowiednik *dziecinny* może sugerować zarówno negatywne, jak i neutralne asocjacje.

{ [-] [-], [-]  
Childish – dziecinny  
[+] [-] [-], [+]  
Childlike – dziecinny lub dziecięcy }

{ [-], [-] [+] [-]  
Dziecinny – childlike lub childish  
[-] [+] [-]  
Dziecięcy – childish }

Prozodia semantyczna powyższych wyrazów angielskich nie znajduje więc bezpośredniego i jednoznacznego przełożenia na język polski. Nieefektywna translacja może być z powodzeniem zastąpiona konkordancjami, które, jak się wydaje, ilustrują użycie tych wyrazów w języku angielskim w sposób przejrzysty i przekonujący.

#### Zestaw 1.

1	for nearly half a century, and it is a childish and irresponsible fantasy to im
2	appened Berkshire Shooting School, is a childish instinct for smashing things. A
3	a happy day, his colleagues are playing childish jokes and his superior lets i
4	inct from an act of mere naughtiness or childish mischief. The criminal standard
5	d Teachers? He longs to listen to their childish prattle. Small children are so
6	e only a product of that society. It is childish to expect them to be wiser than
7	at the mind and knowledge sinks to such childish vulgarity as he is capable of,
8	Enthusiasm looks stupid. Enthusiasm is childish. Enthusiasm comes before experi

*childish*: negatywne asocjacje

Zestaw 2.

*childlike*: pozytywne  
asocjacje

1	the artifice involved brings a special childlike charm. Naive painting has a si
2	the more intense because of the quiet, childlike delicacy she had earlier impri
3	ws no age or season? Or is it the truly childlike delight of a Helen Huang, obed
4	ls by Sir Bobby Charlton. They retain a childlike enthusiasm for cricket and foo
5	behind her, but she still has a round, childlike face and dreamy blue eyes. She
6	entury later; for whatever reasons, the childlike faith in the power of the bold
7	dard science-fiction picture of aliens: childlike hairless bodies with huge head
8	e, her lyrics tread a fine line between childlike innocence and neurotic imbalan

Innym elementem przysparzającym trudności w tłumaczeniu i zrozumieniu znaczenia słów są przymiotniki, występujące w dwóch formach, z których każda ma nieco inne znaczenie, np. *magic* i *magical*, obydwa mające w ję-

zyku polskim odpowiednik *magiczny*. Przełożenie tych wyrazów na język ojczysty ucznia i w tym przypadku nie spełnia więc swojej roli. Różnica w znaczeniu jest jednak łatwa do zaobserwowania w poniższych konkordancjach:

Zestaw 3.

*magic*: dotyczący magii

1	ols. They have banned all references to magic and witchcraft, Halloween is one o
2	the frivolous and the absurd. It opens magic box inside magic box, with a conju
3	r enviable position. They are part of a magic circle that has a unique entree in
4	fashion magazine was allowing that The Magic Flute (Mozart's last opera) has th
5	esort to the past or imagine there is a magic formula in the future that will le
6	ed to loose some weight. If there was a magic pill for obesity then I would defi
7	ch offered his host's wine gourd with a magic potion. Macario is granted the pow
8	as the early Stuarts were seen to have magic powers to control the shape of Lon
9	at and I was the proud owner of a black magic spell guaranteed to turn my wildes
10	g with rumours that Eisner had lost the magic touch that had propelled the Magic
11	element is fixed, it is not an immediate magic wand to the problem of refugees. T

Zestaw 4

*magical*: magiczny,  
czarujący,  
niesamowity

1	though they have left, it's still quite magical and charming. I have to admit t
2	is head in disbelief at the memory of a magical day at Royal Ascot 25 years ago
3	your and they Welcome to Britain's most magical experience a rather miserable e
4	see and with one of the festival's most magical moments: a blue sailing boat ed
5	I will never forget it. It was the most magical night because we went down to t
6	de his staircase. Yet he produced these magical poems. Much more about the blue

Podobny problem dotyczy przymiotników *historic* i *historical* oraz *electric* i *electrical*:

Zestaw 5.

*historic*: znaczący,  
znamienny, dotyczący  
faktów terażniejszych  
lub przyszłych

1	vestors was announced last week after a historic agreement was reached between A
2	s overwhelmed with joy. Today is a very historic and significant day for Nigeria
3	haxed never seems crowded, despite its historic attractions. Its simple Guildha
4	rbia, Bosnia and Croatia will attend an historic Balkans summit in Moscow next w
5	e them, England had rekindled hope of a historic breakthrough with a fine win ov
6	rous error. The Barings bankruptcy is a historic defeat for the Bank of England,
7	hip R101 for what was intended to be an historic flight to India, only to hear I
8	ld Raegan with Mr Rabin and Mr Arafat's historic handshake at the signing of the
9	ster displayed mutual pleasure at their historic meeting. Mr Bruton told his vis
10	sion of a party which has completed its historic missions and is intellectually
11	one senses the possible beginning of an historic mistake. Mr Rifkind couldn't do
12	and has invited them to cover today's historic opening session from Capitol Hi
13	f its 20th century decline; or to miss a historic opportunity, play to the nation

Zestaw 6.

*historical*: historyczny,  
związany z historią,  
z faktami historycz-  
nymi z przeszłości

1	r treating the five books of Moses as a historical account of the origins of th
2	ion of knowledge and a powerful work of historical analysis. It takes its place
3	nalyses of difficult words and phrases, historical and biographical background
4	rously lent to film-makers in search of historical authenticity, for instance K
5	later. Purcell flits in and out of the historical chronicles of his tragically
6	oup of London, will provide current and historical data on a site or address at
7	us work, encompassing many more complex historical events than most writers wou
8	rising crime on the Tories. One is the historical fact that they happen to hav
9	ce of building. This, together with his historical knowledge, was to become and
10	ss Trollope had written well-researched historical novels, to deafening silence
11	The film has little to say on a great historical period, and the fervour of r
12	d in civil court in Rome to protect the historical truth of the fame and the id

Zestaw 7.

*electric*: zasilane prądem

1	es; the maker of many a product say, an electric bread-slicer can frequently be
2	ad illuminated, like Harrods, in little electric bulbs. He was caparisoned in sc
3	night. The pylon system will enable an electric bus to do anything a diesel bus
4	rogram, 32, is due to be executed in the electric chair after 12 years on Death R
5	sh makers as luxuries, such as a radio, electric clock and reclining front seats
6	conversions, offering driver's airbag, electric door mirrors, anti-lock brakes
7	ieve, suspicious of the bills run up by electric gadgets that were plugged in al
8	fresh ground coffee standing by and an electric kettle. Bring the water to the
9	e. The famous flamingoes chattered like electric lawnmowers above the stillness
10	d we'll be round complaining that your electric razor interferes with Radio Bra
11	e always wanted to sit in front of your electric typewriter and know that the ne

Zestaw 8.

*electrical*: związane z prądem, dotyczące prądu

1	their car. French was strangled with an electrical cord after the couple had com
2	ction centre, which converts light into electrical energy. The structure of the
3	tham, and his youngest son Delvin is an electrical engineer. All three have chil
4	0 of cover for general contents such as electrical equipment, carpets and clothe
5	and mega testing to measure changes in electrical impulses over acupuncture poi
6	band detects this squeezing action from electrical pulses in the muscles of the
7	s and ceramics, are flexible, have zero electrical resistance at the temperature
8	ies management staff is a total loss of electrical supply to large computer netw

Ostatni przykład pochodzi z podręcznika *FC Gold* (Acklam and Burgess, 2000), który przygotowuje do egzaminu FCE. W rozdziale 11, w którym jest mowa o pogodzie, uczniowie są proszeni o połączenie wyrazów związanych z pogodą w kolokacje, w których typowo występują dwa przymiotniki – *humid* i *damp* – obydwa tłumaczone jako *wilgotny* (s. 113, ćwiczenie 1). Różnica w ich

użyciu dotyczy negatywnych (*damp*) lub neutralnych/pozytywnych asocjacji (*humid*) tych przymiotników, oraz asocjacji z niską (*damp*) lub wysoką (*humid*) temperaturą powietrza. Ponadto *damp* dotyczy najczęściej koncentracji wilgoci w opisywanych obiektach, podczas gdy *humid* sugeruje jej rozproszenie w atmosferze. Wreszcie *damp* to często wilgość, która gromadzi się tuż nad ziemią,

w przeciwieństwie do wyrazu *humid*, który oznacza wilgość unoszącą się w otaczającej nas atmosferze, a więc wysoko nad ziemią. Wszystkie te aspekty można zaobserwować w poniższych konkordancjach:

Zestaw 9.

1	nes to create cloud forests between the humid Amazonian jungles by the Caribbean
2	blic with Malaysia. Outside it was hot, humid and green, as the train, at a stea
3	and heat exhaustion from the intensely humid climate, and even poisonous snakes
4	ough to evaporate slowly and create the humid conditions that most indoor plants
5	Within minutes the atmosphere will be humid enough to keep the leaves turgid a
6	Japanese mountains is normally wet and humid in June, conditions under which sa
8	was less atmosphere than on those other humid spring days that are more familiar
9	tage feels like the middle of a hot and humid summer night, the dancers shaped b
10	a society that is crumbling, but where humid, flowering life continues to burst
11	he trouble proliferates very readily in humid, hot conditions, which is why dand

Zestaw 10.

1	nderworlds were dim and shadowy places, damp and chilly, and growing only dull p
2	she knitted Fard's stockings and read. Damp and dark. Her great-aunt was busy d
3	lants are not smothered in dead leaves; damp and lack of air circulation are kil
4	ad something to do with the weather. So damp and miserable, the conditions under
5	oast of Ireland one year. The house was damp and our clothes got wetter and wett
6	rticularly not league titles in a cold, damp and slippery land. What counts is w
7	mp problems. A more recent survey found damp and wet rot, she told the solicitor
8	weet chestnut and pine, and its strong, damp autumnal scents, was as enchanting
9	can now plan a move from her dark and damp basement flat in Exmouth, Devon, af
10	thoroughly at least once a week using a damp cloth to stop dust particles becomi
11	of flowers. And though the unavoidably damp conditions of the boat are not idea
12	d cars, this one can tolerate dirty and damp conditions. There is no room in the
13	ers in centuries, but come the dark and damp days of December, a winter holiday
14	est floor; and when it stopped, it left damp fungoid smells through the woods. W
15	e and the smell of sulphurous haste, is damp handkerchiefs. Stations were filthy
16	This without warning, after a firm but damp handshake and an invitation to sit.
17	illage from blocked gutters can lead to damp interior walls and the need to rede
18	hi respondents said they lived in cold, damp or cramped housing conditions, and
19	can remember my mother worrying that a damp patch in the bedroom might aggravat
20	rough to him. He mopped the supposedly damp spot which had apparently caused hi



## Testy

Przygotowując studentów anglistyki do egzaminu praktycznego z języka na poziomie zbliżonym do testów Cambridge Proficiency, zauważyłam, że najczęściej trudności przysparza test typu *multiple choice* z uwagi na duże podobieństwo znaczeniowe co najmniej dwóch sugerowanych odpowiedzi i trudności ze zdefiniowaniem cech, które je różnicują, np. (May 1992):

*Following the attempted coup, the situation \_\_\_\_\_ tense in the capital.*

a) remains b) endures  
c) stays d) keeps

Przygotowanie konkordancji podkreślających cechy dystyngtywne danych synonimów i ich analiza przed rozwiązywaniem testu pozwoliła uzyskać niemal bezbłędne wyniki w późniejszej pracy nad testem.

Zestaw 11.

1	vehicles within the foreseeable future remain a fantasy. The legislators of Cal
2	eatest technology, the bare essentials remain unchanged. The first shots captur
3	s will fall further, and inflation will remain modest, albeit accelerating sligh
4	elect in your mind the plants that will remain standing throughout the winter th

Zestaw 12.

1	ly a third of East Anglians resolved to stay healthy in 1995, compared with 8 pe
2	drink whenever I go to a party I always stay sober. Mark couldn't have seen me d
3	Should you tell relatives or should you stay silent out of respect for the desir

Remain: dotyczy rzeczy, stay: dotyczy ludzi.

Podobne problemy językowe występują na niższych poziomach zaawansowania, testy bowiem rzadko uzasadniają wybór prawidłowej odpowiedzi, którą możemy znaleźć w kluczu. W *Test Your Prepositions* (Watcyn-Jones i Allsop, 1990) na przykład mamy zdanie (s. 34):

*He never travelled abroad (for fear of / in fear of) becoming ill through eating foreign food.*

Zgodnie z kluczem prawidłowa odpowiedź to *for fear of*. Znaczenie *in fear of* zostało zilustrowane w kluczu następującym przykładem:

*When the army began shooting wildly, we ran in fear of our lives,*

który jednak, jak wynika z mojej praktyki, nie zawsze jest trafnie interpretowany przez uczniów. Poza tym uczniów rzadko zadawała odwołanie się do klucza. Zwykle wymagają od nauczyciela bardziej szczegółowych wyjaśnień i większej liczby przykładów. W celu wyjaśnienia różnicy między *in fear of* i *for fear of* posłużymy się następującymi konkordancjami:

Zestaw 13.

1	things which many other artists avoid, for fear of being declared foolish or fa
2	and then. He would not continue talking for fear of breaking down with emotions
3	de him not to publish the novel abroad, for fear of sanctions against her and th
4	he government has been reluctant to act for fear of harming relations with Saudi
5	into production only about ten days ago for fear of a flood of pirated copies fr
6	heir company they dare not say anything for fear of being fired. That is why som
7	sclose the names of rejected applicants for fear of damaging their reputations.
8	d lobbies to every lavatory in Britain, for fear of nasty smells getting out. Ye
9	e satisfaction but I dared not complain for fear of going the same way as many c
10	ining Royal Papeete Hotel was evacuated for fear of the fire spreading. Teruhopu

Zestaw 14.

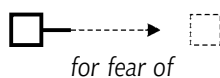
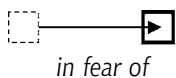
1	de of the next century children will be	in fear of talking to the next-door neig
2	ters and three brothers, are in hiding,	in fear of being killed by Muslim extrem
3	with De Sisto. Football managers live	in fear of the sack. If they get any adv
4	Harry's biggest retail groups now live	in fear of driving their customers away.
5	for example, seven million people live	in fear of flooding. „With the new dam,
6	interview that she had for years lived	in fear of her husband. Now when the guy
7	e from El Salvador with two kids, lives	in fear of deportation. Fortunately, eve
8	hin just one bank, nearly 50,000 staff,	in fear of losing their jobs, work on av
9	ning and abusive language to put people	in fear of their lives at the stadium, a
10	a secret cave where Protestants prayed	in fear of their lives during Mary Tudor

Jak widać, *in fear of* (w *strachu przed*) używamy w celu wyrażenia sytuacji, która:

- ▶ należy do przeszłości,
- ▶ właśnie trwa lub
- ▶ stanowi *realne* zagrożenie w najbliższej przyszłości.

Cechy te są podkreślone przez zdania twierdzące użyte w czasie przeszłym, Present Perfect lub teraźniejszym progresywnym. Z kolei *for fear of* (w *obawie przed*) desygnuje sytuację *potencjalną*, która raczej nie zdarzy się w przyszłości, ponieważ jesteśmy w stanie przewidzieć jej skutki i zapobiec niekorzystnemu biegowi zdarzeń lub też nie zdarzyła się w przeszłości z tego samego powodu. Niezrealizowana potencjalność jest sugerowana, kiedy zastosujemy negację. Negacja może być wyrażona negatywną „aurą”, np. przez użycie czasowni-

ków *avoid* (wers 1), *reluctant* (wers 4), *reject* (wers 7) lub zastosowanie zaprzeczenia (wersy 2, 3, 9). Tak wyrażona niezrealizowana potencjalność ma znacznie słabsze zabarwienie emocjonalne niż realna sytuacja zagrożenia podkreślona przez *in fear of*. Warto również zauważyć, że sam przyimek *in* przedstawia sytuację, kiedy obiekt opisywany (*referent* występujący w prepozycji do przyimka) jest już wewnątrz drugiego obiektu/pojęcia (*relatum* występuje w postpozycji w stosunku do przyimka), np. *fear of: assassination/husband/flooding* itp., czyli opisuje sytuację, w której *referent* znalazł się na końcu drogi, którą ma do pokonania, i kiedy jest już „wewnątrz” nowej sytuacji, jego struktura wewnętrzna ulega zmianie pod wpływem „środowiska” *relatum*. W wypadku przyimka *for*, z kolei, mamy do czynienia z sytuacją, w której obiekt desygnowany znajduje się na początku trajektorii, która prowadzi do celu niezrealizowanego, stąd brak zmian pod wpływem *relatum* w obrębie obiektu desygnowanego.



### ▼ Materiały dydaktyczne dla nauczycieli.

Innym źródłem błędów możliwych do przewidzenia przez nauczyciela są opublikowane materiały opisujące błędy typowe dla Polaków uczących się języka angielskiego. Na uwagę zasługują szczególnie *Angielski bez błędów G. Sliwy (2001)* oraz *Difficult Words in Polish-English Translation C. Douglas-Kozłowskiej (1999)*. Sliwa na przykład wyjaśnia różnicę między czasownikami *bath* i *bathe* w następujący sposób (s. 92):  
*bath* – kąpać kogoś  
*bathe* – kąpać się w morzu/w rzece/w jeziorze itp.

### Zestaw 15.

1 though he didn't want to go, we went to bathe in the river. He put his trunks o  
 2 r insisted on going to the mountains to bathe in the waterfall as it is healthy  
 3 a child we used to go to the lakeside, bathe in the lake and admire the beautif  
 4 where he could have the spare room and bathe with the family in the river. The

### Zestaw 16.

1 she asks me I have no time as I have to bath the children and then put them to sl  
 2 ever. When my kid was younger I used to bath him every day, but now I bath him tw  
 3 would love to go but mother wants me to bath her in the evening because she watch

Christian Douglas-Kozłowska z kolei wyjaśnia, jak można przetłumaczyć słowo *aktualny*. I tak, dowiadujemy się, że *aktualny* to nie *actual* lecz na przykład: *current, valid, apt, topical, present, apt, up-to-date* itp. Poniższe ćwiczenie ma na celu uzmysłowienie uczącym się, że słowo *aktualny* ma wiele odpowiedników w języku angielskim, oraz przedstawienie kontekstu, w którym występują poszczególne ekwiwalenty. Wybrałam to słowo do analizy w niniejszym artykule, ponieważ na zajęciach ze studentami anglistyki zaobserwowałam, że tłumaczenie słowa *aktualny* przysparza wiele trudności. Ponieważ jest ono bardzo często używane przez uczących się, sądzę, iż powinno być analizowane już na wcześniejszych etapach nauki, tzn. na znacznie niższych poziomach zaawansowania niż ten reprezentowany przez studentów filologii.

Ćwiczenie. Wstaw jeden z następujących odpowiedników słowa *aktualny* w poniższe koncordancje: *current, up-to-date, present, apt, topical*. (W niektórych przykładach można wstawić więcej niż jeden odpowiednik słowa *aktualny*):

### Zestaw 17.

1 e profound than can be explained by its \*\*\*\*\* difficulties. In Scotland, the C  
 2 e him and I switched off looking for an \*\*\*\*\* comment on the topic but I faild  
 3 I wanted to show him the picture of my \*\*\*\*\* boyfriend so I brought a photo  
 4 m to come round so I didn't tell him my \*\*\*\*\* address which made him absolutel  
 5 hares stand at 436p. Analysts argue the \*\*\*\*\* offer does not reflect the futur  
 6 se index-linked gilts are traded, their \*\*\*\*\* price depends partly on demand f  
 7 series of Henley forums which focus on \*\*\*\*\* business issues. The forums prov  
 8 shelled, one needs to reassess. In the \*\*\*\*\* situation, there has to be a rev  
 9 ourist office in the Alps, however, has \*\*\*\*\* reports on the local situation a  
 10 poisoned by the evident difficulties of \*\*\*\*\* talks between Japan and the US o  
 11 ile the Home Office has never collected \*\*\*\*\* data for the number of dogs stra  
 12 eristic of her, with some of the highly \*\*\*\*\* subjects of her day; these range  
 13 in the year to March 31, and will give \*\*\*\*\* details of performance in the bo  
 14 de agreement with the European Union to \*\*\*\*\* negotiations for association sta  
 15 of good news, however: you can now get \*\*\*\*\* information on New York theatre  
 16 BMW engineering chief, they will offer \*\*\*\*\* technology and unusual value of  
 17 ind a well-paid job you must submit an \*\*\*\*\* c.v. and come to the interview t  
 18 tended to allow MPs to raise matters of \*\*\*\*\* interest but also to give the Pr  
 19 the organisation he or she represents. \*\*\*\*\* lists of phone numbers, private  
 20 slot designed for serious reflection on \*\*\*\*\* issues in a daily news programme  
 21 patient was recommended to give up his \*\*\*\*\* job and to seek an occupation tha  
 22 ted my previous job. I was offered my \*\*\*\*\* job three years ago. I jumped at

## Odpowiedzi

1	e him and I switched off looking for an	apt comment on the topic but I failed t
2	I wanted to show him the picture of my	current boyfriend so I brought a photo
3	ted my previous job. I was offered my	current job three years ago. I jumped
4	e profound than can be explained by its	current difficulties. In Scotland, the C
5	de agreement with the European Union to	current negotiations for association sta
6	hares stand at 436p. Analysts argue the	current offer does not reflect the futur
7	se index-linked gilts are traded, their	current price depends partly on demand f
8	shelled, one needs to reassess. In the	current situation, there has to be a rev
9	poisoned by the evident difficulties of	current talks between Japan and the US o
10	ile the Home Office has never collected	up-to-date data for the number of dogs s
11	in the year to March 31, and will give	up-to-date details of performance in the
12	of good news, however: you can now get	up-to-date information on New York theat
13	the organisation he or she represents.	Up-to-date lists of phone numbers, priva
14	ourist office in the Alps, however, has	up-to-date reports on the local situatio
15	BMW engineering chief, they will offer	up-to-date technology and unusual value
16	ind a well-paid job you must submit an	up-to-date c.v. and come to the intervie
17	series of Henley forums which focus on	topical business issues. The forums prov
18	tended to allow MPs to raise matters of	topical interest but also to give the Pr
19	slot designed for serious reflection on	topical issues in a daily news programme
20	eristic of her, with some of the highly	topical subjects of her day; these range
21	m to come round so I didn't tell him my	present address which made him absolutel
22	patient was recommended to give up his	present job and to seek an occupation th

## ▼ Źródła reguł językowych

► **Słowniki.** Jednym z problemów językowych, z jakimi borykają się studenci, jest zrozumienie różnicy między wyrażeniem *struggle with* oraz *struggle against*. Jak można dowiedzieć się ze słownika *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs* (Cowie and Mackin, 1993:360) *struggle with* dotyczy walki z czynnikami wewnętrznymi (najczęściej

psychicznymi), podczas gdy *against* wskazuje na czynniki zewnętrzne (zwykle fizyczne – por. Dirven 1995:107):

*struggle with*: fight inwardly with sth.

*struggle against*: fight to overcome or resist sb/sth.

W celu naprowadzenia uczniów na różnicę znaczenia tych wyrażań przygotowałam poniższe zestawienie konkordancji:

### Zestaw 18.

1	cknamed the Elephants, will continue to	struggle	against	adversity in South Afri
2	ack Americans tours of landmarks in the	struggle	against	apartheid and meetings
3	ally this is a story of women: how they	struggle	against	circumstances and their
4	s day, but it was the cold war, and the	struggle	against	communism, that was its
5	onomic reform programme and his resolute	struggle	against	inflation. Finally, Ukr
6	s himself to be engaged in an elemental	struggle	against	nature. He wants to scy
7	and crimson-stained history of workers	struggle	against	oppression, the great f
8	Year awards had in common, it was their	struggle	against	the odds. The awards, a

### Zestaw 19.

1	1960s. However, it is the story of her	struggle	with	addiction that is most int
2	blems and was in the final stages of a	struggle	with	cancer; he died in Septemb
3	ee at point of delivery. His own tragic	struggle	with	chronic diabetes gave him
4	eared over, resume it, after a two-year	struggle	with	demons of his own making,
5	nd's death. It was the beginning of her	struggle	with	depression. She found hers
6	in Los Angeles last April after a long	struggle	with	drugs and alcohol. For a l
7	end. At any rate, she took to the armed	struggle	with	enthusiasm. At the age of
8	ose days, involve a flawed individual's	struggle	with	forces beyond his control.
9	sister, is a doctor who has had a long	struggle	with	mental illness. After stin

Innym, cennym źródłem informacji jest słownik BBI, który zawiera wiele przykładów kolokacji. Na przykład słowo *price* może występować w sąsiedztwie następujących przymiotników: *steep/keen/competitive/threshold/promotional*, i następujących czasowników: *stabilize/increase/fix* itp. Powyższe kolokacje mogą być użyte zarówno w pre- jak

i postpozycji w stosunku do *price*. Zadaniem uczniów może być zidentyfikowanie i pogrupowanie słów wchodzących w związki z *price* oraz znalezienie polskich odpowiedników np. przymiotników opisujących słowo kluczowe. W kolejnym ćwiczeniu uczniowie znajdują pozytywne, negatywne i neutralne konotacje wyrazu *price*.

price + noun:  
 .....  
 verb + price:  
 .....  
 adjective + price:  
 .....  
 price + verb:  
 .....  
 + (positive) *promotional*, etc.  
 .....  
 – (negative)                      ~ (neutral)  
   *exorbitant*, etc.                *stabilize*, *steady*, etc.  
 .....                                      .....

► **Podręczniki do gramatyki.** Z ogólnie dostępnych materiałów do nauki języka możemy dowiedzieć się, że różnica między *shall* i *will* jest następująca:

1. *shall*: wyraża obligację, tj. zewnętrzny nacisk,
2. *will*: wyraża wolę mówiącego, tj. wewnętrzną potrzebę.

Reguły te można zaobserwować w poniższych przykładach:

#### Zestaw 21.

1 es within the area of a local authority shall be entitled to connect his drains  
 2 t if the United Kingdom is broken up we shall all be the poorer. And that is muc  
 3 pay, and I want to read this, „Employer shall pay employees as a floor at least  
 4 itary emoluments, privileges, or honors shall be granted or conferred in this so  
 5 and what do you have in mind? LEWIS: How shall I say this right? It’s been a whil  
 6 not getting a lot of support right now. Shall we omit it? GRAMPP: Sure, if you t  
 7 labor, and that reads that , „No person shall be employed at an age younger that

#### Zestaw 22.

1 nd some of our achievements to date. I will be less than apologetic about that.  
 2 sure I will not allow that to happen. I will continue to do what I think is righ  
 3 or me, an extraordinary opportunity. I will never forget it. I don’t think yo  
 4 than expected) and Whitney Houston („I Will Always Love You”) in the super vers  
 5 t if you insist on my work evaluation I will be more than happy to show you my I  
 6 at case I can assure my students that I will do everything in my power to satisf

Powyższe konkordancje pozwalają również zauważyć, że wyraz *shall*, który wyraża zewnętrzne okoliczności, jest użyty w języku bardziej formalnym niż *will*, i odnosi się do osób trzecich. Wewnętrzna motywacja sygnalizowana przez *will* jest nato-

miast podkreślona przez powtarzające się użycie zaimka osobowego *I* poprzedzającego *will*. Czasownik *will* jest więc używany w sytuacjach wyraźnie mniej sformalizowanych.

► **Teorie językoznawcze.** Posłużymy się tutaj charakterystyką użycia niektórych przyimków zgodnie z teorią gramatyki kognitywnej (Langacker 1987, Dirven 1989), w celu wyjaśnienia i zilustrowania różnicy między przyimkami *in*, *on* oraz *at* w następujących wyrażeniach: *look on/in/at* oraz *at/on/in the market*. Zgodnie z przeprowadzoną przeze mnie analizą kognitywną, przyimek

► *at* desygnuje: krótkotrwałość czynności, powierzchowność czynności oraz związek z przestrzenią fizyczną,

► *on* desygnuje: długotrwałe czynności, ekspansję przestrzenną, jest używany w sensie abstrakcyjnym,

► *in* desygnuje: głębię czynności (zwykle analizy lub obserwacji) lub przestrzeni, umiejętności wymagające wiedzy raczej teoretycznej niż praktycznej, jest używany w sensie abstrakcyjnym, co wymusza użycie przyimka *at* z *market*, gdy mówimy o konkretnym bazarze

umiejscowionym w określonej przestrzeni fizycznej (np. *There are many stalls at the flea/city market*), *in*, gdy chcemy podkreślić konkretny rodzaj rynku, który jest rozumiany w sensie abstrakcyjnym (np. *in the shoe market*) oraz *on*, kiedy mamy na myśli rynek w ogóle, bez konieczności uszczegółowienia typu rynku

(np. *There are many books in English available on the market*).

#### Zestaw 23.

1 fresh vegetables which you can buy at the local market are much healthier t  
 2 nd we met Peter selling old clocks at Portobello Market. Apparently he is s  
 3 a meaning for me. Seeking them out at the flea market and in galleries is o  
 4 it; said Delphine, a flower seller at the market on Place Nelson Mandela. &

Zestaw 24.

1 cementing its comeback in the American market and expanding in the Far East. To  
2 conomic crisis and shrinkage in the car market already experienced. All 13,900 e  
3 e for greater flexibility in the labour market has failed to produce new jobs, t  
4 stock market. They fill the gap in the market for tax-free products between Tes  
5 There are not many people active in the market so there is not much stock availa  
6 d it out of 60 per cent of sales in the market for small hatchbacks, which deman  
7 ve wrought some powerful changes in the market for mid-size sailing cruisers. A  
8 the position of Spie Batignolles in the market for electrical installations and

Zestaw 25.

1 ts, the drug is being sold on the black market in America as a treatment for Aid  
2 e just and efficient resale on the open market can often be. It also suggests th  
3 an a month after the company put on the market its American snack food business.  
4 is an Old Master when he appears on the market in France, as is his contemporary  
5 ite neatly. The larger companies on the market are likely to have a number of ma  
6 home quickly, you have to put it on the market at a reasonable price, it says. F  
7 that have had a positive impact on the market, so it seems possible to sell the  
8 think we've got the best product on the market. Let me present it to you now so

Kolejne konkordancje ilustrują *at* w znaczeniu krótkotrwałej czynności (zestaw 26) oraz czynności wymagającej praktycznej i powierzchownej wiedzy (zestaw 27). Dla ilustracji kontrastu *at* oraz *in* zestaw 28 przedstawia sytuację, w których *in* implikuje posiadanie bardziej szczegółowej wiedzy teoretycznej.

Zestaw 26.

1 atter of choice. I have never been very good at sitting still. My present preoccup  
2 ses for hot soup and braziers. Not very good at shouting Scab!, but it doesn't m  
3 nique we get here. Nicky Singer is very good at asking questions such as: 'Why d  
4 if you did it, I'd know. He's not very good at pretending to enjoy something. I  
5 nd Barbrook's great-nephew. Bracken was good at rows and greatly enjoyed them. H

Zestaw 27.

1 when he said: The greys are especially good at adapting to an urban setting. Ou  
2 The Japanese are another nation who are good at apologising at least as far as J  
3 o catch it. However, the tuna is not so good at avoiding fishing nets. Until the  
4 is better at both, and is particularly good at banging her head on a desk to in  
5 me duplicitous. I am, to this day, very good at disguising my feelings. It is a  
6 hool of opera production. He is equally good at handling moments of grandeur and  
7 ean Union, its institutions are not yet good at laughing at themselves, and sati  
8 he isn't bearing up very well. Not much good at praying, I was having a go for A

Zestaw 28.

1 me. Nowadays it is most important to be good in a narrow field. The best get the  
2 stress of understated acting, who is so good in everything she does you could al  
3 imitate stone was cream. Nash was very good in this field. He always amused u  
4 all. That evening many of the great and good in Welsh rugby gathered for the aft

Podobnie we frazach przyczasownikowych występujących z *look* przyimek *at* narzuca nam rozumienie czynności jako powierzchownej. *Look at*, bowiem sugeruje

nie tylko niestaranną ale i krótkotrwałą czynność zbliżoną znaczeniowo do *glimpse at* (*rzucić okiem na coś*). *Look in*, przeciwnie do *at*, wskazuje na bardziej szczegółową analizę, polegającą na zagłębieniu się w obserwowanym obiekcie (*in* oznacza ruch do wewnątrz, np. *look in the telephone directory*). *Look on*, z kolei, wyraża czynność długotrwałą, rozciągającą się w czasie. (Parallele jest użycie *on* w wyrażeniach *be on a trip, on patrol, on leave, on a diet* itp. Podobne znaczenie *on* występuje w wyrażeniach oznaczających ekspansję przestrzenną, np. *on a beach*, w którym *plaża* kojarzy się z długim pasem przestrzeni rozciągającej się wzdłuż morza lub *on the floor* – z większą płaszczyzną rozciągniętą w kilku kierunkach). *Look on* występuje również w wyrażeniach metaforycznych i w kolokacji z rzeczownikami abstrakcyjnymi, np. *look on the bright sight of life*.

Zestaw 29.

1 the Indonesian authorities can go, just look at a headline from the magazine run  
2 nd works committee flew to Australia to look at a parliamentary building in Canb  
3 2.47 Leveson said he wanted the jury to look at a photograph of the skull of Shi

## Zestaw 30.

- 1 emembered after his death. Just let him look in a large mirror with nobody, not
- 2 you get someone else to do it for you. Look in the local newspaper for your nea
- 3 for takeaway pizza parlours you should look in the Yellow Pages under fast food
- 4 I week to use the group as a mirror, to look in their eyes and see how he comes

## Zestaw 31.

- 1 rauma they always say for example I now look on every day as a gift. You have ne
- 2 ly surprising succeeding Labour leaders look on him with envy and admiration. We
- 3 don't agree with you. It is tempting to look on old rock stars as keepers of som
- 4 we were just singing, gleefully: Always look on the bright side of life ... Are

cyjna jest więc używana jedynie do nauczania języka. Obydwie techniki promują autonomię w procesie dydaktycznym i aktywizują ucznia w procesie uczenia się, zatem zasługują na szerszą popularyzację w kręgach nauczycieli-glottodydaktyków.

## Podsumowanie

Opisane w artykule ćwiczenia wskazują, jak można wykorzystać korpusy językowe zarówno do samodoskonalenia się nauczycieli, jak i nauczania języka angielskiego na różnych poziomach zaawansowania. Zaproponowałam dwie podstawowe techniki pracy z korpusem: probabilistyczną i restrykcyjną. Technika probabilistyczna opiera się na analizie wszystkich przykładów z danym problemem gramatycznym/słowem kluczowym znalezionych w korpusie, które następnie pozwalają na pewne generalizacje i w efekcie na wyodrębnienie reguły rządzącej użyciem badanej struktury czy słowa. Technika restrykcyjna jest odwrotnością techniki probabilistycznej. Rozpoczyna się od identyfikacji problemu językowego (tzn. reguły) i jego zdefiniowania przy pomocy materiałów pomocniczych do nauki języka (słowników, podręczników do gramatyki itp.), aby następnie zawęzić liczbę przykładów znalezionych w korpusie do tych, które ilustrują wybrany aspekt gramatyczny czy słownikowy. Technika restryk-

Korpus językowy udostępniony przez Tima Johnsa.

## Bibliografia

- Acklam, R. i Burgess, S. (2000), *First Certificate Gold*, Harlow: Pearson Education.
- Benson, M., Benson, E. i Ilson, R. (1997), *The BBI Dictionary of English Word Combinations*, Poznań: Omnibus.
- Cowie, A.P. i Mackin, R. (1993), *Oxford Dictionary of Phrasal Verbs*, Oxford: OUP.
- Dirven, R. (1989), *A User's Grammar of English: Word, Sentence, Text, Interaction*. Frankfurt: Verlag Peter Lang.
- Dirven, R. (1995), „The case of prepositions”, w: Taylor, J. R. i MacLaury, R.E. (eds). *Language and the Cognitive Construal of the World*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Douglas-Kozłowska, C. *Difficult Words in Polish-English Translation*, Warszawa: PWN.
- Komputerowy Słownik Języka Polskiego*, (1996), Warszawa: PWN.
- Langacker, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
- Lodge, D. (1991), *Paradise News*, London: Penguin.
- May, P. (1992), *The Complete Proficiency Practice Tests 2*, Oxford: Heinemann.
- Sliwa, G. (2001), *Angielski bez błędów*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Stanisławski, J. (1964), *Wielki słownik angielsko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Walcyn-Jones, P. i Allsop, J. (1990), *Test Your Prepositions*, Harmondsworth: Penguin.

(październik 2002)



## PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

- ▶ Anna Jedlińska, Ludwik Szwykowski, Jerzy Tomalak (2003, wyd. XIV), *Kieszonkowy słownik francusko-polski, polsko-francuski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Stanisław Wawrzukowicz, Kazimierz Hiszpański (2003 wyd. VII), *Podręczny słownik hiszpańsko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jan Czochralski, Stanisław Schmitzek, Ewa T. Patyńska (2003 wyd. XV), *Kieszonkowy słownik niemiecko-*

*polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ Hanna Cieśla, Elżbieta Jamrozik, Jolanta Sikora Penazzi (2002), *Wielki słownik włosko-polski F-O*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▶ Ryszard Stypuła (2003), *Słownik przysłów i powiedzeń rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

# SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Halina Bugaj<sup>1)</sup>  
Turek

## O siedmiu sposobach zachęcania uczniów do współpracy

W zawodzie nauczyciela ważną sprawą jest rozróżnienie dwóch zakresów umiejętności. Pierwszy z nich to tzw. umiejętności fachowe, przede wszystkim wiedza, na przykład: językowa – potrzebna, by uczyć języka. Drugi rodzaj umiejętności, to tzw. zdolności interpersonalne, często nazywane umiejętnościami nawiązywania i analizowania kontaktów między ludźmi.

Wiele badań naukowych potwierdza tezę, która głosi, że im większe posiada się zdolności interpersonalne, tym lepsze osiąga się wyniki w wykonywanej przez siebie pracy. O nauczycielach czasem słyszymy „urodzony pedagog” lub „nauczyciel z powołania”. Czy można nauczyć się być takimi nauczycielami, by mieć w sobie to „coś”?

Eric Berne, psychoanalityk, utrzymuje, że człowiek dąży do kontaktu społecznego. Kto go osiąga, *wygryna życie*. Osoby *wygrywające życie* są często opisywane jako ludzie „samoaktualizujący się” lub „pełni funkcjonujący”. I jeśli są to właśnie nauczyciele, to cenią swoją indywidualność oraz szanują indywidualność uczniów, nie próbują ich zdominować i ograniczyć.

Chciałabym przedstawić poniżej takie relacje nauczyciela i ucznia, które motywują uczniów do nauki. Oto moje siedem sposobów zachęcania uczniów do współpracy.

Prawdą jest, że w dzisiejszych czasach uczniowie silnie przeżywają stresi i cierpią z powodu zaniedbywania. Jeśli chcemy w ogóle mieć nadzieję, że pomożemy im się uczyć, to

musimy najpierw pomóc im rozładować cały bagaż emocjonalny, z którym przychodzą do szkoły. A to znaczy, że jako nauczyciele musimy w dużym stopniu przyjąć na siebie rolę rodziców.

Kiedy rozmyślamy o sposobie uczenia, to musimy przyznać, że czasami sprawiamy wrażenie kogoś wykrzykującego rozkazy, np.: *podpisz swoją pracę, patrz w książkę, nie rozmawiaj, pisz, nie oszukuj*. Im więcej rozkazów wydajemy, tym większy stawiają opór.

### ▼ Jak zachęcić ich więc do współpracy?

Przeprowadzamy pewien eksperyment. Oto dialog nauczyciela i ucznia(ów) znany nam z relacji uczniów, jeśli jesteśmy rodzicami i mamy lub mieliśmy swoje dzieci w szkole. Jeśli jesteśmy nauczycielami, na ogół nie przyznajemy się, że któreś z tych zdań mogliśmy wypowiedzieć sami:

**Nauczyciel** (obwiniając i oskarżając): Znowu zapomniałeś książki. I jak będziesz teraz pracować? Musimy przerwać lekcję i tracić przez ciebie cenny czas.

**Reakcja ucznia**: Ja nigdy nic nie robię dobrze. Czuję się upokorzony. Nienawidzę go.

**Nauczyciel**: Chyba jesteś niedorozwinięty, żeby oddać niepodpisaną pracę.

**Uczeń**: Wszystko robię źle! Jestem głupi. Nauczyciel jest podły.

**Nauczyciel**: Jeżeli jeszcze raz zobaczę, że piszesz po ławce, wylecisz z klasy. Zawieszę cię w prawach ucznia.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w ZST w Turku.

Uczeń: Nie wierzę mu. Mam gdzieś jego gadanie.

Nauczyciel: Przestańcie hałasować. Doigracie się.

Uczeń: Nie jesteśmy twoimi niewolnikami. Nudzi.

Nauczyciel: Wracam do domu wykończony przez was. Zachowujecie się skandalicznie.

Uczeń: Że też muszę tego wysłuchiwać. To moja wina?

Nauczyciel: Będziecie takimi pracownikami, jakimi jesteście uczniami. Niczego w życiu nie osiągniecie.

Reakcja ucznia: To bez sensu. Nie mam szans na przyszłość.

Bez względu na to, czy któreś z tych zdań mogło być wypowiedziane na naszych lekcjach, zastanówmy się, jak czują się w powyższych sytuacjach uczniowie? Jeśli chcemy wiecej okazać dezaprobatę, musimy to wyrazić inaczej. Jeśli chcemy być dwojcnpi, musimy się upewnić, że nie odbywa się to kosztem ucznia. Zachęcajmy mądrze do współpracy. Oto kilka propozycji:

1. Opisz problem – gdy opisujemy problem zamiast oskarżać lub wydawać rozkazy, nasi uczniowie są bardziej skory do tego, by zachowywać się odpowiedzialnie.
2. Zamiast oskarżać, udziel informacji – gdy udzielamy informacji istniejące większe prawdopodobieństwo, że uczniowie zmienią swoje zachowanie.
3. Zaproponuj wybór – groźby i rozkazy wywołują w uczniach poczucie bezradności albo chęć oporu. Wybór otwiera furtkę do nowych możliwości.
4. Wyraż to słowem lub gestem – uczniowie nie lubią wysłuchiwać kazań ani długich wyjaśnień. Jedno słowo lub gest zachęca ich do pomyślenia o problemie i zastanowienia się, co należy zrobić.
5. Opisz, co czujesz – nie rób aluzji do charakteru ucznia. Kiedy opisujemy uczucia nieatakujące i nieośmieszające uczniów, są oni w stanie wysłuchać i zareagować w sposób odpowiedzialny.

6. Wyraż to samo na piśmie – uczniowie często nie słuchają tego, co mówią dorośli, ale kiedy widzą to samo na piśmie, łatwiej to do nich dociera.

7. Zamiast wyzywać – spróbuj się wcielić w inną postać, np.: robota. Wykorzystaj element zabawy.

Wszystkie ..... papiery .....  
skórki ..... od bananów .....  
muszą ..... zniknąć.

Jeśli do tego wszystkiego dodamy trochę humoru, to współpraca nasza z uczniami odniesie spodziewany sukces. Spróbujemy więc.....!

## OPISZ PROBLEM

1) Zamiast sarkazmu



Opisz problem



2) Zamiast rozkazywać



Opisz problem



3) Zamiast grozić



Opisz krótko problem



## Bibliografia

- A. Brzezińska (1991), „Teoria i praktyka w psychologii czyli o tym, jak się jedno bez drugiego obyć nie może” w: *Przegląd psychologiczny*, XXXIV, 2.



B. Houghton (1999), *Dobre dziecko*, Poznań: Moderski i spółka.  
A. Faber, E. Mazlish (1999), *Jak mówić żeby dzieci się uczyły*, Poznań: Media Rodzina.

Rysunki: Kimberly Ann Coe (w:) A. Faber, E. Mazlish przy współpracy Lisy Nyberg i Rosalyn A. Templeton, (1992), *Co powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele w domu i w szkole*, Poznań: Media Rodzina.  
(styczeń 2001)

Agata Łogin-Szczepańska<sup>1)</sup>  
Leszno

## Jak się uczyć? – Nauczmy uczniów się uczyć

„Bycie uczniem to zawód, który wykonuje się kilkanaście lat. (A potem korzysta z tego – na dobre i na złe, przez całe życie!) I jak każdy zawód wymaga przygotowania do jego wykonywania. Im lepsze przygotowanie, tym lepszych należy oczekiwać rezultatów.”<sup>2)</sup> Dalej Małgorzata Taraszkiewicz – autorka książki *Jak uczyć jeszcze lepiej* – określa najbardziej specyficzne kategorie umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu ucznia. Pierwszą z nich jest umiejętność uczenia się.

Nie ulega wątpliwości, że powyższe stwierdzenie jest pełne racji. Wynika z tego fakt następujący: nauczanie ucznia jak się uczyć, jak zapamiętywać, jak porządkować wiadomości powinno być głównym celem szkoły. Tymczasem często jest tak, że łamiemy sobie języki, gimnastykujemy się, spędzamy godziny nad przygotowaniem efektywnych zajęć, po czym okazuje się, że nasi podopieczni nie wynieśli z tego nic albo bardzo niewiele. Wynika to w dużym stopniu z wielkiej luki w sferze umiejętności uczenia się. Omówienie i wypróbowanie konkretnych technik uczenia się praktycznie nie istnieje w codziennej pracy dydaktycznej. Czasem coś wspominamy, demonstrujemy, ale jest to tylko niewielka część tego, czego potrzebują uczeń do zrozumienia swojej roli i swoich możliwości. Tymczasem wypracowanie i odnalezienie właściwych technik, odpowiadających jego indywidualnym predyspozycjom powinno stać się przedmiotem znaczącej części naszych działań, a w efekcie przyczyną satysfakcji nauczyciela oraz poczucia dokonywanego postępu przez ucznia.

Samorząd uczniowski w mojej szkole zaproponował klasom na początku roku szkolnego opracowanie broszurki *Jak się uczyć?* Uczniowie mieli przeprowadzić rozmowy z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, a następnie podzielić się wzajemnie zdobytymi radami. Zadanie okazało się trudne, niestety nie tylko dla uczniów. Pytanie „*jak się uczyć?*” wprowadzało niepokój wśród nauczycieli. Prosilili oni o czas na przygotowanie materiałów, analizowali z uczniami tomiska na temat różnych nawyków uczenia się. W rezultacie kilka klas wykonało swój mini-poradnik, który w większości zawierał ogólniki, takie jak: *aby się nauczyć (...), trzeba uważać na lekcji i odrabiać zadania domowe*. Słowa owe okazują się puste, szczególnie wobec pytania „*jak odrabiać to zadanie, aby wiedza pozostała w głowie, uporządkowała się i była przydatna?*” O konkretnych sposobach nauczania się danego typu materiału było niewiele informacji.

Na każdym etapie uczenia/uczenia się można wyznaczyć pewne stałe punkty, które pomogą uczniowi zrozumieć jego rolę i ułatwić efektywne przejście drogi edukacyjnej. Jednym z takich punktów są codzienne pomoce, czyli podręcznik i zeszyt. Aby podręcznik służył uczniowi jako pomoc w systematyzowaniu wiedzy i umiejętności uczeń musi go znać i być z nim zaprzyjaźniony. Pracę z nowym podręcznikiem warto więc zacząć od przeglądania jego zawartości, wyrażenia ciekawości wobec tego, co uczniom się w nim podoba, podkreślenie jego zalet, takich jak ilustracje, słowniczek, podsumowania gramatyczne itp. W różnych

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej w Osieczynie. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*.

<sup>2)</sup> Taraszkiewicz, M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej*, Poznań: ARKA, s. 9.

momentach lekcji można prowadzić zabawy w poszukiwaniu konkretnych informacji, stron, ilustracji itp. Pokażemy przez to, że podręcznik może okazać się pomocą w różnych sytuacjach, a poszukiwanie w nim może być przyjemnością.

Sprawdzanie zeszytów bywa dla nauczyciela czynnością karkołomną: nieczytelne pismo, nagromadzone błędy utrudniające rozpoznanie znaczenia słów itp. Doświadczenie kilku lat pracy z dziećmi w szkole podstawowej nakazało mi przenieść ciężar koncentracji ze strony formalnej zeszytu, czyli na przykład z podkreślanych tematów, skrupulatnego dzielenia materiału na oddzielne lekcje, na walory pragmatyczne zeszytu. Staram się zwracać uwagę, że zeszyt powinien służyć nam zarówno w szkole, jak i w domu jako podstawa samodzielnego uczenia się. Stąd musi on być czytelny, przejrzysty i przyciągający uwagę właściciela. Wartościowe mogą okazać się strony przeznaczone na własne notatki, na typowe ćwiczenia w przepisywaniu, proste karty samooceny komunikatywnych kompetencji językowych itd.

► **Prosta karta samooceny**<sup>3)</sup>

forma oceny: 😊 😞

Potrafię się przywitać i pożegnać		
Rozmawiam o sobie		
Rodzina		
Liczę		
Meble		
Zwierzątka		
Kolory		
Zabawy		
Dni tygodnia		
Pory roku		

Wykonywane na lekcji ćwiczenia powinny być zaprezentowane tak, aby zachęcały do powtarzania ich w domu, w grupach, z koleżan-

ką, rodzeństwem itp. Dotyczy to szeregu technik zabawowych, które preferuje się głównie wśród młodszych uczniów. Jedną z zabaw, które dadzą się zastosować przy ćwiczeniu różnych zagadnień gramatycznych i leksykalnych, jest *memory* – popularna gra w pamięć. Można w nią zagrać w klasie przy pomocy wcześniej przygotowanych zestawów lub wykonać je wspólnie z uczniami.

► **Przykład gry *memory*: symbole jesieni**<sup>4)</sup>

Wind	Obst	Wein
Blätter	Regenwetter	Nüsse
wiatr	owoce	wino
liście	pogoda deszczowa	orzechy

Inne przykłady: wyraz – ilustracja, wyraz – wyraz (np. przeciwieństwa), cyfra – zapis słowny, pary jednostek gramatycznych (np. czasownik – imiesłów) itp.

W różnych momentach procesu dydaktycznego nie bez znaczenia są techniki relaksacyjne i wspomagające uczenie się, których stosowanie powinno stać się rytuałem przed rozpoczęciem lub w trakcie samodzielnej pracy ucznia. Małgorzata Taraszkiewicz proponuje tu szereg ćwiczeń, takich jak: „*leniwe ósemki*”,

<sup>3)</sup> Opracowanie własne na podstawie karty samooceny zaproponowanej w: Magdalena Ptak, Halina Sowa-Babik, Elżbieta Świerczyńska (2001), *Program nauczania języka niemieckiego*, Warszawa, PWN, s. 40.

<sup>4)</sup> Gra zawiera komplet kart w dwóch kolorach. Na kartach jednego koloru są obrazki lub polskie określenia, na kartach drugiego koloru ich niemieckie odpowiedniki lub wyrazy o znaczeniu przeciwnym itp. Uczniowie grają w parach lub w grupach kilkuosobowych. Rozkładają karty na stole pustą stroną do góry. Uczeń rozpoczynający grę odkrywa dwie karty – po jednej z każdego koloru. Ważne jest, aby inni uczestnicy gry widzieli ich zawartość. Warto także prosić o czytanie odkrytych wyrazów. Celem gry jest poszukiwanie par. Odnalezienie pary upoważnia do powtórzenia ruchu.

„słóń”, „szalony alfabet” i wiele innych.<sup>5)</sup> Wypróbowanie tych ćwiczeń np. na lekcji wychowawczej sprawi uczniom wiele radości i przyniesie korzyści.

Zakładając, że wielokanałowe uczenie się<sup>6)</sup> jest zjawiskiem naturalnym i pożądanym, sprawdzają się w praktyce proste zadania polegające na umieszczeniu w widocznych miejscach materiału, który ma być opanowany. I tak w klasie wykonujemy estetyczne tabliczki z podpisami różnych sprzętów i elementów wystroju, wypisujemy dodatkowe naklejki na zeszyty w języku obcym, zawieszamy plakaty i opisane prace. Przy każdym takim ćwiczeniu sugeruję uczniom, że można zrobić to samo w domu. Można wypisać sobie plan lekcji w języku obcym, wyposażyć zabawki w tabliczki z podpisami, napisać rozkład tygodniowych obowiązków lub pisać mini-pamiętnik.

Trudnością dla wielu uczniów jest opanowanie większej ilości słownictwa. Ułatwieniem mogą okazać się różne sposoby segregowania słówek. W języku niemieckim prawdziwą zmurą są rodzajniki. W młodszych klasach przyporządkowujemy rzeczowniki trzem ustalonym kolorom. Proponuję uczniom wykonanie w domu kolorowych plansz z wypisanymi słówkami, które mogą być umieszczone w widocznym miejscu tak, aby przyciągały uwagę uczącego się. Forma ta ma wiele zalet, podobnie jak tradycyjny zeszyt słówek, który obecnie często jest wzbogacany w ilustracje, zawiera podziały według kategorii gramatycznych lub leksykalnych.

Na zajęciach w grupach ćwiczymy pamięć i sprawdzamy, jak szybko potrafimy opanować nowości. Słówka z ilustracjami lub odpowiednikami umieszczamy na ścianach lub układamy w okrąg na większej powierzchni podłogi, następnie w regularnym porządku przemieszczamy się i próbujemy zapamiętać słowa. Po takim treningu sprawdzamy, ile rzeczywiście zapamiętaliśmy. Przy okazji warto co jakiś czas wspomnieć, jak pracuje nasza pamięć, jak często należy powtarzać, aby wiadomości zakodowały się na stałe.

Stosowaniu różnych technik nauczania na lekcjach języka obcego powinno stać towarzyszyć uświadamianie uczniom, co wiedzą, jak szybko poszerza się ich zasób słów i polepsza sprawność posługiwania się językiem oraz jak czerpać z zasobów pamięci. Pamięciowe uczenie się zostaje dziś zdominowane nauką wierszyków, piosenek, wyliczanek i rymowanek. Aby uczynić aktywnym zapamiętywany w ten sposób materiał, trzeba sięgać do tych zasobów jak najczęściej i wskazywać powiązania i powtórzenia w toku nauczania. I tak poznając na przykład słownictwo związane z pogodą, można wrócić do poznanego wcześniej wierszyka o porach roku i przyporządkowywać nowe dane znanemu materiałowi.

Es war eine Mutter  
Sie hatte vier Kinder:  
Den Frühling, den Sommer,  
den Herbst und den Winter.  
Der Frühling bringt uns Blumen,  
der Sommer bringt Klee,  
der Herbst bringt uns Äpfel,  
der Winter bringt Schnee.<sup>7)</sup>

Tworząc leksykon zwierząt wystarczy zaśpiewać znaną piosenkę o muzykantach z Bremy i przypomnieć sobie wyliczankę o osiołku i krówcce.

Ich und du, Müllers Kuh,  
Müllers Esel, das bist du!<sup>8)</sup>

\*

Wiede-Wide-Wenne heißt meine Puthenne.  
Sigismund heißt mein Hund,  
Engelbert heißt mein Pferd.  
Wiede-Wide-Wenne heißt meine Puthenne.  
Wiede-Wide-Wenne heißt meine Puthenne.  
Nikolaus heißt meine Maus,  
Peterlein heißt mein Schwein.  
Wiede-Wide-Wenne heißt meine Puthenne.<sup>9)</sup>

Trzeba ciągle wracać do znanego materiału, nawet jeśli wydaje się to kolejnym powtórzeniem. Wskazuje to jednak uczniom pewien tok kojarzenia, który przyda się do dalszej nauki.

<sup>5)</sup> Taraszkiewicz, M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej*. Poznań, ARKA, s. 30–31.

<sup>6)</sup> Wielokanałowe uczenie/uczenie się pojawia się w wielu współczesnych metodach praktycznej nauki języka. Jego główną zasadą dotyczy odbierania impulsów różnymi zmysłami jednocześnie. Więcej na ten temat: <http://gymaib.bei.t-online.de>.

<sup>7)</sup> Lucyna Halej, Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, (2000), *Eins, zwei, drei*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN, s. 5.

<sup>8)</sup> Jutta Douvitsas-Gamst (red.), (1991), *Das Deutschmobil*, Warszawa: Klett Edition Deutsch, Wiedza Powszechna, s. 14.

<sup>9)</sup> Jutta Douvitsas-Gamst (red.), (1991), *Das Deutschmobil*, Warszawa: Klett Edition Deutsch, Wiedza Powszechna, s. 23.

Długo pamiętamy to, co jest poparte działaniem. Lekcje warsztatowe niekoniecznie muszą odbywać się w klasie. Można je poprowadzić tak, aby zachęcić do dalszych zabaw w domu, w grupie rówieśników itp. Tak może się dziać z zabawą w sklep, w teatrzyk, w którym zabawki mówią, w przypinanie cen z nazwami na poszczególne części garderoby itp.

Coraz trudniej będzie nam sobie wkrótce wyobrazić naukę języka obcego bez komputera. Coraz częściej i chętniej będą eksperymentować na nim uczniowie. Od ubiegłego roku moja klasa pisze i wysyła pocztą internetową listy do św. Mikołaja. Rozpoczęliśmy także korespondencję z rówieśnikami z Niemiec – wszystko to w nadziei, że stanie się to uczniowskim nawy-

kiem. Praca z programami komputerowymi do nauki języka jest zajęciem indywidualnym i z powodzeniem może być kontynuowana poza lekcjami. Uczniowie mogą sami pisać dyktanda korzystając z elektronicznego sprawdzania poprawności ortograficznej i gramatycznej. Możliwe jest także nagrywanie wypowiedzi i odsłuchiwanie ich po jakimś czasie, korygowanie błędów itp.

Możliwości jest wiele, coraz więcej i coraz bardziej różnorodnych. Rolą szkoły jest pokazanie ich i wypróbowanie. Jestem zdania, że samo mówienie o nich nie wystarczy. Uczniom trzeba je pokazać i być przy ich pierwszych próbach, a zaszczerpione sposoby uczenia się będą procentować potem w indywidualnej pracy.

(listopad 2002)

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

---

## **Nauczmy uczniów się uczyć – Zapamiętajmy jak najczęściej**

Znajomość języków obcych niewątpliwie nie tylko ułatwia życie, ale powoli staje się niezbędna. Jak się uczyć, żeby się nauczyć, czyli przyswoić sobie podstawy języka obcego na tyle, by się swobodnie porozumieć z obcokrajowcem, skorzystać z komputera, napisać list czy podanie o pracę?

Skuteczność opanowania nauki języka obcego zależy, moim zdaniem, od wieku uczącego się i od motywacji do nauki. Dla uczniów klas młodszych szkoły podstawowej początek nauki języka innego niż polski, to bardzo ważny okres. Dzieci są ciekawe i chętnie uczą się czegoś nowego. Lubią się uczyć. Cieszą ich pierwsze sukcesy, są zadowolone, gdy umieją coś powiedzieć po angielsku. Ważne jest, by tę ciekawość języka podtrzymać w klasach starszych, by gdzieś „po drodze” nie umknęły chęci do dalszej nauki.

Rozpoczynając naukę języka angielskiego w klasach młodszych szkoły podstawowej,

korzystam nie tylko z podręczników. Na moich lekcjach jest dużo ruchu, zabawy, wierszyków i piosenek. Jeśli mamy temat związany z liczbami, to koniecznie uczymy się wierszyka:

- 1, 2, 3 – play with me
- 4, 5, 6 – pick up sticks
- 7, 8, 9 – walk in line.

lub piosenki:

- 1 little, 2 little, 3 little Indians,
- 4 little, 5 little, 6 little Indians,
- 7 little, 8 little, 9 little Indians
- 10 little Indian boys.
- 10 little, 9 little, 8 little Indians,
- 7 little, 6 little, 5 little Indians,
- 4 little, 3 little, 2 little Indians,
- 1 little Indian boy.

Przy okazji omawiam też liczbę mnogą rzeczowników –

- 1 Indian boy – 2, 3, 4.... Indian boys.

Innym wierszykiem:

- I like coffee, I like tea,

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Pszczynie. Brała udział w naszym Konkursie 2002 – *Nauczmy uczniów się uczyć*. Otrzymała w nim wyróżnienie.

I like radio and TV,

I like you and you like me.

zachęcam do stosowania słowa „like”. Uczniowie mówią co lubią – stosując oczywiście te pierwsze znane i proste słowa. Po drodze „załatwiam” także wyrażenie „don't like” i opowiadamy o tym, czego nie lubimy. Słowo „like” można zastąpić innym czasownikiem, np. „love” lub „hate”.

Nakłaniam uczniów do użycia w tym wierszu także innych, znanych rzeczowników. Jest to rodzaj zabawy językiem angielskim, niby łatwej, ale jakże twórczej, jak mogłam się nieraz przekonać. Uczę, jak można na podstawie jednego wiersza stworzyć inne sensowne wyrażenia i zdania, wykorzystując posiadaną wiedzę. Podpowiadam uczniom pewne zwroty, gdy braknie im konceptu, a ich własne pomysły odpowiednio premiuję – „plusem” (+) lub oceną za aktywność. Motywuję ich w ten sposób do pracy na lekcji. Moi uczniowie bardzo lubią ten rodzaj ćwiczeń.

Starszym uczniom (w gimnazjum, liceum czy technikum) nie zaimponuję wierszykiem. Wiem coś o tym, bo uczyłam i uczę nadal w tego typu szkołach zastępując koleżanki. Młodzież lubi czasem nauczyciela „wypróbować”, zadając podchwytliwe pytania, sprawdzając nie tylko jego cierpliwość, ale i wiedzę. Przekonałam się, że dobrze jest starszych uczniów czymś zaskoczyć, np. niezłą pamięcią i jeszcze im zdradzić tę tajemnicę szybkiego zapamiętywania. Jeśli im się to spodoba i lubią język angielski, chętniej się go uczą, a ja staram się im pokazać, jak to się robi – uczę, jak się uczyć „lekką, łatwo i przyjemnie”.

Kilka lat temu ukończyłam *Trening superpamięci* – kurs prowadzony przez Marka Siurawskiego. Jedną z myśli przewodnich tego kursu było hasło: „Mądrzejsz nie dzięki temu, ile się nauczysz, ale ile zdołasz zapamiętać”. Wiadomo, że dobra pamięć ma duże znaczenie w nauce języków obcych i ułatwia ich opanowanie. Wykorzystując doświadczenia zdobyte w trakcie kursu staram się przekazać moim uczniom, jak się łatwo i szybko nauczyć wielu nowych angielskich słówek.

Zwykle na początku wypisuję na tablicy 10–15 wyrazów podanych przez uczniów i zapamiętuję je metodą „łańcuszka skojarzeń” – łącząc jedno słowo z drugim, tworząc przy ich pomocy śmieszne opowiadanie.

Zakładam, że uczniowie zaproponowali do opanowania pamięciowego następujące wyrazy: *teacher, flowers, week, bag, bed, afternoon, shoes, apples, trousers, house, car*. Chodzi o to, by dane słowa zapamiętać – koniecznie w takiej kolejności, w jakiej są zapisane na tablicy. Mam już wprawę w tworzeniu odpowiednich „historyjek”, więc od razu zapamiętuję, że: „*Nauczycielka (teacher) lubi kwiaty (flowers) i kupuje je co tydzień (week). Przynosi je w torbie (bag) i kładzie na łóżku (bed)*”. Można zastosować w dalszym ciągu opowiadania metodę śmiesznych i wyolbrzymionych skojarzeń. „*Jest już po południu (afternoon) i czyszczę brudne buty (shoes), a w nich widzę pełno jabłek (apples) – takich dużych i małych, niektóre jeszcze zielone, a inne już trochę nadpsute (wszystkie te jabłka oczywiście widzę bardzo wyraźnie w mojej wyobraźni). Wyciągam te jabłka i wkładam do spodni (trousers) – mam nimi wypchane całe kieszenie tak, że z nich wypadają i toczą się po całym domu (house), a jedno się turla i wpada pod samochód (car)*”. Po starciu tablicy, z pamięci wymieniam wszystkie słowa i dopiero potem opowiadam przytoczoną wyżej historyjkę, podkreślając słowa do zapamiętania. Sugeruję uczniom, że chcąc zapamiętać każdą liczbę słów trzeba je umieć odpowiednio połączyć – w krótkie opowiadania – w śmiesznych okolicznościach, wyolbrzymić fakty i wyobrazić sobie sytuację bardzo plastycznie. Objasnam, jak łatwo zapamiętać w ten sposób wiele słów i wyrażeń. Ćwiczę ich pamięć i wyobraźnię. Przeważnie posługuję się przy tym językiem polskim, chociaż dla uczniów zaawansowanych językowo można używać języka angielskiego.

Zwykle ten sposób „chwytą”. Młodzież trenuje zapamiętywanie różnych wyrazów w parach lub większych grupach. Próbuje nawet bić rekordy w liczbie zapamiętanych słów.

Podobną metodę stosuję np. porównując zastosowanie czasów Present Perfect i Present Perfect Continuous. Próbuje uczniom przekazać, jak łatwo zapamiętać (nauczyć się) czasowniki, które same w sobie wyrażają ciągłość i dlatego częściej występują z „since” i „for” w Present Perfect Continuous. Każę uczniom skupić się i proszę, żeby starali się wyobrazić sobie i zapamiętać następującą historyjkę pt. „*Mój dzień*”.

„*Mieszkam (live) w Pszczynie, właśnie sobie leżę (lie), jak leżę to śpię (sleep), jak śpię, to*

odpoczywam (rest), żeby się potem uczyć (learn) i studiować (study). Ucząc się mogą siedzieć (sit) lub stać (stand), a także mogą przebywać (stay) w domu i czekać (wait) na to, żeby pracować (work) – mieć dobrą pracę.”

Oczywiście historyjka może mieć inny tytuł i różna może być kolejność czasowników. Czasem warto pokusić się o większe zaangażowanie uczniów – wypisać wyżej wymienione czasowniki na tablicy i poprosić uczniów o wymyślenie własnego opowiadania, zawierającego wszystkie słowa. Zaręczam, że wymyślone historie nieraz nie mieszczą się w głowie, ale ważne przecież jest to, iż uczeń pamięta to, co trzeba (podpowiedziałam mu, nauczyłam, jak może się tego nauczyć). A jeśli sam coś stworzy, to łatwiej zapamięta. Takie same ćwiczenia można stosować omawiając czasowniki, które nie występują w czasie Present Continuous (np. know, hate, love...).

W ciągu ponad 20 lat praktyki przekonałam się, że ważna jest znajomość tzw. słówek. Dlatego też do ich znajomości przywiązuję dużą wagę i często sprawdzam ich znajomość. Wiadomo, że w klasach młodszych, gdy pamięć nie jest jeszcze dobrze wyćwiczona, dziecko powinno przejść następujące etapy:

napisane – obejrzone – usłyszane  
– powiedziane – zapamiętane.

Realizuję w ten sposób różne sprawności językowe. Wiem, że muszę działać na różne zmysły, szczególnie, gdy wyrazy są nowe i trudne.

Podaję im sposób na nauczanie się i utrwalenie nowych wyrazów. Otóż kilka (6–10) z nich zapisuję na tablicy w języku angielskim i polskim – uczniowie widzą je, powtarzają za mną chórem lub indywidualnie, a potem jeszcze przeważnie zapisują w zeszytach. Później proszę, by uczniowie np. połowę z zapisanych słówek jeszcze raz cicho przeczytali i spróbowali zapamiętać wyraz angielski. Następnie ścieram końcowe litery wskazanych wyrazów (angielskich) i proszę o chóralskie ich odczytanie w całości przy zamkniętych zeszytach. Jeśli klasa lub grupa jest bystra i łatwo odgaduje, to ścieram końcówki pozostawiając tylko pierwszą literę lub zostawiam tylko słowo polskie i proszę o przeczytanie całych wyrazów po angielsku.

Niekiedy ścieram wyrazy polskie, a czasem angielskie, żeby ćwiczenia nie były zbyt

monotonne. Założmy, że chcę wprowadzić i nauczyć uczniów następujących nowych słów:

school – szkoła (można narysować),  
girl – dziewczynka,  
dog – pies (można narysować),  
sister – siostra,  
tree – drzewo (można narysować).

A oto kilka przykładów ćwiczeń wspomnianych powyżej:

1. sch..... – szkoła      2. s..... – szkoła  
gi..... – dziewczynka      g..... – dziewczynka  
do ..... – pies      d..... – pies  
sis..... – siostra      s..... – siostra  
tr..... – drzewo      t..... – drzewo
3. school – .....  
..... – dziewczynka  
dog – .....  
..... – siostra  
tree – .....

Przytoczone ćwiczenia można odpowiednio modyfikować.

Stwierdzono, że większość ludzi ma pamięć wzrokową. Wiedząc o tym przypominam, że „to” (jakiś trudne, nowe słowo, o które akurat pytam) było napisane w prawym, czy lewym, górnym rogu tablicy i proszę, by uczniowie spróbowali go sobie przypomnieć („zobaczyć” tablicę i dane słowo w głowie). Bardzo często rysuję znaczenie słów. Nie jestem co prawda zbyt dobrym rysownikiem, ale moje obrazki są proste i przejrzyste, a uczniowie świetnie się bawią odgadując ich znaczenie. Często też rysują je w swoich zeszytach.

Zachęcam moich uczniów do samodzielnych ćwiczeń w zapamiętywaniu, a tym samym – uczeniu się. Proponuję, by ucząc się nowych słów czy zwrotów zakrywali ich polskie lub angielskie znaczenie i sami siebie głośno „przepytawali”, odsłaniając po chwili odgadany wyraz.

W szkole ponadpodstawowej także podpowiadam młodziem, jak łatwo się nauczyć nowych słówek. Jest na to wiele sposobów.

Zakładam, że słowo angielskie inaczej piszemy i wymawiamy niż słowo polskie, np. bark – szczekać. Otóż mówię uczniom pokazując na bark: to jest bark (poruszam nim), a na tym barku siedzi pies; siedzi i szczeka (widzicie go, jak się wścieka, jak głośno szczeka), siedzi i robi „bark, bark” (naśladuję szczekającego psa).

Prawie wszyscy po kilku minutach innych zajęć pamiętają, że „bark” znaczy „szczekać („widzą” psa na barku). W trakcie jakiejś trudnej lekcji, żeby trochę uczniów zrelaksować, wskazuję na bark i pytam, co to za słowo i jak je tłumaczymy, a po chwili uśmiechnięci uczniowie już szczekają.

Uczący się często mylą znaczenia słów: *her, hair*. W dodatku zdarza im się używać tego ostatniego wyrazu w liczbie mnogiej – *hair are...* Proszę więc, by popatrzyli na najbliższą koleżankę z klasy i zapamiętali angielskie zdanie: *Her hair is dark (fair, long, short...)* – Jej włosy są ciemne (jasne, długie, krótkie) – w zależności od sytuacji.

Niekiedy dodają do tego słowo „chair” (krzesło), które wymawia się po angielsku inaczej, ale niektórzy uczniowie uparcie mówią po polsku „cher” lub nawet tak jak się pisze – „chair”. Proponuję im do zapamiętania inne zdanie: *Her hair is on the chair* (Jej włosy są na krześle). Jest to łatwe, rymujące się i śmieszne zdanie, a gdy się go jeszcze odpowiednio zilustruje, to trudno go nie zapamiętać.

Inne słowa, które się mogą mylić to: „wet” i „vet”. Proponuję wówczas zapamiętać zwrot „mokry weterynarz”. Oczywiście wyobrażamy sobie przy tym, jak mokry weterynarz, cały przemoczony, woda z niego ścieka strumieniami, idzie mimo deszczu, bez parasola do chorego zwierzątko – może kota lub psa. Leje jak z cebra (jeśli klasa jest zaawansowana językowo, to można przy okazji pokusić się o porównanie ciekawego zwrotu: „rain/pour cats and dogs”), a mokry weterynarz – *wet vet* – idzie i dźwiga ciężką torbę... długo jeszcze można ciągnąć barwną opowieść. Warto także dla ułatwienia porównać wymowę słowa „vet” z początkiem polskiego odpowiednika – „weterynarz”.

Niektórzy uczniowie błędnie używają wyrazów: „kitchen” i „chicken”. Mówię im: Wyobraźcie sobie kurczaka w kuchni (*chicken in the kitchen*) – płąta się po tej kuchni (*kitchen*) i popisuje (naśladując kurczaka). Dodaję jeszcze kilka sugestywnych zdań o biednym kurczaku w kuchni, jak najczęściej używając słów: „chicken” i „kitchen”.

Wiemy, że wyrażenie „in” najczęściej tłumaczymy jako „w”, a „on” – „na”, ale po polsku powiemy – „w” telewizji, „w” radiu, a po angielsku: „on” TV, „on” the radio. Pod-

powiadam, że łatwiej wyobrazić sobie, że oglądamy coś „na” („on”) ekranie telewizora.

A jak zapamiętać zwrot: „cable car” (kolejka linowa)? Jest to po prostu zaczepiony na grubym kablu samochód, który jedzie kolejką linową na szczyt (wyobrażamy sobie jak się kołysze i głośno trąbi).

Zdarza mi się omawiać i łączyć zwroty, które mają inne znaczenie niż nam się wydaje. I tak np. objaśniam, że „pension” to „renta”, a „rent” to m. in. „czynsz”. Często porównuję podobne wyrażenia, by uświadomić uczniom różnicę między nimi.

Mam zwyczaj robienia sprawdzianów ze „słówek” po przerobieniu kilku rozdziałów. Stosuję je zarówno w klasach 4–6 szkoły podstawowej, jak i w szkole ponadpodstawowej. Zapowiadam klasówkę odpowiednio wcześniej, by uczniowie mieli czas na utrwalenie trudniejszych wyrazów i zwrotów angielskich.

Z pełną świadomością zachęcam wszystkich do zrobienia sobie „ściągawek” z trudniejszymi wyrażeniami. Zwykle zapisują oni zwroty, których nie potrafią szybko zapamiętać, a pisząc – widzą i łatwiej je przyswoją. Oczywiście nie pozwalam na korzystanie z takich „pomocy naukowych” na lekcji (grozi za to otrzymanie oceny niedostatecznej), ale wiem (z własnego doświadczenia), że mając „ściągawkę” w kieszeni uczeń czuje się bezpieczniej. Jest też bardziej pewny siebie, a niejeden z nich („wzrokowiec”) – „zobaczy” podane słowo „w myślach na ściągawce”, którą przecież sam pisał. Radzę, by odpowiednią „pomoc naukową” sporządzić na kilka dni przed klasówką i nosić ją przy sobie (oswajając się z nią) – zerkając i powtarzając słowa jak najczęściej.

Polecam oczywiście i inne sprawdzone sposoby na zapamiętanie trudnych – np. rozwieszanie karteczek z angielskimi słowami na lodówce, nad biurkiem, a nawet w toalecie – żeby cały czas „rzucały się w oczy”.

Wiele przydatnych słów i zwrotów uczniowie poznają korzystając z komputera – zachęcam ich do tego, zwłaszcza do posługiwania się Internetem. Mogą wtedy nawiązać różne, ciekawe przyjaźnie z rówieśnikami mieszkającymi w innych krajach i sprawdzić swoją znajomość języka angielskiego. W razie kłopotów można go trochę „podszlifować”, a uczeń ma motywację do nauki.

Młodzież w większości lubi słuchać radia. Trudno ją, co prawda, namówić do słuchania przypadkowych audycji w języku obcym, ale dobrym sposobem jest zachęcanie jej do próby tłumaczenia sobie słuchanych piosenek anglojęzycznych – najpierw pojedynczych słów, potem zwrotów, wreszcie całych zdań. Jest to doskonałe ćwiczenie na rozumienie tekstu ze słuchu i wcale nie takie trudne, szczególnie gdy śpiewa ulubiony zespół lub wykonawca.

Stosuję czasem ten sposób w klasach ponadpodstawowych. Niekiedy jest to tylko „przerywnik” w lekcji. Wtedy zachęcam do opowiedzenia treści piosenki po angielsku, a gdy klasa jest wyjątkowo „słaba” – to chociaż do „wyłapania” łatwiejszych zwrotów (np. refrenu) i opowiedzenia treści po polsku. Od czasu do czasu poświęcam piosence większą część lekcji. Tak było np. z piosenką *Yesterday* zespołu The Beatles. Załączam arkusz ćwiczeń, z którego korzystałam. W praktyce staram się posługiwać nowszymi utworami lub dostosować je do gustu uczniów. Niekiedy młodzież sama przygotowuje utwory, które szczególnie lubi i na ich podstawie przygotowuję zajęcia.

**Yesterday**  
(by The Beatles)

**1. Solve the puzzle!**

- a) Why she  
.....  
.....
- b) Yesterday  
.....  
.....
- c) Yesterday all  
.....  
.....

d) Suddenly.  
.....  
.....

**2. Listen and order the verses.**

1.   C        2.             3.         
4.             5.             6.

**3. Yesterday...**

1. \_\_\_\_\_ got up at 7.30 am.
2. \_\_\_\_\_ did some sport.
3. \_\_\_\_\_ didn't watch any TV.
4. \_\_\_\_\_ had an ice cream.
5. \_\_\_\_\_ read a magazine.
6. \_\_\_\_\_ went to a friend's house.
7. \_\_\_\_\_ spoke English.
8. \_\_\_\_\_ listened to the radio.
9. \_\_\_\_\_ walked to school.
10. \_\_\_\_\_ bought something.
11. \_\_\_\_\_ didn't talk on the telephone.
12. \_\_\_\_\_ wore something red.

I tak np. przy słowach „can” i „hero”- użyłam piosenki E. Iglesiasa – „*I can be your hero, baby*”, a nawet zaśpiewałam im ten fragment utworu i przetłumaczyłam na język polski. Wyżej wymienione słowa można zastąpić innymi: „must”, „want”....oraz „boy”, „man”, (a dla osób pełnoletnich podaję np. „lover”). Klasy męskie (technikum) lubią takie przykłady i chętnie je przyswajają, bo mogą się później pochwalić swoją wiedzą przed dziewczynami.

W swojej pracy często posługuję się gestem i mimiką. Uczniowie klas młodszych bardzo to lubią i nieraz mnie naśladują, ale przecież w ten sposób szybciej i łatwiej zapamiętują i uczą się. Młodzież w klasach starszych patrzy na moje „grymasy” i „miny” z uśmiechem, jednakże akceptuje mój sposób uczenia i także łatwiej jej się uczy, gdy przypomni sobie żartującą (ale i trochę serio) „babkę od angielskiego”.

Staram się, by moi uczniowie polubili język angielski i chętnie się go uczyli. Mam satysfakcję, gdy moi dawni uczniowie przychodzą do mnie na praktykę językową i przyznają, że dzięki mnie wybrali naukę języka angielskiego na uniwersytecie czy w kolegium języków obcych.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga – chcąc uczyć innych, trzeba być w pewnym sensie „pasjonatem” i lubić swoją pracę, lubić dzieci i młodzież, a dopiero wtedy można uczyć, jak się uczyć. (listopad 2002)



## Praca z dzieckiem niedosłyszącym<sup>2)</sup>

Od roku pracuję z Agatą, dziewczynką z 60% ubytkiem słuchu, uczęszczającą do piątej klasy szkoły podstawowej. Agata, nosząca aparat słuchowy, jest uczennicą pilną, ambitną i chętnie biorącą udział w konkursach recytatorskich w języku niemieckim. Stwierdzenie, że umieszczenie dziecka źle słyszącego w szkole może okazać się błędem, uważam nie do końca za słuszne. Być może dzieje się tak w przypadku, gdy rodzice próbują za dziecko wykonać zbyt trudną dla niego pracę, np. czytając za niego książkę, opowiadając jej treść słowami, które dziecko zna i rozumie, odrabiając zadane lekcje. W takiej sytuacji dziecko zatracza wszelką samodzielność i zdaje sobie sprawę, że gdyby nawet bardzo się starało, nie jest w stanie zasłużyć na jakąkolwiek dobrą ocenę. W przypadku mojej uczennicy rodzice dbają o jej rozwój i samodzielność utrzymując ścisły kontakt ze szkołą, interesują się jej postępami, pilnują, aby Agacie przysługiwały dodatkowe godziny lekcyjne oraz stała opieka pedagoga-logopedy.

Osiągnięcia dziecka z utratą słuchu uczącego się języka obcego bywają różne. Zależy to między innymi od zasobu posiadanych przez nie resztek słuchu i możliwości ich wykorzystania podczas nauki szkolnej. Wchodzi tu na przykład w grę odległość ucznia od nauczyciela, warunki akustyczne klasy szkolnej, opanowanie przez dziecko w dostatecznym stopniu sztuki odczytywania z ust, warunki sprzyjające kontaktowi wzrokowemu ucznia i nauczyciela, a więc właściwe oświetlenie, dobra widoczność twarzy nauczyciela, wyrazista, spokojna wymowa i dostatecznie żywa mimika twarzy. Osiągnięcia dziecka zależą także od tego, czy ma ono odpowiednie do wieku zainteresowania, czy jest dostatecznie uważne, spostrzegawcze, wytrwałe i ambitne. Nie można też zapomnieć o jego stronie uczuciowej i dojrzałości społecznej.

Dziecko niedosłyszące ma duże trudności w przyswajaniu sobie mowy w języku ojczystym, a co dopiero w obcym. Jak pomóc

dziecku, które nie jest całkowicie głuche, choć ma poważne i nieodwracalne uszkodzenie słuchu. Praca nad wymową będzie tu miała duże znaczenie. Wykształcenie u niego rozumiałej i względnie poprawnej wymowy będzie ważne dla jego kontaktów z obcokrajowcami. Dążąc do osiągnięcia jak najlepszych wyników w pracy z moją uczennicą stosuję różne metody pracy. I tak pracując nad ćwiczeniem wymowy najpierw zapoznaję Agatę z obrazem słowa pisanego, co ułatwia jej zapamiętanie nowych słów i pojęć, a także czyni łatwiejszą naukę poprawnej wymowy i zapamiętywanie nowego słownictwa. W tym celu wykorzystuję specjalne plansze, przedstawiające różne obrazki i ilustracje, np. części ciała, zawody, czynności itd., które posiadają napisy na rzepy, Agata po zapoznaniu się z pisownią danego słowa i jego znaczenia może sama przyczepiać napisy, odczytując je i jednocześnie ćwicząc wymowę. Opanowanie sztuki czytania ma tutaj bardzo duże znaczenie dla rozwoju umysłowego dziecka niedosłyszącego, dla rozszerzenia jego zasobu słownictwa i nabywania wiadomości, gdyż w ten sposób kompensuje sobie braki, związane z niedostatecznym zdobywaniem wiadomości na drodze wrażeń słuchowych. Oprócz ćwiczenia wymowy za pomocą słowa pisanego stosuję w swojej pracy również ćwiczenia słuchowe, polegające na zaznajomieniu Agaty z mową przekazywaną jej przez aparat słuchowy, jak również płynącą z magnetofonu. Z pewnością łatwiej jest pracować z dzieckiem niedosłyszącym korzystając z tekstów pisanych, ale nie należy rezygnować z rozwijania umiejętności rozumienia tekstu przeczytanego przez nauczyciela lub odtworzonego z magnetofonu. I trzeba to robić mimo wszelkich trudności. Korzystam tutaj z *Aussprache Inter Nationes*. Na przykład:

► Hören:

Lehrer: Anna will ins Kino gehen. Sie fragt ihren Vater nach dem Weg. Der Vater weist mit dem

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej i w Publicznym Gimnazjum w Janowcu.

<sup>2)</sup> Patrz również *Języki Obce w Szkole* 7/2001 – *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*.

Finger in eine Richtung und sagt: „Geh den Weg!“

Tonband : Geh den Weg !

Wo hörst du das erste Wort wieder ?

Beet- Beet Bett – Beet

Wege – Woge Wiege – Wege

Seht – sat seht – seht

Regen – Regen Riegen – rugen

Wo hörst du das lange (e:)?

Sie – See sah – See

Wenn – wen wen – wem

Den – dem dünn – denn

Kehle – Kelle Kiele – Kehle

► Sprechen

Sprich nach!

Den, den Weg, geh den Weg, weg, Weg, Bett,

Beet, denn, den, Heer, Herr

► Zusatzübungen

Eberhart Eben lebt von Reben. Von Reben? Na eben!

Heile, heile Segen, sieben Tage Regen, sieben Tage Schnee, es tut mir nimmer weh.

Man muss das Leben eben nehmen, wie das Leben eben ist.

Podsumowując pragnę stwierdzić, że zarówno od rodziców, jak i nauczycieli zależy, czy dziecko pomimo swej niepełnosprawności, jest w stanie rozwinąć w pełni swoje zdolności i umiejętności oraz zdobyć zawód zgodnie ze swoimi zamiłowaniem. Pragnę również dodać, że praca z Agatą wzbogaciła moje doświadczenia i sprawia mi wiele radości i satysfakcji.

### Literatura

M. Góralówna, A. Domańska (1966), *Dziecko niesłyszące w rodzinie*, Warszawa: PZWL.

H. Goebel, H. Graffmann, E. Heumann (1985), *Aus-spracheschulung Deutsch*, Inter Nationes.

(luty 2002)

## KONKURS 2003

Tematem konkursu 2003 nawiązujemy do prac prowadzonych w zespołach powołanych przy Komisji Europejskiej opracowujących dokument *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010* (Edukacja i szkolenie w Europie: różne systemy, wspólne cele do roku 2010). W jednym z zespołów opracowujących wymagania wobec nauczycieli wiele uwagi poświęcono społeczeństwu wiedzy i umiejętności „odnalezienia się” w nim.

Najwyższą wartością w takim społeczeństwie jest wiedza. Dostęp do niej ma każdy i jest on praktycznie nieograniczony. Każdy też startuje od zera. Wiedza to nie jest coś, co się dziedziczy, albo z czym się rodzi. To jest to, co zdobywa się własną pracą. Ale dostęp do wiedzy jest łatwiejszy w środowiskach i państwach bogatszych, bo zdobywanie jej to kształcenie się, a jakość kształcenie wiąże się już z zamożnością społeczeństwa.

Wiedza to również droga do sukcesu. Wydaje się, że bez niej nie będzie on wkrótce możliwy. Zdobywanie wiedzy to również stres, przerażający się w frustrację nie tylko, gdy inni są lepsi i wygrywają, ale i wtedy gdy kończymy pracę w piątek wieczorem i nie wiemy co zrobić z czasem w sobotę i w niedzielę. Wiedza, oprócz tego, że nas wzbogaca siebie pustką w naszym życiu, gdy dotyczy tylko jednej dziedziny. Może nie jest więc dobrze, gdy jest się wyspecjalizowanym tylko w jednym przedmiocie i tylko z nim wiążą się nasze zainteresowania? Może warto jest mieć ich wiele?

Lekcje języków obcych są idealne do rozbudzania zainteresowań. Rozmawiamy przecież o tylu rzeczach, czytamy tak różne teksty, nowoczesne podręczniki prześcigają się w atrakcyjności podejmowanych tematów. Napiszcie więc do nas Państwo pracę na temat:

### **Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego.**

Nie interesują nas jednak opisy projektów. Interesują nas pojedyncze lekcje – jedna, dwie, poświęcone jakimś tematyce, która rozwija ucznia i inspirowuje go do dalszego „drążenia” tematu.

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

Warunki konkursu są podane w nr 2/2003 s. 98 i na naszej stronie internetowej [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl):

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Ewa Pobiedzińska<sup>1)</sup>  
Wałbrzych

## **De humanitate. O niezastępowalności wyrazów pochodzenia łacińskiego i greckiego w języku polskim *Lectio Latina* w komentarzach. Klasa II**

### **Wstęp**

W podręczniku *Lectio Latina* dla klasy II znajdujemy nieznacznie spreparowany fragment tekstu Aulusa Gelliusza *Noctes Atticae XIII, 17* (w podręczniku jest to *Lectio tertia*)<sup>2)</sup>. Fragment niezwykle ważny, bo wprowadzający pojęcia, w których – można by powiedzieć – zamyka się istota Antyku, tak greckiego, jak i rzymskiego: *paideia*, *humanitas*. Henri-Irene'e Marrou zauważa, że nasze wyrażenie „cywilizacja”, które pojmujemy abstrakcyjnie, w odniesieniu do cywilizacji greckiej można zastąpić słowem *paideia* (*paideusis*), które w ciągu historii Grecji wciąż rozszerza swoje znaczenie aż do „kultury w stanie rozkwitu”<sup>3)</sup>. Z kolei Werner Jaeger przypomina, że starożytność to nie wycinek historii taki jak inne, lecz dzięki *paidei* – wzór kultury klasyczny. Starożytność klasyczna sama sobą przedstawia fenomen wychowawczy nigdy nie zdeaktualizowany i zawiera w sobie te decydujące pobudki, jakie Grecy nadali historycznemu rozwojowi naszej własnej kultury<sup>4)</sup>.

*Humanitas* – kultura rzymska jest przesunięciem *paidei* na obszar zachodniej Europy.

Jako wartość i probierz istnieją niezależnie od tendencji w nowożytnej historiografii po dzień dzisiejszy.

### **De humanitate**

Viri docti Romani humanitatem non philanthropiam esse putaverunt. Philanthropia enim significat dexteritatem quandam benevolentiamque erga omnes homines promiscuam. Romani humanitatem eruditionem institutionemque in bonas artes appellaverunt, id est propemodum, quod Graeci paediam vocant. Vere igitur humani sunt, qui eruditionem in bonas artes sincere cupiunt et appetunt. Eius enim scientiae cura ac disciplina ex universis animalibus uni homini data est idcircoque humanitas appellata est.

#### **Przekład:**

(Słowniczek przyleckyjny nie podaje terminu „humanitas”. Uczniowie jednak wiedzą, że jeżeli *humanus* znaczy *ludzki, człowieczy*, to *humanitas* = *ludzkość, człowieczeństwo*. Na początek

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Wałbrzychu.

<sup>2)</sup> Może warto podać uczniom informację, że A.Gellius to pisarz rzymski z II w. po Chr. W czasie pobytu w Atenach zdobył staranne wykształcenie gramatyczne, retoryczne i filozoficzne. Jest autorem dzieła *Noctes Atticae* w XX księgach. Wielka wartość tego dzieła polega na zachowaniu fragmentów pism autorów całkowicie dziś zaginionych (*Mała Encyklopedia Kultury Antycznej*).

<sup>3)</sup> H.-I. Marrou (1969), *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa: PIW, s.155.

<sup>4)</sup> W. Jaeger (1962), *Paideia* (1962), Warszawa: IW Pax, t. I, s. 32

może wystarczy oddać *humanitas* przez człowieczeństwo).

Uczeni rzymscy uważali, że łacińska *humanitas* nie jest tym, czym w języku greckim – filantropia (*φιλοῦ + ἰ νθρωπος*). Filantropia bowiem oznacza pewną uprzejmość [prawość] i życzliwość [przychylność] względem wszystkich ludzi bez różnicy. Rzymianie określali wyrazem *humanitas* [ludzkosć] wiedzę [erudycję] i wykształcenie w zakresie sztuk wyzwolonych, to znaczy prawie to samo, co Grecy określali wyrazem *paedia* (*παιδεία*). Prawdziwi ludzie (*vere humani*) to ci, którzy szczerze pragną i dążą do wykształcenia w dziedzinie sztuk wyzwolonych. Bo przecież spośród wszystkich istot jedynie człowiekowi dana jest troska o zdobycie wiedzy (*scientiae cura*) i sama wiedza [wykształcenie] (*disciplina*). Dlatego nazywa się ona – *humanitas* – człowieczeństwem.

Spróbujmy zapisać główne treści w postaci równań:

- ▶ **humanitas** ≠ philanthropia (*φιλανθρωπία*)
- ▶ philanthropia =
  - ▲ dexteritas et benevolentia (Gell.)
  - ▲ caritas generis humani (Cic.)
- ▶ **humanitas** = paedia (*παιδεία*) = eruditio et institutio in bonas artes  
vere humanus = eruditionem institutionemque in bonas artes sincere cupere et appetere  
= scientiae cura ac disciplina = **humanitas**



## Analiza

**Humanitas** zgodnie z treścią tekstu to grecka *paedia* (*παιδεία*, *παῖς* = dziecko), czyli wychowanie dziecka, by stało się mężem dojrzałym. Narzędziem tego wychowania były *artes bonae*. Wychowanie oznaczało kulturę ducha (*cultura animi*) i cywilizacji życia. Dzięki nim człowiek nieokrzesany (*rudis, incultus*) stawał się jakby wygładzony i humanus, i w pełni zasługiwał na miano człowieka (*vere humanus*). Rzymianie przejęli model wychowania i wykształcenia od Greków, ale nadali mu też własny polor, również i w słowie – *humanitas*. Żeby osiągnąć oświecenie i wykształcenie, Rzymianin musi osiąść *artes bonae* (*artes liberales, optimae*): *artes, quibus aetas puerilis ad humanitatem informari solet* [Cic. *pro Arch.*], czyli środki,

dzięki którym młodość przekształca się w człowieczeństwo, człowiek ze stanu dziecięctwa duchowego przechodzi w stan prawdziwego człowieczeństwa.

**Eruditio** w swoim pierwotnym znaczeniu etymologicznym (ex, rudis) może oznaczać etykę negatywną: wyprowadzenie ze stanu dzikości i nieokrzesania, pierwotnego prymitywizmu i ignorancji.

Celem *eruditio* jest ogłada, wykształcenie, nadanie najlepszej formy duszy człowieka.

**Institutio** wskazuje na etykę pozytywną. Oznacza cały szereg pozytywnego działania na duszę człowieka i zapełnianie jej ważkimi, wartościowymi treściami (*optimis institutis mentem infantium informare* – (Quint.); *animus ad cogitandum instituere* [przysposobić do myślenia] – (Ter.); *vitam instituere* [pokierować życiem] – (Sall.); *oratorem instituere, bene instituere, artibus instituere* [wykształcić] – (Cic).

**Cupere et appetere eruditionem**: to nic innego, jak z własnej woli pragnąć i usilnie starać się i dążyć do wykształcenia. Inteligencji nie można oddzielić od pragnienia, pragnienia zaś od radości i przyjemności. Tylko w radości mogą utrwać się stałe zamiłowania. *Scientiae cura ac disciplina* – stała troska o zdobycie wiedzy, a jednocześnie ciekawość (*cura*) oraz pożądany i osiągnięty poziom wiedzy świadczy o dojrzałości duchowej – *humanitas* (chodzi też o to, żeby w trakcie kształcenia i wychowania wyzwalać się od form narzuconych z zewnątrz [rodzice, nauczyciele itp.] i zacząć samemu sobie stawiać wymagania, zdobyć samodzielność intelektualną i wolę wybierania tego, co słuszne i dobre i piękne).

W kształceniu klasycznym chodzi więc nie o „przekazanie wiedzy”, która rozwija tylko umysłowość, ale o całego człowieka, który złożony jest z ciała i duszy, z uczucia i rozumu, z charakteru i ducha. Jego kultura osobista (*paideia* – *humanitas*), jaką można osiągnąć dzięki wychowaniu klasycznemu jest „najcenniejszym dobrem, jakie dostało się śmiertelnym” (Platon).

*Humanitas* (*paideia*) jest naszym dziedzictwem po Antyku. „Istnieje błędny pogląd, że tradycja jest czymś podobnym do masy spadkowej i że dziedziczy się ją mechanicznie, bez wysiłku, dlatego ci, którzy są przeciw dziedziczeniu i niezasłużonym przywilejom, występują przeciw tradycji. A tymczasem w istocie każdy kontakt z przeszłością

wymaga wysiłku, pracy, jest przy tym trudny i niewdzięczny [scientiae cura – przyp. mój], bo nasze małe ⟨ja⟩ skrzeczy i broni się przed nim”.

(Zbigniew Herbert, *Labirynt nad morzem*).

*Humanitas* świata antycznego – może jest to ta sama „niewyczerpana wspaniałość świata”, o której pisał Herbert, a której poznanie i przejęcie się nią jest szansą powrotu do kręgu kulturowego, z którego zostaliśmy wykluczeni przez barbarzyńców. „Jeśli czerpałem osobliwe uczucie szczęścia zagrożonych [podkr. moje], to wypływało ono chyba z uświadomienia sobie tego niezwykłego faktu, że (udało mi się jeszcze zdążyć), zanim on [Akropol] i ja podzielimy los wszystkich tworów ludzkich na ciemnym przylądku czasu, przed nieświadomą przyszłością” (esej *Akropol*).



## O zapożyczeniach

- ▶ Zbierzmy wyrazy pokrewne:
    - ▲ homo, hominis – człowiek
    - ▲ humanus, -a, -um – ludzki, człowieczy
  - o duchowych właściwościach człowieka:
    - ludzki, zgodny z naturą ludzką
    - godny człowieka, kulturalny, cywilizowany
    - odpowiadający godności ludzkiej, szlachetny
    - wykształcony, wytworny, wykwinny
    - przyjazny, łaskawy, życzliwy, humanitarny
  - ▲ humanitas, -atis – natura ludzka, człowieczeństwo
- (przen.):
- szlachetność obyczajów, szlachetny charakter, szlachetne wychowanie, kultura, cywilizacja

– ludzkość wobec kogoś, życzliwość, łaskawość, uprzejmość

- ▶ Zapożyczenia w języku polskim:
    - a) humanitarność, humanitaryzm
    - b) humanitarny
    - c) humanizm
    - d) humanistyczny
    - e) filantropia, filantrop, filantropijny
  - ▲ humanitarne postępowanie, to inaczej: ludzkie postępowanie (przyjazne, życzliwe itp.).
  - ▲ humanitarny zakład, to nie: ludzki, ale dobroczynny lub filantropijny,
  - ▲ humanitarność, -yzm – oznacza jakąś cechę człowieka, cechę człowieczeństwa; mówimy o czyjejs humanitarności, czyli szacunku dla godności ludzkiej, co jest czymś więcej niż tylko dobroczynność. Dobroczynność zrównamy raczej z filantropią, która – jak to wyczuwamy – jest pojęciem węższym niż pojęcie humanitaryzmu,
  - ▲ humanizm, humanistyczny: (łac. *humanus*) – mamy licea humanistyczne (dawniej klasyczne), przedmioty, wydziały humanistyczne na uniwersytetach, mówimy o humanistach i humanistycie oraz humanizmie.
- Czy da się zastąpić każdy z tych terminów wyrazami rdzennie polskimi?

## Literatura

- Werner Jaeger (!962), *Paideia*, Warszawa: IW Pax.
- Henri-Irenee Marrou (1969), *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa: PIW.
- Tadeusz Sinko (1960), *Od filantropii do humanitaryzmu i humanizmu*, Warszawa: IW Pax.
- Słownik łacińsko-polski* (opr. Marian Plezia) T.I-V. (marzec 2002)

Janina Skrzypczyńska<sup>1)</sup>  
Ostrowiec Świętokrzyski

---

## Jak rozwijam sprawność czytania?

Tekst użyty podczas lekcji języka obcego może mieć różne przeznaczenie. Może na przykład służyć zademonstrowaniu określonego problemu gramatycznego lub funkcjonalnego

w kontekście. Staje się wówczas źródłem ćwiczeń utrwalających zastosowania danej konstrukcji. Oprócz tekstów mających czysto lingwistyczne przeznaczenie można także wykorzystać

---

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

wać takie, które są źródłem informacji. Właśnie one doskonale nadają się do intensywnego rozwijania sprawności czytania, ponieważ praca nad nimi wymaga nie tylko zrozumienia elementów języka, których autor używa do przekazania informacji, ale także umiejętności wykorzystania tych informacji, które są zawarte w tekście.

Przygotowując lekcję, której celem jest rozwijanie sprawności czytania, koncentruję się na następujących elementach:

- ▶ staram się zainteresować uczniów tematyką tekstu używając środków wizualnych, interpretując tytuł, przygotowując ćwiczenia z wykorzystaniem wybranych z tekstu słów itp.,
- ▶ wprowadzam tylko te wyrażenia leksykalne, które mają istotne znaczenie dla zrozumienia tekstu, a nie wszystkie, których uczniowie mogą nie znać,
- ▶ określam konkretne zadanie do wykonania, którego celem jest sprawdzenie ogólnego zrozumienia tekstu,
- ▶ podaję określony minimalny czas, w którym uczniowie zapoznają się z treścią czytając tekst po cichu,
- ▶ udzielam ewentualnej pomocy, gdy uczniowie indywidualnie wykonują podane im zadanie, a następnie odpowiedzi zostają sprawdzone w parach,
- ▶ sprawdzam, czy wszyscy uczniowie zgadzają się z odpowiedziami, jeśli nie, wspólnie szukamy w tekście właściwych rozwiązań,
- ▶ przedstawiam kolejne zadanie lub zadania, których wykonanie wymaga bardziej szczegółowego zrozumienia tekstu,
- ▶ ponownie wyznaczam określony limit czasu do przeczytania tekstu i wykonania zadania,
- ▶ sprawdzam odpowiedzi prezentowane w parach lub grupach dla całej klasy,
- ▶ wspólnie z uczniami wyjaśniamy ewentualne problemy, szukając potwierdzenia w tekście,
- ▶ podsumowuję pracę nad tekstem prosząc uczniów o zaprezentowanie ich własnych opinii na jego temat, przypuszczeń odnośnie jego dalszej treści, wypowiedzi na temat własnych przeżyć podobnych do tych, o których przeczytali itp., w zależności od tego, jakiego tematu dotyczył tekst. Kładę nacisk na określone struktury i słownictwo użyte w tekście, a także staram się rozwijać inne sprawności językowe, np. pisanie czy mówienie w ćwiczeniach typu *role play*.

Szukając odpowiednich tekstów umożliwiających opracowanie ćwiczeń rozwijających sprawność czytania najchętniej sięgam do gazet i czasopism angielskich. Wybrane artykuły lub ich fragmenty mogą z łatwością dostosować do potrzeb i zainteresowań moich uczniów, mając jednocześnie pewność, że są one źródłem bogatego autentycznego materiału językowego. Poniżej przedstawię przykłady niektórych stosowanych przeze mnie ćwiczeń.



### Artykuł 1. Car thief goes down for five years

A CAR thief who subjected an elderly woman hostage to a 10-minute terror ride through the streets of Chester has been jailed for five years.

Alan Williams stole a car from Gorse Stacks car park with 87-year-old Mary Martin inside. He then sped through the streets and after hitting several cars eventually crashed on Hoole Road, turning the car onto its side. The defendant, who originates from Wrexham, then fled the carnage through the sunroof leaving the pensioner trapped inside and one of her daughter's pet dogs dead. He admitted falsely imprisoning Mrs Martin, threatening to kill her and aggravated vehicle taking. He also pleaded guilty to drink driving and having no insurance.

Mr Meirion Lewis-Jones, prosecuting, told Chester Crown Court Margaret White had taken her elderly mother, Mrs Martin, into Chester to do some shopping. She parked her red Rover in Gorse Stacks car park and left two English Sheepdogs behind, as Mrs Martin liked to listen to the car radio or read a book while she waited for her daughter to return. Soon after, Williams got into the driver's side of the car and drove off with Mrs Martin and the two dogs still inside.

She tried to grab the steering wheel but Williams told her to stop saying: „If you do that again I'll kill you". The car eventually stopped at a set of traffic lights. Mrs Martin started shouting in an attempt to raise help from passing pedestrians. At first no one paid any attention and it was only after the defendant had allowed the car to roll into the car in front that people realised something was wrong.

Williams then reversed, drove around the car in front, before going the wrong way around an island, attracting even more attention. Mrs Martin was so scared at this point that she covered her head and put it down, fearing for her safety. As they drove down Hoole Road the car collided with a further three cars before going out of control, hitting a lamp-post and pelican crossing before rolling onto its side and ending up on a verge.

The 26-year-old defendant escaped through the sunroof and ran off leaving the woman to be helped out by a passer by. One of the dogs was also killed during the crash.

Mrs Steven Everett, defending, said Williams had expressed sincere regret and remorse and he had come to the view that what he had done was very dangerous and he didn't want to put before the court a trite explanation. Mrs Everett said the defendant didn't realise anyone was in the car when he first got in. He added: „for reasons he cannot explain he drove off when he knew he shouldn't have.”

Judge Mr Justice Curtis said it was simply outrageous that any one could get into a car and not notice two dogs and an old lady sitting there and added that he was very lucky that he didn't kill the old lady. He said that he could not imagine what the effects on her daughter must have been when she came back from shopping to find the car and her mother had gone. The Judge also banned Williams, of no fixed abode, from driving for 12 months.

Źródło: *Chester and District Standard* (No 556, 10th July, 1997)

► Wprowadzenie do tematu – uczniowie dobrani parami lub podzieleni na małe grupy otrzymują polecenie:

*Use given words in a story about a frightening experience:*

thief prison guilty accuse realise defend lucky

Po kilku minutach uczniowie prezentują swoje wypowiedzi całej klasie.

► Wprowadzenie słownictwa – zadaniem uczniów jest dobranie słów do definicji zaprezentowanych za pomocą grafoskopu:

*Match words with their meanings:*

1. defendant	a. be in danger to
2. prosecute	b. person kept as a prisoner pending and agreement
3. hostage	c. hit something
4. ban	d. person walking in the street (not travelling in a vehicle)
5. collided	e. person accused of making an illegal action
6. threaten	f. prohibit legally
7. pedestrian	g. to bring a criminal charge against something

► Praca z tekstem – dzielę artykuł na trzy części i nie podaję jego tytułu.

Klasa zostaje podzielona na trzy grupy, każda z nich czyta przydzieloną część artykułu, wykonując na rozdanych formularzach następujące polecenie:

*Complete as much as possible of the Crime Report from below:*

Victim's Name: .....
Age: .....
Type of crime: .....
Type of car: .....
Type of animals: .....
Prison sentence: .....
Other punishment: .....
Name of thief: .....
Age of thief: .....

Po przeczytaniu przydzielonej części uczniowie przegrupowują się i zadając sobie wzajemnie pytania starają się zdobyć brakujące w formularzu informacje i uzupełnić go. Następnie każda z grup opowiada o czym przeczytała. Po ponownym przeczytaniu całego artykułu uczniowie dyskutują w parach nad najbardziej odpowiednim dla niego tytułem, a następnie porównują go z autentycznym.

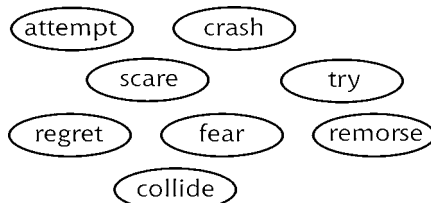
► Ćwiczenia słownikowe – prezentuję na ekranie następujące fazogramy:

1. *Complete the chart of opposites using the following words:*

pay attention, dangerous, first, save, eventually, neglect, deny, admit

Banned	Allowed

2. *Pair the following words according to their meaning:*



*and use them in your own sentences.*

► Zadanie domowe – *Have you ever read an article about an accident or a robbery? If so,*

write a list of 6 key words from it. If not, think about the possible key words.

- ▶ Ćwiczenia w pisaniu i mówieniu podczas następnej lekcji.

Uczniowie dobrani parami wymieniają się przygotowanymi w domu listami słów. Jeśli to konieczne wyjaśniają ich znaczenie, a następnie pracują nad napisaniem własnych wersji artykułu z użyciem tych słów. Wymieniają się przygotowanymi tekstami, czytają je i dyskutują na ich temat.

## **Artykuł 2.** **Question of Sport; Carl Lewis**

*How would you describe yourself?*

Very happy. Virile. Certainly not how I was told a 35-year-old is supposed to feel.

*Who is your favourite politician?*

I've always leaned more toward Democrats than Republicans because I believe they care about people more.

*What was your most embarrassing moment?*

I don't think I've ever been embarrassed about anything I've done. Even when I've had disappointing moments such as in 1992 when I failed to make the Olympic team for the 100 meters I knew I had no reason to feel embarrassed because I had tried my best.

*What was the last book you read?*

A business book.

*What newspaper do you read?*

The Wall Street Journal. Houston Chronicle. USA Today, occasionally.

*Do you think you are treated fairly in the press?*

It's interesting and amazing to see how differently I have been treated here than after my four Olympic gold medals in Los Angeles 12 years ago. I think the press finally appreciates my achievements. But I understand that they have a job to do, just as I have a job to do. Occasionally, there are going to be conflicts. But I don't hold grudges.

*What is the high point of your career so far?*

Winning four gold medals in Los Angeles and matching the achievement of Jesse Owens was pretty special. But my victory in the long jump on Monday was also something that I'll always treasure. Who knows, perhaps the high point is still to come

*What changes would you like to see in your sport?*

Track and field needs to be promoted better in the United States. We have the best athletes in the world

yet the governing body seems incapable of capitalising on that. We need to let people know that we are professional athletes competing for big money.

*Who would you most/least like to be on holiday on a desert island with?*

My family/someone I didn't like.

*How would you like to die?*

Happy.

*Does your sport have drugs problems?*

It's not as bad as it was in the 1980s. When they caught Ben Johnson it made people realise that they had to clean their act up. Of course, there will always be some people, who will try to cheat, which is why we can never allow our guard to drop.

*Where do you see yourself in five years' time?*

Doing something that I enjoy and bringing pleasure to people. And hopefully contented still.

*What's your great-unfulfilled ambition?*

Reaching my potential.

Źródło: *Daily Mirror* (Wednesday, 31<sup>st</sup> July, 1996).

- ▶ Wprowadzenie do tematu – Uczniowie otrzymują następującą ankietę do przeprowadzenia w klasie:

<i>Find someone who...</i>	<b>Name</b>
1. plays basketball	
2. goes swimming each week	
3. knows who Michael Jordan is	
4. doesn't like football	
5. goes to gym regularly	
6. supports . . . . . team	
7. plays chess	
8. goes cycling regularly	
9. . . . .	
10. . . . .	

*How many people in the class do each activity. Write sentences.*

e.g. *Nobody plays . . . .*

*Everybody goes . . . .*

*Ten people in the classroom . . . .*

*Fifty per cent of the students . . . .*

Zadając sobie nawzajem pytania poszczególni uczniowie wspólnie wypełniają ankietę, a jej wyniki zostają zapisane na tablicy.

- ▶ Ćwiczenia słownikowe – wyświetlam następujący fazogram:

*Fill in the name of the sport into the correct column*





Play	Do	Go

- ▶ Praca z tekstem – uczniowie dobrani parami zapoznają się z treścią artykułu i odpowiadają na moje pytania, np.:
  - ▲ How did Carl Lewis describe himself?
  - ▲ Who is his favourite politician?
  - ▲ What was his most embarrassing moment? itd. zgodnie z tekstem.
- ▶ Ćwiczenia *role play* – uczniowie w grupach przygotowują wywiady ze sławnymi sportowcami i odgrywają je dla całej klasy.
- ▶ Praca domowa – *Make a poster*.  
Instructions:
  - ▲ Work in groups of 4 or 5 people.
  - ▲ Choose a sport or game you particularly like.
  - ▲ Use pictures of sportsmen or sportswomen to illustrate your poster.
  - ▲ Include the main vocabulary used in that sport.
  - ▲ You can also include the biography of people who practise it, the rules of the game/sport etc.

Przygotowane przez uczniów plakaty można umieścić na jednej ze ścian klasy i przeprowadzić konkurs na najlepszy z nich. Zwycięzcy mogą otrzymać symboliczne nagrody.

### Artykuły 3. **Boy, 14 hurt by thunder flash**

THE parents of a teenage boy criticised the army yesterday after he was injured by an explosive device on a military training range in Cornwall.

Colin and Gill Richardson, from Belmont, Durham, condemned the „woefully inadequate” warning signs and claimed Simon, aged 14, would not have

been hurt had the area been fenced. He is in a stable condition in hospital after suffering 10 per cent facial burns from an exploding thunder flash.

Mr Richardson said his son had gone exploring sand dunes by the holiday site, then went on to unfenced MoD property posed with danger signs in „peeling” paint. He said the signs did not warn of any live objects which would „blow up and take your face off”.

### **Kray brother faces cocaine charges**

THE elder brother of the Kray twins was one of three men charged last night with conspiring to supply 520 kg of cocaine worth £78 million. Charlie Kray, aged 70, Ronald Field, 49, and Robert Gould, 39, were also charged with supplying 2 kgs of cocaine valued at £300,000. Kray and one of the men were also charged with conspiracy to supply 1,000 ecstasy tablets valued at £20,000.

The three were detained by police on Wednesday evening. Kray, who has been visiting London from his main home on Spain’s Costa del Sol, was detained at his house in Crystal Palace, south London, while the other two were arrested in Gray’s, Essex. The three men will appear in at Redbridge magistrate’s court, east London, today.

Źródło: *The Guardian* (Friday, 2<sup>nd</sup> August, 1996)

Klasa zostaje podzielona na dwie grupy A i B. Uczniowie dobrani parami otrzymują kopie powyższych artykułów. Uczniowie z grupy A: *Boy, 14, hurt by thunder flash*, a uczniowie z grupy B: *Kray brother faces cocaine charges* oraz następujące zadanie do wykonania:

*Interview your partner about his news item in order to fill in the missing information:*

People	Action	Place	Time

Po przeczytaniu swoich artykułów każdy z uczniów zdobywa informacje od partnera, zadając mu odpowiednie pytania i uzupełnia swoją tabelkę.

W celu sprawdzenia poprawności wykonanego zadania uczniowie wymieniają się tekstami, czytając je i dokonując ewentualnych poprawek. Ochotnicy z obu grup opowiadają treść artykułów całej klasie i komentują je.

### **Bibliografia:**

Grellet, F. (1981), *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press.  
 Grundy, P. (1993), *Newspapers*, Oxford University Press.  
 Nuttal, C. (1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann. (październik 1999)

## Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania z wykorzystaniem tekstu kulturowego

Współczesne pokolenie młodzieży czyta dość niechętnie. Preferuje łatwiejszy w odbiorze przekaz informacji za pośrednictwem ekranu telewizora czy komputera. Odbija się to również na procesie nauczania / uczenia się języka obcego, gdyż uczniowie chętniej angażują się w ćwiczenia, które nie wymagają od nich pracy z tekstem. Pamiętając o konieczności rozwijania i integracji wszystkich sprawności językowych, nie powinniśmy zaniedbywać czytania. Powstaje więc pytanie, jak zachęcić uczniów do ćwiczenia tej sprawności?

Moje doświadczenia potwierdzają, że można to osiągnąć dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom wykonywanym przed przystąpieniem do pracy z tekstem. Powinny to być takie ćwiczenia, które rozbudzają chęć zapoznania się z treścią wybranego tekstu, a następnie tworzą możliwość porównania oczekiwań i snutyh przewidywań odnośnie tekstu z jego autentyczną treścią. Kolejnym nasuwającym się pytaniem jest, jakie teksty wybrać, aby rozbudzić zainteresowanie czytaniem? Oprócz materiałów zawartych w podręczniku staram się wykorzystać również teksty informacyjne, autentyczne, których treść może zainteresować uczniów. Przykładem mogą być teksty kulturowe, które dają wiele możliwości przeprowadzenia różnych ćwiczeń rozwijających sprawność czytania. Zaprezentowane poniżej ćwiczenia są przeznaczone dla poziomu średniego i mogą być przeprowadzone podczas dwóch kolejnych lekcji.

► **Ćwiczenie I** – wprowadzenie do tematu.

*What do you know about Great Britain? Write down five things that you know and five questions about Great Britain that you would like to be answered under the headings „What I know” and „What I want to know”.*

Uczniowie pracują parami, a następnie wymieniają informacje z całą klasą. Celem tego ćwi-

czenia jest zaprezentowania ich wiedzy na temat Wielkiej Brytanii, którą już posiadają, i jednocześnie wyłonienie ich oczekiwań odnośnie tekstu, z którym zapoznają się podczas lekcji.

► **Ćwiczenie II** – Wprowadzenie nowego słownictwa.

Uczniowie podzieleni na małe grupy otrzymują karty z następującymi poleceniami:

*Find the explanation of the following words in a dictionary: refer, influence, occasional, accept*

*Guess the meaning of the underlined words:*

1. The Pennines that stretch from the north to the south of the island are the backbone of Great Britain.
2. The English language has many words, which are French in origin.
3. Queen Victoria reigned from 1837 to 1901.
4. There are two chambers in the British Parliament.

*Read the explanation of the following words:*

1. isle – a literary name of an island
2. to support – to help somebody emotionally or practically
3. to recognize – to know somebody or something because you have seen, heard or experienced them or it before
4. to invade – to enter a place when not wanted, often by using force

► **Ćwiczenie III** – wyjaśnienie niektórych realiów dotyczących Wielkiej Brytanii.

*1. Look at the pictures and try to guess and explain the meaning of crosses on the national flag of the UK and which plant is the national emblem of England, Wales, Scotland and Northern Ireland?*

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.



Uczniowie podzieleni na małe grupy starają się rozwiązać podane zadanie, a następnie prezentują swoją opinię całej klasie. Jeśli nie są w stanie udzielić poprawnych odpowiedzi, uzyskują informacje od nauczyciela.

**Key:** the upright red cross – the cross of St. George, the patron saint of England; the white diagonal cross (with the arms going into corners) – the cross of St. Andrew, the patron saint of Scotland; the red diagonal cross the cross of St. Patric, the patron saint of Ireland. Daffodil – symbol of Wales, shamrock – symbol of Ireland, rose – symbol of England, thistle – symbol of Scotland.

2. Read the following sentences and complete the blanks with the words which seem most appropriate to you:

- Great Britain is the largest island of the British \_\_\_\_\_ consisting of England, Scotland and Wales.
  - \_\_\_\_\_ is one of the 50 territorial divisions of England (12 of Wales and 37 of Scotland).
  - A lord is a peer who is a member of the \_\_\_\_\_ of Lords.
  - \_\_\_\_\_ has appeared on the Scottish and British royal coats of arms for many centuries and is a symbol of strength and virginity.
  - St. Patrick chose the \_\_\_\_\_ to illustrate the Christian doctrine of the Trinity.
1. a) islands    2. a) country    3. a) house  
 b) isles        b) area            b) chamber  
 c) coast        c) county        c) party
4. a) lion        5. a) rose  
 b) horse       b) thistle  
 c) unicorn     c) shamrock

**Key:** 1.b; 2.c; 3.a; 4.c; 5.c

Następne zadanie uczniowie wykonują parami, po czym sprawdzają odpowiedzi na fazogramie wyświetlonym za pomocą grafo-skopu.

► **Ćwiczenie IV** – próba odgadnięcia treści tekstu.

1. Look at the key words. What do you think each paragraph is about? Write possible titles for each paragraph.

- geographical name, hill, river, population
- political name
- flag
- words, accents
- constitutional monarchy, parliament, government
- political party, Prime Minister

2. Look at the key words and the title of the text on the board. Write six sentences using the key words about what you think you will find in the text.

Na tablicy podany jest tytuł tekstu: THE UNITED KINGDOM. Uczniowie dobrani parami wykonują podane zadania w określonym czasie, a następnie każda para przedstawia całej klasie swoją wersję.

► **Ćwiczenie V** – zapoznanie się z treścią tekstu

Read the texts silently to check your lists in Activity I and see if your questions are answered. See if your expectations in Activity IV were right.

Uczniowie otrzymują kopie tekstu do indywidualnego przeczytania:

THE UNITED KINGDOM

### The British Isles

This is the geographical name that refers to all the islands off the north west coast of the European continent: Great Britain, the whole of Ireland (Northern and Southern), the Channel Islands and the Isle of Man.

The United Kingdom is very small compared with many other countries in the world. In the centre of England is a range of hills called the Pennines, which are also known as the „backbone of England.” The longest rivers are the Severn (220 miles, 364 km) and the River Thames (215 miles, 354 km). 5 million people live in Scotland, 2.8 million in Wales and 1.5 million in Northern Ireland; 46 million people live in England. However, the people from Scotland, Wales, Northern Ireland and England are all British.

### The United Kingdom

This is an abbreviation of „the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland”. It is often further abbreviated to „UK”, and is the political name of the country, which is made up of England, Scotland, Wales and Northern Ireland. Several islands off the British coast are also part of the United Kingdom,

although the Channel Islands and the Isle of Man are not. However, all these islands do recognize the Queen. „The United Kingdom” is the correct name to use if you are referring to the country in a political, rather than in a geographical way. „British” refers to people from the UK, Great Britain or the British Isles in general.

### The Union Jack

The flag of the United Kingdom, known as the Union Jack, is made up of three crosses. The upright red cross is the cross of St George, the patron saint of England. The white diagonal cross (with the arms going into the corners) is the cross of St Andrew, the patron saint of Scotland. The red diagonal cross is the cross of St Patrick, the patron saint of Ireland. St David is the patron saint of Wales.

### Language

English developed from Anglo-Saxon is a Germanic language. However, all the invading peoples, particularly the Norman French, influenced the English language and you can find words in English, which are French in origin. Nowadays all Welsh, Scottish and Irish people speak English (even if they speak their own language as well), but all the countries have their own special accents and dialects, and their people are easily recognizable as soon as they speak. Occasionally, people from the four countries in the UK have difficulty in understanding one another because of these different accents. A southern English accent is generally accepted to be the most easily understood, and is the accent usually taught to foreigners.

### The political system

The United Kingdom is a constitutional monarchy. This means that it has a monarch (a king or a queen) as its Head of State. The monarch has very little power and can only reign with the support of Parliament. Parliament consists of two chambers known as the House of Commons and the House of Lords. Parliament and the monarch have different roles in the government of the country, and they only meet together on symbolic occasions such as the coronation of a new monarch or the opening of Parliament.

The House of Commons is made up of 650 elected members, known as Members of Parliament (abbreviated to MPs). They are elected either at a general election, or at a by-election following the death or retirement of an MP. The House of Lords has more than 1,000 members. They debate a bill after the House of Commons have passed it.

The powers of the monarch are not defined precisely. In reality everything is done on the advice of the elected Government, and the monarch takes no part in the decision-making process.

Parliament in London is responsible for national policy, but many public services are provided by local

government. The United Kingdom is divided into administrative areas known as „counties”. Local government is responsible for organising such services as education, libraries, police and fire service, road building and many others.

### The Party system

The British democratic system depends on political parties. The party that wins the majority of seats forms the Government and its leader usually becomes Prime Minister. The largest minority party becomes the Opposition. The Prime Minister chooses about twenty MPs from his or her party to become cabinet Ministers. The Conservative and Liberal parties are the oldest. The Conservative Party can broadly be described as the party of the middle and upper classes although it does receive some working-class support. The Labour Party, on the other hand, has always had strong links with the trade unions and receives financial support from them.

*(adapted from „Spotlight on Britain” by Susan Sheerin, OUP)*

Po przeczytaniu tekstu uczniowie przytaczają ewentualne odpowiedzi na pytania postawione w ćwiczeniu I oraz porównują tytuły i treść poszczególnych akapitów przypuszczeniami przedstawionymi w ćwiczeniu IV. Następnie otrzymują kolejne zadania do wykonania:

### ► Ćwiczenie VI – sprawdzenie rozumienia tekstu

1. Read the proper paragraph and choose the correct sentence ending:

Welsh, Scottish and Irish people have their own ....

- a) national customs
- b) special accents and dialects
- c) traditions

**Key:** Paragraph „Language”; b) sentence ending

2. Read the proper paragraph and chose the two sentences from those below which best summarise the main points of the text.

- a) A southern English accent is taught to foreigners.
- b) Parliament and the monarch meet together on symbolic occasions such as the opening of Parliament.
- c) The British democratic system depends on political parties.
- d) Several islands off the British coasts are part of the United Kingdom.
- e) The United Kingdom is a constitutional monarchy and Parliament is responsible for national policy.

**Key:** Paragraph „The political system”; two sentences: b, e.

3. Look at the map and find the places, which are mentioned in the text.

Uczniowie podzieleni na małe grupy otrzymują kopie mapy Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej; po wykonaniu zadania przedstawiciele grup podchodzą do dużej mapy zawieszanej na tablicy i wskazują poszczególne miejsca.

4. Answer the following questions:

Uczniowie zadają sobie pytania nawzajem dotyczące tekstu, by sprawdzić, ile zapamiętali. Na przykład:

1. What is the name of a range of hills in the centre of England?
2. Which are the longest rivers in the United Kingdom?
3. Are the Channel Islands and the Isle of Man part of the UK? itp.

► **Praca domowa** – project

Work in a group to prepare „Britain and Poland Fact File”.

- a) look at the given text on the United Kingdom and select the most relevant facts to include in your fact file
- b) research further information in books, magazines, newspapers etc
- c) prepare your fact file
- d) display it on the classroom walls for the rest of the class to read

Anna Kordela, Marek Smoła<sup>1)</sup>  
Tarnów

## Origine de la Marseillaise d'après les textes authentiques

### Lekcja interdyscyplinarna z języka francuskiego i historii – utrwalenie wiadomości o Rewolucji Francuskiej

Czytając *Języki Obce w Szkole* jesteśmy pełni podziwu zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów, szukających różnych form motywacji do pracy i nauki. My również postanowiliśmy zachęcić młodzież do nauki języka francuskiego i historii przez opracowanie lekcji interdyscyplinarnej z tych dwóch przedmiotów.

Zaangażowanie uczniów w aktywne wykonanie powyższych ćwiczeń związanych z tekstem pozwala osiągnąć następujące cele:

- sprowokowanie ich do zainteresowania się tematem tekstu oraz ułatwienie im wyselekcjonowania znanych informacji i słownictwa związanego z jego treścią,
- umożliwienie im domyslenia się, jakich informacji będzie dotyczył tekst,
- stworzenie możliwości wybrania odpowiedniego stylu czytania w zależności od polecenia w ćwiczeniu (*skimming, scanning, extensive reading, intensive reading*),
- ułatwienie zrozumienia treści i organizacji tekstu,
- umożliwienie wykorzystania informacji zawartych w tekście do wykonania innego zadania przez połączenie ich z nowo zdobytą wiedzą.

Poszczególne etapy pracy wokół tematyki tekstu oraz z samym tekstem pozwalają uczniom wydobyć takie informacje, które są dla nich interesujące i potrzebne. Zdobycie tej właśnie umiejętności to jeden z głównych celów rozwijania sprawności czytania.

#### Bibliografia

- Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques and Principles in Language Teaching*; OUP.  
Sheerin S., Seath J., White G. (1993), *Spotlight on Britain*, OUP.  
Muttal C. (1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann.

(kwiecień 2002)

Mamy nadzieję, że zainteresuje ona nauczycieli i przeprowadzą ją w ramach swoich ścieżek międzyprzedmiotowych.

#### ▼ Założenia ogólne

Poziom nauczania: klasa IV Liceum Ogólnokształcącego – wymiar nauczania: 5 godzin je-

<sup>1)</sup> Autorzy są nauczycielami w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Anioła w Tarnowie – Anna Kordela nauczycielką języka francuskiego a Marek Smoła historii.

zyka francuskiego i 4 godziny historii tygodniowo.

Czas trwania: 60 minut.

Temat lekcji: *Origine de la Marseillaise d'après les textes authentiques* – utrwalenie wiadomości o Rewolucji Francuskiej

Środki dydaktyczne:

- ▶ nagranie magnetofonowe fragmentu audycji *Reflét, Revue des Enseignants Langue Etrangère* – numer specjalny *Rewolucja Francuska*,
- ▶ nagranie *Marsylianki*,
- ▶ transkrypcja słów Hymnu francuskiego,
- ▶ kserokopie fragmentów tekstu Alphonse de Lamartine *Histoire des Girondins*,
- ▶ kserokopie tekstu *Histoire – La Marseillaise* ze strony internetowej <http://www.premier-ministre.gouv.fr/HIST/MARSIL.HTM>
- ▶ pocięte kartki z pytaniami,

- ▶ ilustracje z postaciami historycznymi z okresu Rewolucji Francuskiej,
- ▶ płaskorzeźba pt. *Marsylianka*, fragment Łuku Triumfalnego,
- ▶ Książka Waldemara Łysiaka *Francuska ścieżka*,
- ▶ fragmenty tekstów z podręczników do historii na różnych poziomach edukacyjnych:
  - ▲ ks. Mieczysław Żywczyński *Historia powszechna 1789–1870*, Warszawa 1977 r.
  - ▲ Marian Kukiel, *Dzieje polityczne Europy od rewolucji francuskiej*, Londyn 1992 r.
  - ▲ Józef Gierowski, Józef Leszczyński *Historia dla 2 klasy LO*, Warszawa 1987 r.
  - ▲ Tadeusz Cegielski, Katarzyna Zielińska, *Historia. Dzieje nowożytne. Podręcznik dla szkół średnich klasy II LO*, Warszawa 1991 r.

Techniki: pytania, odpowiedzi, słuchanie nagrań, praca w grupie, konwersacja, praca z tekstem.

### ▼ Cele jednostki lekcyjnej:

Cele lekcji	język francuski	historia
a) językowe, poznawcze	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ ćwiczenia na rozumienie ze słuchu,</li> <li>▲ rozumienie tekstu czytanego,</li> <li>▲ doskonalenie wypowiedzi ustnej.</li> </ul>	praca z tekstem opracowania historycznego, porównanie i analiza treści.
b) cywilizacyjne, kształcące	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ wdrażanie do pracy z tekstem autentycznym tj. z fragmentem powieści, fragmentami tekstu ze strony internetowej,</li> <li>▲ zapoznanie się z pochodzeniem <i>Marsylianki</i>,</li> <li>▲ zapoznanie z fragmentem tekstu Hymnu narodowego Francji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ umiejętność syntezy i analizy materiału podsumowującego okres Rewolucji Francuskiej jako powtórzenie i utrwalenie materiału przed egzaminem dojrzałości z historii,</li> <li>▲ doskonalenie techniki argumentowania i uzasadniania,</li> <li>▲ analiza tekstu źródłowego.</li> </ul>
c) wychowawcze:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ poziom działania;</li> <li>▲ uczestnictwo w lekcji otwartej, punktualność, koncentracja,</li> <li>▲ podejmowanie działań, wykonywanie poleceń nauczyciela,</li> <li>▶ poziom postawy:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ dobrowolne i spontaniczne reagowanie na polecenia,</li> <li>▶ system wartości, samokontrola, takt, postawa.</li> </ul> </li> </ul>	

### ▼ Cele szczegółowe jednostki lekcyjnej:

Cele lekcji	język francuski	historia
a) na poziomie wiadomości ( <i>savoir</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ uczeń umie, wie:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ zapoznanie z fragmentem powieści Alphonse Lamartina <i>Histoire des Girondins</i> oraz z informacjami zawartymi na stronie internetowej na temat <i>Marsylianki</i>,</li> <li>▲ poznanie fragmentu tekstu <i>Marsylianki</i>.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ uczeń umie, wie:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ poznanie historii i okoliczności powstania <i>Marsylianki</i>,</li> <li>▲ poznanie tekstów z różnych opracowań historycznych.</li> </ul> </li> </ul>

Cele lekcji	język francuski	historia
b) na poziomie umiejętności ( <i>savoir-faire</i> )		
► typowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>► uczeń potrafi i rozumie:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ rozumie tekst słuchany,</li> <li>▲ rozumie tekst czytany,</li> <li>▲ potrafi znaleźć odpowiedź na pytania do tekstu,</li> <li>▲ próbuje zaśpiewać tekst Marsylianki.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>► uczeń potrafi i rozumie:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ potrafi wykorzystać wiadomości z zakresu Rewolucji Francuskiej,</li> <li>▲ potrafi dokonać analizy tekstu historycznego,</li> <li>▲ rozumie główne zjawiska Rewolucji Francuskiej.</li> </ul> </li> </ul>
► nietypowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń potrafi odnaleźć słowa kluczowe rewolucji w tekście hymnu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń potrafi odnaleźć słowa kluczowe rewolucji w tekście hymnu,</li> <li>▲ rozumie główne zjawiska rewolucji szukając argumentów w tekście Hymnu francuskiego.</li> </ul>

### ▼ Wymagania:

Język francuski	Historia
<b>konieczne</b> (na ocenę dopuszczającą)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń reaguje wolno na pytania i polecenia nauczyciela, ma duże trudności ze znalezieniem odpowiedzi na nie, potrzebuje wielu powtórzeń, a celem zrozumienia stosuje język ojczysty. Często bardzo liczne błędy zakłócają komunikację.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń reaguje wolno na pytania i polecenia nauczyciela,</li> <li>▲ popełnia błędy rzeczowe w zakresie faktografii, niepoprawnie stosuje pojęcia historyczne,</li> <li>▲ język ucznia jest ubogi – trudności w wystawianiu się.</li> </ul>
<b>podstawowe</b> (na ocenę dostateczną)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń potrafi odtworzyć treść lekcji za pomocą wielokrotnych pytań oraz upewnienia się w języku ojczystym o dobrym zrozumieniu. Jest to najczęściej odpowiedź odtwórca, a uczeń popełnia dość liczne błędy językowe, gramatyczne oraz błędy wymowy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń odtwarza treść lekcji – problemu,</li> <li>▲ popełnia nieliczne błędy rzeczowe i językowe,</li> <li>▲ próbuje wartościować, oceniać – może posługiwać się poznanymi wcześniej ocenami,</li> <li>▲ podejmuje próbę analizy tekstu historycznego.</li> </ul>
<b>rozszerzające</b> (na ocenę dobrą)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń stara się samodzielnie wykonać polecenia nauczyciela, poprawnie reaguje na polecenia, wypowiedzi są adekwatne do sytuacji i zrozumiałe. Mówi z wahaniem, popełnia błędy morfologiczne i syntaktyczne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń stara się samodzielnie – bez pomocy nauczyciela (pytań dodatkowych) rozwiązać problem, dokonuje oceny,</li> <li>▲ treść odpowiedzi jest poprawna merytorycznie i językowo,</li> <li>▲ dokonuje poprawnej analizy tekstu historycznego – naukowego.</li> </ul>
<b>dopełniające</b> (na ocenę bardzo dobrą)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń, wykorzystując nowy materiał samodzielnie przedstawia swoją wypowiedź, wypowiadając się poprawnie i logicznie. Podejmuje komunikację, dokonuje samodzielnej korekty, jest kreatywny, dba o staranną wymowę bez popełniania błędów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń w pełni samodzielnie rozwija problem, syntezuje, ocenia i wartościuje,</li> <li>▲ stosuje bezbłędnie język historyczny,</li> <li>▲ konstruuje wypowiedź logiczną, jasną i uporządkowaną,</li> <li>▲ dokonuje analizy porównawczej, buduje logiczne związki przyczynowo-skutkowe.</li> </ul>
<b>wyróżniające</b> (na ocenę celującą)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń wykorzystuje poznaną wiedzę i nabyte umiejętności do samodzielnej wypowiedzi na podany temat. Wypowiedź jest płynna, swobodna, bogactwo leksykalne wykracza poza program. Struktury języka są bezbłędne, zawsze zabiera głos w rozmowie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ uczeń wykorzystuje samodzielnie wiedzę ponadprogramową do budowy wypowiedzi,</li> <li>▲ rozwiązanie problemu jest bezbłędne przy poprawnym wykorzystaniu warsztatu historycznego,</li> <li>▲ w pełni samodzielne oceny oparte o znajomość literatury przedmiotu, logiczne samodzielne wnioski.</li> </ul>

## Przebieg lekcji:

1. **Czynności organizacyjne** wstępne: powitanie gości i uczniów, sprawdzenie obecności.

Część lekcji w języku francuskim:	Część lekcji w języku polskim:
-----------------------------------	--------------------------------

### 2. Rozgrzewka językowa

La leçon commence par la partie française.  
Professeur: Savez-vous quel est le fruit de la Révolution française?  
▲ La Marseillaise, l'hymne national.  
Professeur: Qui est l'auteur de cet hymne national?  
▲ Claude-Joseph Rouget de Lisle.  
Professeur: Connaissez-vous l'origine de ce chant?

### 3. Wprowadzenie nowego materiału

I. Faire écouter aux élèves un tout court fragment de l'enregistrement du „Reflet” pour les faire entrer dans la période et dans l'ambiance de la Révolution française.

**„Sir, ils ont pris la Bastille.**

**C'est une révolte?**

**Non, C'est une RÉVOLUTION.**

**Citoyen St. Juste. La MORT.**

**Citoyen Marras. LA MORT.**

**Citoyen Robespierre. LA MORT.”**

**(Reflet, Revue des Enseignants du FLE.)**

Po wysłuchaniu nagrania ilustrującego moment skazania przywódców rewolucji na śmierć, uczeń wyszukuje portrety znanych rewolucjonistów oraz odczytuje fragmenty autentycznych protokołów z posiedzenia trybunału rewolucyjnego z czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Nauczyciel historii prowadzi dyskusję na temat przyczyn tej rewolucji, ze zwróceniem szczególnej uwagi na ich różnorodność.  
(W tym czasie nauczyciel języka redaguje temat lekcji na tablicy.)

Professeur: L'un des fruits de la Révolution française était l'hymne de la patrie „la Marseillaise”. C'est pourquoi maintenant nous allons travailler sur des fragments des textes authentiques pour apprendre l'origine de la Marseillaise.

I. Enseignant de français divise les élèves en 5 groupes pour qu'ils travaillent sur les fragments du texte de Lamartine „Histoire des Girondins” et aussi sur une page de l'Internet dans le but de faire connaissance avec l'origine de l'hymne français et pour pouvoir répondre aux questions préparées ci-dessous. Les représentants des groupes essayeront de présenter le résumé de leurs travaux.

### Origine de la Marseillaise.

Il y avait alors un jeune officier d'artillerie en garnison à Strasbourg. Son nom était Rouget de Lisle. Il était né à Lons-le-Saunier, dans le Jura, pays de rêverie et d'énergie, comme le sont toujours les montagnes. Ce jeune homme aimait la guerre comme soldat, la Révolution comme penseur. Recherché pour son double talent de musicien et de



poète, il fréquentait régulièrement la maison de Ditrich, patriote alsacien, maire de Strasbourg; la femme et les jeunes filles de Ditrich partageaient l'enthousiasme du patriotisme et de la Révolution. [...] Elles aimaient le jeune officier, elles inspiraient son cœur, sa poésie, sa musique.

[...] C'était l'hiver de 1792. La disette régnait à Strasbourg. La maison de Dietrich était pauvre, sa table frugale, mais hospitalière pour Rouget de Lisle. Le jeune officier s'y asseyait le soir et le matin comme un fils ou un frère de la famille. Un jour qu'il n'y avait eu que du pain de munitation et quelques tranche de jambon fumé sur la table, Dietrich regarda de Lisle avec une sérénité triste et lui dit: „L'abondance manque à nos festins; qu'importe, si l'enthousiasme ne manque à nos fêtes civiques et le courage aux cœurs de nos soldats! [...] Strasbourg doit avoir bientôt une cérémonie patriotique, il faut que de Lisle puise dans ces dernières gouttes un de ces hymnes qui portent dans l'âme du peuple l'ivresse d'où il a jailli. [...]

Il était minuit. La nuit était froide. De Lisle était rêveur; son cœur était ému, sa tête échauffée. Le froid le saisit, il rentra chancelant dans sa chambre solitaire, cherche lentement l'inspiration, tantôt dans les palpitations de son âme de citoyen, tantôt sur le clavier de son instrument d'artiste, composant tantôt l'air avant les paroles, tantôt les paroles avant l'air, et les associant tellement dans sa pensée qu'il ne pouvait savoir lui-même lequel, de la note ou du vers, était né le premier, et qu'il était impossible de séparer la poésie de la musique et le sentiment de l'expression. Il chantait tout et n'écrivait rien.

Accablé de cette inspiration sublime, il s'endormit la tête sur son instrument et ne réveilla qu'au jour. Les chants de la nuit lui remontèrent avec peine dans sa mémoire comme les impressions d'un rêve. Ils les écrivit, les nota et courut chez Dietrich. Il le trouva dans son jardin, bechant de ses propôres mains des laitues d'hiver. La femme et les filles de vieux patriote n'étaient pas encore levées. Dietrich les éveilla, appela quelques amis, tous passionnés comme lui pour la musique et capable d'exécuter la composition de de Lisle. La fille ainée de Dietrich accompagnait. Rouget chanta.

*Alphonse de Lamartine „Histoire des Girondins.”*

## **Les symboles de la République**

La Marseillaise

Fruit de la Révolution française, l'hymne national accompagne la République naissante et combattante. Survivant aux deux Empires, à la Restauration et à la Restauration et à l'Occupation, la République ne l'officialise définitivement qu'en 1946.

L'histoire

Claude-Joseph Rouget de Lisle, capitaine du génie en garnison à Strasbourg, compose cet air dans la nuit du 24 au 25 avril 1792 à la demande du maire de cette ville, le baron de Dietrich. Le chant, intitulé Chant de guerre pour l'armée du Rhin, se répand dans le pays. Un général de l'armée d'Egypte, François Mireur, venu à Marseille afin de mettre au point la marche conjointe des volontaires de Montpellier et de Marseille, le fait paraître sous le titre de Chant de guerre aux armées aux frontières. Les troupes marseillaises l'adoptent alors comme chanson de marche. Ils l'entonnent lors de leur entrée à Paris le 30 juillet 1792 et les Parisiens le baptisent La Marseillaise.

Sous la Première République, cet hymne fait partie des airs et chants civiques qui ont contribué au succès de la Révolution. Les deux Empires, la Restauration et la IIe République lui préfèrent des chants de circonstance. Il faut attendre la IIIe République pour que La Marseillaise retrouve son rang d'hymne national en toutes les occasions où les musiques militaires sont appelées à jouer un air officiel. L'Etat français le conserve et le Gouvernement de la France libre lui redonne un statut de premier ordre aux côtés de l'hymne officieux: Le Chant des Partisans. Enfin, La Marseillaise est instituée hymne national par la Constitution de la IVe et de la Ve République (art. 2 de la Constitution du 4 octobre 1958). En 1974, le président de la République, Valéry Giscard d'Estaing, la fait modifier d'après les partitions anciennes et réharmoniser avec un rythme différent. A partir de 1981, l'hymne sera de nouveau interprété d'après les partitions et le rythme en vigueur jusqu'en 1974.

L'auteur

Né en 1760 à Lons-le-Saunier, Claude-Joseph Rouget de Lisle est capitaine du génie mais a mené une carrière militaire assez brève. Révolutionnaire modéré, il est sauvé de la Terreur grâce au succès de son chant. Auteur de quelques romances et opéras, il vit dans l'ombre sous l'Empire et la Restauration jusqu'à son décès à Choisy-le-Roi en 1836.

*Historie-La Marseillaise <http://www.premier-ministre.gouv.fr/Hist/MARSIL.HTM>*

<p>II.</p> <p><b>1. Présentez le personnage de Rouget de Lisle.</b></p> <p><b>2. Pourquoi fréquentait-il la maison de Dietriche et comment était cette maison en 1792?</b></p> <p><b>3. Comment a-t-il cherché l'inspiration pour écrire la Marseillaise?</b></p> <p><b>2. Comment se comportait Rouget de Lisle après avoir trouvé l'hymne de la patrie.</b></p> <p>II. Professeur passe les dernières lignes du texte enregistrées sur la cassette finissant le texte de Lamartine.</p> <p style="text-align: center;">(l'enregistrement provient de „Reflet-Revue des Enseignants Langue Etrangère”).</p>	
<p><b>„...A la première strophe, les visages pâlirent, à la seconde des larmes coulèrent, aux dernières le délire de l'enthousiasme éclata. L'hymne de la patrie était trouvé... Le nouveau chant, exécuté quelques jours après à Strasbourg, vola de ville en ville sur tous les orchestres populaires. Marseille l'adopta pour être chanté au commencement et à la fin des séances de ses clubs. Les Marseillais le répandirent en France en le chantant sur leur route. De là vient le nom de Marseillaise...”</b></p> <p style="text-align: center;">(Alphons de Lamartine Histoire des Girondins)</p>	
	<p><u>Część lekcji w języku polskim:</u></p> <p>Po analizie tekstu francuskiego, dotyczącego genezy powstania Marsylianki, jeden z uczniów jest poproszony o przeczytanie, przygotowanych wcześniej fragmentów z różnych polskich podręczników do historii, odnoszących się do okoliczności powstania Marsylianki. Nauczyciel zapoznaje uczniów z płaśkorzeźbą pt. „Marsylianka”, która jest repliką fragmentu łuku Triumfalnego. Młodzież zapoznaje się z genezą hymnu z historycznego, a nie jak to miało miejsce w części francuskiej lekcji, z literackiego punktu widzenia.</p>

#### 4. Utrwalenie materiału

<p>I. L'enseignant de français passe l'enregistrement du premier couplet et du refrain de la Marseillaise. La tâche des élèves sera de retrouver les <b>mots-clés</b> de la Révolution Française dans les paroles de l'hymne.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Le texte de la Marseillaise.</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>1-er couplet</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Allons enfants de la Patrie, Le jour de gloire est arrivé! Contre nous de la tyrannie, L'étendart sanglant est levé! L'étendart sanglant est levé! Etendez-vous dans les campagnes. Mugir ces féroces soldats? Ils viennent jusque dans nos bras Egorger nos fils et nos compagnes!</b></p>	
--	--

<p style="text-align: center;"><b>Refrain</b>  <b>Aux armes, citoyens!</b>  <b>Formez vos bataillons!</b>  <b>Marchons! Marchons!</b>  <b>Qu'un sang impur</b>  <b>Abreuve nos sillons!</b></p> <p style="text-align: center;">(Claude-Joseph Rouget de Lisle.)</p> <p>Les mots-clés de la Révolution Française:</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>▲ <i>citoyen</i></td> <td>▲ <i>égorger,</i></td> </tr> <tr> <td>▲ <i>la tyrannie,</i></td> <td>▲ <i>citoyen,</i></td> </tr> <tr> <td>▲ <i>l'étendard sanglant,</i></td> <td>▲ <i>bataillon,</i></td> </tr> <tr> <td>▲ <i>féroces soldats,</i></td> <td>▲ <i>sang impur,</i></td> </tr> </table>	▲ <i>citoyen</i>	▲ <i>égorger,</i>	▲ <i>la tyrannie,</i>	▲ <i>citoyen,</i>	▲ <i>l'étendard sanglant,</i>	▲ <i>bataillon,</i>	▲ <i>féroces soldats,</i>	▲ <i>sang impur,</i>	
▲ <i>citoyen</i>	▲ <i>égorger,</i>								
▲ <i>la tyrannie,</i>	▲ <i>citoyen,</i>								
▲ <i>l'étendard sanglant,</i>	▲ <i>bataillon,</i>								
▲ <i>féroces soldats,</i>	▲ <i>sang impur,</i>								
	<p>Na podstawie słów-kłuczy odnalezionych przez uczniów we francuskiej wersji lekcji, nauczyciel historii inicjuje rozmowę na temat głównych haseł prawno – ustrojowych i postaw obywatelskich w czasie Rewolucji Francuskiej w celu rekapitulacji i utrwalenia wiadomości dotyczących Rewolucji. Prowadzący zwraca szczególną uwagę na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ prawa przyrodzone człowieka i obywatela,</li> <li>▲ zmiany ustrojowe spowodowane przez rewolucję (Republika, nowe kodeksy prawne, itp.),</li> <li>▲ reformy (ustrojowe, prawne, wojskowe)</li> <li>▲ inne.</li> </ul>								
<p><i>III. Les apprenants lisent le texte de la Marseillaise à tour de rôle et ensuite ils chantent le premier couplet et le refrain de l'hymne.</i></p>									

### 5. **Zadanie domowe**

<p><b>Devoir:</b>  <i>Écris les réponses aux questions concernant le texte de la „Origine de la Marseillaise” de Lamartine.</i>  <i>Apprendre par coeur les paroles de La Marseillaise travaillées pendant la leçon.</i></p>	<p><b>Praca domowa z historii.</b>  Wypowiedz się pisemnie na temat:  „Oceń, które hasła Wielkiej Rewolucji Francuskiej zdezawuowały się, a które zostały utrwalone. Podaj konkretne przykłady z późniejszych wydarzeń historycznych.”</p>
--	--

#### ► Ecouter la Marseillaise

Version instrumentale de La Marseillaise (Rouget de Lisle, 1792, orchestration de Gretry)

Référence: Archives S.M.M.A.T. Tous droits réservés C.M.M.A.T.

Remerciements au site du ministère de la Défense

Version chantée de La Marseillaise (Rouget de Lisle, 1792, orchestration de Gretry)

Référence: Archives C.M.M.A.T. Tous droits réservés C.M.M.A.T.

Lien vers le site du ministère de la Défense

(Nécessite le plug-in gratuit Real Player)

Le texte de la Marseillaise

I er couplet

Allons enfants de la Patrie,

Le jour de gloire est arrivé!

Contre nous de la tyrannie,

L'étendard sanglant est levé! (bis)

Entendez-vous dans les campagnes

Mugir ces féroces soldats?

Ils viennent jusque dans nos bras

Egorger nos fils et nos compagnes!

Refrain

Aux armes, citoyens!

Formez vos bataillons!

Marchons! marchons!

Qu'un sang impur

Abreuve nos sillons!

2

Que veut cette horde d'esclaves,

De traîtres, de rois conjurés?

Pour qui ces ignobles entraves,  
Ces fers dès longtemps préparés? (bis)  
Français, pour nous, ah! quel outrage!  
Quels transports il doit exciter!  
C'est nous qu'on ose méditer  
De rendre à l'antique esclavage!

3

Quoi! ces cohortes étrangères  
Feraient la loi dans nos foyers!  
Quoi! ces phalanges mercenaires  
Terrasseraient nos fiers guerriers! (bis)  
Grand Dieu! par des mains enchaînées  
Nos fronts sous le joug se ploieraient!  
De vils despotes deviendraient  
Les maîtres de nos destinées!

4

Tremblez, tyrans et vous perfides,  
L'opprobre de tous les partis,  
Tremblez! vos projets parricides  
Vont enfin recevoir leurs prix! (bis)  
Tout est soldat pour vous combattre,  
S'ils tombent, nos jeunes héros,  
La terre en produit de nouveaux,  
Contre vous tout prêts à se battre!

5

Français, en guerriers magnanimes,  
Portez ou retenez vos coups!  
Épargnez ces tristes victimes,  
A regret s'armant contre nous. (bis)  
Mais ces despotes sanguinaires,  
Mais ces complices de Bouillé,  
Tous ces tigres qui, sans pitié,  
Déchirent le sein de leur mère!

6

Amour sacré de la Patrie,

Conduis, soutiens nos bras vengeurs!  
Liberté, Liberté chérie,  
Combats avec tes défenseurs! (bis)  
Sous nos drapeaux, que la victoire  
Accoure à tes mâles accents!  
Que tes ennemis expirants  
Voient ton triomphe et notre gloire!

7

Nous entrerons dans la carrière  
Quand nos aînés n'y seront plus;  
Nous y trouverons leur poussière  
Et la trace de leurs vertus. (bis)  
Bien moins jaloux de leur survivre  
Que de partager leur cercueil,  
Nous aurons le sublime orgueil  
De les venger ou de les suivre!

Mis à jour le 14/11/2000 @Webmestre – Info éditeur

Lekcję tę przeprowadziliśmy w klasie IV o profilu humanistycznym. Była to lekcja otwarta dla nauczycieli naszej szkoły oraz studentów filologii romańskiej z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Podobną lekcję – *Napoleon i jego rodzinna Europa* – przeprowadziliśmy rok wcześniej w tej samej klasie (wówczas trzeciej). Mamy nadzieję, że uda nam się kontynuować takie lekcje w przyszłości. Zależy to tylko od jednego – od dobrej klasy – gdyż nie w każdym zespole uczniowskim da się tak pracować.

Zachęcamy do podejmowania podobnych prób. Przy całej trudności organizacyjnej i metodycznej jest to naprawdę świetna zabawa i taką lekcję długo się pamięta.

(październik 2001)

*Halina Rycyk-Sztajdel*<sup>1)</sup>

Lublin

---

## Praca z tekstem, zajęcia praktyczne nauki języka rosyjskiego

Praca z tekstem – to jeden z typów zajęć na filologii rosyjskiej na Uniwersytecie im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie obok zajęć z fonetyki,

mówienia, pisania i tłumaczenia. Wszystkie zajęcia są skoordynowane w ramach szerokich tematów stanowiących określone kręgi tematyczne.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest starszym wykładowcą w Instytucie Filologii Stosowanej UMCS w Lublinie.

Na III roku filologii rosyjskiej są to następujące kręgi: 1) *Здравоохранение*, 2) *Необычное в моей жизни (праздники, сувениры, предрассудки)*, 3) *Наши досуг (хобби, спорт, другие любимые занятия)*.

Krąg tematyczny jest realizowany na wszystkich typach zajęć przez wprowadzenie odpowiednich podtematów za pomocą różnych tekstów mówionych i pisanych. Pojęcie tekstu jest rozumiane szeroko i obejmuje artykuły z aktualnej prasy rosyjskiej, rzadziej teksty literackie i naukowe, listy prywatne i oficjalne, ankiety, reklamy, ogłoszenia, recepty, nagrania autentycznych rozmów itp.

Na zajęciach *Praca z tekstem* wykorzystują głównie teksty o charakterze informacyjnym – teksty zwarte i wywiady. Najważniejsze kryteria ich doboru to: aktualność treści i języka, zainteresowanie tematyką ze strony studentów, funkcjonalność materiału językowego. Praca z tekstem pozwala realizować następujące cele komunikatywne i podporządkowane im operacje językowe:

- ▶ rozszerzenie słownika studentów,
- ▶ utrwalanie zjawisk z zakresu gramatyki funkcjonalnej,
- ▶ kształtowanie umiejętności wyodrębniania w tekście informacji ogólnych i szczegółowych, ważnych i mniej istotnych, informacji przekazywanych wprost i ukrytych (rozumienie podtekstu),
- ▶ kształtowanie umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów poruszanych w tekście,
- ▶ nabywanie umiejętności odnoszenia zdobywanej wiedzy do własnych doświadczeń, zachowań, emocji (ocenę cudzych poglądów, tworzenie i wyrażanie własnych opinii, sądów),
- ▶ kształtowanie umiejętności wykorzystywania przyswojonych wiadomości, nawyków, umiejętności językowych w sytuacjach komunikatywnych, podobnych do tych, w których studenci mogą znaleźć się w przyszłości.

Na III roku wprowadza się następujące zagadnienia gramatyczne: 1. *Выражение субъекта*. 2. *Выражение связи явлений: соединение, противопоставление, соответствие, несоответствие*. 3. *Выражение модальности: побуждение, приглашение, совет, рекомендация, предостережение, сожаление, сомнение*.

Wszystkie zjawiska gramatyczne przedstawia się w tabelach w postaci przykładów ich użycia. Studenci zapoznają się z nimi, szukają podobnych przykładów w tekstach, następnie utrwalają i aktywizują je w toku wykonywania różnorodnych zadań językowych i komunikacyjnych. Jeśli nawet w tekstach brakuje przykładów funkcjonowania danego zjawiska gramatycznego lub jest ich mało, to wystąpią one w specjalnie skonstruowanych ćwiczeniach językowo-komunikacyjnych. Przykłady podawane w tabelach gramatycznych nie nawiązują do tematyki zajęć pod względem leksykalnym, gdyż są one wykorzystywane kilkakrotnie w toku procesu glottodydaktycznego, przy realizacji różnych kręgów tematycznych na różnych typach zajęć.

Przytoczę przykład realizacji jednostki metodycznej n.t. *Для чего нам нужен спорт?* (Krąg tematyczny: *Наши досуг* na III roku filologii rosyjskiej (3–4 zajęcia).

Na zajęciach wykorzystuję teksty: *Анатомия чуда* („Ровесник” 12/90) i *Женский спорт становится мужским, а мужской зверским* („Спутник” 2/97). Utrwalane są następujące zagadnienia gramatyczne: модальность – сомнение, сожаление и связь явлений – противопоставление.

W tekście *Анатомия чуда* jest mowa o cudzie w sporcie, o czynnikach decydujących o nim, takich jak: pokonywanie granic materii, czasu i przestrzeni oraz własnej słabości. Autor stara się również odpowiedzieć na pytanie, dlaczego sportowcy dążą do osiągnięcia sukcesu za wszelką cenę i dlaczego ludzie z takim ogromnym zaangażowaniem emocjonalnym oglądają imprezy sportowe i tak silnie przeżywają porażki i sukcesy ulubionych sportowców i drużyn.

Tekst *Женский спорт становится мужским, а мужской зверским* zawiera informacje o przemianach zachodzących w sporcie, o tym, że tradycyjnie typowe żeńskie dyscypliny sportowe, jak np. tenis, biegi, pływanie, charakteryzujące się dawniej miękkością, lekkością wykonania, gracją sportsmenek stały się obecnie siłowymi, agresywnymi. Coraz częściej też kobiety biorą udział w typowo męskim sporcie, jak np. boks, wodne polo, a tu nierazdoko pozwala się na grę zupełnie bez zasad. Autor uważa, że przyczyną tych zmian są nadmierna komercjalizacja sportu i powstanie sportowej mafii. Autor zauważa również, że nadmierny

wysiłek w sporcie, chęć osiągnięcia sukcesu za wszelką cenę, kontuzje, przyjmowanie środków dopingujących – wszystko to, niestety, odbija się na zdrowiu młodych ludzi.

Na podstawie tych tekstów są realizowane różnorodne zadania kształtujące kompetencję lingwistyczną i komunikacyjną.

Oto przykłady takich zadań:

### ▼ *Анатомия чуда*

I. *Найдите в тексте 4 ответа на вопрос: „Зачем нам нужен спорт?”*

II. *Выпишите из текста лексику по теме „Спорт”.*

Обратите внимание на выражения:  
**попытка** прыгнуть дальше, полететь выше, поднять больше, нырнуть ниже  
**совершать/совершить** (что?) чудо в спорте (поступок, подвиг)

**преодолевать/преодолеть** (что?) собственную слабость (препятствия, трудности)

III. *Как в тексте объясняется чудо в спорте? Поясните в нескольких предложениях главные факторы, обуславливающие это чудо:*

преодоление спортсменами мира материи с её жесткими законами; преодоление понятия времени, к которому мы привыкли в жизни; преодоление собственной слабости.

IV. *Посмотрите на таблицу.*

### **Выражение сомнения**

1. Решит ли он эту проблему?
2. Решит или не решит он эту проблему?
3. Не переехать ли нам в Краков?
4. Не надо (не стоит) ли нам переехать в Краков?
5. Может быть, нам переехать в Краков?
6. Надо (стоит) ли нам переехать в Краков?
7. Уезжать или не уезжать нам в Краков?
8. Может быть, нам не уезжать в Краков?
9. Не знаю, что делать. Пойти туда, что ли?
10. Не вышла ли она замуж?
11. Может быть, она вышла замуж?
12. Разве вы его встретили? (Наверно не встречали).
13. Разве он мог (может) этим восхищаться? [оттенок иронии]

14. Неужели он согласился? (На верю, это невозможно).

15. Он должен уехать. Где (да где) ему уехать.

16. Ты должен поговорить с врачом. — Да что ж врач!

17. Едва ли (вряд ли) она придет к тебе.

18. Я сомневаюсь, что он придет к тебе.

19. Сомнительно, что он напишет мне письмо.

20. Сомнительно, чтобы он написал мне письмо.

21. Он не поможет нам, если даже (если и, если вообще) придет.

V. *Разверните диалоги, добавляя подходящие по смыслу 2–3 реплики. Используйте лексику текста.*

Пример:

► Разве Иван Едешко положил мяч в кольцо?

► Нет, он послал мяч по высокой траектории через всю площадку, прямо в руки Белову. Белов подпрыгнул вверх, сделал финт и бережным движением ладоней положил мяч в кольцо.

1. — Неужели в финале мюнхенской олимпиады в 1972 году баскетбольная сборная СССР проиграла американцам?

— .....

2. — Может быть, вы не должны принимать участия в этом беге на 5 километров. Разве нога у вас зажила?

— .....

3. — Где же ему заниматься метанием молота!

— .....

4. — Неужели вы думаете, что мы принимаем участие в тяжелых соревнованиях только ради денег?

— .....

5. — Разве он может стать чемпионом по боксу! (иронически)

— .....

VI. *Выразите свое сомнение, относясь к следующим ситуациям.*

1. Прыгун в высоту раз за разом пытается преодолеть планку, поставленную на высоте двух с половиной метров. Вы видите, что это ему не удаётся.

2. Тренер по баскетболу сказал своим игрокам, что за три секунды до конца матча можно выиграть, проиграть и снова выиграть.

3. Более слабая хоккейная команда, упорно увеличивая темп, навязывает свою волю более сильной.

4. Бегуну осталось лишь 20 метров до финиша. Но ему не хватает сил.

5. Чемпион по боксу посмотрел на своего противника, на его мускулы и почувствовал свою слабость.

**VII.** Придумайте ситуации, связанные с проблемами, затронутыми в тексте. Побеседуйте, выражая свое сомнение.

**VIII.** Напишите рецензию о прочитанной вами статье *Анатомия чуда. Отнеситесь к содержанию, рассуждениям автора, выразите свою точку зрения, оцените язык текста.*

**IX.** Используя лексику темы, обсудите в парах следующие вопросы:

1. Нужен ли спорт человеку или можно без него обойтись?

2. Какое место занимает спорт в вашей жизни?

3. Согласны ли вы, что спорт развивает человека физически, поддерживает его физическое состояние, оказывает положительное влияние на его психику?

4. Можно ли, занимаясь спортом, выработать положительные (а возможно неожиданно появятся и отрицательные) черты характера?

5. Как ведут себя спортсмены в повседневной жизни (на работе, в семье), для которых самое важное в спорте — одержать победу во что бы то ни стало, всегда быть первым?

▼ **Женский спорт становится мужскими, а мужской — женским.**

**I.**

1. О каких традиционно женских видах спорта говорится в тексте. Чем они раньше характеризовались?

2. Каким становится женский спорт в настоящее время? Какова причина изменений?

3. Какие виды спорта считаются типично мужскими и что для них характерно?

4. Какую общую тенденцию мы замечаем в современном спорте?

5. Актуален ли в наше время девиз: „Чемпион — пример для молодежи”?

**II.** Выпишите из текста названия видов спорта и определения, характеризующие спорт раньше и теперь.

► Обратите внимание!

**наделять/наделить** (кого? чем?)

► Природа наделила женщин большей выносливостью.

**настораживать/насторожить** (кого?)

► Особенно настораживает нас водное поло.

**поощрять/поощрить** (кого? что?)

В состязаниях мужчин поощряется агрессивность, жестокость.

**III.** Побеседуйте в парах о спорте, выражая свое сожаление о том, что женские виды спорта стали силовыми, агрессивными, а в мужском спорте разрешаются „бои без правил”. Посмотрите на таблицу — выражение сожаления.

**Сожаление**

1. Не говорить бы ему об этом!

2. Не говорили бы ему об этом! [по

3. Не надо было говорить отношению  
ему об этом! к прошлому

4. Написал бы прежде, чем сюда действию]  
приехать!

5. Знать бы мне всю правду!

**Образец:**

► Не стать бы женскому спорту мужским!

► Что ты имеешь в виду?

► Вчера я смотрел теннис. Вместо пластики, мягкости движений теннисистов, я увидел мужской стиль игры: пушечные подачи, мощные удары. Ужас!

► Не надо было ставить на коммерческую основу весь спорт, теперь лишь деньги считаются...

**IV.** Посмотрите на таблицу — выражение противопоставления. Найдите также примеры противопоставления в тексте.

**Противопоставление**

1. Изучая английский язык, она легко запоминает слова, усваивает грамматику, но ей трудно дается произношение [ограничительный оттенок].

2. Все ушли, только (лишь) он остался дома [ограничивающее исключение].

3. У Ивана был талант, только надо было его развивать [препятствующее ограничение].

4. Её лицо было некрасиво, но в нём можно было заметить что-то интересное.
5. Мы не поехали на Канарские острова, зато совершили интересную экскурсию в Италию (но зато, реже: а зато, да зато).
6. Она старалась во что бы то ни стало обратить на себя внимание, но он не замечал её [противительно-уступительное значение, ср.: хотя... всё-таки, все же...].
7. Ты обошёлся со мной жестоко, а ведь ты не имел права [оттенок возражения].
8. У меня есть только один выход из этого положения, но и он не очень хороший [оттенок выделения].
9. Она владеет только родным языком, но даже им не очень хорошо [оттенок усиления].
10. Все время я пытаюсь помириться с ним, да он не хочет.
11. Он хотел учиться в университете — и не попал туда, хотел работать — и не нашел работу.

**V.** Заполните пустые места в данных ниже предложениях словами и выражениями из текста. Понаблюдайте, как в этих предложениях выражается противопоставление.

Jest to tekst z lukami, opracowany na podstawie tekstu *Женский спорт становится мужским...*, иллюстриjący wyrażanie przeciwstawiania faktów. Zapęlnianie luk przez studentów ma na celu utrwalenie leksyki. Przytoczę tu przykładowo tylko jedno zdanie z tego tekstu: *Женщины всегда предпочитали составлять не в грубой силе, а в ..... [изяществе] и ..... [грациозности].*

**VI.** *Напишите 10 предложений на тему „Спорт”, иллюстрируя одновременно разные способы выражения противопоставления.*

**VII.** *Составьте диалоги по теме „Спорт”. В своих высказываниях выразите противопоставление.*

**VIII.** *Придумайте сценарии ситуаций, по которым вы могли бы беседовать на тему: „Спорт опасен для физического и психического здоровья человека”. В своих высказываниях учтите следующие мысли.*

1. Супернагрузки и бескомпромиссная борьба сказываются на здоровье и женщин, и мужчин.
2. Чрезмерная коммерциализация спорта приводит к его искажению.
3. Наблюдается одичание общества (агрессивность болельщиков), хулиганские эксцессы).

**IX.** *Проведите дискуссию на тему: „Каким должен быть современный спорт”?*

**X.** *Напишите отчёт о проведённой вами дискуссии.*

Jak widać, wśród proponowanych tu ćwiczeń są zadania przedkomunikacyjne, wymagające kilkakrotnego odwoływania się studentów do tekstu, znajdowania w nim określonych wiadomości i niezbędnych elementów językowych, uczące posługiwania się nimi w wypowiedziach stereotypowych przez prowadzącego zajęcia. Są tu też zadania komunikacyjne, aktywizujące przyswojoną przez studentów wiedzę i materiał językowy, oparte na sytuacjach zaaranżowanych przez nauczyciela lub przez uczących się (dialogi, dyskusje). Te ostatnie dają studentom okazję do wyrażenia własnych sądów, opinii, rozstrzygnięcia problemów.

Wiedza i umiejętności zdobyte na zajęciach „Praca z tekstem” są też wykorzystywane na innych typach zajęć, na których (jak już było powiedziane) jest realizowany równolegle ten sam krąg tematyczny. (lipiec 1998)



**Wszystkich zainteresowanych umieszczeniem reklamy  
na łamach czasopisma zapraszamy do kontaktu z Redakcją.**



# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Małgorzata Gorlewska, Ewa Książek-Kempa, Ewa Wieszczyńska<sup>1)</sup>  
Wrocław

## Jak testować rozumienie tekstu czytanego?

### Teksty z czasopisma Juma z przykładowymi zadaniami testowymi

Podczas egzaminów dla nauczycieli ubiegających się o stopień awansu zawodowego zauważyliśmy, iż nauczyciele języków obcych często wykorzystują do testowania rozumienia tekstu czytanego tylko technikę stawiania pytań do tekstu. Jest to z pewnością dobry sposób pracy z tekstem podczas lekcji, jednak jako technika testowania ma pewne wady. Utrudnia bowiem obiektywną ocenę i wymaga od nauczyciela większego nakładu pracy podczas sprawdzania. Jak zatem w inny sposób sprawdzić, czy uczniowie zrozumieli tekst i obiektywnie to ocenić? Można skorzystać z zadań, takich jak prawda/fałsz, wielokrotny wybór, przyporządkowanie, ułożenie w odpowiedniej kolejności, czy też uzupełnianie luk. Zadania takie pojawią się prawdopodobnie w zestawach egzaminacyjnych nowej matury.

Chciałybyśmy podzielić się naszymi doświadczeniami, w jaki sposób testować rozumienie tekstu czytanego. Wybrane przez nas teksty pochodzą z czasopisma Juma, znanego wielu nauczycielom. Zawiera ono artykuły o tematyce interesującej uczniów i napisanych językiem dostosowanym do wieku czytelników. Ich zaletą jest także to, że opisują one życie codzienne, problemy i zainteresowania młodych ludzi w Niemczech, co pozwala poszerzyć wiedzę realioznawczą uczniów.

Opracowałyśmy 3 teksty układając różne rodzaje zadań testowych, np.:

- ▶ prawda/fałsz: tekst nr 1 zadanie 2 część B, tekst nr 2 zadanie 2 część A,
- ▶ wielokrotny wybór: tekst nr 1 zadanie 2 część D, tekst 3 zadanie 2,
- ▶ przyporządkowanie: tekst nr 1 zadanie 1 i zadanie 2 część A i C, tekst nr 2 zadanie 2 część B, tekst nr 3 zadanie 1,
- ▶ układanie w odpowiedniej kolejności: tekst nr 2 zadanie 2 część C,
- ▶ uzupełnianie luk: tekst nr 2 zadanie 2 część D.



#### Tekst nr 1 – Chatte mit mir!

**A** Ab und zu greift Corinna (18) nach Oles Hand. Ganz plötzlich. Will sie sich davon überzeugen, dass es Ole (19) tatsächlich gibt? Ein Blick, ein Händedruck. Ja, sie ist sich sicher: Das ist kein virtueller Traum! Corinna und Ole sind seit einem halben Jahr ein Paar. Kennen gelernt haben sie sich in den Weiten des Internets. Genauer gesagt, in dem Fantasy-Chat „Das schwarze Auge“. Das ist ein Treffpunkt für Rollenspieler: Ole spielte einen Elf, Corinna eine Amazone. Später tauschten sie ihre E-Mail-Adressen aus und schickten sich kleine Nachrichten oder verabredeten sich im Chat. Manchmal plauderten sie stundenlang von Computer zu Computer. „Ole

<sup>1)</sup> Małgorzata Gorlewska, Ewa Książek-Kempa i Ewa Wieszczyńska są wykładowcami języka niemieckiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu.

ist ein Mensch, mit dem man über alles reden kann“, merkte Corinna bald.

Ein Treffen im wirklichen Leben hielt sie für unwahrscheinlich: „Immerhin sind unsere Wohnorte mehr als 400 Kilometer voneinander entfernt. Ole lebt in Norddeutschland, ich in der Nähe von Nürnberg.“ Doch eines Tages fasste sich Ole ein Herz und schrieb einer völlig überraschten Corinna: „Ich komme am Wochenende mal bei dir vorbei.“ Corinna denkt an ihre erste Begegnung mit gemischten Gefühlen zurück: „Als Ole vor mir stand, wusste ich nicht, ob ich ihn in den Arm nehmen sollte. Es ist schon komisch. Da hat man wochenlang miteinander geredet, hat sich alles mögliche erzählt, und ist sich doch irgendwie fremd.“ Das legte sich schnell. Sie verliebten sich. Wegen der Entfernung sehen sich die beiden selten, meistens an Wochenenden. Doch vielleicht werden sie bald schon zusammenziehen. „Auf Dauer hat eine Fernbeziehung wohl keine große Zukunft“, meint sie.

**B** (1) ..... Simone (18) aus Köln trifft sich öfter mit Leuten aus Chaträumen. Das sind alles keine menschen scheuen Kauze und Eigenbrötler, die sich hinter ihren Computern verstecken. Vor einem halben Jahr besuchte sie „Froschquark“, einen Freund aus dem Internet, in Rostock. „Es regnete. Wir gingen ins Internetcafé der Universität, um gemeinsam zu chatten“, erzählt sie. Im globalen Netz traf Simone, die sich im Internet „Fischi“ nennt, auf „Knower“. „Knower“ heißt eigentlich Christian (18) und kommt auch aus Köln.

Spontan verabredeten sich die beiden fürs nächste Wochenende. Sie gingen in eine Pizzeria. „Die Pizzen auf der Speisekarte hatten alle so komische Namen. Darüber mussten wir die ganze Zeit lachen“, erinnert sie sich und bemerkt kurz darauf: „Wir waren von Anfang an auf einer Wellenlänge und verstanden uns genauso gut wie im Chat.“ Das Internet ist eine gute Möglichkeit, sich näher kennen zu lernen, findet Simone. Viel besser als die Disko. „In der Disko kommen oft keine richtigen Gespräche zustande. Im Internet aber kann man stundenlang miteinander reden“, sagt Simone und schaut ihren Freund „Knower“ dabei lächelnd an.

**C** (2) ..... Die Finger fliegen über die Tasten des Computers und die Zeit vergeht im Nu. Es ist „Chat-Time“ im „Girlsplace“. Das ist ein nicht kommerzielles Internetcafé der evangelischen Kirche. Viele Mädchen kommen hierher, um kostenlos zu chatten. Zweimal in der Woche arbeiten Simone und Anna (16) ehrenamtlich im „Girlsplace“. Zusammen mit Christine (27), der Leiterin des Cafés, betreuen sie die Besucherinnen und geben Tipps im richtigen Umgang mit dem Internet. „Gebt keine persönlichen Daten ins Netz“, lautet eine der Regeln. Viele Mädchen, die hierher kommen, sind fasziniert vom Internet und der Idee, Leute beim Chatten kennen zu lernen. Die Gefahr sehen sie nicht: den Missbrauch der Daten von privaten oder kommerziellen Internet-Nutzern.

Anna wollte früher immer nur chatten und hat dafür ihr Taschengeld in kommerziellen Internetcafés gelassen. Heute benutzt sie das Internet vor allem, um E-Mails an ihre Freunde zu schicken. Sie findet die Gespräche im Internet langweilig und oberflächlich. „Es geht doch nur um das eine. Die meisten wollen wissen: ‚Bist du ein Mädchen oder ein Junge?‘ und ‚Wie siehst du aus?‘. Solche Gespräche bringen doch nichts.“

**D** (3) ..... Jan (16), Stephan (16) und Bianca (16) haben sich in der Schule mit dem Thema „Chatten im Internet“ beschäftigt. Bianca interessierte das Thema, weil sie mehr über das Internet erfahren wollte. Sie probierte mehrere Chaträume aus und hat dabei sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. „Mit einigen Leuten habe ich mich nett unterhalten, andere wurden nach einiger Zeit aufdringlich.“ Wie gut, dass man doch den Computer einfach ausschalten kann, findet sie. Zum Beispiel, wenn man keine Lust mehr hat und die Gespräche im Internet anfangen zu nerven!

Jan und Stephan schrieben eine „Internet-Lovestory“. Peter und Eva, die beiden Hauptakteure ihrer Geschichte, lernen sich über das Internet kennen und lieben. Ihre Beziehung scheitert, weil die beiden ausschließlich mit dem Computer befasst sind. „Im Internet lebt man wie in einer Traum-

welt. Jeder kann sich so beschreiben, wie er will. Wir glauben nicht, dass daraus Freundschaften oder sogar Liebe entstehen können”, erläutern die beiden Gymnasiasten ihre Idee.

JUMA 3/2000

► **Zadanie 1.** Dopasuj poniższe śródtytuły do odpowiednich fragmentów tekstu (1-3).

	1	2	3
Die Beziehung muss scheitern.			
Eine gute Möglichkeit zum Kennenlernen.			
Viele Chats sind langweilig.			

► **Zadanie 2**

Część A. Przeczytaj ponownie fragment A tekstu i połącz zdania.

1. Corinna und Ole haben sich zunächst ...
  2. Dann haben sie sich ...
  3. Sie haben auch miteinander ...
  4. An einem Wochenende hat Ole ...
  5. Und dann haben sie sich ...
- a) ... Corinna besucht.
  - b) ... im Chatraum kennen gelernt.
  - c) ... ineinander verliebt.
  - d) ... E-Mails geschickt.
  - e) ... stundenlang gechattet.

1	2	3	4	5

Część B. Przeczytaj ponownie fragment B tekstu i zaznacz, które zdanie jest prawdziwe, a które nieprawdziwe.

	R	F
1. Leute aus Chaträumen haben Angst vor anderen und verstecken sich deshalb hinter ihren Computern.		
2. In Chaträumen benutzen viele nicht ihre eigenen Namen.		
3. Simone hat Christian in einer Pizzeria kennen gelernt.		
4. Simone und Christian haben sich nur am Anfang gut verstanden.		
5. Simone meint, im Internet kann man viel mehr über seinen Gesprächspartner erfahren als in der Disko.		

Część C. Przeczytaj ponownie fragment C tekstu i zaznacz, do których osób odnoszą się informacje umieszczone w pierwszej kolumnie. Informacje mogą dotyczyć więcej niż jednej osoby.

	Si-mone	Anna	Chris-tine
... arbeitet unentgeltlich im „Girlsplace“.			
... leitet das Internetcafé.			
... sagt, wie man richtig mit dem Internet umgehen soll.			
... hat ihr Taschengeld fürs Chatten ausgegeben.			
... meint, dass Internetgespräche uninteressant sind.			

Część D. Przeczytaj ponownie fragment D tekstu i zdecyduj, które ze zdań a-d jest prawdziwe.

- a. Die Schüler lernten im Unterricht, dass man den Computer ausschaltet, wenn die Chatpartner nerven.
- b. Peter und Eva erzählten in der Lovestory, dass eine Internet-Beziehung scheitern muss, weil die Partner nur mit dem Computer beschäftigt sind.
- c. Bianka machte wiederholt die Erfahrung, dass ihre Partner aus Chaträumen sie aufdringlich anmachen.
- d. Eine Kritik am Chatten ist, dass alle sich so beschreiben, wie sie sein möchten, aber nicht wirklich sind.

► **Klucz do tekstu nr 1**

Zadanie 1 – Die Beziehung muss scheitern – 3, Eine gute Möglichkeit zum Kennenlernen – 1, Viele Chats sind langweilig – 2.

Zadanie 2 – Część A: 1.b, 2.d, 3.e, 4.a, 5.c; Część B: 1 F, 2 R, 3 F, 4 F, 5 R; Część C:

	Si-mone	Anna	Chris-tine
... arbeitet unentgeltlich im „Girlsplace“.	x	x	
... leitet das Internetcafé.			x
... sagt, wie man richtig mit dem Internet umgehen soll.	x	x	x
... hat ihr Taschengeld fürs Chatten ausgegeben.		x	
... meint, dass Internetgespräche uninteressant sind.		x	

Część D: c



## Tekst nr 2 – LIEDER STEHLEN

*Rockstars besuchen Schulen und diskutieren mit Pennälern. Das Gesprächsthema: Raubkopien von Musik-CDs. Anstatt die Scheiben im Laden zu kaufen, fertigen Jugendliche die CDs in Heimarbeit.*

**A** Zehn Mark für die neueste Scheibe von Madonna – gerade mal ein Drittel des Ladenpreises. Zu haben ist das Sonderangebot auf dem Schulhof; allerdings ist das Titelblatt nicht vollständig. Eine Kopie steckt in der Hülle. Und die CD ist von Hand beschriftet. Jugendliche kopieren zu Hause auf dem Computer oder mit einem CD-Recorder die aktuellen Scheiben der Stars. Diese Raubkopien verkaufen sie an ihre Mitschüler. Das ist der Plattenindustrie ein Dorn im Auge: Schätzungsweise 60 Millionen CDs werden jährlich in Deutschland kopiert. Davon sind 10 Millionen nicht für den eigenen Bedarf, sondern um Geschäfte zu machen. 1999 hat die Musikindustrie durch Raubkopien vermutlich 220 Millionen Mark verloren. Wenn die Entwicklung so weitergeht, wird alles noch schlimmer. Denn immer mehr Familien in Deutschland besitzen einen Personalcomputer mit CD-Brenner. Damit lässt sich spielend leicht eine CD kopieren. Der CD-Rohling kostet gerade einmal 2 Mark.

**B** Plattenfirmen und Musiker sehen ihre Felle davonschwimmen und gehen in die Offensive. An Schulen zwischen Hamburg und Chemnitz, Mainz und Berlin reichen sich mehr als 30 Stars der deutschen Musikszene die Türklinke in die Hand. Smudo von den Fantastischen Vier hat die Diskussionstournee gestartet. „Wir müssen den Fans klar machen,“ meint er, „dass die Leistung der Künstler auch bezahlt werden muss.“

Wenn nur noch wenige Fans die CDs im Laden kaufen, sind als erstes die Nachwuchsbands bedroht. Thomas Hofmann, Geschäftsführer der Plattenfirma 3 P, rechnet vor: „Gerade beim Aufbau eines neuen Künstlers zählt jede verkaufte CD. 10000 Exemplare sind das mindeste für den Durchbruch. Wird ein großer Teil raubkopiert, schafft es kaum noch ein Künstler.“ Nach Meinung der Plattenbosse vernichten 10000 Raubkopien

eine Nachwuchsband. Künstlerin Sabrina Setlur meint in diesem Zusammenhang: „Jeder Künstler sollte die gleiche Chance bekommen, wie ich sie gehabt habe.“

Neben Smudo und Sabrina Setlur sind auch Mr. President, Jazzkantine, Sasha, Liquido, die Prinzen, Subway to Sally, die 3. Generation und Guildo Horn in die Schulen gegangen. Sie haben sich alle der Initiative „Copy kills music“ angeschlossen und werben bei den Jugendlichen darum, von Raubkopien die Finger zu lassen.

**C** Für zu Hause darf jeder Musik auf Kasette oder CD überspielen. Wer die Songs selbst anhört oder für Freunde als Geschenk einen Sampler zusammenstellen möchte, kann das ganz legal tun. Strafbar macht sich ein Jugendlicher erst, wenn er die kopierte Musik verkauft oder bei einer Disko-Veranstaltung spielt. Wer erwischt wird, muss mit Geld- oder Gefängnisstrafen rechnen. So sehr Musiker und deren Fans die Initiative „Copy kills music“ auch unterstützen – viele Jugendliche hören dennoch nicht auf die Argumente von Smudo und Co. Ein anonymes Raubkopierer mit dem Künstlernamen Copycat ärgert sich: „Warum soll ich eine Kampagne unterstützen, die völlig nutz- und talentlose kommerzielle Möchtegern-Bands fördert und dabei die Taschen reicher Produzenten füllt?“ Und Raubkopierer Banana Joe meint: „Jahrelang Billigmusik produzieren und sich dann wundern, wenn für so was keiner mehr bezahlen will. Musik besitzt bei vielen Leuten keinen hohen Wert mehr.“

**D** Hat die Musikindustrie selbst Mitschuld an dem Problem? CDs sind teuer. Jugendliche können sich nur noch wenige Scheiben kaufen. Das Interesse wechselt zu anderen Medien und Freizeitbeschäftigungen. Nach jüngsten Prognosen steigt der Preis für CDs in Europa bald auf 40 Mark. Damit werden sicherlich noch mehr Jugendliche zu Raubkopien greifen. Jens Markus Wegener von der Musikfirma Public Propaganda in Hamburg sucht die Schuldigen anderswo: „Jugendliche sind keine Kriminelle, wenn sie gedankenlos Musik kopieren. Es sind die Eltern, denen das Rechtsbewusstsein fehlt.“

JUMA 1/2001

► **Zadanie 1.** *Przeczytaj tekst i przyporządkuj poniższe zdania do odpowiednich fragmentów tekstu (A-D).*

	A	B	C	D
Die CD-Preise werden höher werden und immer weniger junge Leute werden sie sich leisten können.				
Die Musikindustrie erleidet Verluste, weil immer mehr Leute Raubkopien machen.				
Jugendliche sind mit den Argumenten der Stars nicht einverstanden.				
Plattenfirmen und Stars starten eine Initiative: Sie gehen in die Schulen und diskutieren mit Schülern.				

► **Zadanie 2**

*Część A. Przeczytaj ponownie fragment A tekstu i zaznacz, które zdanie jest prawdziwe, a które nieprawdziwe.*

	R	F
1. Die neueste Platte von Madonna ist im Laden dreimal so teuer wie auf dem Schulhof.		
2. Informationen und Reklame auf der CD sind handgeschrieben.		
3. Jugendliche verkaufen raubkopierte Platten mit Erlaubnis der Plattenindustrie.		
4. Die Musikindustrie verdient 220 Millionen Mark an den Kopien.		
5. Immer mehr Deutsche haben technische Möglichkeiten CDs zu kopieren.		

*Część B. Przeczytaj ponownie fragment B tekstu i zaznacz, do których osób odnoszą się informacje umieszczone w pierwszej kolumnie.*

	Smu- do	Thomas Hof- mann	Sabina Setlur
Besonders neue Künstler werden durch Raubkopien benachteiligt.			
Allen sollten die gleichen Möglichkeiten gegeben werden zu zeigen, was sie können.			

Ein Künstler kann nicht umsonst arbeiten.			
---	--	--	--

*Część C. Przeczytaj ponownie fragment C tekstu i ułóż poniższe zdania (a-e) w odpowiedniej kolejności.*

- Viele junge Leute wollen die Argumente der Musiker nicht hören.
- Wenn man bei kommerzieller Nutzung von Kopien erlappt wird, wird man bestraft.
- CD-Kopien für privaten Bedarf sind legal.
- Raubkopierer wollen nicht, dass sich andere Produzenten dabei bereichern.
- Nicht erlaubt ist sie zu verkaufen oder öffentlich vorzuspielen.

1	2	3	4	5

*Część D. Przeczytaj ponownie fragment D tekstu i uzupełnij luki.*

Man muss sich fragen, wer an der Raubkopiererei \_\_\_\_\_ ist. CDs sind nicht gerade \_\_\_\_\_ und werden nach Prognosen noch \_\_\_\_\_. Das führt mit \_\_\_\_\_ dazu, dass Raubkopien noch gefragter werden. Vielleicht sind aber nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die \_\_\_\_\_ nicht ohne Schuld, meint ein Musikindustrievertreter, weil ihnen das Bewusstsein dessen fehlt, was Recht und was Unrecht ist.

► **Klucz do tekstu nr 2:**

Zadanie 1:

Die CD-Preise werden höher werden und immer weniger junge Leute werden sie sich leisten können. – D  
Die Musikindustrie erleidet Verluste, weil immer mehr Leute Raubkopien machen können. – A  
Jugendliche sind mit den Argumenten der Stars nicht einverstanden. – C

Plattenfirmen und Stars starten eine Initiative: Sie gehen in die Schulen und diskutieren darüber mit Schülern. – B

Zadanie 2: Część A: 1 R, 2 R, 3 F, 4 F, 5 R

Część B:

	Smu- do	Thomas Hof- mann	Sabina Setlur
Neue Künstler werden am meisten durch Raubkopien benachteiligt.		x	
Jedem sollte die Möglichkeit gegeben werden zu zeigen, was er kann.		x	
Ein Künstler kann nicht umsonst arbeiten.	x		

Część C: 1.c, 2.e, 3.b, 4.a, 5.d

Część D:

Man muss sich fragen, wer an der Raubkopiererei schuld/schuldig ist. CDs sind nicht gerade billig und werden nach Prognosen noch teurer. Das führt mit Sicherheit dazu, dass Raubkopien noch gefragter werden. Vielleicht sind aber nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Eltern nicht ohne Schuld, meint ein Musikindustrievertreter, weil ihnen das Bewusstsein dessen fehlt, was Recht und was Unrecht ist.



### Tekst nr 3 – Spaß am Zug

*Wochenendreisen mit der Bahn sind zur Zeit beliebt. Mit verschiedenen Sondertarifen kommt man preiswert quer durch die Republik. Der wohl bekannteste Tarif ist das „Schönes-Wochenende-Ticket“. Auf dem Düsseldorfer Hauptbahnhof traf JUMA Reisende, die mit dieser Fahrkarte unterwegs waren.*

**A** Es ist Wochenende, endlich Wochenende! Viel Zeit zum „Partymachen“, Ausspannen oder Verreisen. Erik, 20 Jahre, steht am Zeitungsstand in der Bahnhofshalle. Er blättert verschlafen in einigen Zeitschriften. Samstag morgen, acht Uhr. Gerade eben ist er mit vier Freunden im Düsseldorfer Hauptbahnhof angekommen. Eine Stunde haben sie mit dem Zug aus Iserlohn gebraucht. Jetzt wollen sie einen Tag in der Stadt verbringen, um sich Museen und Ausstellungen anzuschauen. Dafür musste er um sechs Uhr aufstehen. Doch das bereut Erik nicht. Der Ausflug ist eine Abwechslung und obendrein noch preiswert. Die Hin- und Rückfahrt kostet jeden sieben Mark.

**B** „Fünf Leute. Ein Tag. 35 Mark. Preiswert reisen am Wochenende?

Natur oder Kultur? Allein, mit der Familie oder mit Freunden? Egal welche Freizeitaktivitäten Sie am Wochenende planen, das Schönes-Wochenende-Ticket für 35 Mark eignet sich ideal für Ihre Wochenendausflüge“, wirbt die Deutsche Bahn für diesen Sondertarif. Er gilt samstags oder sonntags bundesweit für beliebig viele Fahrten. Der Nachteil: Man darf nur die langsamen Nahverkehrszüge benutzen. Christian aus Ratingen, 19 Jahre, sagt, was das für die Reisenden bedeutet: „Man muss mehrmals umsteigen und hat dafür oft nur wenige Minuten Zeit. Außerdem ist man lange un-

terwegs.“ Mit Freunden fährt er zur „Scream Jam“ nach Dortmund. Das Konzert müssen sie rechtzeitig vor Mitternacht wieder verlassen. Christian grinst. „Damit uns nicht dasselbe wie in Oberursel passiert.“ Was dort geschah? „Zug verpasst. Die Nacht auf der Straße verbracht. Und für die Rückfahrt am nächsten Tag mussten wir ein neues Wochenendticket kaufen!“ Normalerweise gilt das Ticket bis drei Uhr nachts des Folgetages. Doch um diese Zeit fahren nur wenige Züge!

### C Verschlafen auf der Bahnhofstreppe

Katharina, 16 Jahre, und ihre Kusine Nelly, 16 Jahre, sind unterwegs nach Meppen. Mit dem Blumenstrauß im Gepäck geht es zur Geburtstagsparty der Freundin. Glück gehabt! Heute ist der Zug nicht besonders voll. Die beiden machen es sich auf ihren Fensterplätzen bequem. Wie das Reisen im „Bummelzug“ zum Alptraum werden kann, weiß Nelly: „Es war heiß, der Zug war überfüllt und ich musste die ganze Zeit über stehen. Das war einfach schrecklich“, erzählt sie von einer früheren Reise. Das Schönes-Wochenende-Ticket soll die Nahverkehrszüge besser auslasten. Das Angebot schlug ein wie der Blitz und löste einen Ansturm auf die Regionalzüge aus. Die fahren zwischen den Städten und verbinden eine Region mit dem Fernnetz. Die Reisenden nutzen die Fahrkarte auch für längere Strecken. Die Regionalzüge waren plötzlich überfüllt. Ein Erfolg, mit dem die Verantwortlichen wohl kaum gerechnet hatten.

„Acht Stunden hin, zwölf Stunden zurück. Irgendwie hatten wir die falsche Information“, beschreibt Jan Simon, 17 Jahre, aus Damme in Niedersachsen seine längste Tour. Es ging zum Fußballspiel nach Berlin. Heute wollen er und seine Freundin Katharina, 17 Jahre, ihre Schwester in Düsseldorf besuchen. Morgens um halb sechs sind sie aufgestanden und losgefahren. Jetzt sitzen sie recht verschlafen auf der Bahnhofstreppe und warten auf die Schwester, die sie abholen will. „Heute Abend müssen wir auf ein Konzert“, erklärt diese den beiden, nachdem sie eingetroffen ist. „Mal sehen“, antworten Jan Simon und Katharina müde. Wie heißt es doch gleich in einem Werbeslogan der Bahn? „Batterie aufladen – Schönes-Wochenende-Ticket!“

JUMA 4/2000

► **Zadanie 1.** Przeczytaj tekst i zaznacz, do których fragmentów (A-C) odnoszą się informacje umieszczone w pierwszej kolumnie.

	Część A	Część B	Część C
Nachteile des „Schönes-Wochenende-Tickets“			
Ein schöner Tag in Düsseldorf für sieben Mark pro Kopf.			
Mit dem „Schönes-Wochenende-Ticket“ zum Fußballspiel, zur Geburtstagsparty oder zum Konzert.			

► **Zadanie 2**

Część A. Przeczytaj ponownie fragment A tekstu i zdecyduj, które ze zdań a-c jest prawdziwe.

- a) Um acht Uhr steht Erik müde auf dem Bahnhof und wartet auf seine Freunde. Sie wollen nach Düsseldorf fahren.
- b) Erik musste zwar um sechs Uhr aufstehen, aber er kann dafür den ganzen Tag Düsseldorf genießen.
- c) Jeder aus der Gruppe musste nur sieben Mark für die Hin- und sieben Mark für die Rückfahrt zahlen. Das ist günstig.

Część B. Przeczytaj ponownie fragment B tekstu i zdecyduj, które ze zdań a-c jest prawdziwe.

- a) Christian sagt, das „Schönes-Wochenende-Ticket“ für 35 Mark eigne sich ideal für Wochenendausflüge.

- b) Es gibt nur einen Nachteil des Tickets: Man muss immer zweimal umsteigen.
- c) Bis drei Uhr am nächsten Tag darf man mit dem Ticket reisen.

Część C. Przeczytaj ponownie fragment C tekstu i zdecyduj, które ze zdań a-c jest prawdziwe.

- a) Katharina und Nelly freuen sich, dass der Zug nicht besonders voll ist. Ein anderes Mal war es anders.
- b) Das Angebot der Bahn „Schönes-Wochenende-Ticket“ erfreute sich eher einer geringen Popularität.
- c) Jan Simon hat nur gute Erfahrungen mit dem „Schönes-Wochenende-Ticket“.

► **Klucz do tekstu nr 3:**

Zadanie 1:

	Część A	Część B	Część C
Nachteile des „Schönes-Wochenende-Tickets“		x	
Ein schöner Tag in Düsseldorf für sieben Mark pro Kopf.	x		
Mit dem „Schönes-Wochenende-Ticket“ zum Fußballspiel, zur Geburtstagsparty oder zum Konzert.			x

Zadanie 2: Część A: b, Część B: c, Część C: a

**Bibliografia:**

Albers, Hans G, Bolton, Sibylle, *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandprüfungen, Fernstudieneinheit 7*, Langenscheidt.  
 Bolton, Sibylle, *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundschule, Fernstudieneinheit 10*, Langenscheidt.  
 Doyé, Peter, *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*, Langenscheidt. (wrzesień 2001)

Marcin Hołda<sup>1)</sup>  
 Czeladź, woj. śląskie

## „Whazzup?” – Angielski język kolokwialny i slang młodzieżowy

Nauka języka angielskiego, zresztą jak każdego języka obcego, nie może opierać się wyłącznie na jego pisemnej czy też „formalnej”

odmianie. Język mówiony, obejmujący wiele wyrażeń kolokwialnych i slangu stanowi jednakowo ważny element nauki języka obcego.

<sup>1)</sup> Autor jest studentem II roku Szkoły Głównej Handlowej i I roku Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

zwłaszcza dziś, gdy większą niż dawniej uwagę przypisuje się umiejętności komunikowania się. Język nieformalny uważany jest zresztą przez większość uczniów za ciekawszy, bardziej atrakcyjny i łatwiej przyswajalny. Poniższe ćwiczenia stanowią wybór wyrażen kolokwialnych i angielskiego slangu młodzieżowego, z jakim zetknąłem się między innymi w trakcie pobytu w brytyjskiej szkole. Przeznaczone są dla osób średnio zaawansowanych i zaawansowanych.



## Popularny język kolokwialny

### ► A. Przetłumacz:

1. Have you got a **tenner**?  
Sorry, I only have a **five**.
2. Have you seen my **thingumajig**?  
**Whatisname**'s got it.
3. Opera is not my **bag**.  
Well, it's not my **scene**, either.
4. I've got to do the washing-up. What a **drag**!
5. Lend me a few **quid**.  
Sorry, I haven't got any.
6. **Fags** in England cost 5 **quid** a **packet**. It's a **rip-off**!
7. You need to go to a **shrink**. You're a **loony**.
8. Don't be **daft** and let's go to that **gig**. It's a **one-off**.
9. I was, **like**, **kind of** surprised.  
Yes, it was **sort of wacky**.
10. He is a **bit of a weirdo**, isn't he?
11. Have a pint, **on me**!  
**Cheers mate!**

### ► B. Zaznacz jedną właściwą odpowiedź:

1. When John is going to **hit the sack**:  
a) He is angry  
b) He is sleepy  
c) He is sad
2. If you are **broke**:  
a) you do not have any money  
b) you cannot make a decision  
c) you feel pain
3. When some one got **plastered**:  
a) they got drunk  
b) they bought adhesive tape  
c) their fingers got sticky

4. **Loot, dough, lolly, dosh, brass** all mean:  
a) something to eat  
b) kinds of building materials  
c) money
5. If a boy **fancies** a girl, he:  
a) does not like her  
b) thinks she is attractive  
c) is younger than her
6. If something is **mind-blowing** or **mind-boggling**:  
a) it gives you a big headache  
b) it is amazing  
c) it broadens your horizons
7. „**to suss** (something/somebody) **out**” means:  
a) to make something empty by sucking out what is inside  
b) to tidy up,  
c) to work out, find out, to find the answer/solution to something
8. **broly** is an informal name for:  
a) bread  
b) anything British  
c) an umbrella
9. when somebody is **up the creek**:  
a) they are in serious difficulties  
b) they cannot swim  
c) they are doing well in school
10. when you feel **knackered**, you are:  
a) very depressed  
b) extremely tired  
c) absolutely shocked
11. A **beefy** person:  
a) is big, strong, and has big muscles  
b) is somebody afraid of the mad cow disease  
c) hates fast food
12. A **computer nerd**:  
a) spends a lot of time in front of the computer  
b) is another name for a computer virus  
c) is a person who does not know anything about computers

### ► C. Odpowiedz:

1. What is the difference between: **to hit the hay**, **to crash out**, **to catch some Zs** (**pronounced: zees**)?
2. What is the difference between people who are: **sloshed**, **smashed**, **wasted**?



3. Which is the odd one out? **to get the axe, to get fired, to get the sack, to get hired**
4. Would you like to see a **corny** film?
5. Do you like **hanging out** with friends?
6. What is the difference between a **thin-gummy, thingy, thingamabob, thingamajig, what-d'you-call-it?**
7. Liz is a **wannabe** and Mike is a **yuppie**. Who is the more likeable of the pair?
8. Is it a dangerous thing to **o.d.**?
9. What is the difference between the verb **'to clobber sb/sth'** and the noun **'clobber'**?
10. What is the difference between a **bouncer** and a **gatecrasher**?



## Slang młodzieżowy

### ► A. Zaznacz jedną właściwą odpowiedź:

1. 'Mike is **not with the programme**' means:
  - a) he doesn't know what films there are on television
  - b) he is unfashionable
  - c) he has bad grades at school
2. When English teenagers **catch** at their friend's house, they:
  - a) simply relax together
  - b) help their friend with homework
  - c) feed their friend's cat.
3. When something is **the nuts**, it:
  - a) has a nutty flavour
  - b) is easily broken
  - c) is cool and fashionable
4. „Sarah is a **plum**” means:
  - a) she is a weirdo
  - b) her face is rather red
  - c) she likes jam
5. When a rock band is **phat**:
  - a) It is cool
  - b) Its members are overweight
  - c) its members wear hats during concerts
6. A **dope** is:
  - a) the head of the Catholic Church
  - b) a cigarette
  - c) a slow or stupid pupil/student

7. A **Mickey-Mouse class** is:
  - a) a special room for watching cartoons
  - b) an easy subject to study
  - c) a very small class
8. **Zits** are:
  - a) spots or pimples
  - b) buttons
  - c) cigarettes
9. A **jock** is somebody who:
  - a) studies a lot
  - b) is good at sports but not very intelligent
  - c) wears fashionable clothes
10. **'to bunk off'** means:
  - a) to leave somebody alone
  - b) to stay home and study for a test
  - c) to take a day off from school without permission from parents

### ► B. Przetłumacz na standardowy język angielski (*Queen's English*):

1. „I was, like, **bopping along** the road, when some **dumb-ass jacked** my **wix** phone and tried to **leg it**, so, like, **I laced** him and **bruck it**”
2. „My sister's got a new **hanky-panky**, but he's a **facety baphead** and simply **butters**.”
3. „I saw an **oudish** film the other night. **Chap falls for** a girl, she **gets up the duff**, and they **get hitched**”.
4. „I was **chatting up a bird** when some **prat** pushed me, so I said **boyakasha** and, like, **mashed him up**.”
5. I had a **cheat sheet** in my **kacks**, **innit\***, but I **flunked** the maths test.

### ► C. Odpowiedz na pytania:

1. What is the difference between things that are **mad, animal, bodashes rough, sound** and **kick-ass**?
2. Janet is **buff** and Laura is **minging**. Who is the more attractive of the pair?
3. Would you like to see a film that is **poop**?
4. Would you feel offended if someone **flicked the vees** towards you?
5. What is the difference between **snow job** and **waffle**?
6. Which is the odd one out: **apple-pusher, goody-goody, pushover, teacher's pet**?



## Język sms-ów, czatów internetowych i piosenek

Jedną z charakterystycznych odmian slangu angielskiego jest swoisty „slanguage” sms-ów i czatów internetowych. „Język” ten, popularny w ostatnich latach, charakteryzuje się niezwykłą ekonomicznością i elastycznością, a tworzony jest głównie przez ludzi młodych. Ćwiczenie A ma na celu przybliżenie slangu angielskiego właśnie w formie sms-ów. Ćwiczenie B natomiast, jest próbą zaznajomienia z nieformalnymi (i niestandardowymi!) formami skróconymi często stosowanymi w tekstach piosenek, a także na czatach i w sms-ach.

- **A.** *Przeczytaj SMS i odpowiedz wykorzystując symbole w ramce. Przetłumaczona na „zwykły” język treść wiadomości jest podana kursywą.*

### Sytuacja 1.

#### SMS1:

gr8 prt at urs                      2nite. U pull any1  
fit? TTFN.

*Great party at yours\*                      tonight. (Did) you kiss any-  
one attractive? Ta ta for now.*

\* yours = your house

**SMS2:** *Thanks! Laughs out loud! Not as far as I know. What are you doing*

\_\_\_\_\_ ! \_\_\_\_\_ ! Not \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_

*tomorrow? I will call you back later. Have a nice day!*

\_\_\_\_\_ ? (I will) \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ !

Thx, wot, AFAIK, LOL, u, 2moro, r, HVND, doin, CUB l8r

### Sytuacja 2.

**SMS1:** *We r goin to Lnd 2nite. U cming? WRU? CMI*

*We are going to London tonight. You coming? Where are you? Call me.*

**SMS2:** *Excellent! Pick me up before. Don't be late 'cause I won't wait!*

\_\_\_\_\_ ! \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ !

pic mi up, b, Xlnt, w8, b4, l8, wont, coz, Dont

- **B.** *Połącz formy skrócone z odpowiednim słowem/wyrażeniem:*

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| 1. 'bout        | a) could have            |
| 2. can't cha    | b) enough                |
| 3. y'all        | c) has to                |
| 4. coulda       | d) give me               |
| 5. ya           | e) about                 |
| 6. dinya        | f) excuse                |
| 7. dunno        | g) sure                  |
| 8. 'em          | h) them                  |
| 9. gimme        | i) you                   |
| 10. gonna       | j) sort of               |
| 11. gotta       | k) what do you?          |
| 12. hafta       | l) you all*              |
| 13. hafta       | m) old                   |
| 14. -in'        | n) let me                |
| 15. lemme       | o) -ing (eg. singing)    |
| 16. mo'         | p) suppose               |
| 17. 'nuf        | q) can't you             |
| 18. ol' lub ole | r) have to               |
| 19. nah         | s) poor                  |
| 20. sorta       | t) going to**            |
| 21. 'scuse      | u) didn't you            |
| 22. po'         | v) no                    |
| 23. sho'        | w) I don't know          |
| 24. s'pose      | x) more                  |
| 25. whaddaya?   | y) have got to / have to |
| 26. whazzup?    | z) what's up?            |

\* which means you (singular or plural)

\*\* but only when it indicates the future tense (I'm gonna do that for you)

### KLUCZ:

- 1. Popularny język kolokwialny

**A:** (tłumaczenie wyrazów pisanych tłustym drukiem)

- tenner = ten-pound note; fiver = five-pound note
- thingumajig = the thing whose name I can't remember; whatsisname = someone whose name I've forgotten
- bag = interest, taste, favourite activity; scene = to my liking or taste
- drag = something boring and unpleasant
- a few quid = a few pounds (money);
- fags = cigarettes; quid = pounds; packet = pack; rip-off = an act of stealing sth, making sb pay too much
- shrink = psychiatrist; loony = a crazy person or one with strange ideas
- daft = silly, stupid; gig = concert; one-off = a thing that is made or happens only once
- like, kind of, sort of = almost meaningless words indicating lack of confidence in vocabulary; wacky = silly, crazy, funny in a silly way
- a bit of a = rather a; weirdo = a person who behaves or dresses in a way that is odd or not conventional
- on me = I will pay for it; cheers = thanks; mate = friend

**B:** 1b, 2a, 3a, 4c, 5b, 6b, 7c, 8c, 9a, 10b, 11a, 12a.

**C:**

1. Almost none: to crash out = to sleep somewhere temporarily (I will crash out on your floor, ok?), to hit the hay = to go to bed; to catch some Zs (pronounced: zees) = to sleep.
2. None: they are all drunk.
3. Answer: to get hired means to get a job, become appointed, the other 3 expressions mean to lose a job.
4. Probably not, corny means unoriginal and sentimental.
5. I bet you do like spending a lot of time with them.
6. None, they all mean a thing one does not know or has forgotten or does not wish to mention.
7. Neither. Liz wants to be rich and popular, and copies pop and movie stars. Mike is a young ambitious professional person, earning a lot of money and working all day.
8. Yes, because it means to take an overdose of drugs, or to have too much of something (He o.d.ed and was taken to hospital).
9. the verb means to strike sb/sth heavily and repeatedly, the noun stands for clothing or equipment, especially for a specific activity (He takes a lot of clobber when he goes climbing).
10. A bouncer is a person employed by a club or bar to throw out people causing trouble. A gatecrasher is somebody who enters a party without paying or being invited.

► II. Slang młodzieżowy:

**A:** 1b, 2a, 3c, 4a, 5a, 6c, 7b, 8a, 9b, 10c.

**B:**

1. I was **walking along** the road when some **stupid person stole** my **fashionable** phone and tried to **run away**, but I **hit** him and **broke** it.
2. My sister's got a new **boyfriend**, but he's a **rude, idiotic person** and simply **ugly**.
3. I saw an **excellent** film the other night. A man **falls in love with** a girl, she **becomes pregnant** and they **get married**.

4. I was **talking to a girl** when some **fool** pushed me, so I said **bloody hell (I am too surprised to respond)**, and **beat him up**.

5. I had a **piece of paper with answers to the test questions** in my **underpants, didn't I**, but I **failed** the maths test.

\* **innit** = short form of „isn't it?“, but also used for: aren't you?, won't we?, didn't she? etc.; usually used after nearly every sentence, contrary to normal English rules of using.

**C:**

1. None: They are all **cool**.
2. Janet is **good-looking**. Laura is **ugly**.
3. Probably not, because it is **rubbish**.
4. Yes, because they would make **an insulting two-fingered salute** (the opposite of the peace sign).
5. „Snow job“ is American and „waffle“ is British. Both mean talking or writing at great length without saying anything important or sensible.
6. A pushover is a naive teacher, one that is easy to deceive. The other 3 mean a pupil who tries to appeal to the teacher by excessive politeness or helpfulness (lizus).

► III. Język sms-ów, czatów internetowych i piosenek.

**A:** Sytuacja 1: thx! LOL! Not AFAIK. Wot r u doin 2moro? CUB l8r. HVND!

Sytuacja 2: x!nt! pic mi up b4. Dont b l8 coz l wont w8!

**B:** 1e; 2q; 3l; 4a; 5i; 6u; 7w; 8h; 9d; 10t; 11y; 12c; 13r; 14o; 15n; 16x; 17b; 18m; 19v; 20j; 21f; 22s; 23g; 24p; 25k; 26z.

### Bibliografia:

Appleby, Bryan (2001), „It's so unfair“, *The Sunday Times* 05.08.2001, s. 19.

Gentle Peter, Allen Katarzyna, Edmondson John (2001), „A-Z of Slang“, *Świat języka angielskiego* 2001, nr 6, s. 7–11.

Gentle Peter (2003), „R U an SMS poet?“, *Świat Języka Angielskiego* 2003, nr 1, s. 14-15.

Thomas, B. J. (1997), *Advanced Vocabulary and Idiom*, Harlow: Longman.

<http://www.peevish.co.uk/slang/>

(marzec 2003)

Halina Dzedzic<sup>1)</sup>

Łazy

## Krzyżówki z języka łacińskiego



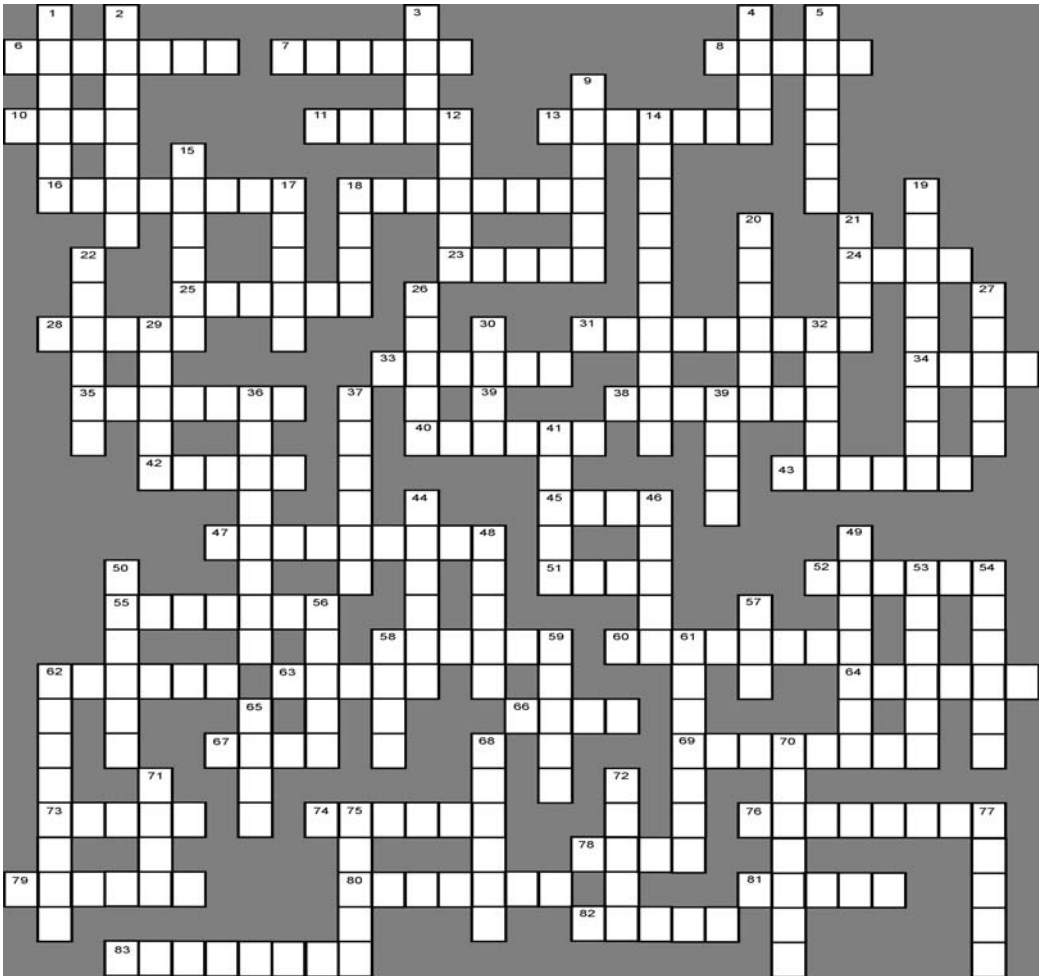
### Mitologia w krzyżówce

#### POZIOMO

6. Pokonał Minotaura
7. Najbogatszy człowiek w mitologii
8. Podtrzymywał strop nieba
10. Budowla w Rzymie, w której za Nerona torturowano chrześcijan

11. Troja inaczej
13. Pomogła Tezeuszowi wydostać się z labiryntu
16. Była żoną kulawego Hefajstosa
18. Pokarm bogów
23. Boginie niższej kategorii
24. Statek Argonautów
25. Córka Edypa, siostra Antyfony
28. Właściciel labiryntu, ojciec Ariadny
31. Rzeka trojańska
33. Matka Apollina i Diany

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.



34. Matka Heleny Trojańskiej  
 35. Syn Agamemnona – ścigany przez Erynie za zabójstwo matki  
 38. Potwór zięjący ogniem, przedstawiany jako zwierzę o 3 głowach (lwa, smoka i kozy)  
 40. Starożytna kraina, na terenie dzisiejszej Bułgarii  
 42. Greckie forum  
 43. Miasto greckie, do jego mieszkańców pisał listy św. Paweł  
 45. Tam w 202 r. p.n.e. został pokonany Hannibal  
 47. Król Krety, brał udział w wojnie trojańskiej  
 51. Bogini zwycięstwa  
 52. Uranos i Gaja pierwsze wyłoniły się z niego, inaczej chaos  
 55. Siedziba muz  
 58. Miasto greckie na Istrii  
 60. Wódz Kartaginy  
 62. Pasma górskie w Grecji, siedziba muz, symbol poezji  
 63. Autor „Illiady” i „Odyssey”  
 64. Starożytna Hiszpania  
 66. Muza historii  
 67. Bogini młodości  
 69. Erynie, starożytni nadawali im inną nazwę ze strachu, życzliwie, łaskawie  
 73. Zakładniczka Rzymu z „Quo Vadis”  
 74. Atena  
 76. Poległ w Termopilach na czele 300 Spartan  
 78. Wśród Greków pod Troją było ich dwóch o tym imieniu  
 79. Lacedemon  
 80. Przestrzegał Trojan przed wprowadzeniem do miasta drewnianego konia  
 81. Ojczyzna Odyszeusza  
 82. Była wieszczką w Delfach  
 83. Znakomity polityk, kierował Atenami ponad 30 lat w V w. p.n.e.

#### **PIONOWO**

1. Matka Achillesa  
 2. Hermes w Rzymie  
 3. Jazon zdobył je przy pomocy Medei  
 4. Wulkan na Sycylii  
 5. Brat Polluksa  
 9. Nimfy drzew i lasów

12. Miał przydomek Ahenobarbus, cesarz w latach 54-68.
14. Małżonka Hektora
15. Piękny myśliwy, kochanek Afrodyty
17. Alkestis zgodziła się za niego murzeć
18. Pierwsza litera alfabetu greckiego
19. Zakochał się w wyrzeźbionym przez siebie posągu, który nazwał Galateą, a w który bogowie tchnęli życie
20. Boginie zemsty
21. Wawrzyn
22. Centaur słynący z mądrości i szlachetności, wychowywał m.in. Achillesa
26. Roślina, prototyp greckich i rzymskich ornamentów architektonicznych
27. Podziemny świat zmarłych
29. Ostatnia litera grecka
30. Persefona inaczej
32. Muza poezji miłosnej
36. Żona Orfeusza, mitycznego śpiewaka
37. Poskromił go i wyprowadził na ziemię Herakles
39. Rzymski Ares
41. Wyprawił się po złote runo
44. Wychowywał Telemacha, synonim życzliwego doradcy i nauczyciela
46. Rywalizowała z Afrodytą i Herą
48. Ucztował z bogami na Olimpie, ale za zdradę ich tajemnic otrzymał karę w Tartarze
49. Ciężkozbrojna piechota w armii greckiej
50. Przewoził dusze zmarłych na drugą stronę
53. Królował tam Agamemnon
54. Poppea, druga żona Nerona
56. Chefpiła się licznym potomstwem, ale wszystkie jej dzieci zginęły
57. W Rzymie np. Appia
58. Boginie śmierci, córki Nocy
59. Z Miletu
61. Bogini ludzkiego losu, uosobienie zemsty bogów i strażniczka powszechnego fadu
62. Przez 20 lat czekała na Odysusza
65. Junona w Grecji
68. Najstarszy i najbardziej doświadczony wśród wodzów greckich pod Troją
70. Wraz z Orestesem zabiła swą matkę Klitajmestrę

71. Jeden z atrybutów Afrodyty
72. Przędły nici ludzkiego życia
75. Tam Agamemnon złożył w ofierze Ifigenię
77. Na jej wody przysięgali bogowie.

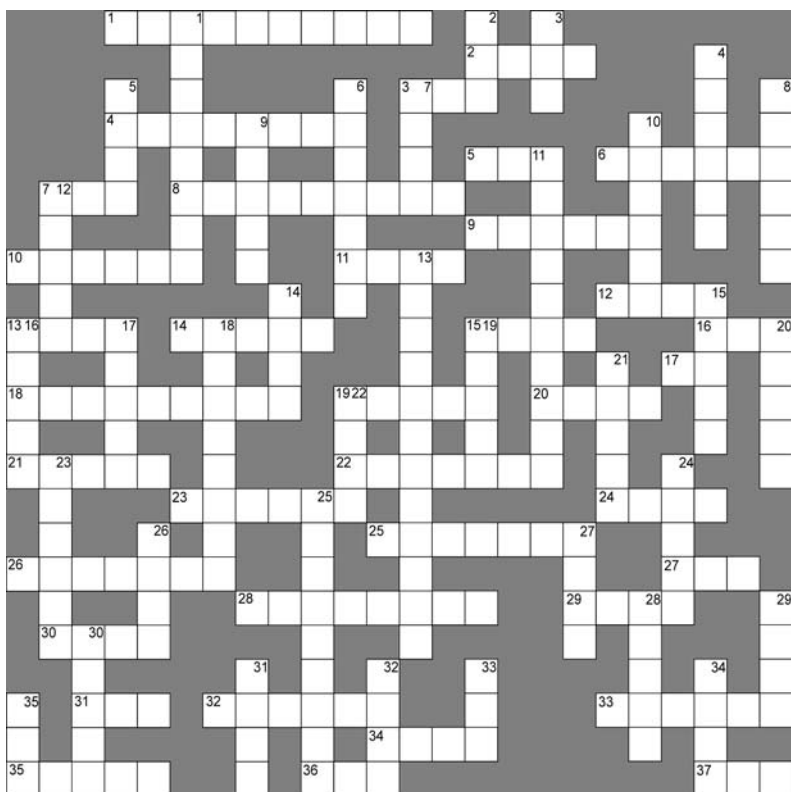
### ► Odpowiedzi do krzyżówki

**Poziomo:** 6. Tezeusz, 7. Krezus, 8. Atlas, 10. Cyrk, 11. Ilion, 13. Ariadna, 16. Afrodyta, 18. ambrozja, 23. nimfy, 24. Argo, 25. Ismena, 28. Minos, 31. Skamander, 33. Latona, 34. Leda, 35. Orestes, 38. Chimera, 40. Tracja, 42. agora, 43. Korynt, 45. Zama, 47. Idomeneus, 51. Nike, 52. Kosmos, 55. Helikon, 58. Korynt, 60. Hannibal, 62. Parnas, 63. Homer, 64. Iberia, 66. Klio, 67. Hebe, 69. Eumenidy, 73. Ligia, 74. Pallas, 76. Leonidas, 78. Ajas, 79. Sparta, 80. Laokoon, 81. Itaka, 82. Pytia, 83. Perykles,

**Pionowo** 1. Tetyda, 2. Merkury, 3. runo, 4. Etna, 5. Kastor, 9. Dryady, 12. Neron, 14. Andromacha, 15. Adonis, 17. Admet, 18. alfa, 19. Pygmalion, 20. Erynie, 21. laur, 22. Chiron, 26. akant, 27. Hades, 29. omega, 30. Kora, 32. Erato, 36. Eurydyka, 37. Cerber, 39. Mars, 41. Jazon, 44. Mentor, 46. Atena, 48. Syzyf, 49. Hoplici, 50. Charon, 53. Mykeny, 54. Sabina, 56. Niobe, 57. via, 58. Kery, 59. Tales, 61. Nemezis, 62. Penelopa, 65. Hera, 68. Nestor, 70. Elektra, 71. mirt, 72. Mojry, 75. Aulis, 77. Styks



## Język łaciński i kultura antyczna



## POZIOMO:

1. uczeń
2. żona
3. pokój
4. list
5. droga
6. brat Polluksa
7. moc, siła
8. następcza Oktawiana
9. środek lub konieczne na seans spirytystyczny
10. mówca
11. oręż, broń
12. jeden
13. morze
14. sędziwy król Troi
15. Pompiliusz
16. grecka bogini jutrzeńki
17. 60
18. arystokracja rzymska
19. miejsce, pomieszczenie
20. uczta
21. rzymski parlament
22. dawniej Dacja
23. gród Agamemnona

24. nadzieja
25. początek
26. fortes adiuvat
27. np. Kazimierz Wielki
28. autor *Ars amandi*
29. Rzym
30. Longa
31. dwa razy
32. obecnie Bułgaria
33. czas
34. miasto
35. złoto
36. sztuka
37. tak!,

## PIONOWO:

1. pisarz
2. światło lub kategoria
3. serce
4. Apollo dla Diany
5. ząb
6. miłość
7. uczciwy, pobożny, imię papieża
8. choroba
9. rzymska Wisła

10. pieśń
11. małżonka Hektora
12. .... docent, exempla trahunt
13. lekarstwo
14. miasto rodzinne św. Pawła, w Cylicji
15. płeć
16. ręka
17. tarcza Zeusa
18. nauka wymowy
19. .... omen
20. las
21. rok
22. ... i penaty
23. porwana przez Zeusa
24. ziemia
25. mianowanie
26. księżyc
27. śmierć
28. obyczaje
29. dzień
30. książka
31. krzyż
32. synonim glorii
33. my
34. dzieło
35. pasmo górskie w Troadzie.

## ► Odpowiedzi do krzyżówki

**Poziomo:** 1. Discipulus, 2. Uxor, 3. Pax, 4. Epistula, 5. Via, 6. Kastor, 7. Vis, 8. Tyberiusz, 9. Medium, 10. Orator, 11. Arma, 12. Unus, 13. Mare, 14. Priam, 15. Numa, 16. Eos, 17. LX, 18. Nobilitas, 19. Locum, 20. Cena, 21. Senat, 22. Rumunia, 23. Mykeny, 24. Spes, 25. Initium, 26. Fortuna, 27. Rex, 28. Owidiusz, 29. Roma, 30. Alba, 31. Bis, 32. Tracja, 33. Tempus, 34. Urbs, 35. Aurum, 36. Ars, 37. Sic!

**Pionowo:** 1. Scriptor, 2. Lux, 3. Cor, 4. Frater, 5. Dens, 6. Caritas, 7. Pius, 8. Morbus, 9. Tyber, 10. Carmen, 11. Andromacha, 12. Verba, 13. Medicamentum, 14. Tars, 15. Sexus, 16. Manus, 17. Egida, 18. Retoryka, 19. Nomen, 20. Silva, 21. Annus, 22. Lary, 23. Europa, 24. Terra, 25. Nominacja, 26. Luna, 27. Mors, 28. Mores, 29. Dies, 30. Liber, 31. Crux, 32. Laus, 33. Nos, 34. Opus, 35. Ida.

(listopad 2002)

# SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

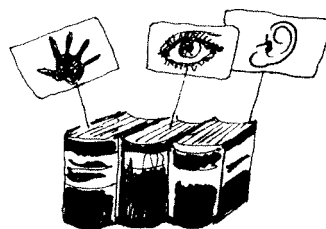
Genowefa Filipiak<sup>1)</sup>  
Głogów

## Moda – Мода

Zadaniem szkoły zawodowej jest przygotowanie jej absolwenta do zawodu i do życia. W uczniach należy wzbudzić aspiracje ciągłego

dokształcania się i rozwijania swojej osobowości. Można to zrealizować, ukazując perspektywy samodzielnego pogłębiania swojej wiedzy.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Głogowie.



W celu rozbudzenia zainteresowania uczniów nauką języka rosyjskiego oraz lepszego przygotowania do umiejętności korzystania ze słownictwa, proponuję wykorzystanie do tematu *Быть модной* czasopism o modzie oraz leksyki związanej z tym tematem. Proponowany słowniczek tematyczny dotyczy nazw ubiorów i wyrażen niezbędnych do opisu odzieży.

### Мода – Moda

*модельер* – projektant mody  
*светский модник* – światowy modniś  
*подражатели* – naśladowcy  
*войти в обиход* – wprowadzić do użytku, zacząć używać  
*показывали как диковинку* – pokazywano jako rzadką osobliwość  
*новый фасон* – nowy fason  
*журнал мод* – czasopismo o modzie (moda)  
*многослойность одежды* – wielowarstwowość odzieży  
*модельное производство* – produkcja modelowa  
*по заказу* – na zamówienie  
*одеваться модно* – ubierać się modnie  
*со вкусом* – gustownie  
*элегантно* – elegancko  
*манекеница* – modelka  
*природная грация* – wrodzony wdzięk  
*изысканные модели* – wyszukane modele  
*изящный* – wytorny, elegancki  
*производить впечатление* – wywierać wrażenie  
*подчинён одному стилю* – podporządkowany jednemu stylowi  
*украшение человека* – ozdoba człowieka  
*взять интервью у модельера* – przeprowadzić wywiad z projektantem mody  
*внешний рынок* – rynek zagraniczny  
*внутренний рынок* – rynek wewnętrzny  
*ателье мод* – salon mody  
*примерочная* – przymierzalnia  
*швейная мастерская* – zakład krawiecki  
*выбирать фасон* – wybierać fason  
*сезон* – sezon  
*отвечать вкусам* – odpowiadać gustom  
*обменяться информацией* – wymienić poglądy (informacje)  
*народный мотив* – motyw ludowy  
*по последней моде* – według ostatniej mody

### Ткани – Tkaniny

*ткань* – tkanina  
*хлопчатобумажные* – bawełniane  
*шерстяные* – wełniane  
*шёлковые* – jedwabne  
*льняные* – lniane  
*искани* *синтетические* – ze sztucznego włókna (syntetyczne)  
*джинсовые* – dżinsowe

*бархат* – aksamit  
*плюш* – plusz  
*кружево* – koronka  
*тюль* – tiul  
*хлопок* – bawełna  
*батист* – batyst  
*маркизет* – markizeta  
*ситец* – kreton  
*шерстянка* – zerówka  
*натуральный шёлк* – jedwab naturalny  
*ворсовые ткани* – tkaniny drapane  
*дамаст* – adamaszek  
*нейлон* – nylon  
*поплин* – popelina  
*репс* – gurs  
*сатин* – satyna  
*твид* – tweed  
*шерсть* – wełna  
*лён* – len  
*фланель* – flanela  
*ткани с добавлением синтетического волокна* – tkaniny z dodatkiem włókna sztucznego  
*ткани с нежным рисунком* – tkaniny o delikatnym rysunku  
*ткань* *в клетку* – w kratę  
*в полоску* – w paski  
*в горошок* – w groszki  
*трикотажные изделия* – wyroby dziewiarskie  
*гребенная пряжа* – przędza czesankowa

### Цвета – Kolory

*бежевый* – beżowy  
*белый* – biały  
*голубой* – niebieski  
*жёлтый* – żółty  
*лиловый* – liliowy  
*оранжевый* – pomarańczowy  
*розовый* – różowy  
*салатный* – seledynowy  
*зелёный* – zielony  
*коричневый* – brązowy  
*красный* – czerwony  
*серый* – szary  
*синий* – granatowy  
*чёрный* – czarny

### Одежда – Odzież

*детская* – dla dzieci  
*спортивная* – sportowa  
*одежда* *домашняя* – domowa  
*повседневная* – codzienna  
*нарядная* – odświętna  
*блузка (кофта)* – bluzka  
*кружевная* – koronkowa  
*блузка вам к лицу* – w tej bluzce jest pani do twarzy  
*брюки* – spodnie  
*вельветовые* – sztruksowe

*костюм* – kostium; garnitur  
*выходной костюм* – garnitur wyjściowy  
*костюм сидит хорошо* – garnitur dobrze leży  
*дождевик* – płaszcz przeciwdeszczowy  
*накидка* – peleryna  
*пальто* – palto, płaszcz  
  *на ватине* – na watolinie  
  *демисезонное* – jesionka  
  *зимнее* – zimowe  
*приталенное* – dopasowane w talii  
*с накладными карманами* – z naszytymi kieszeniami  
*с прорезными карманами* – z przecinanymi kieszeniami  
*с поясом* – z paskiem  
*с хлястиком* – z patką  
*готовое платье* – konfekcja  
*платье* – suknia  
  *бальное* – balowa  
  *вечернее* – wieczorowa  
  *свадебное* – ślubna  
  *с оборками* – z falbanami  
  *отрезное* – odcięte w pasie  
  *цельнокроенное* – nie odcinane  
  *с вырезом* – z dekoltem  
  *на кокетке* – z karczkiem  
*платье-костюм* – garsonka  
*брючный костюм* – spodnium  
*вязаная одежда* – odzież robiona na drutach (dzianina)  
*юбка* – spódnica  
  *в сборку* – marszczona  
  *в складку* – w fałdy  
  *клёш* – kloszowa  
  *плиссированная* – plisowana  
  *клетчатая* – w kratę  
  *полосатая* – w paski  
*искусственный мех* – sztuczne futro  
*куртка* – kurtka

*на паралоне* – na laminacie  
  *с капюшоном* – z kapturem  
  *с подстежкой* – z podpinką  
*пиджак* – marynarka  
  *бархатный* – aksamitna  
  *клеточный* – w kratkę  
  *однобортный* – jednorzędowa  
  *двубортный* – dwurzędowa  
  *с узкими лацканами* – z wąskimi klapami  
*тройка* – garnitur z kamizelką  
*жилетка* – kamizelka  
*пыльник* – prochowiec  
*хлопчатобумажная рубашка* – koszula bawełniana  
*ансамбль одежды* – zestaw ubrania  
*вечерний наряд* – strój wieczorowy

### **Бельё – Bielizna**

*комплект белья* – komplet  
*комбинация* – halka  
*лифчик (бюстгальтер)* – stanik, biustonosz  
*корсет* – gorset  
*нижняя юбка* – halka do pasa  
*пляжный костюм* – kostium plażowy  
*купальник* – kostium kąpielowy  
  *цельный* – jednoczęściowy  
*майка* – podkoszulek, koszulka gimnastyczna  
*панталоны* – majtki  
*кальсоны* – kalesony  
*плавки* – slipy  
*пояс* – pas  
*трусы* – majtki, spodenki gimnastyczne  
*трусики* – figi  
*пижама* – piżama  
*рубашка (ночная)* – koszula (nocna)  
*халат* – szlafrok, fartuch  
*купальный* – płaszcz kąpielowy

(grudzień 2000)

Dorota Szymborska  
Warszawa

---

## **Słowniczek wyrazów i zwrotów dotyczących gry w tenisa**

Na rynku wydawniczym jest coraz więcej publikacji do nauki języków obcych – zarówno podręczników, jak i słowników. Mimo to, nauczyciel wciąż staje przed problemem uzupełniania zajęć zebranych przez siebie materiałami. Przykładem są minisłowniczki dotyczące leksyki, która może interesować mło-

dzień w danej chwili (w związku z aktualnymi wydarzeniami – na przykład tenisowy Puchar Roland Garros). Dlatego w niniejszym artykule pragnę zaprezentować minisłowniczek „tenisowy”, który może być wykorzystany do przeprowadzenia lekcji poświęconej temu zagadnieniu.



<i>améliorer son fond de court</i> – polepszyć grę w głębi kortu	<i>faux rebond</i> – nierówne odbicie piłki
<i>amorti(e)</i> – drop shot	<i>frapper du fond du court</i> – uderzyć (piłkę) z głębi kortu
<i>arbitre de chaise</i> – sędzia spotkania	<i>frapper la balle au début du rebond</i> – uderzyć piłkę tuż przed jej najwyższym punktem odbicia
<i>attaquant</i> – atakujący	<i>frapper la balle à la hâte</i> – uderzyć piłkę pośpiesznie
<i>attaque tranchante</i> – decydujący atak	<i>frapper la balle un peu après le sommet du rebond</i> – uderzyć piłkę chwilę po najwyższym punkcie
<i>au changement de coté</i> – przy zmianie stron	<i>frappeur</i> – gracz mocno uderzający piłki
<i>au tie-break</i> – w tie-breaku	<i>gaucher, -ère</i> – leworęczny, -a
<i>avancer dans la balle</i> – „wejść” na piłkę	<i>grand chelem</i> – wielki szlem
<i>avoir l’initiative dans l’échange</i> – nadawać ton grze	<i>imposer (s’) en trois sets</i> – wygrać w trzech setach
<i>avoir un toucher de balle remarquable à la volée</i> – grać wspaniale woleje	<i>incliner (s’) devant qqn</i> – przegrać z
<i>balle basse coupée</i> – niska podcięta piłka	<i>Internationaux (aux) de France</i> – na/w mistrzostwach Europy
<i>balle lente</i> – wolna piłka	<i>jeu de fond de court</i> – gra z głębi kortu
<i>balle liftée</i> – piłka liftowana	<i>jeu décisif</i> – decydujący gem
<i>balle molle</i> – sflaczała piłka	<i>jeu défensif</i> – gra defensywna
<i>balle parfaitement centrée</i> – piłka uderzona samym środkiem rakiety	<i>jeu offensif</i> – gra ofensywna
<i>balle rapide</i> – szybka piłka	<i>joli contrepied</i> – ładny cross
<i>battu des le premier tour</i> – przegrać już w pierwszej rundzie	<i>jouer au filet</i> – grać przy siatce
<i>belle souplesse des jambes</i> – nisko ugięte nogi	<i>jouer l’un des 10 meilleurs joueurs mondiaux</i> – grać z jednym z 10-ciu najlepszych zawodników na świecie
<i>bon jeu de jambes</i> – znakomita gra nóg	<i>jouer plat</i> – zagrać niską piłkę
<i>bon pourcentage de premières balles</i> – wiele udanych pierwszych piłek serwisowych	<i>jouer à la volée</i> – grać woleje
<i>bon service</i> – dobry serwis	<i>jouer son meilleur tennis</i> – grać w szczytowej formie
<i>boucler la manche au tie-break</i> – wygrać seta w tie-breaku	<i>la régularité</i> – regularność (w odbijaniu piłki)
<i>cadre de raquette</i> – rama rakiety	<i>la surface de jeu</i> – nawierzchnia
<i>cadre en bois</i> – drewniana rama	<i>le cordage</i> – naciąg
<i>cadre profilé</i> – rama profilowana	<i>les balles „volent” aujourd’hui</i> – piłki dziś „fruwają”
<i>classé 10<sup>e</sup> mondial</i> – 10-ty na świecie	<i>lever la balle</i> – podbić piłkę
<i>coach</i> – trener	<i>lob lifté</i> – lob liftowany
<i>cordage fatigué</i> – sflaczały naciąg	<i>maîtrise de la balle</i> – znakomite opanowanie piłki
<i>coup droit chopé</i> – forhend	<i>match d’ouverture</i> – mecz rozpoczynający
<i>court en gazon</i> – kort trawiasty	<i>match terriblement intense</i> – niezwykle intensywny mecz
<i>dans la dernière manche</i> – w ostatnim secie	<i>mener 2 sets à 0</i> – prowadzić 2:0 w setach
<i>devenir le premier joueur non tête de série à enlever le titre</i> – być pierwszym zawodnikiem nie rozstawionym, który wygrał turniej	<i>mener au score...</i> – prowadzić...
<i>défaite de X contre Y</i> – przegrana X z Y	<i>ne jamais dépasser le stade des quarts de finale</i> – nigdy nie dojść do półfinałów
<i>disputer son premier tournoi</i> – grać swój pierwszy turniej	<i>passing</i> – passing
<i>en Coupe Davis</i> – w Pucharze Davisa	<i>prendre l’avantage sur X</i> – uzyskać przewagę nad X
<i>en cours de match</i> – w czasie meczu	<i>prendre une balle tôt</i> – odbić piłkę wcześniej
<i>en dehors du court</i> – poza kort(em)	<i>profilée (une)</i> – rakieta profilowana
<i>en demi-finales</i> – w półfinałach	<i>quelle puissance des coups!</i> – co za siła uderzeń!
<i>en huitièmes de finale</i> – w 1/8 finału	<i>raquette parfaitement équilibrée</i> – doskonale wyważona rakieta
<i>en quarts de finale</i> – w ćwierćfinałach	<i>raquette profilée</i> – rakieta profilowana
<i>en tennis</i> – w tenisie	<i>rebondir en dehors des lignes délimitant le terrain</i> – wyjść na aut
<i>être dans le match</i> – być skupionym na grze (i wygrywać)	<i>recevoir la coupe des mousquetaires</i> – zdobyć puchar RG
<i>être mené au premier set</i> – przegrywać w pierwszym secie	<i>remporter la première manche</i> – wygrać pierwszego seta
<i>épreuve de double</i> – spotkanie deblowe	<i>remporter son premier tournoi sur le circuit professionnel</i> – wygrać swój pierwszy turniej profesjonalny
<i>faire un point gagnant</i> – zdobyć zwycięski punkt	

renvoyer 10 fois la balle au dessus du filet – odbić piłkę 10 razy powyżej siatki  
 renvoyeur – gracz odsyłający wszystkie piłki  
 rester en fond de court a atteindre la faute adverse – grać w głębi kortu, czekając na błąd przeciwnika  
 revenir a deux sets partout – zremisować 2:2  
 revenir dans la partie – znów zacząć zdobywać punkty  
 revers appliqué frappé plat – niski bekhend tuż nad siatką  
 revers à deux mains – bekhend oburęczny  
 roue de bicyclette – 6:0  
 à mi-court – w połowie kortu  
 s'approcher du filet – zbliżyć się do siatki  
 signer son come-back par une victoire a... – wrócić na kort i zwyciężyć...  
 slicé – slice, podcięta piłka  
 spécialiste de terre battue – specjalista kortów ziemnych  
 spécialiste du gazon – specjalista kortów trawiastych  
 sur (la) terre battue – na korcie ziemnym  
 sur gazon – na trawie  
 sur la défensive – w głębi kortu, broniąc się  
 sur la central – na korcie centralnym

sur les courts couverts – na kortach krytych, na hali  
 sur toutes les surfaces – na wszystkich nawierzchniach  
 surface de frappe – powierzchnia uderzenia  
 taille du manche – wielkość trzonka, grip  
 tamis petit – mały naciąg  
 tamis grand – duży naciąg  
 tamis moyen – średni naciąg  
 tenant du titre – obrońca tytułu  
 tenue – strój (tenisowy)  
 terrain en dur – twarda nawierzchnia  
 tête de raquette – główka rakiety  
 tête de série nr... – rozstawiony z nr...  
 tombeur de X – zwycięzca X  
 un cordage synthétique – naciąg syntetyczny  
 un demi-finaliste – półfinalista  
 un revers coupé – podcięty bekhend  
 un volleyeur – grający woleje  
 une balle très longue – bardzo długa piłka  
 une raquette à grand tamis – rakietka o dużej ramie (główce)  
 venir la chercher du mauvais côté – pójść po piłkę nie w tej części kortu  
 volée – wolej  
 volleyeur – zagrać woleja (marzec 1997)

## KONKURS

Mariola Jarczyk-Biernacka, Elżbieta Dryja<sup>1)</sup>  
 Żory



## YOU CAN WIN – Turniej wiedzy z języka angielskiego dla klasy I szkoły podstawowej

Pracujemy z podręcznikiem Anny Wiczorek *BINGO! 1*. Konkurs składa się z 10 zadań, które były przeplatane wspólnym śpiewem poznanych piosenek angielskich z podręcznika<sup>2)</sup>. W trakcie turnieju zaprezentowaliśmy również program artystyczny w wykonaniu uczniów klasy Ie z rozszerzonym programem z języka angielskiego.

1. Powitanie uczestników i prezentacja jury.
2. Powitanie piosenką *Good morning*.

### Good morning

Good morning children, hello to you!  
 It's nice to see you, how are you?  
 Good morning teacher, hello to you!  
 It's nice to see you, how are you?

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 15 w Żarach.

<sup>2)</sup> Anna Wiczorek (2001), *Bingo! 1A i 1B*, Podręcznik do języka angielskiego dla szkoły podstawowej; Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN. Podane teksty piosenek pochodzą z podręcznika *Bingo! 1* i są również nagrane na kasiecie wydanej do tego podręcznika.

Good morning Andy, hello to you?  
It's nice to see you, how are you?  
Good morning Ola, hello to you!  
It's nice to see you, how are you?  
Good morning Ben, hello to you!  
It's nice to see you, how are you?  
I'm fine, thank you!

### 3. Konkurencja I: Odszyfruj hasło.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17

R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
18	19	20	21	22	23	24	25	26

H	E	L	L	O	!	W	H	A	T	I	S	Y	O	U	R	N	A	M	E	?
8	5	12	12	15		23	8	1	20	9	19	25	15	21	18	14	1	13	5	

Odpowiedz po angielsku na rozszyfrowane pytanie.

### 4. Konkurencja II: Rozpoznaj flagę Wielkiej Brytanii.



### 5. Wspólny śpiew piosenki *Where's Thumbkin?*

#### Where's Thumbkin?

Where is Thumbkin? Where is Thumbkin?  
Here I am. Here I am.  
How are you today, sir? Very well, thank you.  
Run away. Run away.

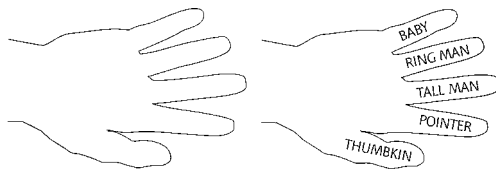
Where is Pointer? Where is Pointer?  
Here I am. Here I am.  
How are you today, sir? Very well, thank you.  
Run away. Run away.

Where is Tall Man? Where is Tall Man?  
Here I am. Here I am.  
How are you today, sir? Very well, thank you.  
Run away. Run away.

Where is Ring Man? Where is Ring Man?  
Here I am. Here I am.  
How are you today, sir? Very well, thank you.  
Run away. Run away.

Where is Baby? Where is Baby?  
Here I am. Here I am.  
How are you today, sir? Very well, thank you.  
Run away. Run away.

### 6. Konkurencja III: Odrysuj dłoń i naklej nazwy palców.



### 7. Konkurencja IV: *Passing a message* (Głuchy telefon).

Każda drużyna dobiera z klasy po 3 uczniów. Prowadzący podaje ostatniemu zawodnikowi z każdej drużyny szeptem do ucha hasło. Zawodnicy przekazują hasło kolejno szeptem. Pierwsza osoba w drużynie musi głośno powtórzyć to hasło. Drużyna, której udało się przekazać zdanie bezbłędnie zdobywa punkt.

1. Old Mc Donald had a farm.
2. The cat lives in the house.
3. Where is my book?
4. This is my little dolly.
5. Oh, mummy! I am sleepy!

### 8. Piosenka *Head & shoulders*''.

#### Head & shoulders''

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.  
Eyes and ears and mouth and nose, mouth and nose.  
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

### 9. Konkurencja V: Połącz wyrazy z częściami ciała na rysunku.



- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

### 10. Konkurencja VI: *Posłuchaj i wykonaj polecenia* (losowanie zestawu poleceń).

1. – clap your hands  
– touch your toes
2. – stroke your tummy  
– touch your knees  
– point to your ear
3. – stroke your arm  
– touch your shoulders  
– point to your eyes
4. – turn around  
– touch the ground  
– point to the door
5. – jump up high  
– reach for the sky  
– count to five

**11. Piosenka** *What colour is?*

**What colour is?**

What colour is your desk?  
What colour is your desk?  
What colour is your desk?  
Tell me, tell me now!

What colour is your pencil?  
What colour is your pencil?  
What colour is your pencil?  
Tell me, tell me now!

What colour is your school-bag?  
What colour is your school-bag?  
What colour is your school-bag?  
Tell me, tell me now!

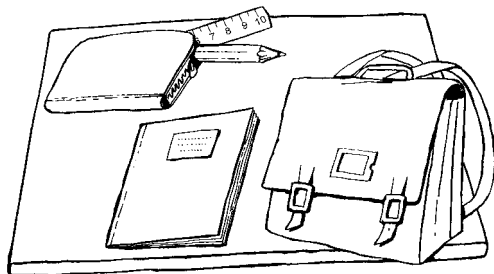
What colour is your notebook?  
What colour is your notebook?  
What colour is your notebook?  
Tell me, tell me now!

What colour is your pencil-case?  
What colour is your pencil-case?  
What colour is your pencil-case?  
Tell me, tell me now!

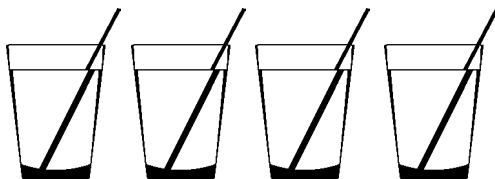
What colour is your ruler?  
What colour is your ruler?  
What colour is your ruler?  
Tell me, tell me now!

**12. Konkurencja VII: Pokoloruj obrazek według instrukcji.**

The pencil is blue.  
The school-bag is yellow.  
The notebook is red.  
The pencil-case is green.  
The ruler is pink.



**13. Konkurencja VIII: Odgadnij jaki to napój? Napisz numer napoju w okienku pod nazwą napoju. (Po jednym uczestniku z każdej drużyny z zawiązanymi oczyma smakuje przez słomkę napoje z 4 kubeczków).**



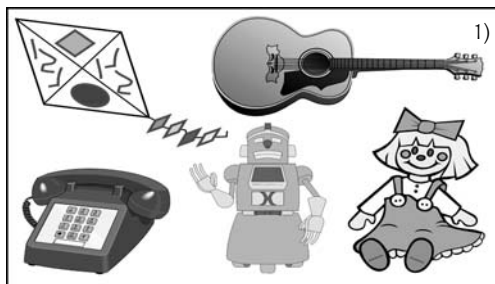
1. coffee    2. tea    3. milk    4. coke

**14. Piosenka** *Toys*

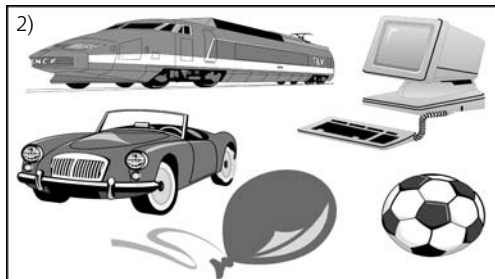
**Toys**

Toys, toys, here and there.  
On the table and under the chair!  
In the box and in the bag.  
Toys, toys everywhere!

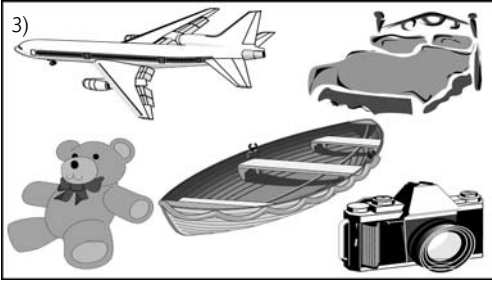
**15. Konkurencja IX: Nazwij zabawki po angielsku: Losowanie zestawu 5 „flash cards”**



Odpowiedź: 1. a kite, a doll, a telephone, a guitar, a robot



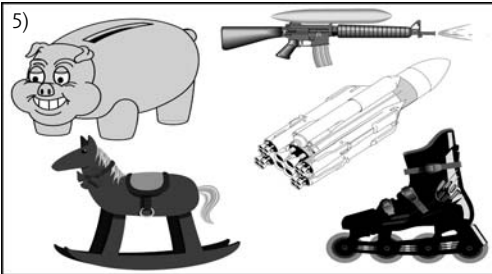
Odpowiedź: 2. a train, a computer, a ball, a car, a balloon



Odpowiedź: 3. an aeroplane, a boat, a teddy bear, a camera, a bad



Odpowiedź: 4. a doll's house, a bike, blocks, a calculator, a star



Odpowiedź: 5. a money-box, a spaceship, a water gun, roller-skates, a rocking horse

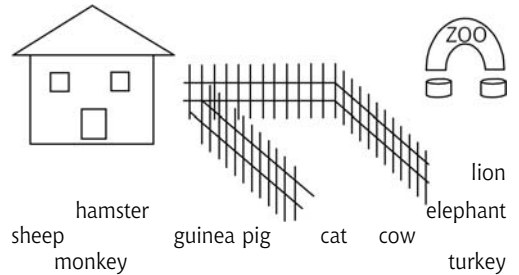
## 16. Piosenka Giraffe.

### Giraffe

Giraffe, giraffe, you live in a Zoo.  
 Giraffe, giraffe, hi, hi! How are you?  
 Monkey, monkey, you live in a Zoo.  
 Monkey, monkey, hi, hi! How are you?  
 Crocodile, crocodile, you live in a Zoo.  
 Crocodile, crocodile, hi, hi! How are you?  
 Zebra, zebra, you live in a Zoo.  
 Zebra, zebra, hi, hi! How are you?  
 Kangaroo, kangaroo, you live in a Zoo.  
 Kangaroo, kangaroo, hi, hi! How are you?  
 Elephant, elephant, you live in a Zoo.  
 Elephant, elephant, hi, hi! How are you?

Ostrich, ostrich, you live in a Zoo.  
 Ostrich, ostrich, hi, hi! How are you?  
 Penguin, penguin, you live in a Zoo.  
 Penguin, penguin, hi, hi! How are you?  
 Polar bear, polar bear, you live in a Zoo.  
 Polar bear, polar bear, hi, hi! How are you?  
 Flamingo, flamingo, you live in a Zoo.  
 Flamingo, flamingo, hi, hi! How are you?  
 Lion, lion, you live in a Zoo.  
 Lion, lion, hi, hi! How are you?

## 17. Konkurencja X: Wprowadź zwierzęta do domu, zoo lub zagrody.



## 18. Obrady jury.

## 19. Program artystyczny w wykonaniu uczniów z klasy Ie.

### a) Taniec angielski *Bingo*<sup>3)</sup>.

#### **Bingo** (anonymous, old English melody)

There was a farmer had a dog,  
 And Bingo was his name, oh,  
 B - I - N - G - O,  
 B - I - N - G - O,  
 B - I - N - G - O,  
 And Bingo was his name, oh,  
 There was a farmer had a dog,  
 And Bingo was his name, oh,  
 (clap) - I - N - G - O,  
 (clap) - I - N - G - O,  
 (clap) - I - N - G - O,  
 And Bingo was his name, oh,  
 There was a farmer had a dog,  
 And Bingo was his name, oh,  
 (clap) - (clap) - N - G - O,  
 (clap) - (clap) - N - G - O,  
 (clap) - (clap) - N - G - O,  
 And Bingo was his name, oh,

<sup>3)</sup> Słowa zaczerpnięte są z książeczki „TEN – Angielski dla najmłodszych, Piosenki – rymowanki. Nursery rhymes”, Fundacja Kopernikańska w Polsce, Warszawa, Piosenka znajduje się na dołączonej do książeczki kasecie o tym samym tytule.

There was a farmer had a dog,  
 And Bingo was his name, oh,  
 (clap) - (clap) - (clap) - G - O,  
 (clap) - (clap) - (clap) - G - O,  
 (clap) - (clap) - (clap) - G - O,  
 And Bingo was his name, oh,  
 There was a farmer had a dog,  
 And Bingo was his name, oh,  
 (clap) - (clap) - (clap) - (clap) - O,  
 (clap) - (clap) - (clap) - (clap) - O,  
 (clap) - (clap) - (clap) - (clap) - O,  
 And Bingo was his name, oh,  
 There was a farmer had a dog,  
 And Bingo was his name, oh,  
 (clap) - (clap) - (clap) - (clap) - (clap) ,  
 (clap) - (clap) - (clap) - (clap) - (clap),  
 (clap) - (clap) - (clap) - (clap) - (clap) ,  
 And Bingo was his name, oh,  
 There was a farmer had a dog,  
 And Bingo was his name, oh,  
 B - I - N - G - O,  
 B - I - N - G - O,  
 B - I - N - G - O,  
 And Bingo was his name, oh.

#### Układ choreograficzny tańca:

Parzysta liczba tańczących.  
 Ustawienie: parami po kole  
 Trzymanie: V (pod rękę)  
 Dzieci stoją parami po obwodzie koła, trzymając się za ręce, twarzą, w kierunku tańca (w prawo). Wykonują 8 kroków w prawo. Pary zwracają się twarzą do siebie.  
 B – klaszczą w swoje dłonie  
 I – klaszczą w ręce partnera  
 N – klaszczą w swoje dłonie i jednocześnie krok w prawo do następnego partnera  
 G – dostawiamy nogę  
 O – klaśnięcie w dłonie partnera (powtarzamy czynności od B do O 4 razy)  
 Całość powtarzamy od początku tyle razy ile jest zwrotek.

b) Taniec amerykański *Swing w uliczce* (popularna melodia amerykańska *Oh, Susana*).

Ustawienie: parami naprzeciw siebie, tworząc rzędy

Trzymanie: nie ma, Takt: 2/4

Opis akrofony:

Wstęp: 8 uderzeń

Część I: 4 kroki do siebie, klaśnięcie w dłonie partnera i zawołanie „Ha!”, powrót 4 krokami do tyłu

8 krokami zamiana miejsc z partnerem (mijamy się prawym barkiem)

8 krokami ponownie zamieniamy się miejscami z partnerem

4 kroki do siebie, klaśnięcie, „Ha!”, 4 krokami powrót

część 2: pary z początku rzędu tańczą (np. krokiem odstawno-dostawnym, trzymając się za ręce) na koniec uliczki, pozostali klaszczą w dłonie i przesuują się do przodu.

c) Piosenka inscenizowana *On my farm*<sup>5)</sup>.

On my farm I have a duck.  
 Quack! Quack! Quack!

On my farm I have a dog.  
 Woof! Woof! Woof!

On my farm I have a lamb.  
 Baa! Baa! Baa!

On my farm I have a chick.  
 Cheep! Cheep! Cheep!

On my farm I have a cat.  
 Miaow! Miaow! Miaow!

On my farm I have a donkey.  
 Hee – haw! Hee – haw! Hee – haw!

6 dzieci stoi ustawionych w półkolu. Każde trzyma w rękę inną maskotkę (kaczkę, psa, owieczkę, kurczaka, kota i osła). Kiedy zwrotka piosenki opowiada o danym zwierzątku dziecko unosi rękę w górę z maskotką i porusza nią. Na zakończenie piosenki jest długa melodia, podczas której uczniowie zataczają koła z uniesieniem w górę wszystkich zwierzątek.

d) Wiersz *Clown* – w wykonaniu laureata konkursów recytatorskich z języka angielskiego Piotra Otronska.

**Clown** (Penny Bridges, Rachel Tomas)

Hello! Hello!

I'm Clarence the clown.

I can stand on my hands,

I can jump up and down

<sup>4)</sup> Opis tańca można znaleźć na str. 17 w pozycji *Tańce i zabawy dla grupy* PSPZ KLANZA, Lublin, 1995 wraz z kasetą.

<sup>5)</sup> Tekst do niej mieści się w czasopiśmie „Ready for English”, ELI, year II – No 5 – Feb. 1992, p. 18. Piosenka zaczerpnięta została z kasyety „Ready for English”, 8 easy songs for children. Written and produced by European Language Institute, side B.

I've got a trombone  
And a big red nose.  
I'm wearing a hat  
And funny old clothes.  
I've got a green shirt  
And a big yellow tie.  
I'm Clarence the clown.  
Goodbye! Goodbye!  
Uczeń recytuje w przebraniu klauna.

**20.** Ogłoszenie werdyktu jury.

**21.** Pożegnanie się angielskim tańcem integryjnym *Step by step*.

Dowolna liczba tańczących. Dzieci stoją w kole, trzymają się za ręce. Wykonują 8 kroków w kierunku tańca (w prawo), licząc głośno po angielsku: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Zwrot w przeciwnym kierunku (w lewo) ponownie 8 kroków z liczeniem po angielsku. 4 kroki do środka koła, 4 kroki na zewnątrz koła. Potwórze 4 kroki do środka koła, i 4 kroki na zewnątrz. Cały taniec powtarzamy od początku.  
(kwiecień 2002)

<sup>6)</sup> Można ją znaleźć na kasecie do podręcznika do nauki języka angielskiego dla dzieci *Bezz II*.

Jolanta Majda<sup>1)</sup>  
Gdynia

## Konkurs Wiedzy o Szwajcarii

Od kilku lat przeprowadzam w XIV LO Gdyni w miarę regularnie konkursy wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Były one organizowane na szczeblu szkolnym w ramach corocznych obchodów Dnia Niemieckiego w mojej szkole oraz na szczeblu międzyszkolnym jako jeden z punktów programu obchodów Europejskiego Roku Języków. Celem każdego konkursu jest upowszechnienie wiedzy o Niemczech, Austrii czy też Szwajcarii oraz promocja języka niemieckiego. Obejmuje on wiedzę z zakresu literatury, kultury, historii, geografii, polityki oraz wiadomości o bieżącym życiu społeczno-ekonomicznym danych krajów. Konkursy te cieszą się ogromnym zainteresowaniem ze strony uczniów, o czym świadczy zwiększająca się z roku na rok liczba ich uczestników.

Najmniej znanym polskiej młodzieży krajem niemieckojęzycznym jest Szwajcaria. Dlatego też celem przybliżenia znajomości tego kraju proponuję przeprowadzenie następującego konkursu pod hasłem „Czy znasz Szwajcarię?”



### Konkurs Wiedzy o Szwajcarii

Zakreśl poprawną odpowiedź lub uzupełnij lukę/  
luki:

#### ► Bereich I. Landschaft und Lebensraum

- 1) Die Schweiz hat eine Fläche von  
a) 21 000 km<sup>2</sup> b) 41 000 km<sup>2</sup>  
c) 31 000 km<sup>2</sup> d) 11 000 km<sup>2</sup>
- 2) Die Alpenfläche beträgt in der Schweiz .....  
a) 30% b) 60% c) 40% d) 90%
- 3) Der längste Fluss in der Schweiz heißt:  
a) die Rhone b) der Inn c) der Rhein
- 4) Wie viele Personen leben in der Schweiz?  
a) 7 Mio. b) 14 Mio. c) 21 Mio. d) 25 Mio.
- 5) Zürich ist die größte Schweizer Stadt. Wie viele Einwohner hat sie?  
a) 340 000 b) 840 000  
c) 1 340 000 d) 2 000 000
- 6) Die Schweiz grenzt nicht an  
a) Frankreich b) Deutschland  
c) Ungarn d) Italien
- 7) Die Durchschnittshöhe der Schweizer Alpen beträgt:  
a) 2500 m b) 1700 m  
c) 2000 m d) 1900 m
- 8) Die Landesgrenze beträgt:  
a) 1852 km b) 2075 km  
c) 2185 km d) 1695 km
- 9) Die Kantone bestehen aus etwa .....  
autonomen Gemeinden.  
a) 1000 b) 2000 c) 3000 d) 4000

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielka języka niemieckiego w XIV Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

- 10) Wie heißt die wichtigste Alpentransitstrecke?  
a) Gotthard b) Brenner c) Simplon
- 11) Welches ist das internationale Autokennzeichen der Schweiz?  
a) CH b) SCH c) S d) S
- 12) Der tiefste Punkt in der Schweiz ist:  
a) Ascona b) St. Moritz  
c) Davos d) Arosa
- 13) Die Hauptstadt der Schweiz ist :  
a) Basel b) Zürich c) Genf d) Bern
- 14) Zürich ist ..... Jahre alt :  
a) 1000 b) 2000 c) 1500 d) 2500
- 15) Die 4 größten Schweizer Städte heißen:  
a) b) c) d)
- 16) In der Schweiz gibt es ..... Kantone:  
a) 26 b) 13 c) 10 d) 8
- 17) In der Schweiz gibt es über .....Seen:  
a) 1500 b) 2000 c) 2500 d) 1000
- 18) Die Wohnfläche beträgt pro Person über:  
a) 50 m<sup>2</sup> b) 45 m<sup>2</sup> c) 12 m<sup>2</sup> d) 25 m<sup>2</sup>
- 19) In der Schweiz entspringt:  
a) die Donau b) die Oder c) der Rhein
- 20) ..... Prozent der Haushalte sind an Kläranlagen angeschlossen.  
a) 60 b) 75 c) 85 d) 95

## Bereich II. Wirtschaft und Wissenschaft

- 1) Welches Land ist der wichtigste Handelspartner der Schweiz?  
a) Deutschland b) Frankreich  
c) Italien d) Liechtenstein
- 2) Wie viele Wochenstunden arbeitet man durchschnittlich in der Schweiz?  
a) 36 b) 42 c) 34 d) 40
- 3) 60% der Exporte gehen in die EU. Wie viel Prozent der Importe kommen aus der EU?  
a) 30% b) 40% c) 50% d) 70%
- 4) Der größte Lebensmittelkonzern der Welt heißt:  
a) Oetker b) Nestle c) Lindt
- 5) Wie viel Zloty ist ein Schweizer Franken wert?  
a) .....zl
- 6) Welche Währung hat die Schweiz?  
a) Franken b) Schilling c) Euro d) Mark
- 7) Die Matura machen ..... Prozent der Schweizerinnen und der Schweizer .  
a) 15% b) 25% c) 45% d) 55%
- 8) Die Arbeitslosigkeit in der Schweiz ist in den letzten Jahren auf über .... gestiegen.  
a) 5% b) 10% c) 15% d) 20%
- 9) Das Rentenalter beträgt in der Schweiz für Frauen 62 Jahre. Und für Männer?  
a) 62 b) 65 c) 68 d) 70
- 10) Eine Familie gibt etwa ..... des Haushaltsbudgets für Versicherungen aus.  
a) 16% b) 6% c) 10%
- 11) Eine wichtige Rolle in der Schweizer Wirtschaft spielen:  
a) Autos b) Maschinenbau  
c) Banken d) Bauwesen
- 12) Eine der wichtigsten Diamantenmetropolen ist in der Schweiz:  
a) Luzern b) Bern  
c) Genf d) St. Moritz
- 13) 1986 wurde der Beitritt der Schweiz zur UNO abgelehnt.  
a) Ja b) Nein
- 14) Der Anteil an der Uhren-Weltproduktion beträgt wertmäßig  
a) 40% b) 45% c) 50% d) 55%
- 15) Aus der Schweiz kommt die meistverkaufte Plastikuhr der Welt. Das ist .....
- 16) Eine Luxusuhr besteht aus über ..... Teilen.  
a) 100 b) 200 c) 300 d) 400
- 17) Früher wurden die Uhren ..... hergestellt, wenn es auf den Bauernhöfen weniger Arbeit gab.  
a) im Winter b) im Sommer c) im Herbst
- 18) Weltbekannter Schriftsteller aus der Schweiz war:  
a) Bertold Brecht b) Max Frisch  
c) Heinrich Böll
- 19) Friedrich Dürrenmatt- schweizerischer Dramatiker schrieb:  
a) „Dreigroschenoper“  
b) „Wo warst du Adam“  
c) „Besuch der alten Dame“
- 20) Wilhelm Tell ist ein :  
a) Schriftsteller b) Nationalheld  
c) Maler d) Reformator



- 21) Johann Heinrich Pestalozzi war:  
 a) Pädagoge b) Freiheitskämpfer  
 c) Philosoph d) Bildhauer

### Bereich III. Bevölkerung und Gesellschaft

- 1) Mit wieviel Jahren darf man in der Schweiz Auto fahren lernen?  
 a) 16 b) 18 c) 20 d) 22
- 2) Die zwei großen Konfessionen in der Schweiz sind:  
 a) b)
- 3) Der Anteil der Ausländer in der Schweiz beträgt  
 a) 5% b) 10% c) 14% d) 18%
- 4) Mit wieviel Jahren darf man in der Schweiz wählen?  
 a) 16 b) 18 c) 20 d) 22
- 5) Die Olympischen Winterspiele fanden in ..... statt.  
 a) Innsbruck b) Davos  
 c) St.Moritz d) Lugano
- 6) Wie viel Prozent der Schweizer Bevölkerung ist über 60 Jahre alt?  
 a) 5% b) 10% c) 15% d) 25%
- 7) Die Schweiz war ..... Gastgeber der Olympischen Winterspiele.  
 a) einmal b) zweimal c) dreimal
- 8) Wie viele Ehen werden in der Schweiz geschieden? Jede  
 a) dritte b) achte c) zehnte d) elfte
- 9) Mit .....darf man über seine Religion selber entscheiden.  
 a) 16 b) 17 c) 18 d) 19
- 10) Mit ..... müssen Männer Militärdienst leisten.  
 a) 17 b) 18 c) 19 d) 20
- 11) Wie viel Prozent der Schweizer mieten ihre Wohnungen?  
 a) 30% b) 50% c) 60% d) 70%

### Bereich IV. Föderalismus und Mehrsprachigkeit

- 1) Wo spricht man Italienisch?  
 a) im Süden b) im Norden  
 c) im Osten d) im Westen

- 2) Wie viele Mitglieder zählt die Schweizer Regierung?  
 a) 7 b) 14 c) 21 d) 30
- 3) Die kleinste politische Einheit ist:  
 a) Kanton b) Landkreis c) Gemeinde
- 4) In der Schweiz werden vier Sprachen gesprochen, nämlich: Deutsch, Französisch, Italienisch und .....  
 a) Rätoromanisch b) Rätorömisches  
 c) Rätofrankonisch d) Rätofrankisch
- 5) Wo spricht man Französisch?  
 a) in der Westschweiz  
 b) in der Ostschweiz
- 6) Wie viele Kantone sind mehrsprachig?  
 a) 2 b) 4 c) 6 d) 12
- 7) Wann ist der Staat „Schweiz“ in der heutigen Form entstanden?  
 a) 1748 b) 1848 c) 1948
- 8) Wie viele Schweizerinnen und Schweizer sprechen Deutsch als Muttersprache?  
 a) 45% b) 74% c) 98% d) 100%
- 9) Wie viele Unterschriften braucht man für ein Referendum?  
 a) 5000 b) 50 000 c) 500 000
- 10) In welcher Stadt ist der europäische Hauptsitz der UNO?  
 a) Bern b) Genf c) Zürich d) Luzern
- 11) Der Sitz des internationalen Komitees vom Roten Kreuz befindet sich in .....  
 a) Bern b) Genf c) Basel d) Wien
- 12) Der Gründer des Roten Kreuzes ist:  
 a) Henry Dunant b) Manfred Stier  
 c) Helmut Mainzl
- 13) Rätoromanisch ist eine Sprache mit ..... Wurzeln.  
 a) lateinischen b) griechischen  
 c) italienischen
- 14) Der Bundespräsident der Schweiz wird für ..... Jahre gewählt.  
 a) 4 b) 1 c) 5 d) 2
- 15) Beide Kammern des Parlaments wählen die Regierung für ..... Jahre.  
 a) 4 b) 1 c) 2 d) 3
- 16) Der Nationaltag in der Schweiz ist der:  
 a) 1. Mai b) 1. August  
 c) 1. Juli d) 1. Juni

- 17) Die Grußformel, die es vor allem in der Schweiz gibt, ist:  
a) Gruenzi b) Servus c) Hallo d) Ciao

► **Klucz:** I) 1b, 2b, 3c, 4a, 5a, 6c, 7b, 8a, 9c, 10a, 11a, 12a, 13d, 14b, 15a-Zürich b-Basel c-Genf d-Bern, 16a, 17a, 18b, 19c, 20d

- II) 1a, 2b, 3d, 4b, 5a-ca.3 zl. 6a, 7a, 8a, 9b, 10a, 11c, 12a, 13a, 14c, 15 -die Swatch, 16c, 17a, 18b, 19c, 20b, 21a,  
III) 1b, 2a- protestantisch b-römisch-katholisch, 3d, 4b, 5c, 6c, 7b, 8a, 9a, 10c, 11d  
IV) 1a, 2a, 3c, 4a, 5a, 6b, 7b, 8b, 9b, 10b, 11b, 12a, 13a, 14b, 15a, 16b, 17a

(grudzień 2002)

Jarosław Sarzała<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## Szkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii<sup>2)</sup>

NAME	CLASS	SCORE
------	-------	-------

### Task 1 (12 points)

Circle the most appropriate answer.

- St. Patrick is the national saint of .....  
a) Scotland b) England c) Ireland
- The population of England is almost ..... million.  
a) 23 b) 50 c) 33
- The Battle of Hastings took place in .....  
a) 1046 b) 1066 c) 1086
- The capital of Scotland is .....  
a) Cardiff b) Glasgow c) Edinburgh
- The Union ..... is the national flag of the UK.  
a) Jack b) Patrick c) Tom
- Education is compulsory in Britain up to the age of .....  
a) 13 b) 16 c) 18
- ..... is the biggest city and port in Wales.  
a) Swansea b) Newcastle c) Cardiff
- Stonehenge is Britain's most famous monument. It is situated on Salisbury Plain in the ..... of England.  
a) north b) south c) east
- Queen Victoria was the monarch who ruled for the longest period in English history. The queen reigned from ..... to .....  
a) 1837–1901 b) 1825–1861  
c) 1888–1911

- Britain joined the European Economic Community in .....  
a) 1945 b) 1957 c) 1973
- British Prime Minister (1979–1991) was .....  
a) John Major b) Margaret Thatcher  
c) Windston Churchill
- William Shakespeare was born in Stratford-upon-Avon in .....  
a) 1564 b) 1876 c) 1809

### TASK 2 (5 points)

Write a few words about the following items:

- D-day .....
- IRA .....
- West End .....
- Westminster .....
- The Commonwealth .....

### TASK 3 (8 points)

Match the authors with the titles of their books.

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| 1. Charles Dickens     | a. Animal Farm           |
| 2. William Shakespeare | b. Paradise Lost         |
| 3. George Orwell       | c. Lord Jim              |
| 4. Jonathan Swift      | d. Lord of the Flies     |
| 5. John Milton         | e. Sense and Sensibility |
| 6. William Golding     | f. Hamlet                |
| 7. Joseph Conrad       | g. Christmas Carol       |
| 8. Jane Austen         | h. Gulliver's Travels    |

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 4 w Bydgoszczy.

<sup>2)</sup> Patrz s. 168 w tym numerze.

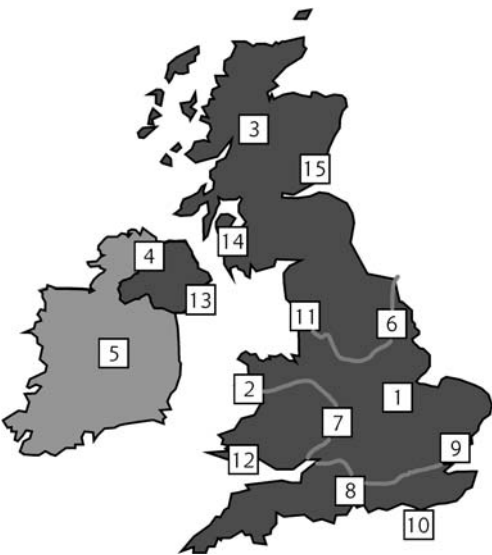
▼ **TASK 4** (10 points)

Write:

- names of two famous universities in Great Britain. ....
- four cities in the UK having more than 1 million inhabitants.  
....., ....., .....
- name of the main river flowing through London. ....
- names of the four members of the Beatles.  
....., ....., .....
- names of three music groups from the UK.  
....., ....., .....
- names of three British football players.  
....., ....., .....
- names of three seaside resorts in the UK.  
....., ....., .....

▼ **TASK 5** (15 points)

Name numbered parts (1-15) on the map:



**COUNTRIES** (1-5)

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**RIVERS** (6-8)

- .....
- .....
- .....

**CITIES** (9-15)

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

▼ **TASK 6** (10 points)

Decide whether the sentences are T (true) or F (false).

- The Act of Supremacy (1534) declared Henry VIII to be the supreme head of the Church in England. ....
- Prince Charles is the eldest son of Queen Elizabeth II and Prince Philip. ....
- Cardiff is the capital of Scotland. ....
- The British Parliament is divided into three 'houses'. ....
- Princess Diana married Prince Charles in 1961. ....
- Ben Nevis is the highest mountain in Britain. ....
- Shamrock is used as the national sign of England. ....
- Queen Elizabeth II was born in 1926. ....
- Snowdonia is a mountainous area in Ireland. ....
- Saint Andrew is the patron saint of Scotland. ....

▼ **Klucz**

► **Zadanie 1** -1c, 2b, 3b, 4c, 5a, 6b, 7c, 8b, 9a, 10c, 11c, 12a

► **Zadanie 2**

D- day: 6<sup>th</sup> June -the day the Allies landed in France under the command General Eisenhower

IRA – Irish Republican Army, illegal organization whose aim is to unite Northern Ireland and Republic of Ireland as on Republic

West End – the western part of central London considered a fashionable place where important shops, theatres are  
Westminster – the main part of central London containing Westminster Abbey, the Houses of Parliament, Buckingham Palace and other important historic buildings

The Commonwealth – the free association of 70 countries that were mostly at one time part of the British Empire

► **Zadanie 3** – 1g 2f 3a 4h 5b 6d 7c 8e

► **Zadanie 4**

- np. Oxford, Cambridge
- np. London, Birmingham, Glasgow, Liverpool, Nottingham, Sheffield, Bristol
- the Thames

- d) John Lennon, Paul McCartney, George Harrison, Ringo Starr  
 e) np. Oasis, Blur, Spice Girls, All Saints  
 f) np. Beckham, Shearer, Owen  
 g) np. Brighton, Blackpool, Newquay

► **Zadanie 5**

- |                         |               |                |
|-------------------------|---------------|----------------|
| 1 - England             | 6 - Trent     | 11 - Liverpool |
| 2 - Wales               | 7 - Severn    | 12 - Cardiff   |
| 3 - Scotland            | 8 - Thames    | 13 - Belfast   |
| 4 - Northern Ireland    | 9 - London    | 14 - Glasgow   |
| 5 - Republic of Ireland | 10 - Brighton | 15 - Edinburgh |

► **Zadanie 6** – 1T 2T 3F 4F 5F 6T 7F 8T 9F10T

**Bibliografia**

- Abbs B., Freebairn I., Barker C., (2000), Snapshot Pre-Intermediate, Longman.  
 Abbs B., Freebairn I., Barker C., (1998), Snapshot Elementary, Longman.  
 O'Driscoll J., (1997), Britain, Oxford University Press.  
 Sheerin S., Seath J., White G., (1990), Spotlight on Britain, Oxford University Press.

(sierpień 2002)

# MATURA



## Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka angielskiego<sup>1)</sup>

**Część I**  
**ROZUMIENIE ZE SŁUCHU**  
**(Listening comprehension)**

▼ TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ NAUCZYCIELA

*Przed wysłuchaniem każdego z tekstów abiturienti zapoznają się z treścią zadania. Teksty powinny być odczytywane głośno dwa razy, w dwóch różnych miejscach sali, o ile to możliwe kolejno przez dwóch nauczycieli. W trakcie słuchania można robić notatki. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu pierwszego, abiturienti mają pięć minut na uzupełnienie notatek i zapoznanie się z treścią zadania I B. Następnie słuchają dwukrotnie tekstu do zadania I B.*

► **Tekst do zadania IA**

**Journalist:**

On May 18th 1991, in the desert of Soviet central Asia, a Soyuz spacecraft slowly took off into the air. The Juno Mission began,

and Helen Sharman became the first British woman in space. Helen flew to the Soviet space station Mir with two Soviet cosmonauts to conduct a series of experiments. Helen, what was it like to be there?

**Helen Sharman:**

It was really majestic to lift off so slowly. And then gradually the speed built up as we accelerated. I heard figures quoted that we were travelling at 18,000 miles an hour, but it never felt like that. Yes, we felt the pressure on our chests and it was a little hard to breathe but I really enjoyed it. Everything went to plan. I could feel the vibration. I was told there was going to be vibration and it was really a relief after all the training actually to get there.

And then, the weightlessness. That was a feeling that I'll never forget, really. Sitting here now, I can feel that my legs are touching the chair, but I can remember exactly what it felt like to sit down or to be able to push off

<sup>1)</sup> Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

from one side of the station and just keep on going, there's nothing to stop you from going. It's like swimming but without the resistance of the water.

The first time I actually was able to see the Earth was only 165 seconds after launch, when the atmosphere shroud blew off. I could then see the Pacific Ocean. I was surprised how large the Earth seemed. People before who'd flown into space have described it as being very small, but we were only about 200 miles above the surface of the Earth, about 350 kilometres. I couldn't see the outlines of continents, but I could see coast lines. I could see islands, I could see rivers. And I think what surprised me most of all was the way that I could see where man actually lived on Earth by the straight lines, straight roads, edges to fields – that really sort of stood out, where we actually live on Earth.

The stars were very bright. And, of course when we look into space from Earth we see everything through our own atmosphere, so the stars were not only bright but I could see so many of them. It made me realise how deep space was. The stars really did seem to go on forever.

### **Journalist:**

At the time of the Juno Mission, there had been more than 240 people in space, though only four of them were women. Is there any difference between men and women, in their ability to be astronauts?

### **Helen Sharman:**

There was never any doubt that I was able to continue and fulfil the scientific programme I was scheduled for. I certainly had no difficulties 'and the Soviets' said that I often coped with the things that I had to do better than a lot of the men that they had seen in space. No, there's no difference whatsoever.

I have been described as a 'space-woman' instead of the more conventional name 'spaceman'. I would prefer the word 'space person' because I feel that there is really no difference between how men and women work. But I hope this may encourage women to take on things. There is a social pressure I think still in Britain, for girls not to go in for science and engineering and that's sad because girls are just as good as boys. In many cases, when I was

initially applying for jobs, I had to be better than my male colleagues, not just as good as them. I think that goes not just for me but for many women who are working in a man's world. It's something that really we just have to deal with to the best of our abilities.

*from Women Today BBC English  
by A.Barnfather & C.Addis*

## **► Tekst do zadania IB**

### **How do they charm snakes?**

Charming snakes may be totally alien or even horrific to Westerners, but it's an ancient and venerated tradition in India, dating from the third century B.C., and in Egypt, where mention of it appears in the early Book of the Dead.

In India, the 'snakers', as they like to be called, regard themselves as a distinct caste, with spiritual beliefs integrally bound up with the snakes. They begin their training at the age of five or six, learning to handle snakes and to develop snake charming as an art, a way of life, and, most important of all, the means of carrying on the sacred traditions of their forefathers. Adult snakers – all of them male – have no other source of livelihood. They plan their performances to have as much impact as possible on the audience, and, obviously, the donations tend to be larger when the danger seems considerable.

The favourite snake to use is the cobra, famous for its dramatic arched position. The image passed down to us is of a man 'charming' a snake with his flute and causing it to rise out of its basket. But snakes don't have ears, and the cobra actually doesn't hear the flute at all. The snaker lures the snake, or rather threatens it sufficiently to make it rise up in a wary position, not with music but physical gestures. He may splatter cold water on the snake to alarm it and then blow his flute near enough so that the air rushes annoyingly over the snake's back. The trick is to keep the snake interested enough to remain arched, yet not anger it so much that it strikes or runs away. The snaker may pass his hand before the snake's head to keep its attention, or shift the instrument back and forth. Other snakes, usually non-poisonous ones, may be loose around the snaker – just to add to the show.

*from 'How Do They Do It?' by Susan Sutton*



## Część I Rozumienie ze słuchu (Listening comprehension)

Usłyszysz tekst do zadania **I A**, a następnie, po krótkiej przerwie, tekst do zadania **I B**. Każdy z tych tekstów zostanie odczytany dwukrotnie. Przed wysłuchaniem każdego tekstu przeczytaj uważnie zadanie. W trakcie słuchania można robić notatki.

### ► Zadanie I A – 8 punktów

Usłyszysz rozmowę na temat lotu w kosmos. W pytaniach **1-8** wybierz to zakończenie zdania, którego treść jest zgodna z usłyszonym tekstem. Zakreśl odpowiednio literę *a*, *b* lub *c*.

- During the take-off Helen Sharman felt
  - relieved
  - surprised
  - threatened
- Helen flew into space
  - to an American space station
  - with another astronaut
  - in a Russian spaceship
- Helen compares moving in a weightless environment to
  - swimming
  - flying through the air
  - sitting on nothing
- The Earth seen from the space surprised Helen because it was
  - so big
  - so small
  - so close
- Helen saw the Earth from the distance of about
  - 160 km
  - 200 km
  - 350 km
- From the space Helen could also see
  - other planets
  - the Moon
  - roads and rivers on the Earth
- Helen Sharman was ..... in space
  - the first woman
  - the fifth woman
  - the first British
- Helen Sharman says
  - the name 'space person' is worse than 'space-woman'
  - she often had to prove better than men to get a job
  - she was better than the men on her flight

### ► Zadanie I B – 7 punktów

Usłyszysz tekst na temat zaklinaczy węży. Obok każdego z poniższych zdań **1 – 7** zakreśl **T**, jeśli zdanie jest zgodne z usłyszonym tekstem, **F**, jeśli jest niezgodne.

- Snake charming was known in ancient Egypt. T F
- The charmers in India find the name 'snaker' offensive. T F
- The snake-charmer's training lasts five to six years. T F
- There are a few women-charmers in India. T F
- The charmers' performances are aimed to bring profit. T F
- The snakes are unable to hear the flute. T F
- The charmer uses water to make the snake return to its basket. T F



## Część II Rozumienie tekstu czytanego (Reading comprehension)

### ► Zadanie II A – 7 punktów

Z poniższego tekstu usunięto kilka akapitów i umieszczono je pod spodem. Dopasuj każdy akapit (A-H) do odpowiedniego miejsca w tekście tak, żeby powstała spójna i logiczna całość. Jeden z akapitów nie pasuje do tekstu.

#### A City of Art (by Hilary Davies)

The history of Florence is the history of Renaissance art. Producing many of the finest artists the world has ever known, the Italian city's impact on European culture is unrivalled.

Ever since at least the eighteenth century Florence has been a magnet for tourists of all kinds. 1. \_\_\_\_ For them, Florence was a symbol of perfect civilization, where ideals matter, human emotions are understood, and poetry is not just 'poetry', but the stuff of everyday life. For us, though, it is above all a city of art.

Even leaving aside Dante, Machiavelli, and the architects, Florence spawned enough great artists during the fifteenth century to amaze every other city in Europe. But how did this come about? 2. \_\_\_\_ Fifteenth-century Florence was a very rich city but it was also a city in political confusion. The previous,

'communal' government was being threatened by the rise of super-rich business families, who each wanted to dominate the city through their power and wealth and huge patronage networks (networks not so different from those of the mafia in Italy today). Among these competing families, only the Medici, a banking family, held power long enough to reach the history books. Art, for the Medici and for other families with political ambitions, had clear strategic uses. 3. \_\_\_\_ For much of the fifteenth century, paintings were often valued according to the amount of gold paint that had been used in the painting, simply because everyone knew that gold paint was extremely expensive. By commissioning religious works, influential families tried to demonstrate that as well as being rich and powerful, they were also pious and responsible, and so paying for a religious painting was a good way of making oneself popular with the people. To make sure there was no mistake about who had paid for the painting, patrons would often require that their own portrait be used for one of the characters in a biblical scene. 4. \_\_\_\_ This made the city a magnet for many young apprentices, among them Leonardo da Vinci, Michelangelo and Raphael.

But in other ways, too, Florence became the ideal place for an up-and-coming artist. About halfway through the fifteenth century, the fashion in the painting industry began to change. Gold paint, for example, began to be seen as rather too showy, and an example of bad taste. Instead of gold, the amount of 'skill' in a painting became important, and patrons would now pay only for the most realistic images of the human form. 5. \_\_\_\_ Practising painters in Florence had studios where they would teach young apprentices their techniques; in return the apprentices would do the boring jobs, like washing brushes and preparing canvases.

Although the money and work was there, what we think of today as 'individual artistic freedom' certainly wasn't. No one painted unless somebody commissioned him. Paintings and sculptures were ordered, the way we might order wall-paint or curtains today. 6. \_\_\_\_ In those days, individual artistic freedom would have seemed a ridiculous thing for a painter to demand.

Besides, there was no social status in being an artist. 7. \_\_\_\_ Painters and sculptors were not noble, nor even educated, and so they couldn't hope to be respected like 'nobles', or even like 'lettered' people, such as poets or priests or philosophers. Both Leonardo and Michelangelo, made brave by their success, fought to raise their social position. Michelangelo insisted that a painting or a sculpture, just like a poem, began in the mind, inspired by some idea, and was not manual work any more than a poem was. Leonardo went even further: a painter, he claimed, was not just like a poet – he was even greater than a poet, because while a poet can only write in one language, the language of paint is universal....

*The World of English, No.3/2000*

- A.** In the fifteenth century, painting and sculpture were seen as manual jobs, on a level with building or masonry.
- B.** Because of the social and political competition among the rich and important, there was a lot of demand for paintings and sculptures in renaissance Florence, and there was also the money to pay for them.
- C.** As one might expect, most of the reasons for this glorious flowering were not so flowery, but rooted in plain economics and the struggle for political power.
- D.** This change in fashion stimulated study and expertise, and Florence attracted many students.
- E.** In the nineteenth century many British, such as the poets Elizabeth and Robert Browning actually went to live there, and it was largely they that created the magical aura the name 'Florence' has today.
- F.** Painting studios usually worked together on paintings, and sometimes a maestro would leave most of the work to his apprentices, and paint only the most important bits himself, such as the face of the man who had commissioned the work.
- G.** A patron, if he wanted, could stipulate in the contract exactly how he wanted his painting to look; if he didn't like the finished product, he might even refuse to pay.
- H.** At a time when there was no television, newspapers, or any other modern media, paintings and statues were a way of advertising their money and influence.

## ► Zadanie II B – 7 punktów

Przeczytaj poniższy wywiad, a następnie uzupełnij zdania 1 – 7 wybierając informacje zgodne z tekstem. Zakreśl literę a, b lub c

### America's Pasta Pusher

Mario Batali is the latest celebrity chef to capture Americans' hearts and stomachs. The Seattle native owns and operates three successful Italian restaurants in New York, hosts two television cooking shows and is the author of three cookbooks about Italian culture and cuisine. Recently, he graced the cover of Gourmet magazine – having launched a new line of pasta sauces – and is planning a new Manhattan *pizzeria* that is scheduled to open in December. NEWSWEEK'S Julie Scelfo spoke to Batali about why Americans have become so infatuated with Italian culture and cuisine.

**NEWSWEEK: Why are Americans so interested in Italian culture? Why not Belgian or Czech?**

**Batali:** Not to insult those countries, but aside from a couple of things from Belgium or Czechoslovakia, their culture is not exported here. We don't even know what they do. Italians have made it their business to export Italian culture, from spaghetti, to design, to poster art, to wine and soft drinks. If you open a bar in the U. S., an Italian coffee company will give you the coffee machine. They'll give you the coffee cups with the logo, they'll give you the tray to carry the coffee on. They're just really good at marketing themselves and creating brand recognition.

**Do you think Americans' eating habits are changing?**

Absolutely, Americans have become the most sophisticated eating crowd in the world. We know about cooking, we know about ingredients and we have more access to ingredients than anybody else, from all over the world. How many French dot-coms do you know of that want to import 10 different kinds of honey from America? I know a hundred American dot-coms that want to import 10 different kinds of honey and salt from France.

**Are American restaurants on par now with the best restaurants of Europe?**

Oh, absolutely. American cooking has discovered that it doesn't have to apologize for being

American. And as opposed to trying to import ingredients to make a dish like the one you had in the south of France or in western Italy, people are realizing they can use ingredients that we have locally. So we're not buying Dover sole anymore, we're using fluke from [New York's] Long Island Sound, which is fresher and cheaper. Then when you treat it in the Italian style, you get things which actually feel and taste more Italian, even though you're not using any ingredients from Italy. Because the reason it tastes so good in Italy is because it was picked out of the ground locally and put on a plate.

**What do you think is happening in the European-restaurant food scene right now? Is it living up to what it's supposed to be?**

I think the super, super high-end fancy joints aren't seeing the kind of success that they were used to. Because people are not that interested in having such a huge thing made about dinner. We want to go out, we want to eat, we want to have a really good time, but do you really want to sit down for five hours at some temple of gastronomy and submit? People are more interested in the conviviality, the sharing of the experience and [they want something] maybe a little less formal, maybe a little less expensive, maybe a little less stiff.

**But do you think people are justified in being upset that American food culture is being exported around the world? You don't think it threatens the culture?**

To a certain extent, yeah, they are justified. It's a little sad to see a McDonald's at the base of the Spanish Steps in Rome. But it was an Italian businessman who opened it.

I don't think a strong culture is threatened by the invasion of anybody, and certainly not fast-food restaurants. It would change the beautiful hillside in Umbria to have the golden arches over it, that's for sure. But most of the McDonald's and the Burger Kings are in the cities. And I certainly don't apologize for it. It's what they want. It's obviously a valid business for those people there. I don't think Americans feel invaded by Italian restaurants.

**Another study came out this week about Americans' being overweight. Do you feel responsible as a pasta pusher?**

No, I don't think that carbohydrates is the



reason people get fat. I think it's because they eat more than they exercise. And whether they were eating carbs or protein or Chinese food or Italian food or Burger King it would all be the same. We're the richest country in the world. If we had to run to get a rabbit, we'd be thinner.

*Newsweek, November 4, 2002*

1. Mario Batali
  - a. was born in America
  - b. has introduced a new type of pizza
  - c. owns a magazine devoted to Italian cuisine
2. He thinks Americans are so much interested in Italian culture because
  - a. Italian products are the best in the world
  - b. Italians know how to advertise their products
  - c. Italian exports to the USA are high
3. According to Mario Batali, American eating habits
  - a. have not changed much
  - b. are getting more refined
  - c. resemble French habits
4. Mario Batali says American cooking
  - a. is not of very high quality
  - b. uses local products successfully
  - c. would benefit from more imported ingredients
5. The main change affecting European restaurants is that
  - a. Europeans are more experienced consumers now
  - b. people are not as interested in eating out as they used to be
  - c. very elegant restaurant are less successful than before
6. The spreading of American fast-food culture in Europe
  - a. has been invited by Europeans themselves
  - b. has spoiled European landscape
  - c. is a danger to European culture
7. Mario Batali
  - a. objects to being called 'pasta pusher'
  - b. believes Italian food is less fattening than American food
  - c. thinks Americans are overweight because they are comfortable.

► **Zadanie II C – 6 punktów**

*Przeczytaj poniższe uwagi dotyczące kilku witryn internetowych, a następnie odpowiedz na pytania pod tekstem. Przy każdym punkcie 1 – 6 wpisz*

*literę (A – D), którą oznaczona została odpowiednia witryna.*

**Our Guide to the Internet's Best Sites**

**A. Football Culture**

Calling all football fans! This is a fantastic website run by the British Council, for improving your English and learning all about 'the beautiful game'.

Highlights include recent football news reports for you to listen to and read, action photos and a great football trivia section. There are profiles of players, teams and fans (including a few famous fans like Robbie Williams and Hugh Grant). You can find out all about team names and colours, take part in their online polls and have a go at one of the many games and quizzes.

**B. Bartleby**

This is one of the web's most renowned reference sites. It links you directly to a host of sources, and it's a goldmine of information for students and academics alike.

It features over 50, 000 entries, as well as many seminal works online in their entirety. You can plough your way through classic novels by authors such as Dickens and Mark Twain, non-fiction from writers as diverse as Einstein and Confucius, and over 10,000 poems. There is a dictionary and thesauri as well as major texts on English grammar and usage.

**C. Culture and Change**

February is Black History month, and a great webpage to explore this topic is the Black History timeline, part of the Scholastic website. There are sections for teachers, kids and parents, along with online activities. The timeline traces major events affecting the status of blacks in the US. You can read details from 1492 through to the present day. The site charts the lows – such as the arrival of the first slave ships from Africa; and the highs – such as the abolition of slavery and the end of segregation.

**D. Teenhoopla**

Although the graphics are far from great, this interesting site features a mix of cultural and topical issues for teens. There are book reviews, links to homework help sites, and information about topics such as teen activism and. On the

site's message boards you can find out what teens think about issues such as teen driving, violence in schools, body image and hazing, but as the messages are unedited, watch out for the spelling mistakes.

*Current January/February 2002*

Which website would you recommend to the following people?

1. A young person who would like to express his or her views freely \_\_\_\_\_
2. A university student specializing in linguistics \_\_\_\_\_
3. Somebody doing a project work on racism in the USA \_\_\_\_\_
4. Somebody writing an essay on most popular British sports \_\_\_\_\_
5. A pupil who has to write an essay basing on a book he's not read \_\_\_\_\_
6. Somebody looking for resource materials for a lecture on literature \_\_\_\_\_



### Część III Test leksykalno-gramatyczny

#### ► Zadanie III A – 10 punktów

Uzupełnij tekst, wstawiając w każdą lukę 1 – 10 po jednym wyrazie.

#### Swearing in schools

A school in the south of England has 1. \_\_\_\_\_ controversy by asking pupils to 2. \_\_\_\_\_ down all the swear words they know. Teachers then explained 3. \_\_\_\_\_ the words meant, hoping that once pupils 4. \_\_\_\_\_ the implications of the words, they would stop using them. 5. \_\_\_\_\_ the school did not receive any official complaints, some parents were shocked 6. \_\_\_\_\_ this tactic. They believe that teaching students new swear words and explaining their meaning can only 7. \_\_\_\_\_ kids to use them more. However the school says that their 8. \_\_\_\_\_ was to show pupils, 9. \_\_\_\_\_ may not realise that they are using racist, sexist or homophobic words, that such language can be very hurtful and offensive. The lesson was a 10. \_\_\_\_\_ of their strategy to reduce the aggression and intolerance in society.

*Current January/February 2002*

#### ► Zadanie III B – 10 punktów

Używając podanego słowa, uzupełnij każde z niedokończonych zdań tak, aby zachować sens zda-

nia wyjściowego. **Użyj 3 do 5 wyrazów. Podanego wyrazu nie wolno w żaden sposób zmieniać.**

1. He said he would not answer any personal questions.  
He \_\_\_\_\_ personal questions. REFUSED
2. Someone stole Pete's motorbike last week.  
Pete \_\_\_\_\_ last week. HAD
3. I'd be grateful if you could call me before you leave.  
Would \_\_\_\_\_ before you leave? MIND
4. She's a very good driver even though she's so young.  
She drives \_\_\_\_\_ so young. DESPITE
5. Why did they make the decision without any further research?  
Why \_\_\_\_\_ without any further research? MADE
6. The steak was so tough that I just couldn't chew it.  
The steak was \_\_\_\_\_ chew. ME
7. We have contacted everybody but Gina's brother.  
The \_\_\_\_\_ contacted is Gina's brother. PERSON
8. The advertising campaign failed to increase the sales.  
The advertising campaign \_\_\_\_\_ the sales. SUCCEEDED
9. I trusted you and now I regret it.  
I \_\_\_\_\_ you. WISH
10. I last ate oysters many years ago.  
I \_\_\_\_\_ many years. NOT

#### ► Zadanie III C – 5 punktów

Przetłumacz fragmenty zdań umieszczone w nawiasach na język angielski. W częściach zdań podanych po angielsku nie należy niczego zmieniać.

1. He has no chance for promotion (chyba, że przyjmie) \_\_\_\_\_ on more responsibility.
2. The match last night was (transmitowany na żywo) \_\_\_\_\_.
3. We were wondering how much (będą nas kosztowały bilety powrotne) \_\_\_\_\_.
4. Just as I entered the house, the clock (wybił drugą) \_\_\_\_\_.
5. The money (nie zostały zwrócone) \_\_\_\_\_ back yet.

### ► Zadanie III D – 5 punktów

Uzupełnij zdania tą z podanych odpowiedzi, która najlepiej pasuje do kontekstu. Powinieneś otrzymać logiczny i poprawny gramatycznie tekst. Zaznacz jedną z czterech możliwości, zakreślając literę a, b, c lub d.

- I watched the car \_\_\_\_\_ round the corner.  
a. disappeared      c. was disappearing  
b. disappear      d. had disappeared
- She managed to \_\_\_\_\_ me into going with her.  
a. encourage      c. talk  
b. convince      d. make
- Take a sweater in case you \_\_\_\_\_ cold.  
a. may get      c. would get  
b. will get      d. get
- \_\_\_\_\_ is no use knocking; nobody's in.  
a. It      c. There  
b. This      d. That
- Suppose you \_\_\_\_\_ the exam, what would you do?  
a. failed      c. would fail  
b. had failed      d. have failed
- It's high time you \_\_\_\_\_ working harder.  
a. start      c. started  
b. should start      d. would start
- Let's wait for Laura to come, \_\_\_\_\_?  
a. will we      c. may we  
b. shall we      d. do we
- \_\_\_\_\_ annoying children they are!  
a. How      c. So  
b. Such      d. What
- There's no sugar left. We'll have to \_\_\_\_\_ without.  
a. be      c. get  
b. do      d. stay
- Look, it's raining; you \_\_\_\_\_ the garden.  
a. ought to water  
c. needn't have watered  
b. might have watered  
d. couldn't have watered

### Część IV. Wypowiedź pisemna (Composition) – 35 punktów

Wypowiedz się na jeden z trzech podanych poniżej tematów. Zwróć uwagę na formę i kompozycję wypowiedzi, dobór odpowiedniego słownictwa i stylu oraz interpunkcję. Wypowiedź powinna zawierać około **200 – 300** słów. Pamiętaj o wyraźnym zaznaczeniu wybranego tematu.

### Tematy:

- After coming home from a few-day trip, you realize that you've lost something. You hope you left it on the coach. Write a letter to the travel agency that organized the trip. Describe what and when you lost, explain why it's important to you and ask them to inform you if it's been found.
- Extreme sports are increasing in popularity. Write an article to a youth magazine presenting your opinion on why they are so attractive and pointing out some dangers they are connected with.
- Many children have their after-school time filled with all possible activities – music lessons, language courses, sports. Is it good or bad? Write a text presenting a balanced view on the topic.

### ▼ KRYTERIA OCENY PRAC PISEMNYCH

► **ZADANIA I, II, III** oceniamy według punktacji podanej w kluczu – **65** pkt.

► **ZADANIE IV – WYPOWIEDŹ PISEMNA – 35** pkt. W pracy osobno oceniamy: treść i formę: 0-12 pkt., bogactwo językowe: 0-12 pkt., poprawność językową: 0-11 pkt. Oceniając wypowiedź pisemną należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osobno w każdym z podanych kryteriów.

UWAGA! Jeśli abiturient napisał pracę nie na temat, otrzymuje za nią 0 punktów, nawet jeśli nie zawiera ona żadnych błędów.

Suma punktów uzyskanych przez abiturienta z trzech kryteriów stanowi łączną liczbę punktów uzyskanych za zadanie IV. Punkty uzyskane w tej części egzaminu należy dodać do punktów uzyskanych za zadania I – III.

Łącznie za ZADANIA I – IV abiturient może uzyskać 100 punktów.

#### Karta oceny i recenzji pracy maturalnej Język angielski

Część pracy	Maks. liczba punktów	Liczba uzyskanych punktów
I. Rozumienie ze słuchu	15	
II. Rozumienie tekstu pisanego	20	
III. Test leksykalno-gramatyczny	30	
IV. Wypowiedź pisemna		
a) treść i forma	12	
b) bogactwo językowe	12	
c) poprawność językowa	11	

**PUNKTACJA I OCENY:** 0–50 punktów – ocena niedostateczna, 51–60 punktów – ocena dopuszczająca, 61–74 punktów – ocena dostateczna, 75–87 punktów – ocena dobra, 88–96 punktów – ocena bardzo dobra, 97–100 punktów – ocena celująca

## PROPONOWANY KLUCZ

Uwaga: klucz nie zawiera wszystkich możliwych odpowiedzi. Nauczyciel może przyznać punkt również za inną poprawną odpowiedź.

► **CZĘŚĆ I – ROZUMIENIE ZE SŁUCHU** (Listening comprehension) – ogółem 15 punktów – po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

**Zad. IA** – 8 pkt – 1a, 2c, 3a, 4a, 5c, 6c, 7b, 8b

**Zad. IB** – 7 pkt – 1T, 2F, 3F, 4F, 5T, 6T, 7F

► **CZĘŚĆ II – ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO** (Reading comprehension) – ogółem 20 punktów – po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

**Zad. IIA** – 7 pkt – 1E, 2C, 3H, 4B, 5D, 6G, 7A, F – niepotrzebne

**Zad. IIB** – 7 pkt – 1a, 2b, 3b, 4b, 5c, 6a, 7c

**Zad. IIC** – 6 pkt – 1D, 2B, 3C, 4A, 5D, 6B

► **CZĘŚĆ III – TEST LEKSYKALNO-GRAMATYCZNY** (Use of English) – ogółem 30 punktów

**Zad. IIIA** – 10 pkt – po 1 punkcie za każde poprawne uzupełnienie

1. provoked/caused/created/aroused, 2. write/note, 3. what, 4. realised/understood, 5. Although, 6. by, 7. encourage, 8. aim/goal/intention, 9. who, 10. part

**Zad. IIIB** – 10 pkt – po 1 punkcie za każde poprawne uzupełnienie. Dopuszczalne są połówki punktu za błędy niezmieniające struktury zdania.

1. refused to answer (any) 2. had his motorbike stolen 3. you mind calling me 4. (very) well despite being 5. was the decision made 6. too tough for me to 7. only person we have not 8. did not succeed in increasing 9. wish I had not trusted 10. have not eaten oysters for

**Zad. IIIC** – 5 pkt – po 1 punkcie za każdy prawidłowo przetłumaczony fragment. Dopuszczalne są połówki punktu za drobne błędy niezmieniające sensu i struktury zdania.

1. unless he takes, 2. broadcast live, 3. the return tickets would cost us, 4. struck two (o'clock), 5. has not been paid / given

**ZADANIE III D** – 5 pkt – po 0.5 punktu za każdą prawidłową odpowiedź.

1b, 2c, 3d, 4a, 5a, 6c, 7b, 8d, 9b, 10c

(maj 2003)

## Pisemny egzamin dojrzałości 2003 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. Między pierwszą a drugą prezentacją tekstu powinna być zachowana 2-minutowa przerwa. Podczas słuchania zdający 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

##### *En avant la musique!*

Le 21 juin 2001, la Fête de la musique a eu vingt ans. Michèle Dalibot, créatrice de vête-

ments d'enfants, se souvient encore de sa première Fête. C'était le 21 juin 1994. Elle s'est installée à Montmartre. A ses côtés, son mari et quelques amis venus la soutenir. Quand son mari, à l'orgue, a joué les premières notes de *La Java Bleue*, des curieux se sont approchés.

Les amis de Michèle leur distribuaient des feuilles sur lesquelles étaient imprimées les paroles des chansons. Bientôt, malgré la fraîcheur qui régnait sur Paris en ce premier jour de l'été, une quinzaine de personnes entouraient la chanteuse, reprenant en chœur les grandes chansons du répertoire populaire français. Il était près de minuit quand Michèle et son petit groupe ont décidé de plier bagage et d'aller prendre un verre. Quand la patronne du café les a servis, elle a demandé de bien lui jouer quelque chose. Alors Michèle, toujours accompagnée par son mari, a entonné *La Vie en Rose*. Aussitôt, les passants sont arrivés de toutes les rues d'alentour. En quelques minutes, il y avait un monde fou autour d'eux, le café était noir de monde, et la rue presque

<sup>1)</sup> Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

bouchée. Ils ont joué jusqu'à 4 heures du matin, tout le monde chantait, c'était l'euphorie totale. Et pourtant, à l'époque, Michèle n'avait que dix chansons à son répertoire! Maintenant, elle en a cent...

*D'après Reader's Digest Sélection, juin 2001*

## ► TEKST nr 2

### **Les journaux SDF**

On passe à la vraie réalité avec les SDF — les sans domicile fixe — c'est-à-dire des gens sans logement ni travail qui souvent vivent dans la rue. Alors, pour s'en sortir, certains vendent des journaux. L'objectif: remonter la pente, bien sûr, en gagnant sa vie. C'est *Macadam Journal* qui a commencé tout ça en 1993, suivi de *Réverbère*, de *Lampadaire* et de *Faim de siècle*. Chaque numéro vaut 2 euros, mais que reste-t-il au revendeur? Il garde 1 euro, c'est-à-dire qu'un journal vendu égale un petit déjeuner ou une nuit au chaud.

On ne sait pas combien de temps leur galère et leur misère va durer. Car elle peut durer, la galère. Entre les bonnes intentions et la réalité il y a parfois un fossé. Certains journaux sont devenus de vrais produits commerciaux et pour certains SDF et vendeurs de journaux il y a une étrange différence entre ceux qui font le journal et ceux qui le vendent. Les journalistes sont rémunérés, c'est-à-dire qu'ils perçoivent une fiche de salaire et tout ce qui va avec la sécurité sociale. Et les SDF en tant que vendeurs, ils n'ont pas le droit à la sécurité et surtout à une fiche de paie qu'à partir du moment où ils vendent six cents journaux par mois. Il est sûr que tous les journaux finalement font du bénéfice parce qu'il faut quand même qu'on paie les dépôts, il faut qu'on paie les reporters. De toute façon, rien n'est vraiment pour la solidarité. Il y a toujours une histoire de fric derrière. Enfin, cela dit peut-être qu'il y a des gens au grand coeur dans le monde, mais on en rencontre tellement peu qu'on commence à douter franchement.

*D'après Fréquence FDM — N° 283*

## ► TEKST nr 3

1. Aujourd'hui, pour la première fois en France, vous pouvez louer un véhicule à l'heure. C'est juste le temps d'une course, pour aller

récupérer un meuble ou accompagner vos enfants à la piscine. Les tarifs comprennent les garantis vol, collision et dommages, le kilométrage (cent cinquante kilomètres) et la TVA. Les prix varient en fonction des modèles, par exemple une heure en Twingo vous coûtera vingt-cinq euros.

2. Voilà quarante ans que la France demeure la première destination de vacances au monde et aucun autre pays ne semble en mesure de la dépasser. Notre pays accueille, chaque année, environ soixante-quinze millions de touristes étrangers. Au tiercé gagnant de nos meilleurs atouts figurent la grande bleue et son soleil, les charmes de la ville Lumière et le plus beau domaine skiable d'Europe.

3. C'est un sport mais, pour la majorité des Français, le vélo reste un loisir. Sans quoi ils ne seraient pas si nombreux à le pratiquer au moins une fois par semaine. Le secret de sa popularité? Le vélo rassemble tout ce qui nous pousse à exercer une activité physique: l'entretien de la santé, le plaisir du contact avec la nature et de la découverte de l'environnement. Et tout cela en famille ou entre amis.

4. Parrainer un enfant étranger, c'est l'aider à grandir dans son pays. Vos versements mensuels de vingt euros environ favorisent sa scolarisation, permettent une prise en charge médicale et apportent un soutien à sa famille. Mais parrainer un enfant, c'est également lui offrir, et aussi vous offrir, une ouverture sur le monde. Car l'échange de correspondances, de photos, de petits cadeaux peut être renforcé par un voyage dans le pays de votre filleul à la découverte d'une autre culture.

5. Bonne nouvelle: il est possible de voir un bon nombre de films en France, toutes nationalités confondues. Depuis deux ans, cette augmentation du nombre de sorties a surtout fait profiter les longs-métrages européens et américains. Ce qui confirme que la France est bien la terre d'accueil du cinéma. Mauvaise nouvelle: l'augmentation des films distribués — douze grosses productions par semaine ou plus — fait beaucoup de victimes et empêche les petits films de trouver leur public.

*D'après L'Express du 3 janvier 2002, Reader's Digest Sélection, décembre 2002, janvier 2003*



## Część I. Rozumienie ze słuchu

### ► TEKST nr 1

**Zadanie A.** Zapoznaj się z zadaniem, a następnie wysłuchaj dwukrotnie reportażu. Na podstawie informacji zawartych w tekście wskaż zakończenia zdań zgodne z jego treścią, zakreślając jedną z czterech możliwości. Za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

1. Le 21 juin 1994, Michèle Dalibot
  - A. a joué de l'orgue dans une rue parisienne.
  - B. a dirigé une petite chorale.
  - C. a chanté accompagnée par son mari.
  - D. a écouté de la musique à Montmartre.
2. Les spectateurs
  - A. applaudissaient fort.
  - B. chantaient tous ensemble.
  - C. écoutaient dans le silence.
  - D. étaient indifférents.
3. A minuit, les musiciens
  - A. ont décidé d'aller à la gare.
  - B. ont arrêté à cause du mauvais temps.
  - C. ont refusé de continuer le spectacle.
  - D. ont voulu boire quelque chose.
4. La nuit, les artistes
  - A. ont recommencé à chanter.
  - B. ont écouté d'autres musiciens.
  - C. ont flâné dans Paris.
  - D. ont accompagné un groupe de jazz.
5. Au petit matin,
  - A. tous étaient très fatigués.
  - B. il y a eu une dispute générale.
  - C. la police a dévié la circulation.
  - D. tout le monde faisait la fête.

### ► TEKST nr 2

**Zadanie B.** Zapoznaj się z zadaniem. Po dwukrotnym wysłuchaniu audycji radiowej z zaproponowanych poniżej dziesięciu wybierz i zaznacz pięć zdań zgodnych z jej treścią. Liczy się pierwszych pięć oznaczeń. Za każde prawidłowo wybrane zdanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

A.	Certains SDF vendent des journaux pour améliorer leur situation.
B.	Les journaux SDF sont tirés à plusieurs milliers d'exemplaires.

C.	Le vendeur de journaux garde une partie de l'argent gagné.
D.	Les journalistes et les vendeurs ont les mêmes droits.
E.	Les journalistes touchent un salaire.
F.	Tous les vendeurs de journaux ont le droit à la Sécurité sociale.
G.	Le statut du vendeur de journaux dépend du nombre d'exemplaires vendus.
H.	Les journaux SDF sont déficitaires.
I.	Les journaux SDF sont une opération à but non lucratif.
J.	Le présentateur est déçu par le résultat de cette opération.

### ► TEKST nr 3

**Zadanie C.** Zapoznaj się z zadaniem. Po dwukrotnym wysłuchaniu wiadomości radiowych dla każdej z pięciu informacji wybierz i zaznacz jedno zdanie, które odpowiada jej treści. Za każde prawidłowo wybrane zdanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

1.	A.	Location de voiture à l'heure est un service réservé aux plus riches.
	B.	Un véhicule loué à l'heure ne peut servir qu'à l'usage personnel.
	C.	En France il y a un nouveau type de service de location de voiture.

2.	A.	Pendant les vacances peu de Français quittent leur pays riche en attraits touristiques.
	B.	Grâce à ses attraits touristiques la France reste le paradis des vacanciers.
	C.	La France rivalise avec un autre pays intéressant pour les touristes.

3.	A.	Pour de nombreux Français le vélo est plutôt un sport qu'un loisir.
	B.	Le succès du vélo en France est garanti par son caractère universel.
	C.	Il faut faire du vélo une fois par semaine pour être en forme.

4.	A.	Aider un enfant étranger demande un grand engagement matériel et moral de la part du parrain.
	B.	Le soutien financier apporté à un enfant vivant au Tiers Monde nous permet d'avoir la conscience tranquille.
	C.	Parrainer un enfant étranger n'est pas seulement un acte de charité mais aussi un enrichissement pour les deux côtés.
5.	A.	On passe plus de films mais le répertoire est dominé par des films à grand budget.
	B.	Le succès de la cinématographie nationale fait diminuer le nombre de films étrangers.
	C.	Le nombre de sorties de films dépend de la qualité des productions.



## Część II. Rozumienie tekstu czytanego

### ► TEKST nr 4

**Zadanie D.** *Przeczytaj artykuł, a następnie zaznacz w tabeli, które z podanych informacji są prawdziwe – zgodne z tekstem (Vrai), które fałszywe – niezgodne z tekstem (Faux), a które nie dotyczą tekstu (?). Za każdą prawidłowo wybraną odpowiedź możesz otrzymać 1 punkt (razem 7 punktów).*

#### L'abus de Bluff est conseillé

Un samedi entre amis autour d'un jeu de société? J'hésitais. Fatigué sans doute par des parties ennuyeuses avec des joueurs trop cultivés qui récitent par coeur les réponses à des questions pas si triviales... Non au jeu sérieux !

Alors, quelle surprise cette soirée autour d'un jeu brillant, „Bluffer”: drôle et intelligent. Sa recette est simple. Prenez une question „Quels sont les derniers mots de l'amiral Nelson avant de mourir à Trafalgar?”. Demander la bonne réponse? Trop banal. Place est donnée à l'imagination. Chaque participant s'amuse à écrire en secret une fausse réponse. Un bluff. Emouvant? „Maman, je t'aime”. Nostalgique?

„Je veux revoir mon cheval”... Toutes les fantaisies sont possibles. Humour conseillé. Puis mélangez les réponses inventées avec la vraie réponse du jeu et lisez l'ensemble à voix haute. Chacun vote alors pour l'une des réponses, en essayant bien sûr de retrouver la vraie.

Résultat: si un joueur vote pour votre réponse, fausse mais intelligente, vous l'avez bluffé et vous gagnez. Plus vous imaginez une réponse originale, plus vos adversaires se laissent prendre car les vraies réponses sont étonnantes (Nelson a déclaré: „A boire!” avant de mourir).

La grande surprise de „Bluffer”, c'est de constater notre talent pour inventer une réponse et notre plaisir à trouver la finesse qui fait sourire les participants, le coup de bluff qui trompe nos amis. Les Messieurs Je-sais-tout sont déstabilisés, l'imagination triomphe. Etrange paradoxe: ce jeu d'esprit n'est pas réservé à une élite. Autour de la table, peu importe l'âge, la culture, ce divertissement rassemble tous les publics. Enfin un jeu sans esprit de compétition, juste pour le plaisir et la bonne humeur. Accessible à tous, rapide et convivial, c'est aussi un jeu familial, plébiscité par les adolescents qui trouvent là l'occasion de rivaliser avec leurs aînés.

„Bluffer” est un jeu d'auteur, récompensé par l'As d'Or des jeux à Cannes et publié par un petit éditeur, Spot Games, en tirage limité. Ne le cherchez pas en grandes surfaces! C'est un cadeau rare qui va bluffer vos amis.

*D'après Paris Match du 13 décembre 2001*

	VRAI	FAUX	?
1. Le jeu consiste à inventer une réponse trompeuse.			
2. Les joueurs votent pour la réponse la plus probable.			
3. C'est un jeu réservé aux intellectuels.			
4. „Bluffer” est un jeu compétitif.			
5. Les jeunes aiment bien „Bluffer”.			
6. Le jeu ne coûte pas cher.			
7. On trouve „Bluffer” dans tous les magasins.			

## ► TEKST nr 5

**Zadanie E.** Po przeczytaniu sześciu recenzji filmowych wskaż, która z nich ocenia film pozytywnie, która negatywnie, a w której zawarta jest ocena częściowo pozytywna. Za każdą prawidłowo wybraną ocenę możesz otrzymać 1 punkt (razem 6 punktów).

### 1. Va savoir

Une troupe de théâtre vient à Paris. Camille, actrice, retrouve son ex dans la capitale. Quant à Ugo, son compagnon, il rencontre une autre fille, Dominique, qui lui fait tourner le cœur. Qui finira avec qui parmi les amants potentiels? Jacques Rivette, réalisateur du film, revient avec une comédie où rien n'est sérieux. Tout cela (deux heures trente sans une ride d'ennui) finit dans un delirium épicurien. Et le plus surprenant est dans le casting. Vous aurez une surprise agréable!

### 2. Moulin Rouge

Baz Luhrmann tente, dans un grand tourbillon de couleurs, de sons et de mouvements, de concilier les exigences de l'art et du spectacle pour en faire une ode passionnée aux arts du spectacle. Parfois il trébuche, confondant vitesse et précipitation ou laissant la forme l'emporter sur les émotions. Mais les maladresses sont compensées par l'originalité et l'énergie qui se dégagent de l'ensemble, aussi enivrant et coloré qu'un verre d'absinthe. C'est l'occasion de découvrir les solides talents vocaux de Nicole et d'Ewan.

### 3. American Pie 2

Les héros ont un an de plus et ils aimeraient bien refaire une mégafête dans un bungalow qu'ils partagent pendant les vacances. On reprend les meilleurs gags du premier film en les développant mal. Les acteurs à l'avenir improbable, qu'on ne s'arrache toujours pas depuis American Pie 1, sont mis en avant et ceux qui avaient moins de temps à perdre sur le tournage passent assez rapidement pour ne pas se compromettre. AP 2 va même jusqu'à jouer la carte mélancolique ce qui fait que Jim et ses copains finissent par avoir des airs de vieux imbéciles.

### 4. Chaos

Paul et Hélène, la quarantaine sonnée, ne pensent qu'à leur portefeuille bien rempli et à leur

boulot. Un soir, une femme est battue sous leurs yeux, mais ils ne réagissent pas.

Colline Serreau, réalisatrice, démarre très fort. Avec sa paire de personnages fâchés avec l'humanité, elle regarde l'égoïsme dans le blanc des yeux. Et sa caméra, nerveuse, choisit de rire et de grincer.

La suite, quand Hélène entreprend de faire un bout de chemin avec la nouvelle copine, est plus inégale mais réserve tout de même quelques bons moments. On n'a pas souvent l'occasion de rire en étant aussi secoué.

### 5. Dieu est grand, je suis toute petite

Elle, 20 ans, rencontre Lui, vétérinaire juif et trentenaire. L'amour entre une fille immature et spontanée et un trentenaire effrayé, c'est forcément amusant parce que personne n'est jamais d'accord. C'est le premier long film de Pascale Bailly, constitué d'une suite de courts métrages et de scènes drôles. Très rythmé, sans temps mort ni pause, le film fait briller une Audrey Tautoute-frisée (Michèle). Édouard Baer (François), adepte de la légèreté, lui tient bien la compagnie.

### 6. Promesse

Le jour de sa retraite, l'inspecteur Jerry Black promet à la mère d'une fillette assassinée qu'il arrêtera le tueur. Cette promesse va devenir son obsession. Dans le film on retrouve une ambiance particulière, à la fois glaciale et humaine, mais le réalisateur Sean Penn reste prisonnier de ses obsessions et multiplie un peu trop les stars ce qui n'apporte rien. Autre défaut: le polar manque d'efficacité tandis que l'étude des caractères est appauvrie. Pourtant la musique est fascinante.

D'après Première, octobre 2001

film	***bon	**plutôt bon	*mauvais
1. Va savoir			
2. Moulin Rouge			
3. American Pie 2			
4. Chaos			
5. Dieu est grand, je suis toute petite			
6. Promesse			



## ► TEKST nr 6

**Zadanie F.** *Przeczytaj artykuł i uzupełnij go zdaniami wybranymi z podanej poniżej listy, tak aby otrzymać spójny i logiczny tekst. Wpisz litery oznaczające wybrane zdania w miejsca oznaczone ciągłą linią. Lista zawiera dwa zdania więcej. Za każde prawidłowo wybrane zdanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 7 punktów).*

### **Harry Potter, phénomène mondial**

„Harry Potter continuait de dormir sans savoir qu’il était déjà un être exceptionnel, sans savoir qu’il était déjà célèbre...” **1.** \_\_\_\_ Aujourd’hui le livre connaît un grand succès partout dans le monde. L’auteur, J. K. Rowling, qui a inventé et créé le personnage de Harry Potter, affirme qu’elle est très surprise par le succès que connaît son „enfant”. Il faut dire qu’en très peu de temps, les aventures du jeune Potter ont pu charmer des millions de jeunes qui, eux, ont grandi devant la télé ou devant un écran de PC, souris en main. **2.** \_\_\_\_ Mais on s’est trompé, heureusement!

Harry Potter a été traduit en 40 langues. Plus de 40 millions d’exemplaires de ses aventures ont été vendus dans 140 pays. Et son auteur a déjà reçu 42 prix littéraires. Potter s’est même retrouvé sur la première page du fameux magazine Time. C’est vous dire... Et pendant que des millions de fans „potterisent” sur Internet, le jeune héros est sur le point de devenir une grande star à Hollywood. Le quatrième livre a été vendu sur Internet en 500 000 exemplaires. Le livre était déjà un best-seller avant même que l’auteur ne l’ait terminé. Partout il a été reçu dans une ambiance de fête. **3.** \_\_\_\_

Harry Potter, phénomène sans précédent dans l’histoire du livre, est devenu un phénomène de société. La simplicité du personnage explique, en partie, son succès. Harry, comme Cendrillon, est mal-aimé. C’est un phénomène qu’on retrouve partout dans le monde: dans chaque société on trouve des jeunes qui ont été mal-aimés, mal-compris, exclus. **4.** \_\_\_\_

Tout cela explique d’ailleurs aussi – en partie – le succès de Harry Potter auprès des adultes. Le lecteur est touché par l’écriture très efficace de Rowling, par son mélange du réalisme et du rêve, par la fantaisie et l’humour des

situations et par les dialogues parfois très drôles. **5.** \_\_\_\_ De temps en temps, l’auteur demande aussi de réfléchir sur la vie et la mort, sur le courage et la peur, le bien et le mal.

Les Harry Potter, sont-ils des livres d’enfants ou des livres d’enfants pour adultes? Qu’ils soient parents ou non, les adultes aussi sont atteints de „Pottermania”. Mais que veut l’enfant? **6.** \_\_\_\_ En France, on avait l’habitude, depuis quelque temps, de proposer aux jeunes des livres qui traitent de problèmes de société, comme le tabac, la drogue, la pauvreté... Et les aventures que décrit Rowling se passent dans une école typiquement britannique où il n’y a ni ordinateur ni électricité, où le monde est débarrassé de toutes ces choses qui rendent la vie, même celle des jeunes, si complexe et si difficile parfois. Ce qui prouve que l’auteur a su comprendre et répondre à l’angoisse d’une génération d’enfants dont les parents ont une vie émotionnelle et professionnelle parfois incertaine. Car l’école que fréquente Harry a ses règles, et les professeurs n’abandonnent jamais. Au contraire, ils sont toujours prêts à aider quelqu’un qui est en difficulté. **7.** \_\_\_\_

Qu’on le veuille ou non, Harry Potter semble déjà être devenu un grand classique de la littérature.

*D’après Lire.fr/jeunesse du 31 janvier 2001*

- A.** On se reconnaît donc facilement dans ce personnage et on le comprend.
- B.** Principes et assurance, c’est donc la grande force qu’on retrouve dans les livres de Rowling.
- C.** La morale est un domaine que l’auteur cultive à merveille.
- D.** Mais les livres de Rowling sont bien plus qu’un moment de récréation et d’amusement.
- E.** Ainsi commence l’aventure de ce jeune apprenti sorcier.
- F.** Telle est la question qu’on se pose.
- G.** C’est ainsi que le lecteur va connaître les véritables origines du livre.
- H.** Et dont on pensait qu’ils ne s’intéresseraient plus jamais à la lecture.
- I.** Sans exagérer on pourrait presque parler de „pottermania”.



### Część III. Test leksykalno-gramatyczny

► **Zadanie G.** Przeczytaj tekst, a następnie wstaw brakujące rodzajniki i przyimki, tak aby tekst był spójny i logiczny. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę możesz otrzymać 0,5 punktu (razem 8 punktów).

Selon (1) \_\_\_\_\_ enquête réalisée auprès de 1060 personnes, âgées de 15 ans et plus, effectuée (2) \_\_\_\_\_ 22 (3) \_\_\_\_\_ 27 juillet dernier, Jean-Pierre Pernaut est (4) \_\_\_\_\_ animateur le plus apprécié (5) \_\_\_\_\_ téléspectateurs français. Pour lui, il s'agit bien (6) \_\_\_\_\_ consécration, puisqu'il y a deux ans encore il n'arrivait que/qu' (7) \_\_\_\_\_ huitième position.

Mais cette année, (8) \_\_\_\_\_ public semble avoir zappé le présentateur (9) \_\_\_\_\_ 13 heures pour mieux rendre hommage (10) \_\_\_\_\_ gentillesse de Jean-Pierre Pernaut. En tout cas, c'est bien lui le préféré (11) \_\_\_\_\_ Français, le roi (12) \_\_\_\_\_ petit écran. Mais qu'a-t-il donc de plus que/qu' (13) \_\_\_\_\_ autres pour être aussi populaire? (14) \_\_\_\_\_ physique agréable, certes, mais ce n'est pas Brad Pitt... Et pourtant, il fait l'unanimité. En effet, depuis février 1988, c'est lui qui dirige (15) \_\_\_\_\_ journal télévisé de TF1, à 13 heures. Quatorze ans déjà que Jean-Pierre a donc une place de choix dans (16) \_\_\_\_\_ coeur des Français.

*D'après Ici Paris, octobre 2002*

► **Zadanie H.** Ułóż pytania do podkreślonych części zdań. Za każde prawidłowe pytanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 5 punktów).

1. Françoise Chavaigne est passée par la pharmacie.  
.....
2. Ensuite, elle est retournée à l'hôpital.  
.....
3. Elle est restée de longues heures à méditer dans sa chambre.  
.....
4. Elle s'est rappelé ce que la directrice lui avait dit.  
.....
5. Le patient avait demandé de lui envoyer une infirmière sans lunettes.  
.....

*D'après „Mercure” d'Amélie Nothomb*

► **Zadanie I.** Przeczytaj tekst, a następnie uzupełnij zdania czasownikami podanymi w nawiasach, wpisując je w odpowiednim trybie i czasie. Za każdą prawidłową formę czasownika możesz otrzymać 1 punkt (razem 9 punktów).

J'avais reçu une instruction littéraire et à vingt-cinq ans je (1) \_\_\_\_\_ (posséder) un certain nombre de diplômes universitaires me permettant de lire dans le texte Homère, Virgile, Goethe et Shakespeare. Evidemment, je (2) \_\_\_\_\_ (suivre) au lycée des cours de mathématiques et de science; mais c'étaient des cours à l'usage des „littéraires”, des cours sommaires (3) \_\_\_\_\_ (aboutir) à des formules. En nous expliquant quelque belle formule, notre bon maître, M. Cros, nous (4) \_\_\_\_\_ (dire) toujours: „Je ne peux pas vous expliquer comment on y arrive, même si je le faisais, vous (5) \_\_\_\_\_ (ne pas comprendre), alors essayez de la retenir par coeur. „Quant aux cours de Physique et de Chimie, ils (6) \_\_\_\_\_ (être fait) par M. Oneto. Un programme parfaitement imbécile (7) \_\_\_\_\_ (exiger) qu'il (8) \_\_\_\_\_ (enseigner), en cent cinquante leçons, toute la Physique et toute la Chimie à des gaillards qui (9) \_\_\_\_\_ (ne pas savoir) résoudre une équation du premier degré.

*D'après „Le temps des amours” de Marcel Pagnol*

► **Zadanie J.** Przeczytaj tekst i uzupełnij go zaimkami przymiotnymi i rzeczownikami nieokreślonymi (np. *chaque, chacun*), tak aby był spójny i logiczny. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę możesz otrzymać 1 punkt (razem 8 punktów).

Assis à la terrasse d'un café, j'observe le spectacle de la rue qui se déroule devant mes yeux. Les trottoirs sont pleins de piétons. (1) \_\_\_\_\_ marchent droit devant eux, ne voyant rien autour, (2) \_\_\_\_\_ avancent d'un pas lent comme s'ils se promenaient. (3) \_\_\_\_\_ encore s'arrêtent devant (4) \_\_\_\_\_ vitrine, pensifs et admiratifs à la fois, en train de faire leurs courses sans doute. La chaussée est bondée de voitures roulant (5) \_\_\_\_\_ à la vitesse de tortue. (6) \_\_\_\_\_ chauffeurs en profitent pour téléphoner ou lire un fait divers dans le journal. (7) \_\_\_\_\_ attend impatiemment le moment où, revenu chez soi, il pourra enfin oublier le bruit et l'agitation de la ville. Cette impatience se lit même sur presque (8) \_\_\_\_\_ les visages.

*D'après XYZ*



## 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. Czy masz swoje magiczne miejsce? Opisz je i wyjaśnij, na czym polega jego magia.
2. Napisz recenzję z wydarzenia kulturalnego dotyczącego Francji, w którym uczestniczyłeś/łaś.
3. „Il est plus facile d'abandonner que de lutter”. Przedstaw swoją opinię na ten temat w formie rozprawki.

### PROPONOWANY KLUCZ I KRYTERIA OCENY

#### ► CZĘŚĆ I. ROZUMIENIE ZE SŁUCHU – maks. 15 pkt.

TEKST nr 1 – **Zad. A** – maks. 5 pkt. Za każde prawidłowo wybrane zakończenie zdania przyznajemy 1 punkt. 1 – C; 2 – B; 3 – D; 4 – A; 5 – D.

TEKST nr 2 – **Zad. B** – maks. 5 pkt. Za każde prawidłowo wybrane zdanie przyznajemy 1 punkt. A; C; E; G; J.

TEKST nr 3 – **Zad. C** – maks. 5 pkt. Za każde prawidłowo wybrane zdanie przyznajemy 1 punkt. 1 – C; 2 – B; 3 – B; 4 – C; 5 – A.

#### ► CZĘŚĆ II. ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO – maks. 20 pkt.

TEKST nr 4 – **Zad. D** – maks. 7 pkt. Za każdą prawidłowo wybraną odpowiedź przyznajemy 1 punkt. 1 – vrai; 2 – vrai; 3 – faux; 4 – faux; 5 – vrai; 6 – ?; 7 – faux.

TEKST nr 5 – **Zad. E** – maks. 6 pkt. Za każdą prawidłowo wybraną ocenę przyznajemy 1 punkt.

film	***bon	**plutôt bon	*mauvais
1. <i>Va savoir</i>	+		
2. <i>Moulin Rouge</i>		+	
3. <i>American Pie 2</i>			+
4. <i>Chaos</i>		+	
5. <i>Dieu est grand, je suis toute petite</i>	+		
6. <i>Promesse</i>		+	

TEKST nr 6 – **Zad F** – maks. 7 pkt. Za każde prawidłowo wybrane zdanie przyznajemy 1 punkt.

1 – E; 2 – H; 3 – I; 4 – A; 5 – D; 6 – F; 7 – B.

#### ► 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. G** – maks. 8 pkt. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę przyznajemy 0,5 punktu.

1 – une; 2 – du; 3 – au; 4 – l'; 5 – des/par les; 6 – d'une; 7 – à la/en; 8 – le; 9 – du; 10 – à la; 11 – des; 12 – du; 13 – les; 14 – un; 15 – le; 16 – le.

**Zad. H** – maks. 5 pkt. Za każde prawidłowe pytanie przyznajemy 1 punkt.

1. Qui/ Qui est-ce qui est passé par la pharmacie?

2. Où est-elle retournée ensuite? Où est-ce qu'elle est retournée ensuite?

3. Combien de temps (d'heures) est-elle restée à méditer dans sa chambre? Combien de temps (d'heures) est-ce qu'elle est restée à méditer dans sa chambre?

4. Que s'est-elle rappelé? Qu'est-ce qu'elle s'est rappelé?

5. Qui le patient avait-il demandé de lui envoyer? Qui est-ce que le patient avait demandé de lui envoyer?

**Zad. I** – maks. 9 pkt. Za każdą prawidłową formę czasownika przyznajemy 1 punkt.

1 – possédais; 2 – j'avais suivi; 3 – aboutissant; 4 – disait; 5 – ne comprendriez pas; 6 – étaient faits; 7 – exigeait; 8 – enseigne; 9 – ne savaient pas/ne sauraient pas.

**Zad. J** – maks. 8 pkt. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę przyznajemy 1 punkt. 1 – Les uns/Certains/Quelques-uns; 2 – d'autres; 3 – d'autres; 4 – chaque; 5 – chacune/toutes; 6 – Certains/Quelques/Plusieurs; 7 – Chacun; 8 – tous.

#### ► CZĘŚĆ IV. WYPOWIEDŹ PISEMNA – maks. 35 pkt.

Wypowiedź pisemną oceniamy, uwzględniając niezależnie od siebie trzy następujące kryteria:

I. Treść i forma wypowiedzi	maks. 11 punktów
II. Bogactwo językowe	maks. 11 punktów
III. Poprawność językowa	maks. 11 punktów

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.).

Na karcie oceny i recenzji wpisujemy liczbę punktów uzyskanych przez ucznia za poszczególne części i globalnie. Należy również napisać recenzję wypowiedzi pisemnej, która powinna być uzasadnieniem i wyjaśnieniem liczby punktów przyznanych za tę część.

Ocena łączna za wszystkie zadania (część I-IV) – maksimum 100 punktów Przeliczenie punktacji na ocenę szkolną: Liczba punktów 0–50 ocena niedostateczny; 51–60 – dopuszczający; 61–74 – dostateczny; 75–87 – dobry; 88–96 – bardzo dobry; 97–100 – celujący.

(maj 2003)

<sup>2)</sup> Tabela kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej została opublikowana w „Informatorze maturalnym 2001. Języki obce”.

# Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka hiszpańskiego<sup>1)</sup>

Po wypełnieniu formalności rozpoczęcia egzaminu, otwarciu kopert i rozdaniu uczniom testów egzaminacyjnych, a także papieru na brudnopis oraz czystopis wypracowania (część IV), należy przeczytać polecenie do zadania A (część I – rozumienie ze słuchu), a następnie przystąpić do odczytania tekstu do tego zadania. Czytanie powinno być wyraźne, niezbyt szybkie. Pierwsza lektura nie musi być poprzedzona żadną specjalną przerwą. Potem pozostawiamy uczniom 5 minut na zapoznanie się z treścią zadania oraz rozwiązanie niektórych poleceń. Po upływie tego czasu, czytamy tekst po raz drugi. W trakcie i po zakończeniu drugiego czytania tekstu, uczniowie kontynuują rozwiązywanie zadania A. Należy na to przeznaczyć do 7 minut po zakończeniu czytania.

Odczytujemy polecenie do zadania B, a następnie dajemy zdającym 5 minut na zapoznanie się ze zdaniami z tabeli stanowiącymi treść tego zadania. Po tym czasie przystępujemy do dwukrotnego odczytania tekstu B.

Tekst B jest obszerniejszy. Aby usprawnić czytanie proponujemy, aby nauczyciel wykorzystał czas dany uczniom na przeczytanie pytań do zadania B na cichą lekturę, tzw. „naczytanie” tekstu B.

W dalszej części egzaminu uczniowie swobodnie i w dowolnej kolejności rozwiązują pozostałe zadania egzaminacyjne.

Można korzystać ze słownika dwujęzycznego. Jeden słownik powinien przypadać na ok. 6 uczniów. Uczniowie podchodzą do słownika i korzystają z niego pojedynczo.



## Część I Rozumienie ze słuchu



TEKSTY DO OCZYTANIA PRZEZ  
NAUCZYCIELA

### ► Tekst do zadania A

Un pequeño local sin más muebles que un teléfono encima de una silla fueron los elemen-

tos con los que Rosa Fernández Pacheco y Paloma de Asís contaron en 1998 a la hora de fundar el Instituto de Fomento Empresarial (IFE), una sociedad dedicada a la organización de conferencias y seminarios dirigidos al cuerpo empresarial. La actualidad y el interés de los temas tratados ayudaron al despegue inicial. Hoy la empresa tiene un volumen de negocio que se aproxima a los 2 millones de EUROS. La ilusión, la sinceridad de sus planteamientos y las ganas de hacerlo bien fueron determinantes para que, tras unos años de experiencia como ejecutivas de una firma internacional, se dedicaran a constituir su propia sociedad. Desde su fundación, el IFE ha organizado más de 350 congresos y seminarios sobre una amplia gama de sectores en los que han participado más de 10.000 personas. El sector de las empresas consultoras no está pasando un buen momento. Sin embargo, esta situación no está afectando, ni parece que vaya a afectar a la empresa IFE en un futuro inmediato. La reconocida calidad de su oferta, le va a permitir no sólo ser más competitiva, sino que además podrá aguantar mejor los vaivenes del mercado.

### ► Tekst do Zadania B

Cuando a los quince años le dije a mi madre:

– He descubierto mi vocación: quiero ser escritor.

Me preguntó:

– ¿Pero cómo quieres ser escritor sin saber bien lo que es eso?

Para poder responder a mi madre resolví hacer una investigación. Y he aquí lo que descubí sobre lo que era ser un escritor en el inicio de la década de los sesenta:

Un escritor siempre usa lentes y no se peina bien. Pasa la mitad de su tiempo con rabia de todo y la otra mitad deprimido. Vive en bares, discutiendo con otros escritores, también con lentes y despeinados. Habla difícil.

<sup>1)</sup> Zestaw Przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Tiene siempre ideas fantásticas sobre su próxima novela y detesta la que acabó de publicar.

Un escritor tiene el deber y la obligación de jamás ser comprendido por su generación, o nunca llegará a ser considerado un genio, pues está convencido de que nació en una época en la que la mediocridad impera. Un escritor siempre hace varias revisiones y alteraciones en cada frase que escribe.

Solamente otros escritores comprenden lo que un escritor quiere decir. Aun así él detesta secretamente a los otros escritores, ya que están disputando las mismas plazas que la historia de la literatura deja a lo largo de los siglos. Entonces, el escritor y sus pares disputan el trofeo del libro más complicado: será considerado el mejor aquel que consiguió ser el más difícil.

Cuando desea impresionar a alguien dice cosas como „Einstein es burro” o „Tolstoi es un payaso de la burguesía”. Todos se escandalizan, pero comienzan a repetir a otros que la Teoría de la Relatividad es errónea y que Tolstoi defendía a los aristócratas rusos. Un escritor, para seducir a una mujer, dice: „Soy escritor” y escribe un poema en una servilleta: funciona siempre. A causa de su vasta cultura, un escritor siempre consigue empleo como crítico literario. La mitad de su crítica está compuesta por citas de autores extranjeros y la otra mitad son los tales análisis de frases, siempre empleando términos como „el corte epistemológico” o „la visión integrada de un eje correspondiente”. Quien lee la crítica comenta: „¡Qué hombre más culto!”. Y no compra el libro, porque no sabrá como continuar la lectura cuando aparezca el corte epistemológico. Un escritor cuando es invitado a comentar lo que está leyendo en aquel momento, siempre cita un libro del que nadie oyó hablar.

Sólo existe un libro que despierta la admiración unánime del escritor y sus pares: *Ulises*, de James Joyce. El escritor nunca habla mal de este libro, pero cuando alguien le pregunta de qué trata, nunca consigue explicarlo bien, dejando dudas sobre si realmente lo leyó.

Previsto de todas estas informaciones, volví a mi madre y le expliqué exactamente lo que era un escritor.

Se quedó un poco sorprendida.

– Es más fácil ser ingeniero – dijo –. Además, tú no usas lentes.

Pero yo ya iba despeinado, con mi paquete de cigarrillos baratos en el bolsillo, una pieza de teatro bajo el brazo, estudiando a Hegel y decidido a leer a *Ulises* de cualquier manera.



## Część I Rozumienie ze słuchu

### ► Zadanie A.

*Wysłuchaj uważnie fragmentu reportażu radiowego poświęconego znanej na rynku hiszpańskim firmie doradczej. Następnie zapoznaj się ze zdaniemi podanymi poniżej oraz zaznacz prawidłową odpowiedź, czyli 6 zdań, które w pełni oddają treść przeczytanej informacji. Wskaż wybrane zdania przez przeniesienie liter im odpowiadających do diagramu znajdującego się pod tabelą. Kolejność podawania liter dowolna. Po kilku minutach tekst zostanie przeczytany ponownie, abyś mógł uzupełnić brakujące rozwiązania. Zadanie za 6 punktów.*

(przykład) La empresa que fundaron Rosa Fernández Pacheco y Paloma de Asís se llama Instituto de Fomento Empresarial (IFE).	A
Tanto Rosa como Ana encontraron su primer trabajo en el año 1998.	B
La empresa IFE empezó a funcionar contando con medios e infraestructura muy escasos.	C
El IFE se dedica a prestar servicios en el sector de gestión de empresas.	D
Las conferencias y seminarios organizados por IFE son interesantes y tratan de temas actuales.	E
Hasta ahora Rosa y Ana han tenido ya casi 2 millones de clientes de toda Europa.	F
A pesar de las dificultades en el mercado de empresas consultoras, el IFE goza de un considerable éxito comercial.	G
Desde el inicio las dos empresarias demostraron ser personas entusiastas, honestas y altamente profesionales.	H
En su oferta el IFE aprovecha las experiencias de numerosas empresas internacionales.	I

La fundación del IFE fue precedida por un seminario y un congreso internacionales en los que participaron muchos representantes del sector.	J
A la hora de fundar su propia empresa, las dos socias ya habían trabajado en cargos ejecutivos en otra empresa.	K
Dentro de poco Rosa y Ana firmarán una amplia gama de nuevos contratos para organizar 350 seminarios y congresos en un futuro inmediato.	L
Según las previsiones para los próximos años, la situación de la empresa IFE será estable.	M

Diagram odpowiedzi:

A (przykład)						
-----------------	--	--	--	--	--	--

► **Zadanie B.**

Przeczytaj uważnie zdania podane poniżej. Następnie wysłuchaj żartobliwej wypowiedzi Paulo Coelho opowiadającej o tym jak to we wczesnej młodości postanowił zostać znanym pisarzem, co mu się zresztą z czasem udało. Zdecyduj, przez zaznaczenie krzyżykiem, podobnie jak w podanym przykładzie, czy sądy wyrażone w przytoczonych w tabeli zdaniach odpowiadają informacjom zawartym w tekście (V – verdadero), czy też są z nimi sprzeczne (F – falso). Ponowne wysłuchanie tekstu wypowiedzi pozwoli ci uzupełnić brakujące rozwiązania. Zadanie za 9 punktów.

**RETRATO DEL ESCRITOR DE LOS SESENTA**  
según Paulo Coelho

	V	F
(przykład) El escritor de los sesenta cuidaba mucho su aspecto externo.		X
Interpretaba de forma acertada y seria las obras e ideas fundamentales de la historia de la cultura y civilización.		
Aparentaba, sin ocultarlo siquiera, una postura hostil hacia los otros escritores.		
Hubiera considerado una vergüenza decir que no había leído o no había comprendido la obra maestra de James Joyce.		

Empleaba muchas palabras refinadas y sofisticadas, para parecer más culto.		
Debido a la dejadez de su aspecto, las mujeres no le hacían ni caso.		
Nunca estaba satisfecho con su última producción literaria.		
No buscaba ser comprendido ni ameno, para no satisfacer los bajos gustos del público de su época.		
Solía estar de buen humor al considerarse integrado en el mundo que le rodeaba.		
Durante las entrevistas, a menudo hacía referencia a obras pedantes y elitistas que nadie había leído.		

 **Część II**  
**Rozumienie słowa pisanego**

► **Zadanie C.**

Wszyscy lubimy podróżować. Przeczytaj uważnie opis jakiego dokonali psycholodzy dzieląc turystów na grupy ze względu na ich różnorodne upodobania i styl spędzania wakacji. Pod tekstem znajdziesz tabelę z nazwami poszczególnych grup. Dopasuj opisy do nazw wpisując literę odpowiadającą opisowi do tabeli, tak jak podano w przykładzie. Zadanie za 8 punktów.

**Grupo Z (przykład)** Siguen el ejemplo de los otros que pueden ser unos amigos, los protagonistas de una película o el personaje de un libro. Personas cautelosas, poco abiertas a nuevas experiencias; un patrón de conducta anterior les da la seguridad que les hace falta. Este tipo de viajes puede conducirles a la frustración, ya que la realidad nunca se corresponde con la imagen prefijada por referencia.

**Grupo A** Hay personas que realmente necesitan desvincularse de su medio familiar para desconectar del todo. Son individualistas y muy independientes, tanto que para ellos es imprescindible sentir de vez en cuando la sensación de desarraigo. Poseen un carácter innovador y tienen una mentalidad muy abierta a nuevas experiencias. Seguros de sí mismos, pueden ser extrovertidos o introvertidos, pero siempre sienten la soledad como algo vital.

**Grupo B** Hermanos, abuelos, tíos, nietos..., todos juntos a todas partes. Este tipo de personalidades exteriorizan sus tendencias sin sonrojos. Pueden ser sujetos faltos de afecto en otros ámbitos, como el laboral o el amistoso, o que dan mucha importancia a la red familiar y sólo en ella se sienten auténticamente seguros. Implica un carácter con cierta dosis de conformismo y muy sociable, ya que la decisión de cómo ir y adónde ir la toman por consenso.

**Grupo C** El objetivo es ver el máximo en el mínimo de tiempo. Son las personas „enciclopedia”, que quieren saber o saben un poco de todo sin profundizar. Caracteres extremadamente sociables y con algo de inseguridad a la hora de tomar decisiones. Cómodas y despreocupadas prefieren que se les dé todo hecho. Tienen a veces cierto afán de aparentar y no les importa someterse a un programa prefijado.

**Grupo D** Hedonistas, imprevisibles y de ideas muy claras. El recorrido y las paradas en determinados puntos sólo los marcan según su propio criterio. Personas muy abiertas, con dificultades para someterse a un grupo, lo que no quiere decir que viajen solas. Simplemente buscan a alguien como ellas. Siempre viven el momento.

**Grupo E** Trekking, viajes en globo, senderismo. En este caso la edad es determinante, pero para hacer este tipo de viajes se necesita un gran sentido de compañerismo. Personalidades a veces insatisfechas con su vida habitual y muy activas. Conceden mucha importancia al núcleo de amistades. Las experiencias nuevas o distintas no les asustan y suelen ser impulsivos en todos sus actos.

**Grupo F** Año tras año repiten. Psicológicamente conservadores y poco adaptables, los cambios les asustan. Tendencias acomodaticias y poco imaginativos. Unos buenos recuerdos de la infancia pueden influir decisivamente.

**Grupo G** Balnearios, refugios en el campo, agroturismo perdido por los montes..., acuden a ellos generalmente las personas que por su trabajo viajan mucho. Implica una necesidad profunda de romper con el ritmo habitual y es ideal para los que padecen estrés. La elección de este tipo de lugares viene habitualmente marcada por circunstancias personales, pero también lo eligen sujetos muy reflexivos.

**Grupo H** Desde Nueva York hasta Torremolinos. Muy abiertos y directos. Algo de sentido de grupo y si viven en una ciudad, muy adaptados a su medio habitual. Personas abiertas y con buenas dotes para la convivencia. Detrás de esta elección puede existir una carencia de tipo afectivo. Necesitan siempre mucho bullicio y movimiento.

Tipos de turistas según sus gustos y preferencias	Letra correspondiente al grupo
<i>Suelen repetir lo que han vivido otros. (przykład)</i>	Z
Les encantan las grandes aventuras.	
Son partidarios del sitio „de toda la vida”.	
Prefieren los viajes organizados.	
Les gustan los sitios populosos y concurridos.	
Amantes de lugares aislados.	
Lo suyo es „viajar solo”.	
Prefieren „ir por libre”.	
Les gustan las vacaciones del „clan”.	

► **Zadanie D.**

Trzy listy, których nagłówki podano na dole, zostały podzielone na fragmenty, a następnie przemieszane. Uporządkuj fragmenty, tak aby odtworzyć trzy różne listy o różnej tematyce i skierowane do różnych adresatów, wpisując do tabel znajdujących się na końcu ćwiczenia litery odpowiadające kolejnym zdaniom tekstów.

Fragmenty podane wytłuszczonym drukiem zostały już umieszczone w rozwiązaniu. Zadanie za 12 punktów.

**A. Estimados señores:**

B. Muy señores míos:

C. Querido amigo:

**D. El pasado mes de mayo compré SINGRAS, producto para adelgazar fabricado por ustedes.**

E. Desearía recibir información sobre su funcionamiento, precio, plazo de garantía, etc.

**F. Tengo muy buenas noticias para ti.**

**G. Esta situación me ha producido en los últimos meses mucho estrés y, como consecuencia, insomnio.**

H. Un saludo,

I. He oído por la radio que ustedes comercializan un aparato que emite unas ondas relajantes que ayudan a dormir.

**J. Hace un mes compré una caja de ampollas crecepelelo, y los resultados han sido espectaculares.**

K. Quiero pedirles la devolución del dinero pagado por la compra de su producto, así como el pago de las visitas a los especialistas a los que he debido acudir para consultar sobre los efectos secundarios producidos por tomar su producto.

L. Soy ejecutiva de una empresa, y mi jornada laboral suele oscilar entre 10 y 12 horas. Tengo además tres hijos y un marido a los que atender.

**M. Durante cuatro semanas no he comido ni pan, ni dulces, tampoco he consumido alcohol y he tomado su batido media hora antes de cada comida. Según su publicidad, debería pesar entre 10 y 12 kilos menos. Pues, ino, señor!, peso 4 kilos más, y además se me han hinchado las manos y los pies.**

N. El sistema es el siguiente: tienes que echarte una ampolla en la cabeza; después tienes que envolverla en un plástico y a la media hora, lavártela. Es necesario utilizar un champú de PH neutro. El producto se llama „Ni un pelo de tonto”.

O. Tanto en la publicidad de televisión como en el prospecto del producto se aseguraba un adelgazamiento rápido si se cumplían todas las recomendaciones.

P. Pruébalo y ya me dirás qué tal te va. Lo puedes comprar en farmacias.

**Q. A la espera de sus noticias, les saluda atentamente,**

R. Atentamente,

S. Un compañero de trabajo tenía los mismos problemas de caída de pelo que tú y ahora tiene una abundante cabellera.

A
G
Q

Mª Luz Noche Envela

LIST 2

Bilbao, 12 de junio de 2000

José Luis Pérez  
C/Andalucía, 11-4º  
41014 Sevilla

F
J

Iñaki

LIST 3

Móstoles, 3 de marzo de 1999

FLÁQUEZ, S.A.  
C/Delgado, 13  
28420 Madrid

D
M

Ambrosio Gordúrez Foca



**Część III**  
**Test leksykalno-gramatyczny**

► **Zadanie E.**

Uzupełnij wolne miejsca w przytoczonym poniżej krótkim opowiadaniu. Spośród trzech elementów podanych w nawiasie wybierz jeden, pasujący do kontekstu i gramatyki zdania, a następnie podkreśl go. Zadanie za 10 punktów.

**INFORMACIÓN HISTÓRICA DE LA PATATA**

Es un alimento universal, con casi ..... (muchos / tantos / iguales) nombres como países donde se come. Es papa en muchas partes de Latinoamérica y patata en España. En El Salvador es calocha y en Guatemala, papalina.

LIST 1

Toledo, 10 de mayo de 2001

EL DORMILÓN, S. L.  
C-Siesta, 20  
08205 Barcelona



Papa es una palabra quechua, el idioma de los incas. Como la planta, los incas son un pueblo indígena de los Andes sudamericanos que cultivaban ..... **(más que / mayoría de / más de)** mil clases de papas. Muchas de éstas desaparecieron ..... **(una vez / tras / posteriormente)** la llegada de los españoles, quienes trajeron plantas como la zanahoria y el trigo. Entonces la papa empezó un largo viaje. Llegó a España en el siglo XVI y de allí pasó a Italia y luego a Austria, Alemania y Francia. El inglés Sir Walter Raleigh la llevó a su tierra, desde ..... **(la cual / que / dónde)** viajó a Irlanda.

Hoy en día la patata está omnipresente en nuestra dieta y nos parece difícil de creer que los europeos no la ..... **(hayan / habían / hubieran)** conocido hasta el siglo XVI y que su entrada triunfal en la cocina se ..... **(produjera / produjo / producía)** mucho más tarde todavía. Al principio, los europeos pensaban que ..... **(estaría / era / fuera)** venenosa y sólo la usaron como alimento para animales y como planta para decorar. En el siglo XVIII, un francés, llamado Antoine-Auguste Parmentier, divulgó su cultivo y la tradición afirma que ..... **(descubrió / inventó / imaginó)** las papas fritas. Pero la papa no fue popular en Occidente ..... **(desde / por/ hasta)** el siglo XIX.

En la actualidad la papa es ..... **(uno / él / aquel)** de los tres alimentos básicos más consumidos y se cultiva en casi todo el mundo. Además *de papas o patatas*, los sabrosos tubérculos llevan nombre de *chips, kartoffeln, frites, crips, patatine, ziemniaki...*

#### ► **Zadanie F.**

*Przekształć poniższe zdania. Zadanie za 10 punktów.*

1. Según Teresa, no ha venido nadie.  
Teresa me dijo que nadie .....
2. No me dijiste la verdad. Tomé una decisión desacertada.  
Si (tú) ....., (yo) no .....
3. El talgo sale a las ocho treinta y llega a Valencia a la una de la tarde.  
El tren de las ocho treinta ..... cuatro horas y media ..... a Valencia.
4. Te lo explicaré después del concierto.  
Me prometió que .....
5. „ – Mamá, he descubierto mi vocación: quiero ser escritor.  
- Hijo mío, ¿tú sabes lo que es ser escritor?

- Alguien que escribe libros.
- Tu tío Haroldo, que es médico, también escribe libros y ya publicó algunos. Sigue estudios de ingeniería y tendrás tiempo para escribir en tus momentos libres.
- No, mamá. Yo quiero ser solamente escritor. No un ingeniero que escribe libros.”

La madre de Paulo Coelho, al ... quería ser escritor, intentó desanimarle y convencerle ... ingeniería como su tío. Le recordó que el tío Haroldo ya .... algunos libros escritos en sus ratos libres. Pero Paulo insistía .... , sino un verdadero escritor (*przepisz uzupełniony tekst poniżej*).

#### ► **Zadanie G.**

*Uzupełnij zdania wpisując w wolne miejsce odpowiednią formę rzeczownika (np. liczba mnoga) wybranego z ramki znajdującej się pod tekstem. W razie potrzeby, dopisz brakujący rodzajnik w formie, którą uznasz za prawidłową w podanym kontekście. Dwa wyrazy z ramki nie pasują do żadnego zdania. Zadanie za 10 punktów.*

1. (przykład) Cayó de ... rodillas... para pedirle perdón por la injusticia que le había hecho.
2. José es ... cuadrada; no hay quien le convenza de que está en un error.
3. La factura de teléfono nos va a costar ... de la cara.
4. El médico le pidió que se echara en la cama ..... arriba, porque quería examinarle.
5. Échame ... , yo solo no puedo pintar todo el apartamento.
6. Como vi que todos ponían mala ... a mi proyecto de viaje, no volví a insistir en ello.
7. Tu padre es el mejor consejero; debes seguir sus consejos al ... de la letra.
8. Si crees que han cometido una injusticia contigo, tendrás que protestar y no quedarte tan tranquilo, con ... cruzados.
9. Mi tía hace unos dulces riquísimos, como para chuparse ... .
10. Se atrevió a llamarle sinvergüenza a su jefe, porque, como tu bien sabes, es una persona que no tiene ... en la lengua.
11. Mi padre suele fumarse algún cigarillo a ... de mi madre, porque si ella le descubre, le echa una bronca.

pelo ▲ cuello ▲ mano ▲ ojo ▲ pie ▲ cara ▲ dedo pierna ▲ espalda ▲ brazo ▲ cabeza ▲ boca ▲ rodilla
--

## **Część IV** **Wypowiedź pisemna**

### ► **Zadanie H.**

Wypowiedz się na jeden z podanych poniżej tematów (około 20 zdań). Zwróć uwagę na formę i kompozycję wypowiedzi. Zadanie za max. 35 punktów.

1. La situación de la gente joven en el mercado laboral polaco es especialmente difícil. Comenta en forma de un artículo de un periódico juvenil qué pueden hacer los mismos jóvenes para superar esas preocupaciones y ser más competitivos como futuros trabajadores.
2. Quieres informarte sobre la posibilidad de realizar un curso de tus futuros estudios superiores en la Universidad de Alcalá de Henares (cerca de Madrid). Redacta una carta al Departamento de Estudiantes y Extensión Universitaria para preguntar por las condiciones de la convocatoria para estudiantes extranjeros, documentación, fechas, becas, etc. No olvides presentarte y especificar qué Facultad te interesa.
3. Presenta tu opinión acerca de las ventajas y desventajas de vivir en Varsovia. ¿Te gusta tu ciudad? ¿Sientes algún vínculo emocional con el medio urbano en el que vives? ¿Tiene Varsovia algún atractivo especial para sus habitantes jóvenes?
4. Has escuchado un retrato irónico que presentó Paulo Coelho acerca de la figura del escritor. Elabora tu propuesta del retrato de un cantante o un político manteniendo el tono satírico e irónico del texto que hace unos instantes has escuchado.

### **PROPONOWANY KLUCZ DO ZADAŃ I PUNKTACJA**

#### ► **CZĘŚĆ I** – Za całą część I – maks. 15 pkt

##### **Zadanie A:**

A	C	E	G	H	K	M
(przykład)						

Kolejność wpisywania w tabelę dowolna. Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt (ogółem: maks.6 pkt)

##### **Zadanie B:**

	V	F
(przykład) <i>El escritor de los sesenta cuidaba mucho su aspecto externo.</i>		X
Interpretaba de forma acertada y seria las obras e ideas fundamentales de la historia de la cultura y civilización.		X
Aparentaba, sin ocultarlo siquiera, una postura hostil hacia los otros escritores.		X
Hubiera considerado una vergüenza decir que no había leído o no había comprendido la obra maestra de James Joyce.	X	
Empleaba muchas palabras refinadas y sofisticadas, para parecer más culto.	X	
Debido a la dejadez de su aspecto, las mujeres no le hacían ni caso.		X
Nunca estaba satisfecho con su última producción literaria.	X	
No buscaba ser comprendido ni ameno, para no satisfacer los bajos gustos del público de su época.	X	
Solía estar de buen humor al considerarse integrado en el mundo que le rodeaba.		X
Durante las entrevistas, a menudo hacía referencia a obras pedantes y elitistas que nadie había leído.	X	

Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt (ogółem: maks. 9 pkt)

#### ► **CZĘŚĆ II** – Za całą część II – maks. 20 pkt

##### **Zadanie C:**

<b>Tipos de turistas según sus gustos y preferencias</b>	Letra correspondiente al grupo
<i>Suelen repetir lo que han vivido otros. (przykład)</i>	Z
Les encantan las grandes aventuras.	E
Son partidarios del sitio „de toda la vida”.	F
Prefieren los viajes organizados.	C
Les gustan los sitios populosos y concurridos.	H
Amantes de lugares aislados.	G
Lo suyo es „viajar solo”.	A
Prefieren „ir por libre”.	D
Les gustan las vacaciones del „clan”.	B

Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt (ogółem: maks. 8 pkt)

**Zadanie D:**

LIST 1
A-p
L
G-p
I
E
Q-p

LIST 2
C
F-p
S
J-p
N
P
H

LIST 3
B
D-p
O
M-p
K
R

Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt (ogółem: maks. 12 pkt).

► **CZĘŚĆ III** – Za całą część III – maks. 30 pkt

**Zadanie E:****INFORMACIÓN HISTÓRICA DE LA PATATA**

Es un alimento universal, con casi **tantos** nombres como países donde se come. Es *papa* en muchas partes de Latinoamérica y *patata* en España. En El Salvador es *calocha* y en Guatemala, *papalina*.

Papa es una palabra quechua, el idioma de los incas. Como la planta, los incas son un pueblo indígena de los Andes sudamericanos que cultivaban **más** de mil clases de papas. Muchas de éstas desaparecieron **tras** la llegada de los españoles, quienes trajeron plantas como la zanahoria y el trigo. Entonces la papa empezó un largo viaje. Llegó a España en el siglo XVI y de allí pasó a Italia y luego a Austria, Alemania y Francia. El inglés Sir Walter Raleigh la llevó a su tierra, desde **la cual** viajó a Irlanda.

Hoy en día la patata está omnipresente en nuestra dieta y nos parece difícil de creer que los europeos no la **hubieran** conocido hasta el siglo XVI y que su entrada triunfal en la cocina se **produjera** mucho más tarde todavía. Al principio, los europeos pensaban que **era** venenosa y sólo la usaron como alimento para animales y como planta para decorar. En el siglo XVIII, un francés, llamado Antoine-Auguste Parmentier, divulgó su cultivo y la tradición afirma que **inventó** las papas fritas. Pero la papa no fue popular en Occidente **hasta** el siglo XIX.

En la actualidad la papa es **uno** de los tres alimentos básicos más consumidos y se cultiva en casi todo el mundo. Además de *papas* o *patatas*, los sabrosos tubérculos llevan nombre de *chips*, *kartoffeln*, *frites*, *crisps*, *patatine*, *ziemniaki*...

Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt (ogółem: maks.10 pkt)

**Zadanie F:**

1. Teresa me dijo que nadie **había venido**.
2. Si me **hubieras dicho** la verdad, no **habría/hubiera tomado** una decisión desacertada.
3. El tren de las ocho treinta **tarda** cuatro horas y media **en llegar** a Valencia.
4. Me prometió que **me lo iba a explicar/ me lo explicaría** después del concierto.
5. La madre de Paulo Coelho, al **saber que su hijo/llegar a saber que su hijo /conocer los planes de su hijo que** quería ser escritor, intentó desanimarle y convencerle **de que siguiera estudiando/ estudiara** ingeniería como su tío. Le recordó que el tío Haroldo ya **había publicado** algunos libros escritos en sus ratos libres. Pero Paulo insistía **en que no quería ser un ingeniero que escribe libros**, sino un verdadero escritor.

**Zdania 2 i 3 zawierają po dwa elementy do przekształcenia, zdania 1 oraz 4 po jednym.**

**Zdania punktu 5 zawierają 4 elementy. Za każdy poprawnie przekształcony element (także inaczej niż w instrukcji) – 1 pkt (ogółem: maks.10 pkt)**

**Zadanie G:**

1. un cabeza, 2. un ojo, 3. boca, 4. una mano, 5. cara, 6. pie, 7. los brazos, 8. los dedos, 9. pelos, 10. espaldas.
- Za każdą poprawną odpowiedź – 1 pkt (ogółem: maks.10 pkt)

► **CZĘŚĆ IV** – Za wypowiedź pisemną – ogółem maks. 35 pkt

**Zadanie H:<sup>2)</sup>**

*Około 20 rozwiniętych zdań stanowić powinno logiczną i formalnie poprawną dłuższą wypowiedź pisemną. Należy zwrócić uwagę na prawidłową kompozycję, dobór słownictwa, dobór środków składniowo-stylistycznych odpowiednich dla kodu pisanego, związek a tematem, ale także poprawność gramatyczną oraz, zgodną z regułami języka, ortografię i interpunkcję.*

**Ogółem punktów: maks. 100**

Punktacja całości egzaminu: 90–100 punkty – bardzo dobry, 78–89 – dobry, 65–77 – dostateczny, 56–64 – dopuszczający, 0–55 – niedostateczny.

**Uwaga:** dla prac bardzo dobrych (słownictwo wykraczające poza program, bogactwo stylistyczne, swoboda językowa, wiadomości z dziedziny cywilizacji i kultury), proponujemy ocenę celującą. (maj 2003)

<sup>2)</sup> Szczegółowa tabela kryteriów oceniania pracy pisemnej – patrz: Informator maturalny 2000. *Języki obce*, *Języki Obce w Szkole* nr 4/2000 s. 106. Numer jest zamieszczony w całości na naszej stronie internetowej [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl).

Zapraszamy na nasze strony internetowe  
[www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)



# Pisemny egzamin dojrzałości 2003 z języka portugalskiego<sup>1)</sup>

## Część I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

▼ TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ  
NAUCZYCIELA

### ► Tekst do zadania IA

Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu o katastrofie ekologicznej wybierz takie odpowiedzi na poniższych 5 pytań, aby były one zgodne z treścią odczytanego tekstu. Zakreśl odpowiednio literę **a**, **b** lub **c**.

#### UMA NOTÍCIA DESAGRADÁVEL

- Boa noite, telespectadores. Vamos dar início ao noticiário das 21:30. Segundo fontes informativas da nossa televisão, que acompanham de perto a catástrofe do Vale de Rego, mais de cinquenta pessoas, entre as quais sete crianças, deram entrada no hospital local, intoxicadas por uma matéria poluente. O tóxico apareceu misteriosamente no rio que serve essa população e a região vizinha, abrangendo um raio de trinta quilómetros. O estado da maior parte destas pessoas parece ser grave, apresentando vários ferimentos epidérmicos de difícil tratamento. Todos os atingidos sofrem igualmente de náuseas e febre elevada. Esta situação provocou a indignação dos familiares bem como do Presidente da Junta de Freguesia.

Segundo os repórteres conseguiram apurar até ao momento, o problema parte de uns produtos químicos que foram lançados ao rio, sem conhecimento das autoridades locais. Esses produtos estão, neste momento, a ser analisados em laboratórios especializados a fim de que seja possível descobrir a sua origem e punir os culpados por este grave incidente.

A televisão esteve lá e entrevistou o Presidente, para saber o que se passou:

*Jornalista:* Senhor Presidente, o senhor sabia que isto ia acontecer?

*Presidente:* Desconhecia completamente a situação. Este rio é muito importante para nós

e só espero que tudo se resolva o mais rápido possível, para que não haja mais vidas em perigo.

*Jornalista:* O senhor desconfia de alguma fábrica, aqui perto, que tenha despejado desperdícios aqui no rio?

*Presidente:* Não, não desconfio de nenhuma fábrica e quem me dera que soubesse quem foi o culpado. Vamos esperar pelos resultados das investigações finais para poder agir dentro da lei.

*Jornalista:* Muito obrigado, senhor Presidente. Oxalá tudo se resolva rapidamente e as pessoas hospitalizadas recuperem brevemente!

### ► Tekst do zadania I B

Przeczytaj uważnie poniższe zdania. Następnie zostaną odczytane trzy krótkie teksty dotyczące zwyczajów „śniadaniowych” w trzech różnych krajach. Zaznacz obok każdego z poniższych dziesięciu zdań **V**, jeśli zdanie jest zgodne z usłyszanymi tekstami, bądź **F**, jeśli zdanie jest nieprawdziwe.

#### FRANÇA

Há milhares de razões para ir a França, mas o pequeno-almoço não será uma delas. De facto, os franceses estão muito, muito longe do pequeno-almoço ideal. Segundo uma estatística mencionada no site newsfam.com, 63% deles contenta-se com uma miserável chávena de café com duas ou três miseráveis torradas. E isto são aqueles que ainda comem qualquer coisa de manhã. Um francês em cinco esquece-se de tomar o pequeno-almoço, e 16% das crianças faz a mesma coisa! Não admira que andem tão mal-humorados...

#### PORTUGAL

Pois... Quer dizer... Toda a gente sabe por experiência própria: o pequeno-almoço típico de um português é um queque com um galão. Quando não um queque e uma bica. Quando não uma bica. Quando não uma bica e um cigarro. Quando não absolutamente nada. Mas

<sup>1)</sup> Zestaw przygotowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

também é verdade que se os nossos cafés tivessem alternativas mais saudáveis e mais variadas de manhã, se calhar era mais fácil tomar um pequeno-almoço decente.

## ESPAÑHA

Aqui ao lado, é melhor acordar com apetite, porque vai ter muito com que se entreter logo de manhã. Começa-se pacatamente com um café e um bolito. Mas a coisa não se fica por aí. Uma hora depois, há churros, tartes e sumo de laranja, a que se segue uma „sandocha” de presunto serrano, uma modesta tortilha, rodelas de tomate com azeite, um prato de queijos e, para terminar, que o estômago ainda vai mal aconchegado, uma chávena de chocolate quente. E para onde vai toda esta gente? Trabalhar para as obras?



## Część I Rozumienie ze słuchu

### ► Zadanie I A – 5 punktów

Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu o katastrofie ekologicznej wybierz takie odpowiedzi na poniższych 5 pytań, aby były one zgodne z treścią odczytanego tekstu. Zakreśl odpowiednio literę **a**, **b** lub **c**.

1. O que aconteceu no Vale de Rego?
  - a) o rio trasbordou e inundou a zona num raio de 30 quilómetros
  - b) alguém intoxicou misteriosamente o rio e todos os peixes morreram
  - c) no rio que serve toda a zona apareceu uma matéria poluente
2. Quantas pessoas foram internadas em consequência da catástrofe no Vale de Rego?
  - a) aproximadamente 50
  - b) mais de cinquenta e sete
  - c) sete
3. De que sofrem as vítimas da catástrofe?
  - a) palidez e náuseas
  - b) feridas abertas
  - c) febre alta e vontade de vomitar
4. Para quê a matéria poluente está a ser analisada em laboratórios?
  - a) para ser identificada e para poderem ser detectados os culpados
  - b) para depois ser fabricada e vendida no mercado
  - c) para as autoridades poderem agir dentro da lei

5. O que é que o Presidente da Junta de Freguesia disse aos jornalistas?
  - a) que sabia muito bem quem era o culpado desta catástrofe
  - b) que não fazia a menor ideia de quem poderia ser o culpado dessa catástrofe
  - c) que suspeitava uma fábrica na região vizinha

### ► Zadanie I B – 10 punktów

Przeczytaj uważnie poniższe zdania. Następnie zostaną odczytane trzy krótkie teksty dotyczące zwyczajów „śniadaniowych” w trzech różnych krajach. Zaznacz obok każdego z poniższych dziesięciu zdań **V**, jeśli zdanie jest zgodne z usłyszanyimi tekstami, bądź **F**, jeśli zdanie jest nieprawdziwe.

1. O pequeno-almoço português é muito saboroso e variado. V F
2. Os espanhóis comem muito ao pequeno-almoço porque trabalham nas obras e precisam de muita energia. V F
3. O pequeno-almoço francês é igualmente fraco como o português. V F
4. Os portugueses adoram cada vez mais o pequeno-almoço à espanhola. V F
5. A maioria dos franceses não tomam o pequeno-almoço de todo. V F
6. Todas as crianças francesas andam esfomeadas porque os pais delas não lhes servem o pequeno-almoço em casa. V F
7. Os portugueses tomavam um pequeno-almoço mais nutritivo se os cafés servissem refeições mais variadas e saudáveis. V F
8. É muito frequente ver um português a fumar um cigarro e tomar um café em vez de comer algo concreto. V F
9. Os portugueses tomam uma bica quando não há galão. V F
10. Churros, tartes, tortilhas e queijo ao pequeno-almoço estão cada vez mais frequentes nas mesas francesas. V F



## Część II Rozumienie tekstu pisanego

### ► Zadanie II A – 10 punktów

Przeczytaj poniższy tekst na temat bezdomnych w Lizbonie, a następnie uzupełnij zdania, wybier-

*rajac jedną z podanych odpowiedzi zgodnie z informacją zawartą w artykule. Zakreśl literę a, b lub c.*

Sem família, sem emprego e sem casa, este é o retrato dos sem-abrigo que deambulam pela capital. Uma realidade com que poucos se preocupam.

Mas, na Rua da Escola do Exército, quando o relógio marca as nove horas, uma equipa de voluntários do Exército de Salvação está pronta para começar mais uma ronda por Lisboa.

A carrinha vai directamente para o Jardim Constantino. Distribui sopa, pão, fruta e uma refeição especial oferecida pela MacDonaldis. „Telefonei para todos os MacDonaldis de Lisboa e só um respondeu. Por isso só temos 40 doses, não vai dar para todos, mas já satisfaz alguns”, diz o major Mendes, responsável pela operação da carrinha da sopa, enquanto vai distribuindo algumas refeições.

Depois de uma conversa com alguns dos sem-abrigo já conhecidos dos voluntários, a carrinha parte para a Igreja dos Anjos. Os sem-abrigo vão aparecendo a pouco e pouco. José Oliveira, 53 anos, é dos primeiros a chegar. „Eu não sou sem-abrigo, sou voluntário do exército de salvação”.

Antes de chegar ao Martim Moniz, a paragem seguinte, o major Mendes, que para além de responsável pela carrinha também desempenha funções de motorista, escolhe um caminho estreito e escuro. „Existe aqui uma família. Nesta zona viviam muitos sem-abrigo, alguns em barracas e outros em carros, mas a Câmara tirou-os daqui e construiu um prédio”.

A família que provocou o desvio da carrinha vive numa esquina, entre dois prédios. Vivem no limiar da pobreza, com colchões e cobertores e tábuas de madeira que servem de mesa e de divisória dos „compartimentos”. São cinco pessoas num espaço muito pequeno e sem qualquer privacidade. O filho mais velho pede alguns cobertores para a mãe, que „está muito doente e tem frio”. Depois de um voluntário lhe explicar que não tinham trazido, o jovem reformula o pedido: „Então dê-me mais um hambúrguer, para a minha mãe que está muito mal”.

Um pouco mais à frente, estão uns caixotes que servem de „casa” a mais um sem-

-abrigo. Os voluntários deixam a comida no chão e partem sem dizer nada, tentando não interferir numa privacidade há muito perdida.

(...) Victor Pessoa, 60 anos, deitado sob um cobertor vai falando com toda a gente „Estou num camarote, daqui vejo tudo”. O seu „quarto” dá para a Avenida. „Nós só dormimos entre as duas e as sete da manhã, que é quando deixam de passar os carros”. (...) „A Câmara não ajuda ninguém. Não tenho nada, não tenho reforma, não sei da minha família, não tenho nada”. (...)

A carrinha segue em direcção ao Rossio, uma paragem que com a Expo teve de ser alterada. „Antes parávamos à frente do D. Maria, mas com a Expo, a Câmara expulsou de lá os sem-abrigo para os turistas não verem a pobreza do nosso país e proibiu-nos de parar lá”, explica o major Mendes.

A ironia do destino fez com que os sem-abrigo se mudassem para a frente do Tribunal do Trabalho. (...)

Sem um trabalho que sustente e dignifique, sem uma rede de relações familiares e de amizade que o apoiem e numa sociedade cada vez mais exigente, nomeadamente no que toca às qualificações profissionais mínimas de inserção no mercado de emprego, as únicas coisas que restam aos sem-abrigo são os serviços de segurança social, disse Luísa Rangel da Santa Casa da Misericórdia. (...)

A Santa Casa da Misericórdia e o Exército de Salvação são duas das 13 instituições que trabalham com os sem-abrigo na cidade de Lisboa. Instituições com um poder limitado já que, apesar dos esforços, o número dos sem-abrigo tende a aumentar de ano para ano. Finalmente a carrinha chega à Santa Apolónia, a última paragem.

Mais uma vez, os voluntários distribuem a sopa, o pão e a fruta. Os hambúrgueres já acabaram. Mas a alegria dos sem-abrigo não é menor. (...)

Artigo „O Outro Lado da Capital” (com supressões) do jornal „O Público”.

1. Poucos se preocupam com
  - A – a vida na capital
  - B – o trabalho dos voluntários
  - C – o destino dos sem-abrigo
2. Os sem-abrigo são
  - A – as pessoas mal agasalhadas

- B – as pessoas que não têm casa, família e emprego  
 C – os marginais e criminosos que vivem na rua
3. A carrinha da sopa é  
 A – o veículo dum MacDonald de Lisboa  
 B – a carrinha privada do major Mendes  
 C – o veículo do Exército de Salvação
4. Os sem-abrigo não dormem durante a noite porque  
 A – gostam da vida nocturna  
 B – os automóveis que passam lhes perturbam o sono  
 C – dormem durante o dia e andam à procura da comida durante a noite
5. Os voluntários deixam a comida no chão e partem sem dizer nada porque  
 A – não querem humilhar os sem-abrigo, invadindo a privacidade deles  
 B – não têm nada a dizer  
 C – têm medo dos sem-abrigo
6. Victor Pessoa não tem reforma porque  
 A – é contra quaisquer reformas  
 B – nunca teve emprego  
 C – ainda não é reformado
7. A Câmara expulsou os sem-abrigo do Rossio para  
 A – proporcionar mais espaço à Expo '98  
 B – esconder a realidade em que vivem os pobres no centro da capital  
 C – agradar aos turistas
8. Os sem-abrigo deslocaram-se para a frente do Tribunal de Trabalho porque  
 A – esperavam receber emprego  
 B – lhes foram oferecidas casas perto do edifício do Tribunal  
 C – queriam demonstrar o seu protesto
9. Os sem-abrigo beneficiam dos serviços de segurança social porque  
 A – não lhes apetece trabalhar  
 B – não fazem nada para cumprir as exigências do mercado de trabalho  
 C – não têm outra alternativa
10. O número dos sem-abrigo tende a aumentar de ano para ano porque  
 A – é muito cómodo viver sem trabalhar e ao ar livre  
 B – a situação no mercado de trabalho é cada vez mais difícil  
 C – têm muitos filhos

## ► Zадание II B – 10 punktów

*Uzupełnij poniższy dialog tak, aby stanowił spójną, logiczną całość.*

- **Elisa:**

- **Você:** Se eu fosse rico, doava parte do meu dinheiro ao Greenpeace. Acho que tem contribuído muito para a preservação do meio ambiente.

- **Elisa:**

- **Você:** Pois, de facto, os danos que o ser humano tem causado no decorrer dos últimos anos são incalculáveis.

- **Elisa:**

- **Você:** Nota-se, no entanto, uma crescente preocupação da opinião pública com as questões ecológicas.

- **Elisa:**

- **Você:** Bem, por exemplo, basta mencionar a revolução que tem havido nos detergentes – biodegradáveis – e nos „sprays” que deixaram de conter produtos prejudiciais à camada de ozono.

- **Elisa:**

- **Você:** A maioria da população já se apercebeu de que a protecção do ambiente é urgente e imediata. E, quer sejam adultos quer sejam crianças, têm de ser sensibilizados para esta realidade.

- **Elisa:**

- **Você:** Claro que sim! Em nossa casa cuidamos muito desta questão. Separamos os restos naturais dos de vidro, plástico ou papel para facilitar a „recolha ecológica” do lixo.

- **Elisa:**

- **Você:** Pois, é lógico.

- **Elisa:**

- **Você:** Infelizmente, algumas pessoas maltratam o mundo como se houvesse outro lugar para onde pudéssemos ir viver.

- **Elisa:**

- **Você:** Pois, e, entretanto, o mundo está a ser selvaticamente destruído e os recursos naturais, já tão escassos, estão a esgotar-se rapidamente.

- **Elisa:**

- **Você:** Boa ideia! Podemos dar ao nosso clube o nome de „Amadores da Terra”!



### Część III Tekst leksykalno-gramatyczny

#### ► Zadanie III A – 15 punktów

Uzupełnij tekst, wstawiając w każdą lukę jeden wyraz, zgodnie z kontekstem i gramatyką zdania.

Deviam (1) ..... quatro horas da tarde dum dia sem sol (2) ..... chuva. (3) ..... muita gente na rua naquele dia. Eu caminhava no passeio, depressa.

A certa (4) ..... encontrei-me atrás dum homem muito pobremente vestido (5) ..... levava ao colo uma criança loira, uma daquelas crianças (6) ..... beleza quase não se (7) ..... descrever. (...) Instintivamente o meu olhar ficou um momento preso na cara da criança. (8) ..... o homem caminhava muito (9) ....., e eu, levada pelo movimento da cidade, passei à sua frente. Mas ao passar, (10) ..... a cabeça para trás para ver (11) ..... uma vez a criança.

Foi (12) ..... que vi o homem. Imediatamente parei. Era um homem extraordinariamente belo, que (13) ..... ter trinta anos e em cujo rosto estavam inscritos a miséria, o abandono, a solidão. (...) Mas mais belos do que (14) ..... eram os olhos, os olhos claros, luminosos de solidão e doçura. No (15) ..... instante em que eu o vi, o homem levantou a cabeça para o céu. (...)

Sophia de Mello Breyner Andresen, „Contos Exemplares”

#### ► Zadanie III B – 7 punktów

Przekształć poniższe zdania, zgodnie z zasugerowaną strukturą:

1. A Maria deveria fazer estes exercícios o mais brevemente possível.  
Estes exercícios
2. Traz-me aquele livro que está na estante, por favor.  
Ele pediu-me
3. Caso tenhas dúvidas, telefona-me amanhã.  
O Pedro sugeriu à Maria
4. Como a Joana vive muito longe, não a vejo com frequência..  
Se a Joana
5. Querem provar o bolo que eu fiz ontem?  
A rapariga perguntou

6. A Maria levantou a mesa antes que chegassem os amigos dela.

A Maria levantou a mesa antes de

7. A Terra gira em volta do Sol.  
Copérnico descobriu

#### ► Zadanie III C – 8 punktów

Uzupełnij zdania, zakreślając kółkiem literę odpowiadającą formie czasownika, którą uznasz za poprawną w podanym kontekście.

1. Espero que o Mário já ..... do escritório.  
a) saiu  
b) tinha saído  
c) tenha saído  
d) saísse
2. Se eu fosse a ti, nunca ..... Mas agora é tarde demais.  
a) o diria  
b) tinha-o dito  
c) dizia-o  
d) o tinha dito
3. Vocês já ..... o filme de Pedro Almodóvar intitulado „Fale com Ela”?  
a) têm visto  
b) tinham visto  
c) viram  
d) virão
4. Vamos começar a comer só quando a mãe ..... pronta.  
a) está  
b) estiver  
c) esteja  
d) estará
5. Quando o meu pai ..... jovem, comia muitos doces. Agora já não o faz.  
a) estava  
b) foi  
c) esteve  
d) era
6. O João ....., talvez, sentar-se ao teu lado.  
a) queria  
b) queira  
c) quisesse  
d) quiser
7. .... a semana inteira, portanto não realizaram os seus planos.  
a) chovia  
b) tem chovido  
c) choveu  
d) chovendo



8. Durante as últimas férias de Verão ..... muitos países europeus.
- visitamos
  - visitávamos
  - visitámos
  - estávamos a visitar

## **Część IV** **Wypowiedź pisemna**

Napisz na jeden z trzech podanych poniżej tematów (około 20 zdań). Zwróć uwagę na formę i kompozycję wypowiedzi, dobór odpowiedniego słownictwa i stylu oraz interpunkcję. Maksymalna liczba punktów za to zadanie wynosi 35.

- Quais são, na sua opinião, as vantagens e desvantagens da Internet?
- Porque será que as pessoas, na maioria dos casos, têm medo de desvendar as suas emoções?
- Faça um retrato pormenorizado duma pessoa (verdadeira ou fictícia) que você admira. Porque acha que esta pessoa é digna de admiração?

### **PROPONOWANY KLUCZ DO ZADAŃ I PUNKTACJA**

#### ► **CZĘŚĆ I – maksymalnie 15 punktów**

**Zad. I A** – 1 – c; 2 – a; 3 – c; 4 – a; 5 – b.  
Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt (ogółem maksymalnie 5 pkt).

**Zad. I B** – 1 – F; 2 – F; 3 – V; 4 – F; 5 – V; 6 – F; 7 – V; 8 – V; 9 – F; 10 – F.

Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt (ogółem maksymalnie 10 pkt).

#### ► **CZĘŚĆ II – maksymalnie 20 punktów**

**Zad. II A** – 1 – C; 2 – B; 3 – C; 4 – B; 5 – A; 6 – B; 7 – B; 8 – C; 9 – C; 10 – B.

Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt (ogółem maksymalnie 10 pkt).

**Zad. II B** – za każdą poprawną wypowiedź, mającą logiczne powiązanie z przedstawionymi kwestiami dialogu – 1 punkt (ogółem maksymalnie 10 punktów).

#### ► **Część III – maksymalnie 30 punktów**

**Zad. III A – 1** – ser; 2 – nem; 3 – havia; 4 – altura; 5 – que; 6 – cuja; 7 – pode/poderia/podia; 8 – mas; 9 – devagar/lentamente; 10 – voltei/virei; 11 – mais; 12 – então; 13 – devia; 14 – tudo; 15 – próprio/mesmo.  
Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt (ogółem maks. 15 pkt).

#### ► **Zad. III B**

1. Estes exercícios deveriam ser feitos (pela Maria) o mais brevemente possível.

2. Ele pediu-me que (eu) lhe troxesse aquele livro que estava na estante.

3. Pedro sugeriu è Maria que (ela) lhe telefonasse no dia seguinte caso tivesse dúvidas/no caso de ter dúvidas.

lub: O Pedro sugeriu à Maria que, caso ela tivesse dúvidas/no caso de ela ter dvidas, lhe telefonasse no dia seguinte.

4. Se a Joana vivesse mais perto/não vivesse muito longe/não vivesse tão longe, via-a/vê-la-ia com (mais) frequência.

5. A rapariga perguntou/perguntou-nos/perguntou-lhes se queríamos/se queriam provar o bolo que ela tinha feito no dia anterior.

6. A Maria levantou a mesa antes de os amigos dela chegarem.

7. Copérnico descobriu que a Terra gira em volta do Sol.  
Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt (ogółem maksymalnie 7 pkt).

**Zad. III C** – 1 – c; 2 – d; 3 – c; 4 – b; 5 – d; 6 – a; 7 – c; 8 – c.

Za każdą poprawną odpowiedź – 1 punkt (ogółem maksymalnie 8 pkt).

#### ► **CZĘŚĆ IV – maksymalnie 35 punktów.**

Około 20 rozwiniętych zdań stanowić powinno logiczną i formalnie poprawną dłuższą wypowiedź pisemną. Należy zwrócić uwagę na prawidłową kompozycję, dobór słownictwa, dobór środków składniowo-stylistycznych odpowiednich dla kodu pisanego, związek z tematem. Istotnym elementem oceny jest również poprawność gramatyczna oraz – zgodna z regułami języka – ortografia i interpunkcja.

#### **Ogółem maksymalnie 100 punktów**

90 – 100 – bardzo dobry; 78–89 – dobry; 65–77 – dostateczny; 56–64 dopuszczający; 0–55 niedostateczny.

(maj 2003)

### **Przypominamy o naszych zeszytach specjalnych:**

- Nauczanie wczesnoszkolne
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych
- Nauczanie dwujęzyczne

**Zapraszamy do lektury!**



Jarosław Sarzała<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## O szkolnym konkursie wiedzy o Wielkiej Brytanii

W maju 2002 roku zorganizowałem szkolny konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii. Konkurs był adresowany do uczniów klas trzecich gimnazjum i wymagał zaprezentowania wszechstronnej wiedzy z literatury, historii, geografii i kultury brytyjskiej. Istotną kwestią było takie przygotowanie uczniów, by zainteresować ich powyższą tematyką. Jednocześnie trzeba było zintegrować wiedzę i umiejętności nabyte przez nich nie tylko na lekcjach języka angielskiego lecz również na innych przedmiotach, takich jak: historia, geografia czy język polski.

Korzystając z podręczników *Snapshot Elementary* w klasie pierwszej i drugiej oraz *Snapshot Pre-Intermediate* w klasie trzeciej wielokrotnie wprowadzam informacje dotyczące kultury krajów anglojęzycznych. Uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w takich zajęciach, gdyż nie tylko jest to wspaniały „przerywnik” między ćwiczeniami gramatycznymi czy nauką nowego słownictwa, lecz także doskonała forma wzbogacenia wiedzy o otaczającym świecie. Poza tym, niejednokrotnie możemy przekonać się, że mniej uzdolnieni językowo uczniowie także potrafią wykazać się wiedzą dotyczącą na przykład sportu lub muzyki. Z reguły potrafią oni jednym tchem wymienić imiona i nazwiska kilku angielskich piłkarzy, piosenkarzy lub nazwy zespołów muzycznych. Zdolniejsi i bardziej zainteresowani tematem uczniowie wykazują się wiedzą na temat historii, położenia geograficznego lub nawet polityki.

Wychodząc naprzeciw zainteresowaniom uczniów, przygotowałem konkurs składający się z sześciu zadań, za które uczniowie mogli uzyskać maksymalnie 60 punktów<sup>2)</sup>. Czas przezna-

czony na napisanie wszystkich odpowiedzi to jedna godzina lekcyjna. Poszczególne zadania konkursu obejmowały różne techniki testowe: test wielokrotnego wyboru, prawda-fałsz, otwarte odpowiedzi, praca z mapą itp.

Konkurs cieszył się dużym zainteresowaniem uczniów i wywołał wiele emocji. Uczestnicy dyskutowali na temat odpowiedzi, sprawdzali informacje w książkach i słownikach, cieszyli się lub smucili w zależności od trafności udzielonych odpowiedzi. Najwięcej problemów sprawiło im odpowiednie skojarzenie dzieła literackiego z jego autorem, nazwanie rzek i niektórych miast na mapie oraz udzielenie odpowiedzi na pytania z historii najnowszej.

Mimo wszystko uważam, że cele konkursu zostały w pełni zrealizowane. Przygotowanie uczniów będzie im procentować w przyszłości i może niejedna osoba z zainteresowaniem sięgnie po książkę, by dowiedzieć się czegoś więcej o Wielkiej Brytanii i innych krajach anglojęzycznych.

Troje uczestników konkursu otrzymało nagrody książkowe:

- I miejsce – Małgorzata Jelinowska z klasy III j,
- II miejsce – Weronika Hejnowska z klasy III j,
- III miejsce – Arkadiusz Kołodziej z klasy III d.

Chciałbym podziękować Wydawnictwu Pearson Education, a w szczególności Sylwii Górniak, dzięki której laureaci konkursu mogli otrzymać skromne nagrody. Podziękowania kieruję także do koleżanek – nauczycielek języka angielskiego w naszym gimnazjum: Małgorzaty Jarczewskiej i Anny Lasoń za konsultacje i cenne uwagi. (sierpień 2002)

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 4 w Bydgoszczy.

<sup>2)</sup> Patrz s. 136 w tym numerze.

## Chantier de Jeunes Bénévoles – sposoby przełamywania barier językowych

*Chantier de Jeunes Bénévoles* to obóz, który pozwolił dwóm uczniom Społecznego Gimnazjum nr 8 i pięciu licealistom Społecznego Liceum w Białymstoku na ciekawe, pozytywne i oryginalne spędzenie wakacji. Obóz odbywał się na zachodzie Francji w pobliżu miasta la Rochelle, trwał 13 dni, rozpoczął się w poniedziałek 5 sierpnia a zakończył w sobotę 17 sierpnia. Został zorganizowany przez *Centre Socio-Culturel du Pays Mauzéen*. Zasada tego i innych obozów jest podobna. Młodzież, która przybywa z różnych krajów Europy, pracuje przy renowacji zabytków, a w zamian poznaje kulturę i cywilizację danego kraju, zwłaszcza regionu, do którego przyjeżdża.



Młodzież z naszej szkoły każdego ranka pracowała przy odnawianiu starego muru otaczającego kościół Prin Deyrancon. Z wielką pasją oddawała się dobieraniu właściwych kamieni, robieniu złączy pomiędzy nimi czy cementowaniu. Uczniowie opanowali także francuskie słownictwo fachowe, takie jak np. *le ciment, la truelle, la brouette, faire les joints, trier les pierres*. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż mur który rekonstruowaliśmy znajduje się w miejscu szczególnie ważnym dla francuskiego dziedzictwa kulturowego – na terenie Parku Narodowego (*Parc Interrégional du Marais Poitevin*), dlate-

go też jego renowacja odbywała się pod kontrolą specjalistów: murarzy i architektów. W sumie przy renowacji zabytku pracowało dwanaście osób, osiem ze strony polskiej i cztery ze strony francuskiej. Taka niewielka liczba francuskich uczestników obozu trochę nas zaskoczyła, ale jak się później okazało mieliśmy wiele okazji do spotkań z miejscową młodzieżą skupioną wokół ośrodka *Centre Socio-Culturel* (tego typu placówki mają za zadanie organizowanie czasu wolnego młodzieży, podejmowanie razem z nimi zaproponowanych przez nich inicjatyw, np. wyjazdów do kina czy też na koncert).

Organizatorzy projektu zaoferowali nam szeroką ofertę zajęć popołudniowych. Dzięki dwóm francuskim animatorom mogliśmy odkryć uroki regionu Poitou-Charente. Zwiedziliśmy la Rochelle, kąpaliśmy się w Oceanie Atlantyckim oraz pływając łódkami odkrywaliśmy największą atrakcję regionu Marais Poitevin. Duże zainteresowanie ze strony młodzieży wzbudził festiwal Marais Poitevin: liczne spektakle, koncerty a zwłaszcza *cinébal* tzn. wieczór, podczas którego na zmianę młodzież oglądała film krótkometrażowy i uczyła się tradycyjnych tańców francuskich. W ramach integracji z miejscową młodzieżą podejmowaliśmy wspólne inicjatywy, takie jak *soirée crêpes* (naleśniki à la française), zespołowa gra w bowling czy też wieczorek pojeźgalny.

W zasadzie większość popołudniowych i wieczornych wyjść planowaliśmy wspólnie z naszymi francuskimi animatorami, którzy układając plan dnia uwzględniali życzenia młodzieży. Do swojej dyspozycji mieliśmy dwa mikrobusey, więc przemieszczanie się z miejsca na miejsce nie stanowiło żadnego problemu.

Myślę, że obóz pozwolił uczestniczącej

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Społecznym Gimnazjum nr 8 i w Społecznym Liceum STO w Białymstoku.

w niej młodzieży nauczyć się pracy w grupie, gdzie takie zasady jak tolerancja, chęć niesienia pomocy, czy też dobra wola są niezbędne. W czasie całego pobytu mieszkaliśmy na miejscowym campingu, gdzie posiłki przygotowywane wspólnie z młodzieżą francuską pozwoliły na wymianę doświadczeń kulinarnych: polskie kolacje z pierogami i barszczem oraz degustacja francuskich potraw: małż, ślimaków a zwłaszcza ostryg wzbudziły wiele emocji.

Wyjazd ten przyniósł również inne korzyści, które mnie, jako nauczycielkę języka francuskiego, cieszą najbardziej. Młodzież musiała przełamać barierę onieśmienia w posługiwaniu się językiem francuskim a nawiązane znajomości zwiększyły motywację do nauki języka. Strona francuska jest bardzo zaintereso-

wana nawiązaniem współpracy z naszą szkołą i realizacją różnych projektów w ramach wymiany młodzieży francuskiej i polskiej. Z pewnością uczynimy wszystko, aby ta ciekawa inicjatywa mogła zostać zrealizowana.

Po trzynastu dniach zmęczeniu, ale zadowoleni z efektu wykonanej pracy wsiedliśmy do TGV, który zawiózł nas do Paryża, gdzie pozostaliśmy jeszcze jeden dzień spacerując po dzielnicy Montmartre śladami Amélie Poulain czy też podziwiając panoramę Paryża z Łuku Braterstwa na *La Défense*.

Wszystkich zainteresowanych organizowaniem podobnych wyjazdów w swoich szkołach odsyłam do strony internetowej [www.rempart.com](http://www.rempart.com).

(wrzesień 2002)

Grażyna Grzybowska-Gazda<sup>1)</sup>  
Zbąszynek, woj. lubuskie

---

## ELT Myth and Philosophy

W sierpniu 2002 r. w II Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Batorego w Warszawie odbyła się już po raz drugi konferencja metodyczna dla nauczycieli języka angielskiego przygotowana przez wydawnictwo Macmillan Polska. Pod hasłem tegorocznego spotkania *ELT Myth and Philosophy* zorganizowano liczne zajęcia warsztatowe oraz sesje plenarne. Podobnie jak w ubiegłym roku, tak i teraz do udziału w konferencji zaproszono wielu znakomych polskich i zagranicznych wykładowców, autorów i współautorów podręczników do nauki języka angielskiego. Zaczynając od gości zagranicznych byli to: Vaughan Jones, autor podręcznika *Inside Out*, Luke Prodromou (*FC Star*) oraz z Polski Hanna Kryszewska, Marta Rosińska, Barbara Ściborowska, Magda Wojdyło, Marcin Smolik i Piotr Steinbrich.

Ponieważ konferencja była skierowana do nauczycieli różnych typów szkół – podstawowych, gimnazjów, szkół średnich i wyższych – każdy z prowadzących opracował zajęcia w sposób odpowiadający potrzebom i oczekiwaniom nauczy-

cieli tam uczących, jednak z uwzględnieniem współczesnej metodyki w zakresie nauczania języka angielskiego.

Z uwagi na fakt, iż jestem nauczycielką gimnazjum, nie mogę oprzeć się pokusie przedstawienia zakresu tematycznego zagadnień prezentowanych przez niektórych prowadzących i zachęcić tym samym innych nauczycieli do wzięcia udziału w tej atrakcyjnej intelektualnie formie spędzenia kilku ostatnich dni wakacji.

Oto zakres tematyczny większości zajęć prowadzonych przez różnych wykładowców:

► Vaughan Jones: *Mixing cultures – texts and tasks that get a personal response*

Vaughan Jones mówił o personalizacji techniki, materiałów i zadań językowych. Zaprezentował szereg przykładów z ogólnie dostępnych podręczników do nauki języka angielskiego, w których dla zobrazowania określonego kontekstu znaczeniowego autorzy posługują się fikcyjnymi osobami (imionami), jak np. *Brian looks like his father*. Postawił wobec tego pytanie: *Who*

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Gimnazjum w Zbąszynku.

is Brian? Does anybody know? Nikt z obecnych nie odpowiedział twierdząco. Mamy więc do czynienia w rozlicznych przypadkach z całkowicie abstrakcyjnym materiałem językowym, mającym się nijak do rzeczywistości i sytuacji uczącego się. Postawił więc następne pytanie: czy nie lepiej byłoby po prostu napisać/powiedzieć: *My sister/brother looks like her/his father?*

W wyniku przytoczonych przykładów nasunęła się jednoznaczna refleksja na temat doboru odpowiednich ćwiczeń językowych dla naszych uczniów. Najlepiej, aby były to przykłady, z którymi uczący się języka mogą się utożsamiać i/lub odnieść je do swoich sytuacji życiowych. Wówczas taka nauka okaże się z pewnością bardziej efektywna i przestanie być traktowana jako coś czysto teoretycznego.

► Hanna Kryszewska: *Skill-based teaching – so where is the grammar?*

Hanna Kryszewska mówiła o miejscu i roli gramatyki w zintegrowanym nauczaniu oraz sposobach jej ujęcia w podręcznikach. Jako współautorka nowego podręcznika dla licealistów *FormaT*, przygotowującego do nowej matury, zachęcała do wyboru odpowiedniej metody prezentacji gramatyki. Czynniki, jakie należy tu wziąć pod uwagę to, zdaniem H. Kryszewskiej, przede wszystkim wiek i rozwój intelektualny ucznia, posiadane już doświadczenia w uczeniu się, umiejętności indywidualne uczniów, przyczyny, dla których uczą się języka, a także to, w jakim stopniu nauczanie języka różni się od nauczania innych przedmiotów. Preferowane w tym przypadku przez H. Kryszewską *skill-based teaching*, będzie (jest) prawdopodobnie „mniej bolesnym” sposobem przyswajania skomplikowanych struktur gramatycznych.

Odchodząc zatem od modeli klasycznych (*PPP model*, *TTT model*, *grammar-translation model*) nie powinniśmy mieć żadnych obaw, jeżeli przeglądając akurata „ładną książkę” na pierwszy rzut oka nie dostrzegamy w niej gramatyki. W obliczu zmieniającej się rzeczywistości, pod wpływem zmiany postaw uczniów, zmienia się również podejście do zagadnienia.

► Luke Prodrumou: *The roles of the teacher: Transforming mixed level classes*

Luke Prodrumou mówił o roli nauczyciela w klasie o zróżnicowanych poziomach opano-

wania języka. Próbował odpowiedzieć na pytanie, kiedy mamy do czynienia z sukcesem, a kiedy z porażką w procesie nauczania języka. Punktem wyjścia do tych rozważań była odpowiedź na pytanie o zróżnicowane role, jakie ma do spełnienia nauczyciel w sytuacji klasowej. Jest on nie tylko wykładowcą przedmiotu, ale często również psychologiem, dobrym organizatorem czasu, aktorem, po prostu artystą. Swoją postawą i stosunkiem do uczniów, a także i samego siebie ma bezdyskusyjny wpływ na to, co określa się jako „sukces” lub „porażkę” ucznia. Nie bez znaczenia jest tu również umiejętne dostosowanie metod nauczania (uwzględniających zachowanie odpowiedniej dynamiki lekcji) do typów osobowości i inteligencji uczniów (wzrokowcy, kinestetycy, słuchowcy itd.), tak aby spowodować wzrost ich zaangażowania w to, co robią.

Jako refleksję mającą skłonić do sformułowania ostatecznych wniosków na temat sukcesu i porażki w nauce języka Lucke Prodrumou przypomniał o efekcie Rosenthala. Przytoczone przez niego przykłady wykazały, iż „*nasza postawa i wiara w to, co robimy, jest równie ważna, jak sam akt nauczania*”. Wierząc w postępy uczniów zwiększamy ich szansę na sukces, dajemy wiarę we własne siły, przyczyniając się tym samym do wzrostu pozytywnego nastawienia do nauczanych treści, wzrostu motywacji, a w konsekwencji niejednokrotnie do osiągania lepszych wyników.

► Marcin Smolik: *Pronunciation my foot! Or not really? Some issues in pronunciation teaching*

Marcin Smolik omawiał miejsce nauczania poprawnej wymowy w nauczaniu języka obcego. Jego zdaniem nauka wymowy powinna przebiegać od percepcji do produkcji (*from perception to production*). Własne spostrzeżenia ucznia wykorzystujące doświadczenia z rodzimą mową (*native speech*) są często niedoceniane zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów i winny być wykorzystane w praktyce szkolnej. Pomoc nauczyciela w procesie uczenia się wymowy powinna sprowadzać się najpierw do ustalenia priorytetów w tym zakresie i koncentrować się na typowo polskich problemach („*teaching*” of *Polish-specific problems*). Są to formy mocne i słabe, the „*schwa*”, intonacja w zdaniach pytających, samogłoski i spółgłoski, które nie istnieją w języku polskim.

► Barbara Ściborowska: *Activating teenagers through drama techniques*

Barbara Ściborowska prowadziła warsztat poświęcony możliwościom i sposobom stosowania technik *dramy* w codziennej praktyce lekcyjnej. Znakomity materiał na zajęcia lekcyjne (lub ich element) z wykorzystaniem *dramy* mogą stanowić dialogi zamieszczone w podręcznikach. Należy jednak zwrócić uwagę, aby nie były one zbyt długie. Nie mniej ważny jest również wiek uczniów. W szkole podstawowej, gdy uczniowie są bardziej spontaniczni, taka forma pracy może cieszyć się dużym powodzeniem. W gimnazjum natomiast możemy niekiedy spotkać się z brakiem entuzjazmu ze strony naszych uczniów do brania udziału w tego typu zajęciach. Doświadczenie nauczycieli wykazało jednak, iż nawet w gimnazjum mamy do czynienia z uczniami lubiącymi tego typu formy pracy.

Jako materiał językowy możemy wykorzystać całe mnóstwo wyrażen typu *useful phrases*, jak np. *keep your finger crossed, can you do me a favour?, I wonder if you could help me?* Niektóre z nich nadają się znakomicie do zademonstrowania, integrując przy okazji ćwiczenie intonacji i wymowy. Bardzo podobał mi się pomysł wykorzystania mimiki w powiązaniu ze zdaniem w Present Perfect, wypowiedzianymi przez nauczyciela, np. *You've just finished your meal, You've just engaged* itp. Zadaniem uczniów jest pokazanie za pomocą gestów tego, co usłyszeli. Takie ćwiczenie pozwala zapanować nad żywiołowością grupy, dając jednocześnie pełną kontrolę nad rozumieniem znaczenia zdań wypowiedzianych przez nauczyciela.

W przypadku braku pomysłów można posłużyć się książką *English Sketches* autorstwa Kena Wilsona i Douga Case'a, wydaną przez Macmillan Polska, która zawiera bogaty zbiór dowcipnych dialogów w języku angielskim.

► Magda Wojdyło: *Authenticity in learning and teaching*

Magda Wojdyło podjęła próbę zdefiniowania, czym są materiały dydaktyczne określane jako „autentyczne”. Powszechnie uważa się, iż autentyczne rozkłady jazdy czy programy telewizyjne są najlepszym sposobem, by przybliżyć uczniowi rzeczywistość nauczanego języka. Z pewnością tak jest, jednakże nie wszystkie materiały, które w naszym odczuciu mogłyby

uchodzić za autentyczne, rzeczywiście takimi są. Zwróciła uwagę na nieco inny aspekt autentyczności, pokazując film wideo w wersji angielskojęzycznej. W efekcie dyskusji, jaka wywiązała się na postawione pytanie o autentyczność tego materiału, pojawiły się ciekawe wnioski. Okazało się bowiem, iż nagranie, które zostało wyreżyserowane i wyprodukowane w celu zabawiania publiczności, nie może być brane pod uwagę jako materiał autentyczny, ale sztuczny (*artificial*), naśladowujący sytuację autentyczną.

Nie sposób przedstawić nawet połowy poruszanej problematyki, ponieważ duża aktywność uczestniczących w zajęciach nauczycieli sprowadzała wykładowców na manowce dygresji (związanych jednakże z tematem), tak iż w wielu przypadkach niektóre tematy pozostały niewyczerpane, a nauczyciele w dalszym ciągu nie otrzymali jednoznacznych odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Niemniej jednak rozmowy tego typu dostarczały mnóstwo refleksji i stwarzały możliwość do spojrzenia na własną pracę z pewnego dystansu.

Równie interesujące i zarazem przydatne okazały się zajęcia komputerowe, pokazujące, w jaki sposób pozyskiwać i adaptować materiały dydaktyczne dostępne za pośrednictwem sieci internetowej (banki lekcji, witryny i serwisy edukacyjne). Prowadzone one były przez M. Woźniaka i J. Jakubaszka.

Pozostając w kontekście technologii informacyjnej pragnę również podzielić się z czytelnikami wrażeniami z innych zajęć, które w imieniu British Council poprowadzili Anna Tomczak i Wojciech Korput. Była to prezentacja multimedialna, w trakcie której przedstawiono znakomite materiały do lekcji kulturoznawczej (*Culture*), dostępne na stronach British Council, (<http://britcoun.org.pl>), które można wykorzystać także jako własne źródło informacji o bogactwie kulturowym Wysp Brytyjskich.

W trakcie konferencji nauczyciele mieli również możliwość zapoznania się z aktualną ofertą wydawniczą oraz nabycia wielu pozycji książkowych po atrakcyjnej cenie. Warto dodać, iż organizatorzy pomyśleli nie tylko o intelektualnej stronie spotkania, ale również o tej mniej formalnej, towarzyskiej, w trakcie której można było osobiście porozmawiać z wykładowcami i innymi uczestnikami konferencji, również z zagranicy.

Finał konferencji stanowiły dwie loterie, poprzedzające wręczenie świadectw. Szczęśliwcy, oprócz świadectwa uczestnictwa, mogli zabrać do domu nowo wydany słownik *Macmillan English Dictionary*, prenumeratę również nowego czasopisma dla nauczycieli *The Teacher*, lub też prenumeratę *The Warsaw Voice*.

Na zakończenie pragnę dodać, iż uczestniczyłam w tej konferencji już po raz drugi i chciałabym zachęcić innych nauczycieli do wzięcia w niej udziału, gdyż spotkania tego typu, używając sformułowań kolokwialnych, niesamowicie „dofadują akumulatory” dając tym samym dużo zapału i nowych pomysłów do pracy.

(wrzesień 2002)

Larisa Kocemba<sup>1)</sup>  
Kalisz

## Mentalność, tradycje i obyczaje Rosjan

W październiku 2002 r. uczestniczyłam w kursie dla rusycystów: *Mentalność, tradycje i obyczaje Rosjan*. Kurs odbył się w Sulejówku. Został zorganizowany przez dr Barbarę Lipską-Gorczycę (nauczycielka-konsultanta z Pracowni Języków Obcych CODN w Warszawie), która zaprosiła do prowadzenia wykładów doc. dr Ałłę Władimirowną Nikitinę – wykładowcę Uniwersytetu Państwowego w Sankt-Petersburgu.

Zajęcia rozpoczęły się wieczornym wykładem na temat mentalności Rosjan i funkcjonujących stereotypów. Zagadkowość duszy rosyjskiej to nieodłączny element łączący pokolenia Rosjan. Cudzoziemcy w swoisty sposób postrzegają Rosję. Jednym z określeń Rosji przez cudzoziemców jest powiedzenie: *Rosja to dziwny kraj, w którym jeżeli znajdujesz – to znajdujesz dużo, a jeżeli tracisz – to tracisz wszystko*.

Jedną z charakterystycznych dla Rosjan cech jest czasochłonność wypracowania decyzji. Prelegentka przytoczyła tu przysłowie, doskonale odzwierciedlające rosyjską krnąbrność: „*Bardzo długo zaprzęgają, ale szybko jadą*”. Podjęcie decyzji przychodzi Rosjanom bardzo trudno, ale później następuje szybka jej realizacja, zgodnie z rosyjskim *awos* – jakoś to będzie. Fakt ten bierze się ze stosunku Rosjan do upływającego czasu – wiele rzeczy w czasoprzestrzeni jest potraktowane w przybliżeniu, z rozmytym pojęciem czasu. Swoiście traktowana jest także sama przestrzeń.

Ałła Władimirowną Nikitina podkreśliła, że również wielcy twórcy rosyjskiej literatury,

tacy jak: Jesienin, Tołstoj, Dostojewski mówili o swej ojczyźnie jako o kraju bezgranicznej przestrzeni. Ma to również odzwierciedlenie w stosunku samych Rosjan do okalającej ich przestrzeni. Wskazane przykłady to słynne powiedzenie „*wolna wola*” oraz taniec rosyjski, w którym ruchy tańczących kobiet niejednokrotnie przypominają ruchy lecących ptaków – jako symbol wolności.

Swoisty stosunek Rosjan do przestrzeni wyraża się także w umiejscawianiu cmentarzy przy drogach daleko za miastem. Współcześnie w Rosji również funkcjonuje powiedzenie związane z przestrzenią: *W Rossiji dwie biedy – duraki i drogi* (W Rosji są dwa nieszczęścia – durnie i drogi).

W następnym dniu Ałła Władimirowną Nikitina opowiadała nam o wierzeniach i przesądach Rosjan, nieodłącznym elemencie zarówno rosyjskiego, jak i polskiego charakteru. Przesady można podzielić na 3 grupy: neutralne, wróżące źle i wróżące dobrze. Oto przykłady niektórych:

- ▶ szczęśliwe:
  - ▲ znaleźć podkowę (metal chroni od siły nieczystej),
  - ▲ splunięcie przez lewe ramię jako odegnanie sił nieczystych, czartów i diabłów (prawe ramię to strona aniołów),
  - ▲ wyrażanie życzeń podczas obserwacji spadających gwiazd.
- ▶ nieszczęśliwe:
  - ▲ cofnięcie się z rozpoczętej drogi jako symbol pecha,

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielem konsultantem języka rosyjskiego w ODN w Kaliszu.

- ▲ gwizdanie w domu spowoduje brak dóbr materialnych i pieniędzy (wywodzi się z wierzeń, iż gwizdaniem przywoływano dusze zmarłych, którzy nie zginęli śmiercią naturalną, lub tych, których nie zaakceptowało społeczeństwo),
- ▲ potknięcie się na progu (próg – symbol przejścia ze świata żywych do świata umarłych, granica, oznaczenie przełomowego ciężkiego momentu w życiu).

Kilkoro z nas, uczestniczących w szkoleniu, bawiło się kiedyś na weselach rosyjskich, niemniej jednak duże wrażenie wywarła na nas opowieść o tradycji weselnej przed wiekami. Dawne wesela rosyjskie były swego rodzaju teatralnym przedstawieniem, podzielonym na pięć odsłon.

Pierwsza z nich to swatanie, gdzie podczas odwiedzin w domu młodej niewiasty – przyszłej panny młodej, swaci siadali obowiązkowo plecami do okien w tzw. *krasnom ugołkie* (pięknym kącie) – miejscu uroczystym. Dopóki rodzice nie wyrazili zgody, nie wolno było spożywać posiłków, ponieważ swaci byli jeszcze traktowani jako obcy. Zgody, a także odmowy nigdy nie dawano otwarcie, ponieważ raz wypowiedziane słowo miało ogromne znaczenie.

Drugi etap rozpoczął się w momencie wyrażenia przez rodziców panny młodej zgody na zamążpójście. Wówczas przyjeżdżali rodzice pana młodego i rozpoczynano poczęstunek.

Sfinalizowanie swatania to była trzecia część obrządku. Wówczas zawierano umowę przyszłych małżonków przy obecności swatów, rodziny i narzeczonego. Panna młoda nie była pokazywana do momentu samego wesela. Niezwykle interesującym jest fakt, iż panna młoda miała wręcz obowiązek rzewnie płakać po otrzymaniu wiadomości o zawarciu umowy. Jeżeli nie robiła tego dość przekonująco, wynajmowano profesjonalną płaczkę. Płacz miał symbolizować żal, wynikający z konieczności pożegnania się z domem rodzinnym. Przejście w stan narzeczeński mogło nawet trwać do siedmiu dni, w tym czasie narzeczona była zwolniona z obowiązku robienia czegokolwiek. Wszędzie towarzyszyły jej koleżanki.

Przy wspólnych całonocnych śpiewach przygotowywano posag dla przyszłej żony, który musiał być okazały, ponieważ nawet goście

weselni powinni zostać obdarowani. Prezenty dostawała również panna młoda od swoich towarzyszek i kobiet z rodziny. Niewiasty te zajmowały miejsca przy młodej pani według wieku i pełnionych honorów. Jednym z ówczesnych zwyczajów było szarpanie, podpalanie i wrywanie włosów przyszłej mężatki – nie bacząc na jej krzyki i płacze, co miało symbolizować przejście z jednego stanu w drugi. Czas ten poświęcano również na naukę rzewnego płakania. Podczas oczekiwania na wesele przywożono dary od narzeczonego, były to słodycze, pachnidła i inne kosmetyki, *pierog* (rodzaj placka) i obowiązkowo wstążki dla panny młodej.

Czwartym etapem była wizyta w *bani* (łaźni). Łaźnię przygotowywał do rytualnego obmywania znachor i przyjaciółki dziewczyny. Woda była noszona z najczystszych źródeł, a obmywano się miodem, winem i ziołami. W ten sposób narzeczona żegnała się ze stanem dziewictwa.

Piątym i ostatnim etapem była sama uroczystość weselna, bardzo ściśle związana z tradycją i symboliką. Pannę młodą miały chronić od złego uroku igły umiejscowione w dole sukni ostrzem do góry. Do kieszeni sypano sól – na szczęście i bogato haftowano suknię jako ochronę od złego. Panna młoda miała na głowie nakrycie osłaniające twarz, by chronić ją przed złym urokiem. Do pana młodego zwracano się w dniu wesela *kniaź* (książę), w dowód niezwykłego szacunku. To właśnie książę stoi na czele wojsk, a weselny orszak szykujący się po pannę młodą bardzo przypominał wojsko. Prawą ręką pana młodego był drużba uzbrojony w bicz, po drodze palono ogniska, a drużba płacił za wszystko, co nabywali – zgodnie z wierzeniami, iż zapłacone nie może się zepsuć.

Podczas uroczystości następował poczęstunek na razie tylko dla gości i rodziców narzeczonej. Wprowadzano przyszłą żonę, którą czasami zastępowała inna osoba. Jeżeli narzeczonemu nie rozpoznął podstępny, źle to wróżyło na przyszłość.

Po zaślubinach w cerkwi młodzi wracali wraz z gośćmi do domu weselnego, by kontynuować, tym razem już ze wszystkimi, ucztę – główny punkt uroczystości. Młoda żona odkrywała twarz i bawiła się wraz z resztą weselników. Obowiązkowym rytuałem było odśpie-



wanie każdemu z gości pieśni przez dziewczyny – koleżanki panny młodej

Sygnalem do opuszczenia przez nowożeńców sali biesiadnej było podanie na stół upieczonej kury. Wówczas małżonkowie udawali się do oddzielnego pomieszczenia w celu skonsumowania związku. Po zakończeniu intymnego spotkania wracali do biesiadników i weszli z nimi dalej, spożywając upieczoną kurę. Nocna koszula świeżo poślubionej żony była przechowywana jak relikwia, na pamiątkę minionego dziewictwa. Nie wolno jej było czyścić ani prać. Do nieszczęść zaliczano również, jeżeli dziewictwo nie zostało udowodnione.

Po weselu, przez kolejne 40 dni młodzi jeździli z poczęstunkiem do gości. A po upływie roku od uroczystości – niecierpliwie oczekiwano potomka.

Równie interesująco Ałła Władimirowna opowiadała o innych zwyczajach dawnej Rosji, uzupełniając swoje opowieści rysunkami, foto-

grafiami i przyspiewkami rosyjskimi nie tylko o tematyce weselnej, co dodawało autentyczności i świetności jej opowiadaniom.

Każdy z uczestników szkolenia dzielił się posiadaną wiedzą o: zwyczajach, świętach, tradycjach, kuchni rosyjskiej ... Poznaliśmy mnóstwo szczegółowych informacji na, wydawałoby się znane, tematy. Najważniejszym wnioskiem jest to, iż w tradycji i mentalności Rosjan każdy szczegół jest ściśle powiązany z historią i życiem Rosjan przed wiekami i nic nie dzieje się przypadkowo. Każde zjawisko ma swoje wytłumaczenie. Niestety obecnie nie przywiązuje się do tego wagi, a przecież ludowe wierzenia i obyczaje są skarbem każdego narodu.

Zajęcia w Sulejówku wzbogaciły naszą wiedzę kulturoznawczą. Możemy ją wykorzystać w naszych szkołach, a my sami z niecierpliwością będziemy oczekiwać dalszych spotkań z takimi wykładowcami, jak Ałła Władimirowna Nikitina.

(październik 2002)

Jolanta Stanek<sup>1)</sup>  
Wola, woj. śląskie

---

## Angielskie szkoły – moje wrażenia i obserwacje

W ubiegłym roku byłam uczestniczką kursu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka angielskiego w ramach programu Socrates-Comenius. Kurs ten odbywał się w Poole – w południowej Anglii. Jednym z jego celów było poznanie brytyjskiego systemu szkolnictwa. Odwiedziliśmy 5 różnych szkół podstawowych w okolicy, mieliśmy możliwość obserwowania lekcji, zapoznania się z wyposażeniem sal lekcyjnych i prowadzenia rozmów z angielskimi nauczycielami. Chciałabym podzielić się wrażeniami i obserwacjami poczynionymi w czasie tych wizyt.

Pierwszą rzeczą, jaka rzuciła mi się w oczy, był strój uczniów – jednakowy dla wszystkich uczniów danej szkoły. Wiemy o tym i uczymy, że angielscy uczniowie noszą mundurki, ale naprawdę sprawiało to wrażenie schludności i porządku. Ubiór szkolny najczę-

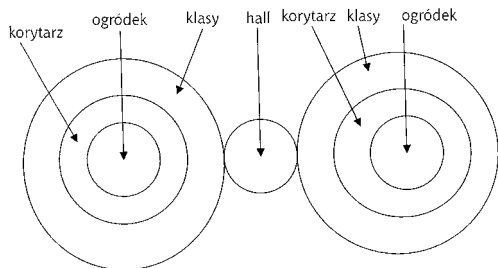
ściej składał się z ciemnej spódnicy i ciemnych spodni dla chłopców, białej koszuli, ciemnej bluzy i krawata. W niektórych szkołach strój był swobodniejszy, bo zamiast białej koszuli uczniowie nosili jasne koszulki polo bez krawata. W żadnej ze szkół uczniowie nie przychodzili do szkoły w dżinsach. Natomiast zdumiewające było dla mnie to, że uczniowie nie nosili w szkole zmiennego obuwia, tym bardziej, że podłogi w klasach były wyłożone wykładziną dywanową. Również strój na zajęcia wychowania fizycznego był dokładnie określony, często inny na zajęcia w sali gimnastycznej i inny na lekcjach odbywających się na zewnątrz. W sali gimnastycznej uczniowie ćwiczyli boso a na boisku w obuwii sportowym. Wszystkie te zasady dotyczące stroju są szczegółowo opisane w broszurze – informatorze, którą szkoły wydają dla rodziców. Strój szkolny jest podobno

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. B. Malinowskiego w Woli k. Pszczyny.

tańszy od ubrań, jakie dzieci noszą poza szkołą, jednakże wyposażenie dziecka we wszystkie konieczne elementy jest dużym wydatkiem dla rodziców. Informator dla rodziców jest odpowiednikiem naszego statutu, ponieważ zawarte są tam również informacje dotyczące np. organizacji roku szkolnego, zasad zachowania i obowiązującej dyscypliny, programów nauczania czy też systemu oceniania.

Budynek jednej ze szkół był dla nas zaskakujący. Projekt został wyróżniony w ogólnokrajowym konkursie i budynek prezentował się imponująco. Szkoła została zbudowana na planie trzech okręgów stycznych, z których zewnętrzne były współśrodkowe. Wnętrze dwóch zewnętrznych okręgów stanowiły ogródki, kolejny pierścień to korytarze, a zewnętrzny – klasy. Środkowym, najmniejszym okręgiem był hall. Z korytarzy drzwi prowadziły do ogrodów.



Zaskoczeniem było dla nas urządzenie klas. Zewnętrzny pierścień został podzielony na klasy, których już na etapie projektu było 2 razy mniej niż oddziałów w szkole. W jednym ogromnym pomieszczeniu miały jednocześnie zajęcia dwie równoległe klasy. Miało to ułatwić pracę klas w grupach, na które są dzielone na niektórych przedmiotach. Mimo, iż uczniowie byli bardzo grzeczni i skupieni na lekcjach, z drugiego końca sali, gdzie pracowała równoległa klasa, dobiegał jednak hałas. Uczestniczenie w lekcjach w tych warunkach wymagało od nich ogromnej koncentracji, co można było zauważyć podczas naszych odwiedzin w klasach – uczniowie właściwie nie zwracali na nas uwagi.

W szkołach przywiązuje się dużą wagę do rozwoju czytelnictwa wśród uczniów, chociaż w żadnej z odwiedzonych szkół nie było biblioteki szkolnej ani nauczyciela-bibliotekarza. Jeżeli szkoła miała jedną bibliotekę (zbiór książek) wspólny dla wszystkich klas, to w jej prowadzeniu pomagali rodzice. Najczęściej kla-

sy miały własną biblioteczkę, często znaczną jej część stanowiły darowane książki. Zdarzyło się, że książki były podzielone na kilka poziomów, uczeń mógł czytać książki z wyższego poziomu po przeczytaniu łatwiejszych pozycji. Bardzo spodobał mi się pomysł *Story sack* dla najmłodszych czytelników. W worku (takim jak u nas na zmienne obuwie) mieściła się książeczka i różne akcesoria związane z jej treścią, np. w przypadku książeczki o pociągu w worku znajdowała się zabawka – pociąg z torami, budynki stacji, bilety oraz czapka konduktora.

Jedna ze szkół miała zapis w statucie, że dba o zdrowie uczniów, co dalej było sprecyzowane: uczniom nie wolno przynosić do szkoły słodyczy ani gum do żucia. Na lunch – kanapka i obowiązkowo owoce, by przyzwyczajali się do zdrowego odżywiania.

Kolejna ze szkół (Kinsleigh Junior School w Bournemouth) miała wprowadzone *Złote zasady* – *Our Golden Rules*, których kopię otrzymałam i wykorzystałam w swojej klasie.

Our Golden Rules	
1	Be healthy and active.
2	Call people by the name they like.
3	Use sensible language.
4	Be kind, honest, polite and helpful.
5	Co-operate with others.
6	Listen to others.
7	Take care of our school and other people's property.
8	Concentrate and work hard.

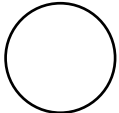
W czasie odwiedzania angielskich szkół zaobserwowałam dwie rzeczy, które dobrze by były obecne w naszych szkołach:

- ▶ instytucję „asystenta nauczyciela”.
- ▶ podział i łączenie klas. Na lekcje języka ojczystego oraz matematyki równoległe klasy są łączone i dzielone w zależności od zaawansowania uczniów, np. dwie równoległe klasy są podzielone na trzy grupy w zależności od poziomu wiedzy i umiejętności i mają równocześnie tę samą lekcję i ten sam temat, ale różnie realizowany.

Każdy nauczyciel w szkole podstawowej ma asystenta-pomocnika. Jest to osoba nie będąca nauczycielem, nie ponosząca odpowiedzialności za przebieg procesu nauczania, natomiast służąca nauczycielowi pomocą, np. pomagająca słabszemu uczniowi w czasie lekcji, wieszająca prace dzieci, rozdająca ćwiczenia,

przygotowująca pomoce, przybory czy też inne materiały do lekcji.

Jeśli chodzi o podział klas na grupy, to o przydzieleniu ucznia do grupy decyduje nauczyciel. Wśród rodziców panuje przekonanie, że przydział dziecka do danej grupy sprzyja jego lepszymu rozwojowi dostosowanemu do jego możliwości. Obserwowałam lekcje języka angielskiego oraz matematyki w grupach najsłabszej i najlepszej. W czasie lekcji matematyki najbieglejsza grupa ćwiczyła mnożenie liczb dziesiętnych a najsłabsza pracowała nad doskonaleniem tabliczki mnożenia. Tematem lekcji języka angielskiego była autobiografia. Najlepsi uczniowie pisali wypracowanie przypominające życiorys, natomiast uczniowie z najmniej licznej, słabszej grupy wypełniali tabelkę:

My portrait 	My name is ..... My address is ..... ..... My hair is ..... My eyes are .....
What I'm good at ..... ..... .....	What I need to improve ..... ..... .....

My favourite things TV programme ..... Food ..... Colour ..... Sport .....	Likes: ..... ..... Dislikes: ..... .....
--	---

W grupie najsłabszej z nauczycielem prowadzącym pracowało dwóch asystentów (jedna uczennica była niepełnosprawna ruchowo i dlatego liczba asystentów wzrosła).

Interesowało mnie także wyposażenie szkół. Było więcej komputerów niż spotyka się w naszych szkołach. Poza pracownią informatyczną, w której było zazwyczaj kilkanaście komputerów, prawie w każdej klasie nauczyciel miał do dyspozycji komputer z drukarką. Poza tym korzystanie z komputera było możliwe w pokoju nauczycielskim. Tak jak i u nas były szkoły lepiej i gorzej zaopatrzone w pomoce dydaktyczne oraz szkoły cieszące się lepszą lub gorszą opinią w środowisku lokalnym. Na kształtowanie opinii o szkole duży wpływ mają wyniki egzaminów końcowych, które są podawane do publicznej wiadomości. One w dużym stopniu decydują o liczbie uczniów chcących uczyć się w danej szkole. Wraz z większą liczbą uczniów szkoły dysponują większymi funduszami, które pozwalają im na ciągłe wprowadzanie ulepszeń i podnoszenie poziomu nauczania.

(wrzesień 2002)

Kamila Morek-Herman<sup>1)</sup>  
 Kalisz

## Dwa tygodnie w niemieckim gimnazjum

Dzięki współpracy Pracowni Doskonalenia Nauczycieli Języków Obcych CODN i Bawarskiego Ministerstwa Kultury i Edukacji miałam możliwość przez dwa tygodnie przyglądać się pracy nauczycieli i uczniów w Allgäu Gymnasium w Kempten. Korzystając z gościnności jednego z wykładowców, towarzyszyłam mu podczas jego codziennych zajęć, obserwowałam życie szkoły, wysiłki grona pedagogicznego i uczniów. Podsumowując wszystkie zebrane informacje, spostrzeżenia i uwagi pragnę

stwierdzić, że taka forma stypendium jest idealnym źródłem wiadomości o tym, jak w praktyce funkcjonuje bawarski system szkolnictwa, a jednocześnie sprzyja wymianie doświadczeń czy też nawiązaniu współpracy i kontaktów między nauczycielami, uczniami a nawet szkołami.

Chciałabym również przybliżyć zainteresowanym działalność hospitowanej przeze mnie szkoły i wywołać w ten sposób refleksje nad podobieństwami bądź też różnicami istniejącymi w naszej szkolnej rzeczywistości.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. I. J. Paderewskiego w Kaliszu.

Allgäu Gymnasium określa swój profil jako matematyczno-przyrodniczy, językowy, europejski. Swoim uczniom oferuje liczne koła zainteresowań: konwersacje z języków – hiszpańskiego, angielskiego, francuskiego – orkiestrę, chór, teatr, fotografię, rysunek, big band, rock, piłkę nożną, tenis, pływanie, piłkę ręczną, siatkówkę, lekkoatletykę, badminton, tenis stołowy, narty, hokej, taniec, informatykę, Internet, astronomię, szachy czy samoobronę dla dziewcząt. Prężnie działa wymiana młodzieży ze szkołami partnerskimi we Francji, Hiszpanii, Anglii i we Włoszech. Zimą jest organizowany dla chętnych obóz narciarski, szkoła posiada również budynek z dala od miasta, mogący służyć jako cel wycieczek z młodzieżą. Dużą wagę przywiązuje się do szybkiej integracji klas rozpoczynających naukę w szkole. W tym celu działają niektórzy uczniowie starszych roczników (tzw. *Tutoren*), służąc radą i pomocą swym młodszemu kolegom. Oprócz wspomnianych opiekunów wybiera się również kilku mediatorów, których zadaniem jest pośredniczenie w ewentualnych konfliktach w relacjach uczeń-uczeń bądź uczeń-nauczyciel.

Młodzież rozpoczyna zajęcia o 7.45. Nie praktykuje się krótkich przerw po każdej lekcji – jest jedna, ale za to dłuższa o godzinie 10.00, można wtedy coś spokojnie zjeść i zrelaksować się. O 13.00 uczniowie mają już wolne. Podczas upałów ostatnie lekcje były skracane. Po południu w szkole odbywają się zajęcia nadobowiązkowe, koła zainteresowań itp.

Na krótko przed rozpoczęciem ferii, gdy oceny końcowe są już ustalone a uczniowie myślą tylko o wakacjach, organizuje się tzw. *Projekttag*, podczas których nauczyciele wykorzystując aktywizującą metodę projektu zachęcają uczniów wszystkich klas do zaangażowania się w pracę nad jednym wybranym wcześniej tematem przewodnim. W tych dniach nie ma już tradycyjnych lekcji w klasach, młodzież pracuje w nieformalnych grupach, majsterkuje, maluje, rysuje, wycina, zbiera informacje, fotografuje, robi wywiady, ogólnie mówiąc pracuje twórczo i swobodnie.

Godny uwagi jest też tzw. *Studenttag*. W tym dniu młodzież, która wybiera się w najbliższym czasie na wycieczkę spotyka się wraz z opiekunami tego przedsięwzięcia i prezentuje zebrane wcześniej wiadomości, zdjęcia, filmy

przybliżające cel wyprawy. Wtedy też padają ciekawe pomysły i uwagi, co do ostatecznego przebiegu wyjazdu.

Młodzi uczniowie, 10, 12 – letni tryskali energią, byli bardzo aktywni, pomysłowi, zainteresowani nauką, nieustannie chcieli zaznaczać swą obecność na zajęciach. Wobec mnie byli ciekawi, pomocni i przemiłi. Nauczyciele nie hamowali ich żywiołowości, nie narzucali przesadnej dyscypliny – wprost przeciwnie – zajęcia były tak planowane i prowadzone, by uczniowie mogli spożytkować swój zapał, uczestnicząc w różnych ciekawych zadaniach, wymagających od nich poruszania się po klasie, współpracy z kolegami, śpiewu, pantomimy itp. Niezależnie od tego, jaki przedmiot obserwowałam, występowały na nim wyżej wymienione formy pracy. Starsi uczniowie byli już bardzo różni, niektórzy powściągliwi, milczący, mało aktywni, otwarcie demonstrujący niezadowolony lub obojętny wobec przedmiotu, inni bardzo ambitni, kulturalni, wymagający od nauczycieli kompetencji i zaangażowania.

Ani razu nie słyszałam, żeby do jakiegoś ucznia zwracano się po nazwisku bez względu na to, jak liczne były to grupy (niekiedy ponad 30 osób). Nauczyciele bardzo dobrze znali swoich podopiecznych. Nieobce były im ich kłopoty i radości. Tak dobre, wzajemne poznanie się to wynik znakomicie działającej współpracy nauczycieli z rodzicami. Obok tradycyjnych wywiadówek i konsultacji odbywają się tu wieczory zapoznawcze, spotkania na wspólnie organizowanych piknikach, urząda się odczyty i dyskusje na wybrane tematy dotyczące wychowania młodzieży, zaprasza się specjalistów w tej dziedzinie. Rodzice przygotowują obiady dla chętnych, tak by można było zjeść w szkole tanio coś ciepłego. Inicjatywa i zaangażowanie z ich strony jest bardzo duże. Doskonale rozumieją, że obustronna odpowiedzialność, połączenie wysiłków szkoły i domu rodzinnego najpewniej zagwarantują sukces wychowawczy.

Grono pedagogiczne dokłada wielu starań do utrzymania motywacji do nauki na wysokim poziomie. Mają temu służyć nowoczesne, aktywizujące metody pracy, których zastosowanie w dużej mierze umożliwia doskonałe wyposażenie szkoły. Nauczyciele mają do dyspozycji rzutniki pisma w każdym pomieszczeniu, ponadto komputery, sprzęt audio-wideo,

kopiarki, specjalistyczne pracownie przedmiotowe, bogate księgozbiory, jak i klasy na świeżym powietrzu.

W procesie nauczania zwraca się uwagę na elastyczność umysłową uczniów i operatywność w zdobywaniu wiedzy. Nowe wiadomości i umiejętności wykorzystuje się od razu w wielu innych kontekstach, stosuje w praktyce, łączy z aktualnymi wydarzeniami w życiu codziennym. Uczniowie widzą celowość swych wysiłków, czują, że warto się uczyć, ponieważ treści, które przyswajają nie są jedynie martwym pomnikiem nauki, ale istotnie wpływają na ich rozumienie świata i ludzi.

Bardzo ważne i wyraźne są również korelacje międzyprzedmiotowe. Na co dzień wiadać owocną współpracę pedagogów i ich dbałość o to, by młodzież postrzegała rzeczywistość jako harmonijną całość bez sztucznych granic. Na zajęciach uczniowie są nieprzerwanie stymulowani do myślenia. Ich opinie i odczucia traktuje się bardzo poważnie. Sami dochodzą do wielu wniosków, rzadko otrzymują gotowe informacje. Przez liczne konkretne pytania, zadania i przykłady, nauczyciele wprowadzają młodzież w temat, każą im się w nim zanurzyć i wchłonąć jak najwięcej. Na ogół nie wymaga się od uczniów bardzo długich wypowiedzi. Oczekuje się raczej zwięzłych, konkretnych spostrzeżeń, co dodaje lekcjom dynamiki, zmusza wszystkich do uwagi i sprzyja aktywności całej klasy. Obszerniejsze rozważania są natomiast mile widziane w pracach pisemnych lub domowych. Częste systematyzowanie wiedzy, pod-


sumowania w formie przeróżnych schematów, map, kolaży itp., porządkują i utrwalają poznane fakty oraz okazują się niezwykle pomocne w dalszej nauce.

Lekcje języków obcych wyglądają podobnie jak u nas. Na kursach podstawowych nauczyciele mają do dyspozycji 3 godziny w tygodniu, na rozszerzonych 5, 6 lub więcej. Dominuje kształcenie umiejętności mówienia i rozumienia ze słuchu tekstów autentycznych, ale jednocześnie nie rezygnuje się z tradycyjnych ćwiczeń takich jak tłumaczenia, dyktanda. Miałam wrażenie, iż wielu nauczycieli języków obcych stara się zachować równowagę między „nowymi i starymi” metodami nauczania, wybierając z nich to, co najlepsze i najbardziej odpowiednie dla grupy, z którą akurat pracują.

Oprócz niezapomnianych chwil w Allgäu Gymnasium miło wspominam również cudowne wycieczki po okolicy. Będąc w Bawarii trzeba zobaczyć Monachium, zwiedzić zamek Neuschwanstein, a zaraz potem pójść na musical o Ludwiku II. Trzeba też pojechać nad jezioro Bodeńskie, popłynąć na wyspę kwiatów Mainau. Warto spędzić choć jeden dzień na górskiej wędrownicy a wieczorem zmyć wszystkie trudy w którymś z licznych jezior.

Najwięcej wrzuseń dostarczą jednak spacer po małych bawarskich wsiach i miasteczkach, gdzie życie wydaje się być spokojniejsze a tradycja – wciąż żywa i potrzebna – starannie pielęgnowana i wpajana od najmłodszych lat, jest widoczna na każdym kroku.

(październik 2002)



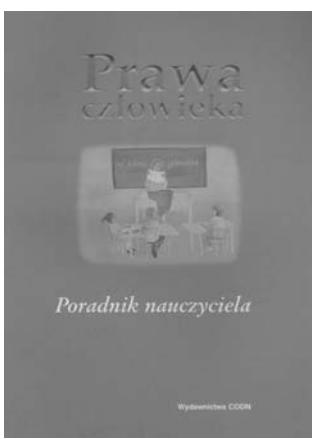
**WYDAWNICTWA CODN**

► **PRAWA CZŁOWIEKA  
JAK O NICH UCZYĆ?**  
pod redakcją Katarzyny Koszewskiej

Publikacja poświęcona jest problematyce praw człowieka i wprowadzeniu tego zagadnienia do polskiej szkoły. Książka może być wykorzystywana w pracy związanej z kształtowaniem postaw tolerancji i popularyzowaniem wiedzy o prawach i wolnościach człowieka wśród nauczycieli, dzieci i młodzieży.

Książka składa się z czterech, uzupełniających się części:  
Metodyka uczenia o prawach człowieka, Praca z dorosłymi – program zajęć warsztatowych, Praca z dziećmi i młodzieżą – scenariusze zajęć lekcyjnych i Vademecum edukatora i nauczyciela.

Autorami tekstów są przedstawiciele Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, edukatorzy i nauczyciele–praktycy. Publikacja zawiera także uaktualniony materiał źródłowy dotyczący międzynarodowych uregulowań prawnych związanych z prawami człowieka.



# RECENZJE



Barbara Sławek<sup>1)</sup>  
Lublin

## Podręcznik przyjaciel – BINGO!<sup>2)</sup>

Nauczyciele języka angielskiego brodzą w morzu obfitości podręczników do nauki tego języka. Ja sama mam ich bogaty zbiór zebrany przez 15 lat. Co roku przybywają nowe, a co za tym idzie, są i takie, które odchodzą do lamusa.

Korzystałam z wielu podręczników i po kilku latach pracy ugruntowało się we mnie przekonanie, że są one w większości niedostosowane do polskiego odbiorcy. Charakteryzują się piękną oprawą graficzną, dodatkowymi materiałami, są ciekawe i przyciągają uwagę ucznia. Według mnie mają jednak zasadniczą wadę – rozmiągają się z polskimi realiami zarówno tymi, które dotyczą warunków, w jakich uczniowie się uczą (zróżnicowany poziom w grupach, brak podziału na grupy, brak wykwalifikowanej kadry, brak magnetofonów, nie mówiąc już o dostępie poszczególnych uczniów do kaset i możliwości korzystania z nagrań itp.), jak również tymi, które dotyczą mentalności, zainteresowań, warunków życia dzieci.

W podręcznikach nie bierze się pod uwagę różnic między językiem polskim a językiem angielskim, a ma to istotny wpływ na proces uczenia się, szczególnie uczniów szkoły podstawowej, którzy nie mieli kontaktu z językiem obcym do momentu rozpoczęcia nauki w klasie czwartej. Większość podręczników nie jest nastawiona na polskiego ucznia, a to utrudnia przyswajanie wiedzy oraz kształcenie umiejętności.

Mnie, jako nauczycielce, najbardziej prze-

szkadza niedopasowanie gramatyczne i leksykalne. Żeby nie być gołosłowną, podam jako przykład tempo wprowadzania konstrukcji *there is/there are*. W nauczaniu języka angielskiego jako języka ojczystego konstrukcja ta pojawia się już w pierwszych miesiącach nauki. Jest to naturalne, gdyż w języku angielskim jest często używana i nie stanowi żadnej trudności dla małego Anglika, zaś dla początkującego polskiego ucznia jest trudną konstrukcją, ponieważ w naszym rodzimym języku brakuje jej odpowiednika.

Z tych rozważań wynika, iż uczymy polskich uczniów tak, jak nauczyciele z obszaru anglojęzycznego, którzy są specjalistami w swej dziedzinie, ale niewiele wiedzą o polskiej rzeczywistości.

Podstawę do takiego stwierdzenia dało mi porównanie podręczników z jakich dotychczas korzystałam z podręcznikiem z serii *Bingo!* dla klas 4-6 – napisanym przez Polaków pracujących w polskich szkołach. Podręcznik ten wydaje się być idealnym do zastosowania w naszych szkołach podstawowych.

Stroną graficzną nie odbiega od wydawnictw zagranicznych. Jego kolorowe strony przyciągają uwagę uczniów i wzbudzają ich zainteresowanie. Dołączona jest doń kaseca z dostosowanymi ćwiczeniami i szczególnie w *Bingo! 4* ze wspianymi piosenkami, które uczniowie podśpiewują po wyjściu z lekcji (ja zresztą też). Tempo mówienia dostosowano do pozio-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 9 w Lublinie.

<sup>2)</sup> B. Sciborowska, I. Kubrakiewicz (1999), *Bingo! 4*, Starter, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN; I. Kubrakiewicz, E. Dzierżawska (2001), *Bingo! 5*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN; E. Dzierżawska (1999), *Bingo! 6*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

mu dzieci. Lektorzy mówią powoli i wyraźnie. Polecenia są podane w języku polskim i angielskim. A to my – nauczyciele wiemy, bo wielokrotnie spotykamy się z sytuacją, że uczeń nie zrobił ćwiczenia nie dlatego, że nie wiedział jak, ale dlatego, że nie zrozumiał polecenia. Nawet uczniowie po kilku latach nauki proszą o polecenia w języku polskim. Dodatkowym atutem zdaje się fakt, iż wśród bohaterów książki występują Polacy, z którymi uczniowie mogą się utożsamiać. Co więcej, mamy okazję porównania wymowy Polaków z wymową Brytyjczyków. Uczniowie sami zauważają różnice, co daje im motywację do pracy nad swą własną wymową.

Podręcznik zawiera wiadomości nie tylko dotyczące języka, ale również wiadomości ogólne, które można skorelować z innymi przedmiotami w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych.

Następny element wart wspomnienia to gotowe testy przygotowane przez autorów, dające możliwość sprawdzenia różnych umiejętności, zmuszające uczniów do myślenia, biorące pod uwagę różnice językowe oraz dające okazję do nauczenia się i wyćwiczenia konstrukcji nieistniejących w języku polskim

Chciałabym również wspomnieć o problemach gramatycznych. Ułożone są one w taki sposób, by ułatwić uczniowi naukę. Na przykład pierwsze kilkanaście rozdziałów (*Bingo! 4*) wprowadza kolejno podstawowe czasowniki takie jak: *być, mieć, móc*. Stają się one bazą, na podstawie której można wprowadzać bardziej złożone konstrukcje (pytania i przeczenia z tymi czasownikami tworzy się w podobny sposób, czyli przez inwersję pytania, a przez dodanie *not* przeczenia). Dzięki przemyślanej kolejności wprowadzania tych zagadnień uczniowie mogą utrwalić sobie pewne prawidłowości gramatyki angielskiej, ale także dzięki temu istnieje sposobność do zwrócenia uwagi, jak ważna jest pozycja wyrazów w zdaniu angielskim. Uczniowie mają możliwość przyswojenia i przećwiczenia nowych zagadnień gramatycznych, słownikowych, komunikacyjnych w dostosowanym do polskiego ucznia szkoły podstawowej zeszyte ćwiczeń, gdzie od pierwszych zadań są np. uczulani na to, jak ważny jest szyk wyrazów w zdaniu (układanie zdań z rozsypanki wyrazowej), jak i na inne ważne problemy językowe nieistniejące w języku polskim. Konstrukcja, o której już wspominałam, *there is/there are* jest wprowadzona przy końcu

klasy piątej, kiedy uczniowie mają bardziej wykształcone umiejętności myślenia analitycznego i są przygotowani do przyswajania bardziej złożonych problemów gramatycznych. Tak na marginesie tych rozważań, zauważyłam, że wprowadzenie tej konstrukcji na pierwszych lekcjach nie pozostawia śladu w głowach uczniów, ponieważ gdy przychodzi do napisania krótkiego opisu czy wypracowania uczniowie nie wiedzą, jak powiedzieć, że „coś gdzieś jest”. Stosują wtedy dosłowne tłumaczenie z języka polskiego na angielski i można sobie wyobrazić, jakie wychodzą z tego „potworki zdaniowe”.

Ponadto kolejne podręczniki *Bingo! 4, 5, 6* konsekwentnie powtarzają materiał gramatyczny, co roku rozszerzając go o nowe słownictwo czy też nowe umiejętności.

Podręcznik zawiera ćwiczenia łatwe do zastosowania w klasach licznych i wyrabia umiejętności komunikacyjne, wykorzystujące poznana gramatykę i słownictwo. Podobna konsekwencja nie zawsze daje się zauważyć w innych podręcznikach.

Praca z tym podręcznikiem była dla mnie ulgą po pracy z podręcznikami wydawnictw i autorów zagranicznych. Była ona dwojakiego rodzaju. Po pierwsze nie musiałam „gimnastykować się” z materiałem gramatycznym, tak by był przystępny dla polskiego ucznia, jak również nie musiałam wyjaśniać różnic wynikających z odrębności kulturowej Polski i Anglii pojawiających się dość często, jako że realia życia w obu krajach bardzo odbiegają od siebie. Dzięki temu podręcznikowi mogłam więcej czasu poświęcić na urozmaicenie moich lekcji, a różnice kulturowe przedstawić na odrębnych zajęciach.

Podsumowując, uważam, że podręcznik *Bingo!* jest idealnym podręcznikiem (za który serdecznie dziękuję autorom i wydawcy) dla polskiej szkoły podstawowej, dostosowanym do jej realiów i do realiów życia uczniów. Chciałabym również zaznaczyć, że lekcje prywatne czy też szkoły niepubliczne oferują zupełnie inne możliwości i warunki do uczenia. Moje spostrzeżenia i wnioski dotyczące uczenia w publicznych szkołach podstawowych.

Być może, za kilka lat różnice między realiami polskimi i angielskimi zetrą się, a tym samym opisane przeze mnie trudności znikną. W obecnej chwili jednak najważniejsze jest nauczanie podstaw języka angielskiego wszystkich

uczniów w ramach programu szkoły podstawowej, bez konieczności uczęszczania na dodatkowe zajęcia. Ważne jest stworzenie przyjaznych warunków do nauki języka obcego, szczególnie w pierwszym kontakcie ucznia z nowym

materiałem. W nauce języka podręcznik powinien być najbliższym przyjacielem ucznia, ponieważ rodzice nie zawsze są w stanie pomóc dziecku, a nauczyciel spotyka się z uczniami tylko kilka razy w tygodniu. (grudzień 2002)

Halina Chowałko<sup>1)</sup>  
Nysa

## CAMPUS – méthode de français

Wydawnictwo CLE International cieszy się dużą popularnością na polskim rynku. Nauczyciele oraz uczniowie szkół średnich chętnie sięgali po podręczniki *Sans frontières*, a gimnazjaliści po *Ado*, metodę przeznaczoną dla młodzieży (13-15 lat) rozpoczynającej naukę języka francuskiego. Nowy podręcznik do nauki języka francuskiego J. Girardet i J. Pécheura *Campus 1* jest adresowany do młodzieży licealnej, rozpoczynającej naukę (*débutants*) i zainteresowanej równoległym opanowaniem języka francuskiego w mowie i w piśmie. Jest to korzystne dla ucznia, bowiem ma on kontakt z tekstem mówionym i pisanym. Warto też podkreślić użyteczny charakter tekstów, które mają przygotować ucznia do rozumienia komunikatów radiowych, prasowych, pisemnych przepisów, zaleceń i zakazów oraz oczywiście pełniejszego zrozumienia aktualnej rzeczywistości francuskiej.

Podręcznik składa się z dwunastu *unités*. Każda *unité* dzieli się na 5-6 *objectifs*. *Objectif* natomiast jest przedstawiony na dwóch stronach i odpowiada 2 godzinom nauczania. Obejmuje on stałe elementy:

- ▶ teksty (dialogi, afisze, reklamy) przygotowane na podstawie współczesnych realiów i stanowiące bazę do dalszej pracy,
- ▶ *découvrez le document* – ćwiczenia leksykalno-gramatyczne dotyczące poznanego tekstu. Ważną rolę spełniają pytania odnoszące się bezpośrednio do tekstu; pozwalają one na szybkie sprawdzenie, czy tekst został zrozumiany,
- ▶ *exercez-vous* – urozmaicone ćwiczenia: mini-dialogi, budowanie zdań, uzupełnianie niekompletnych odpowiedzi, wymyślanie historyjek,

porównywanie podanych informacji; doskonale skomponowane krótkie dialogi pozwalają na opanowanie i utrwalenie struktur gramatycznych, co przyspiesza przyswajanie materiału i stymuluje kreatywność ucznia,

▶ *jouez la scène* – daje pole do wykorzystania słownictwa; uczeń, tworząc, wkłada tu wiele samodzielnej pracy.

Za niewątpliwą zaletę tego podręcznika należy uznać zaprezentowanie ćwiczeń wykorzystujących materiały z Internetu. Pozwalają one na rozwój wszystkich sprawności językowych. Uczniowie pozbywają się strachu i zahamowań, a ich działania stają się spontaniczne i kreatywne.

Po każdej *unité* znajdują się podsumowania wiadomości pod nazwą *Bilan* (5-6 ćwiczeń sprawdzających).

Aby zoptymalizować nauczanie, *Campus* kładzie nacisk na wszystkie możliwe środki: różnorodność dokumentów, współczesny obraz Francji otwartej na świat. Zawarte w podręczniku słownictwo pozwala więc uczącemu się na lepszy kontakt z aktualną rzeczywistością.

Dodatkiem do podręcznika mogą być:

- ▶ zeszyt ćwiczeń (*le cahier d'exercices*) z ważnymi ćwiczeniami przygotowującymi do egzaminu DELF,
- ▶ poradnik metodyczny (*le livre du professeur*),
- ▶ kasetę wideo (*une cassette vidéo*),
- ▶ 4 kasety audio (*cassettes audio*).

Uważam, że warto rozpocząć pracę z tym podręcznikiem, gdyż dzięki niemu lekcja stanie się żywa i barwna, a nauczanie i uczenie się będzie przyjemne. (grudzień 2002)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Technicznych w Nysie.

<sup>2)</sup> Jacky Girardet, Jacques Pécheur (2002), *Campus 1*, Paryż: CLE International, s.192.



## **Dein Deutsch – podręcznik do nauki języka niemieckiego w gimnazjum<sup>2)</sup>**

Dwujęzyczny podręcznik *Dein Deutsch* wydany przez Graf-Punkt jest obecny na polskim rynku od 1995 roku. Podręcznik został opracowany przez zespół specjalistów pod kierunkiem prof. dr hab. Franciszka Gruczy. W skład zespołu wchodzi polscy i niemieccy językoznawcy i dydaktycy. *Dein Deutsch* spełnia wymogi stawiane uczniom w zreformowanej szkole i w pełni realizuje założenia programowe MEN. Już zostało wydanych kilka serii podręczników *Dein Deutsch* adresowanych do różnych grup uczących się przed i po reformie: „żółta” dla szkół średnich przed reformą oświatową, „granatowa” dla szkoły podstawowej, „zielona” i „czerwona” dla gimnazjum. Seria „zielona” powstała z myślą o rozpoczynających, a „czerwona” o kontynuujących naukę języka niemieckiego w gimnazjum.

Nowa wersja podręcznika dla gimnazjalistów kontynuujących naukę języka jest dostosowana do wymogów reformy oświatowej z jej nowym podziałem szkół. Napisano ją zarówno z myślą o uczniach pracujących wcześniej z „granatową” serią *Dein Deutsch*, jak i korzystających z innych podręczników. Podstawą omawianej serii jest opracowane przez autorów dyskursywne podejście do nauki języków obcych, które kładzie nacisk na rozwijanie umiejętności ustnego porozumiewania się. Na sukcesywnie powiększany zakres uczniowskiej kompetencji komunikacyjnej składają się kompetencja językowa i kulturowa. Cechą charakterystyczną podręczników jest preferowanie języka mówionego. Przy podobnie jak w podejściu komunikacyjnym sformułowanych celach nauki, autorzy podręcznika przypisują jednak większą wagę do kwestii poprawności językowej. Materiał językowy jest dozowany stopniowo

z uwzględnieniem kontrastywnych aspektów języka niemieckiego na tle specyfiki języka polskiego. Przewidywanie trudności strukturalnych i leksykalnych, z jakimi mogą się zetknąć polscy uczniowie, zapobieganie błędom i redukcja negatywnego transferu języka polskiego to walory, które różnią ten podręcznik od podręczników importowanych. Istotny wpływ na przyjęcie tej strategii mają wyniki badań konfrontacyjnych obu języków.

Pełny kurs składa się z trzech części przewidzianych na trzy lata nauki. W chwili obecnej mamy część 1 (luty 2003), dalsze części ukażą się kolejno w tym roku i w roku następnym.

Kompletny zestaw materiałów do nauki dla klasy I gimnazjum obejmuje:

- ▶ podręcznik podstawowy z aneksem zawierającym lekturę oraz minigramatykę języka niemieckiego,
- ▶ książkę ćwiczeń z zadaniami do pracy indywidualnej oraz niemiecko-polskim słownikiem zbiorczym,
- ▶ nagrania magnetofonowe,
- ▶ poradnik metodyczny dla nauczyciela z programem nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum (III etap edukacyjny).

Podręcznik podstawowy *Dein Deutsch* składa się z 30 jednostek lekcyjnych. Każda z nich może być realizowana w ciągu dwóch godzin lekcyjnych. Pierwsze osiem lekcji stanowi powtórzenie i utrwalenie materiału gramatycznego wprowadzonego w szkole podstawowej. Począwszy od lekcji 15 uczeń ma możliwość powtarzania zagadnień ostatnich czterech lekcji. W aneksie do podręcznika zamieszczono oprócz lektur tabelaryczną minigramatykę języka niemieckiego.

<sup>1)</sup> Dr Grażyna Zenderowska-Korpus jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. mjr. H. Sucharskiego w Myszkowie i wykładowcą w Centrum Języków Europejskich – NKJO w Częstochowie.

<sup>2)</sup> *Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w gimnazjum. Pakiet dla kontynuujących naukę, część 1* (2002). Redaktor naukowy i kierownik zespołu prof. dr hab. Franciszek Grucza. Zespół autorski: Barbara Grucza, Anke Kleinschmidt, Birgit Sekulski, Czesława Schatte, Christoph Schatte, Sambor Grucza, Karl-Dieter Bunting. 1. Auflage, Warszawa: Graf-Punkt, s. 141.

Każda lekcja składa się na ogół z 9 następujących części:

- ▶ tekst wstępny (różne gatunki tekstów),
- ▶ niemiecko-polski słowniczek przylekcyjny,
- ▶ zadania „komunikacyjne”,
- ▶ ćwiczenia gramatyczno-leksykalne,
- ▶ informacje gramatyczne,
- ▶ wyrazy i zwroty,
- ▶ minidialogi,
- ▶ rebusy, dowcipy.

Teksty wstępne i następujące po nich zadania komunikacyjne wychodzą naprzeciw zainteresowaniom uczniów, wzbogacają ich wiedzę na temat zwyczajów, obyczajów, realiów i szeroko pojętej kultury krajów języka, którego się uczą, zachęcają do rozmowy na temat szkoły, ocen, sportu, kieszonkowego, telefonów komórkowych, podróży, hobby. Tematy prezentowane w *Dein Deutsch* uwzględniają różnice kulturowe między polską a niemiecką wspólnotą komunikacyjną. Udzielanie odpowiedzi na liczne pytania szczegółowe przy odpowiednim wsparciu leksykalnym jest przyjemnością. Różnorodne zadania komunikacyjne wymagające swobodnego, często spontanicznego użycia przyswojonego materiału w sytuacjach komunikacyjnych zbliżonych do komunikacji autentycznej motywują uczniów do rozmów na różne tematy, np. *Tiere im Haus* – formułowanie argumentów *Pro Contra*, (s. 27), prowadzenie dowcipnych minidialogów o szkole (są do tego nagrania na kasiecie z odpowiednimi przerwami na odpowiedzi uczniów), (s. 25), otwarte i półotwarte, sterowane obrazkiem pytania do tekstu (*Was ist wichtiger – Bücher oder ein Fernseher?* (s. 15), *Was kannst du einem Freund/einer Freundin alles spendieren?* (s. 92), *Sind die Mädchen oder die Jungen unfair?*). Ćwiczenia tego typu umożliwiają uczniom dyskusowanie, dają wiarę we własne siły, motywują do rozmowy, inspirują do przemyśleń, porównań i prezentacji własnych poglądów. *Dein Deutsch* rozwija u uczących się świadomość różnic językowych i kulturowych. Wprowadzenie ćwiczeń kontrastowych redukuje możliwość popełnienia błędów interferencyjnych do minimum, realizowanie tematyki kulturowej uczy tolerancji wobec innych narodów i kultur.

Podręcznik stwarza okazję do treningu czytania ze zrozumieniem, o czym świadczą różnorodność ćwiczeń (m.in. s. 7, 11, 23, 27, 35, 71, 79).

W każdej jednostce podręcznik proponuje ciekawe ćwiczenia gramatyczno-leksykalne, które mogą być realizowane pod kierunkiem nauczyciela lub zadawane jako praca domowa. Zintegrowane z tekstem wstępnym ćwiczenia służą generalizacji i memoryzacji materiału gramatycznego i leksykalnego. Są to z reguły dialogowe ćwiczenia substytucyjne i transformacyjne o niskim ryzyku popełnienia błędu. Przykłady trudniejsze, odbiegające od pozostałych oznaczono wykrzyknikiem. Autorzy panują nad stopniowaniem trudności proponowanych ćwiczeń, eliminując ćwiczenia polegające na technice wyboru. Korelacja wiadomości gramatycznych i leksykalnych daje większą częstotliwość występowania poznanego słownictwa w innym kontekście. Zgrabne połączenie materiału językowego z jego funkcją w komunikacji oraz jego ustawiczne powtarzanie jest kolejną zaletą omawianego podręcznika.

Dzięki atrakcyjnej szacie graficznej praca z *Dein Deutsch* jest przyjemnością. Liczne ilustracje zapewniają lepszą semantyzację i memoryzację leksyki zebranej w części „wyrazy i zwroty”. Kolorowe rysunki i zdjęcia spełniają także inne funkcje, m.in. informują, wywołują reakcje językowe, bawią, motywują do nauki języka, przekazują informacje realio- i kulturoznawcze, urozmaiają naukę gramatyki. W podręczniku zachowano właściwą proporcję między materiałem językowym a ilustracjami. Obok szerokiego wachlarza zdjęć o charakterze informacyjnym i realioznawczym (m.in. s. 13, 31, 36, 47, 51, 62, 97, 106) przygotowano sporo rebusów i komiksów nawiązujących do tematu jednostki, aktywizujących słownictwo, ćwiczących kojarzenie, bawiących ucząc.

Minidialogi zamykające część dyskusyjną lekcji utrwalają wprowadzone w poprzednich lekcjach struktury językowe w częściowo nowych kontekstach i sytuacjach. Są one nagrane na kasetach w formie pełnej z przerwą do indywidualnego uzupełniania i do powtarzania w różnych grupach. Tego typu ćwiczenia są punktem wyjścia do budowania własnych dialogów do sytuacji komunikacyjnej zaproponowanej przez nauczyciela.

Gramatyka jest przekazywana bardzo przejrzysto w formie kolorowych tabel, wzorców koniugacyjnych i deklinacyjnych, krótkich komentarzy w języku polskim, wyróżnień dru-

kiem i kolorem, zdań przykładowych. Wątpliwości wyjaśniają obszerne i czytelne tabele w aneksie do podręcznika. Znajdują się tam m.in. zestawienia *Infinitiv* i *Partizip Perfekt* wszystkich użytych w podręczniku czasowników słabych, mocnych i nieregularnych, a także ich wariantów złożonych rozdzielnie i nierozdzielnie (s. 137-140). Tak dokładnego i skrupulatnego zestawienia bardzo pomocnego dla ucznia na tym poziomie językowej kompetencji próżno szukać w innych podręcznikach. Ponadto uczeń znajdzie tam rymowanki ułatwiające naukę przyimków, np. „*An, auf, in und hinter, vor, über, unter, zwischen, neben; diese Wörter (stell dir vor!) können mit zwei Fällen leben*”. Należy podkreślić wyjątkową dbałość autorów o systematyczne wracanie do wcześniej wprowadzanego słownictwa w nowej gramatycznej strukturze i korelowanie tematu lekcji z zagadnieniem gramatycznym.

Dwujęzyczny słowniczek przyleckyjny umożliwi sprawną indywidualną pracę z tekstem. Pozwala zrozumieć tekst uczniom słabszym, oszczędza czas lekcyjny. Alfabetyczny słowniczek zbiorczy pomaga szybko dotrzeć do nowego słowa.

Obok języka standardowego pojawiają się w podręczniku neologizmy językowe i liczne internacjonalizmy, np. *die CD, das Handy, clever, der Comic, das Fitnesscenter, die SMS, die E-Mail, der Euro, das Skateboard, kidnappen*. Język tekstów, dialogów i poleceń jest autentyczny i żywy. Przyczyniają się do tego również liczne w pełni ekwiwalentne frazeologizmy, tak często obecne w języku potocznym. Do semantyzacji zwrotów, wyrażań i przysłów, będących niekiedy uzupełnieniem tematu lekcji służą obrazki, karykatury, grafika. Warto zauważyć, że autorzy dyskretnie, ale konsekwentnie prezentują uczniom zwroty i przysłowia, których zrozumienie nie będzie żadnym problemem, a raczej nagrodą za trud włożony w naukę, np. *Wände haben Ohren; mit dem falschen Bein aufstehen; Sterne sehen; Auge um Auge, Zahn um Zahn; Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft*. Zwroty te są wbudowane w dialogi, dodając im autentyczności i ekspresji, np. *Ich habe die Nase voll von deinen tollen Ideen* (s. 75). Czasem są wykorzystywane do utrwalania ma-

teriału gramatycznego, np. stopniowania przymiotników *Der Klügere gibt nach* (s. 76).

Książka ćwiczeń do *Dein Deutsch* jest przeznaczona do samodzielnej pracy ucznia i składa się z opracowanych do każdej lekcji 4 ćwiczeń – zadań domowych, ćwiczeń dodatkowych obejmujących 10 ostatnich lekcji, zadań do lektury tekstów zamieszczonych w podręczniku i niemiecko-polskiego słowniczka zbiorczego.

Ćwiczenia domowe mają na celu utrwalenie wcześniej wprowadzonego materiału gramatyczno-leksykalnego. Uczniowie mają możliwość rozwijania swojej kompetencji językowej czy nadrabiania zaległości. Szeroka paleta ćwiczeń typu ćwiczenia rozpoznawcze, transformacyjne, leksykalne, jak krzyżówki z hasłem, tabele, piramidy, z luką w tekście i z przerwą na kasecie, komiksy, projekty, zagadki, zabawy, quizy, ankiety, zachęca uczniów do pracy. Dodatkową mobilizacją jest punktacja, którą można wykorzystać do współzawodnictwa w grupie. Wśród ćwiczeń znajdują się także typy ćwiczeń przygotowujące do nowej matury.

Praca nauczyciela staje się łatwiejsza dzięki poradnikowi metodycznemu zawierającemu charakterystykę podręcznika, wskazówki fonetyczne, informacje gramatyczne i realioznawcze, podsuwające mu cenne i szczegółowe wskazówki metodyczne i konspekty do każdej lekcji, testy z punktacją i rozwiązaniami niektórych trudniejszych zadań i rebusów.

Podręcznik ten można naprawdę polecić. Stanowi on przystosowaną do potrzeb polskiego odbiorcy propozycję współczesnej, nie-nagannej niemieczyny z uwzględnieniem zarówno języka młodzieżowego, jak i elementów frazeologii. Połączenie komunikacji, wymogów poprawności gramatyczno-leksykalnej, treści kulturoznawczych oraz atrakcyjnych w formie i treści ćwiczeń ułatwia pracę nauczyciela i rozbudza motywację ucznia. Ciekawa, przemyślana i uporządkowana formuła podręcznika świadczy o udanej próbie przystosowania materiału językowego do wymogów współczesnej szkoły, jej nauczycieli i uczniów. Stworzony przez polsko-niemiecki zespół autorski podręcznik uczyła uczniów na specyfikę kultury i języka niemieckiego na tle języka polskiego, a przez to wyróżnia się pozytywnie na rynku wydawniczym.

(luty 2003)

## **Dein Deutsch – podręcznik do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym dla kontynuujących naukę**

Podręcznik *Dein Deutsch* jest przeznaczony dla uczniów liceów ogólnokształcących, w których cykl kształcenia kończy się egzaminem maturalnym. Kurs jest realizowany w kolejnych trzech latach nauki. Jest adresowany do uczniów, którzy pragną kontynuować naukę rozpoczętą w gimnazjum. Podręcznik koresponduje z *Podstawą programową* dla szkół średnich i *Standardami wymagań egzaminacyjnych* opracowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, a także z programem nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, opracowanym przez polsko-niemiecki zespół autorski pod kierunkiem prof. dr hab. Franciszka Gruczy. Poprzednikiem prezentowanych podręczników była „żółta” czteroczęściowa seria adresowana do początkujących licealistów. W związku z wprowadzeniem reformy autorzy musieli uwzględnić nowe wymagania i nowe, niejednokrotnie bardzo zróżnicowane pod względem opanowania języka grupy adresatów. Nową wersję podręcznika mogą realizować zarówno uczniowie pracujący wcześniej w gimnazjum z „zieloną serią” *Dein Deutsch*, jak i korzystający z innych materiałów. Na jego realizację przewiduje się trzy godziny tygodniowo w ciągu trzech lat nauczania. Proponowany podręcznik dla klas pierwszych wychodzi naprzeciw wymogom reformy oświatowej sukcesywnie przygotowując swoich użytkowników do nowej matury. Wkrótce powstanie kolejna, a w następnym roku ostatnia część *Dein Deutsch* dla liceum.

Podobnie jak w poprzednich seriach, autorzy przywiązują dużą wagę do rozwijania kompetencji komunikacyjnej, co jest ogólnym celem nauczania języka niemieckiego na IV etapie edukacyjnym. Chodzi im nie tylko o kształ-

towanie kompetencji li tylko językowej, lecz także o umiejętność posługiwania się w sytuacji autentycznej w wymiarze pozajęzykowym (kulturowym). Realizacji powyższego celu nauczania sprzyja zaproponowane przez autorów dyskursywne podejście w nauczaniu języka obcego. Integruje ono bowiem rozwijanie sprawności językowych z nauczaniem gramatyki, porcjując materiał językowy według jego cech strukturalnych. Prezentacja i utrwalanie niemieckiego materiału językowego przebiega kontrastownie, tzn. na tle specyfiki języka polskiego w jego warstwie fonetycznej, gramatycznej i leksykalnej.

Dla każdej klasy przeznaczony jest pakiet składający się z następujących części:

- ▶ podręcznik podstawowy z aneksem gramatycznym,
- ▶ książka ćwiczeń ze zbiorczym słowniczkiem niemiecko-polskim do podręcznika,
- ▶ komplet kaset magnetofonowych,
- ▶ poradnik metodyczny dla nauczyciela z programem nauczania języka niemieckiego dla trzech klas licealnych (IV etap edukacyjny).

Uzupełnieniem i poszerzeniem materiałów podręcznikowych może być *Dein Deutsch – dein Erfolg im Abitur (Nowa matura – język niemiecki)* (2001), przygotowujący do realizacji nowego typu zadań maturalnych od pierwszej klasy.

Podręcznik podstawowy jest zbudowany z 30 lekcji, z których każda może być realizowana w ciągu dwóch lub trzech godzin lekcyjnych. Dziesięć pierwszych lekcji stanowi powtórzenie najważniejszych tematów gramatycznych poznanych w gimnazjum. Co piąta lekcja spełnia funkcję powtórzeniową. W aneksie do podręcznika są zawarte tabele gramatyczne, paradygmaty fleksyjne, zestawienia przyimków, graficz-

<sup>1)</sup> Dr Grażyna Zenderowska-Korpus jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. mjr. H. Sucharskiego w Myszkowie i wykładowcą w Centrum Języków Europejskich – NKJO w Częstochowie.

<sup>2)</sup> *Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym dla kontynuujących naukę, część 1* (2002). Redaktor naukowy i kierownik zespołu prof. dr hab. Franciszek Grucza. Zespół autorski: Barbara Grucza, Anke Kleinschmidt, Birgit Sekulski, Czesława Schatte, Christoph Schatte, Sambor Grucza, Karl-Dieter Bunting. 1. Auflage, Warszawa: Graf-Punkt, s. 140.

nie przedstawione schematy tworzenia strony biernej, zestawienia form podstawowych ważniejszych czasowników nieregularnych. Każda lekcja ma podobną budowę, co ułatwia pracę z podręcznikiem. Wszystkie lekcje podręcznikowe są przedstawione na czterech stronach. Każda lekcja składa się z ośmiu lub dziewięciu części.

Impulsem do aktywizowania wiedzy ogólnej i zachętą do zajęcia się nowymi treściami są teksty wstępne i czytelny materiał wizualny. Teksty uwzględniają tematykę odpowiednią dla tej grupy wiekowej, zgodnie z wytycznymi tzw. *Syllabusa Matura 2002*. Są to m.in. *dane personalne, dom, praca, czas wolny, żywienie, zakupy, życie rodzinne, uczucia, zdrowie, sens życia, nauka, technika, postęp, zagrożenia współczesnego świata, świat przyrody, polityka, kultura i sztuka, podróżowanie, gospodarka, elementy wiedzy o kulturze krajów niemieckojęzycznych*. Wszystkim tekstom towarzyszą praktyczne niemiecko-polskie słowniczki przylekcyjne usprawniające indywidualną pracę ucznia z tekstem i pozwalające na optymalne wykorzystanie czasu na lekcji. Kolejną część stanowią zadania „komunikacyjne”, których celem prymarnym jest inspirowanie uczniów do rozmowy. Realizację zadań komunikacyjnych i kontrolę zrozumienia tekstu czytanego umożliwiają ćwiczenia o zróżnicowanym stopniu trudności, np. odpowiedzi na pytania do tekstu, formułowanie argumentów za i przeciw, np. *Hausarbeit umsonst? Pro und Contra* (s. 7), *Die Einführung des Euro: Vor- und Nachteile* (s. 67), uzupełnianie tabel typu: *Stimmt so; Stimmt nicht; keine Infos*, opisywanie, dyskutowanie, np. *Warum züchten Menschen Kampfhunde?* (s. 51), komentowanie aktualnych wydarzeń np. *Welche Vorteile hat der EU-Beitritt für Polen?* (s. 83). Przygotowane przez autorów warianty odpowiedzi i wyrażenia bardzo ułatwiają realizację tych zadań. Liczne pytania do tekstów wymagają tylko potwierdzenia lub zaprzeczenia, odpowiadając tym samym zadaniom maturalnym typu: *richtig/falsch*.

Informacje gramatyczne towarzyszące każdej lekcji są prezentowane w ścisłym powiązaniu z treścią tekstów, przez co uczniowie mają możliwość utrwalania nowych struktur gramatycznych i materiału leksykalnego jednocześnie. Widoczne sprzężenie gramatyki z tematyką lekcji zauważamy w lekcji 8 *Kathrin hat vor, Nadja in Berlin zu besuchen*, lekcji 13 *Lauf nicht die ganze Zeit immer nur hin und her!* a także 14

..., *damit die notwendigen Gelder zusammenkommen*. To dowód na to, że komunikacja na dany temat stanowi główny cel lekcji, a gramatyka ma tutaj funkcję drugorzędą.

Komentarz gramatyczny w języku polskim jest prosty i zwięzły. Jego przejrzystość wspomagają liczne przykłady, tabele, ilustracje i atrakcyjna szata graficzna. Swoistą pomocą językową są zamieszczone w poradniku dla nauczycieli rymowanki odnoszące się do rekcji przyimkowej.

Towarzyszące komentarzowi gramatycznemu ćwiczenia gramatyczno-leksykalne są przeznaczone do wykonania przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Służą one memoryzacji wprowadzonych wcześniej nowych struktur i słownictwa.

Dobór i gradacja materiału językowego i kulturoznawczego są podporządkowane dyskursywnym celom nauczania i rozwijaniu wszystkich sprawności językowych, a przede wszystkim mówienia i rozumienia tekstu pisanego. Różnorodność tekstów, z którymi spotyka się uczeń: listy prywatne i formalne, formularze, repertuary kin, programy telewizyjne, jadłospisy, prospekty reklamowe, krótkie historyjki, a także napisane z myślą o polskim odbiorcy teksty zatytułowane *Kontraste* sprzyjają złożonemu celom i bardzo urozmaicają proces nauczania. Prezentując różnego rodzaju informacje z zakresu szeroko pojętego kulturoznawstwa stanowią one obok funkcji informacyjnej także materiał do rozwijania sprawności słuchania ze zrozumieniem (s. 21, 45, 64, 81, 101).

Niewątpliwym walorem tego podręcznika jest zebrana leksyka, usystematyzowana tematycznie i poszerzona w części *Wörter und Wendungen*. Eksponuje ona bowiem narażone na interferencję języka polskiego zwroty i konstrukcje gramatyczne (s.100):

<i>fernsehen</i>	<i>der Fernseher</i>
<i>das Fernsehen</i>	<i>die Fernsehsendung</i>
<i>das Kabelfernsehen</i>	<i>der Fernsehsender</i>
<i>das Satellitenfernsehen</i>	<i>die Fernsehserie</i>
	<i>die Fußballübertragung</i>
<i>der Fernseher läuft</i>	
<i>im Fernseher läuft ein Film</i>	
<i>das Fernsehen überträgt (die Olympischen Spiele)</i>	
<i>(sich) etwas im (Fernsehen) anschauen</i>	
<i>den Fernseher einschalten/ausschalten</i>	
<i>Fernsehen gucken/schauen</i>	

...

der Moderator die Moderatorin  
der Nachrichtensprecher die Nachrichtensprecherin

ARD **A**rbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen **R**undfunkanstalten **D**eutschlands/das Erste

ZDF **Z**weites Deutsches **F**ernsehen/das Zweite

DSF **D**eutsches **S**port-**F**ernsehen

die Tagesschau die Reportage die Serie  
die Nachrichten der Bericht die Reality-Show  
die Quizsendung der Krimi die Talk-Show  
die Sportsendung die Soap-Opera

Uczeń może bez większego wysiłku poznać złożenia, derywaty, rekcję nowych czasowników, antonimy, kolokacje, skróty, nazwy, nowe słownictwo. Lepszej semantyzacji i memoryzacji materiału tej części sprzyjają dynamiczne, czasem satyryczne ilustracje, a także wiele rebusów. O ich wartości dydaktycznej nie trzeba przekonywać nauczycieli.

Autorzy starają się sukcesywnie i w miarę potrzeby wprowadzać aktualne słownictwo młodzieżowe, często pochodzenia angielskiego, np. *sich im Netz rumtreiben*, *die Suchmaschine*, *im Internet surfen*, *chatten*, *der Freak*, *eine Homepage erstellen*, *das Know-how*, *mailen*, *das Handy*, *der Euro*, *die E-Mail*, *der Chat*, *live*. Jednocześnie jednak wzbogacili język podręcznika o przysłowia, sentencje, cytaty dopasowane do tematyki tekstów i gramatycznych możliwości uczniów: *Geld kann viel*, *Liebe alles.*; *Die Arbeit ist kein Hase. Sie läuft nicht weg.*; *Da liegt der Hund begraben!*; *Lügen haben kurze Beine.*; *Viele Köche verderben den Brei.*; *Das Rad der Geschichte.*; *Liebe geht durch den Magen.*; „*Man soll dem Kaiser geben, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist.*” Język podręcznika zyskał przez to na autentyczności i ekspresji. Dodatkowym elementem motywującym uczniów do receptywnego i produktywnego opanowania tych treści jest ich obrazowa prezentacja.

Nawiązaniem do pragmatycznych celów nauki języka obcego jest sporadyczne, ale konsekwentne przypomnianie uczniom o formach rutynowych, np. o formach adresowania w różnych rodzajach listów, życzeniach, gratulacjach (s. 59).

Minidialogi zamykające klamrę dyskusyjną lekcji występują w wersji „pełnej” i „ot-

wartej”. Pełne dialogi służą utrwaleniu w nowych kontekstach czy sytuacjach wprowadzonych we wcześniejszych lekcjach struktur. Otwarta wersja dialogów, nowość tego podręcznika, zawiera reakcję jednego partnera i wymaga uzupełnienia przez uczniów zgodnie z ich inwencją (s. 81):

1.

Wie war der Ausflug am Wochenende?

◆ Es geht! Wir sind furchtbar nass geworden, es regnete.

Das klingt ja nicht toll!

◆ Aber keiner von uns ist krank geworden.

2.

Sandra hat vor einer Woche den Führerschein gemacht!

◆ ...

Sie kann nur dann Auto fahren, wenn ihre Mutter mitfährt.

◆ ...

Nagrania z udziałem rodowitych użytkowników języka w różnym wieku prezentują dialogi bez i z przerwą na powtarzanie oraz z przerwą na uzupełnienie.

Książka ćwiczeń jest przeznaczona przede wszystkim do samodzielnej pracy uczniów. Składa się z 6-7 ćwiczeń do każdej lekcji, rozmieszczonych na dwóch stronach, tekstów do rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem z zadaniami i słowniczka niemiecko-polskiego. Wśród ćwiczeń uczeń znajdzie sporo takich, które autorzy *Syllabusa* proponują jako zadania maturalne. Uczeń ma zatem okazję oswojenia się z tymi zadaniami na długo przed maturą. Proponowane ćwiczenia z poleceniami i instrukcjami w języku niemieckim to ćwiczenia rozpoznawcze, wymagające połączenia pomieszanych części zwrotów, transformacyjne, wymagające określonego typu odpowiedzi, z lukami na formę gramatyczną czy zwrot, formacyjne, wymagające uzupełnienia dialogu czy opisu ilustracji, zabawy językowe, jak krzyżówki, komiksy, piramidy, węże leksykalne, quiz. Mają one charakter reprodukcyjny i komunikacyjny. Zarówno ćwiczenia do bieżących lekcji, jak i dodatkowe są niezwykle starannie dobrane. Uwzględniają one chęć uczniów do zabawy, ich spostrzegawczość, zainteresowanie obrazkiem, karykaturą, nonsensem. Na uwagę zasługują także ćwiczenia budzące refleksję nad pod-

bieństwami i różnicami między językiem polskim i niemieckim.

Zamieszczony na końcu książki słowniczek zawiera nie tylko pojedyncze wyrazy, ale również wprowadzone w podręczniku zwroty i wyrażenia, rekcją czasownika i przymiotnika, co wymiennie zwiększa częstotliwość pojawiania się zwrotów w podręczniku, ułatwia dotarcie do nich i ich lepsze zapamiętanie. Uwzględnienie imiesłowów czasu przeszłego jako osobnych haseł słownikowych z odsyłaczem do bezokolicznika przyczynia się do utrwalania tych form w pamięci ucznia już na etapie poszukiwania ich w słowniku.

Poradnik metodyczny do podręcznika zawiera program nauczania i charakterystykę podręcznika, wskazówki metodyczne i konspekty do każdej lekcji, rozwiązania trudniejszych ćwiczeń i rebusów oraz testy i transkrypcje tekstów do słuchania.

Pewną niedogodnością dla uczących się wcześniej z innych podręczników może być

część zwrotów i wyrażeń, których nie spotkali w gimnazjum i które nie są objaśnione w słowniczku, np. *sauer sein*, *auweia* (s. 6). Takie niebezpieczeństwo niesie jednak każdy nowy podręcznik przeznaczony dla uczniów kontynuujących naukę w gimnazjum. Rolą nauczyciela jest wówczas wyrównanie tych różnic w pierwszym okresie nauki.

Reasumując można uznać, że *Dein Deutsch* w nowej szacie graficznej i z wieloma zmianami jest opracowany starannie i fachowo. Dobór tematyki i tekstów, typologia ćwiczeń, właściwa gradacja i memoryzacja materiału rozwijają zainteresowanie ucznia językiem niemieckim i kulturą krajów niemieckojęzycznych, a także sprzyjają przygotowaniu go do nowej matury. Podręcznik znakomicie nadaje się do pracy z uczniami w dużych i małych grupach o różnych uzdolnieniach językowych, ponieważ łączy sprawdzone metody tradycyjne z elementami najnowszej metodyki i uwzględnia realia polskiej szkoły.

(marzec 2003)

Stanisław Szadyko<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Пособие по русскому речевому этикету<sup>2)</sup>

W 1989 roku nasz kraj przystąpił do reformowania gospodarki i do przebudowy całego państwa. Postanowiliśmy stworzyć w Polsce gospodarkę rynkową. Aby to uczynić trzeba było zmienić dosłownie wszystko. Na pierwszy plan wysunęła się zmiana nie tylko jakości naszego życia, lecz także, a może przede wszystkim, naszego postępowania, działalności, pracy i oczywiście nauczania i uczenia się. Potrzeba wejścia do Wspólnej Europy zmusiła nas do przewartościowania naszego podejścia również do glottodydaktyki w celu poprawy jakości nauczania języków obcych w szkołach i uczelniach. To zaś spowodowało, że na rynku książkarskim nastąpił dosłownie zalew różnego typu pomocami glottodydaktycznymi i leksykograficznymi zarówno tradycyjnymi, jak i unowocześ-

nionymi. Autorzy prześcigają się w podawaniu „nowych cudownych recept”, pomagających nieświadomym uczącym się w „kosmicznym tempie” opanować język obcy. Często powołują się na nikomu nieznaną „zachodnie autorytety”, aby dodatkowo „uatrakcyjnić” swoją metodę, podręcznik czy też słownik. Ci tzw. „pseudoreformatorzy” glottodydaktyki zapomnieli lub nie chcieli pamiętać o elementarnym fakcie – recenzji wydawniczej, napisanej przez wybitnego praktyka lub teoretyka z zakresu metodyki nauczania języków obcych przed wydaniem ich dzieła po to, by wydać je tylko wtedy, gdy recenzja ta będzie pozytywna.

Podręcznik Romana Hajczuka pt. *Пособие по русскому речевому этикету* został zrecenzowany przez dobrego specjalistę-glott-

---

<sup>1)</sup> Dr hab. Stanisław Szadyko jest pracownikiem naukowym w Katedrze Business Communication SGH w Warszawie.

<sup>2)</sup> Roman Hajczuk (2002), *Пособие по русскому речевому этикету*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 299.

dydaktyka<sup>3)</sup>. Praca zawiera, oprócz komentarzy glottodydaktycznych, metodycznych, faktograficznych także ponad 200 różnego typu ćwiczeń, zadań, dialogów i ciekawostek językowych, a także 50 tabel ilustrujących analizowany materiał lingwistyczny. Tak więc jest ona egzemplifikacją, tj. zilustrowaniem przykładami jego pierwszej książki pt. *Культура речевого общения (к вопросу обучения)*, która stanowi teoretyczne ujęcie tej problematyki. Innymi słowy, jest to wdrożenie do praktyki szkolnej i uczelnianej pewnych teoretycznych przemyśleń autora. Takie podejście do metodyki nauczania języków obcych jest ze wszelkich miar słuszne, zasadne i godne szerszego upowszechnienia.

Recenzowana książka składa się, oprócz obszernego wstępu (s. 7-44) i wykazu wykorzystanej literatury, liczącego 28 pozycji, z dwóch części, które dzielą się na 18 następujących paragrafów:

1. Формы выражения обращения (с. 45-57)
2. Формы выражения приветствия и прощания (с. 58-73)
3. Стандартные речевые модели знакомства (с. 74-93)
4. Формы выражения пожелания и поздравления (с. 94-110)
5. Формы выражения совета (с. 111-120)
6. Формы выражения просьбы (с. 121-138)
7. Формы выражения приглашения (с. 139-158)
8. Формы выражения благодарности (с. 159-172)
9. Формы выражения извинения (с. 173-184)
10. Формы выражения согласия, несогласия (с. 185-200)
11. Формы выражения утешения и сочувствия (с. 201-207)
12. Формы выражения соболезнования (с. 208-212)
13. Формы выражения чувства уверенности, неуверенности (с. 213-219)
14. Формы выражения жалобы (с. 220-224)
15. Формы выражения удивления (с. 225-242)
16. Формы выражения неодобрения, упрека (с. 243-248)

17. Формы выражения одобрения, комплимента (с. 249-259)

18. Лингвистический анализ текста (с. 260-297).

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że sukces komunikacyjny, według R. Hajczuka, zapewnia nie tylko wiedza o gramatycznym systemie językowym, lecz także dobra umiejętność i znajomość aktu komunikowania się, a więc dobre opanowanie w procesie glottodydaktycznym warunków, w jakich ów akt porozumiewania się przebiega, o uczestnikach, tj. interlokutorach, którzy spełniają rolę komunikatorów, tj. nadawców i odbiorców, i po uwzględnieniu tych faktów skonstruowanie właściwego przekazu komunikacyjnego. Według autora recenzowanej pracy, komunikat stanowi kompleksową strukturę, na którą składają się symbole, znaczenia, znaki językowe, a także kodowanie i dekodowanie, oraz organizacja i forma tego aktu lingwistycznego. R. Hajczuk szczególnie akcentuje fakt, że jeśli nie będzie ów akt uwzględniać pragmatycznych uwarunkowań komunikacji analizowanego obszaru językowego, może to doprowadzić nie tylko do poważnych zakłóceń i konfliktów lingwistycznych, lecz także społecznych. Zaś psychologiczny aspekt kontekstu komunikowania autor odnosi do sposobu, w jaki nadawca i odbiorca nawzajem się postrzegają. Bezsprzeczną wartość recenzowanej monografii stanowi fakt uwypuklenia i szczególnego zaakcentowania aspektu kulturowego i mentalnego komunikacji, jako zwartej systemu wiedzy i wiadomości, które są udziałem bezsprzecznie szerokiej grupy ludzi, łączących w sobie zachowania, sprawności, symbole i wartości preferowane nie tylko przez rosyjską społeczność, lecz także przez nosicieli języka rosyjskiego.

Reasumując można dojść do konstatacji, że recenzowany podręcznik jest pracą ze wszelkich miar dobrą, gdyż odpowiada on nie tylko wysokim wymogom współczesnej glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, ale również w pełni powinien zaspokoić oczekiwania i potrzeby uczących się.

(grudzień 2002)

<sup>3)</sup> Recenzję wydawniczą zarówno monografii *Пособие по русскому речевому этикету*, jak i podręcznika *Культура речевого общения (к вопросу обучения)* napisała jedna osoba, tj. prof. dr hab. Anna Stelmaszuk, wieloletnia pracownica naukowa Akademii Medycznej w Białymstoku. Jest ona nie tylko znaną i uznaną w kraju i za granicą specjalistką z zakresu glottodydaktyki, lecz także autorką licznych prac podręcznikowych, książek metodycznych i rozpraw naukowych wydanych zarówno w kraju, jak i za granicą.



## **Europejczycy – czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich<sup>2)</sup>**

Czasopismo *Europejczycy* powstało w 2001 roku z inicjatywy Wydawnictwa „Inter-Lingva” w Bydgoszczy jako forum wypowiedzi dla młodych polskich i zagranicznych pracowników naukowych, nie zawsze mających możliwość publikacji własnych osiągnięć w uznanych periodykach naukowych. Tak więc podstawowym celem powołania *Europejczyków* do życia był zamiar stworzenia szerszego pola autoprezentacji adeptom nauki na szerokiej arenie krajowej i międzynarodowej. W dobie jednoczącej się obecnie Europy jest to inicjatywa ze wszech miar pożądana a wręcz i niezbędna, gdyż dzięki niej młodsza generacja naukowców będzie mogła zaznajomić ze swoimi osiągnięciami szerszy krąg odbiorców a zarazem zintensyfikować międzynarodową wymianę i współpracę w tym zakresie.

Szerokie spektrum tematyki czasopisma obejmuje trzy główne działy: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, a od nr 4 także literaturoznawstwo, psychopedagogikę oraz europeistykę i interkulturowość. Problematykę niniejszą uzupełniają recenzje publikacji naukowych oraz doniesienia i sprawozdania z konferencji, sympozjów i seminariów naukowych, mające służyć radą i informacją zainteresowanym naukowcom.

*Europejczycy* są czasopismem wielojęzycznym; na jego łamach ukazują się teksty w języku polskim, angielskim, niemieckim i francuskim, co w znacznym stopniu przyczynia się do poszerzenia kręgu jego współpracowników i czytelników. Przyjęta koncepcja daje zatem szansę dyskusji nad prezentowaną tematyką odbiorcom nie tylko w kraju, ale i za granicą i to w gronie niezwykle interdyscyplinarnym, sięgającym od językoznawców (ogólnych i stosowanych), reprezentujących filologię angielską, germańską i romańską, przez specjalistów z poszczególnych dziedzin pedagogiki i psy-

chologii, po przedstawicieli kulturoznawstwa i komparatystyki kulturowej aż po europeistów. Rangę naukową czasopisma wydatnie podnoszą doświadczeni i cenieni naukowcy, którzy publikują na łamach *Europejczyków* swoje artykuły, a także recenzują poszczególne jego numery a reprezentują między innymi takie ośrodki, jak: PAN, Bydgoszcz, Poznań, Białystok, Gdańsk, Katowice, Warszawę, Brukselę, Duisburg czy Koblenz-Landau. To właśnie pielęgnowanie często już dziś zapomnianej relacji „mistrz-uczeń”, przyświecającej współpracownikom czasopisma, przesądziło o jego niewątpliwym sukcesie, co można śmiało powiedzieć studiując już pięć pierwszych numerów dotychczas opublikowanych oraz ich recepcję i pozytywne przyjęcie w świecie nauki.

*Europejczycy* nr 1 (1 – maj 2001) został poświęcony m. in. problemom procesu nauczania-uczenia się języków obcych w Polsce w okresie po roku 1990, kognitywnej semantyce tekstu, doskonaleniu tzw. kompetencji interkulturowej w procesie kształcenia studentów neofilologii oraz zagadnieniom fonetycznym a szczególnie komponentom prozodycznym procesu akwizycji języka obcego, przedszkolnej i wczesnoszkolnej nauce języków obcych, kształtowaniu polityki kształcenia neofilologów w Polsce oraz kwestii tożsamości międzykulturowej w społeczeństwie wielokulturowym doby globalizacji.

Nr 2 (1 – listopad 2001) rozwija i uzupełnia tematykę podjętą w nr 1 o pokrewne jej aspekty, stawiając pytania o kulturotwórczą rolę Polski i Polaków w zjednoczonej Europie, zwłaszcza w edukacji i nauce, a tym samym kreśli obraz najnowszych tendencji w szkolnictwie europejskim. Kolejne artykuły poświęcono problemom: wolności człowieka i jej ograniczeniom w różnych koncepcjach psychologicznych, roli nauczyciela-wychowawcy w procesie wychowania człowieka do wartości, jak też meto-

<sup>1)</sup> Dr Adam Szeluga jest kierownikiem Zakładu Dydaktyki Języka Niemieckiego w Katedrze Filologii Germańskiej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

<sup>2)</sup> *Europejczycy*. Czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich, 86-005 Białe Błota k. Bydgoszczy, ul. Centralna 19, szeladam@poczta.onet.pl – dostępne także w prenumeracie i sprzedaży wysyłkowej.

dyce nauczania religii na przykładzie szkół podstawowych w Bydgoszczy. Dział językoznawstwa prezentuje zagadnienia: lingwistyki kognitywnej, szczególnie morfologii i składni języka angielskiego i francuskiego oraz techniki i strategii, pomocne w zastosowaniu tychże kategorii gramatycznych w procesie glottodydaktycznym i wreszcie funkcje aktywności teatralnej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i kulturowej uczniów języka obcego.

Artykuły z zakresu językoznawstwa w języku angielskim i francuskim w formie nieco uzupełnionej i poszerzonej zamieszczono także w nr 2 (1 – bis (listopad-grudzień 2001)).

Nr 3 (2 - maj 2002) *Europejczyków* problematyzuje sferę wychowania człowieka w kategoriach pedagogiki personalistycznej, ideę rozwoju szkolnictwa salezjańskiego na świecie, uwarunkowania powstania i główne założenia systemu szkolnictwa zintegrowanego u progu integracji Polski z Unią Europejską, na przykładzie przygotowania do zawodu nauczyciela studentów pedagogiki Akademii Bydgoskiej, psychofizyczne czynniki determinujące proces czytania i przetwarzania informacji w systemach sensorycznych człowieka, doskonalenie kompetencji interkulturowej w społeczeństwie doby globalizmu, internacjonalizmy i tautonimy jako kontrastywne fenomeny procesu translacyjnego, funkcje stereotypów i uprzedzeń w recepcji i interpretacji tekstów obcojęzycznych oraz stan badań współczesnej dydaktyki literatury w Polsce w kontekście nowych koncepcji programów studiów neofilologicznych.

*Europejczy* nr 4 (2 – październik 2002) inicjują tematykę literaturoznawczą czasopisma tekstem analizującym motyw miłości romantycznej i obraz kobiety w historii literatury anglojęzycznej. W dalszej kolejności podjęto kwestię wykorzystania postmodernistycznych tekstów kultury popularnej na lekcji języka obcego, funkcję kształcenia na poziomie wyższym dla doskonalenia funkcjonowania i rozwoju osoby ludzkiej, omówiono podstawy systemu oświaty salezjańskiej w Europie i na świecie, zadania ambasady RP w Paryżu i odbywanych w niej stażów studenckich, działalność i osiągnięcia dyplomacji polskiej w Europie w okresie I wojny światowej oraz wizję dwujęzycznej i dwukulturowej jednostki społecznej w perspektywie zjednoczonej Europy.

Poszczególne numery *Europejczyków* uzupełnia dział recenzji aktualnych nowości wydaw-

niczych, np. z zakresu językoznawstwa kognitywnego, współczesnych teorii glottodydaktycznych czy też teorii wychowania oraz doniesienia i omówienia konferencji naukowych, organizowanych przez, bądź też przy udziale współpracowników czasopisma oraz ich macierzystych uczelni. Dzięki tym informacjom jest możliwa wymiana i programowanie nowinek naukowych, szczególnie wartościowa dla mniejszych ośrodków naukowych o zasięgu regionalnym, nie mających tak szeroko rozbudowanej sieci kontaktów z innymi uczelniami wyższymi w kraju i za granicą.

Ciekawym urozmaicheniem bogatej tematyki czasopisma są teksty reklamujące najnowsze publikacje naukowe (rozprawy, monografie, podręczniki akademickie i szkolne itp.) znanych polskich i zagranicznych autorów, dające czytelnikom *Europejczyków* interesujący przegląd rynku wydawnictw naukowych.

Konkludując – należałoby stwierdzić, że czasopismo *Europejczy* przedstawia niezwykle ciekawą i nowatorską inicjatywę wydawniczą, nie mającą zbyt wielu naśladowców. Godna podkreślenia jest próba wypracowania nowej metodologii diachronicznej i synchronicznej w zakresie badań interkulturowych oraz językoznawstwa współczesnego.

Wyjątkowo udanie zaakcentowano w *Europejczykach* korelację między jego szatą graficzną a tematyką poszczególnych numerów. Dominuje kolorystyka lata i tak w nr 1 mamy szafir – symbol unijny, nr 2 i 2 bis kolor niebieski, nr 3 to jasna zieleń, nr 4 to zieleń trawiasta, nr 5 i nr 6 to kolory malinowy i czerwień.

Z kolorystyką czasopisma harmonijnie współgrają symbole okładek: w nr 1 szklany pawilon symbolizujący wejście do Louvru w Paryżu, w nr 2 i 2 bis Atoniumm w Brukseli, nr 3 symbolizuje grecka kolumna powiązana z elementem judaistycznym w dialogu interkulturowym, a nr 4 to symboliczny most łączący kontynenty oraz kultury świata.

Debiut *Europejczyków* należy więc uznać za nadzwyczaj udany i trafiony, a zarazem wypełniający niewątpliwą lukę wśród periodyków naukowych, kształtowanych w przeważającej części przez młodszych i mniej doświadczonych pracowników naukowych (doktoranci, adiunkci).

Życzymy redakcji i współpracownikom *Europejczyków* dalszych, nie mniej udanych numerów czasopisma!

(styczeń 2003)

You wouldn't mind opening your mind with *Open Mind* as a mind-opener, would you?

## *Open Mind*

A course for secondary schools in Poland

- levels: Pre-Intermediate to Upper-Intermediate
- thorough Matura exam preparation
- sound lexical and grammatical foundations
- focus on both communication and linguistic competence
- language development based on students' general knowledge
- rich cultural background

**nowość!**



Symbol: 1111807  
Cena: 34,90 zł



Symbol: 1111808  
Cena: 20,90 zł



Symbol: 1111809  
Cena: 54,90 zł

How to make your students pass the Matura exam?  
...All you need is **their open mind** and **the Open Mind...**

Zadzwoń i zamów: **0 800 220 555**  
lub odwiedź księgarnię internetową: **www.wsip.com.pl**



## Zaprasza na Studia Podyplomowe Technologia Informacyjna w Nauczaniu Języków Obcych

Celem studiów jest przygotowanie uczestnika do korzystania z komputera i Internetu w dydaktyce języków obcych, współtworzenia i oceny jakości multimedialnych materiałów dydaktycznych, planowania i prowadzenia kursów językowych dla różnych odbiorców, zwłaszcza w formacie e-learning oraz zapoznanie z nowymi trendami w metodyce nauczania języków obcych.

W programie m.in.

- Najnowsze tendencje w metodyce nauczania
- Zarządzanie procesem nauki wspomaganego komputerowo
- Rozwijanie kompetencji medialnej
- Wspomagane komputerowo nauczanie języków obcych
- Korpusy i programy konkordancyjne
- Oprogramowanie autorskie
- Testowanie i ocenianie
- Multimedia
- Europejskie portfolio językowe
- E-learning

Istnieje możliwość wykupienia udziału w zajęciach z poszczególnych bloków tematycznych i zaliczenia ich jako warsztatów specjalistycznych.

Studia trwają 2 semestry w ramach dwudniowych zjazdów sobotnio-niedzielnych. Program przewiduje 210 godzin wykładów i zajęć.

Opłaty za studia wynoszą: 500 zł jednorazowa opłata wpisowa i 1800 zł za semestr. Zgłoszenia przyjmujemy do 15 września 2003r.

