

# Języki Obce w Szkole

WRZESIEŃ, PAŹDZIERNIK  
4  
2004



Edukacja i Kultura

Socrates  
Lingua



Wydawnictwa  
Centralnego Ośrodka  
Doskonalenia Nauczycieli



EUROPEAN  
LABEL

# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODNiu i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000**. (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 niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000). • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001). • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001). • My w Europie (6/2003) i numery bieżące.

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

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

Numer 1/2004  Numer 2/2004  Numer 3/2004  Numer 4/2004   
Numer 1/2003  Numer 2/2003  Numer 3/2003  Numer 4/2003

Cena każdego numeru 16 zł.

### Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych 20 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych 18 zł
- My w Europie 20 zł

### Prenumerata 2004

Numery 5+6 – 22 zł do 30 października 2004 r.

### Prenumerata 2005

I półrocze 2005 (numery 1+3) – 36 zł do 10 stycznia 2005 r.

II półrocze 2005 (numery 4+6) – 36 zł do 20 sierpnia 2005 r.

cały rok 2005 (numery 1+6) – 72 zł do 10 stycznia 2005 r.

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

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

NIP .....

Konto: NBP o/Warszawa 82 1010 1010 0189 6213 9110 0000. „Języki Obce w Szkole”

**Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty.**

• Proszę przesać 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
- łaciński
- niemiecki
- polski
- rosyjski
- włoski

Nr 4/2004  
wrzesień/październik  
Rok XLVIII 4(245)  
ISSN 0446-7965

## Spis treści

Od Redakcji ..... 3

### JĘZYK I KULTURA

**Wioletta Piegzik** – Rola i znaczenie greckich oraz łacińskich prefiksów w wybranych językach indoeuropejskich ..... 5

**Halina Dzedzic** – Dywagacje łacińsko-włoskie ..... 11

**Emanuela Fiksa** – „Kiedy jest TERAZ”, czyli czas Present Perfect na lekcji języka angielskiego i kilka innych kwestii ..... 13

**Krzysztof Polok** – Miejsce tła kulturowego w całościowym przekazie informacji językowych podczas lekcji ..... 14

### METODYKA

**Barbara Głowacka** – *Europejskie portfolio językowe* – „Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel” ..... 21

**Edyta Wajda** – *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 jako forma oceniania alternatywnego* ..... 31

**Krystyna Herzig, Małgorzata Pamuła** – Techniki i strategie czytania w języku obcym na poziomie gimnazjalnym ..... 34

**Marcin Popławski** – Interpunkcja – co to takiego? ..... 39

### Z PRAC INSTYTUTÓW

**Paweł Poszytek** – III Edycja Konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL roztrzygnięta ..... 47

**Jadwiga Zarębska** – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2003/04 ..... 54

**Anna Jurek** – Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część IV ... 60

**Barbara Czarnecka-Cicha** – Nie bójmy się nowej matury ..... 64

**Anna Jaroszevska** – Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część II – *Fit in Deutsch 2* ..... 66

**Renata Klimek-Kowalska, Marek Zajęc** – Programy Concorde, Hola i Formatore w roku 2004 ..... 69

### KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

**Elbieta Gesing** – Komputer na lekcji języka rosyjskiego w szkole średniej ..... 72

**Amadeusz Lipczak** – Wykorzystanie Internetu do nauczania języka niemieckiego 76

**Aneta Tomasz-Majoch** – Udział w międzynarodowych projektach: e-mailowym i internetowym jako sposób na przygotowanie uczniów do części pisemnej nowej matury ..... 77

**Agnieszka M. Kaszkur** – Autumn festivals in the south of England ..... 80

### SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

**Renata Mueller-Trinczek** – Język niemiecki zabawą w przedszkolu ..... 83

**Aleksandra Glazer** – Am Gemüsestand ..... 85

**Monika Grabowska** – La grammaire est une chason douce... ..... 87

**Dorota Pinczuk** – Jaś i Małgosia ..... 91

**Alina Matusz** – Poznajemy inne kraje i ich kulturę ..... 96

**Anna Korczyńska, Ewelina Kundera** – Jak w gimnazjum przygotować uczniów do ustnej matury z języka obcego? ..... 103

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

**Halina Szwajgier** – Tworzymy poezję na lekcji języka niemieckiego ..... 105

<b>Izabela Stasiak, Alicja Petrykiewicz</b> – Przekład tekstu literackiego – prosta umiejętność czy trudna sztuka? .....	107
<b>Anna Nakielska-Kowalska, Aleksandra Górna</b> – Lektor B. Schlinka na lekcjach języka polskiego i niemieckiego .....	112
<b>Jolanta Moll</b> – <i>Der Vorleser</i> von Bernhard Schlink im Unterricht .....	118
<b>Maria Sikucińska</b> – „Plaisir de lecture dure toute la vie” .....	124
<b>Magdalena Hałasińska</b> – Lekcja o regionie, w którym mieszkamy .....	128
<b>Bogdan Bernacki</b> – Między korelacją a ścieżkami międzyprzedmiotowymi .....	131
<b>Anna Włodarczyk</b> – Lekcja z wykorzystaniem artykułu z prasy rosyjskiej .....	136

## MATERIAŁY PRAKTYCZNE

<b>Katarzyna Ciechanowicz-Gajewska</b> – Brzechwa po angielsku .....	139
<b>Teresa Mastalerz</b> – St. Brigid’s Lesson ...	141
<b>Kalina Długońska, Wiesław Reszkowski</b> – Kwiz o Irlandii .....	144
<b>Anna Burzyńska, Grażyna Mojsiej, Alina Pucykowicz</b> – Dossier pour la préparation des lycéens à la passation de l’unité A3 du DELF .....	146

## KONKURSY

<b>Jarosław Strzała</b> – Konkurs gramatyczno-leksykalny z języka angielskiego w gimnazjum .....	148
<b>Anna Mystkowska-Wiertelak</b> – Międzyszkolny konkurs języka angielskiego ....	150
<b>Olga Cupiał</b> – Konkurs języków obcych „POLIGLOTA” dla gimnazjum .....	154
<b>Olga Cupiał</b> – Konkurs języków obcych „POLIGLOTA” dla szkół ponadgimnazjalnych	160

## CZYTELNICY PISZĄ

<b>Małgorzata Lubina, Grzegorz Lubina</b> – Cała Polska czyta dzieciom... <i>nie tylko po polsku</i> .....	167
<b>Małgorzata Tomczyk</b> – Uczniowski prezentacje .....	168
<b>Magdalena Schmelzer</b> – Od dialogu do inscenizacji, czyli sposób na rozwijanie sprawności językowych .....	169

<b>Danuta Gieryn</b> – „3 w jednym”, czyli jak na jednej lekcji realizować treści ścieżek, program nauczania i przygotowywać do matury .....	170
<b>Joanna Augustynowicz</b> – Realizowanie na lekcji języka obcego ....	172
<b>Ewa Michalska</b> – Języki obce ciągle obce .....	173

## SPRAWOZDANIA

<b>Agnieszka Leszczyńska</b> – Halloween – konkurs na najciekawszy kostium i najpiękniejszą ozdobę .....	175
<b>Anna Mystkowska-Wiertelak</b> – Pierwszy międzyszkolny konkurs języka angielskiego w Kaliszu .....	176
<b>Regina Karczewska</b> – Organizacja konkursów języka rosyjskiego .....	177
<b>Olga Cupiał, Anna Zugaj</b> – Konkurs „POLIGLOTA” – czyli dąbrowski wielobój lingwistyczny .....	179
<b>Ludmiła Furman</b> – Konkurs wiedzy o jednym z regionów Hiszpanii .....	182
<b>Piotr Wietrzykowski</b> – X Wojewódzki konkurs antycznofaciński i V Regionalny konkurs mitologiczny .....	183
<b>Joanna Kamińska</b> – Integrujący trabant ...	185
<b>Renata Pośpiech</b> – Program <i>Młodzież i środowisko – współpraca transgraniczna</i> ....	186
<b>Aneta Węclawek</b> – Zajęcia dla uczniów ...	188
<b>Grażyna Mojsiej</b> – Staż w Sèvres .....	189

## RECENZJE

<b>Gabriela Smolij</b> – Des clips pour apprendre .....	190
<b>Tomasz Nowak</b> – Krytyczna ocena czytanek i związanych z nimi zadań w podręczniku <i>Opportunities pre-intermediate</i> , a nowa matura .....	191
<b>Lilia Marszałek, Marek Marszałek</b> – Ты за или против? Materiały uzupełniające z języka rosyjskiego .....	193
<b>Barbara Kołodziejczyk</b> – Królestwo słów	196
<b>Barbara Kołodziejczyk</b> – Jak motywować uczniów do nauki języka obcego .....	198
<b>Krystyna Szymankiewicz</b> – Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde .....	199

## Szanowni Państwo

W nowym roku szkolnym 2004/2005 mamy dwa wielkie wydarzenia, które bezpośrednio dotyczą nauczycieli języków obcych:

- ▶ ukazanie się *Europejskiego portfolio językowego*,
- ▶ obowiązkowy egzamin maturalny z języka obcego.

O *Europejskim portfolio językowym* pisaliśmy już wiele. Również i w tym numerze zamieszczamy dwa artykuły autorek *Portfolio* – Barbary Głowackiej i Edyty Wajdy. Nie można jednak, korzystając z okazji ukazania się *Portfolio* drukiem, nie wspomnieć o wadze, jaką nadajemy tej, wydaje się niepozornej, książeczce.

Jednym z zadań *Europejskiego portfolio językowego* jest zmiana postaw uczniowskich. *Portfolio*, gdy zostanie już wprowadzone do szkół, ma się stać wyłączną własnością ucznia i ma mu pomóc w określaniu celów jego nauki, ocenianiu własnych postępów językowych i dokumentowaniu swoich osiągnięć. A to oznacza zwrócenie uwagi na pozytywne strony procesu uczenia się/nauczania. Znając realia szkolne wiemy, że jako nauczyciele ograniczamy nasze chwalenie postępów ucznia często do zdawkowych komentarzy: *bardzo dobrze, wysmienicie, oby tak dalej*, a więcej uwagi przykładamy do tego, czego jeszcze uczeń musi się nauczyć. Za mało i za rzadko chwalimy, bo ciągle „gonimy” program, podręcznik i stale mamy poczucie, że jeszcze tyle musimy nauczyć. No i tylu jest tych uczniów, tyle prac do sprawdzenia, tyle spraw do zapamiętania.

*Portfolio* nie spowolni tempa naszej pracy, ale pozwoli samemu uczniowi dostrzegać swoje postępy. A to oznacza budowanie wiary w siebie i w swe możliwości. Iluż mamy takich uczniów, którzy stale dostają słabe oceny z klasówek i testów, mało się odzywają na lekcjach, a ich postępy są zaledwie dostrzegalne. Teraz to oni sami będą je dostrzegać. A dzięki temu uwierzą w siebie, bo jednak powoli będą zaznaczać swoje osiągnięcia w *Portfolio*, śledzić na podstawie list umiejętności, czego jeszcze mogą się nauczyć, rozszerzać te listy – wreszcie dostrzegą, że czegoś się w różnych językach nauczyli. Nie ma większego źródła motywacji niż wiara w siebie. To wiara pozwoli uczniowi uczyć się z coraz większymi sukcesami i udowadniać sobie, a jeśli zaistnieje taka potrzeba i nauczycielowi, że „coś już umie”.

Uczeń dzięki *Portfolio* staje się osobą bezpośrednio zainteresowaną swoją nauką. Ciągłe powtarzanie już od szkoły podstawowej – „ucz się języków, bo tym samym stworzysz sobie większe możliwości pracy w przyszłości” – jest niewiele znaczącym sloganem. Ale zdanie „dostrzegaj sam swoje postępy, ciesz się z nich i staraj się o nowe” – ma głęboki sens. W ankietach popilotażowych nauczyciele cytowali wypowiedzi rodziców, którzy opowiadali, z jakim zaangażowaniem uczniowie, zwłaszcza ci słabsi, wykonywali różne prace, by je zamieścić w *Dossier*. Jak rosła ich motywacja i chęć do nauki – i to jest właśnie ten sukces *Portfolio* – tworzenie pozytywnego wizerunku ucznia.

Korzystanie z *Europejskiego portfolio językowego* to również odwoływanie się do emocji. Bo *język to ja* – ten język, którym się posługuję, odzwierciedla moją tożsamość – skąd pochodzę, kim jestem i dokąd zmierzam. Mój zasób słownictwa, mój akcent i intonacja wypowiedzianych przeze mnie zdań wywołuje różne reakcje i różne emocje u moich rozmówców czy słuchaczy. Uwrażliwia i mnie, i ich również na języki. Zwraca uwagę na tożsamość interkulturową. Moja babcia mówi po kaszubsku albo po czesku, albo po węgiersku, dlaczego ja mam nie mówić w tym języku, przecież tyle w nim rozumiem? Umiem coś wyrazić w moim ojczystym języku – jak to powiedzieć po hiszpańsku? Albo jak wyrazić po polsku znaczenie zawarte w jakimś angielskim idiomie? Tak już myślą nasi uczniowie, a taka postawa ułatwia komunikowanie się z obcojęzycznym partnerem.

Z *Portfolio* pracują uczniowie prawie w całej Europie. Pierwsze polskie *Portfolio* pozwala rozpocząć z nim pracę uczniom w wieku 10-15 lat. W przyszłym roku ukaże się *Portfolio* dla młod-

szych dzieci (dla klas O-III) i mamy nadzieję, że uda nam się również wydać *Portfolio* dla uczniów powyżej 16 roku życia (patrz [www.codn.edu.pl/portfolio](http://www.codn.edu.pl/portfolio)).

Matura z języka obcego również budzi emocje – choć nie tak pozytywne – i strach, zarówno w uczniach, jak i w nauczycielach. Tyle się już o niej mówiło i pisało – również na naszych łamach – i wreszcie nadszedł ten rok, w którym musi się ona odbyć. I do niej też trzeba podejść z wiarą. Wszystko to, co sprawdza nowa matura z języka obcego, jest ćwiczone prawie na każdej lekcji – kształcimy różne umiejętności językowe – te same, które są sprawdzane na egzaminie maturalnym. Nasi uczniowie naprawdę nie są tacy źli – dadzą sobie radę – pokażmy im tylko, że naprawdę coś potrafią. Skorzystajmy z przesłania *Europejskiego portfolio językowego* – pochwała i wiara we własne możliwości jest drogą do sukcesu. A wytworzona motywacja zmusi nawet najślabszego ucznia do intensywnej pracy.

**Z życzeniami wiary w sukcesy naszych uczniów  
Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny**



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

## Rola i znaczenie greckich oraz łacińskich prefiksów w wybranych językach indoeuropejskich

Koncepcja niniejszej pracy polega na przedstawieniu zagadnienia zwanego słowotwórstwem morfologicznym w kontekście nauczania/ uczenia się języków obcych. Zjawisko tworzenia nowych jednostek wyrazowych przez łączenie słowa lub tematu słowa już istniejącego z określonymi częstkami słowotwórczymi – przedrostkami i przyrostkami – należy do charakterystycznych i ważnych cech wielu języków. W artykule skupiam się na wybranych przedimkach pochodzenia greckiego i łacińskiego<sup>2)</sup>. Analizuję obecność starożytnych części słowotwórczych w powszechnie nauczanych dzisiaj dwóch językach obcych – języku francuskim oraz języku angielskim. W celu pełniejszej analizy wspomnianych języków cytuję także polskojęzyczne przykłady, będące odpowiednikami obcojęzycznych terminów. Proponowana poniżej próba komparatystyczna zmierza do ukazania zjawiska współprzenikania się języków oraz zjawisk związanych z etymologią. O częściach słowotwórczych greckich i łacińskich można jednak mówić niezależnie, tj. bez prób konfrontacji dwóch lub, tak jak w niniejszej pracy, trzech języków.

Zajęcia z zakresu słowotwórstwa prefiksального uważam za ważne z wielu powodów.

Po pierwsze, dobra znajomość prefiksów pozwala osobom posługującym się danym językiem obcym na zrozumienie lub przynajmniej przybliżenie się do istoty nieznanego słowa. Prawie nigdy bowiem nie zdarza się, aby użytkownik danego języka obcego lub nawet ojczystego nie napotkał na nowe słowo. W przypadku słowotwórstwa morfologicznego właściwie nie mamy do czynienia z obocznościami lub innego typu wyjątkami. Znajomość wyrazu stanowiącego rdzeń oraz sensu prefiksa zapewnia prawidłowe zrozumienie obcej do tej pory jednostki leksykalnej.

Po drugie, słowotwórstwo prefiksalne greckie i łacińskie jest ważne dla języka specjalistycznego. Wiele wyrazów z greckimi i łacińskimi morfemami może wydawać się początkowo zbyt „uczone”, lecz ze wszystkimi (lub prawie wszystkimi) pojęciami poznający język spotykają się na zajęciach z różnych przedmiotów. Znajomość słownictwa z wielu dziedzin nauki pozwala na wprowadzenie do posługiwania się obcojęzyczną literaturą fachową i jest doskonałym treningiem do przyszłej pracy zawodowej. Mowa tu oczywiście o grupach, których stopień znajomości języka obcego kształtuje się na poziomie średnim lub zaawansowanym.

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

<sup>2)</sup> Omawiane w pracy części słowotwórcze gramatycy umieszczają w rozdziałach poświęconych derywacji. *Grammaire Larousse* wymienia je wśród innych prefiksów pochodzenia łacińskiego i greckiego. Należy zauważyć jednak, co czyni M. Grevisse, że omawiane części nie wpływają na zmianę kategorii gramatycznej słowa, z którym się łączą, lecz jedynie wzmacniają jego znaczenie, tak więc niektóre z nich stanowią samodzielne wyrazy, np.: *super*, *extra*, *ultra*, a co się z tym wiąże, części te nie są ewidentnymi prefiksami. Por. M. Grevisse (1986), *Le bon Usage. Grammaire française*, 12ème édition refondue par A. Gopspe, Paris: Duclot, s. 242.

Po trzecie, znajomość słowotwórstwa prefiksального przyczynia się do dbałości o język codziennej komunikacji oraz do ekonomii środków wyrazu. Zamiast powiedzieć, że ktoś zna dwa języki obce lub przyjął dwie narodowości, można użyć określeń bilingue / bilingual i binational. Oczywiście nie należy zapominać, aby pojęcia te nie pojawiały się w niedbałym i potocznym języku, o co zresztą osoby zaawansowane w nauce języka trudno raczej podejrzewać.

Po czwarte, lekcje poświęcone tworzeniu nowych słów za pomocą greckich i łacińskich prefiksów mogą okazać się dobrym wprowadzeniem do nauczania dwujęzycznego, zwłaszcza przedmiotów przyrodniczych, lecz także ścisłych

i humanistycznych. Łatwiej będzie uczącym się poznawać nowe treści z różnych dyscyplin wiedzy, jeśli język przekazu nie będzie stanowił dodatkowej trudności.

Po piątę, dzięki afiksom pochodzenia greckiego i łacińskiego uświadamiamy sobie jedność kulturową Europy. Obecność greki i łaciny – dwóch prajęzyków – świadczy o wpływie przeszłości na teraźniejszość. Ciągłość historyczno-językowa oraz związki starożytności z nowożytnością stanowią dziedzictwo kulturowe, o którym należy nauczać i którego należy być świadomym.

Przyjrzyjmy się grupom wyrazów z wybranymi prefiksami pochodzenia greckiego i łacińskiego.

Język francuski			Język angielski			Język polski		
Préfixe	Sens	Exemples	Prefix	Sense	Examples	Prefiks	Znaczenie	Przykłady
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>arch-archi-</b>	degré supérieur de la qualité ou de la dignité	archange archiconfrérie archiconnu achicrédule archidiaconnat archiduc archiépiscope archifaux archifou archiplein archiprêtre archisür architectural architrave archivieux archiviste archevêque le pire ennemi	arch(i)- - arch- archi- - - arch- - archi- - archi- arch-	of the highest class or rank	archangel archconfraternity very well known very credulous archdeacon archduke archiepiscopal absolutely false extremly stupid pack-full archpriest completely sure architectural architrave out of date archivist archbishop arch-enemy	arch- arcy- - - arcy- - - archi- - - archi- arcy- -	cecha lub godność ponadprzeciętne	archanioł arcybractwo doskonale znany niezwykle łatwowiemy arcydiakon arcyksiążę arcybiskupi arcyfałszywy arcygłupi przepelniony prałat zupelnie pewny architekturalny architraw przestarzały archiwista arcybiskup najgorszy wróg
<b>bi-,bis-</b>	deux, deux fois, double	biatomique biaxe biceps bicolore bicentenaire bicycle bigame bihebdomadaire bilatéral bilingue bimensuel binaire binational binôme bipède biplace biplan bipolaire bisannuel bisexuel	bi- - bi-	two, twice, double	biatomic biaxial biceps bicolour(ed) bicentenary bicycle bigamous biweekly publication bilateral bilingual bimonthly binary binational binominal biped two-seater biplane bipolar biennal bisexual	dwu- bi- dwu- dwóch- bi- \dwu- bi- dwu- bi-	dwa, dwukrotny, podwójny	dwuatomowy dwuosioowy biceps dwubarwny dwóchsetny bicykl, dwukołowy bigamista dwutygodnik dwustronny dwujęzyczny dwutygodniowy podwójny, binarny dwunarodowościowy dwumian dwunożny dwumiejscowy dwupłatowy dwubiegunowy dwuletni biseksualny



1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>extra-</b>	en dehors d'une norme, hors	extraction extra-fin extra-fort extrajudiciaire extraordinaire extra-mural extra-terrestre extra-territorial extravagance extrapolation extra-scolaire	extra-super-extra-	outside norm, out of	extraction superfine extremely strong extrajudicial extraordinary extramural extraterrestrial extraterritorial extravagance extrapolation extra-curricular	ekstra- - poza- nad- - poza- ekster- extra- poza-	poza normą, poza	ekstrakcja wybory, przedni niezwykle mocny pozasądowy nadzwyczajny spoza uniwersytetu pozaziemski eksterytorialny ekstrawagancja ekstrapolacja pozaszkolny
<b>hyper-</b>	au-dessus de la norme	hyperactif hyperbolique hypercritique hypermarché hypermerveux hypersensible hypersurface hypertension hypervitaminose	hyper- - hyper-	more than usual	hyperactive hyperbolic hypercritical hypermarket extremely nervous hypersensitive hypersurface hypertension hypervitaminose	nad- hiper- - nad- hiper- nad-	ponad normę	nadpobudliwy hiperboliczny/przesady hiperkrytyczny hipermarket bardzo nerwowy nadwrażliwy hiperpowierzchnia nadciśnienie hiperwitaminoza
<b>hypo-</b>	au-dessous de la norme	hypothermie hypofonction hypotension hypothétique	hypo-	less than usual	hypothermia hypofunction hypotension hypothetical	hiper- nie- pod- hypo-	poniżej normy	hipotermia niedoczynność podciśnienie hipotetyczny
<b>mono-</b>	un seul, unique	monoatomique monobasique monochromatique monoculaire monoculture monogamie monogramme monolingue monologue monôme monomoteur monopole monosyllabe monotheïsme	mon- - mono- - mono-	one, single	monatomic monobasic monocromatic one-eyed monoculture monogamy monogram monolingual monologue monominal single-engined monopoly monosyllabic monotheism	jedno- - mono- - jedno- mono- jedno- - jedno- mono-	jeden, pojedynczy	jednoatomowy jednozasadowy jednobarwny jednooki monokultura monogamia monogram jednojęzyczny monolog jednomiom jednomilnikowy monopoli jednozłgoska monoteizm
<b>poly-</b>	multiple	polyatomique polybasique polychromatique polyclinique polyculture polycyclique polyester polygamique polyglotte polysémique polysyllabique polytechnique polythéisme	poly- - poly-	many	polyatomic polybasic polychromatic polyclinic mixt farming polycyclic polyester polygamous polyglot polysemantic polysyllabic polytechnic polytheism	wielo- - poli- wielo- poli- - wielo- poli-	liczny	wieloatomowy wielozasadowy wielobarwny wielospecjalistyczny polikultura wielocykliczny poliester poligamiczny poliglota wieloznaczny/polisemiczny wielozłgoskowy politechniczny politeizm/wielobóstwo
<b>super-</b>	au dessus de la norme	superacide superfin super finition superfluide supérieur superman supermarché superproduction superpersonique superstar superpuissance supervisor	super-	more larger greater or more powerful than usual	superacide superfine superfinish superfluoussness superior superman supermarket superproduction superpersonique superstar superpower supervisor	nad- - super- - super- - nad- super- -	ponad normę	nadkwaśność pierwszorzędny superfinish superpłynny wspanialszy superman supermarket superprodukcja (po)naddźwiękowy superstar supermocarstwo kontrolować

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ultra-	au dessus de la norme, en dehors	ultra-chic ultra-court ultra-libéral ultra-marine ultra-moderne ultra- secret ultra-sensible ultra-sonique ultra-léger ultra-violet	ultra- - ultra- - ultra-	above in a range	ultra-fashionable ultrashort extremly liberal ultramarin ultramodem top secret ultrasensitive ultrasonic ultra-light ultraviolet	- ultra-  - ultra-		wyjątkowo elegancki ultrakrótki ultraliberalny ultramaryna ultranowoczesny top sekret ultraczuffy ultradźwiękowy ultralekki ultrafilet

Grecki morfem *arch(-i)*, wskazujący na cechę lub godność ponadprzeciętną, najliczniej występuje w języku francuskim. W tym to języku istnieje wiele rzeczowników służących do określania pierwszeństwa, przewodnictwa oraz wiele przymiotników, których pierwszy człon uwydatnia wysoki stopień nasilenia ich treści np.: *archiconnu*, *archiplein*, *archifou*, *archifaux*. Język angielski posługuje się często morfemem *arch(-i)* przy tworzeniu rzeczowników określających wysokie godności kościelne. Francuskie przymiotniki z omawianą częstką nie znalazły swoich morfologicznych odpowiedników angielskich. Język polski w większości obcojęzycznych wyrazów przyjmuje morfem *arch(-)*, tak przy oznaczaniu zwierzchnictwa, jak i przy nasilaniu cech przymiotników.

Łaciński morfem *bi-*, *bis-* pisany łącznie i wskazujący na występowanie danej cechy lub elementu dwukrotnie, podwójnie, obustronnie służy do tworzenia jednostek leksykalnych, których zakres użycia obejmuje nauki techniczne, przyrodnicze, choć także ekonomiczne, naukę o języku i inne. Za pomocą przedimka *bi-*, *bis-* i słowa określającego dany przedział czasowy język francuski oraz język angielski tworzą powszechnie używane przymiotniki i rzeczowniki związane z czasem, np.: *bicentenaire/ bicentenary*; *bihebdomadaire/ biweekly publication*; *bimensuel/ bimonthly*; *biannuel/ biennial*. Należy zauważyć, że język polski tak w terminologii specjalistycznej, naukowej, jak i w innego typu słownictwie preferuje rodzimy morfem *dwu-* będący odpowiednikiem łacińskiego *bi-*, *bis-*. W tekstach naukowych adresowanych do specjalistów danej dziedziny wiedzy możemy spotkać połączenia typu: *bilateralne porozumienia* czy *bilingwalne słowniki*, choć słowa z łacińskim *bi-* nie należą do licznej grupy wyrazów. Wyjątek stanowi rzeczownik *bigamista*, który oparł

się rodzimej częstce *dwu-*. Z zebranego materiału leksykalnego wynika, że prefiks *bi-* jest dość powszechnie stosowanym afiksem w obu analizowanych językach obcych, rzadko natomiast używa się go w języku polskim.

Cząstka pochodzenia łacińskiego *extra-* występuje w słownictwie specjalistycznym – *extrajudiciaire/ extrajudicial*; *extrapolation*; *extraction*. Przymiotniki, których pierwszym członem jest *extra-* i które są używane w języku potocznym, służą uwydatnianiu niezwykłości tego, co oznacza drugi człon np.: *extra-fin/ extrafine*, *extra-ordinaire/ extraordinary*. Przymiotniki te wskazują na właściwość o nacechowaniu pozytywnym, zaś przymiotniki takie jak: *extra-mural/ extramural* i *extra-scolaire/ extra-curricular* są związane z językiem edukacji. Język polski tylko w czterech wyrazach z tej grupy zapożyczył cząstkę *extra-*, innymi morfemami są *poza-* i *nad-*.

Grupa wyrazów z częstką słowotwórczą *hyper-* oraz grupa wyrazów z częstką *hypo-* w obu analizowanych językach obcych zachowuje się w podobny sposób, tj. te same wyrazy przyjmują te same przedimki. W utworzonym korpusie jedynie słowo *nervous* nie łączy się z przedimkiem *hyper-*, język angielski w celu wzmocnienia cechy przymiotnika używa przysłówków, np. *extremly*. Język polski w licznej części wyrazów opowiada się za polskojęzycznym morfemem *nad-*, czasami posiłkuje się przysłówkiem *bardzo* wzmacniającym intensywność cechy przymiotnika.

Grecki afiks *mono-* oznaczający obecność jednej cechy lub jednego elementu służy do tworzenia szeregu jednostek leksykalnych, należących do języka specjalistycznego różnych dziedzin, choć także do języka codziennej komunikacji. Słowotwórstwo posiłkujące się morfemem *mono-* w obu analizowanych językach obcych wygląda podobnie. Zdarza się, że język

angielski dysponując przymiotnikiem *single* i liczebnikiem *one*, pełniącymi tę samą funkcję znaczeniową co *mono-*, wybiera czasami inny niż „grecki” sposób tworzenia słów. Język polski zachowuje się w omawianej grupie wyrazów podobnie do wyrazów z łacińskim *bi-*, *bis-*, tj. zastępuje greckojęzyczny *mono-* polskojęzycznym *jedno-*. Wyrazy, które oparły się rodzimego słowotwórstwu, są jednak liczniejsze niż wyrazy z grupy *bi-*, *bis-*, pozostającej w opozycji semantycznej do omawianej grupy *mono-*. Tak więc we wszystkich trzech językach, które stanowią przedmiot naszego zainteresowania, spotykamy: *monogram*, *monopol* i *monotonny*. *Monoteizm* czasami staje się jednobóstwem, ale większość polskojęzycznych autorów wybiera wersję greckojęzyczną.

Morfem *poly-* oznaczający „wiele” tworzy język takich dziedzin jak: chemia, medycyna, nauka o języku, teologia i inne. Należy zauważyć, że o ile język angielski oraz język francuski sięgają chętnie po uczone morfem *poly-*, o tyle język polski opiera się obcojęzycznemu słowotwórstwu. Wyjątek stanowią: *poligamia*, *poliglota*, *politechnika*, *rzadziej*, choć także *poliklinika*.

Wyrazy z grupy łacińskiego morfemu *super-*, oznaczającego tyle co greckie *hyper-*, i *hypo-*, tj. wykraczający poza normę, w znacznej części nie należą do języka specjalistycznego, tak jak miało to miejsce w innych grupach wyrazów. *Superman*, *superfinish*, *superpower*, *supermarket*, *superior* to terminy z języka codziennego, znane właściwie już od poziomu początkowego nauki języków obcych. W języku polskim, o ile nie mamy do czynienia ze słowami obcymi, odpowiednikami *super-* są: *pierwszo-* i *nad-*.

Łacińska cząstka *ultra-* zaadoptowała się we wszystkich omawianych językach praktycznie w podobnym stopniu. Spotykamy zatem *ultra-* *moderne* / *ultramodern* i *ultranowoczesny*, podobnie jak określenia barw *ultra-violet* / *ultraviolet* i *ultrafioletowy*. 90 % słów z tej grupy należy do kategorii przymiotników. Francuski wyraz – *ultra-secret* nie znajduje ani w języku angielskim, ani w języku polskim odpowiednika, w którym byłby obecny morfem *ultra-*. Uwagę w tej grupie należy zwrócić na ortografię. W języku francuskim przedimek *ultra-* jest pisany z myślnikiem; w języku angielskim *ultra-* pisze się łącznie lub rozłącznie zarówno z rze-

czownikami jak, i przymiotnikami; język polski wydaje się być w tym zakresie konsekwentny, tj. morfem *ultra-* pisze się zawsze łącznie.

Jak wynika z powyższego, uczone morfemy słowotwórcze pochodzenia greckiego (*archi-*, *hyper-*, *hypo-*, *mono-*, *poli-*) i łacińskiego (*bi-*, *extra-*, *super-*, *ultra-*) we wszystkich omawianych językach indoeuropejskich łączą się z rzeczownikami i przymiotnikami. Od większości słów nie można utworzyć czasowników. Czasowniki istnieją od następujących słów francuskich: *superviseur* / *superviser*; *extraction* / *extraire*; *extrapolation* / *extrapoler*; *extradition* / *extrader*; *monologue* / *monologuer* oraz słów angielskich: *superviser* / *supervise*, *extraction* / *extract*. Językiem, w którym obecność klasycznych morfemów słowotwórczych wydaje się największa, jest język francuski. W języku angielskim obecność słownictwa posiadającego starożytne cząstki słowotwórcze jest nieco rzadsza, choć dużo bardziej częsta niż w języku polskim (powyższy wniosek zadecydował o zaproponowanej w tabeli kolejności analizowanych języków). Zebrane słownictwo należy w przeważającej większości do języka specjalistycznego. Pojawiające się słownictwo neutralne należy z reguły do grupy przymiotników. Warto również zauważyć tendencję do upowszechniania starożytnych cząstek. Uczone morfemy spotkamy w języku codziennej komunikacji. Szczególnie przesycone greckimi i łacińskimi prefiksami zdają się być wypowiedzenia z zaznaczoną funkcją emotywną, czyli te wypowiedzenia, w których obecne są emocje i uczucia. Upowszechnienie to widać we wszystkich trzech omawianych językach. Zaobserwowana tendencja stanowi przejaw elitaryzmu językowego polegającego na przechodzeniu wyrazów z języka uczonego do języka potocznego. Zjawisko wydaje się być tym bardziej ciekawe, że występuje na równi z demokratyzacją języka, tj. przenikaniem słów potocznych do języka oficjalnego oraz z innymi procesami internacjonalizacji i terminologizacji.

### ► Prefiksy w dydaktyce

W celu rozwijania uczniowskich kompetencji językowych proponuję następujące ćwiczenia do przeprowadzenia na zajęciach z języka francuskiego i angielskiego.

► **Ćwiczenie nr 1.**

*Trouvez les contraires.*  
monothéisme  
bilingue  
polyculture  
binôme

*Find the opposites.*  
monotheism  
bilingual  
polyculture  
binominal

► **Ćwiczenie nr 2.**

*Répartissez les adjectifs suivants en deux groupes: appréciation positive – appréciation négative.*

*Divide the adjectives into two groups: positive appreciation – negative appreciation.*

hypercritique  
monotonne  
supérieur  
superman  
ultra-moderne  
extraordinaire  
hyperactif

hypercritical  
monotonne  
superiour  
superman  
ultramodern  
extraordinary  
hyperactive

► **Ćwiczenie nr 3.**

*Complétez avec les préfixes convenables.*  
.....clinique; .....fin; .....cyclique; .....pole;  
.....moteur; .....connu; .....hebdomadaire; .....ter-  
restre; .....critique, .....sémique.  
*Complete the words using the correct prefixes.*  
.....chromatic; .....duke; .....lateral; .....man;  
.....sonic; .....fin; .....clinic; .....tectural; .....mo-  
dern; .....critical.

► **Ćwiczenie nr 4.**

*Répondez aux questions.*  
Quel adjectif qualifie une voix qui ne change pas ? .....  
Quel adjectif qualifie un objet qui est très léger ? .....  
Comment appelle-t-on un contrat signé par deux pays ou deux organisations ? .....  
Comment appelle-t-on une information qui est tout à fait fausse ? .....  
Comment appelle-t-on une personne ou une opinion qui est très critique ? .....  
Comment appelle-t-on celui qui marche sur deux pieds ? .....  
*Answer the questions.*  
How do we call a person who speaks many languages? .....  
How do we call a production which costs a lot of money? .....  
How do we call one of the countries in the world

that has great military or economic power and a lot of influence? .....  
How do we call a long speech by one person? ..  
.....  
Which adjective describes someone who is very active? .....  
Which adjective describes a person who is very fashionable? .....

► **Ćwiczenie nr 5.**

*Associez les préfixes avec les mots.*  
1. arch- a. pède  
2. bi- b. chic  
3. mono- c. gramme  
4. hypo- d. duc  
5. ultra- e. thétiqne  
6. super- f. sonique  
7. poly- g. atomique  
*Match the prefixes in the first column with the words in the second column.*

- 1. arch- a. power
- 2. extra- b. modern
- 3. bi- c. angel
- 4. poly- d. polar
- 5. hyper- e. technic
- 6. ultra- f. curricular
- 7. super- g. critical

**BIBLIOGRAFIA:**

Doroszewski W. red. (1996), *Słownik języka polskiego* tom I-XI, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.  
Dubisz St. red. (1998), *Nauka o języku dla polonistów*, Warszawa: Książka i Wiedza.  
Gniadek St. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*, Warszawa: PWN.  
Forbes P., Smith M., (1994), *The Wordsworth French Dictionary French-English, English-French*, Wordsworth Editions Ltd.Cumberland House.  
Grevisse M. (1986), *Le Bon Usage. Grammaire française*, Paris: Duclot.  
Pisarek W. (2002), *Nowa retoryka dziennikarstwa*, Kraków: Universitas.  
Rey-Debove J. red. (1987), *Le Robert Méthodique, Dictionnaire méthodique du français actuel*, Paris-XI.  
Rober P., (1987), *Petit Robert 1 Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris-XI.  
Saussure de F. (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego* przeł. K. Kasprzyk, Warszawa: PWN.  
Szymczak M. red.(1978), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: PWN.  
*Wielki słownik francusko-polski* tom I - II, (1986), Warszawa: Wiedza Powszechna.  
*Wielki słownik angielsko-polski* tom I - II, (1984), Warszawa: Wiedza Powszechna.

(marzec 2004)

## Dywagacje łacińsko-włoskie

Łacina z jednej strony przedstawia się nam jako system niezmiernych, wiecznych reguł (*latino classico*), z drugiej strony jako tradycja, która została poddana głębokim zmianom (*latina volgare*). Język włoski wywodzi się z łaciny. Jest spokrewniony z językiem francuskim, rumuńskim, hiszpańskim, portugalskim. Podobieństwo tych języków jest wyraźnie widoczne. Należą one wśród języków wywodzących się ze wspólnego pnia indoeuropejskiego do grupy języków romańskich. Dla wyjaśnienia relacji między językami konieczne jest poznanie historii, historii m.in. wyrazów i modyfikacji morfologicznych i syntaktycznych. Oto kilka przykładów pokazujących drogę od języka łacińskiego do włoskiego, kilka obserwacji i porównań między *lingua madre* i *lingua figlia*.

- I. Studenci w średniowieczu, kiedy jeszcze pisało się po łacinie, śpiewali wesoło:

*Bibit ille, bibit illa,  
bibit servus cum ancilla,  
bibit miles, bibit clerus,  
bibit velox, bibit piger,  
bibit soror, bibit frater,  
bibunt centum, bibunt mille.*

język włoski  
*Beve egli, beve ella,  
beve il servo con l'ancella,  
beve il soldato, beve il clero,  
beve il veloce, beve il pigro,  
beve la sorella, beve il fratello,  
bevono cento, bevono mille.*

Podobieństwa między łaciną i językiem włoskim są oczywiste:

miles > milite > milizia, militare, militante  
velox > veloce  
piger > pigro  
soror > sorella (zdrobnienie od *suora*)  
frater > fratello (zdrobnienie od *frate*)

*Suora* bierze swój początek od *soror*, jak *fuoco*

od *focus*. W bardzo wielu słowach samogłoska o przekształciła się w dytlong *uo*, np:

*novus* > **nuovo**  
*bonus* > **buono**  
*rota* > **ruota**  
*homo* > **uomo**  
*schola* > **scuola**

- II. W średniowieczu, chociaż imperium rzymskie już upadło, nieznany poeta napisał te wersy w celu wysławienia Rzymu:

(łac.) O Roma nobilis, orbis et domina,  
cunctarum urbium excellentissima.

(wł.) O Roma nobile, del mondo signora,  
di tutte le città eccellentissima.

Niektóre ze słów łacińskich pozostały prawie niezmiennione w języku włoskim. *Excellentissima* zmieniło się trochę.

Popatrzmy na następujące wyrazy łacińskie i wyrazy włoskie od nich pochodzące:

**exceptio** > **eccezione**  
**excitare** > **eccitare**  
**excelsus** > **eccelso**  
**excedere** > **eccedere**  
**excidium** > **eccidio**

Spółgłoska *x* poprzedzająca *c* przekształca się w *c*, mamy w ten sposób podwójną spółgłoskę *c*. Pierwsza litera stała się równa drugiej.

Inne słowa łacińskie zmieniły się nie tylko pod względem fonetycznym, ale i semantycznym:

*domina* > *domna* > *donna*

Uległa zanikowi najpierw samogłoska *i*. Potem następuje zjawisko asymilacji: pierwsza spółgłoska *m* staje się równa drugiej czyli *n*, mamy więc podwójne *nn*. *Domina* znaczyło *signora*, *padrona di casa* a teraz przyjęło znaczenie szersze *donna* (także *dominus* > *domnus* > *donno* > *don*).

Podobne zjawisko zaniku samogłoski *i* i asymilacji pierwszej spółgłoski *v* z drugą *t*, z czego mamy w języku włoskim podwójne *tt*:

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego i języka włoskiego w IX Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.

civitate(m) > civ(i)tate(m) > civtate > cittate  
> cittade > città

↓  
cittadino

Potem *t* stając się *d* zanika w końcu, pociągając za sobą końcowe *e*. Pozostaje słowo *città* akcentowane na ostatniej sylabie.

### III. Przyjrzyjmy się z kolei imieniu:

łac: **Petrus** wł: **Pietro**

a także innym słowom łacińskim i ich odpowiednikom włoskim:

*decem* > *dieci*

*metit* > *miete*

*venit* > *viene*

*tenet* > *tiene*

*vetat* > *vieta*

Akcentowana samogłoska *e* przeszła w dyftong *ie*.

### IV. *Pesce* pochodzi od łacińskiego *pisce(m)*.

Pierwsza sylaba *pi* staje się *pe*. Samogłoska *i* wyrazu łacińskiego staje się w języku włoskim samogłoską *e*. To samo obserwujemy w innych słowach:

*mittit* > *mette*

*pinna* > *penna*

*silva* > *selva*

*siccus* > *secco*

*dictum* > *detto*

### V. Zaimki osobowe (w funkcji podmiotu):

język łaciński:      język włoski:

*ego* > *io*

*tu* > *tu*

*ille, illa* > *egli, ella*

*nos* > *noi*

*vos* > *voi*

*ipsi (illi)* > *essi*

Zaimek *tu* nie zmienia się, inne zostały przekształcone, ale możemy je rozpoznać:

*ille* > *egli*    *illa* > *ella*    *ipsi* > *essi*

*Ille, illa* – od nich wywodzą się także rodzajniki określone: *il* (rodz. męski), *la* (rodz. żeński), formy skrócone odpowiadających im słów łacińskich:

*il(le)* > *il*

*(il)la* > *la*

### VI. Liczebniki rzymskie. Liczymy do dziesięciu:

język łaciński:      język włoski:

*unus*                      *uno*

*duo*                        *due*

*tres*                        *tre*

*quattuor*                *quattro*

*quinque*                *cinque*

*sex*                        *sei*

*septem*                 *sette*

*octo*                     *otto*

*novem*                 *nove*

*decem*                 *dieci*

Jak widzimy, liczebniki włoskie są ściśle spokrewnione z łacińskimi, przeszły niewielką transformację. Liczebniki włoskie kończą się na samogłoskę, podczas gdy literą końcową niektórych łacińskich liczebników jest spółgłoska.

Często zanika spółgłoska końcowa wyrazów łacińskich, które przeszły do języka włoskiego, np:

*amat* > *ama*

*laudat* > *loda*

*narrat* > *narra*

VII. Łacina dla wyrażenia czynności przeszłych miała mniej czasów niż język włoski i w stronie czynnej były one proste. *Passato prossimo* (czas przeszły bliski) jest na przykład, innowacją nelatyńską, jak i inne czasy złożone strony czynnej. Natomiast *passato remoto* (czas przeszły daleki) jest dziedzictwem łacińskim i trzeba odwoływać się do łaciny dla wyjaśnienia różnorodności form. Odpowiada łacińskiemu *perfectum activi* zakończonemu na *-vi* i *-si*, np. łacińskie *amavi* (1os. perfecti od *amare*) – interwokaliczne *v* zanika: *ama(v)i* > *amai*.

Inne przykłady:

*laudavi* > *lodavi* > *lodai*

*complevi* > *compievi* > *compiei*

*servivi* > *servii*

Kompletny schemat:

język łaciński:      język włoski:

*amavi*                      *amai*

*amavisti*                *amasti*

*amavit*                 *amò*

*amavimus*             *amammo*

*amavistis*             *amaste*

*amaverunt*            *amarono*

Druga końcówka *-si* znajduje się w większości włoskich czasowników nieregularnych:

język łaciński:      język włoski:

*dividere*    *divisi*                *divisi*

*ridere*        *risi*                    *risi*

ardere	arsi	arsi
scribere	scripsi	scrissi
vivere	vixi	vissi
dicere	dixi	dissi

Powstanie języka włoskiego nie ma określonej daty. Był to proces długotrwały. Jeżeli interesują nas zmiany zachodzące w jakimś ję-

zyku, porównajmy języki używane w różnym czasie. Historię języka włoskiego warto analizować zaczynając od łaciny, języka, którym mówili Rzymianie ponad dwa tysiące lat temu, a który był powszechnie stosowanym językiem Europejczyków jeszcze do niedawna.

(grudzień 2002)

Emanuela Fiksa<sup>1)</sup>

Brzeg

## „Kiedy jest TERAZ?”, czyli czas Present Perfect na lekcji języka angielskiego i kilka innych kwestii

Nigdy nie zastanawiałam się nad tym, dlaczego tak bardzo lubię czas Present Perfect. Kiedy się wreszcie na tym moim odczuciu skoncentrowałam, doszłam do przekonania, że czas Present Perfect jest moim ulubionym czasem, ponieważ jest właśnie bardzo angielski.

Nie mogę uwolnić się od przekonania, że uczenie się /i uczenie/ języka obcego jest w pełni skuteczne tylko wtedy, gdy równolegle uczymy się /czy uczymy/ MYŚLENIA KATEGORIAMI tego języka. Chcąc nauczyć uczniów mówić po angielsku, musimy ich jednocześnie uczyć „myśleć po angielsku”.

Czasy gramatyczne i czas w sensie fizycznym to dwie różne kategorie. Obrazuje to dobrze właśnie język angielski, w którym dla tych dwóch różnych czasów są dwie różne nazwy: *tense* i *time*. Czas w sensie fizycznym jest to kontinuum. Nikt nie jest w stanie orzec, kiedy jest jeszcze „kiedyś”, a kiedy już „teraz”. Teraźniejszość można zredukować do absurdalnego minimum, a chwili nie da się w gruncie rzeczy zdefiniować. Cóż to jest „now”?

My w naszym języku jesteśmy przyzwyczajeni do myślenia o czasie w kategoriach trychotomii. Dzielimy kontinuum czasowe na trzy części, nazywając je kolejno czasem przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Ten podział jest podziałem umownym. Język angielski dzieli kontinuum czasu w inny sposób. Podstawowym problemem dla Polaków uczących się angielskiej

gramatyki jest: jak zrozumieć czas, który po polsku raz tłumaczy się jako teraźniejszy, raz jako przeszły. W moim przekonaniu zadaniem nauczyciela jest namówić uczniów na to, żeby wchodząc na lekcję języka angielskiego przestali na chwilę myśleć kategoriami: czas przeszły, teraźniejszy, przyszły.

Kiedy mówię po polsku: „*Jestem tu od dwóch godzin.*”, to w zdaniu tym zawieram CO NAJMNIEJ dwie informacje: że jestem tu teraz oraz że byłam tu dwie godziny temu. W rzeczywistości zawieram tu wiele innych informacji typu: byłam tu godzinę temu, pół godziny temu itd. A zatem użycie tutaj czasu teraźniejszego wiąże się z pewnym przekłamaniem. Gramatyce podąża na pomoc leksyka i owe „*od dwóch godzin*” wyjaśnia wszystko, zapobiegając nieporozumieniu.

W języku angielskim wszystko rozgrywa się na płaszczyźnie gramatycznej. Zdanie „*I’ve been here for 2 hours*” nie umieszcza naszego tutaj bycia ani wyłącznie w teraźniejszości, ani wyłącznie w przeszłości. Stąd trudność. Przecież NASZE myślenie (kształtowane, jak dawno już zauważyli Lakoff i Johnson, przez NASZ język) kategorycznie rozgranicza przeszłość i teraźniejszość. Co zatem oznacza zdanie „*Jestem tu od dwóch godzin.*” – że tu jestem, czy że tu byłam?

Present Perfect zawsze sprawiał na mnie wrażenie czasu eleganckiego. Może właśnie dzięki temu brakowi kategoryczności?

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego.

„Myślmy tak jak mówimy, a nie odwrotnie”. Język interpretuje świat.

Każde „*potem*” zmienia się w „*teraz*”, każde „*teraz*” zmienia się w „*przedtem*”. By móc o czasie mówić, w czasie lokalizować różne doświadczenia, trzeba nad tym zapanować, myślowo to płynne continuum „*unieruchomić*”, a narzędziem tego panowania jest język.

Każde „*jestem*” jest jednocześnie „*byłem*”. Nie każde „*byłem*” jednak jest „*jestem*”. I to właśnie pokazuje rozróżnienie na Simple Past i Present Perfect. Co zrobić, żeby uczeń zechciał zrozumieć tę różnicę? Mała lekcja fizyki? Filozofii? Może, mówiąc już całkiem serio, rzeczywistość interdyscyplinarność jest „opcją” nie do pogardzenia?

Kiedy mówię uczniom o zdaniach czasowych, warunkowych, zdaniach typu: – „*Im... tym...*”, czyli o wszelkich zdaniach, które opisują jakąś zależność, narzuca mi się wręcz pojęcie funkcji, ze zmiennymi zależnymi i zmiennymi niezależnymi (zmienna niezależna to zawsze zdanie pozbawione *will*). Albo kiedy mówię o mowie zależnej – pojęcie translacji o wektor; każdy czas „*cofa się*” w tym samym kierunku i o tę samą wartość. Nie mówiąc już o tym, jak często patrzę na język, którego uczę, przez zasady logiki – w języku angielskim jest respektowana zasada, że zdanie i jego zaprzeczenie mają tę samą wartość logiczną i dlatego po angielsku mówimy *I have never been there*, a nie jak po polsku, *Nigdy tam nie byłem*. Posługując się kategoriami Noama Chomsky’ego, można by tu mówić o wspólnych „*deep structures*”.

Oczywiście, można by powiedzieć, że taka

metoda zakłada u uczniów znajomość modeli, paradygmatów, do których się odwołuje. Niewątpliwie. Ale dlaczego mamy takiego założenia nie przyjmować? Nauka języka w szkole jest tylko składową ogólnego kształcenia i nic nie przemawia za tym, by ją izolować. Moje własne doświadczenie poucza mnie, że zawsze znajdzie się grupa uczniów, których takie właśnie nawiązywanie do innych obszarów ich wiedzy intryguje i inspiruje.

Przyjrzyjmy się na koniec karierze słów „*być*” i „*mieć*” odpowiednio w języku polskim i angielskim.

„*I’m 27 years old*” – powie Anglik. „*Mam 27 lat*” – usłyszymy od Polaka.

„*You are right.*” – w ten sposób przyznaje rację Anglik. My mówimy – „*Masz rację.*”

„*To be lucky*” to odpowiednik polskiego „*mieć szczęście*”.

„*How are you?*” to polskie „*Jak się masz?*”

„*To be to do sth*” to po polsku „*mieć coś zrobić*”, a „*to be about to do sth*” to „*właśnie mieć coś zrobić*”.

Inny język to inny sposób postrzegania rzeczywistości i odnoszenia się do niej. Nauka języka to także doświadczenie kulturowe.

Kwestie to pozornie różne: interdyscyplinarność jako propozycja metody nauczania języka obcego i problem relacji języka (w ogóle) do rzeczywistości. Gdy się im bliżej przyjrzeć, dotyczą prawie tego samego; w obu punktem centralnym jest próba ujrzenia w języku struktury, czegoś, czego źródłem jest nie rzeczywistość, lecz ludzki umysł – i to nie w sensie biologicznym, ale kulturowym.

(czerwiec 2002)

Krzysztof Polok<sup>1)</sup>

Racibórz

---

## Miejsce tła kulturowego w całościowym przekazie informacji językowych podczas lekcji

Nauczyciel języka obcego podczas zajęć zajmuje szczególne miejsce. Staje się on mimowolnym łącznikiem między nadawcami, ukryty-

mi za informacjami mniej lub bardziej wyraźnie związanymi z kulturą kraju, którego języka uczy, a odbiorcami, obracającymi się w kulturze od-

---

<sup>1</sup> Dr Krzysztof Polok jest adiunktem w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Raciborzu.



rębnej od tej, którą reprezentują docierające do nich informacje. Na fakt ten zwracało uwagę wielu badaczy (m. in. Brooks, 1964, Valette, 1977, Valdes, 1986) wymieniając i omawiając zarówno funkcje, na które powinni nauczyciele zwrócić szczególną uwagę podczas zajęć (Brooks, 1964: 88–96), jak i problemy, pojawiające się w czasie transmisji przekazu językowego, o których nie powinno się zapomnieć (Valdes, 1986:121–122). Istotną uwagę w tym względzie uczynił Santoni, wskazując na socjokulturowe podejście do akwizycji i percepcji języka, gdy stwierdził: „(...) język używany przez pojedynczego przedstawiciela społeczeństwa jest nie tylko wyrażeniem myśli tej osoby, lecz równocześnie jego, lub jej, kultury. Kultura robotnika różna jest od tej, którą reprezentuje intelektualista lub też uczeń szkoły średniej, a różnica ta znajduje również odbicie w formach przez nich używanych. (Santoni, 1976: 358 – tłum. własne).

Brooks zwraca uwagę na trudność zdefiniowania pojęcia *kultura*, szczególnie w oczach niezbyt doświadczonego, lub też zbyt tradycyjnie pojmującego otaczającą go rzeczywistość nauczyciela języka. Osoby te bardzo często są skłonne łączyć pojęcie *kultura* albo z dziedzictwem kulturowym narodu, albo też z ogładą towarzyską, trudno im będzie jednak dostrzec pierwiastki kulturowe w formach wypowiedzeń, albo też powszechnie wykorzystywanych przez uczestników danego języka strategiach dialogowych (Brooks, 1964:83–84). Następuje w tym momencie dosyć niebezpieczne dla spójności przekazu językowego rozszczepienie, w efekcie czego język jest traktowany jako na wpół abstrakcyjna, nie wynikająca z niczego i z niczym nie połączona jednostka, wykorzystywana w celu dokonania przekazu informacyjnego, na podobnej zasadzie jak telefon, który jest również wykorzystywany do przekazu informacji. Z reguły uznaje się wtedy ekwiwalentność istniejących w obu językach określeń (na zasadzie „wyraz za wyraz”), zakładając *a priori* ich idealną zdolność do przekazania tych samych informacji semantycznych przy wykorzystaniu różnych kodów językowych. W tym kontekście popularne ostatnio określenie „nauczanie komunikacji” często w efekcie technicznie nie oznacza nic innego jak przedstawienie, a następnie wyćwiczenie struktur syntaktycznych

wraz z informacją, że danej konkretnej struktury używa się w języku w danej konkretnej sytuacji. Działania takie powodują w umyśle uczących się jednostkowe przyporządkowanie struktur i sytuacji, stwarzając złudzenie zarówno istnienia ekwiwalentności semantycznej w obu językach, jak i brak chęci do poszukiwania semantycznych struktur głębszych w napotykanym zdarzeniach językowych.

Nie jest to, niestety, koniec niezbyt prześlanych, jak sądzimy, działań wobec uczącego się języka obcego. W chwili, kiedy pragnie on zrozumieć, co dane wyrażenie oznacza w jego rodzinnym języku, kieruje się jego uwagę w stronę gramatyk obu języków, przedstawiając mu formę syntaktyczno-semantyczną pojawiającą się – co uczący się z pewnością wkrótce zauważy – w wielu różnych sytuacjach społeczno-semantycznych. Pojawia się w tym momencie niepożądana z punktu widzenia akwizycji językowej sytuacja, w trakcie której uczeń nie jest w stanie dokonać podobnego jednostkowego przyporządkowania struktury do desygnatu semantycznego, jaki zaproponowano mu w języku, którego się uczy. Wzmaga to w nim poczucie chaosu i braku organizacji w świecie języka. Sytuacja, w której się znalazł, uświadamia mu, że automatyczne przyporządkowanie struktur wykorzystywanych w obrębie jednego kodu językowego do tych, które istnieją w drugim, nie na wiele się przyda. Jeśli bowiem na przykład uczeń przyswoił sobie informację, że w języku polskim i angielskim może być wykorzystywana struktura językowa, w której między przymiotnikiem a rzeczownikiem pojawi się przyimek (np. *Jestem zły na Ewę*, ang. *I am angry with Eva*), to z pewnością będzie uważał, że podobna sytuacja może mieć miejsce w języku niemieckim, tym bardziej, że język ten należy do tej samej rodziny językowej. Musi więc doświadczać sporego, jak sądzimy, zaskoczenia, gdy stwierdzi, że podany powyżej desygnat semantyczny wyraża się w zupełnie inny sposób (*Ich bin Eva böse*).

Opisana sytuacja prowadzi więc do wytworzenia się w umyśle ucznia poczucia niestabilności językowej, co z kolei objawia się podświadomą odmową tzw. otwarcia się na język. Będzie to więc sytuacja nieco przypominająca tezę Sprengera, dotyczącą wewnętrznego wymówienia pracy (Oppermann i Weber,

2000:103), komentowaną przez autorki w sposób następujący: „Demokracja zaczyna się zawsze od góry i schodzi w dół. Nasze wewnętrzne nastawienie ujawnia się w naszym zachowaniu. Jeżeli wewnętrzna harmonia jest widoczna, prowadzi to do budowy zaufania i zwiększenia wpływów danej osoby. Natomiast jej brak prowadzi do demotywacji i frustracji” (tłum. J. Mańkowska). Sądzi- my, że dostrzeżenie dosyć bliskiego pokrewień- stwa między przytoczonym komentarzem a sy- tuacją, w której znalazł się odczuwający silnie brak stabilności i porządku w poznawanych strukturach językowych uczeń, uważnemu czy- telnikowi nie sprawi wiele kłopotu.

Uczeń stwierdza bowiem, że w języku, którego ma się uczyć, istnieje zbyt dużo do we- wnętrznego usystematyzowania desygnatów strukturalno-sytuacyjnych, a brak takiego usys- tematyzowania musi doprowadzić do popełnie- nia błędu (czyli znalezienia się w sytuacji psy- chicznego dyskomfortu). W ten właśnie sposób zarówno uczeń, jak i jego nauczyciel trafiają do ślepego zaułka, trudno bowiem oczekiwać, aby nauczyciel za każdym razem wyjaśniał uczniowi, że napotkane przez niego trudności mogą zostać pokonane w inny sposób. Nauczyciel sam jest jednak sobie winny. Gdyby wcześniej do- starczył uczniowi podstawy, na której ten mógł- by zawsze się oprzeć, uczeń z pewnością sam wybrnąłby z sytuacji.

Tak właśnie mści się oddzielenie języka od tkanki kulturowej, z którą ten jest zrośnięty. W ten sposób objawia się zasadnicza „dolegli- wość” nauczania i uczenia się języków obcych. Niedocenianie lub też „zapominanie” o tym, że uczenie (się) języka to przede wszystkim ucze- nie (się) zjawisk kulturowych wyrażanych za pomocą języka, przekonanie, że język jest two- rem hierarchicznym, a nie sekwencyjnym, usta- wianie istotności tzw. celów strategicznych podczas nauki języka, musi doprowadzić do sy- tuacji zagubienia się ucznia w rozległym i trud- nym procesie akwizycji językowej. Słusznie zauważa więc Brooks, że jedynym rokującym sukces postępowaniem nauczyciela podczas pra- cy z uczniem w trakcie lekcji języka jest uznanie pierwiastków kulturowych za najistotniejsze w całym procesie akwizycji języka, dzięki czemu zapewni się im stałe miejsce podczas nauki ję- zyka obcego (Brooks, 1964:89).

Nie ma w tym momencie mowy o tym, aby ustalać cele końcowe lekcji stwierdzając, że lekcja zostanie poświęcona nauce pisania, czyta- nia, mówienia itd. Lekcja przyjmuje wtedy wy- rażne ramy, w których nie ma za dużo miejsca na działania związane z połączeniem jej treści (tzn. zarówno jej całościowego obrazu, jak i poszcze- gólnych wypełniających go desygnatów strukturalno-semantycznych) z podłożem kulturowym, z którego wszystkie z nich wyrosły. Nie wystarczy więc wyjaśnić uczniom (jak to się często czyni), że dane wyrażenie (np. *Can you sign the register, please ?*) może się pojawić podczas rozmowy re- cepcjonistki z gościem hotelowym, w ten sposób mimo woli przyporządkowując wyrażenie do jed- nostkowej sytuacji, bo podobne wyrażenie może się pojawić w kilkudziesięciu przynajmniej innych okolicznościach. Należy raczej zauważyć, że dane wyrażenie oznacza uprzejme upewnienie się oso- by pełniącej pewną funkcję służbową, czy zosta- ły dopełnione przepisane prawem obowiązki. Postępowanie takie, wzmacnione informacją z dziedziny podłoża kulturowego, iż formę powyż- szą stosuje się w danej społeczności w konkretnych wyżej wymienionych okolicznościach do- prowadzi do tego, że w umyśle uczącego się nie nastąpi jednostkowe zaszerogowanie wyrażenia z sytuacją społeczną, ale raczej systematyczne określenie sytuacji kulturowej, w której dana jed- nostka m o z e się pojawiać. Co więcej, w celu bardziej wyraźnego zostawienia śladu informa- cyjnego w pamięci uczniów wskazane byłoby – zgodnie z zasadami Pedagogiki Gestalt – bardziej holistyczne spojrzenie na omawiany problem kulturowy i wspólne poszukanie kilku innych podobnych sytuacji, w której mogłaby być za- stosowana omawiana struktura syntaktyczna.

Nie jest tajemnicą, że nie zawsze tak się dzieje, a przyczyny tego typu postępowania na- uczycieli (i uczniów) znajdują się w różnych miej- scach ogólnie pojętego procesu edukacyjnego. Brooks (1964:88) wskazuje, że jedną z przyczyn oddzielania pojęć kulturowych od warstwy syn- taktycznej jest podręcznik. Często autorzy pod- ręczników, podając różnego rodzaju informacje związane np. z klimatem, geografią lub życiem ekonomicznym danego kraju, nie łączą ich z naj- bardziej charakterystycznymi zjawiskami kultu- rowymi, istniejącymi wewnątrz obszaru wystę- powania danego języka. Valette, cytując bada-

nia Santoniego (1976), zauważa brak chęci analizy poszczególnych wypowiedzi słownych, usłyszanych lub dostrzeżonych w języku przyswajanym z punktu widzenia nadawcy konkretnego komunikatu, stojąc wspólnie z cytowanym badaczem na stanowisku, że każda wypowiedź słowna ujawnia zespół cech kulturowych mówcy, będących pochodną tła kulturowego, w którym istnieje nadawca komunikatu. Na tej podstawie, wskazuje Valette, istnieje możliwość przeprowadzenia szerszej generalizacji związanej z zakresem używania danych desygnatów słownych przez członków społeczności języka przyswajanego (Valette, w: Valdes, 1986:195). W innym miejscu cytowanej pracy Valette wskazuje na istotność pierwiastków kulturowych w całym procesie kształcenia językowego, poświęcając nieco miejsca sposobom i formom ewaluacji informacji kulturowych przez nauczycieli (*ibid*: 179–180).

Analizując formy planów kulturowych, które powinny zostać przekazane uczącym się, Brooks wymienia około 60 różnych sytuacji kulturowych, wymagających różnego typu informacji werbalnych i niewerbalnych. Każda z wyszczególnionych informacji jest opatrzona serią pytań, których celem jest zarówno większe skonkretyzowanie sytuacji pod względem socjologicznym, jak i uwypuklenie ich socjolingwistycznych konotacji (Brooks, 1964:90–95). Niektóre z nich dotyczą w miarę wąskiego kręgu kulturowego (np. „przywitania i pożegnania”), lecz i tutaj należy je wszystkie zegzemplifikować oraz skonstrastować zarówno endo-, jak i egzolingwalnie; inne (np. „sporty” lub „muzyka”) to ogromne treściowo zjawiska kulturowe posiadające niezliczoną ilość wyrażen werbalnych i niewerbalnych, związanych zarówno z tzw. językiem urzędowym, jak i językiem potocznym. Ale i tutaj trzeba odnaleźć te wyrażenia, które pomogą uczniom zrozumieć wypowiedzi ludzi związanych tak ze światem sportu, jak i światem muzyki, a następnie na odebrane komunikaty odpowiedzieć. Nie należy wobec tego sugerować się jedynym pytaniem Brooksa umieszczonym po nazwie planu kulturowego „muzyka”, dotyczącym możliwości, które są proponowane osobom funkcjonującym w danym kręgu kulturowym w zakresie rozwijania swoich uzdolnień muzycznych i wokalnych. Pytanie to zawiera w sobie również i propozycję analizy różno-

rodnych wypowiedzi związanych z omawianym muzycznym planem kulturowym (np. zjawisko nagrywania taśmy *demo*, wyrażenia typu *live*, *on concert* itp.), a więc pokazną ilość różnego rodzaju zachowań kontekstowo-językowych, które pojawią się lub też mogą się pojawić w trakcie funkcjonowania uczących się w danym kręgu kulturowym.

Z drugiej strony nie należy również zapominać, że pewne wyrażenia używane w jednym kręgu kulturowym mogą być (lub też są) wykorzystywane (często przy niewielkich przerwach) w innym obszarze kulturowym kultury języka przyswajanego (przykładowo pojawiające się w języku angielskim wyrażenia zapożyczone z muzycznego planu kulturowego, np. *off-beat*, *jazzy*, bądź też bardzo popularne powiedzenie *face the music*). Fakty te również należałoby zaakcentować w trakcie procesu akwizycji językowej. Wpływać to z pewnością na poprawę psychiki uczącego się, który w ten sposób będzie miał szansę dostrzeżenia sekwencyjności języka i zobaczenia jego paradygmatyczności.

Podobnym zjawiskiem pojawiającym się w trakcie kontaktu kulturowego uczącego się z językiem przyswajanym jest cała seria wyrażen powstałych w obrębie danego planu kulturowego, które – jakkolwiek dalej związane z konkretnym kręgiem kulturowym – są wykorzystywane do określania sytuacji bardziej ogólnych. W ten sposób na przykład związane z baseballlem wyrażenia *ball* lub *strike*, oznaczające błąd miotacza albo pałkarza, są używane w sytuacjach, które z grą tą nie mają wiele wspólnego. Podobnie wyrażenie *the ball is in your court* (dosł.: *piłka znajduje się w pana /twojej części kortu*) oznacza nie tylko zagrywkę w tenisie, lecz również osobę, do której należy następny ruch, np. w biznesie.

Na marginesie tych form postępowania endolingwalnego, w trakcie których wyjaśnia się sekwencyjność form werbalnych wewnątrz języka przyswajanego, nie należy zapominać – jeżeli jest to tylko możliwe – o podobnych procedurach egzolingwalnych. Dobrym przykładem tego typu jest wyjaśnienie pochodzenia popularnego w języku polskim słowa *rower* i wskazanie, iż źródłosłów tego słowa istnieje na terenie Wielkiej Brytanii do dnia dzisiejszego, a jest nim nazwa fabryki „ROVER”, która obecnie zamiast rowerów produkuje eleganckie samochody. Kro-

ki takie jak podany powyżej, choć traktowane jak ciekawostki, pomogą być może niektórym uczącym się w ich wysiłkach połączenia elementów wywodzących się z różnych kręgów kulturowych w bardziej przejrzystą dla nich całość, na pewno zaś ukążą proces wzajemnego przenikania się kręgów związanych z różnymi kulturami. Zauważenie przez uczących się, że proces wzajemnej „współpracy” kręgów kulturowych przebiega w obie strony oraz że każde wyrażenie werbalne określa desygnat semantyczny, pomoże, jak sądzimy, uczącym się w ich pracy nad językiem. Oznaczać to będzie między innymi, że proces akwizycji języka będzie przebiegać w sposób bardziej zharmonizowany, a uczeń nie będzie „szatkował” pojęć leksykalnych, za każdym razem szukając ich idealnych, nie zawsze przecież możliwych do znalezienia, ekwiwalentów w drugim języku.

Rebecca Valette proponuje skupienie się w trakcie pracy nad językiem nad pięcioma podstawowymi kręgami kulturowymi (w: Valdes, 1986:179–197), określając je następująco (tłum. moje):

1. Ogólne informacje kulturowe (*general considerations*).
2. Świadomość kulturowa (*cultural awareness*).
3. Znajomość wzorców postępowania (*command of etiquette*).
4. Rozumienie zewnętrznych różnic kulturowych (*understanding of outward cultural differences*).
5. Rozumienie wartości kulturowych (*understanding of cultural values*).

Sądzę, że dla ucznia stojącego przed problemem akwizycji języka obcego bardzo istotne będą jeszcze dwa inne elementy rzeczywistości kulturowej, które Valette umieszcza wewnątrz przedstawionych powyżej pięciu planów kulturowych nazywając je odpowiednio:

6. Znajomość kulturowych odnośników językowych (*linguistic cultural referents*).
7. Obecność elementów kultury wysokiej / potocznej języka przyswajanego w kulturze światowej (*contributions of the target culture*).

Propozycję powyższą czynię z uwagi na istotność obu elementów w całym procesie akwizycji językowej oraz możliwość ich przeoczenia lub niedoceniaenia przez nauczycieli języka, pragnących poświęcić więcej uwagi problematyce kulturowości językowej.

W zakres ogólnych informacji kulturowych wchodzi zagadnienia związane zarówno z cywilizacją, jak i elementami społeczno-historycznymi krajów danego języka przyswajanego. W celu uniknięcia zbyt szerokiego z jednej strony, zbyt wąskiego zaś z drugiej potraktowania tematu, Valette proponuje dokładną analizę celów kursu. Wydaje się jednak, iż w przypadku gdy końcowym celem kursu ma być taka znajomość języka, która umożliwiałaby uczącym się w miarę swobodną komunikację z (ogólnie pojętymi) rodzimymi użytkownikami języka przyswajanego, tematyka kulturowa powinna nie tylko uwzględniać szeroko pojętą znajomość dotyczących cywilizacji i tematyki społeczno-historycznej elementów, które Brooks umieścił na wspomnianej wcześniej liście, lecz również znajomość tych zjawisk kulturowych, których na tej liście nie ma, a które nauczyciel uzna za istotne w całym holistycznym procesie kształcenia językowego (np. sprawy dotyczące religii lub też techniczne szczegóły korzystania z Internetu).

Grupa pojęciowa, którą Valette ukrywa pod nazwą „świadomość kulturowa”, oznacza dwie podstawowe sprawy: istotność i otwarcie na kulturę rodzimą ucznia oraz świadomość równorzędnego funkcjonowania (oraz akceptacji) innych od rodzimego elementów kulturowych. Rozwijanie obu sprawności oznacza nie tylko działania w celu uzyskania większej świadomości istnienia zjawisk kulturowych w kulturze rodzimej (oraz ich ilustracji werbalnych), czy też ich istotności warunkującej faktycznie odkrycie indywidualnego punktu widzenia uczących się na podobne zjawiska, zauważone przez nich w kulturze światowej. Działania te mają również na celu uzyskanie zgody uczących się na inne od rodzimych rozwiązanie pewnych zjawisk kulturowych i społecznych (także na płaszczyźnie werbalnej), a także poszerzenie znajomości kultury wysokiej krajów języka przyswajanego.

Określenie „znajomość wzorców postępowania” dotyczy głównie form tzw. kultury osobistej powszechnie akceptowanej w krajach języka przyswajanego. Inną grupę stanowią ogólnie uznawane na danym obszarze formy postępowania i/lub zachowania się wyrażające konkretne, „schowane” niejako za nimi, wyrażenia semantyczne (np. używanie form *sir/ madam*

w języku angielskim, zwracanie się do nauczycieli w szkole itp.).

„Rozumienie wewnętrznych różnic kulturowych” oznacza nie tylko znajomość konwencji różnych od tych, które są uznawane powszechnie w kulturze użytkowników języka rodzimego, ale również umiejętność odczytywania, np. ogłoszeń w gazetach.

Plan następnym, określanym jako „rozumienie wartości kulturowych”, oznacza umiejętność interpretacji zachowania się użytkowników kultury języka przyswanego oraz zdolność przewidywania, które ze zjawisk (również lingwalnych) kultury rodzimej mogłyby być trudne do zrozumienia dla członków innych społeczności (np. wyrażenia typu *uroczysko* lub *rykowisko* w wypadku kultury języka polskiego). Plan ten oznacza również umiejętność konfrontacji obu systemów kulturowych oraz wykorzystania znajomości zjawisk kulturowych zgodnie z oczekiwaniami natywnych użytkowników języka.

Zaproponowane przez nas uwzględnienie w trakcie akwizycji językowej pojęcia, które Valette określa jako „znajomość kulturowych odnośników językowych”, oznacza nie tylko właściwą interpretację takich pojęć jak Dzień Dziękczynienia (nieznany kulturze polskiej), czy też Boże Narodzenie (które w kulturze anglosaskiej ma nie tylko całkiem inny wymiar czasowy, lecz również społeczny). W skład tego planu interpretacji kulturowej będzie wchodzić również znajomość różnego rodzaju powszechnie funkcjonujących określeń, związanych z kulturą potoczną krajów języka przyswanego (np. *pot luck party* – czyli przyjęcie, na które każdy z uczestników przynosi część poczęstunku).

Propozycja bardziej szczegółowego zapoznania się ze związkami kultury języka przyswanego z kulturą światową, która Valette umieszcza pod wyrażeniem „obecność elementów kultury wysokiej/potocznej języka przyswanego w kulturze światowej”, nie wymaga, jak sądzę, szerszego komentarza. Poziom tego typu znajomości wpływa przede wszystkim stymulująco na poziom motywacji integracyjnej uczących się, co z kolei wspomaga ogólne, prowadzące do uzyskania kompetencji interakcyjnej, procesy akwizycji językowej. Działania te oznaczają również praktyczne zastosowanie propozycji Pedagogiki Gestalt (Gołębniak, 1999:15–16) oraz

wniosków uzupełniających teorię socjokulturowej teorii ludzkich procesów mentalnych Wygotskiego (*ibid.*:17). Świadomość uczących się, że mają okazję poznawać ten sam język, którego używało w celach porozumienia się wielu sławnych, a nawet bardzo sławnych ludzi bezpośrednio kształtujących kulturę i rozwój cywilizacji, oznacza nie tylko bardzo wyraźne działania motywacyjne, lecz również bezpośrednio wpływa na pozytywne myślenie oraz indywidualny rozwój każdego z uczniów.

Wydaje się, że propozycja Valette jest dosyć kompleksowym ujęciem przyjrzenia się tematyce kulturowej przekazywanej podczas zajęć przez nauczycieli języka. Obejmuje ona wszystkie podstawowe problemy kulturowe, które powinien poznać uczestnik takiego kursu językowego, którego finalnym celem jest umiejętność swobodnego w miarę posługiwania się językiem przyswanym (czyli znajomość języka na poziomie progowym przynajmniej wczesnego „imigranta”, według taksonomii Actona i Walker de Felix, (Acton, de Felix, 1986:22)). Propozycja ta wskazuje poza tym na bardzo istotny w trakcie nauki języka fakt ciągłego łączenia informacji czysto językowych z podłożem kulturowym, z którego informacje te wychodzą, oraz wzajemnej koegzystencji treści semantyczno-kulturowych i syntaktycznych. W tym momencie jest ona bardzo wyraźnie sformułowanym postulatem na rzecz harmonijnego i systematycznego nauczania języka, bez stosowania sztucznych podziałów wewnątrzjęzykowych i zmieniania sekwencyjnego formatu akwizycji językowej na układ hierarchiczny.

## Bibliografia:

- Acton, William R., Walker de Felix, Judith (1986), „Acculturation and Mind”, w: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, (red. Joyce Merrill Valdes), Cambridge: CUP.
- Acton, W. (1979), *Second Language Learning and Perception of Differences in Attitude*, nieopublikowana praca doktorska, University of Michigan.
- Angelo, Robert (1998) *A Synopsis of Wittgenstein's Logic of Language*, Microsoft.
- Arabski, Janusz (1985), *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: WSiP.
- Arabski, Janusz (1995), *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Arabski, Janusz (1997), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”.

- Brooks, Nelson (1964), *Language And Language Learning. Theory And Practice.*, New York, London: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Brown, Douglas H. (1986), "Learning a Second Culture", w: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, (red. Joyce Merrill Valdes), Cambridge: CUP.
- Gołębnik, D., Teusz, G. (1999), *Edukacja poprzez język*, Warszawa: Wyd. CODN.
- Ibsen Elisabeth B. (1990), „The Double Role of Fiction in Foreign-Language Learning: Towards a Creative Methodology”, w: *English Teaching Forum*, Volume XXVIII/3/, lipiec 1990.
- Iluk, Jan (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Oppermann, Katrin, Weber, E. (2000), *Język kobiet, język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Philipson, Robert (1993), *Linguistic Imperialism*, OUP.
- Polok, Krzysztof (1994), „Elementy glottodydaktyczne i ich rola w przyswajaniu języka obcego”, w: *Kształcenie nauczycieli*, 1 (4): 49- 59, Warszawa.
- Santoni, Georges V. (1976), „Langue et culture en contexte et contraste.”, w: *French Review* 49(3):355–65.
- Valette, Rebecca M. (1986), "The Culture Test", w: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, (red. Joyce Merrill Valdes), Cambridge: CUP.
- Widdowson, H. G. (1977), "The acquisition and use of language system", w: *Studies in Second Language Acquisition*, 2/1, s. 15–26.
- Widdowson, H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, London: OUP.
- Wittgenstein, Ludwig (1958), *Philosophical Investigations*, Basil Blackwell, Oxford, Macmillan Co. New York (tłum. polskie: *Dociekania filozoficzne* (1997), Warszawa: PWN).
- Wygotski, L. S. (1989), *Myslenie i mowa*, Warszawa. (kwiecień 2004)



## Warto wiedzieć

W październiku zaczynamy wstępny pilotaż  
**Europejskiego portfolio językowego**  
 dla młodszych dzieci – klasy 0-III.



Szczegółowe informacje: [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)



Barbara Głowacka<sup>1)</sup>

Białystok

## Europejskie portfolio językowe - „Mimo wszystko jest potrzebny nauczyciel”<sup>2)</sup>

Europejskie portfolio językowe (EPJ) dla uczniów od 10 do 15 lat<sup>3)</sup> zostało wydane nakładem Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Model polski EPJ uzyskał w maju b.r. akredytację Komitetu Walidacyjnego Rady Europy. Otrzymanie numeru akredytacyjnego oznacza, że dokument ten odpowiada wytycznym Rady Europy, ma prawo do nazwy oraz do logo Rady Europy.



O tym, czym jest EPJ i dlaczego warto z nim pracować pisałam już wielokrotnie na łamach *Języków Obcych w Szkole*<sup>4)</sup>, ale sądzę, że opublikowanie polskiego modelu EPJ jest dobrym pretekstem do tego, aby przypomnieć raz jeszcze najważniejsze informacje.

To, czy EPJ trafi do rąk uczniów i stanie się dodatkową pomocą w zdobywaniu przez nich umiejętności językowych, zależy w dużej mierze od nauczycieli, od ich otwartości na zmianę. Większość nauczycieli uczestniczących w obu etapach pilotażu<sup>5)</sup> uznała EPJ za pomoc wzbogacającą ich warsztat pracy.

### Europejskie portfolio językowe jako czynnik zmiany

Pragnąc podkreślić dynamiczny i interaktywny charakter EPJ, jego twórcy nazywali je metaforycznie współtowarzyszem drogi prowadzącej do wielojęzyczności. Rzeczywiście, uczeń może rozwijać i prezentować na stronach EPJ swoje doświadczenia interkulturowe oraz umiejętności językowe w każdym ze znanych mu języków, zdo-

<sup>1)</sup> Dr Barbara Głowacka jest adiunktem w Katedrze Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku i koordynatorem projektu *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*.

<sup>2)</sup> Fragment wypowiedzi nauczyciela, ankieta popilotażowa, TM, maj 2004.

<sup>3)</sup> B. Głowacka, D. Kofman, D. Ryciuk, E. Wajda, D. Żmudzka (2004), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: CODN. Patr: [www.codn.edu.pl/portfolio](http://www.codn.edu.pl/portfolio)

<sup>4)</sup> Barbara Głowacka (2003), *Europejskie Portfolio Językowe* w: „Języki Obce w Szkole” nr 1/2003, s. 48-50; (2003), *Europejskie Portfolio Językowe – Szkolenie nauczycieli języków obcych i języków mniejszości narodowych*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 5/2003, s. 46-48; (2003), *Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto?* w: „Języki Obce w Szkole” nr 6/2003, s. 111-114.

<sup>5)</sup> W celu otrzymania akredytacji Rady Europy Portfolio musiało mieć dwa pilotaże, które wpłynęły na jego ostateczny kształt.

byte w szkole i poza szkołą, przed rozpoczęciem nauki szkolnej i długo po jej ukończeniu (*funkcja prezentacyjno-dokumentacyjna*). EPJ – jako pomoc dydaktyczna – ma przede wszystkim pomóc w tworzeniu pozytywnej postawy w stosunku do własnych osiągnięć w nauce języków, w tworzeniu modelu ucznia aktywnego i samodzielnego w formułowaniu i ocenianiu celów nauki języków (*funkcja dydaktyczno-wychowawcza*).

Istotne jest to, że EPJ dorasta wraz z ucz-

niem. Podstawowy podział uwzględnia trzy rodzaje EPJ różniące się między sobą formą, objętością, podejściem pedagogicznym: *Portfolio dla dzieci* (klasy 0 - III)<sup>6)</sup>, *Portfolio szkolne* (klasy IV-VI + gimnazjum) oraz *Portfolio dla młodzieży i dorosłych* (od 16 lat)<sup>7)</sup>.

### ► Cele

Dzięki EPJ Rada Europy może realizować swoje statutowe cele:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Umacnianie różnorodności oraz tożsamości językowej i kulturowej narodów Europy.</li> <li>2. Upowszechnianie idei doskonalenia znajomości języków i kultur przez całe życie.</li> <li>3. Kształtowanie samodzielnych i odpowiedzialnych postaw w nauce języków, w tym rozwijanie umiejętności samooceny osiągnięć w nauce języków.</li> <li>4. Ułatwianie rozwoju osobistego i mobilności obywateli Europy przez stosowanie wspólnych jasnych i porównywalnych na poziomie całego kontynentu narzędzi opisu, oceny i samooceny umiejętności językowych zdobywanych w szkole i poza szkołą<sup>8)</sup>.</li> </ol>	<p>ad.1 – EPJ umożliwiała prezentację znajomości języka ojczystego (języki mniejszości) oraz kultury związanej z tym językiem.</p> <p>ad.2 – z EPJ możemy pracować tak długo jak będziemy tego chcieli, zarówno w szkole, jak i po jej ukończeniu.</p> <p>ad.3 – EPJ wzmacnia motywację do nauki języków dając uczniom narzędzia do zdobycia samodzielności w formułowaniu celów nauki języków oraz w ocenie ich realizacji.</p> <p>ad.4 – Wspólne zasady i narzędzia sprawiają, że EPJ i jego <i>Paszport językowy</i> są rozpoznawalne na terenie Europy, a zawarte w nim informacje o umiejętnościach językowych posiadacza EPJ są porównywalne z tymi, jakie zawiera ten sam dokument prowadzony przez uczniów z każdego kraju członkowskiego Rady Europy.</p>
---	--

Trudno sobie wyobrazić realizację tak ambitnie nakreślonych celów bez udziału instytucji i jednostek, zajmujących się zawodowo kształceniem dzieci i młodzieży. Jednak mimo, że obecność EPJ

w szkole może być uznana za całkowicie uzasadnioną, osiągnięcie tych celów jest uzależnione – zdaniem twórców EPJ – od przestrzegania przez jego użytkowników następujących zasad:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Europejskie portfolio językowe</i> jest własnością ucznia.</li> <li>2. Wszelkie umiejętności językowe i doświadczenia międzykulturowe są ważne niezależnie od tego, jakiego języka i kultury dotyczą, na jakim poziomie i w zakresie jakiej sprawności zostały opanowane oraz czy zostały zdobyte w szkole czy poza nią. EPJ przekazuje zawsze pozytywny obraz osiągnięć ucznia.</li> <li>3. <i>Europejskie portfolio językowe</i> powinno być napisane językiem jasnym i zrozumiałym dla każdej grupy wiekowej i każdego poziomu nauki, dlatego też podstawowym językiem tego dokumentu jest język urzędowy danego kraju.</li> <li>4. Narzędzia <i>Europejskiego portfolio językowego</i><sup>9)</sup> służą do kształtowania umiejętności samooceny. EPJ nie może więc być użyte przez nauczyciela do kontroli osiągnięć ucznia.</li> </ol>
--

Choć każda z wyżej wymienionych zasad jest równie ważna, warto przybliżyć zna-

czenie pierwszej, którą można nazwać również *zasadą dobrowolności*. Otóż oznacza ona, że

<sup>6)</sup> W październiku rozpoczynamy I pilotaż tego *Portfolio* – patrz [www.codn.edu.pl/portfolio](http://www.codn.edu.pl/portfolio)

Przyspieszamy też prace nad *Portfolio + 16*. Mamy nadzieję, rozpocząć I pilotaż pod koniec tego roku.

<sup>7)</sup> Kilka krajów opracowało EPJ dla specyficznych grup społecznych i zawodowych, patrz: [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)

<sup>8)</sup> Podstawą teoretyczną dla EPJ jest *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ). (2003). Warszawa: Rady Europy, CODN. EPJ szkolne wykorzystuje, adoptując je do wieku ucznia i poziomu znajomości języka, narzędzia opisu i samooceny umiejętności językowych ESOKJ: tabelę ogólną poziomów biegłości językowej dla każdej z pięciu sprawności językowych (słuchanie, czytanie, interakcja, produkcja, pisanie) oraz odpowiadające im szczegółowe listy umiejętności, niezbędne do ćwiczenia samooceny. ESOKJ – to obecnie jedyne i wspólne dla całej Europy źródło odniesienia analizujące potrzeby użytkowników języków i proponujące na bazie tej analizy narzędzia pracy dla nauczycieli, autorów programów nauczania, materiałów dydaktycznych, standardów egzaminacyjnych itd.

<sup>9)</sup> patrz przypis 3.



uczeń może stać się posiadaczem EPJ i pracować z tym dokumentem, *jeśli tego chce*. To uczeń ma postanowić o nabyciu i prowadzeniu EPJ – jak będzie z nim pracował, będzie jednak w dużej mierze zależał od nauczycieli języków. Jednym z czynników motywujących ucznia jest to, że mimo, iż praca z EPJ nie jest wykonywana na ocenę (zasada 4), przyczynia się ona w wymierny sposób do jego osobistego rozwoju i polepszenia wyników w nauce. Uczeń klas starszych powinien również wiedzieć, że EPJ może być jego wizytówką na zewnątrz szkoły. Zmiana miejsca zamieszkania, szkoły czy nauczyciela, ubieganie się o staż językowy czy stypendium – to sytuacje, w których młody człowiek może chcieć przedstawić swój *Paszport językowy* wybranym przez siebie osobom.

Ponadto respektowanie przez nauczycieli zasady dobrowolności w pracy z EPJ przyczynia się stopniowo do przejścia przez ucznia odpowiedzialności za własną naukę, a co za tym idzie, do opanowania umiejętności samodzielnego wyznaczania jej celów i samooceny stopnia ich realizacji. Krótko mówiąc, stając się ważnym narzędziem samopoznania, EPJ pozwala na zbudowanie nowej jakości w relacji nauczyciel-uczeń. O zaletach tego nowego symetrycznego układu pisałam już w moim poprzednim artykule<sup>10</sup>. Wiedza na temat ucznia, uzyskana pośrednio w trakcie pracy z EPJ, może być wykorzystana przez nauczyciela w ocenianiu wspomagającym, kształcącym. Nieufność uczniów zniknie, gdy będziemy przestrzegać zasad pracy z EPJ, a uczeń sam zauważy, że pozwala mu ono lepiej poznać podręcznik, własne potrzeby i możliwości, że świadomie kieruje własną nauką.

Aby dobrze zrozumieć istotę zasady dobrowolności warto porównać EPJ do dziennika podróży, do osobistego pamiętnika, do portfolio artysty. Tak jak one, EPJ jest prywatną własnością ucznia i tylko z jego woli będzie mu towarzyszyć przez kilka lat, przez całe życie lub przynajmniej tę jego część, w ciągu której nauka i znajomość języków obcych może wpłynąć na wybór szkoły, studiów, zawodu, pracy i miejsca zamieszkania.



## Co każdy nauczyciel powinien wiedzieć o Europejskim portfolio językowym

O tym, jak ważne jest EPJ, uczeń powinien dowiedzieć się w szkole. Najlepiej, gdy zachęca go do pracy z nim nie tylko nauczyciele języków, ale także nauczyciele innych przedmiotów, dyrektor szkoły, wychowawca klasy, dostarczając potrzebne mu informacje, przyjmując otwartą postawę oraz stosując metody i techniki pracy przygotowujące do pracy z EPJ.

Model polski EPJ stara się pogodzić potrzeby uczniów szkół podstawowych i gimnazjum. Faza eksperymentalna pozwoliła wykluczyć zadania zbyt „dorosłe” lub zbyt „proste”. Niektóre działy EPJ mogą w odczuciu części uczniów przerastać ich możliwości. Trzeba jednak pamiętać, że wraz z upływem czasu uczniowie ci oswoją się z EPJ, odnajdą w nim swoją miarę i zrozumieją celowość pracy z tym dokumentem.



### Język

Większość tekstów zawartych w EPJ jest tłumaczonych na cztery tradycyjnie nauczone w Polsce języki: angielski, francuski, niemiecki i rosyjski.

Jakim językiem ma posługiwać się uczeń przy wypełnianiu EPJ? – Na pytania otwarte odpowiadamy w języku polskim oraz, jeśli uczeń chce, podając tłumaczenie zapisu w języku ojczystym (np. w języku czeskim). *Paszport językowy* wypełniamy głównie przez zakreślanie ✓ lub wpisywanie danych (dane osobowe, nazwy szkół, dyplomów, konkursów) w ich oryginalnym brzmieniu. Niewielka ilość miejsca na stronach 11-13 zmusza do zwięzłości, używania równoważników zdania, do zapisu zgodnego z podanymi przykładami.

Jakich języków dotyczą tabelki samooceny w *Paszporcie językowym*? – Języków obcych poznawanych w szkole i poza szkołą oraz języka ojczystego innego niż język urzędowy. Jednym z najważniejszych celów Rady Europy jest umacnianie tożsamości językowej i kulturowej narodów zamieszkujących nasz kontynent i wyrównanie szans w nauce języków obcych. Narzę-

<sup>10</sup> Barbara Głowacka (2003), *Europejskie portfolio językowe – dlaczego warto?*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 6/2003, s.111-114.

dzia samooceny ESOKJ służące doskonaleniu kompetencji różnojęzycznej zostały opracowane dla osób uczących się języków innych niż język urzędowy (język polski), poznawany i praktykowany na co dzień w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Należy pamiętać, że rzadkie są przypadki posiadania pełnej kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku ojczystym w wieku 10-15 lat. Jedną z tabelk samooceny może więc ilustrować znajomość języka ojczystego dzieci reprezentujących mniejszości narodowe i etniczne. Warto jednak przypomnieć uczniom, że choć biegle posługują się językiem ojczystym, nadal się go uczą i będą jeszcze wiele lat doskonalić w nim swoje umiejętności językowe. Wypełnianie siatki samooceny dla języka polskiego (poza *Paszportem językowym*) może być zaproponowane jako jedno z ćwiczeń wdrażających.

### ▼ Czas

Pośpiech w pracy z EPJ jest złym doradcą. Przypominajmy uczniom, że EPJ pozostanie z nimi przez kolejne 2, 3, 4 lata nauki. Kolejne strony powinny być wypełnione po wspólnym przygotowaniu się do tej czynności na lekcji. Ustalmy też kalendarz lekcji z EPJ, np. 1-2 razy w miesiącu. Rytm spotkań będzie zależeć od wymiaru godzin przypadających na dany język, od tego, czy nauczyciel jest także wychowawcą klasy itp. Lekcje, których tematy będą inspirowane, np. strony 2-16 *Biografii językowej* (BJ) oraz 40-43 *Dossier* mogą „wtopić się” w tok nauczania języka. Każde z zadań BJ to temat na osobną refleksję, na krótką wymianę doświadczeń. Na przykład zadanie 1, s. 7. EPJ (*Języki, które słyszę wokół siebie*) uczeń wykona sam w domu po lekcji, na której odbędzie się np. krótka rozmowa na temat roli języków we współczesnym świecie, ich obecności w życiu codziennym. Dobrze jest wygospodarować na takie wspólne rozmowy, przygotowujące do pracy własnej z EPJ, kilka minut na jednej z cotygodniowych lekcji i przeprowadzić je w języku polskim. Uczestnicy pilotażu potwierdzili zgodnie żywe zainteresowanie uczniów zagadnieniami wielojęzyczności i wielokulturowości dominującymi na stronach BJ.

Pracę z Listami umiejętności (EPJ, s.18-39) należy, na początku nauki przesunąć maksymalnie w czasie, np. na 3-4 miesiące, gdy uczniowie będą już wdروżeni do rozróżniania celów językowych i komunikacyjnych oraz do samodzielnego zapisu zdobywanych umiejętności. Zanim to nastąpi, warto postępować tak jak jeden z nauczycieli pilotujących EPJ: „*Teraz w czasie pracy z nowym materiałem wprowadziliśmy w klasie nowy element: po każdej lekcji (następnego dnia po nauce samodzielnej w domu) uczniowie zapisują w swoich zeszytach, czego się nauczyli (co potrafią napisać, przeczytać, powiedzieć)*”<sup>11)</sup>.

Pracę ze s. 6-7 Paszportu językowego najlepiej zaplanować na maj, ćwiczenie wypełniania podobnych tabelk „na sucho” powinno nastąpić po dłuższej pracy z listami umiejętności, tak aby uczniowie mieli czas upewnić się, co do sposobu wykonania tego odpowiedzialnego zadania.

### ▼ Miejsce: dom – szkoła – miasto – region – kraj – świat

Najlepiej, gdy uczeń pracuje z EPJ w domu. Ważne jest, by nie tworzyć sytuacji, w których przy wypełnianiu EPJ uczeń ulegnie presji nauczyciela lub rówieśników. Zaplanujmy pracę tak, by szkoła była miejscem, w którym uczeń wymienia się doświadczeniami związanymi z prowadzeniem EPJ, ćwiczy sprawności niezbędne do pracy własnej, buduje wspólnie z nauczycielem kryteria selekcji prac do *Dossier*, lub tworzy materiał do EPJ jako uczestnik, sprawozdawca, dokumentalista wydarzeń (konkursów, wystaw, projektów, zawodów itp.), organizowanych w szkole i poza szkołą. Starajmy się doceniać materiały tworzone przez uczniów na naszych lekcjach oraz tych, które powstają pod kierunkiem innych nauczycieli języków.

Stwórzmy w klasie miejsce na ich prezentację, zachęćmy do rejestrowania ich w EPJ. Przynoszenie EPJ do szkoły nie powinno wynikać z obowiązku (zasada 1), ale z potrzeby (prośba o pomoc) lub chęci ucznia pochwalenia się sposobem wykonania zadania.

<sup>11)</sup> c.d. cytatu „ Ten nowy element toku lekcji wprowadziłam we wszystkich klasach, w których ucze”, (*ankieta popilotażowa, maj 2004*)

▼ **Partnerzy:** uczniowie – rodzice uczniów – wychowawca klasy – dyrektor szkoły – zespół pedagogiczny

Nauczyciel podejmujący pracę z EPJ powinien od początku współpracować z wychowawcą klasy oraz z kolegami uczącymi innych języków (w tym języków mniejszościowych), jego uczniowie są przecież także ich uczniami. O ile to możliwe, nauczyciele ci powinni poprowadzić wspólną lekcję lub koleżeńską obserwację pracy z listami umiejętności i tabelami samooceny. EPJ może stać się projektem interkulturowym realizowanym pod kierunkiem kilku nauczycieli języków tej samej szkoły.

▼ **Formy pracy:** - praca w małych grupach – refleksja indywidualna – wymiana opinii, doświadczeń – konkursy – wspólne projekty – prezentacje wyników pracy na forum klasy, szkoły

Sądzę, że zdecydowana większość nauczycieli języków praktykuje podejście komunikacyjne, choć nie zawsze warunki nauczania pozwalają na satysfakcjonujące wprowadzanie odpowiednich technik. EPJ nie rewolucjonizuje stosowanych metod pracy. Wystarczy pamiętać, że „*jest ono uzupełnieniem nauki w szkole, że przekonuje ucznia o jego możliwościach*”, jak żadna inna stosowana dotychczas pomoc dydaktyczna, a „*zdobywanie*” kolejnych umiejętności i „*wdrapywanie się na kolejny poziom są bardzo istotną motywacją do pracy*”<sup>12)</sup>. Ćwiczenia językowe przygotowujące do komunikacji i zadania komunikacyjne powinny być zharmonizowane i stanowić stały element lekcji, by uczniowie mieli okazję do treningu umiejętności. Prezentacje zadań komunikacyjnych na forum klasy mogą być poprzedzone wspólnym ustaleniem kryteriów akceptacji (zgodność z wyrażonym celem, dopasowanie do sytuacji, komunikatywność wypowiedzi), wyrażających się natężeniem oklasków, a nie stopniem.

## ▼ Kompetencje cząstkowe

Znajomość języka ojczystego rozwijamy zazwyczaj w zależności od naszych potrzeb. W trakcie nauki języka obcego w szkole potrzeby są określone przez program nauczania. Ocena szkolna sytuuje nas na tle najlepszych uczniów, tych, którzy najlepiej opanowali program. Ocenę dostajemy często za to, czego nie umiemy, a nie za to, co potrafimy robić. EPJ zachęca do zmiany jakościowej w ocenianiu ucznia. Liczy się to, co potrafimy zrobić, a nie to, czy robimy to lepiej lub gorzej od innych. Możemy dążyć do dobrego poziomu w mówieniu i zadowolić się podstawowymi umiejętnościami w pisaniu, pozwalającymi na napisanie kartki z wakacji czy wypełnienie formularza. Te różnorodne umiejętności określając nasze kompetencje (językowe i komunikacyjne) pełne lub cząstkowe i sytuują nas na poziomie A1, A2, B1, B2, C1 itd. i pozwalając lub nie, przejść w obrębie danej sprawności na poziom wyższy. EPJ „*mobilizuje do intensywniejszej nauki*”, gdy uczeń uświadomi sobie, że „*wiele zależy od tego, jak on sam ustawi sobie poprzeczkę*”<sup>13)</sup>.

## ▶ O korzyściach pracy z EPJ

Nauczyciele, biorący udział w pilotażu EPJ na terenie całej Polski w latach 2003 i 2004 potwierdzili w znakomitej większości wymierne korzyści, jakie daje praca z tym materiałem dydaktycznym. Oto wybór odpowiedzi na kilka pytań ankiety popilotażowej<sup>14)</sup>:

## ▼ Warsztat nauczyciela

Nauczyciel ma lepszy wgląd w pracę uczniów, może lepiej pomóc im w określaniu celów nauki/ umiejętności językowych, posiada lepsze rozeznanie postępów ucznia i efektów jego pracy; EPJ pozwala regulować proces nauczania / harmonizować nauczanie poszczególnych sprawności / wprowadzać więcej kon-

<sup>12)</sup> ankieta popilotażowa, maj 2004.

<sup>13)</sup> Idem.

<sup>14)</sup> W jakim stopniu EPJ zmieniło Pana/Pani zwykły rytm pracy? W jakim stopniu praca z EPJ przyczyniła się do realizacji celów wyznaczonych przez program nauczania w danej klasie, w pracy z danym podręcznikiem? Czy EPJ jest narzędziem wspomagającym realizację celów pozajęzykowych? Czy uczeń odnosi wymierne korzyści w pracy z EPJ? I jeśli tak, jakie? Jakie trudności pojawiły się w pracy z EPJ? (BG/DŻ)

kretnych spotkań z językiem / uwydatnić aspekty komunikacyjne / poznać lepiej podręcznik.

Praca z EPJ ubarwiła i wzbogaciła treść zajęć / pozwoliła przyjrzeć się w ukierunkowany sposób swojej pracy i pozostawić ślad tych przemyśleń na piśmie / obiektywnie ocenić realizowane treści programowe / zmusiła mnie do zbierania materiałów realizacyjnych i inspirowania uczniów do ich zbierania / pomogła w dostosowaniu programu nauczania do umiejętności uczniów / w formułowaniu celów lekcji (wskaźniki) / przyczyniła się do wprowadzenia zmian w programie autorskim / wzbogaciła warsztat pracy o nowe narzędzie oceniania alternatywnego / to cenne doświadczenie: konfrontacja oceny nauczycielskiej z samooceną dokonaną przez ucznia.

### ▼ Relacja nauczyciel-uczeń

EPJ pomaga nauczycielowi poznać jego uczniów: ich potrzeby i zainteresowania, stwierdzić, jak wiele już potrafią / proces nauczania jest rzeczywiście ukierunkowany na ucznia – wdrażanie do samooceny wnosi wiele pozytywnych elementów / EPJ dowartościowuje i nauczyciela, i ucznia / Uczeń widzi własne postępy, przekonuje się o swoich możliwościach / EPJ daje poczucie własnej wartości i poczucie sukcesu – nawet na poziomie A1! / EPJ umożliwia udokumentowanie znajomości języka w inny sposób niż oceną szkolną / EPJ stało się pewnym wyróżnikiem klasy na terenie szkoły i łącznikiem scalającym klasę.

### ▼ Formy pracy

Częstsza praca w grupach / różnorodne motywujące uczniów konkursy / częstsza wspólna refleksja nad tym, czego się uczniowie nauczyli / EPJ umożliwia cenne powroty do opanowanych wcześniej umiejętności / nowy element w pracy: indywidualna refleksja i zapis po każdej lekcji, co potrafię napisać, powiedzieć, zrozumieć – gdy czytam, gdy słucham / gromadzenie prac – wystawy prac zainspirowane przez EPJ.

### ▼ Cele dydaktyczno-wychowawcze (warsztat ucznia)

EPJ pomaga (zwłaszcza tym, którzy są nim zainteresowani) polepszyć sposób uczenia się / dzięki szczegółowym listom umiejętności uczniowie uczą się oceniać siebie obiektywnie, zastanawiają się nad sobą, swoimi wyborami / mają możliwość sprawdzenia się / EPJ przekazuje uczniowi wiedzę na temat tego, co naprawdę potrafi zrobić, pozwala też pośrednio dostrzec braki, niedociągnięcia / Uczniowie uczą się samooceny i prezentacji swojej osoby, autonomii / rozwijają własne strategie uczenia się przez porównanie ich z innymi / Uczeń zaczyna interesować się podręcznikiem, rodzajem i celowością wykonywanych zadań / EPJ uczy planowania własnej pracy / pozwala spojrzeć na własną naukę, jak na proces.

### ▼ Cele pozajęzykowe

EPJ umożliwia otwarcie na inne kultury, inne języki / poznanie zwyczajów, tradycji, muzyki, historii innych narodów / uczy ciekawości świata, szacunku i otwartości wobec innych, tolerancji, samokrytycyzmu / motywuje, bo uświadamia celowość uczenia się, uczeń widzi, że dzięki nauce osiąga określone, konkretne cele / jest wprowadzeniem do samooceny, refleksji czy autoanalizy / dostarcza wiele satysfakcji / uczestnictwo w projekcie ogólnoeuropejskim wzmacnia motywację.

*„Największym problemem było przekonanie dzieci, że warto spróbować, mimo, że nie będzie z tego wymiernych ocen w dzienniku czy punktów z zachowania. Z czasem jednak udało się, dalsza praca przebiegała bez zakłóceń, a nawet z entuzjazmem części uczniów”<sup>15)</sup>.*

*„W Dossier **mogę się pochwalić** swoimi pracami, a w Portfolio **udowodnić wszystkim, że coś potrafię** „Podobają mi się rubryki, w których można zapisać czego już się nauczyliśmy: w niektórych z nich, mogę pochwalić się moimi osiągnięciami językowymi”<sup>16)</sup>.*

Ogólny aplauz dla projektu i potwierdzenie pozytywnych skutków, jakie niesie ze sobą w dłuższym okresie czasu praca z EPJ, nie powinny przesłonić nielicznych ale ważnych uwag krytycznych, znaków zapytania czy wątpliwości. Nauczyciele sygnalizowali głównie:

<sup>15)</sup> fragment wypowiedzi nauczyciela, maj 2004.

<sup>16)</sup> fragmenty wypowiedzi uczniów, ankieta popilitażowa, marzec 2004.

1. Kłopoty z utrzymaniem zainteresowania przez kilka miesięcy pilotażu<sup>17)</sup>.
2. Konieczność ciągłej obecności, udzielania wsparcia niektórym uczniom.
3. Trudności niektórych uczniów ze zbieraniem materiałów do *Dossier*.
4. Trudności z wdrażaniem do samodzielności<sup>18)</sup>.
5. Problemy z wygospodarowaniem czasu na pracę z EPJ.
6. Przypadki braku zdyscyplinowania w pracy z EPJ (pośpieszne wypełnianie rubryk).
7. Niewłaściwą, zniechęcającą formę prezentacji tabel samooceny (za dużo tekstu).

## Umowa

Nauka języków to projekt długoterminowy. EPJ wpływa na zmianę postawy ucznia i nauczyciela, ale dzieje się to w dłuższym czasie. Możemy więc uznać, że wymienione trudności, choć występujące w pracy z częścią uczniów i dotyczące specyficznego kontekstu pilotażu, odzwierciedlają naturalny stan rzeczy.

Droga do samodzielności i obiektywnej samooceny jest długa. Nie wszyscy uczniowie są gotowi do przejścia odpowiedzialności za własną naukę, nie wszyscy rozumieją potrzebę aktywnego uczestnictwa w nauce języka. Nie wszyscy zresztą muszą pracować z EPJ, mogą odłożyć oba zeszyty na półkę i wrócić do nich w następnym roku. Nauczyciel powinien przygotować się na takie reakcje i sprawić, żeby zadania przygotowujące do pracy z EPJ nie izolowały uczniów nieufnych czy niechętnych. EPJ nie powinno więc zaistnieć w świadomości ucznia ani nauczyciela jako „obowiązek”. Mówiąc językiem metaforycznym: powinno być drogowskazem, a nie metą. Uczenie się „pod EPJ” stanowiłoby niewątpliwie negatywne w skutkach zawężenie szkodliwe dla wszystkich uczestników procesu dydaktycznego. Cierpliwość i systematyczność we wprowadzaniu nowych metod pracy, w tym EPJ, wydaje się jedną z podstawowych zalet nauczyciela.

Narzędziem, które może mu pomóc w realizacji celów, jest wspomniana przeze mnie

w tym artykule umowa (kontrakt pedagogiczny), stworzona przez grupę osób zaangażowanych w projekt. Oto szkic takiej umowy:

Pierwszy punkt powinien informować o zgodzie na prowadzenie projektu w określonym czasie.

Drugi wymieni zasady pracy z EPJ.

Trzeci wskaże na nauczyciela jako koordynatora pracy z EPJ (s. 4, EPJ),

W kolejnych podpunktach można przytoczyć zadania koordynatora: informuje o celach, zasadach, strukturze EPJ, organizuje pracę w ciągu roku, ustala czas, jaki zostanie poświęcony na pracę z EPJ na lekcji języka, organizuje pracę uczniów na lekcji, przygotowuje do wykonywania zadań, wyjaśnia sposób pracy z poszczególnymi działami EPJ, czuwa nad przestrzeganiem zasad pracy z EPJ.

Czwarty punkt umowy powinien dotyczyć ucznia i jego uczestnictwa w projekcie: podejmuje samodzielnie decyzję dotyczącą pracy z tym dokumentem, pracuje z EPJ zgodnie z własnymi potrzebami i we własnym rytmie, uczestniczy w zadaniach organizowanych przez nauczyciela na lekcji, informuje o trudnościach w pracy z EPJ, ustala wspólnie z nauczycielem i pozostałymi uczniami kryteria doboru prac gromadzonych w *Dossier*, kryteria akceptacji stopnia opanowania umiejętności językowych, czuwa nad przestrzeganiem zasad pracy z EPJ.

Polecenia typu: „Przypominam, że jutro pracujemy z EPJ, kto chce, może przynieść je ze sobą” lub „Zapoznajcie się z zadaniem X ze strony Y EPJ w domu, jeśli czegoś nie zrozumiecie, przygotujcie pytania. W przyszłym tygodniu porozmawiamy o tym, jak można wypełnić tę stronę”, pozwolą nam respektować zasadę dobrowolności i prowadzić lekcje zgodnie z przewidzianym planem. Na początku roku możemy wspólnie z uczniami przygotować plansze, na których umieścimy powiększoną kopię tabeli samooceny, i w zależności od potrzeb wybraną stronę poziomu A1, A2 czy B1, tak aby problem obowiązkowego przynoszenia EPJ do szkoły przestał istnieć. Pilotaż udowodnił, że nauczyciele i uczniowie podchodzą poważnie i twórczo do

<sup>17)</sup> „Eentuzjazm, zainteresowanie na początku – z czasem motywacja słabnie”. / „W drugiej połowie pilotażu, zauważyłam niestety trochę znudzenia (...), musiałam przypominać o wypełnianiu zeszytów”. (ankieta popilotażowa, maj 2004).

<sup>18)</sup> „Uczniowie nie rozumieli, że to ich osobisty dokument, z którym mogą pracować samodzielnie w domu. Oczekiwali, że wszystko będziemy robić na lekcji”, idem.

swojej pracy, pomysłów na wykorzystanie EPJ nie zabraknie tam, gdzie istnieje zgoda co do wspólnie obranego celu.

## Wprowadzenie EPJ do szkoły – proponowany plan działania

Proponowany plan działania może być następujący:

- ▶ Przedstawienie projektu dyrektorowi szkoły, rodzicom uczniów oraz uczniom w celu uzyskania ich zgody na wprowadzenie EPJ.
- ▶ Prezentacja EPJ (projekt Rady Europy wdrożony w Polsce przez MENiS przy współpracy CODNu) na zebraniu rady pedagogicznej.
- ▶ Prezentacja EPJ na lekcji jako projektu Rady Europy. Informacja o Radzie Europy i jej celach<sup>19)</sup>.

- ▶ Ustalenie wspólnie z uczniami zasad pracy z EPJ (umowa dot. zasad pracy z EPJ, kalendarza spotkań), sporządzenie umowy i umieszczenie jej na widocznym miejscu w klasie.
- ▶ Praca w duchu EPJ: kształtowanie pozytywnej postawy wobec własnych umiejętności językowych i kulturowych, korzystanie z wszelkich doświadczeń językowych i kulturowych uczniów, zdobytych przez nich w szkole i poza szkołą, wprowadzanie technik autonomizujących.

## Struktura i treść EPJ

Model polski EPJ szkolnego składa się z dwóch zeszytów zawierających trzy podstawowe części: *Biografię językową* i *Dossier* (format A-4) oraz *Paszport językowy* (format A-5). Oto zawartość obu części:

Biografia językowa (BJ) i Dossier	Paszport Językowy (PJ)
<p><b>Biografia językowa</b>            Objaśnienia znaków użytych w EPJ, s. 2.            To <i>Portfolio</i> należy do (dane osobowe), s. 3.            Co to jest EPJ?, s. 4.            Do czego służy BJ?, s. 6  <u>Moje doświadczenia</u>, s. 7–10.            Z czego korzystam, gdy uczę się języków?, s. 11.            Jak się uczę języków?, s. 12-13.            Co mogę powiedzieć o sobie?, s.14-15.            Jak sobie radzę?, s.16.  <u>Co już potrafię?</u>            Instrukcja dotycząca pracy z listami umiejętności, s. 18.            Listy umiejętności: <b>A1</b> (s. 20-24), <b>A2</b> (s. 26-30), <b>B1</b> (s. 31-36),            Opis biegłości językowej dla poziomów <b>B2, C1, C2</b> (s. 37).            Bardzo się cieszę, że (...) potrafię: s. 38-39.  <b>Dossier</b>            Co to jest <i>Dossier</i>? Do czego służy <i>Dossier</i>, s. 40.            Moje <i>Dossier</i> zawiera (wykaz prac ucznia), s. 42.            Moje sukcesy w poznawaniu języków i kultur, s. 43.            Moi nauczyciele potwierdzają moje umiejętności, s. 44.            Tabela samooceny w języku polskim, s. 45.            Poziomy biegłości językowej w języku polskim (tabela ogólna), s. 46.            Tabela ogólna w języku angielskim i w języku francuskim, s. 47.            Tabela ogólna w języku niemieckim i w języku rosyjskim, s. 48.            Koperta na dokumenty, prace gromadzone w <i>Dossier</i>.</p>	<p>Co to jest Rada Europy, s. 0-1.            Co to jest i czemu służy PJ?, s. 2.  <u>Kim jestem?</u> (dane osobowe), s. 3.            Kim jestem? Mój portret językowy, s. 4.  <u>Samoocena</u> – objaśnienia piktogramów, s. 4.            Przykłady zaznaczania postępów w nauce języka, s. 5.            Tabelki samooceny po jednej dla każdego języka, s. 6-7.  <u>Tabela samooceny w języku polskim</u>, s. 8-9 (tekst ujednolicony dla wszystkich użytkowników EPJ, niezależnie od wieku użytkownika, zgodnie z wytycznymi Rady Europy).  <u>Moje doświadczenia</u>            Od kiedy uczę się języków?, s. 10.            Gdzie uczyłem/am lub uczę się języków poza szkołą?, s. 11.            W jakich konkursach (projektach, wystawach) brałem/am udział, s.11.            Moje doświadczenia językowe i interkulturowe zdobyte w kraju i za granicą, s.12-13.            Moje osiągnięcia w poznawaniu języków i kultur (dane na temat świadectw i dyplomów językowych), s. 14-15.            Tabele samooceny w języku angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim – s.16-23 (Uczeń może posługiwać się tabelą w języku polskim lub też tabelą w języku, którego się uczy).            Dane osobowe użytkownika PJ (nr telefonu, adres, e-mail), s. 24.</p>

<sup>19)</sup>Pogłębienie informacji o Radzie Europy może stać się pierwszym odpowiedzialnym zadaniem, wykonanym w małych grupach – źródło informacji: encyklopedia, strona internetowa Rady Europy. Rezultat pracy – plakat.



## Jak korzystać z EPJ?

Wkrótce będzie gotowy *Przewodnik dla nauczyciela*, który będzie zawierał szeroki wachlarz technik pracy z EPJ. Poniższe uwagi dotyczą wybranych zadań.

### Biografia językowa (BJ)

#### Rady praktyczne:

1. Informacja o tym, czym jest EPJ i jego części oraz cele jakim służą, znajduje się na otwierających je stronach,
  2. Warto przed rozpoczęciem pracy z EPJ zwrócić uwagę uczniom na strony opatrzone piktogramem „Skopiuj, zanim zaczniesz wypełniać” i zgromadzić ich kopie na wszelki wypadek w specjalnym segregatorze<sup>20)</sup>.
  3. Używanie ołówka pozwoli na łatwiejsze usuwanie pomyłkowych zapisów, o które na początku pracy nietrudno.
  4. Techniki i strategie sprzyjające wspólnej refleksji na lekcji i do pracy własnej w domu, to np. techniki gromadzenia i wizualizacji pomysłów, wspólne projekty, prezentacje prac grupowych, zbieranie dokumentacji, informacji itp. Na początek – wspólna refleksja w odpowiedzi na pytanie: „Z jakim zawodem kojarzy się portfolio? (malarz, fotografik, architekt), Co zawiera portfolio artysty?, Do czego służy?, Co to jest biografia?, O czym ludzie piszą w autobiografiach?, W jakim celu je piszą?, O czym można pisać w biografii językowej?”.
- ▶ **Zadania 1-5.** Zapis może ulegać zmianom, uzupełnieniom. Uczeń zdobywa w ciągu roku nowe doświadczenia, nowe wiadomości. Staje się baczniejszym obserwatorem rzeczywistości.
  - ▶ **Zadania 6-7.** Miejsce pozostawione na zapis jest z konieczności skrótowe. Należy uczulić uczniów na zwięzłość wypowiedzi, na umieszczanie najważniejszych informacji.
  - ▶ **Zadanie 6.** Uwaga! Zadanie to może pozostać niewypełnione. Wielu uczniów nie prowadzi korespondencji w języku obcym, nie ma kontaktów z cudzoziemcami. W przypadku bogatej korespondencji lub częstych pobytów za granicą w zadaniach 6 i 7 należy

umieścić najważniejsze informacje na ten temat, a kolejne dowody kontaktów z językami zapisywać na osobnej kartce i wkładać do *Dossier*.

- ▶ **Zadanie 9.** Uczeń może rozwinąć w dowolnej formie wybrany fragment odpowiedzi (np. opis ciekawych zdarzeń z podróży wraz ze zdjęciami) i umieścić je w *Dossier*. Nauczyciele pisali często o niechęci uczniów do zapisywania tej strony. Liczne egzemplarze EPJ odesłane po pilotażu temu przeczą. Nie wywierajmy na nich presji. Dajmy im czas. Rozmowy na lekcji, wymiana doświadczeń i praca z EPJ zmotywują ich do szukania informacji, do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z zagranicy.
- ▶ **Strony 11-15.** Ta część BJ aktywizuje ucznia do obserwacji siebie samego jako ucznia. Jej celem jest uświadomienie uczniom, w jaki sposób się uczą oraz zachęcenie do wypróbowania nowych form, pomocy, strategii i technik. Zaprosimy ich do wypełnienia stron 11-15 w domu, wymiana doświadczeń stanie się punktem wyjścia do dyskusji na temat efektywności stosowanych przez nich strategii. Nauczyciel powinien pamiętać o tym, że niezależnie od zalecanych przez podejście komunikacyjne strategii i metod uczniowie mają prawo do stosowania w trakcie własnej pracy indywidualnych, dostosowanych do ich stylu uczenia się rozwiązań. Nie krytykujemy ich, ale propagujemy na lekcji strategię, które pozwolą być może zmienić (wzbogacić!) ich przyzwyczajenia.

Przykładowe techniki pozwalające na ciekawszą formę pracy ze stroną 11. Pantomima – zgadywanka: jeden z uczniów przedstawia za pomocą gestów swoją ulubioną pomoc, pozostali zgadują. Starsi uczniowie mogą zorganizować wśród rówieśników sondaż, dotyczący najczęściej używanych pomocy językowych a jego wyniki przedstawić na planszach.

- ▶ **Strony 14-15** zapraszają chętnie rysujących uczniów do zilustrowania trzech zachowań sprzyjających nauce. Każdy z uczniów może natomiast dopisać na zielonych paskach własne odpowiedzi na postawione pytania.
- ▶ **Strona 16.** *Jak sobie radzę?* Pilotaż EPJ wykazał, jak ważne jest dla ucznia prawo do prywatności. Strona ta – jakby wyjęta z

<sup>20)</sup> strony można wydrukować z [www.codn.edu.pl/portfolio](http://www.codn.edu.pl/portfolio)

**pamiętnika** ucznia – zachęca go do monitorowania własnej nauki, ale pozostanie pusta, dopóki nie będzie on pewny, że jego notatki są jego prywatną własnością. Nauka języka to proces, w którym samodzielnie znalezione rozwiązanie nawet małego problemu może dać więcej niż pochwała ze strony nauczyciela. Takie małe zwycięstwa warte są zapisu.

- ▶ **Strony 18-37.** *Co już potrafię?* – *Listy umiejętności* – podzielone według sprawności językowych - zawierają po osiem opisów umiejętności komunikacyjnych (tzw. wskaźników biegłości), reprezentatywnych dla danego poziomu. Są one zbliżone w swojej treści do celów realizowanych na lekcji. Ważne jest, aby nauczyciel nie szukał za wszelką cenę korelacji między celami realizowanymi przez podręcznik a umiejętnościami wymienionymi w EPJ, żeby nie starał się uczyć „pod EPJ”. Warto natomiast zadbać o to, by formułowane przez niego cele odnosiły się do kompetencji komunikacyjnej i przekazywały pozytywny obraz osiągnięć ucznia, np. *potrafię poprosić o podanie potrzebnego mi przedmiotu*. Jeśli cel lekcji jest językowy, np. utrwalanie poprawnej wymowy liczebników, warto na początku lekcji poinformować uczniów, że ćwiczenia te pozwolą im opanować umiejętność pytania o godzinę. Pozwoli to zachować spójność z EPJ, a dla ucznia stanie się pomocą w samodzielnej pracy z listami umiejętności i wzorem pozwalającym budować cele własnej nauki.

Pracę z *listami umiejętności* należy zaplanować wcześniej, po solidnej analizie podręcznika. Dowiemy się dzięki temu, jakie cele zostały już zrealizowane, czy zadania z podręcznika umożliwią ich sprawdzenie. Uczniowie zaawansowani w nauce języka mogą rozpocząć sprawdzenie swoich umiejętności od poziomu A1 w drugim miesiącu pracy z EPJ, grupy początkujące nie wcześniej niż pod koniec pierwszego semestru.

Ważne jest, aby każdy rozumiał, że nie chodzi o „odhaczanie” kratek, a o rzeczywiste wykonanie zadania, które potwierdzi opanowanie umiejętności. Odgrywanie ról, scenki, symulacje to techniki najlepiej nadające się do sprawdzenia stopnia opanowania wybranej umiejętności. Nauczyciel może przyzwyczajać uczniów

do aktywnego współdziałania, proponując im samodzielny wybór sprawności na danym poziomie (np. A1 *Piszę*) i umiejętności. Następnie po wyjaśnieniu ewentualnych niejasności i ustaleniu kryteriów akceptacji uczniowie przygotowują, w kilkuosobowych grupach, sytuację komunikacyjną, w której zaprezentują wybraną umiejętność. W grupach początkujących lub mniej aktywnych warto przygotować wcześniej zestaw sytuacji komunikacyjnych, odpowiadających danej umiejętności i poprosić uczniów o wylosowanie i przedstawienie jednej z nich.

- ▶ **Zaliczenie sprawności na danym poziomie** - należy przyjąć, że dokonuje się to w momencie zaznaczenia 6 z 8 umiejętności w rubryce *Już potrafię* w obrębie jednej sprawności językowej (np. *Opowiadam*). Przy liczeniu nie uwzględniamy umiejętności dopisanych przez ucznia. Opanowanie sześciu umiejętności uprawnia do zamalowania całej kratki odpowiadającej danej sprawności (s. 6, PJ), trzech do zamalowania połowy, dwóch do zamalowania  $\frac{1}{4}$  kratki.

Spokojna i rozłożona w czasie praca z listami umiejętności pozwala na przejście do pracy z tabelą samooceny (PJ), właściwym jej odczytywaniu i interpretowaniu.

- ▶ **Strony 38-39.** *Bardzo się cieszę, że w językach, których się uczę, potrafię ...* Można tu wpisać te umiejętności komunikacyjne, które nie są ujęte w listach, a które uczeń uważa za szczególnie ważne. Można tu także pochwalić się znajomością obyczajów danego kraju (kompetencja socjokulturowa). Wypełnienia pól powinno dokonywać się stopniowo w ciągu kilku lat nauki. Wpisane przez ucznia umiejętności złożą się na jego osobisty wielojęzyczny i różnokulturowy portret.

## ▼ Dossier

Przedstawmy je na początku pracy. Strona 40 informuje o funkcjach *Dossier* i o tym, jak uczeń może je wykorzystać. Dokumentowanie własnej nauki języków to jedna z nieznanych i sprawiających kłopot naszemu uczniowi strategii.

„*Wielu uczniów miało się czym pochwalić, byli i tacy, którzy zbierali materiały niechętnie*<sup>21)</sup>. W *Dossier* mogą się znaleźć różne prace, wyko-

<sup>21)</sup> ankieta popilotażowa, KW, maj 2004.



nane na lekcji języka a także inne dowody umiejętności językowych, kopie dokumentów, zdjęcia, pamiątki z podróży itp. Uczeń będzie na pewno potrzebował pomocy nauczyciela w selekcji tych materiałów. Warto przewidzieć zawczasu konkursy, wystawy, wspólnie realizowane projekty, które pobudzą wyobraźnię uczniów i zmobilizują ich do tworzenia i gromadzenia prac a także udziału w konkursie, wystawie itd.

► **Moi nauczyciele potwierdzają moje umiejętności** – Strona, na której nauczyciel może potwierdzić własnym podpisem poziom osiągnięty przez ucznia, jeśli zostanie o to przez niego osobiście poproszony. Poświadcza się tylko pełne opanowanie danej sprawności na danym poziomie np. *Słucham i rozumiem A1*, tzn. wtedy, gdy uczeń rzeczywiście opanował co najmniej sześć z ośmiu umiejętności z listy, odpowiadającej tej sprawności na poziomie A1.

## ▼ Paszport językowy (PJ)



Edyta Wajda<sup>1)</sup>  
Białystok

## Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat<sup>2)</sup> jako forma oceniania alternatywnego

Najpopularniejszą formą oceniania bieżącego na lekcjach języka obcego w szkole pod-

To dokument, który zawiera najważniejsze dane o użytkowniku EPJ. Strona 2: uczeń znajdzie tu najważniejsze informacje o PJ. Forma i treść PJ odpowiadają wersji ujednoczonej (czyli wspólnej dla wszystkich mieszkańców Europy) tego dokumentu, przeznaczonej dla dorosłych (powyżej 16 lat). PJ szkolny ma za zadanie ukazać aktualny profil językowy i interkulturowy ucznia. Może, gdy zajdzie taka potrzeba, reprezentować go na zewnątrz szkoły.

Aby PJ stał się uczniowi bliższy warto, tak jak w przypadku *portfolio* i *biografii*, zastanowić się wspólnie nad znaczeniem słowa „paszport”, kiedy się nim posługujemy i dlaczego jest ważny.

Rada praktyczna: Używanie ołówka ustrzeże ucznia od niepotrzebnych skreśleń.

Praca z Paszportem językowym powinna odbyć się w trzech etapach:

- **na początku roku:** s. 3, 10, 24 (dane osobowe, zdjęcie, przebieg nauki języków), s. 4 (uwaga! uczeń ma pełną swobodę w uzupełnianiu danych dotyczących języka ojczystego);
- **w drugiej połowie roku:** s. 6 – próba zamalowania ołówkiem pierwszej tabelki dla jednego z języków (uczeń powinien posiadać już pewne doświadczenie w pracy z listami umiejętności (*Biografia językowa*, s. 18-37);
- **pod koniec roku** – s. 6. – uczeń wypełnia tabelki dla każdego z języków wpisanych do list umiejętności (BJ, s. 18-37), s.11, 12-13, 14-15. Uwaga! Na początku roku warto zachęcić uczniów do zbierania danych, potrzebnych do uzupełnienia tych rubryk. Pod koniec roku dokonają selekcji i wpiszą te, które okażą się najbardziej istotne.

(sierpień 2004)

stawowej w klasach 4-6 oraz w gimnazjum jest ocenianie ilościowe za pomocą stopnia w skali

<sup>1)</sup> Autorka pracuje na stanowisku lektora w Katedrze Neofilologii Uniwersytetu w Białymstoku i jest współautorką *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*.

<sup>2)</sup> B. Głowacka, D. Kofman, D. Ryciuk, E. Wajda, D. Żmudzka (2004), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 (2004)*, Warszawa: CODN.

od 1 do 6, dokonywane przez nauczyciela i rejestrowane w dzienniku szkolnym. Ocenie poddawane są głównie: wiedza z zakresu gramatyki i słownictwa oraz umiejętności językowe. Ocenianie za pomocą stopnia ma swoje zalety, przede wszystkim jest praktyczne: krótkie i szybkie – ocena w postaci cyfry nie wymaga długich i czasochłonnych zapisów, w sposób prosty i jednoznaczny przekłada się na ocenę semestralną lub roczną i pozwala łatwo korzystać z powszechnie stosowanych, wymaganych przez władze oświatowe dzienników. Stopień można stosować praktycznie we wszystkich sytuacjach, w których dokonuje się ewaluacji: przy ocenianiu testów, odpowiedzi ustnych, przygotowania do lekcji, aktywności na lekcji itd. Zaletę tego systemu oceniania stanowi fakt, że jest tradycyjne, a zatem powszechnie znane, zakodowane w świadomości wszystkich – znają i rozumieją je, a także bardzo często uważają za najskuteczniejsze uczniowie, rodzice i nauczyciele.

Jak wszystkie formy ewaluacji ocenianie za pomocą stopnia w skali od 1 do 6 ma również swoje wady. Pierwszą wątpliwość, jaka się pojawia, to niejasność – co to właściwie znaczy, że uczeń w trakcie roku szkolnego otrzymuje ocenę np. bardzo dobrą (5), jaka informacja kryje się za tą oceną i dla kogo jest ona czytelna. Zakłada się, że ocena w postaci stopnia mówi, iż uczeń w określonym momencie nauki opanował w danym stopniu jakąś porcję materiału nauczania. W pewnych okolicznościach jednak ta ocena, szczególnie jeśli jest progowa (1 lub 6), nie służy do określenia stopnia opanowania materiału, lecz ma wyłącznie cel wychowawczy, np. negatywna ocena za brak przygotowania do zajęć lub najwyższa ocena za aktywność na lekcji. Stopień nie zawiera również informacji, kiedy odbyło się ocenianie i jaki materiał został oceniony – czy to były umiejętności, czy wiedza z zakresu gramatyki. Wreszcie tak naprawdę do końca nie wiemy, co znaczy stopień opanowania materiału, tj. czy uczeń w stopniu np. bardzo dobrym opanował porcję materiału nauczania realizowanego w klasie (odniesienie do wymagań programowych), czy uczeń opanował ten materiał najlepiej w stosunku do innych uczniów (odniesienie do normy w danej grupie). Można stwierdzić więc, że ta ocena nie jest przejrzysta – aby dokładnie

zrozumieć jej znaczenie, trzeba posiadać wiedzę o elementach, jakie się na nią złożyły, a wiedza ta jest ulotna, jeśli jej źródłem pozostaje tylko pamięć nauczyciela i ucznia lub niedostępna dla wszystkich, jeśli znajduje się wyłącznie w zapiskach nauczyciela. Skrótowość, a więc praktyczność takiej oceny powoduje jej brak przejrzystości.

Kolejną cechą oceny szkolnej czasami rodzącą wątpliwości jest fakt, że jest ona w pewnym sensie ostateczna, ponieważ kiedy raz pojawi się w dzienniku, zostaje tam na zawsze, a więc nawet jeśli uczeń później opanował dany materiał w stopniu bardzo dobrym, niższa ocena, którą otrzymał wcześniej, nie ulega zmianie, chociaż w pewnym sensie straciła już aktualność. W tym kontekście aspekt wychowawczy oceny – jej ostateczność, może nieść ze sobą negatywne skutki – przy wystawieniu oceny semestralnej lub rocznej nauczyciele często biorą pod uwagę wszystkie stopnie, które uczeń otrzymał w ciągu semestru, czasami posiłkując się nimi bardziej niż standardami osiągnięć (wymaganiami na poszczególne oceny).

W praktyce szkolnej to nauczyciel zazwyczaj jest osobą ponoszącą jednoosobową odpowiedzialność za ocenianie uczniów, co oznacza, że po pierwsze ocenia to, co sam może sprawdzić, po drugie w procesie ewaluacji musi pogodzić różne, niejednokrotnie nie idące ze sobą w parze funkcje oceny: ocenającą, diagnozującą i wychowawczą. Błędy w ocenianiu są nieuchronne, ale bardziej brzemienny w skutki jest fakt, że pracując z liczną grupą nauczyciel nie jest w stanie systematycznie oceniać nabywania umiejętności językowych przez każdego ucznia indywidualnie. Łatwiej więc jest mu ocenić znajomość gramatyki i słownictwa, która stosunkowo prosto daje się sprawdzić za pomocą testów, a umiejętności, szczególnie mówienie, które wymaga indywidualizacji, z konieczności sprawdza i ocenia wyrywkowo i fragmentarycznie. Ponadto, jeśli nauczyciel spełnia rolę jedyne „kontrolera” postępów ucznia, ten nie jest motywowany do włożenia wysiłku we własną ocenę swoich osiągnięć i może w tym aspekcie uczenia się stać się całkowicie zależny od nauczyciela.

W praktyce szkolnej ocenianie na lekcjach języka obcego koncentruje się głównie na ocenie wiedzy i umiejętności językowych. Wymogi

formalne wobec programów i podręczników uwzględniają co prawda kształcenie kompetencji wielokulturowej, umiejętności samooceny i technik uczenia się, ale te w sposób naturalny nie podlegają ocenie szkolnej w postaci stopnia i jako takie często nie mają znaczącego miejsca w procesie nauczania. Za ten stan rzeczy odpowiadają nie tylko nauczyciele – uczniowie nierzadko sami nie są dostatecznie zmotywowani do podjęcia działań, za które nie będą wynagrodzeni „dobrym stopniem”.

Praca z *Europejskim portfolio językowym* (EPJ) umożliwia uczniom kształcenie umiejętności samooceny, która może być alternatywą dla oceniania szkolnego, nie jako opozycja do tego systemu, ale jego uzupełnienie. Ocena własnej kompetencji językowej, kulturowej oraz efektywności stosowanych technik uczenia, której dokonuje użytkownik EPJ pozwala mu na pogłębienie wiedzy na swój temat i dostrzeżenie tych aspektów uczenia się, które dotychczas mogły ująć jego uwadze oraz pomaga mu w przygotowaniu do wzięcia odpowiedzialności za własną naukę. Rolą nauczyciela jest wspieranie ucznia w jego dążeniu do autonomii przez pomoc w pracy z tym nowym narzędziem samooceny, nie zaś kontrola opinii ucznia na swój temat, czy próby „przełożenia” języka EPJ na oceny szkolne. Te dwie formy oceniania są różne w wielu aspektach: jedna jest ilościowa (stopnie), druga jakościowa (ocena opisowa), w jednej oceny dokonuje nauczyciel, w drugiej uczący się, jedna dotyczy programu realizowanego na danym etapie nauczania, druga nabywania umiejętności językowych w różny sposób i w różnych kontekstach itd. Jednym słowem działania podejmowane przez ucznia w trakcie pracy z EPJ mogą być uznane jako forma oceniania alternatywna wobec oceniania szkolnego.

Ocena własnych osiągnięć, jakiej dokonuje uczeń pracując z *Europejskim portfolio językowym*, posiada następujące cechy oceniania określanego jako alternatywne:

- ▶ Jest autonomiczną oceną ucznia, który może, ale w żadnym przypadku nie musi poprosić nauczyciela o pomoc lub potwierdzenie swoich umiejętności. Użytkownik EPJ również sam decyduje o tym, kiedy, gdzie i komu zechce je pokazać. Pozwala mu to w sposób realny

uniknąć oceny przez porównanie z innymi osobami.

- ▶ Jest dynamiczna – ukazuje zmianę, jaka w sposób naturalny dokonuje się w miarę, jak uczeń nabywa i doskonali nowe umiejętności. Praca z EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat jest zaplanowana na 6 lat – uczniowie w każdym roku nauki dopisują kolejno zdobywane umiejętności, a także nowe – świeżo poznane i wypraktykowane – sposoby uczenia się.
- ▶ Jest jakościowa, a nie ilościowa – uczeń ocenia swoje umiejętności nie za pomocą oceny w postaci stopnia, lecz za pomocą opisów konkretnych zachowań językowych zaczynających się od *Potrafię...*. Kluczową rolę w samoocenie odgrywają listy wskaźników biegłości językowej, czyli opisów umiejętności językowych (EPJ *Co już potrafisz?* s. 19-36) oraz *Tabela samooceny (Paszport Językowy* s. 8-9), które są klasycznym przykładem oceny opisowej. Opisy umiejętności językowych zawarte w EPJ są przejrzyste – czytelne zarówno dla uczniów, jak i rodziców.
- ▶ Jest pozytywna – koncentruje się wyłącznie na tym, co uczeń potrafi już w języku zrobić, a nie na tym, czego nie potrafi, tym samym podkreśla rolę cząstkowych umiejętności językowych i stawia na pierwszym planie komunikację. Wskaźniki biegłości językowej, będące głównym narzędziem samooceny, w EPJ nie posługują się w ogóle pojęciem błędu.
- ▶ Dotyczy wyłącznie umiejętności komunikacyjnych, opanowanie których uczeń weryfikuje nie tylko w trakcie nauki w szkole, ale przede wszystkim w sytuacjach autentycznej komunikacji. Oprócz wskaźników biegłości językowej, które są opisami umiejętności komunikacyjnych, a nie znajomości struktur czy słownictwa, w EPJ znajdują się również inne odniesienia do używania języka obcego w sytuacjach praktycznych, np. *Koresponduję z osobami z innych krajów* oraz *Moje spotkania z cudzoziemcami* (EPJ s. 6-7).
- ▶ Obejmuje cały proces uczenia się, łącznie z technikami uczenia się i analizą trudności, jakie uczeń napotyka w trakcie nauki. Sekcje EPJ zatytułowane *Z czego korzystam, gdy uczę się języków?* (s. 11), *Jak uczę się języków?* (s. 12-13) oraz *Co mogę powiedzieć o sobie?* (s. 14-

15) pozwalają uwzględnić w samoocenie ucznia informacje dotyczące preferowanych przez niego sposobów uczenia się i pozwalają uczniowi określić się jako pewien typ uczącego się. Sekcja *Jak sobie radzę?* (s.16) może rozwinąć się w dziennik, w którym uczeń w systematyczny sposób zapisuje swoje spostrzeżenia na temat własnych osiągnięć, np. w radzeniu sobie z trudnościami i w testowaniu najskuteczniejszych technik uczenia się.

- ▶ Jej elementem jest gromadzenie i prezentowanie dowodów na osiągnięcie celów językowych i kulturowych. Uczniowie mogą w części EPJ nazywanej *Dossier* zbierać różne produkty swojej pracy (wypracowania, listy, projekty itd.), które stanowią najbardziej jednoznaczne świadectwo osiągnięcia przez nich założonych celów.
- ▶ Pozwala na ocenę zarówno umiejętności językowych, jak i kompetencji kulturowej ucznia oraz pozwala rozszerzyć ocenę tych umiejętności o te nabywane również poza szkołą, np. na kursach językowych czy w czasie wyjazdów zagranicznych.

Kiedy zadamy sobie pytanie, jakie korzyści przynosi uczniowi ocenianie jego osiągnięć,

odpowiedź najprawdopodobniej będzie zawierać trzy istotne elementy:

- ▶ uzyskanie wiedzy na temat tego, co już potrafi wykonać w danym języku,
- ▶ świadomości tego, nad czym dalej powinien pracować oraz
- ▶ motywację do dalszego doskonalenia swoich umiejętności.

Praca z *Europejskim Portfolio Językowym* może pomóc nauczycielowi i uczniowi osiągnąć te cele, a rodzicom umożliwi bardziej aktywne uczestnictwo w procesie uczenia się dziecka oraz ułatwi współpracę z nauczycielem.

## Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Strasburg, Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Głowacka, B. (2003), „Europejskie Portfolio Językowe – dlaczego warto?” w: *Języki Obce w Szkole*, nr 6/2003, s.111-114.
- Komorowska, H. (2004), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-Ocena-Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D., R. Perclova, (2001), *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Strasbourg.: Council of Europe. Modern Languages Division. (sierpień 2004)

Krystyna Herzig, Małgorzata Pamuła<sup>1)</sup>  
Kraków

---

## Techniki i strategie czytania w języku obcym na poziomie gimnazjalnym

Czytanie ze zrozumieniem sprawia uczniom wiele kłopotu nie tylko w języku obcym, ale także w języku polskim. O tym jak ważna jest ta umiejętność świadczą testy sprawdzające na koniec szkoły podstawowej i gimnazjum, w których zadania sprawdzające rozumienie tekstu pisanego są jednymi z najistotniejszych. Również wśród dorosłych umiejętność czytania ze zrozumieniem jest ważna i określa ona poziom alfabetyzacji społeczeństwa.

Czytanie jest skomplikowaną sprawno-

ścią, która wymaga od ucznia nie tylko określonych umiejętności językowych (posługiwanie się słownictwem i gramatyką), ale także znajomości strategii czytania i umiejętności ich zastosowania. W procesie tym zaangażowane są: percepcja wzrokowa, pamięć, umiejętność odkodowywania informacji pisanej (zamiana grafemów na fonemy), dedukcja, antycypacja i wyobraźnia. Niebagatelną rolę mają w tym procesie czynniki afektywne. Krashen (1982)<sup>2)</sup> podkreślał rolę niepokoju (*anxiety*), który często

---

<sup>1)</sup> Krystyna Herzig jest metodykiem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, a dr Małgorzata Pamuła jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

<sup>2)</sup> Por. Chauveau G. (réd.), 2001. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris: Retz Pédagogie.

jest sprawcą niepowodzeń w czytaniu w języku obcym.

Zanim przeanalizujemy wybrane strategie czytania ze zrozumieniem, warto zastanowić się nad celami, jakie są stawiane uczącym się języka w ramach tej sprawności. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (Cadre européen commun de référence)* zostały one określone jako czytanie w celu orientacji (*pour s'orienter*), czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji, czytanie i rozumienie instrukcji, korzystanie z dodatkowych lektur, czytanie dla przyjemności. Uczący powinien, w zależności

od poziomu swoich umiejętności językowych umieć odczytać ogólny sens danego tekstu, znaleźć konkretną informację w tekście lub odczytać cały tekst wraz z zawartymi w nim informacjami i intencjami.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* zostały opisane umiejętności w ramach wszystkich podstawowych sprawności językowych. Uczeń gimnazjum, który kontynuuje naukę języka powinien osiągnąć poziom A2 i osiągać cele z poziomu B1. Opis wybranych umiejętności, na poziomie A2 i B1, w zakresie czytania ze zrozumieniem przedstawia tabela:

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM	A2	B1
Czytanie w celu orientacji	Uczeń rozumie krótkie i proste teksty dotyczące życia codziennego	Dobre rozumienie tekstów o tematyce bliskiej uczniowi.
Czytanie korespondencji	Rozumie większość listów standardowych (prośba o informację, potwierdzenie itp.)	Rozumie opisy wydarzeń, aby czytać obszerniejszą korespondencję.
Przeglądanie tekstu	Umie znaleźć określoną informację w prostych tekstach (prospekt, folder) oraz rozumie tablice informacyjne.	Potrafi pobieżnie przeczytać tekst i znaleźć w nim konkretne informacje, potrafi wykonać polecenia dotyczące czytania ze zrozumieniem.
Czytanie w celu zdobycia informacji, do dyskusji	Potrafi znaleźć informację w artykułach opisujących fakty.	Potrafi wskazać w tekście artykułu prasowego istotne wiadomości. Potrafi przeanalizować tekst argumentacyjny (częściowo niezrozumiały) i przedstawić jego plan.
Czytanie instrukcji i poleceń	Rozumie proste instrukcje (np. obsługi telefonu) i regulaminy.	Rozumie instrukcje obsługi napisane w sposób jasny i przejrzysty.

W opracowanej przez ekspertów *Podstawie programowej* do gimnazjum dla języka obcego zostały opisane podstawowe cele, zadania szkoły a także treści i przewidywane osiągnięcia w zakresie podstawowych sprawności językowych. Jednym z podstawowych zadań szkoły na tym etapie nauczania, jest „*stopniowe przygotowywanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego*”. To zadanie może być tylko wtedy zrealizowane, gdy zapewnimy uczniom podstawowe narzędzia do samodzielnej pracy. Jednym z nich jest umiejętność samodzielnego czytania tekstów. W zakresie czytania ze zrozumieniem gimnazjalista powinien<sup>3)</sup> rozumieć dłuższe i bardziej złożone teksty oraz prosty tekst narracyjny. Powinien rozumieć ogólny

sens tekstu, zawierającego niezrozumiałe fragmenty.

Powinien również być w stanie zrozumieć ogólny sens dłuższego tekstu po pobieżnym przeczytaniu, a także umieć znaleźć konkretną informację lub szczegół w tekście częściowo niezrozumiałym.

W gimnazjum nie ma już takiej integracji międzyprzedmiotowej jak w szkole podstawowej. Warto jednak zobaczyć, co uczeń już opanował a co powinien opanować w gimnazjum z innych przedmiotów. W przypadku analizy sprawności czytania ze zrozumieniem warto bliżej przyjrzeć się *Podstawie programowej* z języka polskiego oraz strategiom czytania, jakie już opanowali uczniowie. Transfer pewnych umiejętno-

<sup>3)</sup> Podstawa programowa dla gimnazjum – Język obcy.

ści i korelacja pewnych treści i metod to sprzymierzeńcy nauczyciela języków obcych.

Podstawa programowa z języka polskiego jest nieco obszerniejsza. Jednym z podstawowych celów edukacyjnych jest kształcenie sprawności czytania „w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych”. Ważnym celem jest też rozbudzanie motywacji czytania. Zadaniem szkoły jest „doskonalenie umiejętności czytania i motywowanie do poznania literatury oraz różnorodnych tekstów kultury wzbogacających wiedzę ucznia o człowieka, życiu i świecie z perspektywy współczesności i z odniesieniem do przeszłości”. Ważnym też czynnikiem jest wyposażenie ucznia w odpowiednie techniki, strategie pozwalające na samodzielną pracę. Uczeń w gimnazjum, na podstawie umiejętności wyniesionych ze szkoły podstawowej, powinien: „rozpoznawać wypowiedzi informujące, wartościujące oraz służące wyrażaniu opinii i uzasadnianiu poglądów, (...) rozpoznawać i rozumieć założenia komunikacji (sytuacje, emocje, oceny)”. Podstawa w ramach osiągnięć przedstawia założenia w zakresie samokształcenia. Pierwszym punktem jest umiejętność poszukiwania informacji w różnych źródłach. W Podstawie zamieszczono też propozycje lektur. Nauczyciel języka obcego znajdzie tam wiele pozycji, które może równolegle wykorzystać na zajęciach z języka.

Nauczycieli języka francuskiego zainteresują przede wszystkim propozycje lektury takie jak *Mały Książę* czy *Nocny lot* a także inne teksty. Autorzy *Podstawy programowej* proponują wybór liryki XIX wieku, wybór poezji XX wieku, wybór nowelistyki z XIX i XX wieku, wybrane utwory o dorastaniu, w tym powieści dla młodzieży, przykłady pamiętnika, dziennika, korespondencji literackich, reportaży a także wybrane z czasopism i prasy codziennej teksty publicystyczne, informacyjne i reklamowe.



## Strategie czytania

Strategie czytania zależą w dużym stopniu od uwarunkowań kulturowych, edukacyjnych i społecznych każdego czytelnika. Ale powodzenie nauki czytania – osiągnięcie przez uczniów złożonej sprawności i dojrzałości czy-

telnicznej zależy – przede wszystkim od nauczyciela – jego formacji umysłowej i duchowej, jego wykształcenia a zwłaszcza jego przygotowania zawodowego. Wszystko to ma wpływ na znalezienie własnych, dobrych strategii czytania, gdyż trudno jest czasami zerwać z mało skutecznymi, stosowanymi dotąd praktykami. Z obserwacji wynika, że można te strategie ulepszyć a czasami wręcz zamienić na efektywniejsze.

W uczeniu czytania najważniejsze jest dochodzenie do znaków językowych i świadomość, że proces rozumienia zaczyna się od podstawowych struktur językowych. Umiejętność czytania w języku obcym (L2) trudniej osiągnąć niż w języku ojczystym, gdyż wymaga ona odkrycia kodu fonetycznego, struktury pisania i ortografii. Dlatego konieczna jest od pierwszych lat nauki języka obcego wizualizacja tegoż języka.

Większość czytelników uważa, że należy przeczytać tekst od pierwszego do ostatniego słowa i jeśli pojawia się w nim jakieś nieznanne słowo lub pojęcie, ulega on często zablokowaniu i w konsekwencji twierdzi, że nie rozumie sensu całego tekstu. Często taka postawa bierze się z nawyków ucznia, który najczęściej ma kontakt z krótkimi tekstami w podręczniku, niewymagającymi od niego specyficznych umiejętności typowych dla pracy z tekstami dłuższymi. Mają one 10-15 wierszy i najczęściej spotykaną na zajęciach techniką jest ich tłumaczenie.

Aby efektywnie uczyć czytania ze zrozumieniem konieczne jest poinformowanie ucznia o kilku podstawowych regułach, których zastosowanie pozwoli im na rozwinięcie odpowiadających wybranym tekstom strategii:

- ▶ Nie należy starać się zrozumieć każdego słowa (co podświadomie robi wielu uczniów, skazując się na porażkę w czytaniu tekstów dłuższych).
- ▶ Skoncentrować się na tym co jest **znane**, mniej uwagi przywiązując do tego co jest nieznanne.
- ▶ W trakcie czytania zwrócić uwagę uczniów na: słowa podobne do słów w języku polskim, słowa angielskie lub pochodzenia angielskiego często występujące we francuskich tekstach adresowanych do młodzieży, nazwy własne, słownictwo znane uczniom oraz ilustracje do tekstu.

Uczniowie po przeczytaniu tekstu powinni mieć możliwość intensywnej pracy z wybranymi treściami przez ćwiczenia porządkujące i grupujące informacje, np. za pomocą tabel, wykresów, topogramów. Dzięki tym zabiegom uczniowie łatwiej odnajdują najistotniejsze informacje oraz te, które decydują o dobrym rozumieniu tekstu.

W trakcie zajęć należy zachęcać uczniów do :

- ▶ Stawiania hipotez na podstawie przeczytanego tekstu np. techniką burzy mózgów.
- ▶ Potwierdzania lub odrzucania hipotez, dzięki wykorzystaniu podtytułu, śródtytułów, ilustracji lub innych danych.
- ▶ Połączenia tytułu z materiałem ikonograficznym.
- ▶ Sformułowania syntezy: *Jaki problem porusza dany tekst?*
- ▶ Odnalezienia wybranych przez nauczyciela akapitów.
- ▶ Zwrócenia szczególnej uwagi na początek i koniec danego akapitu.
- ▶ Odszukania słów kluczowych.
- ▶ Odnalezienia konektorów logicznych.
- ▶ Nadawania tytułów poszczególnym akapitom.

Uważamy, że każdy uczeń jest w stanie znaleźć minimum informacji w wybranym tekście i reprezentujemy takie założenie pedagogiczne. Rolą ucznia jest samodzielne odkrycie informacji i zorganizowanie ich, tzn. ułożenie w spójną całość. Rolą nauczyciela jest natomiast przygotowanie odpowiedniego tekstu i zachęcenie wszystkich uczniów do czytania i tych bardzo dobrych i tych z najmniejszą motywacją przez przygotowanie odpowiednich i interesujących zadań.



## Wybór tekstów

Przed przystąpieniem do czytania proponujemy, aby nauczyciel zadał sobie kilka pytań:

1. Dlaczego wybrałem/wybrałam ten tekst? Dlaczego z tej dziedziny? Dlaczego z tego źródła? Dlaczego tego autora?
2. Nad czym będę pracował(a)? Co chcę osiągnąć? Jakie umiejętności u uczniów chcę rozwijać (komunikacja, gramatyka, słownictwo, ikonografia, logika wypowiedzi)?

3. Jakie wrażenie wizualne robi tekst? Jaką czcionką jest napisany? Czy towarzyszą mu zdjęcia, rysunki, wykresy? Czy ma tytuł, podtytuł? Czy łatwo w nim zidentyfikować akapity? Jakie techniki druku zostały zastosowane? Czy zawiera cytaty, nazwy własne?

Te pytania mogą wydawać się nieistotne, banalne a nawet i śmieszne, ale są one niezwykle istotne przy wyborze tekstów. Często nauczyciel kieruje się swoimi upodobaniami, które nie zawsze dzielą uczniów.

Teksty powinny być dobierane pod kątem zainteresowań uczniów lub pod kątem przyszłych egzaminów. Nie powinny być oderwane od realiów kraju lub obszaru języka nauczanego. Wybrane teksty nie powinny zawierać dużej liczby słów rzadko spotykanych, bo uczniowie nie mając możliwości aktywnego korzystania z nich szybko o nich, zapomną. Zapamiętujemy przecież przede wszystkim to, co jest nam przydatne.

Warto przygotować uczniom *dossier* składające się z kilku tekstów, w których uczniowie odnajdą słownictwo powtarzające się lub słownictwo z tego samego kręgu tematycznego. Pozwoli im to na odkrywanie tego, co już znają w nowych kontekstach.

Nauczyciele nie powinni ubolewać nad faktem, że ich uczniowie nic nie czytają. Często uczniowie sięgają po literaturę i prasę, po którą nie sięgają dorośli. Czytanie powinno być przede wszystkim przyjemnością a dopiero później obowiązkiem. Lektury i teksty proponowane uczniom powinny przywoływać miłe wspomnienia lub kojarzyć się z ciekawymi sytuacjami. Dlatego należy zachęcać uczniów do czytania tekstów, które są proponowane przez autorów jako dodatkowe, ponieważ na zajęciach języka obcego warto czytać **wszystko** – od napisów na opakowaniach po fragmenty literatury.

Zainteresowanie ucznia i motywację do odkrywania treści buduje się przede wszystkim przez ciekawe ćwiczenia z tekstem.



## Jakie typy ćwiczeń można zaproponować uczniom gimnazjum?

Wyboru ćwiczeń dokonaliśmy na podstawie analizy *Podstawy Programowej* do języków

obcych oraz analizy proponowanych gimnazjalistom ćwiczeń z czytania ze zrozumieniem na zajęciach z języka polskiego.

- **Parafraza:** Przeczytaj fragment pamiętnika nastolatki. Znajdź w nim najważniejsze informacje i podkreśl je. Na podstawie przeanalizowanego tekstu napisz jego parafrazę – jest to praca w parach a następnie w całej grupie i wspólne budowanie tekstu.

„**L'enfant modèle.** *Tous les matins je me levais de bonne heure; j'avais dès ce temps-là envie de dormir, mais je disais tous les soirs à maman de me réveiller de bonne heure le lendemain, à six heures juste, parce que j'avais à travailler; maman n'y manquait pas....*”

(Péguy, 1992)

Do tego ćwiczenia można również wykorzystać współczesny wiersz.

- **Puzzle** (rozsypanka zdaniowa / wyrazowa): ćwiczenie w parach lub w małych grupach.

**Wariant A:** Tekst dłuższy pocięty na zdania (fragment opowiadania dla młodzieży, komiks, fotostory – ważne jest, aby była fabuła, wydarzenia).

**Wariant B:** Krótszy tekst (notatka prasowa, zabawna historyjka - ok. 3-5 zdań przedstawiających jedno zdarzenie) dzielimy na większe lub mniejsze części (w zależności od trudności tekstu i sprawności językowej uczniów).

1. Oh ! Regarde papa, une étoile filante s'écrie Martine.
2. Que Londres devienne la capitale de l'Italie avant que le maître ait corrigé les exercices de géographie !!
3. Ah bon! C'était quoi ton voeu ?
4. J'espère que tu as eu le temps de faire un voeu.
5. Oui, j'espère qu'il se réalisera sinon j'aurais 0/20 en géographie.

[http://www.infojunior.com/archives1005\\_99/blagues.htm](http://www.infojunior.com/archives1005_99/blagues.htm)

**Wariant C:** Krótszy tekst (2-3 zdania – np. tekst informacyjny), podzielony na części przygotowu-

jemy na dużych etykietach i przymocujemy do tablicy. Cała klasa pracuje i proponuje rozwiązania.

**Wariant D:** Dłuższy tekst (np. reportaż) podzielony na 4-5 części, a każda część podzielona na zdania. Klasę dzielimy na grupy i każda grupa dostaje jedną część. Uwaga ostatnie zdanie pierwszej części jest pierwszym drugiej, ostatnie drugiej jest pierwszym trzeciej itd. Po ułożeniu fragmentów, uczniowie czytają w kolejności poszczególne części.

- **Znaleźć podstawowe informacje w tekście i posegregować je.**

Przeczytaj poniższe teksty i zaznacz kolorowym zakreslaczem najważniejsze informacje. Potem wpisz je do tabeli pod tekstem.

Le Rhinocéros	LE SURICATE
<p><i>Ce gros bonhomme peut peser 3.500 kilogrammes et mesurer jusqu'à 2 mètres de haut. C'est le plus grand mammifère terrestre après l'éléphant !</i></p> <p><i>Il n'y a pas de poils sur son corps sauf en deux endroits: ses oreilles et sa queue.</i></p> <p><i>C'est un herbivore, Il ne mange que des plantes.</i></p> <p><i>Il y a deux types de rhinocéros, le blanc et le noir.</i></p> <p><i>Le blanc est un peu plus grand que le noir que l'on trouve dans le sud de l'Afrique. Le rhinocéros blanc est aussi un peu plus sociable que le noir, il est même un peu timide.</i></p> <p><i>Il fait gros balourd mais il peut courir jusqu'à 50 kilomètres à l'heure!</i></p> <p><i>Les rhinocéros vivent environ 50 ans.</i></p> <p><i>Ils vivent plutôt la nuit et adorent se rouler dans la boue. Ils vivent par paire mais là où il y a assez à manger ils peuvent parfois être 3 ou 4 à la fois.</i></p>	<p><i>Le suricate vit en Afrique, dans l'immense désert du Kalahari Bien qu'il ne soit pas très grand (50 centimètres du museau au bout de la queue) ni très gros (il pèse 700 grammes en moyenne), le suricate a de quoi se défendre de bonnes petites griffes bien acérées, des canines bien pointues et une fourrure couleur sable pour mieux se camoufler.</i></p> <p><i>Le suricate mange toutes sortes d'insectes qu'il déterre ou qu'il attrape directement dans sa gueule. Il mange aussi des lézards et ... des scorpions ! Il a de la chance, il est immunisé (protégé) contre leur venin !!!</i></p> <p><i>Il vit en groupes de 10 à 30 individus: une grande famille, quoi!</i></p> <p><i>Le suricate est un petit carnivore de la famille des mangoustes.</i></p> <p><i>Le suricate est prévoyant, solidaire et affectueux.</i></p>

Texty opracowano na podstawie <http://www.infojunior.com/archives.html>



	Il mesure..?	Son poid	Sa nourriture	Comment vit-il?
Le Rhinocéros				
LE SURICATE				

Przedstawione tutaj ćwiczenia uczą uczniów aktywnego czytania.

Czytanie ze zrozumieniem ma wielorakie aspekty, zależące na przykład od sytuacji, lub wieku czytelników. Interesującym byłoby znalezienie indywidualnego programu dla każdego czytelnika. Może warto w takim razie

stworzyć tego typu programy dla naszych uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

*Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence* (1998). CC-LANG (95) 5 rév.V. Strasbourg.

Chauveau G. (red.), 2001. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris: Retz Pédagogie.

Péguy Ch. (1992), *Les cahiers de la quinzaine*, Gallimard.  
Cornaire C., Germain, *Le point sur la lecture*, CLE International.

Girard D. (1995), *Enseigner les langues: méthodes et pratique*, Paris: Bordas.

<http://www.infojunior.com/archives/100599/blagues.htm>

(marzec 2004)

Marcin Popławski<sup>1)</sup>

Bytom

## Interpunkcja – co to takiego?

### Luki w procesie nauczania interpunkcji uczniów zaawansowanych na przykładzie obserwacji słuchaczy pierwszego roku Nauczycielskiego kolegium języków obcych



#### Wstęp

Prowadząc badania nad rozwijaniem sprawności pisania wśród uczniów zaawansowanych, można natrafić na problemy dotyczące nauczania oraz przyswajania interpunkcji. Już samo słowo *interpunkcja*, rozpatrywane jako element dydaktyki języka, zwłaszcza języka obcego, może wywołać u nauczyciela niepokój, ale także skłonić go do refleksji oraz postawienia kilku pytań o rolę i znaczenie interpunkcji oraz o sposób radzenia sobie z ewentualnymi problemami. Za najważniejsze z tych pytań można uznać następujące: *Jak ważna jest interpunkcja? Jakimi technikami jej uczyć? Jak często i w jakim stopniu nauczyciel zwraca uwagę na poprawne stosowanie i efektywne nauczanie zasad interpunkcji? Z jakimi innymi obszarami komunikatu jest związana interpunkcja?*

Artykuł podejmuje temat nauczania uczenia się interpunkcji w zestawieniu ze zjawie-

niem luki akwizycyjnej, która definiowana jako brak założonych postaw i zachowań lub ich niewłaściwa realizacja i manifestacja, została dostrzeżona podczas obserwacji zajęć ze sprawności pisania w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych.

W celu sformułowania wniosków prowadzących do efektywniejszej pracy z językiem obcym można przyjąć następującą ścieżkę rozumowania: *Skoro zaobserwowano luki, to czym one dokładnie są i jak się przejawiają? Jaka jest zależność między postawami uczestników sytuacji, w której powstaje luka, skąd pochodzi luka i co w związku z tym można i należy zrobić, aby uniknąć luk w przyszłości?*

Punktem wyjścia rozważań niech będzie próba definicji luki podczas rozwijania sprawności językowej jako postawy lub zachowania niesprzyjającego pełnemu rozwojowi sprawności i (lub) utrudniającego lub zniekształcającego poprawne użycie języka. Zatem luka (ang. *gap*) jest tym, czego uczeń lub nauczyciel nie robi na

<sup>1)</sup> Autor jest doktorantem Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Filologicznym. Ponadto pracuje jako nauczyciel języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu.

poszczególnych etapach procesu dydaktycznego, np. w zakresie instruktażu, testowania, przygotowania się do zajęć, ćwiczeń, współpracy między słuchaczem a nauczycielem i między samymi słuchaczami<sup>2)</sup>.

Sięgnijmy do przykładu okresu szkoły ponadgimnazjalnej, która daje bezpośrednie podstawy świadomości literackiej (ang. *literacy*) obserwowanej wśród słuchaczy kolegium językowego. W ramach wprowadzenia rozważmy rolę i miejsce interpunkcji na lekcjach języka polskiego oraz jej miejsce w procesie nauczania języka obcego u chcących podjąć naukę w kolegium językowym.

## Funkcje interpunkcji

Zasady interpunkcji należą do szeroko rozumianej ortografii (Polański, 1999). Ich znajomość jest sprawdzana w dyktandach i oceniana – pięć rażących błędów interpunkcyjnych jest traktowanych jako jeden błąd ortograficzny na egzaminie maturalnym (Wucke, Król 1995:28).

W odróżnieniu od średniowiecznej retorycznej funkcji interpunkcji, współczesna skodyfikowana interpunkcja jest elementem kompetencji językowej, socjokulturowej i dyskursywnej, a zasady interpunkcyjne różnią się w poszczególnych językach, należących do jednego kręgu kulturowego, np. kultury europejskiej – są także jej nośnikami. Można przyjąć, że interpunkcja spełnia następującą rolę:

- ▶ Stanowi o komunikatywności wypowiedzi – zapewnia jednoznaczność i poprawną interpretację.
- ▶ Jest nośnikiem znaczenia wypowiedzi.
- ▶ Wyraża elementy prozodyczne (rytmikę mowy, zawieszenie głosu, przerwy w mówieniu).
- ▶ Jest nośnikiem emocji i emocjonalnego stosunku do wyrazów i fraz.
- ▶ Wskazuje na elementy logiczno-składniowe zdań.
- ▶ Dopełnia i realizuje zadania składni i fleksji.

Tymczasem zwykło się przyjmować, że stosowanie zasad interpunkcji jest fakultatyw-

ne; zapomina się o ich charakterze obowiązującym. Stąd stosowanie znaków interpunkcyjnych błędne, chaotyczne lub przesadne.

## Miejsce interpunkcji w nauczniu języka, w tym języka obcego, w okresie przedkolegialnym

Rozpoczynając pracę ze słuchaczem kolegium językowego na zajęciach ze sprawności pisania, nauczyciel ma prawo zakładać, że słuchacz dysponuje wypracowanym aparatem piśmienniczym, potrzebnym do kompozycji i opracowania tekstu pisanego.

Założenie to pozwala oczekiwać od słuchacza, że:

- ▶ Zna dobrze zasady interpunkcji w języku ojczystym, posiada świadomość interpunkcyjną tekstu oraz że będzie umiał wykorzystywać tę wiedzę w nauczaniu interpunkcji w kolegium.
- ▶ Zna podstawowe zasady interpunkcji rządzące tekstem obcojęzycznym, a praca w kolegium będzie polegała na rozbudowaniu problemu i wzbogaceniu wiedzy o nowe elementy<sup>3)</sup>.
- ▶ Może mieć problemy z interpunkcją angielską (obcojęzyczną), będące wynikiem różnic międzykulturowych, niezajomości nowych rejestrów lub skutkiem transferu zasad między językiem ojczystym a interjęzykiem. Różnice między językami dają nauczycielowi podstawy do komparatywnego podejścia do nauczania interpunkcji.

Rzeczywistość szkoły ponadgimnazjalnej przedstawia nieco inny obraz niż ten przyjęty w teorii. Z analizy kryteriów oceniania pisemnej części egzaminu maturalnego z języka polskiego wynika, że błędom interpunkcyjnym przypisuje się ważność na tyle małą, aby naukę interpunkcji w szkole ponadgimnazjalnej ograniczyć do minimum lub całkowicie zaniechać. Przeprowadzone rozmowy z nauczycielami języka polskiego szkół ponadgimnazjalnych potwierdzają fakt marginalnego traktowania interpunkcji. Wybrane zasady

<sup>2)</sup> Wypowiedź prof. Uniwersytetu Śląskiego dr hab. Marii Wysockiej podczas rozmowy z autorem w 2003 r.

<sup>3)</sup> Z przeprowadzonego kwestionariusza wynika, że słuchacze uznają znajomość zasad polskiej interpunkcji za średnio przydatną w pracy nad interpunkcją angielską – świadczyć to może o zaniedbywaniu podejścia komparatywnego.

interpunkcji polskiej są poruszane przy okazji, sprawdzane podczas nielicznych dyktand, rzadko traktowane jako materiał do planowania ćwiczeń wyrównawczych.

Podobnie, jeśli nie gorzej, wygląda sytuacja na lekcjach języka angielskiego. Wprowadzaniu zasad interpunkcji poświęca się mało uwagi lub w ogóle się ich nie uczy. W trakcie całego kursu licealnego odbywa się to sporadycznie i przypadkowo, głównie przy okazji omawiania zdań warunkowych i mowy zależnej. Z ankiety przeprowadzonej wśród słuchaczy pierwszego roku NKJO (a zatem zaawansowanych użytkowników języka) wynika, że jedynie połowa z nich spotkała się z zasadami interpunkcji angielskiej wcześniej (w okresie przedkolegialnym). Interpunkcja nie zajmuje właściwego jej miejsca jako nośnik znaczenia podczas kształtowania technik rozumienia tekstu słuchanego a podczas ćwiczeń ze sprawności pisania błędy interpunkcyjne właściwie w ogóle nie są brane pod uwagę. Zasady interpunkcji angielskiej są przedstawiane jako fakultatywne z tendencją do swobody. Często sami nauczyciele stosują znaki interpunkcyjne intuicyjnie zamiast przestrzegać konkretnych reguł. Taki stan rzeczy jest niejako usprawiedliwiany kryteriami oceniania części pisemnej na samym egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego oraz faktem marginalnego traktowania interpunkcji w ćwiczeniach podręczników kursowych. Z wywiadów przeprowadzonych z konsultantami metodycznymi wiodących wydawnictw podręczników zalecanych do szkół ponadgimnazjalnych lub kursów na poziomie FCE i CAE wynika jednoznacznie, że mało jest w nich ćwiczeń interpunkcji. Nie należy tego faktu uznać za zadowalający i skłania to też do podjęcia działań.

Należy zatem zwrócić uwagę, że kurs interpunkcji, jako element nauki pisania, na poziomie nauczycielskiego kolegium języków obcych jest uzasadniony. Ważne jest, aby przyszli nauczyciele języka obcego potrafili kompetentnie używać systemu interpunkcji tego języka i aby dysponowali wiedzą komparatywną z zakresu zasad interpunkcji. W związku z tym warto prześledzić i zrozumieć zjawisko luk akwizycyjnych i warto też podjąć środki zaradcze w zakresie planowania przebiegu zajęć i konkretnych ćwiczeń.



## Kurs interpunkcji w NKJO

Obserwacji poddano 17-osobową grupę słuchaczy NKJO z wydziału dziennego. Grupa była jednorodna pod względem wieku (średnie odchylenie standardowe dla wartości wieku wynosiło 0,6).

Pierwszy blok tematyczny podjęty na zajęciach ze sprawności pisania w obserwowanej grupie dotyczył interpunkcji i miał następujące założenia:

- ▶ Słuchacz pierwszego roku NKJO nie zna zasad interpunkcji angielskiej, należy go więc ich nauczyć (potwierdziły to kwestionariusze, rozmowa z prowadzącymi zajęcia, rozmowa z anglistami licealnymi).
- ▶ Jako przyszły nauczyciel języka obcego słuchacz NKJO powinien być kompetentny w zakresie języka pisanego.
- ▶ Interpunkcja jest ściśle powiązana z konstrukcją i ze znaczeniem dyskursu w formie pisemnej i ustnej.
- ▶ Słuchacz NKJO jest świadomy niewiedzy z zakresu interpunkcji i, co ważniejsze, wykazuje chęć uzupełnienia tej wiedzy (16 z 17 słuchaczy uznało, że warto rozwijać kompetencje z zakresu interpunkcji, i zaproponowało konkretne typy ćwiczeń).
- ▶ Poprawność interpunkcyjna ma w tradycji uczenia się języka obcego mniejsze znaczenie niż poprawność gramatyczna, leksykalna i logiczna tekstu.
- ▶ Wprowadzenie i egzekwowanie reguł interpunkcji od początku kursu pisania daje większe możliwości świadomego ich wykorzystywania.

Kurs obejmował cztery 90-minutowe zajęcia, z czego ostatnie przeznaczono na test osiągnięć. Rozkład materiału przewidywał wprowadzenie 18 zasad stosowania znaków interpunkcyjnych według następującego podziału jakościowo-ilościowego:

- ▶ przecinek – 6 zasad,
- ▶ średnik – 2 zasady,
- ▶ dwukropek – 3 zasady,
- ▶ myślnik – 4 zasady,
- ▶ łącznik – 3 zasady.

Wymienione zasady zostały wprowadzone w następujących ujęciach

- ▶ reguła wsparta przez zdanie modelowe,

- ▶ reguła uzupełniona przez opis problemu i wsparta przez zdanie modelowe,
- ▶ reguła uzupełniona przez opis problemu.

Każdej wprowadzonej regule towarzyszyło co najmniej jedno 3-, 4-, 8-przykładowe ćwiczenie. Ćwiczenia były zróżnicowane pod kątem trudności, stopnia kontroli i wymagały zastosowania różnych sprawności kognitywnych (eliminacji, klasyfikacji, uzasadnienia poprawności). Słuchacze mieli również za zadanie zastosować interpunkcję w 4 tekstach o średniej długości (160 słów), przy czym ze zdań usunięto znaki interpunkcyjne. Większość ćwiczeń słuchacze opracowywali w domu.

Zajęcia były poświęcane na omawianie problemów i rozbieżności w odpowiedziach. Ogólnie ćwiczenia na interpunkcję można scharakteryzować następująco. Były to:

- ▶ kilkudzaniowe ćwiczenia do każdej wprowadzonej zasady,
- ▶ ćwiczenia łączące znajomość więcej niż jednej reguły, zwykle reguły dotyczącej przecinka i innego znaku,
- ▶ ćwiczenia zróżnicowane pod kątem trudności, wymagające coraz sprawniejszego stosowania poznanej wiedzy.

Badania przeprowadzono metodą obserwacji zajęć oraz za pomocą dwóch różnych kwestionariuszy skierowanych do wszystkich słuchaczy. Obserwowane zajęcia były rejestrowane kamerą wideo, co umożliwiło dokładniejszą analizę interakcji między słuchaczami oraz zmiany postaw aktywnych.

## **Luki w nauczaniu interpunkcji. Problem i jego geneza**

W celu usystematyzowania proponuje się zorientowanie obserwowanego zjawiska luk wokół następujących kategorii:

- ▶ Materiał wyjściowy (problematyka rozkładu materiału i materiałów z ćwiczeniami, ewaluacja materiału).
- ▶ Materiał ćwiczeniowy.
- ▶ Zachowanie i postawy (do rozpatrzenia w następujących kategoriach):
  - ▲ słuchacz,
  - ▲ prowadzący zajęcia,
  - ▲ interakcje między uczestnikami,
  - ▲ dynamika pracy i jej zmienność.
- ▶ Ocenianie – testowanie – egzekwowanie wiedzy.

Analizując pojawiające się luki jako brak pożądanej postawy (zachowania), brano również pod uwagę rolę słuchacza i prowadzącego zajęcia w procesie nauczania sprawności pisania. Podczas obserwowanych zajęć w kategoriach powstających luk, zwrócono uwagę na następujące role prowadzącego i słuchacza:

- ▶ prowadzący jako instruktor – wprowadza zagadnienie, wyjaśnia problem,
- ▶ prowadzący jako oceniający pracę i motywujący – motywowanie do wykonywania ćwiczeń, sprawdzanie i rozliczanie z ćwiczeń obowiązkowych (zadania domowego),
- ▶ prowadzący jako osoba dokonująca obserwacji i ewaluacji procesu dydaktycznego,
- ▶ prowadzący jako źródło informacji zwrotnej,
- ▶ prowadzący jako źródło wiedzy i informacji,
- ▶ słuchacz jako poszukujący wiedzy,
- ▶ słuchacz jako aktywny uczestnik sytuacji, partner w grupie,
- ▶ słuchacz jako kompetentny użytkownik języka obcego na poziomie zaawansowanym,
- ▶ słuchacz jako przyszły nauczyciel.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji, analizy kwestionariuszy i testu sprawdzającego osiągnięcia wyszczególniono następujące luki akwizycyjne:

Zaobserwowane zachowanie rozumiane jako luka	Konsekwencje luki
<b>WARSZTAT PRACY NAUCZYCIELA</b>	
Prowadzący zajęcia nie doprowadza instruktą do końca, przerywa go czynnościami administracyjnymi.	Wprowadzanie atmosfery chaosu, dezorganizacja instruktą, niepełne, czasem błędne zrozumienie problemu przez słuchacza.
Instruktaż nie jest jednoznaczny dla słuchacza, wyjaśnienie problemu nie jest przejrzyste.	Słuchacz nie rozumie problemu lub zaczyna rozumieć go niewłaściwie.

Prowadzący nie zna dobrze treści ćwiczenia, przygotowuje się do ćwiczenia w trakcie jego wypełniania przez słuchaczy.	Słuchacz ma poczucie dominacji nad prowadzącym; staje się mniej uważny i mniej zaangażowany.
Prowadzący popełnia błędy rzeczowe, podczas ćwiczenia podaje informacje sprzeczne z wprowadzaną wcześniej przez siebie regułą językową.	Słuchacz traci zaufanie do prowadzącego, nie traktuje go jako wiarygodnego źródła wiedzy.
Prowadzący nie pamięta treści ćwiczeń zadania domowego.	Słuchacz nie wypełnia ćwiczeń zadania domowego, nie jest realizowany program, praca z zaplanowanym materiałem jest mniej efektywna.
Prowadzący nie przeanalizował odpowiedzi do ćwiczeń zadania domowego, częściej odwołuje się od klucza aniżeli do własnych przemyśleń, nie dopuszcza wariantów słuchacza.	Blokowanie twórczej postawy słuchacza, maleje rola prowadzącego jako źródła wiedzy.
Prowadzący nie stosuje technik ewaluacyjnych, nie stosuje ćwiczeń uzupełniających w dalszej części kursu (po zakończonej realizacji bloku ćwiczeń z interpunkcji).	Postęp słuchacza jest mniej efektywny, niedoceniana jest rola informacji zwrotnej, informacja zwrotna jest traktowana jako informacja o błędach i jako taka służy do opisu a nie szacowania wiedzy i postępu.
Test sprawności i umiejętności nie podaje rzetelnej informacji o stanie wiedzy słuchacza.	Proces dydaktyczny nie jest zamknięty, nie wiadomo, do jakiego stopnia jego założenia i przebieg były słuszne, dochodzi do manipulacji informacją, słuchacz nie uzyskuje wiarygodnej informacji na temat własnych kompetencji językowych.
Nauczyciel proponuje ćwiczenia, które są uznawane za pomocne przez część grupy (około 50%).	Słuchacze nie rozwijają efektywnie zdolności i umiejętności.
<b>INSTRUKTAŻ</b>	
Prowadzący dominuje podczas ćwiczenia, sam odpowiada na postawione przez siebie pytania.	Słuchacz traci poczucie odpowiedzialności za postawę czynną, wie, że odpowiedź i tak w końcu padnie. Słuchacz nie ma możliwości podania własnej wersji. Prowadzący nie ma okazji sprawdzić postępu słuchacza, nie wykorzystuje odpowiedzi słuchacza jako informacji do ewaluacji zajęć i oceny stopnia postępu. Odpowiedź słuchacza staje się sztuką samą w sobie.
Prowadzący wprowadza ćwiczenia spontanicznie, ćwiczenia nie są rzetelnie przygotowane i zarządzane.	Słuchacz traci poczucie pewności, przyjmuje postawę bierną, odpowiada sporadycznie w obawie przed udzieleniem złej odpowiedzi.
Prowadzący zajęcia nie korzysta z pomocy dydaktycznych, dyktuje ćwiczenia (nie stosuje innych środków – rzutnik, tablica, własne przykłady, multimedia).	Zajęcia są postrzegane jako monotonne, zniechęcają do podejmowania problemu, który jest treścią zajęć.
Prowadzący nie podaje słuchaczowi źródeł wiedzy, nie zachęca do szukania ćwiczeń we własnym zakresie.	Słabnie poczucie odpowiedzialności słuchacza za zdobywanie wiedzy, słuchacz staje się mniej czynnym uczestnikiem procesu dydaktycznego.
Podczas poprawy błędu u słuchacza prowadzący nie podaje i nie dochodzi przyczyn błędu i nie upewnia się, czy słuchacz, który się pomylił, rozumie błąd (komentarz typu <i>po prostu trzymaj się zasad!</i> ; <i>nie przesadzajcie z myślnikami!</i> ).	Instruktaż podawany przez prowadzącego jest mało wartościowy dla studenta, chcącego zrozumieć naturę błędu.

Prowadzący nie upewnia się, czy słuchacz rozumie znaczenie zasady, pytając o zasadę zadawała się faktem odczytania przez słuchacza lub przytoczenia przez niego reguły z pamięci.	Znaczenie zostaje spychane na dalszy plan, nauka polega na przekazywaniu pojęć, a nie na przekazywaniu znaczenia.
Nie ma okazji na przeciwczenie wszystkich wprowadzonych zasad, nie podaje się powodu takiego postępowania ani nie oczekuje się i nie zachęca słuchacza do zgłębienia problemu we własnym zakresie.	Zdobywana wiedza jest fragmentaryczna, fragmentaryczność nie jest uzasadniona rozkładem materiału, słuchacz ma poczucie przypadkowości, braku organizacji.
Nieco ponad połowa słuchaczy wie, jak przygotować się do testu kończącego dział.	Wzrasta poziom stresu, pojawiają się dodatkowe czynniki obciążające proces dydaktyczny (niepokój, niższa samoocena, brak koncentracji).
Prowadzący nie stosuje komparatywnego podejścia do uczonych zasad interpunkcji.	Jako przyszły nauczyciel słuchacz kolegium staje się potencjalnie mniej efektywnym łącznikiem między językiem ojczystym a docelowym.
<b>RELACJA PROWADZĄCY-SŁUCHACZ</b>	
Prowadzący nie zachęca do odpowiedzi na ochotnika, a w przypadku braku takich odpowiedzi sam udziela odpowiedzi na zadane przez siebie pytanie.	Słuchacz traci poczucie potrzeby bycia aktywnym, rzadziej podejmuje próby odpowiedzi.
Prowadzący nie zwraca się do słuchaczy po imieniu, nie zna ich imion, nie stosuje technik ułatwiających przyjazny kontakt.	Brak przyjaznych więzi zawodowych między słuchaczami, mniej przyjazna atmosfera.
Prowadzący nie reaguje profesjonalnie na błędy słuchaczy, kieruje się emocjami (np. okazuje zdziwienie).	Słuchacze mogą się zniechęcać, wzrastają bariery afektywne (ang. <i>affective filter</i> ).
Prowadzący nie wykorzystuje dynamiki i zaangażowania grupy, nie docenia starań słuchaczy do odkrywania znaczenia poznawanej wiedzy.	Słuchacz nie ma możliwości wykorzystania potencjału odkrywczego, hamowane zostają mechanizmy akwizycyjne i kognitywne.
Prowadzący nie reaguje na niepewność słuchacza dotyczącą rozwiązań problemów, odpowiedzi i znaczeń.	Słuchacz traci poczucie wsparcia ze strony prowadzącego, jego poziom motywacji wewnętrznej zostaje osłabiony.
Nauczyciel nie angażuje optymalnej liczby słuchaczy, pracuje z wybranymi osobami.	Powiększają się dysproporcje wewnątrz grupy, słuchacze zostają sztucznie dzieleni przez prowadzącego na pozornie bardziej i mniej aktywnych.
Nauczyciel nie stosuje systemu egzekwowania zadania domowego.	Słuchacze uznają zadanie domowe za ćwiczenie fakultatywne, nauczyciel traci autorytet.
Nauczyciel nie zna i nie spełnia oczekiwań słuchaczy co do rozwijania kompetencji językowych z zakresu interpunkcji.	Słuchacz traci zaufanie do prowadzącego jako do przewodnika.
<b>POSTAWA SŁUCHACZA</b>	
Słuchacz nie odrabia zadania domowego.	Praca nad wybranymi zagadnieniami staje się mniej efektywna, zmniejsza się motywacja wewnętrzna do zdobywania wiedzy.
Słuchacz nie szuka dodatkowych ćwiczeń, nie zgłębia problemu interpunkcji podczas kursu interpunkcji (mniej niż połowa podejmuje takie działania) ani po jego zakończeniu.	Słuchacz nie wyrabia w sobie postawy odkrywcy języka, nie nabywa poczucia odpowiedzialności za własne kształcenie.
Słuchacz nie stosuje poprawnie zasad interpunkcji.	Słuchacze nie są postrzegani jako kompetentni użytkownicy języka docelowego.

Słuchacz nie wie, ile poznał zasad interpunkcji.	Słuchacze nie mają kontroli nad zdobytymi wiadomościami, nie są świadomi własnych umiejętności.
Słuchacze nie rozumieją wagi i funkcji interpunkcji.	Słuchacze zniechęcają się do problemu interpunkcji, nabywają negatywnego stosunku do ważnego obszaru języka docelowego.

## Nauczanie interpunkcji. Wnioski i propozycje

Konieczność nauczania interpunkcji przyszłych nauczycieli języka obcego oraz zjawisko możliwych luk i problemów występujących podczas nauczania winny skłonić do podjęcia działań usprawniających warsztat dydaktyczny i poznawczy zarówno nauczyciela (wykładowcy), jak i jego słuchaczy. Na podstawie wniosków wyciągniętych podczas obserwacji i wywiadów proponuje się objąć szczególną uwagę następujące obszary:

- ▶ ewaluację rozkładu materiału oraz metody i dynamikę pracy,
- ▶ cele nauczania i zasady egzekwowania wiedzy,
- ▶ motywowanie i wspieranie ucznia,
- ▶ wzmacnianie postawy autonomicznej,
- ▶ komparatywne ujęcie zagadnienia.

Przydatności i konieczności ewaluacji procesu nauczania, szczególnie w kolegiach nauczycielskich, nie trzeba udowadniać (np. Właźlak, 2003:8). Warto jednak po raz kolejny zauważyć, jak cennym źródłem informacji do ewaluacji programu nauczania i postaw nauczyciela może być wnikliwe, świadome i czujne obserwowanie tego, co odbywa się w klasie. Technika, umożliwiającą zebranie informacji zwrotnej, może być szczerą i otwartą rozmową ze słuchaczami, czyli wywiad lub dyskusja<sup>4)</sup>. Można zadać pytanie: *Dlaczego interpunkcja jest ważna? Jak sam(a) nauczał(a)byś interpunkcji?* Warto przeprowadzić anonimową ankietę, szczególnie w odniesieniu do zagadnień dotyczących sposobu przekazu i wartości nauczanych treści, np. *Czy uważasz, że proponowane ćwiczenia są przydatne?* Źródłem informacji zwrotnej są prace uczniów, które można przeanalizować i na podstawie zebranych danych jakościowo-ilościowych dobrać odpowiednie ćwiczenia wyrównawcze w dalszej części kursu pisania lub na innych zajęciach z praktycznej nauki języka.

Warto przedstawić słuchaczom cele zajęć, poświęconych danemu zagadnieniu; na zajęciach z interpunkcji można tego dokonać w stosunku do poszczególnych znaków, ich grup lub całości zagadnienia. Warto zwrócić uwagę na interdyscyplinarną rolę interpunkcji, np. twórczości literackiej, zapisie bibliografii prac licencjackich i zaliczeniowych. Warto w końcu odwołać się do zasad syntaktyczno-strukturalnych, logiczno-znaczeniowych i retorycznych interpunkcji. Takie podejście daje słuchaczom większą kontrolę nad zagadnieniem od początku, redukuje podświadome obawy związane z nowym obszarem wiedzy i pozwala dojrzale spojrzeć na problem, który wcześniej był traktowany marginalnie i przypadkowo. Podczas obserwowanych zajęć uczniowie zostali przetestowani z umiejętności stosowania dwóch znaków, tj. przecinka i łącznika. Warto w takim przypadku wprowadzić i dokonać jasnego podziału na wiadomości i umiejętności oraz przedstawić słuchaczom sposoby sprawdzania tej wiedzy. Przyszły nauczyciel języka obcego winien być w większym stopniu świadomy własnych kompetencji językowych i zawodowych zamiast czuć się ocenianym na podstawie testu.

Jak wspomniano na wstępie, zagadnienie nauczania-uczenia się interpunkcji budzi pewne obawy i towarzyszy mu niepokój. Warto zatem rozwiązać obawy, motywować i wspierać słuchaczy uczących się interpunkcji. Wspieranie może polegać na podawaniu źródeł ćwiczeń. Do tego celu doskonale nadają się serwisy internetowe uznanych instytucji, np.: <http://www.english.soton.ac.uk/punct.htm> lub <http://www.grammarbook.com>, na których stronach słuchacze znajdą zasady i ćwiczenia. Słuchacze mogą też przygotować referaty na temat historycznych zagadnień interpunkcji, dochodzić etymologii słów określających znaki interpunkcyjne, np. (ang.) *hyphen XVII w – wyraz pochodzenia łacińskiego lub greckiego, starsza forma huphen, zastępowany był symbolem ∪*. Wzmac-

nianie w słuchaczach motywacji wewnętrznej przez zachęcanie ich do współtworzenia zajęć kreuje postawy autonomiczne, cenne i niezbędne wśród uczniów zaawansowanych (Wilczyńska, 1999) i przyszłych nauczycieli. Odwołując się do zagadnień historycznych, nauczyciel może też wspomnieć o zmieniającej się na przestrzeni dziejów piśmiennictwa roli interpunkcji, np. o przejściu od średniowiecznej funkcji retorycznej przez kodyfikację w renesansie w kierunku współczesnej, bardziej komunikatywnie nacechowanej powierzchniowej funkcji logicznej (Jodłowski et al. 1986:141). Może też podać nazwy średniowiecznych angielskich znaków interpunkcyjnych niestosowanych już obecnie w nazwie lub formie (np.: *litera notabilior, punctus, punctus versus, punctus elevatus, punctus flexus, punctus interrogativus, virgula suspensiva*). Elementy historii piśmiennictwa mogą też być podjęte na zajęciach z literatury lub historii.

Komparatywne podejście do nauczania interpunkcji może pomóc młodym adeptom profesji nauczycielskiej w rozwinięciu świadomości, iż zagadnienie interpunkcji może stanowić przedmiot nauczania szkolnego. Instruktaż oparty na odwoływaniu się do kontrastów i zbieżności stymuluje dedukcyjne mechanizmy kognitywne, pozwala na rewizję wiedzy proceduralnej, umożliwia efektywne wzmocnienie i rozbudowywanie istniejącej informacji i może być wykorzystywany przez prowadzącego i przez samych słuchaczy podczas praktyk zawodowych. Podejście komparatywne pozwala na ukazanie kontrastów składniowych między językami polskim i angielskim, pozwala również doskonalić warsztat tłumaczeniowy. Studenci w ramach dowolnej pracy domowej mogą przetłumaczyć instrukcję: *Wlewać mieszając, zagotować i Wlewać, mieszając zagotować*, uwzględniając różnice składniowo-interpunkcyjne między językiem polskim a angielskim (Jodłowski et al. 1986:144).

Przedstawione propozycje ćwiczeń wskazują drogi pokonywania luk akwizycyjnych uwidocznionych podczas obserwacji zajęć ze sprawności pisania. Punktem centralnym w rozważaniach była interpunkcja, która przeanalizowana pod kątem podmiotu, przedmiotu problemu i rozwiązania ukazała się jako cenny, ważny i nie tak „straszny” do podjęcia temat. Wierzę, że praktyczne, poparte analizą spojrzenie na interpunkcję, przyczyni się do nadania jej właściwego miejsca w procesie nauczania / uczenia się.

### Bibliografia:

- Belchamber, R. (2002), „Paraphrasing Skills. From an original text to their own words”, w: *Modern English Teacher* 2002 11/4, s. 41-45.
- Chan Yin Wa, A. (1999), „Edit your own writing”, w: *Modern English Teacher*, 1999, 8/4, s. 39-40.
- Data, K. (2001), „Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego”, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Hoad, T. F. (1993), *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*, Oxford: OUP.
- Jodłowski, S., Taszycki, W. (1986), *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*, Wrocław: Ossolineum.
- Leki, I. (1992), *Understanding ESL Writers. A Guide for Teachers*, Portsmouth: Boyton/Cook Heinemann.
- Polański, K. (red. - 1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym*, Warszawa: PWN.
- Właźlak, G. (2003), „Księga jakości nauczania jako system pomiaru jakości kształcenia w zakładach kształcenia nauczycieli na przykładzie Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Zabrze”, w: *Zeszyty naukowo-dydaktyczne NKJO w Zabrzu*, Zabrze.
- Wucke, A., Król, A. (1995), *Matura z języka polskiego. Porady, informacje, propozycje*, Katowice: WOM.

(marzec 2004)

<sup>4)</sup> Należy założyć, że uczeń silnie motywowany wewnętrznie, chcący efektywnie zdobywać kompetencje językowe, podejmie dialog na temat treści problemu i sposobu nauczania.

## Zapraszamy na nasze strony internetowe [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

Są na nich:

- ▶ szczegółowe informacje o czasopiśmie,
- ▶ numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży,
- ▶ obszerne informacje o *Europejskim portfolio językowym*.



# Z PRAC INSTYTUTÓW



Paweł Poszytek<sup>1)</sup>  
Warszawa

## III Edycja Konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL rozstrzygnięta

Po raz trzeci w Polsce Komisja Selekcyjna Konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL pod przewodnictwem prof. Hanny Komorowskiej przyznała certyfikaty językowe dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych. Konkurs ma zasięg europejski i w Polsce jest organizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz Fundację Rozwoju Systemu Edukacji na zlecenie Komisji Europejskiej.



W tym roku do konkursu zostały zgłoszone 83 inicjatywy realizowane przez różnego typu instytucje edukacyjne: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja, licea, szkoły zawodowe, kolegia nauczycielskie, uczelnie wyższe, ośrodki

doskonalenia zawodowego nauczycieli, ośrodki kształcenia ustawicznego, prywatne szkoły językowe, wydawców, stowarzyszenia. Komisja Selekcyjna postanowiła nagrodzić 22 inicjatywy a ich wybranie nie było łatwe, gdyż większość zgłoszonych projektów potwierdzała wysoką jakość nauczania języków obcych w instytucjach, które je realizują. W przekonaniu członków Komisji Selekcyjnej wszystkie zgłoszone inicjatywy stanowią cenny zbiór przykładów dobrej praktyki w dziedzinie nauczania języków obcych. Jednak kryteria selekcyjne określone przez Komisję Europejską nie pozwoliły na nagrodzenie wszystkich przedsięwzięć. Cała procedura selekcyjna

nie polega wyłącznie na jakościowej ocenie projektów. Przede wszystkim ma ona na celu określenie, które inicjatywy mieszczą się w priorytetach polityki językowej Unii Europejskiej. Dlatego też zdarza się, że bardzo dobre i ciekawe inicjatywy nie otrzymują certyfikatu. Stałe kryteria oceny, określone przez Komisję Europejską są następujące:

- ▶ *Wielostronny charakter* - oznacza to, że inicjatywa powinna zrodzić się z rozpoznania konkretnych potrzeb edukacyjnych uczących się, oraz odwoływać się w swoim nowatorskim podejściu do wszystkich osób (nauczyciele, uczniowie, rodzice) i elementów (metody, podręczniki, materiały itp.), zaangażowanych w proces dydaktyczny.
- ▶ *Dodatkowe korzyści* – inicjatywa powinna prowadzić do ilościowej i jakościowej poprawy nauczania języków obcych. Zmiana ilościowa oznacza na przykład poszerzenie oferty nauczanych języków lub zachęcanie do uczenia się kilku języków. Natomiast zmiana jakościowa może wyrażać się zastosowaniem lepszej metodologii.
- ▶ *Motywacja* – inicjatywa powinna dostarczać motywacji nie tylko uczącym się, ale również nauczającym.
- ▶ *Oryginalność i twórczość* – inicjatywa powinna wykorzystywać wcześniej nieznanie podejście w danym kontekście edukacyjnym lub w odniesieniu do konkretnej grupy odbiorców.

<sup>1)</sup> Autor jest koordynatorem programu SOCRATES-LINGUA i Konkursu EUROPEAN LANGUAGE LABEL w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

- ▶ **Wymiar europejski** – inicjatywa powinna wpiąć się w różnorodność językową i kulturową Unii Europejskiej, tzn. poprawiać rozumienie innych kultur przez uczenie się języków.
- ▶ **Łatwy transfer** – inicjatywa powinna z powodzeniem dać się zastosować dla innego języka lub w obrębie innej grupy odbiorców.

Dodatkowo w b.r. zgodnie z ustaleniami grupy ekspertów w ramach tzw. procesu lizbońskiego<sup>2)</sup> inicjatywy zgłaszane do Konkursu w 2004 powinny być oceniane również pod kątem następującego priorytetu:

- ▶ **Nauka języków obcych w ramach kształcenia dorosłych i/lub różnych form ustawicznego szkolenia zawodowego.** Mimo iż nauczanie języków obcych w obszarze kształcenia dorosłych jest dość powszechne, to jednak przykłady dobrych praktyk w tej dziedzinie nie są jeszcze dobrze znane. Sytuacja ta jest spowodowana tym, że na rynku edukacyjnym istnieje wiele różnych form szkoleń językowych (np. nieformalne szkoły kształcenia dorosłych, kształcenie na odległość, nieformalne nauczanie w stowarzyszeniach, szkolenia wewnątrz firm...), które bardzo często funkcjonują na zasadach zdecentralizowanych lub są zorganizowane w ramach nieformalnych sieci. Powyższy priorytet powinien pomóc w podnoszeniu świadomości ogółu w zakresie dobrych praktyk w nauczaniu języków obcych osób dorosłych. Powinno się to przyczynić do zachęcania wszystkich zainteresowanych tą tematyką na poziomie lokalnym, regionalnym i narodowym do realizowania działań na rzecz pobudzania aktywności dorosłych do uczenia się języków obcych. Działania te powinny uzupełniać prace Państw Członkowskich w kontekście *Procesu realizacji celów edukacyjnych (Objective process – proces lizboński)* oraz prowadzić do tworzenia lepszych sieci współpracy na poziomie narodowym i europejskim w ramach nowatorskich projektów, dotyczących uczenia się języków obcych przez dorosłych. Przykładowe tematy/ obszary działań to:
  - ▲ różnorodność języków w ofercie szkoleń językowych dla dorosłych,

- ▲ nauczanie osób dorosłych języków obcych w formie kształcenia na odległość,
- ▲ motywowanie dorosłych do nauki języków obcych.

Jednak wśród nagrodzonych inicjatyw znalazły się też placówki, które nie zajmują się kształceniem lub doskonaleniem zawodowym dorosłych. W tych przypadkach wyjątkowy charakter tych inicjatyw spowodował, że Komisja Selekcyjna postanowiła uhonorować instytucje realizujące te przedsięwzięcia.

Nagrodzone instytucje w 2004 roku to:

## **Przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne**

### **Przedszkole Miejskie nr 18 w Gliwicach**

Tytuł projektu: **Języki obce w przedszkolu – Bąbelek uczy się z nami języka angielskiego**

Cele projektu: Stworzenie w przedszkolu środowiska przyjaznego językowi angielskiemu, zapewnienie wszystkim dzieciom uczęszczającym do przedszkola wczesnego kontaktu z językiem obcym, tworzenie sprzyjających warunków do przyswajania i używania języka angielskiego w różnych sytuacjach w codzienności przedszkolnej, pełniejsze przygotowanie dzieci do szkoły i wyposażenie rodziców w umiejętności, wiedzę i kompetencje potrzebne do wspomagania projektu.

Język projektu: angielski.

### **Przedszkole Niepubliczne „TRAMPOLINE” w Warszawie**

Tytuł projektu: **Przedszkole dwujęzyczne polsko-francuskie „TRAMPOLINE”**

Cele projektu: Poprowadzenie dziecka przez świat nowych dźwięków, innych rytmów i odkryć językowych.

Język projektu: francuski.

### **„Tęczowy Ogród” Niepubliczne Przedszkole Językowe o Profilu Bilingwalnym w Warszawie**

<sup>2)</sup> Charakter tej inicjatywy Unii Europejskiej był opisywany przez autora tego artykułu w *Językach Obcych w Szkole* nr 2/2004.

Tytuł projektu: **Dwujęzyczny program nauczania dzieci w wieku przedszkolnym**

Cele projektu: Kształtowanie motywacji do zdobywania wiedzy, wspieranie wszechstronne i harmonijne rozwoju dziecka, szczególnie przez:

- ▶ umiejętności zdobywania wiedzy,
- ▶ umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy,
- ▶ umiejętności działania w różnych sytuacjach charakterystycznych dla środowiska przedszkolnego i występujących poza nim,
- ▶ poczucie przynależności do społeczności grupy przedszkolnej i najbliższego środowiska,
- ▶ tolerancji i otwartości w stosunku do odmiennych kultur i narodów,
- ▶ rozbudzanie potrzeby kontaktu z przyrodą i pogłębiania wiedzy o niej,
- ▶ kształtowanie świadomości językowej,
- ▶ stworzenie dzieciom warunków edukacyjnych najbardziej zbliżonych do naturalnych, dzięki którym język angielski jako język komunikowania się znalazłby miejsce w ich życiu.

Język projektu: angielski.

▼ **Szkoła Podstawowa nr 10 im. Janusza Korczaka w Tarnobrzegu**

Tytuł projektu: **Nie tak trudno być poligłotą**

Cele projektu: Motywowanie uczniów do nauki języków obcych, uświadomienie znaczenia znajomości języków obcych w jednoczącej się Europie, przełamanie negatywnych opinii panujących wśród uczniów i rodziców dotyczących procesu nauki języka obcego, budzenie aktywności twórczej uczniów w procesie uczenia się języków obcych, tworzenie autentycznych sytuacji komunikacyjnych, w których dzieci mogą wykorzystać zdobyte umiejętności językowe, promowanie i popularyzowanie kultury krajów niemiecko-, francusko- i anglojęzycznych, kształtowanie otwartej i tolerancyjnej postawy wobec innych narodów oraz uświadomienie rodzicom ich roli osoby zachęcającej i wspierającej dziecko w procesie uczenia się języka obcego – aktywne włączenie ich w ten proces.

Języki projektu: angielski, niemiecki, francuski.

▼ **Publiczne Gimnazjum nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Opolu**

Tytuł projektu: **Europejska Wieża Babel**

Cele projektu: Promowanie idei, że uczenie się języka może być celem całego życia przez uświadamianie takiej potrzeby, jak i również informowanie o sposobach i możliwościach uczenia się, motywowanie do doskonalenia znajomości języków obcych, uświadamianie znaczenia znajomości języków obcych w poznawaniu historii, tradycji i kultur europejskich w życiu społecznym, stworzenie narzędzia autonomizacji w procesie uczenia się – portfolio językowe, mobilizacja do samooceny oraz ustawicznego kształcenia językowego, rozwijanie tolerancji i zrozumienia między ludźmi należącymi do różnych tradycji językowych i kulturowych oraz przygotowanie nauczycieli do zmieniających się warunków w Europie – kształtowanie modelu nowoczesnego Polaka i Europejczyka.

Języki projektu: angielski, niemiecki.

▼ **Zespół Szkół nr 16 Gimnazjum nr 29 w Bydgoszczy**

Tytuł projektu: **Wspólne europejskie korzenie**

Cele projektu: Budzenie aktywności poznawczej przez pracę metodą projektów indywidualnych i grupowych, wykorzystanie indywidualnych umiejętności w pracy zespołowej, kształtowanie autonomii uczącego się i uświadamianie odpowiedzialności za proces uczenia się, kształtowanie umiejętności wykorzystywania nowych technologii, wdrażanie do systematyczności i uświadamianie złożoności procesu uczenia się języka przez użycie portfolio językowego, uczenie się „w tandemie”, kształtowanie świadomości kulturowej uczącego się i wzmacnianie poczucia jedności ze wspólnym europejskim dziedzictwem, badanie i zwalczanie stereotypów kulturowych, etnicznych przez bogacenie wiedzy o krajach europejskich oraz kształtowanie postawy szacunku i otwartości wobec odmienności kultur, obyczajów i religii, kształtowanie poczucia więzi europejskiej i poczucia obywatelstwa europejskiego, motywowanie uczących się do czytania czasopism i lektur w oryginale, kształtowanie umiejętności porozumiewania się w języku obcym w korespon-

dencji tradycyjnej, mailowej i w kontaktach personalnych oraz promowanie kontaktów różnicowych i współpracy ze szkołami europejskimi.

Język projektu: angielski.

### ▼ **Gimnazjum nr 12 w Rybniku**

Tytuł projektu: **Język obcy kluczem do świata**

Cele projektu: Motywacja uczniów do nauki języków obcych, rozwijanie umiejętności językowych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności posługiwania się językiem obcym w bezpośrednich kontaktach, aby pokonać bariery językowe, poznawanie historii, geografii oraz tradycji i kultur krajów europejskich, przede wszystkim Niemiec i Wielkiej Brytanii, kształtowanie samodzielności uczniów w kierowaniu procesem uczenia się, promowanie aktywności i przejawiania inicjatyw wśród uczniów oraz rozwijanie aktywności twórczej nauczycieli.

Języki projektu: angielski, niemiecki.

### ▼ **III Liceum Ogólnokształcące im. M. Konopnickiej we Włocławku**

Tytuł projektu: **Wkraczamy w życie zawodowe w Europie bez granic**

Cele projektu: Motywowanie uczniów do poszerzania znajomości języków obcych pod kątem ich przydatności w późniejszej karierze zawodowej, wszechstronne przygotowanie do życia zawodowego we współczesnej Europie i świecie, praktyczne i efektywne komunikowanie się w językach obcych z obcokrajowcami w kontaktach o charakterze biznesowym, w korespondencji, w ramach przygotowania programów i mini-projektów informacyjnych oraz weryfikowanie stereotypów i uprzedzeń.

Języki projektu: angielski, francuski, niemiecki.

### ▼ **Zespół Szkół Ogólnokształcących w Żorach**

Tytuł projektu: **Języki otwierają drzwi**

Cele projektu: Motywowanie uczniów i nauczycieli do uczenia się języków obcych, rozwijanie umiejętności skutecznego porozumiewania się nimi i komunikacji interpersonalnej, kształtowanie umiejętności prezentacji, autopre-

zentacji i wystąpień publicznych w języku obcym, doskonalenie umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii oraz stosowania zdobytej wiedzy w praktyce oraz otworzenie młodzieży na różne kultury i i rozwijanie tolerancji wobec innych.

Języki projektu: angielski, niemiecki, francuski, polski.



## **Kształcenie zawodowe**

### ▼ **Gliwicki Ośrodek Metodyczny**

Tytuł projektu: **Dwujęzyczność na przedmiotach zawodowych**

Cele projektu: Podniesienie jakości nauczania i uczenia się języków obcych, zrównanie szans edukacyjnych i umożliwienie konkurencyjności na europejskim rynku pracy absolwentom szkół, praktyczne stosowanie języka w życiu zawodowym, zwiększenie motywacji uczniów uwzględniając w kształceniu językowym problematykę związaną z wybranym profilem nauczania, uczenie strategii poszerzania słownictwa zawodowego, trening interakcji społecznych oraz ułatwienie szkołom uczestnictwa w programach europejskich dzięki nawiązaniu kontaktów z miastami partnerskimi (wymiana doświadczeń, współpraca ze szkołami o podobnym profilu kształcenia, zakładami pracy, firmami).

Język projektu: angielski, niemiecki.

### ▼ **Instytut Inżynierii Produkcji Budowlanej i Zarządzania, Wydział Inżynierii Lądowej, Politechnika Warszawska**

Tytuł projektu: **Improvement of the linguistic skills of Polish and Portuguese construction managers and engineers – recognition of needs and preparation of courses in „Construction English Language”**

Cele projektu: Zwiększenie specjalistycznych umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego portugalskich i polskich inżynierów i menedżerów budownictwa przez przygotowanie specjalistycznych kursów języka angielskiego w dziedzinie zarządzania w budownictwie.

Język projektu: angielski.



## Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

### ▼ Ośrodek Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli w Gdańsku

Tytuł projektu: **Teachers as Foreign Language Learners**

Cele projektu: Stworzenie nauczycielom możliwości szerokiego dostępu do szkoleń językowych. Upowszechnianie nauki języków obcych wśród nauczycieli gdańskich szkół i placówek oświatowych oraz pracowników instytucji, uświadomienie potrzeby kształcenia językowego w zintegrowanej Europie jako sposobu na poznawanie kultur innych narodów, motywowanie nauczycieli do uczenia się języków obcych w ramach edukacji ustawicznej, stworzenie warunków i zachęcanie do integracji środowiskowej przez wspólną naukę języka obcego, kształcenie umiejętności komunikowania się w języku obcym na co dzień, zdefiniowanie wspólnych narodowych podobieństw i różnic w nauce języków obcych w ramach współpracy z „bliźniaczą instytucją” oraz innymi instytucjami partnerskimi a także czynne posługiwanie się językiem obcym podczas pracy nad europejskimi projektami edukacyjnymi.

Języki projektu: angielski, niemiecki.

### ▼ Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

Tytuł projektu: **Practitioners’ Forum – tworzenie szerokiego forum wymiany doświadczeń zawodowych nauczycieli języka angielskiego**

Cele projektu: Stwarzanie nauczycielom możliwości wymiany profesjonalnych doświadczeń w szerszym gronie, motywowanie nauczycieli do wzbogacania warsztatu i dzielenia się przemyśleniami, osiągnięciami i wyprodukowanymi materiałami, umożliwienie nauczycielom opublikowania artykułów opisujących stosowane przez nich metody i techniki nauczania języka angielskiego, wspieranie refleksyjnego podejścia do nauczania, zacieśnianie kontaktów między NKJO i szkołami, szczególnie w zakresie reformy oświaty oraz wyróżnienie osiągnięć szczególnie aktywnych i zaangażowanych nauczycieli.

Język projektu: angielski.

### ▼ Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

Tytuł projektu: **Why not français?**

Cele projektu: Popularyzacja wiedzy o Unii Europejskiej i statusie języka francuskiego w zjednoczonej Europie przez zorganizowanie spotkań z przedstawicielami władz lokalnych i dyrektorami placówek oświatowych oraz przygotowanie, wykonanie i rozpowszechnienie plakatu i folderu promującego język francuski (od marca 2002 roku). Ponadto, umocnienie pozycji nauczycieli języka francuskiego w województwie kujawsko-pomorskim przez organizację corocznego forum wymiany doświadczeń dydaktycznych i wybór najlepszego nauczyciela języka francuskiego – począwszy od roku 2003-2004, wspieranie obecności języka francuskiego w szkołach średnich województwa kujawsko-pomorskiego przez organizację *Wojewódzkiego konkursu języka francuskiego*, upowszechnienie wiedzy o Unii Europejskiej i Francji w gimnazjach województw kujawsko-pomorskiego przez organizację konkursu dla młodzieży gimnazjalnej, wspieranie obecności języka francuskiego w szkołach podstawowych przez organizowanie corocznego konkursu dla dzieci *Comptines, chansons, poèmes – jouons en français*, ciągłe doskonalenie obecnej i przyszłej kadry województwa przez nawiązanie współpracy między placówkami kształcącymi nauczycieli oraz zwiększenie liczby uczniów uczących się języka francuskiego w szkołach podstawowych i gimnazjach Bydgoszczy w przeciągu 2-3 lat, dbając przy tym o dobrą jakość nauczania.

Język projektu: francuski.

### ▼ Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

Tytuł projektu: **Od przedszkolaków po bezrobotnych dorosłych: uczymy bezpłatnie języka hiszpańskiego w ramach praktyk**

Cele projektu: Rozpowszechnianie języka hiszpańskiego i kultury krajów hiszpańskich obszaru językowego w Bydgoszczy, objęcie jak największej liczby osób nauką tego języka oraz zapewnienie słuchaczom specjalności języka hiszpańskiego jak najbardziej różnorodnych praktyk i nauczanie ich aktywnego poszukiwania pracy w przyszłości, pomoc osobom bezro-

botnym w znalezieniu pracy w krajach Unii Europejskiej (Hiszpania), przekonanie dyrektorów szkół, że dzieci i młodzież chcą się uczyć języka hiszpańskiego i że warto ten język wprowadzić do szkół i przedszkoli.

Język projektu: hiszpański.

### ▼ Wyższa Szkoła Kupiecka w Łodzi

Tytuł projektu: **Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli – lektorów języków obcych**

Cele projektu: Lektorzy języków obcych Wyższej Szkoły Kupieckiej doskonalą na bieżąco swój warsztat pracy reagując na zmiany europejskiego kształcenia językowego, współpracują ze sobą w zakresie realizacji projektów edukacyjnych oraz dokonują hospicjacji koleżeńskich w ramach tzw. zespołów informacji zwrotnych. Ponadto lektorzy języków obcych WSzK inicjują zmiany w nauczaniu języków obcych przez oryginalne i twórcze podejście do kształcenia językowego studentów WSzK.

Języki projektu: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski.

### ▼ Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie

Tytuł projektu: **Inicjatywy nowatorskie czasopisma Języki Obce w Szkole – numery specjalne, konkursy**

Cele projektu: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przez rozszerzanie i uaktualnianie posiadanej przez nich znajomości języków obcych i umiejętności ich nauczania, wspieranie ich nowatorskich przedsięwzięć, zachęcanie do twórczej pracy, inspirowanie do podejmowania nowych inicjatyw. Zebranie i systematyzowanie wiedzy, doświadczeń i informacji z danego tematu w zeszytach specjalnych, by stanowiły one podstawę, inspirację i motywację do dalszych prac oraz zwrócenie uwagi na tematy, na które dotychczas zwracano zbyt małą uwagę w uczeniu się/nauczaniu języków, istotne dla podniesienia jakości nauczania języków i świadomości językowej osób uczących się.

Języki projektu: angielski, francuski, hiszpański, rosyjski, łaćski, niemiecki, włoski, białoruski, czeski, karaibski, kaszubski, litewski, łemkowski, słowacki, ukraiński.



### **Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych**

### ▼ Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie

Tytuł projektu: **Komputery w wielojęzycznej klasie**

Cele projektu: Uważliwienie na języki europejskie nauczycieli-konsultantów w OEIiZK, którzy uczestniczą w kursach komputerowych w OEIiZK;

Promowanie różnojęzyczności, uważliwienie na słowo pisane i na system fonetyczny różnych języków przez prezentację klasowego języka komputerowego w wielu językach, budowanie tolerancji dla innych języków i kultur, promowanie wielojęzyczności w klasie, promowanie zintegrowanego nauczania językowego–przedmiotowego (CLIL), zachęcanie nauczycieli informatyki i technologii informacyjnej do nauki języków, motywowania ich do pracy nad językami, promowanie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej do nauki języków, promowanie wśród nauczycieli europejskiego wymiaru edukacji oraz budowanie nawyku uczenia się języków w kontaktach z innymi.

Języki projektu: polski, angielski, francuski, holenderski, węgierski, włoski.

### ▼ Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie

Tytuł projektu: **CONCORDE-MULTIMEDIA**

Cele projektu: Utworzenie sieci 21 koordynatorów ds. zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu języka francuskiego i przedmiotów w języku francuskim, prowadzenie szkoleń w trybie kaskadowym w zakresie TIK na poziomie województw, moderowanie portalu *Frantice* (<http://frantice.interklasa.pl>), poświęconego językowi francuskiemu, włączenie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu nauczania, tworzenie materiałów i zasobów związanych z zastosowaniem TIK w nauczaniu, stworzenie sprzyjających warunków do odnowienia praktyk pedagogicznych, rozwinięcie strony internetowej

towej polskich szkół, rozwinięcie wiedzy i kompetencji w języku francuskim w zakresie TIK, zwiększenie motywacji uczniów do nauki języka francuskiego, umożliwienie szybkiego rozwoju i aktualizowanie portalu *Frantice* oraz zwiększenie stopnia uczestnictwa polskich placówek szkolnych w projektach europejskich Socrates/Comenius i Socrates/Minerva z udziałem partnerów francuskich i francuskojęzycznych.

Język projektu: francuski.

### ▼ Szkoła Języka Angielskiego Archibald w Warszawie

Tytuł projektu: **Wykorzystanie Internetu w procesie nauczania języka angielskiego dorosłych**

Cele projektu: Ułatwienie uczącym się świadomego i efektywnego korzystania z Internetu przez: propagowanie wykorzystania Internetu w celu pogłębiania znajomości języka angielskiego, motywowanie słuchaczy do samodzielnej pracy własnej, uwrażliwienie słuchaczy na konieczność systematycznej nauki, umożliwienie uczącym się oceny i diagnozy ich umiejętności językowych przez wypełnienie testu kwalifikacyjnego dostępnego w Internecie, stworzenie słuchaczom możliwości powtarzania i utrwalania materiału językowego ściśle związanego z programem kursu za pośrednictwem ćwiczeń internetowych oraz wykorzystanie Internetu jako środka ułatwiającego nadrobienie zaległości w przypadku nieobecności na zajęciach.

Język projektu: angielski.

### ▼ Wyższa Szkoła Lingwistyczna z siedzibą w Częstochowie

Tytuł projektu: **Europejski konkurs językowo-informatyczny w języku angielskim**

Cele projektu: Propagowanie nauki języka angielskiego, propagowanie podnoszenia umiejętności w zakresie obsługi komputera, motywowanie do wszechstronnego zdobywania wiedzy przy wykorzystaniu nowoczesnych źródeł (Internet, programy komputerowe), ocena stopnia opanowania sprawności językowych w połączeniu z ogólnymi umiejętnościami informatycznymi.

Język projektu: angielski.

### ▼ Fundacja Edukacji Ekonomicznej w Warszawie

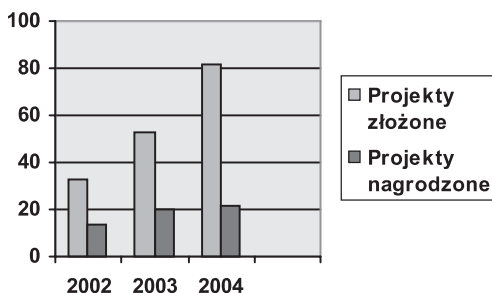
Tytuł projektu: **FRANTICE – innowacyjny portal poświęcony językowi francuskiemu:** <http://frantice.interklasa.pl>

Cele projektu: Utworzenie polskiego portalu z zasobami edukacyjnymi w języku francuskim dla nauczycieli, uczniów, studentów oraz wszystkich osób zainteresowanych językiem francuskim, pomoc w stosowaniu technik informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języka francuskiego i przedmiotów w języku francuskim oraz propagowanie i promocja *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Język projektu: francuski.

Organizatorzy konkursu cieszą się z tego, że rozkład geograficzny instytucji, które otrzymały certyfikaty, jest lepszy niż w poprzednich edycjach. W tym roku nagrodzone instytucje reprezentują siedem województw: dolnośląskie, kujawsko-pomorskie, łódzkie, mazowieckie, opolskie, podkarpackie, pomorskie i śląskie. Jak zwykle jednak dominują inicjatywy z województwa śląskiego i mazowieckiego.

Kolejnym powodem do zadowolenia jest stale rosnąca popularność konkursu, co wyraża się liczbą nadsyłanych zgłoszeń; ilustruje to tabela poniżej:



Na koniec warto podkreślić, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli każdego roku zdobywa w konkursie po kilka certyfikatów. Jest to ewenement nie tylko w skali kraju, ale i w skali europejskiej. Po trzech edycjach konkursu CODN posiada już 6 certyfikatów. W roku 2002 zostały one przyznane za projekty: INSETT, YOUNG LEARNERS i DELFORT. Rok później za projekt COFRAN. Natomiast w obecnej edycji

za projekty: CONCORDE-MULTIMEDIA oraz INICJATYWY NOWATORSKIE CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”.

**Zapraszamy wszystkich chętnych do**

**kolejnej edycji konkursu, o której powiadomimy na naszych stronach [www.socrates.org.pl](http://www.socrates.org.pl) na początku następnego roku.**

(sierpień 2004)

Jadwiga Zarębska<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2003/2004<sup>2)</sup>

### Wstęp

Procentowe wskaźniki powszechności nauczania poszczególnych języków obcych, będące przedmiotem dalszych rozważań są mierzone stosunkiem liczby uczniów uczących się danego języka do liczby uczniów ogółem. Wskaźniki te nie dopełniają się do 100% ponieważ:

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

### Nauczanie języków obcych w szkołach polskich

Poniższe opracowanie dotyczy uczniów uczących się języków obcych w minionym roku szkolnym 2003/2004. Są to dane GUS według stanu w dniu 31 grudnia 2003 roku. Uwzględniają one uczniów ze wszystkich typów szkół (łącznie ze szkolnictwem specjalnym). Udział uczniów szkół specjalnych w roku bieżącym w nauczaniu czterech podstawowych języków obcych (angielskiego, francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego) jako przedmiotu obowiązkowego był bardzo mały w stosunku do ogółu uczniów uczących się tych języków.

Tabela 1<sup>3)</sup> przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju we wszystkich typach szkół łącznie. Uwzględniono w niej zarówno cztery najbardziej popularne języki w Polsce (angielski, niemiecki, rosyjski, francuski), jak i języki mniej popularne np. hiszpański czy włoski. Dynamikę przemian w nauczaniu języków obcych pokazano też na rys. 1. W roku szkolnym 2003/2004 w porównaniu z rokiem 2002/2003 wzrosła tylko liczba uczniów uczących się języka angielskiego, ale przyrost względny był dla tego języka niski. Dla pozostałych trzech języków: niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego odnotowano spadki liczby uczniów uczących się ich. Największy spadek bezwzględny i względny został odnotowany dla języka rosyjskiego.

**Tabela 1. Uczniowie uczący się języka obcego we wszystkich typach szkół łącznie jako przedmiotu obowiązkowego (w tys.osób)**

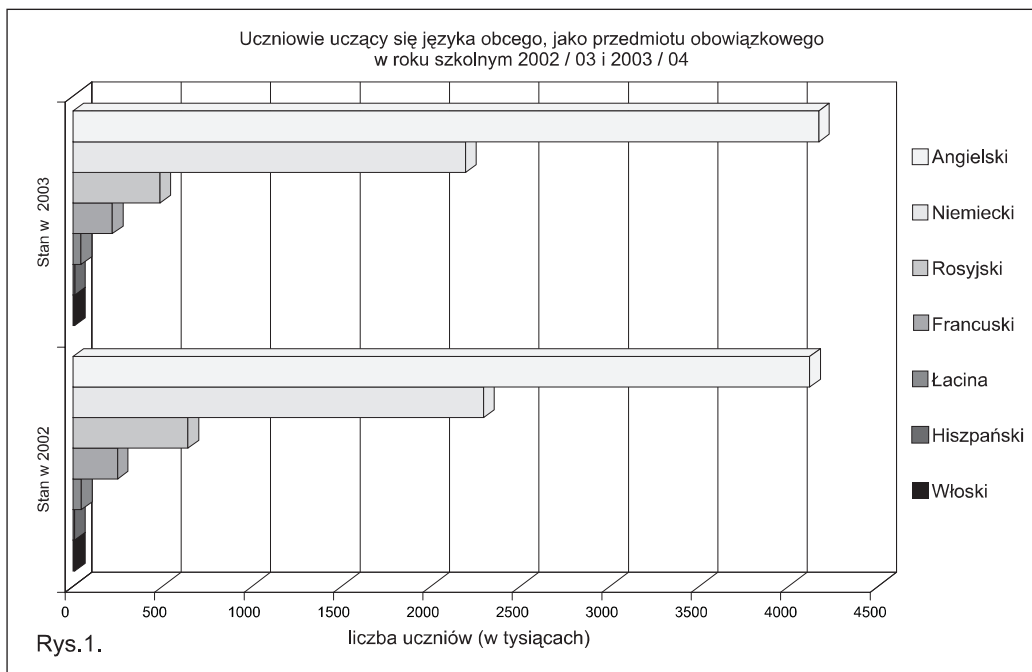
Język	Stan w 2002	Stan w 2003	Zmiana (osoby)	Zmiana w %
Angielski	4116,37	4167,97	51,60	1,3%
Francuski	248,95	220,80	-28,15	-11,3%
Niemiecki	2295,27	2194,00	-101,27	-4,4%
Rosyjski	642,57	486,87	-155,70	-24,2%
Łacina	46,48	44,58	-1,90	-4,1%
Hiszpański	8,65	10,45	1,80	20,8%
Włoski	8,52	8,72	0,20	2,3%
Inny	12,85	4,91	-7,94	-61,8%

<sup>1)</sup> Dr Jadwiga Zarębska jest kierownikiem Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

<sup>2)</sup> Całość raportu jest zamieszczona na naszej stronie internetowej [www.codn.edu.pl](http://www.codn.edu.pl)

<sup>3)</sup> Opracowanie graficzne: Józef Bujak.





Zaskakujący jest znaczny spadek bezwzględny (o ponad 100 tys. osób) liczby uczniów języka niemieckiego. W przypadku mniej popularnych języków odnotowano: znaczny wzrost dla języka hiszpańskiego (o 20,8%), minimalny wzrost (o 2,3%) dla języka włoskiego. Natomiast liczba uczniów uczących się obowiązkowo innych języków obcych zmalała w kraju w ciągu roku o ponad 60 % (por. tabela 1.)

W przypadku nauczania języka obcego jako przedmiotu dodatkowego wystąpił przyrost zarówno dla trzech języków zachodnioeuropejskich jak i innych języków obcych (por. tabela 2). Wartości te są znacznie wyższe niż w minionym roku szkolnym 2002/2003. Największy wzrost liczby uczniów dotyczy języka niemieckiego.

**Tabela 2. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu dodatkowego we wszystkich typach szkół - razem (w tys.osób)**

Język	Ang.	Fr.	Niem.	Inne
Stan w 2002 r.	401,12	34,48	243,64	104,15
Stan w 2003 r.	546,90	52,83	432,20	170,06
Zmiana (osoby)	145,78	18,35	188,56	65,92
Zmiana w %	36,3%	53,2%	77,4%	63,3%

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

rok 2002		rok 2003	
język angielski	- 62,4%	język angielski	- 64,9%
język niemiecki	- 34,8%	język niemiecki	- 34,2%
język rosyjski	- 9,7%	język rosyjski	- 7,6%
język francuski	- 3,8%	język francuski	- 3,4%
łacina	- 0,7%	łacina	- 0,7%
język hiszpański	- 0,1%	język hiszpański	- 0,2%
język włoski	- 0,1%	język włoski	- 0,1%
inne języki	- 0,2%	inne języki	- 0,1%

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

rok 2002		rok 2003	
język angielski	- 68,5%	język angielski	- 73,4%
język niemiecki	- 38,5%	język niemiecki	- 40,9%
język francuski	- 4,3%	język francuski	- 4,2%

Z powyższego widać, że powszechność nauczania języka angielskiego i niemieckiego nadal rośnie kosztem powszechności nauczania języka rosyjskiego. Natomiast powszechność

nauczania języka francuskiego oscyluje w granicach 4,2 %.

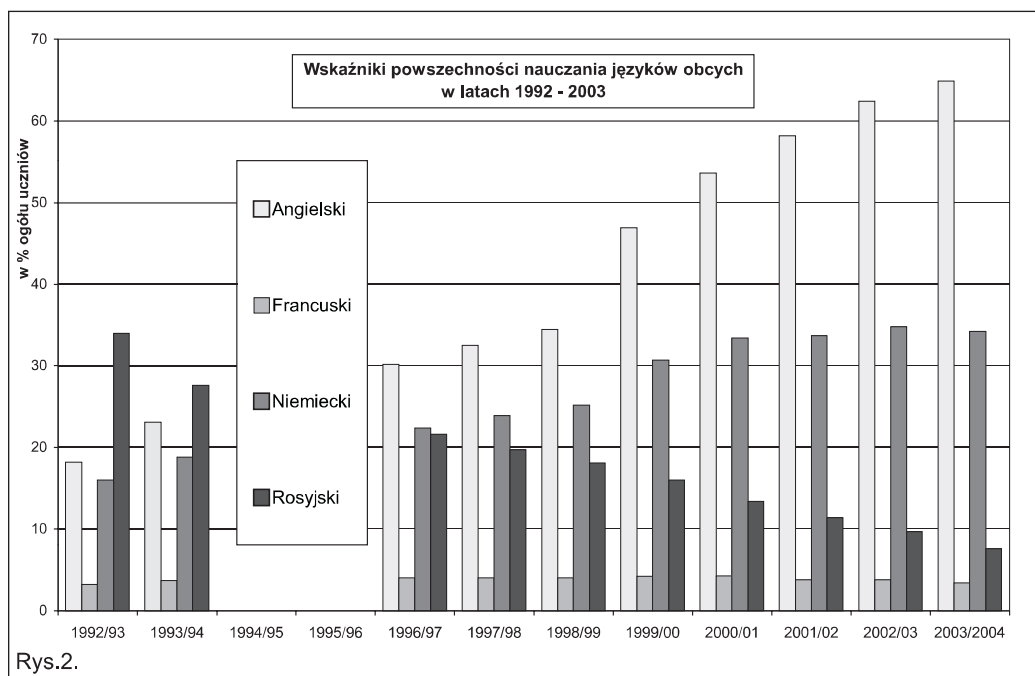
Pełny obraz powszechności nauczania języków obcych w Polsce w okresie ostatnich jedenastu lat (1992-2003) przedstawia tabela 3. W tabeli brakuje wartości wskaźników powszechności w dwóch kolejnych latach szkolnych 1994/95 i 1995/96. Związane to jest z faktem, że GUS nie zbierał w tym okresie informacji o uczniach uczących się języków obcych.

**Tabela 3. Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych Szkoły razem - nauczanie obowiązkowe (w procentach ogółu uczniów)**

	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
1992/93	18,2	3,2	16,0	34,0
1993/94	23,1	3,7	18,8	27,6
1994/95	brak	danych		GUS
1995/96	brak	danych		GUS
1996/97	30,2	4,0	22,4	21,6
1997/98	32,5	4,0	23,9	19,7
1998/99	34,5	4,0	25,2	18,1
1999/00	46,9	4,2	30,7	16,0
2000/01	53,6	4,3	33,4	13,4
2001/02	58,2	3,8	33,7	11,4
2002/03	62,4	3,8	34,8	9,7
<b>2003/04</b>	<b>64,9</b>	<b>3,4</b>	<b>34,2</b>	<b>7,6</b>

Tendencje rozwojowe w zakresie powszechności nauczania czterech najbardziej popularnych języków obcych są dobrze widoczne na rysunku 2. W latach 1992 i 1993, a więc w okresie początkowym po przemianach, językiem dominującym w Polsce był język rosyjski, a język angielski zajmował drugą pozycję z dużą stratą do języka rosyjskiego. Trzecie miejsce zajmował język niemiecki. W roku szkolnym 1996/97 struktura powszechności nauczania języków obcych w kraju diametralnie się zmieniła; język angielski wysunął się na pierwsze miejsce, drugie miejsce zajął język niemiecki, a język rosyjski znalazł się dopiero na trzeciej pozycji w skali powszechności z niewielką stratą do języka niemieckiego. Takie uszeregowanie języków obcych w szkołach ogółem utrzymuje się do dnia dzisiejszego w skali kraju, ale wskaźniki języka angielskiego i niemieckiego systematycznie wzrastają.

Największy wzrost wskaźnika powszechności języka angielskiego nastąpił w latach 1998-1999, kiedy wskaźnik zwiększył się z 34,5% do 46,9%. Natomiast wskaźnik powszechności języka niemieckiego wzrastał równomiernie w całym okresie pięcioletnim – lata 1996–2000. Wzrost ten był jednak znacznie wolniejszy niż wskaźnika języka angielskiego. W przypadku języka francuskiego powszechność nauczania



Rys.2.

obniżyła się do poziomu w roku 1993. Język francuski zajmuje niezmiennie czwarte miejsce w kraju na skali powszechności. Powszechność nauczania języka rosyjskiego spadała systematycznie i szybko od roku 1992, w latach 1992-2003 wartość wskaźnika zmalała 4,5 razy. Wartości wskaźników powszechności nauczania języków obcych w szkołach ogółem (por. tabela 3.) świadczą o prawidłowej dynamice przemian zachodzących w tej dziedzinie w Polsce po roku 1990.

## Przejrzysty rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana. Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego we wszystkich typach szkół łącznie) w poszczególnych województwach w roku szk. 2003/2004 obrazuje poniższe zestawienie. Rozpiętości wyrażono w procentach ogółu uczniów:

język angielski	52,2%	-	84,2%
język francuski	1,6%	-	7,7%
język niemiecki	27,3%	-	65,6%
język rosyjski	1,8%	-	16,9%

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

Przestrzenne rozkłady powszechności nauczania poszczególnych języków obcych jako przedmiotu: obowiązkowego, dodatkowego oraz łącznie obrazują tabele: 4, 5, 6, 7.

### Język rosyjski

Przejrzysty rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje tabela 4. Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w tym roku

wynosi 15,1%. W porównaniu do roku szkolnego 2002/2003 rozpiętość ta zmalała o 3,6 punktu procentowego.

**Tabela 4. Wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego jako przedmiotu obowiązkowego według województw w roku szkolnym 2003/2004**

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)
dolnośląskie	2,0
kujawsko-pomorskie	10,5
lubelskie	16,9
lubuskie	3,1
łódzkie	7,9
małopolskie	3,7
mazowieckie	16,4
opolskie	1,8
podkarpackie	5,7
podlaskie	13,7
pomorskie	3,5
śląskie	3,8
świętokrzyskie	11,1
warmińsko-mazurskie	10,2
wielkopolskie	4,6
zachodniopomorskie	3,0
<b>Polska</b>	<b>7,6</b>

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

lubelskie	- 16,9% ogółu uczniów
mazowieckie	- 16,4% ogółu uczniów
podlaskie	- 13,7% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:

opolskie	- 1,8% ogółu uczniów
dolnośląskie	- 2,0% ogółu uczniów
zachodniopomorskie	- 3,0% ogółu uczniów

We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka w roku szkolnym 2003/2004 obniżył się w stosunku do roku szkolnego 2002/2003.

Największy spadek wartości wskaźnika wystąpił w województwach: lubelskim (o 4,5 pkt. proc.) i świętokrzyskim (o 3,3 pkt. proc.). Zmalała także wartość wskaźnika krajowego z 9,7% w roku 2002/2003 do 7,6% w roku 2003/2004. W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język rosyj-

ski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W 11 województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję. W pięciu województwach zachodniej i południowej Polski język francuski wyprzedził język rosyjski.

### ▼ Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie) w roku szkolnym 2003/04 przedstawia tabela 5. Widać z niej, że powszechność nauczania języka angielskiego w 16 województwach jest zróżnicowana.

**Tabela 5. Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw w roku szkolnym 2003/2004**

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	dodatkowo	łącznie
dolnośląskie	54,7	7,3	62,0
kujawsko-pomorskie	64,0	6,7	70,7
lubelskie	67,3	12,1	79,4
lubuskie	44,6	7,6	52,2
łódzkie	61,7	10,5	72,2
małopolskie	69,5	8,4	77,9
mazowieckie	68,6	9,7	78,3
opolskie	66,6	9,7	76,3
podkarpackie	71,1	8,1	79,2
podlaskie	75,7	8,5	84,2
pomorskie	65,3	5,9	71,2
śląskie	74,5	6,6	81,1
świętokrzyskie	66,4	12,1	78,5
warmińsko-mazurskie	58,8	8,0	66,8
wielkopolskie	54,0	9,1	63,1
zachodniopomorskie	59,6	7,4	67,0
<b>Polska</b>	<b>64,9</b>	<b>8,5</b>	<b>73,4</b>

W roku szkolnym 2002/2003 województwami o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były: podlaskie i śląskie. Najniższy wskaźnik powszechności miało województwo lubuskie. W roku szkolnym 2003/04 dominują w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, ale wartości wskaźników w tych województwach odpowiednio wzrosły – dla woj. podlaskiego wzrost

wskaźnika powszechności o 4,5 punkt proc. Dla połowy województw w Polsce wskaźnik powszechności języka angielskiego jest teraz równy lub wyższy od 70 %. W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pierwsze miejsce w piętnastu województwach, a pozycję drugą tylko w województwie lubuskim.

### ▼ Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie) w roku szkolnym 2003/04 przedstawia tabela 6.

**Tabela 6. Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw w roku szkolnym 2002/2003**

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	dodatkowo	łącznie
dolnośląskie	51,4	5,9	57,3
kujawsko-pomorskie	33,5	4,5	38,0
lubelskie	22,3	6,7	29,0
lubuskie	59,4	6,2	65,6
łódzkie	35,9	7,9	43,8
małopolskie	31,6	8,0	39,6
mazowieckie	21,5	5,8	27,3
opolskie	34,5	7,8	42,3
podkarpackie	35,0	8,4	43,4
podlaskie	23,0	6,1	29,1
pomorskie	39,2	5,2	44,4
śląskie	28,3	7,5	35,8
świętokrzyskie	26,5	7,0	33,5
warmińsko-mazurskie	32,9	6,9	39,8
wielkopolskie	45,7	5,9	51,6
zachodniopomorskie	45,8	8,6	54,4
<b>Polska</b>	<b>34,2</b>	<b>6,7</b>	<b>40,9</b>

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim była w minionym roku szkolnym 2003/2004 bardziej zróżnicowana niż języka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności powiększyła się w stosunku do roku 2002/2003 i wynosiła 38,3%.

W roku szkolnym 2003/2004 wskaźniki powszechności języka niemieckiego były najwyż-

sze dla dwóch województw: lubuskiego i dolnośląskiego, a najniższe dla województw: mazowieckiego, lubelskiego i podlaskiego. W stosunku do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego wzrosły we wszystkich województwach. Nadal dominują w dziedzinie powszechności województwa w zachodniej części Polski – w województwie dolnośląskim wskaźnik wynosił 57,3%, a w województwie lubuskim 65,6%.

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje pierwszą pozycję w jednym województwie – lubuskim, a pozycję drugą w pozostałych piętnastu województwach.

### ▼ Język francuski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie) w roku szkolnym 2003/2004 pokazuje tabela 7.

**Tabela 7. Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego według województw w roku szkolnym 2003/2004**

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)		
	obowiązkowo	dodatkowo	łącznie
dolnośląskie	3,2	0,7	3,9
kujawsko-pomorskie	2,7	0,6	3,3
lubelskie	3,5	0,9	4,4
lubuskie	4,1	0,9	5,0
łódzkie	2,6	0,5	3,1
małopolskie	4,7	1,2	5,9
mazowieckie	3,6	1,0	4,6
opolskie	2,7	1,2	3,9
podkarpackie	3,0	0,7	3,7
podlaskie	2,5	0,4	2,9
pomorskie	2,2	0,2	2,4
śląskie	6,1	1,6	7,7
świętokrzyskie	2,4	0,4	2,8
warmińsko-mazurskie	1,3	0,3	1,6
wielkopolskie	3,3	0,8	4,1
zachodniopomorskie	2,0	0,4	2,4
<b>Polska</b>	<b>3,4</b>	<b>0,8</b>	<b>4,2</b>

W tym roku szkolnym, podobnie jak w ubiegłym w zakresie powszechności języka francuskiego dominowały dwa województwa:

śląskie i małopolskie. Wskaźnik dla woj. śląskiego zmalał o 0,1 punktu procentowego, a dla województwa małopolskiego pozostał bez zmiany w stosunku do roku 2002/2003. Najniższy wskaźnik miało nadal województwo warmińsko-mazurskie 1,6% i zmalał on minimalnie na przestrzeni ostatniego roku.

W roku szkolnym 2000/2001 język francuski zajmował czwartą pozycję na skali powszechności nauczania we wszystkich szesnastu województwach spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce. W roku szkolnym 2003/2004 w pięciu województwach: śląskim, małopolskim, lubuskim, opolskim i dolnośląskim wskaźnik powszechności języka francuskiego wyprzedził wskaźnik powszechności języka rosyjskiego (por. tabele). Taka sytuacja trwa już drugi rok.

### ► Struktura nauczania języków obcych

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

Struktura nauczania języków obcych w różnych typach szkół (jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego łącznie) w roku szkolnym 2003/2004 została przedstawiona w tabeli 8.

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

► **Język angielski** ma najwyższy udział w nauczaniu języków obcych w szkołach podstawowych – 69,0% oraz w szkołach policealnych – 62,9%. Przewyższa on znacznie udział w gimnazjach i pozostałych typach szkół. Natomiast najniższy jest udział języka angielskiego w zasadniczych szkołach zawodowych – 29,1%. Podobnie wyglądała sytuacja w dwóch poprzednich latach.

► **Język francuski** ma największy udział w liceach ogólnokształcących i szkołach policealnych – dla każdego typu 6,7%, a najmniejszy w szkołach podstawowych – tylko 1,3%. W porównaniu do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki strukturalne języka francuskiego zmniejszyły się we wszystkich typach szkół.

► **Język niemiecki** ma największy udział w liceach profilowanych – 39,4% oraz średnich szkołach zawodowych – 39,0%. Najmniejszy jest udział języka niemieckiego w szkołach policealnych i pomaturalnych – 21,6%. W stosunku do roku szkolnego 2002/2003 wskaźniki strukturalne tego języka wzrosły we wszystkich typach szkół oprócz szkół podstawowych.

► **Język rosyjski** dominuje w szkołach zasadniczych, podobnie jak w latach poprzednich. Wskaźnik strukturalny tego języka wynosi w nich 33,5%. Na drugim miejscu są szkoły średnie zawodowe – udział języka 10,5%. Najmniejszy jest teraz udział języka rosyjskiego w szkołach policealnych – 2,7% oraz w szkołach podstawowych – 3,8%.

Udziały innych języków, w tym: języka łaćńskiego, hiszpańskiego i włoskiego w nauczaniu języków obcych są w szkołach bardzo małe. Najwyższy wskaźnik strukturalny języka łaćńskiego

występuje w liceach ogólnokształcących (2,9%), a innych języków obcych (w tym hiszpańskiego i włoskiego) w gimnazjach i szkołach policealnych (por. tabela 8).

**Tabela 8. Struktura nauczania języków obcych w roku szkolnym 2003/04 w procentach uczących się języka w danym typie szkoły**

Typ szkoły	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski	łaćnina	inne
szkoły podstawowe	69,0%	1,3%	24,1%	3,8%	0,0%	1,9%
gimnazja	54,4%	3,1%	34,9%	3,4%	0,0%	4,2%
szkoły zasadnicze	29,1%	2,4%	34,9%	33,5%	0,0%	0,2%
licea ogólnokształcące	48,7%	6,7%	33,1%	6,6%	2,9%	2,0%
szkoły średnie zawodowe	46,5%	3,8%	39,0%	10,5%	0,0%	0,2%
licea profilowane	47,6%	3,9%	39,4%	9,1%	0,0%	0,0%
szkoły policealne i pomaturalne	62,9%	6,7%	21,6%	2,7%	2,2%	4,0%
<b>szkoły ogółem</b>	<b>56,5%</b>	<b>3,3%</b>	<b>31,5%</b>	<b>5,8%</b>	<b>0,5%</b>	<b>2,3%</b>

Struktura nauczania czterech podstawowych języków obcych we wszystkich typach szkół łącznie zmieniała się następująco w latach szkolnych: 2000/01 i 2003/04:

	Rok 2000	Rok 2003
język angielski	51,2%	56,5%
język niemiecki	30,9%	31,5%
język rosyjski	11,7%	5,8%
język francuski	4,1%	3,3%

Udział innych języków obcych łącznie z językiem łaćńskim w roku szkolnym 2001/2002 wyniósł 2,0%, natomiast w minionym roku szkolnym 2003/2004 - 2,8 %.

(sierpień 2004)

Anna Jurek<sup>1)</sup>  
Opole

## Języki obce w nauczaniu uczniów z dysleksją rozwojową. Część IV<sup>2)</sup>

### Dysleksja rozwojowa – interpretacja uregulowań prawnych

Jednym z nadrzędnych zadań w zreformowanym systemie edukacji jest wspieranie

wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Ważną rolę w tych działaniach zajmuje organi-

<sup>1)</sup> Autorka jest starszym wykładowcą w Instytucie Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>2)</sup> W części I i II omówiłam wyniki badań ilościowych i jakościowych, dotyczących trudności w nauce języków obcych u uczniów z dysleksją rozwojową (patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 1, 2/2004). W części III zaprezentowałam propozycje dostosowania wymagań edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych do indywidualnych potrzeb ucznia ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu (patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 3/2004). Część IV zawiera przepisy prawne dotyczące uczniów z dysleksją rozwojową. W numerze 5/2004 ukaże się *ABC dysleksji*.

zowanie kształcenia i opieki dla uczniów z dysleksją rozwojową. Obowiązujące w naszym kraju regulacje prawne zapewniają im równe szanse edukacyjne.

Rodzice mogą zwrócić się do poradni psychologiczno-pedagogicznych z prośbą o diagnozę i pomoc dla swego dziecka. Nie jest wymagane skierowanie z placówki oświatowej. Korzystanie z takiej pomocy jest dobrowolne i nieodpłatne. Poradnia po zakończeniu postępowania diagnostycznego jest zobowiązana do sporządzenia opinii o dziecku.

Rodzice mają prawo do informacji o tym, jakie czynności wykonywał psycholog, pedagog, logopeda czy terapeuta oraz do wszelkich interpretacji wyników badań. Rodzice też podejmują decyzję, czy chcą, aby o rezultatach badań była poinformowana szkoła lub inne instytucje. Wyjątkiem jest sytuacja, w której dokumentacja dziecka musi zostać udostępniona na żądanie sądu (*Kodeks postępowania cywilnego* Art. 248 § 1).

Wydanie opinii ze stwierdzeniem dysleksji rozwojowej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną nie stanowi rozwiązania problemu i nie powinno być głównym celem diagnozowania trudności dziecka. Ważne jest przede wszystkim zapewnienie mu pomocy specjalistycznej. W szkole opinia poradni jest potrzebna do zakwalifikowania ucznia do terapii pedagogicznej.

W opinii powinny się znaleźć informacje dotyczące powodów skierowania dziecka do poradni oraz wyniki szczegółowych badań psychologicznych i pedagogicznych. Ważne, aby dane wskazywały zarówno funkcje zaburzone, jak i zachowane. Pierwsze będą poddawane podczas terapii korekcji. Drugie będą stanowić podstawę ćwiczeń kompensacyjnych, wspierających lub zastępujących w razie potrzeby funkcje zaburzone.

Z punktu widzenia przyszłej terapii opinia diagnostyczna jest tym bardziej wartościowa, im więcej aspektów rozwoju zostało zbadanych i opisanych. Ponadto w opinii powinny znaleźć się wskazówki na temat pracy z dzieckiem. Jest ona zwykle zakończona podaniem aktualnej podstawy prawnej, określającej spe-

cialne uprawnienia w zakresie dostosowania wymagań do możliwości ucznia i jego ograniczeń percepcyjnych. Wskazane jest, aby w opinii została także sformułowana próba prognozy rozwoju dziecka.

Jeśli u dziecka zostanie rozpoznana dysleksja rozwojowa (lub w przypadku dziecka w wieku przedszkolnym – ryzyko dysleksji), rodzice mają prawo do tego, aby zostało ono objęte zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi. Zajęcia takie mogą odbywać się na terenie przedszkola lub szkoły, do której dziecko uczęszcza. Uczniowie z dysleksją rozwojową mogą skorzystać ze specjalnych warunków zdawania egzaminów.

Zaświadczenie z poradni musi jednak zostać wydane nie później niż do końca września i przedłożone dyrektorowi szkoły w terminie do dnia 15 października roku szkolnego, w którym odbywa się sprawdzian lub egzamin. Opinie powinny być aktualne, oznacza to, że badania należy powtarzać na każdym etapie edukacji.

Nauczyciel jest zobowiązany do dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia z dysleksją. W przepisach MENiS nie mówi się o obniżeniu wymagań. A zatem nauczyciel, który stosuje wobec ucznia z dysleksją rozwojową łagodniejsze kryteria oceniania w zakresie tych sprawności bądź umiejętności, które sprawiają mu szczególne problemy, ma prawo wymagać od niego większego wkładu pracy w porównaniu do innych uczniów.

Uczeń z dysleksją powinien wykonywać dodatkowe ćwiczenia, wybrane specjalnie dla niego po to, aby pomóc mu w przezwyciężeniu trudności. Warto wspólnie wypracować zasady, które będą obowiązywały obie strony. Stwierdzenie dysfunkcji nie zwalnia uczniów od obowiązków szkolnych. Wyjątkiem jest rozpoznanie głębokiej dysleksji rozwojowej u ucznia, który z tego powodu może być zwolniony z nauki jednego języka obcego.

Decyzję o zwolnieniu podejmuje dyrektor szkoły na wniosek rodziców dziecka oraz na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej.

## Sposoby dostosowania warunków egzaminacyjnych

### SPRAWDZIANY I EGZAMINY GIMNAZJALNE


Występujące trudności	Sposób dostosowania warunków egzaminacyjnych
Problemy z czytaniem i rozumieniem czytanego tekstu, problemy emocjonalne i trudności z koncentracją uwagi	Możliwość pisania sprawdzianu w oddzielnej sali, w której członek komisji egzaminacyjnej na początku jeden raz głośno odczyta instrukcję, tekst wstępny oraz treść zadań, a uczniowie będą mogli równocześnie śledzić wzrokiem tekst zapisany w arkuszu.
Wolne tempo czytania i pisania	Wydłużenie czasu pisania o 50% (czas przeznaczony na jednorazowe głośne odczytanie na początku sprawdzianu instrukcji, tekstu wstępnego oraz poleceń nie będzie wliczany do czasu rozwiązywania zadań).
Niski poziom graficzny pisma	Możliwość pisania samodzielnie sformułowanych odpowiedzi do zadań drukowanymi literami, co zwiększa czytelność pisma.
Problemy ze stosowaniem zasad ortografii i interpunkcji, z uwzględnianiem struktury różnych form wypowiedzi, z prawidłowością graficzną zapisu obliczeń i z zachowaniem orientacji przestrzennej	Możliwość specjalnego kodowania karty odpowiedzi, aby zadania, w których uczeń samodzielnie formułuje wypowiedź, mogły być sprawdzane za pomocą kryteriów dostosowanych do dysfunkcji uczniów.
Problemy z koncentracją uwagi i orientacją przestrzenną oraz zaburzenia percepcji wzrokowej	Możliwość zaznaczania przez uczniów odpowiedzi do zadań zamkniętych bezpośrednio na arkuszach; po zakończeniu sprawdzianu członkowie komisji egzaminacyjnej przeniosą na karty odpowiedzi odpowiednie zaznaczenia uczniów (dotyczy tylko głębokiej dysleksji).

### MATURA

Występujące trudności	Sposób dostosowania warunków egzaminacyjnych
Dysleksja rozwojowa - dysgrafia - dysortografia	⇒ Możliwość pisania literami drukowanymi lub z użyciem komputera. Poziom graficzny pisma nie jest brany pod uwagę.  ⇒ W zadaniach otwartych nie bierze się pod uwagę błędów w pisowni, praca jest oceniana na podstawie treści wypowiedzi pisemnej.

Źródło: <http://dysleksja.univ.gda.pl/prawo2.htm>

## Rozporządzenia MENiS

 **Rozporządzenie MENiS z 7 stycznia 2003 r.** w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dziennik Ustaw nr 11, poz. 114)

- ▶ § 2.1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega w szczególności na: (...)
  - 3) rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych, (...)
  - 5) organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, (...)

9) wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne ucznia,

10) udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom (...).

- ▶ § 5.2. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole jest organizowana w szczególności w formie:

- 1) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,
- 2) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-



- kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, (...)
- 4) klas terapeutycznych, z zastrzeżeniem ust. 3,
  - 5) zajęć psychoedukacyjnych dla uczniów,
  - 6) zajęć psychoedukacyjnych dla rodziców,
  - 7) porad dla uczniów,
  - 8) porad, konsultacji i warsztatów dla rodziców i nauczycieli. (...)
- ▶ § 5.6. Objęcie ucznia zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi, zajęciami specjalistycznymi, zajęciami psychoedukacyjnymi oraz nauką w klasie wyrównawczej lub klasie terapeutycznej wymaga zgody rodziców.
  - ▶ § 6.1. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizuje się dla uczniów, którzy mają znaczne trudności w uzyskaniu osiągnięć z zakresu określonych zajęć edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego. Zajęcia prowadzone są przez nauczyciela właściwych zajęć edukacyjnych. Liczba uczestników zajęć wynosi od 4 do 8 uczniów.
  - ▶ § 6.2. Za zgodą organu prowadzącego szkołę lub placówkę liczba uczestników zajęć dydaktyczno-wyrównawczych może być niższa od określonej w ust. 1.
  - ▶ § 7.1. Zajęcia specjalistyczne:
    - 1) korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające uzyskanie osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego; zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej; liczba uczestników zajęć powinna wynosić od 2 do 5 uczniów (...).
    - 2) logopedyczne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zakłócenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę; zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie logopedii lub logopedii szkolnej; liczba uczestników zajęć wynosi od 2 do 4 uczniów.
  - ▶ § 7.2. W szczególnie uzasadnionych przypadkach, za zgodą organu prowadzącego przedszkole, szkołę lub placówkę, zajęcia specjalistyczne mogą być prowadzone indywidualnie.
- ▶ § 15.1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki.
- ▼ **Rozporządzenie MEN z 21 marca 2001 r.** (Dziennik Ustaw nr 29, poz. 323) **ze zmianą z 24 kwietnia 2002 r.** (Dziennik Ustaw nr 46, poz. 433) **oraz ze zmianą z 7 stycznia 2003 r.** (Dziennik Ustaw nr 26, poz. 225) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych
- ▶ Rozdział 2, § 6.1. Nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w § 4 ust. 1, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom (...). Dostosowanie wymagań edukacyjnych (...) następuje także na podstawie opinii niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej (...).
  - ▶ Rozdział 2, § 8 ust. 1 otrzymuje brzmienie:
    - 1) Dyrektor szkoły, na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) oraz na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej albo niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej, spełniającej warunki, o których mowa w art. 71b ust. 3b ustawy, zwalnia ucznia z wadą słuchu lub z głęboką dysleksją rozwojową z nauki drugiego języka obcego, z zastrzeżeniem ust. 1a. Zwolnienie może dotyczyć części lub całego okresu kształcenia w danym typie szkoły.
  - ▶ Rozdział 4, § 32.1. Uczniowie (słuchacze) z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do sprawdzianów

nu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia (słuchacza), na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, albo niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej. (...) Opinia powinna być wydana nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym odbywa się sprawdzian lub egzamin gimnazjalny.

► **Rozdział 5, § 45** otrzymuje brzmienie:

1) Absolwenci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do egzaminu maturalnego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych absolwenta, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, albo niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej, spełniającej warunki, o których mowa w art. 71b ust. 3b ustawy, z zastrzeżeniem ust. 2. Opinia powinna być wydana przez poradnię nie wcześniej niż na 2 lata przed terminem egzaminu maturalnego i nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym odbywa się egzamin maturalny (...).

6) Dla absolwentów, o których mowa w ust. 1 i 5, nie przygotowuje się odrębnych zestawów egzaminacyjnych, z wyjątkiem absolwentów niesłyszących, zdających

cych egzamin maturalny z języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie i języków obcych nowożytnych.

7) Dyrektor Komisji Centralnej opracowuje szczegółową informację o sposobie dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów, o których mowa w ust. 1 i 5, i podaje do publicznej wiadomości na stronie internetowej Komisji Centralnej, nie później niż na 12 miesięcy przed terminem egzaminu maturalnego.

8) Za dostosowanie warunków i formy przeprowadzania egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów, o których mowa w ust. 1 i 5, odpowiada przewodniczący szkolnego zespołu egzaminacyjnego, o którym mowa w § 49 ust. 1.

## Bibliografia

- Bogdanowicz M. (2003), „Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej i praw uczniów dyslektycznych w szkole”, w: *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Ponczek R. (2001), „Pomoc i poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w świetle nowych uregulowań prawnych. Przepisy i komentarze”. w: *Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, nr 18, s. 15-40.
- Tomaszewska A. (2001), *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- <http://www.dysleksja.waw.pl/>
- <http://dysleksja.univ.gda.pl/>
- <http://www.cke.edu.pl/podstrony/egzaminy/egzdos.html>
- <http://www.men.waw.pl/>

(czerwiec 2004)

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

## Nie bójmy się nowej matury

Wszystko wskazuje na to, że tym razem nowa matura się odbędzie i myślę, że jest to dobra wiadomość. Większość nauczycieli jest już bowiem zmęczona zmieniającymi się decyzjami, sprzecznymi informacjami i spekulacjami

mediów. Chcieliby móc spokojnie uczyć i przygotowywać młodzież do egzaminu, jaki by on nie był. A nowa matura z języka obcego jest naprawdę nie takim złym egzaminem. Przede wszystkim jest to egzamin obowiązkowy we

<sup>1)</sup> Autorka jest kierownikiem Wydziału Matur Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

wszystkich typach szkół, co niewątpliwie podnosi rangę języków obcych.

Wszystkie języki są równoprawne na maturze, czyli nie ma powodu, aby forsować w szkole nauczanie jednych języków kosztem innych.

Z punktu widzenia metodyki nauczania przygotowanie uczniów do matury nie zaburza normalnego procesu dydaktycznego, gdyż egzamin sprawdza wszystkie sprawności językowe, czyli aby dobrze przygotować ucznia, trzeba nauczyć go: mówić, rozumieć teksty przeczytane i wysłuchane oraz pisać krótkie własne teksty. Przecież tego uczyliśmy ich zawsze i są to sprawności i umiejętności niezbędne do porozumiewania się w języku obcym.

Możliwość skutecznego porozumiewania się, czyli komunikacja językowa jest w centrum uwagi nowego egzaminu maturalnego. Kryteria oceniania wypowiedzi ustnej i pisemnej, zwłaszcza na poziomie podstawowym, w większym stopniu uwzględniają skuteczne przekazanie informacji niż poprawność językową. Wynika to z ogólnego nastawienia, że oceniamy to, co uczeń potrafi (nawet, jeżeli nie jest tego dużo), a nie skupiamy uwagi na jego błędach i niedociągnięciach. I chociaż czasem nauczycielskie serce boli, że musimy przyznać punkty za treść wypowiedzi, chociaż uczeń powtarza „she have”, to pamiętajmy, że w tzw. prawdziwym świecie, czyli poza szkołą, taka wypowiedź na pewno byłaby zrozumiała. Na pocieszenie możemy sobie powiedzieć (przynajmniej ci z nas, którzy to pamiętają), że Beatlesi też śpiewali „and she don't care”.

Ponadto takie podejście do nauczania języka jest zgodne z nowymi tendencjami w kształceniu językowym, w tym z takimi dokumentami Rady Europy, jak *Europejski system opisu kształcenia językowego* lub *Europejskie portfolio językowe*. Nie oznacza to oczywiście, że nowa matura lekceważy poprawność gramatyczną czy bogactwo leksykalne. Aby zdać ją dobrze i uzyskać dużo punktów, należy bowiem nie tylko przekazać komunikat, ale zrobić to prawnie i ładnym językiem.

Jak wszyscy już wiemy matura składa się z części ustnej i pisemnej i dopiero zdanie obu części zalicza egzamin.

Część ustna jest zdawana na poziomie podstawowym lub rozszerzonym i uczeń sam

decyduje, na jakim poziomie chce ją zdawać. Swoją decyzję zapisuje w deklaracji, którą musi złożyć do 30 września u dyrektora szkoły.

W części pisemnej wszyscy uczniowie przystępują do egzaminu na poziomie podstawowym (arkusz I), a ci, którzy chcą, mogą dodatkowo rozwiązać zadania z poziomu rozszerzonego (arkusz II i III).

Aby zdać maturę w części ustnej wystarczy uzyskać 30% punktów z wybranego przez siebie poziomu, a w części pisemnej 30% punktów tylko z obowiązkowego dla wszystkich poziomu podstawowego. Punkty uzyskane za zadania z poziomu rozszerzonego w części pisemnej, podobnie jak z przedmiotów dodatkowych, nie wpływają na zdanie matury, natomiast są odnotowywane na świadectwie. Wynik egzaminu będzie na świadectwie przedstawiony w procentach (nie będzie tradycyjnych ocen) osobno za część ustną i pisemną, a w części pisemnej osobno za zadania z poziomu podstawowego i rozszerzonego. W ten sposób wyższe uczelnie uzyskają dokładne informacje o umiejętnościach danego ucznia.

Zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym, uczelnie muszą uwzględniać podczas rekrutacji wyniki matury i nie mogą przeprowadzać egzaminów z przedmiotów maturalnych.

W 2005 roku jednak najbardziej „oblegane” wydziały zastrzegły sobie prawo przeprowadzenia dodatkowego testu predyspozycji. Informacje o tym, jakie przedmioty, w tym też i jakie języki, na jakim poziomie należy zdać, aby dostać się na wymarzony kierunek, uczeń znajdzie na stronach internetowych tych uczelni.

Zarówno wyniki matury 2002, jak i egzaminów próbnych przeprowadzonych w kilku województwach w Polsce w czerwcu 2004, potwierdziły, że nie ma powodów do niepokoju jeżeli idzie o dobre przygotowanie uczniów do nowej matury, gdyż języki obce wypadły tam najlepiej ze wszystkich przedmiotów. Pewne wątpliwości może budzić organizacja egzaminu, zwłaszcza części ustnej.

Egzamin ustny rozpoczyna się bezpośrednio po zakończeniu nauki w szkole, czyli w 2005 roku od 18 kwietnia. Zestawy zadań przygotowuje i przesyła do szkół Okręgowa Komisja Egzaminacyjna. Jeżeli w szkole jest przynajmniej dwóch nauczycieli danego języka, w tym co najmniej

jeden z nich jest egzaminatorem, przeprowadzenie egzaminu będzie proste, gdyż trzecim członkiem zespołu i tak musi być nauczyciel z innej szkoły. Jeżeli natomiast w szkole nie ma egzaminatora z danego języka, to uczniowie będą skierowani na egzamin do innej szkoły lub ewentualnie z innej szkoły zostanie zaproszony egzaminator, który jako przewodniczący zespołu będzie miał decydujący głos w sprawie oceny ucznia. Ponadto dyrektor szkoły będzie musiał dostosować harmonogram egzaminu ustnego do wymagań gościa. Dlatego tak ważne jest, aby jak najwięcej nauczycieli języków uzyskało licencję egzaminatora, by mogli przeprowadzić egzamin w swojej szkole.

Szkolenia egzaminatorów są organizowane przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Egzaminatorem może zostać każdy nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej, posiadający 3-letni staż pracy i wymagane przez MENIS kwalifikacje do nauczania danego języka lub nauczyciel akademicki. Każde szkolenie trwa cztery dni (najczęściej dwa weekendy). Uczestnicy szkolenia uczą się, jak przeprowadzać i oceniać egzamin ustny oraz jak sprawdzać i oceniać wypowiedzi pisemne. Ponadto zyskują wiedzę na temat obowiązujących dokumentów MENIS, rodzajów zadań i sposobów klasyfikacji błędów. Po pomyślnym zaliczeniu szkolenia uzyskują licencję, czyli zostają wpisani do rejestru egzaminatorów.

Im więcej będzie egzaminatorów, tym sprawniej będzie również przeprowadzone sprawdzanie prac pisemnych i szybciej uczniowie otrzymają wyniki.

Każda zmiana reguł budzi zrozumiały nie-

pokój i musi upłynąć trochę czasu, aby została zaakceptowana. Mam nadzieję, że w przypadku nowej matury ten czas nie będzie długi i już w przyszłym roku będziemy traktować ją jako coś zupełnie oczywistego.

Poniżej podaję aktualne adresy okręgowych komisji egzaminacyjnych, do których mogą się zgłaszać osoby, zainteresowane uzyskaniem licencji egzaminatora.

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku**  
ul. Okopowa 19, 80-819 Gdańsk  
e-mail: [komisja@oke.gda.pl](mailto:komisja@oke.gda.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie**  
ul. Mickiewicza 4, 43-600 Jaworzno  
e-mail: [oke@oke.jaw.pl](mailto:oke@oke.jaw.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie**  
Al. F. Focha 39, 30-119 Kraków  
e-mail: [oke@oke.krakow.pl](mailto:oke@oke.krakow.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży**  
ul. Nowa 2, 18-400 Łomża  
e-mail: [okelomza@pro.onet.pl](mailto:okelomza@pro.onet.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi**  
Plac Zwycięstwa 2, 90-312 Łódź  
e-mail: [komisja@komisja.pl](mailto:komisja@komisja.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna a Poznaniu**  
ul. Gronowa 22, 61-655 Poznań  
e-mail: [sekretariat@oke.poznan.pl](mailto:sekretariat@oke.poznan.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie**  
ul. Grzybowska 77, 00-844 Warszawa  
e-mail: [info@oke.waw.pl](mailto:info@oke.waw.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu**  
ul. Zielińskiego 57, 53-533 Wrocław  
e-mail: [oke@oke.wroc.pl](mailto:oke@oke.wroc.pl)

(wrzesień 2004)

Anna Jaroszevska<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część II – *Fit in Deutsch 2*<sup>2)</sup>

Egzamin *Fit in Deutsch 2* powstał, podobnie jak egzamin *Fit in Deutsch 1*,

w roku 1999 we Włoszech, pod patronatem Instytutu Goethego w Neapolu. W latach 2000-

---

<sup>1)</sup> Autorka jest lektorką języka niemieckiego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Goethe-Institut.

<sup>2)</sup> Patrz: Anna Jaroszevska (2004), *Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część I – Fit in Deutsch 1*, w: „Języki Obce w Szkole” 1/2004, s.46-48.

2002 przystąpiło do niego około 6000 uczniów. Jest adresowany do młodzieży uczącej się języka niemieckiego. Punktem wyjścia dla jego stworzenia był określony w wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*<sup>3)</sup> poziom językowy A2.

Materiały wykorzystane w egzaminie zostały wybrane z tekstów autentycznych i dotyczą dnia codziennego oraz świata przeżyć młodzieży. Egzamin nie jest związany z jakimkolwiek podręcznikiem. Może być przeprowadzany po około 200-240 godzinach nauki języka niemieckiego. Uczniowie powinni dysponować zasobem około 1200 słów dotyczących następujących zagadnień:

- ▶ Zahlen,
- ▶ Monatsnamen,
- ▶ Datum,
- ▶ Zeitangaben,
- ▶ Uhrzeit,
- ▶ Wochentage,
- ▶ Tageszeiten,
- ▶ Familienmitglieder,
- ▶ Familienstand,
- ▶ Feiertage,
- ▶ Jahreszeiten,
- ▶ Schule und Schulfächer,
- ▶ Berufe,
- ▶ Maße und Gewichte,
- ▶ Länder und Nationalitäten,
- ▶ Farben,
- ▶ Währungen,
- ▶ Himmelsrichtungen.

Na obowiązujący zakres tematyczny składają się natomiast:

- ▶ Person,
- ▶ Wohnen,
- ▶ Umwelt,
- ▶ Essen / Trinken,
- ▶ Persönliche Beziehungen,
- ▶ Kommunikationsmittel,
- ▶ Menschlicher Körper / Gesundheit,
- ▶ Reisen / Verkehr,
- ▶ Einkaufen,
- ▶ Lernen,
- ▶ Freizeit / Unterhaltung.

Egzamin *Fit in Deutsch 2* dzieli się na trwającą 90 minut część pisemną, w skład której wchodzi słuchanie, czytanie i pisanie, oraz 20-minutową część ustną, do której każdorazowo przystępuje po dwóch zdających. W żadnej części nie wolno osobom przystępującym do egzaminu korzystać z dodatkowych pomocy w formie np. notatek czy słowników.

Część pierwsza to słuchanie. Łączna

długość nagrań wynosi 5 minut. Sprawdzana jest umiejętność rozumienia i wyselekcjonowania prostych i jednoznacznych informacji dotyczących dnia codziennego uczniów. Każdy nagrany tekst jest odtwarzany dwukrotnie, a dla ułatwienia rozumienia jest on opatrzony piktogramem. Zadania są poprzedzone przykładem, polecenia zaś nagrano w języku niemieckim. Część słuchanie dzieli się na dwa zadania. Pierwsze z nich zawiera trzy doniesienia radiowe o charakterze informacyjnym, czytane przez spikerkę radią młodzieżowego. Każde trwa około 1 minuty. Zadaniem ucznia jest rozwiązanie 9 ćwiczeń (zdań) wielokrotnego wyboru (*multiple-choice*). Drugie zadanie w części słuchanie to dialog prowadzony przez dwóch młodych Niemców. Jest on najpierw odtwarzany w całości, a następnie w dwóch częściach. Po wysłuchaniu części pierwszej uczeń ma do rozwiązania 5 zadań typu *prawda/fałsz*; po części drugiej 6 takich zadań. Jest sprawdzane, czy zdający zrozumieli treść dialogu oraz poszczególne, istotne, informacje. Tempo odtwarzanych doniesień radiowych oraz rozmowy odpowiada naturalnej dynamice mowy. Na rozwiązanie zadań tej części przeznaczono 30 minut. Zdający otrzymują dodatkowo 5 minut na przeniesienie rozwiązań na arkusz odpowiedzi.

Część druga to czytanie. Uczeń jest skonfrontowany z tekstami o łącznej długości około 550-600 słów. Jest sprawdzana umiejętność rozumienia trzech rodzajów prostych tekstów dotyczących zagadnień z życia, doświadczeń i przeżyć młodych ludzi oraz wyszukania konkretnych, dających się przewidzieć informacji. W części czytanie znajdują się dwa ogłoszenia, każde długości około 80 słów oraz dwa listy zawierające po 130 słów, a także jeden tekst o charakterze narracyjnym o długości około 180 słów. Źródłem tych tekstów są ogłoszenia ze szkolnej tablicy ogłoszeń, listy do psychologa z czasopism młodzieżowych oraz krótkie artykuły z magazynów młodzieżowych. Część pierwsza zawiera dwa ogłoszenia dotyczące problematyki dnia codziennego. Zadaniem ucznia jest zrozumienie treści, wyselekcjonowanie informacji oraz odpowiedzenie na 6 pytań techniką wielokrotnego wyboru. Część druga zawiera

<sup>3)</sup> *Europejski system opisu kształcenia językowego (2003)*, Warszawa: Rada Europy, CODN.

dwa listy, w których młodzi ludzie zwracają się ze swoimi problemami do psychologa. Zadaniem ucznia jest w tym przypadku stwierdzenie prawdziwości bądź niezgodności 10 zdań związanych z przeczytanymi listami. W części trzeciej uczeń czyta artykuł prasowy opowiadający pewną historię i ma do rozwiązania zadanie otwarte. Są to cztery pytania do tekstu, na które samodzielnie musi udzielić odpowiedzi. Na rozwiązanie zadań w części czytania zdający ma do dyspozycji 30 minut. Podobnie, jak w części poświęconej słuchaniu, otrzymuje dodatkowe 5 minut na przeniesienie rozwiązań na arkusz odpowiedzi.

Trzecia i ostatnia część egzaminu to wypowiedź pisemna. Jest w niej sprawdzana umiejętność napisania listu, zawierającego około 50 słów, w odpowiedzi na przeczytane ogłoszenie. Zdający za pomocą krótkich, prostych zdań udzielają informacji o sobie, proszą o udzielenie pewnych informacji, proponują spotkanie. Ważne jest, aby w liście zostały uwzględnione zawarte w poleceniu 4 punkty, do których uczeń ma napisać po 1 lub 2 zdania. Na przeczytanie ogłoszenia, czterech punktów oraz napisanie listu przeznaczono 30 minut. W ocenie subtestu wypowiedź pisemna brane są pod uwagę dwa kryteria:

- ▶ treść i liczba słów,
- ▶ poprawność.

Do egzaminu ustnego przystępuje każdorazowo po 2 uczniów. Składa się on z trzech części. W pierwszej z nich każda z osób zdających przedstawia się i opowiada w 6-10 zdaniach o sobie. W części drugiej jest sprawdzana umiejętność formułowania konkretnych pytań i udzielania odpowiedzi dotyczących znanych tematów, takich jak: przebieg dnia, podróże itp. Egzaminator wymienia dziedzinę np. *Tagesablauf*. Osoby zdające losują po jednej karcie, na której widnieją dwa słówka pytające, np.: *wann?*, *wo?*, *wie?*, *was?*, *wohin?*, *wer?*, *wie oft?*, *mit wem?* Uczeń na ich podstawie formułuje pytanie i zadaje je partnerowi, którego zadaniem jest odpowiedzieć, a także sformułować własne pytanie zgodne z wylosowaną karteczką i zadać je. Każdy zadaje w sumie 4 pytania i udziela 4 odpowiedzi.

Przykład:<sup>4)</sup>

Dziedzina: *Tagesablauf*

Karta z pytaniem: *Wie oft ... ?*

Możliwe pytanie: *Wie oft triffst du deine Freundin?*

Możliwa odpowiedź: *Meine Freundin treffe ich am Sonntag.*

W części trzeciej zdający losują karty z przedstawionymi na nich scenkami. Obrazują one sytuacje, z którymi młody człowiek może spotkać się na co dzień w Niemczech. Postać, dla której należy sformułować wypowiedź jest wyróżniona spośród pozostałych innym kolorem. Zadaniem ucznia jest zareagować w jednym lub dwóch zdaniach na przedstawioną na obrazku scenkę z perspektywy wybranej postaci. Na przykład, osoba, której zajęto w przedziale zarezerwowane dla niej miejsce może powiedzieć: *Entschuldigung, ich glaube, das ist mein Platz. Ich habe Nummer 18!*

Część pierwsza i trzecia egzaminu ustnego mają charakter monologu, część druga natomiast dialogu. Ocenie podlegają: wykonanie zadania, poprawność oraz wymowa.

W egzaminie *Fit in Deutsch 2* można uzyskać maksymalnie 80 punktów. Poszczególne części w różnym stopniu mają wpływ na ocenę końcową. Największą wagę przypisano mówieniu.

*Ocena końcowa części pisemnej i ustnej:*

Części składowe egzaminu	Maksymalna liczba punktów	Udział procentowy
Czytanie	20	20%
Słuchanie	20	30%
Pisanie	16	20%
Mówienie	24	30%
Suma	80	100%

Jeżeli uczeń nie uzyska wymaganej, minimalnej liczby 40 punktów, tzn. 50%, może egzamin powtarzać, jednakże zawsze w całości. *Fit in Deutsch 2*, podobnie jak egzamin *Fit in Deutsch 1*, będzie mógł być zdawany w placówkach Instytutu Goethego, a także w ośrodkach egzaminacyjnych, które uzyskały

<sup>4)</sup> Przykłady przytoczone w tekście pochodzą z materiałów szkoleniowych dla egzaminatorów – patrz bibliografia.

licencję na jego przeprowadzanie. W przypadku zebrania większej liczby uczniów, istnieje możliwość zorganizowania egzaminu na terenie szkoły. W Polsce będzie on przeprowadzany od 2004 roku. Informacje na temat *Fit in Deutsch 1* oraz *Fit in Deutsch 2* są dostępne na stronie internetowej [www.goethe.de/dll/prf](http://www.goethe.de/dll/prf).

### Bibliografia:

Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. (2000), *Fit in Deutsch 2. Modellsatzbroschüre-Kandidatenblätter-Prüferblätter*. Redaktion: Gerbes Johannes, Goethe-Institut Neapel i inni, Druck: Tipografia Giannini e fratelli, Napoli.

Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. (2001), *Fit in Deutsch. Training-smaterial für Prüfer*. Redaktion: Perlmann-Balme Michaela, Goethe-Institut Zentralverwaltung München, Druck: Grafica Montese scnr, Monte di Procida.

Goethe-Institut Inter Nationes zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. (2003), *Fit in Deutsch 2. Modellsatzbroschüre-Kandidatenblätter-Prüferblätter*. Autoren: Perlmann-Balme Michaela, Goethe-Institut Inter Nationes Zentrale i inni, Druck: N. N.

Goethe-Institut Inter Nationes zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. (2003), *Fit in Deutsch 2. Handbuch-Prüfungsziele-Testbeschreibung*. Redaktion: Gerbes Johannes, Goethe-Institut Inter Nationes Neapel i inni, Druck: Grafica Montese, Monte di Procida.

(lipiec 2004)

Renata Klimek-Kowalska, Marek Zając<sup>1)</sup>  
Warszawa

## Programy Concorde, Hola i Formatore w roku 2004



Ogólnopolski program CONCORDE jest adresowany do wszystkich nauczycieli języka francuskiego. W jego ramach jest realizowanych kilka projektów.

### ▼ Kurs kwalifikacyjny

Adresatami proponowanych przez CODN kursów kwalifikacyjnych są czynni nauczyciele języka francuskiego, uczący w szkołach podstawowych w klasach IV-VI, gimnazjum, szkołach średnich ogólnokształcących, szkołach średnich zawodowych, szkołach ponadgimnazjalnych, szkołach policealnych, szkołach pomaturalnych i Nauczycielskich Kolegiach Językowych, którym do pełnych kwalifikacji, określonych w rozporządzeniu MENiS z dn. 10 września 2002 r., brakuje jedynie przygotowania pedagogicznego. Nauczyciele ci powinni legitymować się zatem właściwym dyplomem ukończenia studiów magisterskich z filologii romańskiej lub lingwistyki

stosowanej w zakresie języka francuskiego bez przygotowania pedagogicznego, albo dyplomem ukończenia studiów magisterskich lub wyższych zawodowych na dowolnym kierunku (specjalności) i certyfikatem, potwierdzającym znajomość danego języka obcego na poziomie co najmniej zaawansowanym (określonym w załączniku do rozporządzenia) oraz pozytywną oceną praktyki pedagogicznej, odbytej w trakcie realizacji kursu kwalifikacyjnego lub wcześniej, zgodnie z § 18 wymienionego rozporządzenia.

### ▼ Concorde-Multimedia<sup>2)</sup>

Ten projekt ma dwa główne cele:

- ▶ uruchomienie największego w Polsce frankofońskiego, edukacyjnego portalu internetowego będącego źródłem materiałów dydaktycznych do nauczania
- ▶ oraz rozpowszechnienie samodzielnej nauki języka francuskiego.

Zostały one osiągnięte. Od lutego tego roku działa portal. Wyszkoliliśmy 22 nauczycieli języka francuskiego i innych przedmiotów, uczących

<sup>1)</sup> Renata Klimek-Kowalska jest regionalnym koordynatorem sieci Cofran na Śląsku i wicedyrektorem NKJO w Jastrzębiu, a Marek Zając nauczycielem konsultantem w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

<sup>2)</sup> Patrz: Dorota Karczewska (2004), *Technologie informacji i komunikacji w procesie dydaktycznym*, „Języki Obce w Szkole” 1/2004, s.85-89.

w klasach dwujęzycznych (tzw. multiplikatorów) w zakresie tworzenia stron internetowych, obsługi narzędzi multimedialnych i ich wykorzystywaniu w dydaktyce języka francuskiego. W ramach współpracy z portalem frankofońskim – Fr@ntice – CODN umieścić w portalu artykuły dotyczące języka francuskiego, opublikowane do tej pory w *Językach Obcych w Szkole* oraz informacje o szkoleniach w całej Polsce.

Z kolei multiplikatorzy przeprowadzili szkolenia na temat użycia multimediów na lekcji języka francuskiego w większości regionów (szkolenia są przeważnie organizowane przez koordynatorów sieci COFRAN).

### ▼ Staże zagraniczne

Jak co roku odbyła się rekrutacja na letnie staże metodyczne. W tym roku zostało zakwalifikowanych 30 nauczycieli do Francji i 3 do Belgii.

### ▼ Wydawcy francuscy

We współpracy z wydawcami francuskimi (HACHETTE, CLE INTERNATIONAL, HATIER) przeprowadzono szkolenia, między innymi na temat nauczania gramatyki.



Sieć trenerska COFRAN<sup>3)</sup> działa już trzeci rok. Tworzy ją 11 koordynatorów regionalnych i koordynator krajowy. Instytucje, poprzez które działają koordynatorzy to: CODN i regionalni organizatorzy (NKJO /Bydgoszcz, Poznań, Jastrzębie Zdrój, Legnica/, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, ODN-y/CEN-y /Rzeszów, Warszawa, Zielona Góra, Białystok).

W roku 2004 wzrosła liczba szkoleń, prowadzonych w sieci (60 szkoleń na terenie całego kraju) i usprawniliśmy dostęp do oferty szkoleniowej.

Cele programowe sieci wyznacza Rada Programowa – Janina Zielińska (Prof-Europe), Krystyna Kowalczyk (MENiS), Laurent Guidon (Ambasada Francji), Marek Zajęc (CODN). Koordynatorzy regionalni mają dwa zasadnicze zadania: zbadać potrzeby w dziedzinie szkolenia

nauczycieli języka francuskiego oraz przygotować i koordynować szkolenia, stosownie do zapotrzebowania w regionie.

## ▼ Jak działa COFRAN w terenie? Przykład regionu śląskiego<sup>4)</sup>

### ► Szkolenia w 2004 roku

L.p.	Temat szkolenia	Referent	Miejsce Liczba godzin	Data
1.	Ewaluacja i testowanie w praktyce – dydaktyka języka obcego.	Wiesława Burlińska	NKJO Jastrzębie-Zdrój 8 godzin	13.03 2004
2.	Metody wykorzystania piosenki francuskiej w dydaktyce FLE.	Richard Sorbet	NKJO Jastrzębie-Zdrój 8 godz.	17.04 2004
3.	Metody wykorzystania piosenki francuskiej w dydaktyce FLE.	Richard Sorbet	CJE - NKJO Częstochowa 8 godz.	15.05 2004
4/5.	Programy europejskie	Maria Szozda, Paweł Poszytek	Racibórz 16 godzin	22 i 23 05 2004
6.	Metody aktywizujące na lekcjach języka francuskiego	Adrienne Boucharde (assistante de coopération pour le français)	NKJO Gliwice 8 godz.	12.06 2004
7.	Rola Europejskiego portfolio językowego w procesie uczenia się języka obcego.	dr Barbara Głowacka	NKJF Sosnowiec 8 godz.	09 2004
8.	Przygotowanie uczniów do nowej matury z języka francuskiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym	Jadwiga Markowska	NKJO Jastrzębie-Zdrój 8 godzin	10 2004

<sup>3)</sup> Patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 4/2003, s. 50.

<sup>4)</sup> Region śląski jest największym regionem pod względem liczby uczniów i nauczycieli języka francuskiego (61000 uczniów i 608 nauczycieli).



9.	Multimedia w nauczaniu języka francuskiego	dr Małgorzata Twardoń	I LO im. Powstańców Śląskich Rybnik 8 godzin	2.10 2004
10.	Multimedia w nauczaniu języka francuskiego	Aleksandra Szymura	ZSO nr II Jastrzębie-Zdrój 8 godzin	09 2004
11.	Metodyka nauczania języka francuskiego w Kolegiach JO	Magdalena Woynarowska-Sołdan	NKJO Gliwice 8 godz.	20.11 2004
12.	Jak dobrze uczyć języka francuskiego dzieci?	Hélène Vanthier (CLA Besançon)	NKJO Gliwice 8 godzin	6.12 2004
13.	Multimedia w nauczaniu języka francuskiego	mgr Marzena Pieńkowska	CJENKJO Częstochowa 8 godzin	10 2004

### Partnerzy regionalni

Przeprowadzenie szkoleń w sposób sprawny i zdecentralizowany nie byłoby możliwe bez życzliwej współpracy śląskich placówek oświatowych: NKJO w Jastrzębiu Zdroju, Centrum Języków Europejskich – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Częstochowie, NKJO w Gliwicach, NKJO w Sosnowcu oraz metodyków języka francuskiego. Nowym i ważnym elementem są także szkoleniowcy z programu *Concorde-Multimedia*. Z pewnością ten program znajdzie swoje miejsce i odbiorców w regionie śląskim.

Oprócz planowych szkoleń, COFRAN współpracuje z głównymi wydawcami podręczników i materiałów dydaktycznych do nauki języka francuskiego: Hachette, Didier, CLE International.

### Organizacja szkoleń

Decentralizacja, czyli organizowanie szkoleń w różnych ośrodkach na Śląsku, zdaje egzamin. Oferta szkoleniowa szybciej dociera do nauczycieli i angażują się w program wykładowcy innych kolegiów, którzy do tej pory zajmo-

wali się doskonaleniem zawodowym nauczycieli języka francuskiego.

### COFRAN w Internecie

Materiały informacyjne dotyczące projektu *Cofran* zostały opracowane i są umieszczone na stronie internetowej NKJO w Jastrzębiu Zdroju [www.jzcollege.republika.pl](http://www.jzcollege.republika.pl) oraz na stronie CODN. Materiały i ankiety umieszczone na stronie, mają służyć przede wszystkim dotarciu do większej liczby nauczycieli oraz zmniejszeniu kosztów.



**EuroProf<sup>5)</sup>** - od września rusza program, w którym będzie uczestniczyć 120 nauczycieli. Program jest adresowany do nauczycieli języków obcych, którzy chcą zdobyć kwalifikacje do nauki języka hiszpańskiego. Program jest realizowany przy współpracy Ambasady Hiszpanii i Instytutu Cervantesa.

### Kurs kwalifikacyjny

Przy współudziale Ambasady Hiszpańskiej i Uniwersytetu w Grenadzie (wykładowcy: Carlos G. Medina, Ana R. Ortiz) oraz NKJO w Bydgoszczy (Renata Majewska, Natasza Posadzy, Magdalena Pietras) został zorganizowany kurs kwalifikacyjny. Rozpoczął się 28 czerwca, a zakończy w grudniu tego roku.

### Staż zagraniczne

W tym roku ze stypendiów ufundowanych przez rząd Hiszpanii skorzystało 20 osób.



### FORMATORE

Działalność szkoleniowa dla nauczycieli języka włoskiego ograniczyła się do jednej – za to dużej formy: kursu kwalifikacyjnego pedagogiczno-metodycznego, w którym wzięło udział 16 osób.

(sierpień 2004)

<sup>5)</sup> Patrz: Marek Zajac (2004), *EuroProf – europejski nauczyciel*, „Języki Obce w Szkole” 2/2004, s. 45.

# KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Elżbieta Gesing<sup>1)</sup>  
Żary

## Komputer na lekcji języka rosyjskiego w szkole średniej

Lekcja języka rosyjskiego z komputerem w klasie I to świetna okazja do sprawnego powtórzenia materiału przed zbliżającą się klasówką. W poniższej lekcji prezentuję ćwiczenia językowe na poziomie liter, wyrazów, zdań i tekstu. Zajęcia w pracowni komputerowej, zamykające etap wprowadzania alfabetu rosyjskiego sprawiają, że uczniowie bawiąc się literami i wyrazami, mimochodem powtarzają i utrwalają wprowadzone słownictwo i struktury gramatyczne. Wykonując ćwiczenia, uczniowie posługują się tylko myszką (zaznaczają literę czy wyraz i przenoszą je w odpowiednie miejsce), dlatego też czynności komputerowe nie przysługują głównemu celowi lekcji.

### Lekcja języka rosyjskiego w klasie I liceum

Poziom: kurs dla początkujących, 3 godz. tygodniowo.

Czas trwania: 1 x 45 min.

Temat lekcji: *Алфавит уже мы знаем ...*

Cele lekcji:

- ▶ powtórzenie i utrwalenie alfabetu rosyjskiego,
- ▶ powtórzenie i utrwalenie słownictwa dotyczącego członków rodziny, imion rosyjskich, wykonywanych zawodów, zapoznawania się oraz miejsca znajdowania się,

- ▶ powtórzenie i utrwalenie form czasowników *жить, работать*,
- ▶ ćwiczenie umiejętności korzystania z programu Microsoft Word w zakresie otwierania plików oraz sprawnego posługiwania się myszką.

Materiały dydaktyczne: komputer z programem Microsoft Word, plansza z alfabetem rosyjskim, dyskietka 3,5 z przygotowanymi przez nauczyciela zadaniami dla uczniów.

Formy pracy na lekcji: w parach

Przebieg lekcji:

1. Czynności wstępne.
2. Zapoznanie uczniów z tematyką lekcji i jej celami.

Сегодня тема урока звучит: *Алфавит уже мы знаем ...* Будем повторять и закреплять русский алфавит, лексику, а также формы глаголов, с которыми вы уже познакомились. Вы используете компьютер, который поможет вам выполнить все задания.

3. Uczniowie otwierają plik z przygotowanymi przez nauczyciela zadaniami. Pracują w parach, a zadania wykonują na przemian. Mają na to 30 minut. Po zrobieniu zadań następuje ich sprawdzenie. W trakcie pracy nauczyciel służy pomocą w zakresie technicznym i językowym.
4. Przykłady ćwiczeń językowych:
  - a) *Na poziomie liter*

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Liceum Ogólnokształcącym im B. Prusa w Żarach.

- ▶ Dobierz do małych liter ich duże odpowiedniki.  
в ... , д ... , е ... , н ... , ю ... .  
А, В, Г, Д, Е, З, И, Л, М, Н, О, Т, У, Ф, Ч, Ъ, Ы,  
Ю, Я.

- ▶ Dobierz do dużych liter ich małe odpowiedniki.  
Б ... , Г ... , П ... , Р ... , Т ... .

а, б, в, г, д, е, и, й, н, о, п, р, с, т, у, ц, ч, ъ, ы, ю, я.

- ▶ Ułóż litery w kolejności alfabetycznej.  
Ч, Ж, В, А, Г, Б, Ё, К, Ъ, Д, З, Р, Л, Й, М, О, Щ,  
П, Т, Е, Ф, Н, И, Я, Х, Ц, У, С, Ю, Ы, Ш, Э, Ь.

#### b) Na poziomie wyrazów

- ▶ Uporządkuj imiona według kolejności alfabetycznej.  
Юра, Анна, Антон, Иван, Таня, Витя, Нина, Вова, Зина, Наташа, Виктор, Надя, Шура, Миша, Саша, Вадим, Дима, Вера, Сергей.
- ▶ Uporządkuj litery w wyrazie.  
тачко , яттѣ , такапа , орпудга , евдряен , нежинре , рчав.

- ▶ Odtwórz wyrazy, z których usunięto samogłoski.

... ра	с...с...дж...
д...д...	г...р...д
м...х...н...к	д...в...чк...
др...г	ф...рм...ц...вт

Samogłoski do wstawienia: а а а а е е е е и о о у ю я я

#### a) Na poziomie zdania

- ▶ Podziel tekst bez spacji na logiczne zdania.  
МойбратживѣтиработаєтвдеревнеАчтоты  
делаєшьЯтожеработаюГдеживутиработаю  
ттвоитѣтяидядяОниживутвдеревнеаробот  
аютьвгородеАтвобратужеработаєтНетони  
шетсебаработуКаконееишетОнчитаєтобъ  
влєнияивгазєтах.

- ▶ Z rozsypanki wyrazowej ułóż logiczne zdanie.  
- зовут тебя Как?  
- семья небольшая Моя.

- родителей Как твоих зовут?
- живѣшь ты Где?
- живѣт Моя городе семья в.

#### b) Na poziomie tekstu

- ▶ Wypełnianie luk w zdaniach.  
- ... дома.  
- Тѣтя и ... в аптеке.  
- Это мой папа. Он ...  
- Брат Ани учитель. Он ... в школе.  
- Моя подруга живѣт ... деревне.  
- Я ... в городе.

Wyrazy do wstawienia (jest ich więcej, niż trzeba): жена, почта, живѣт, на, муж, работают, журналист, работаю, в, жить, Анна, работает, живу, цена, столица, сестра, дядя.

- 5. W ramach relaksu nauczyciel proponuje uczniom wspólne odczytanie wierszyka.

„Азбука”  
Алфавит уже мы знаем  
Уже пишем и читаем  
И все буквы по порядку  
Без ошибки называем:

**а б в г д е ё ж з и й к л м н о п р с т у ф х ц ч ш щ ъ ы ь э ю я.**

- 6. Podsumowując zajęcia, nauczyciel podkreśla sprawność uczniów w posługiwaniu się komputerem, a szczególną uwagę zwraca na dobre opanowanie materiału, co było widać przy wykonywaniu zadań. Ci, którzy jako pierwsi bezbłędnie wykonali zadania, otrzymują oceny. W domu uczniowie mają za zadanie przygotować się do pracy klasowej z zakresu ćwiczonego na lekcji materiału.

Do pracy z komputerem na lekcji języka obcego zachęcają m.in. adresy stron internetowych, zamieszczone w podręcznikach, z którymi pracujemy. Aby urozmaicić więc lekcje z rozdziału „День рождения Олега”<sup>2)</sup>, postanowiłam skorzystać z zaproponowanych dwóch adresów: [www.virtualcard.ru](http://www.virtualcard.ru) i [www.duremar.ru](http://www.duremar.ru).

Lekcja z wykorzystaniem technologii komputerowej i informacyjnej zachęca uczniów do udziału w zajęciach, a np. redagując tekst, uczeń ma okazję, być może po raz pierwszy, skorzystać

<sup>2)</sup> Mirosław Zybert (2003), *Новые встречи 2*, Warszawa: WSiP.

z czcionki rosyjskiej. Przy takim zadaniu uczniowie dzięki zastosowaniu opcji *Start/Ustawienia/Panel sterowania/Klawiatura/Język/Język rosyjski*, dodają do paska języka, umieszczonego w dole ekranu, również język rosyjski. Aby jednak z niego skorzystać, muszą wiedzieć, jak jest rozmieszczony



Częste pisanie na komputerze z użyciem klawiatury rosyjskiej powoduje szybkie zapamiętanie układu liter, co w dalszej pracy znacznie ją przyspiesza. Na początku jednak należy się liczyć z tym, iż pisanie będzie wolne, zniechęcające uczniów, którzy oczekują natychmiastowego efektu. Dlatego też na taką lekcję, oprócz pisania, nie należy przygotowywać zbyt wielu dodatkowych zadań.

Przed lekcją w pracowni komputerowej wprowadzam bądź przypominam uczniom leksykę, którą wykorzystam na zaplanowanych zajęciach, np. „*бродить*” по Интернету, сайт, электронная почта oraz przeprowadzam ankietę, która podpowie mi, czy moi uczniowie poradzą sobie z niezbędnymi czynnościami komputerowymi. Oto niektóre pytania:

- ▶ Czy lubisz pracę z komputerem?
- ▶ Czy pisalesz (-aś) na komputerze, używając czcionki rosyjskiej?
- ▶ Czy umiesz skorzystać z Internetu?
- ▶ Czy znasz program Microsoft Word ?
- ▶ Czy korzystałeś (-aś) kiedykolwiek z programu ClipArt?
- ▶ Czy wiesz jak korzystać z poczty elektronicznej?
- ▶ Czy masz komputer w domu?

Pytania te wynikały z zaplanowanej lekcji. Dowiedziałam się, że nie każdy uczeń ma w domu komputer. To zdecydowało, by praca na zajęciach przebiegała w parach i pomo-

alfabet rosyjski na klawiaturze, innymi słowy: jaka literka rosyjska kryje się pod daną literką polską (problem nie istnieje, jeśli pracownia komputerowa dysponuje klawiaturami rosyjskimi). Dlatego też dla każdego ucznia przygotowuję taką oto „ściąge” w postaci klawiatury.

gło zachować odpowiednią dynamikę oraz osiągnąć założone cele lekcji. A najważniejszym z nich było zredagowanie po rosyjsku kartki z życzeniami.

## Lekcji języka rosyjskiego w klasie II liceum

Poziom: kurs dla początkujących, 3 godz. tygodniowo.

Czas trwania: 1 x 45 min. (w przypadku słabszej grupy 2 x 45 min.).

Temat lekcji: Пишем поздравительные открытки.

Cele lekcji:

- ▶ przypomnienie form osobowych czasowników *поздравлять, желать*,
- ▶ utrwalenie zwrotów: *поздравлять кого? с чем?, желать кому? чего?*,
- ▶ doskonalenie sprawności rozumienia krótkiego, użytkowego tekstu czytanego oraz pisania na komputerze czcionką rosyjską,
- ▶ ćwiczenie umiejętności poszukiwania informacji w Internecie oraz ich selekcji,
- ▶ ćwiczenie umiejętności korzystania z programu Microsoft Word i ClipArt,
- ▶ ćwiczenie umiejętności korzystania z poczty elektronicznej.

Materiały dydaktyczne: plansze z odmianą czasowników *поздравлять, желать* i niezbędną leksyką, karty prac z zadaniami dla każ-

dej pary uczniów, „ściąga” w postaci rosyjskiej klawiatury dla każdego ucznia, komputery z łączem internetowym, edytor tekstu Microsoft Word, program graficzny ClipArt, poczta elektroniczna.

Formy pracy na lekcji: indywidualnie, w parach.  
Przebieg lekcji:

1. Czynności wstępne.
2. Część powtórzeniowa – przypomnienie i powtórzenie słownictwa oraz struktur gramatycznych, wprowadzonych na lekcji: *Поздравляем друзей*. Uczniowie odpowiadają na pytania nauczyciela.
  - a) Что вы делаете, если у вашей подруги день рождения?  
(Мы поздравляем её с днём рождения).
  - b) Чего вы ей желаете?  
(Мы ей желаем успехов в учёбе и всего хорошего).
  - c) Кого ещё и с чем можно поздравлять?  
(Можно поздравлять родителей с Рождеством, бабушку с Новым годом, учительницу с Днём учителя).
  - d) Чего им можно желать?  
(Родителям: счастья и успехов в работе.  
Бабушке: крепкого здоровья и долгих лет жизни.  
Учительнице: удачи и счастья в личной жизни).
3. Zapoznanie uczniów z tematyką lekcji i jej celami.

Сегодня наш урок, как вы заметили, проводим в компьютерном кабинете. У нас тема *Пишем поздравительные открытки*. Мы будем искать на сайтах *Интернета* примеры поздравительных открыток. На их основании вы постараетесь написать и украсить рисунком свою открытку, которую затем отправите другу рядом по электронной почте. Все задания выполняйте в парах.

4. Nauczyciel rozdaje uczniom karty pracy, na których znajdują się dwa adresy stron internetowych, opisy zadań do wykonania oraz przykładowa kartka z życzeniami wykonana przez nauczyciela.
5. Zadania dla uczniów w karcie pracy – są podane w języku polskim w celu uniknięcia nieporozumień.

- ▶ Wejdź na strony internetowe: [www.virtual-card.ru](http://www.virtual-card.ru) i [www.duremar.ru](http://www.duremar.ru). i przejrzyj kartki z życzeniami oraz wzory życzeń na różne okazje (praca indywidualna).
  - ▶ Otwórz nowy plik w programie Microsoft Word (dalej praca w parach).
  - ▶ Wejdź do okna *Autokształty* u dołu ekranu i wybierz dowolny kształt na kartkę z życzeniami.
  - ▶ Wprowadź *Pole tekstowe* na kartkę i zredaguj po rosyjsku krótki tekst z życzeniami dla kolegi (koleżanki). W tym celu dodaj do paska języka u dołu ekranu język rosyjski, stosując opcje *Start/Ustawienia/Panel sterowania /Klawiatura/Język/Język rosyjski*.
  - ▶ Skorzystaj z programu ClipArt i ozdób kartkę adekwatnym do życzeń obrazkiem.
  - ▶ Uruchom pocztę elektroniczną i prześlij życzenia koledze obok.
6. W trakcie pracy nauczyciel służy uczniom pomocą w zakresie technicznym i językowym, korygując ewentualne błędy.
  7. Podsumowanie zajęć, ocena pracy uczniów, objaśnienie zadania domowego.

Напишите, пожалуйста, по-русски и напечатайте несколько слов о том, что вы сегодня делали на уроке. У кого дома нет компьютера, пусть сходит в компьютерный кабинет.

Приkładowy tekst:

Сегодня на уроке мы работали в компьютерном кабинете. Мы „бродили” по Интернету. Кроме того мы писали на русском языке пожелания другу. Затем мы отправляли их по электронной почте.

8. Kończę zajęcia krótką ankietą ewaluacyjną, np:
  - ▶ *Co Ci dała dzisiejsza lekcja w pracowni komputerowej?*
  - ▶ *Z którym zadaniem miałeś (-aś) najwięcej kłopotów?*
  - ▶ *Czy chciałbyś(-abyś) przyjść do pracowni komputerowej na inne lekcje języka rosyjskiego?*

Odpowiedzi ułatwią mi ponownie przygotowanie następnej lekcji, dostosowanej do potrzeb i możliwości uczniów.

(styczeń 2004)

## Wykorzystanie Internetu do nauczania języka niemieckiego

Internet staje się coraz powszedniejszym narzędziem pracy, nauki oraz zabawy. Można z powodzeniem wykorzystać zalety tego nowego medium do zajęć dydaktycznych. Chciałbym zasugerować możliwości wykorzystania Internetu na zajęciach języka niemieckiego w szkole ponadpodstawowej.

Na początku kilka słów o warunkach, które muszą być spełnione, żeby cel lekcji został osiągnięty. Wielu uczniów gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych zaczyna lub kontynuuje naukę języka niemieckiego. Dla potrzeb projektu internetowego pożądana byłaby znajomość tego języka choćby w stopniu podstawowym. Ważnym elementem są również zajęcia informatyki, na których uczeń poznaje obsługę poczty elektronicznej oraz umie korzystać ze stron www. Dla potrzeb zajęć należy oczywiście skorzystać z pracowni komputerowej.

Najbardziej znanym wykorzystaniem Internetu jest pozyskiwanie informacji z zasobów sieci. Tutaj mamy praktycznie nieograniczone pole do popisu. Możemy zaplanować zajęcia w celu wyszukania informacji na wiele tematów, korzystając z niemieckich przeglądarek, serwerów niemieckich gazet oraz czasopism. Nie ma już chyba nauczyciela, który nie zna lub nie skorzystał choćby raz z ogólnie znanych stron [www.goethe.de](http://www.goethe.de), [www.deutsch.edu.pl](http://www.deutsch.edu.pl), [www.yahoo.de](http://www.yahoo.de), [www.focus.de](http://www.focus.de) lub innych. Możemy skorzystać również z wielu stron internetowych, na których są zamieszczone konkursy. Tematyka konkursów jest różna: są to zarówno testy grammatyczne, jak i testy z wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Również stopień trudności jest zróżnicowany. Oto kilka przykładowych adresów z testami<sup>2)</sup>, które od razu możemy wykorzystać na lekcji języka niemieckiego:

- ▶ [www.bundesregierung.de](http://www.bundesregierung.de)

- ▶ [www.erft.de/schulen/gymlech/wp1090/euroquiz/quiz.htm](http://www.erft.de/schulen/gymlech/wp1090/euroquiz/quiz.htm)
- ▶ [www.eiz-niedersachsen.de/eu-quiz](http://www.eiz-niedersachsen.de/eu-quiz)

Chciałbym skoncentrować się jednak na innych możliwościach wykorzystania Internetu, a mianowicie na komunikowaniu się oraz publikowaniu opracowanych materiałów. Komunikacja w języku obcym to główny cel nauczania takiego przedmiotu jak język niemiecki. Internet doskonale nadaje się do ćwiczenia umiejętności komunikowania się. Możemy wykorzystać tutaj popularne „czaty” ze stron internetowych. Tu uwaga: możliwość korzystania z czatu jest w wielu przypadkach dostępna tylko wówczas, gdy posiadamy własny adres e-mail. Jest to jedynie małe utrudnienie – z uwagi na bezpieczeństwo podanie adresu poczty elektronicznej jest konieczne. Na podany adres otrzymujemy hasło, dzięki któremu będziemy się logować na stronę czatu. Osobiście polecam czat na stronie [www.dietotenhosen.de](http://www.dietotenhosen.de), na którym jeszcze jako student polowałem na słówka języka potocznego. Czat ten posiada bardzo ciekawie rozbudowane menu i przy okazji można poznać słownictwo z dziedziny muzyki. Tutaj uczniowie ćwiczą również pisanie oraz wzbogacają słownictwo.

Inną możliwością wykorzystania Internetu w celu komunikowania się są tzw. projekty internetowe. Przeprowadzałem takie projekty ze szkołami w Niemczech, Szwecji oraz Włoszech. Nauczyciel sam znajduje szkołę, która taki projekt chciałaby przeprowadzić. Oczywiście potrzebny jest drugi chętny nauczyciel z innej szkoły oraz uczniowie. Szkołę można znaleźć za pośrednictwem gazet i czasopism niemieckojęzycznych (np. „JUMA”) lub na stronach internetowych – polecam stronę [www.deutsch-als-fremdsprache.de](http://www.deutsch-als-fremdsprache.de).

Wiele szkół ma już swoje zaprzyjaźnione

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół Zawodowych nr 4 im. Bronisława Koraszewskiego w Opolu.

<sup>2)</sup> Adresy należy sprawdzać na bieżąco, gdyż niejednokrotnie dana strona nie jest już aktualna.

szkoły – wtedy nie ma problemu ze znalezieniem partnera. Nauczyciele wymieniają ze sobą korespondencję (najszybciej drogą elektroniczną) i omawiają tematy projektu dostosowane do możliwości uczniów. W przypadku języka niemieckiego, jeżeli szkoła partnerska jest z Niemiec, tematy muszą być nieco bardziej ambitne, żeby uczniowie niemieccy nie zniechęcili się do korespondencji np.:

- ▶ *Wie soll die Schule deiner Träume aussehen?*
- ▶ *Was findest du am wichtigsten in deinem Leben?*
- ▶ *Wer sollte den Nobelpreis für Literatur bekommen Begründe deine Meinung!*
- ▶ *Wem bringt der Krieg großen Gewinn? Wer wird zum Leidtragenden wegen der Unruhen?*
- ▶ *Ist es leicht ein Pop-star zu werden?*

Przykładowe tematy dla uczniów z podstawową znajomością języka niemieckiego mogą brzmieć:

- ▶ *Wir lernen uns kennen.*
- ▶ *Meine Hobbys.*
- ▶ *Meine Familie.*
- ▶ *Wie feierst du Weihnachten?*
- ▶ *Meine Zukunftspläne.*

Po dostosowaniu tematów nauczyciele umawiają się, jak często uczniowie będą wy-

mieniać korespondencję (np. raz w miesiącu). Uczniowie przed pierwszymi zajęciami w pracowni komputerowej otrzymują adresy internetowe swoich partnerów. Temat zajęć powinni znać wcześniej. Może być on również wcześniej omawiany na zajęciach w celu przyswojenia odpowiedniego słownictwa. W czasie zajęć uczniowie piszą list elektroniczny na dany temat w języku niemieckim do swojego partnera. Nauczyciel pełni funkcję doradczą, poprawia błędy, podpowiada słownictwo.

Publikacja w Internecie już świadczy o znajomości języka niemieckiego a także elementów informatyki. Tutaj możemy wykazać się również własną inwencją twórczą, jak w ciekawy sposób przekazać nierzadko trudny do opanowania materiał. Również uczniowie w ramach zintegrowanych zajęć języka niemieckiego oraz informatyki mogą stworzyć własną stronę internetową (np. stronę swojej szkoły w języku niemieckim). Nauczyciele mogą stworzyć własny test, ćwiczenia gramatyczne i leksykalne. Jest to oczywiście pracochłonne zajęcie, wymaga sporej wiedzy z wielu dziedzin nauki ale przynosi też wiele satysfakcji i jest zachętą do dalszej nauki.

(marzec 2004)

Aneta Tomasz-Majoch<sup>1)</sup>

Człuchów

---

## Udział w międzynarodowych projektach – e-mailowym i internetowym – jako sposób na przygotowanie uczniów do części pisemnej nowej matury

W roku szkolnym 2003/2004 realizowałam z uczniami gimnazjum projekt e-mailowy *Das Bild der Anderen*<sup>2)</sup> a z uczniami liceum projekt internetowy *e-journal*. Udział w obu projektach stwarza możliwość ćwiczenia umiejętności językowych w formie pisemnej, tak bardzo przydatnej na maturze z języka obcego nowożytnego oraz uatrakcyjnia naukę.



### Das Bild der Anderen

Projekt *Das Bild der Anderen* może być realizowany już w początkowej fazie nauczania języka niemieckiego jako obcego. Dla mnie był sposobem na utrwalenie i rozszerzenie umiejętności językowych uczniów, kontynuujących

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego i w Zespole Szkół Społecznych w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych oraz lektorką języka niemieckiego w Instytucie Politologii Wydziału Zamiejscowego WSP TWP w Człuchowie.

<sup>2)</sup> Patrz również artykuł Hanny Bugaj (2004), *Mój przyjaciel z Madagaskaru*, w: „Języki Obce w Szkole” nr 3/2004, s.60-61.

naukę języka niemieckiego po szkole podstawowej. Po wcześniejszym uzgodnieniu tematyki maili z opiekunką grupy partnerskiej moich uczniów z Serbii i Czarnogóry, projekt rozpoczął się w październiku 2003 r. W mailach uczniowie pisali o swoich rodzinach, zainteresowaniach, czasie wolnym, szkole, tradycjach świątecznych, o swoich miejscach zamieszkania, mieszkaniach, krajach ojczystych. Były to tematy im bardzo bliskie a jednocześnie ściśle związane z programami nauczania.

Dzięki korespondencji z uczniami z Serbii i Czarnogóry moi uczniowie poznali ich samych i kulturę ich krajów. Ćwiczyli przy tym sprawności i umiejętności językowe, takie jak: pisanie listu (forma i budowa listu prywatnego), słownictwo, gramatykę (np. tryb rozkazujący, zadawanie pytań) oraz mówienie (relacjonowanie, co kto komu napisał) z jednoczesnym aktywnym słuchaniem.

Poznając realia innego kraju mogli porównać je z naszymi, zauważyć podobieństwa i różnice, spojrzeć na pewne aspekty z zupełnie innej perspektywy. Udział w projekcie umożliwił im swoiste, ale prawdziwe spotkanie kultur – nigdy nie zapomną stosu gałęzi dębowych palonych przed kościołem podczas serbskich świąt Bożego Narodzenia.

Stali się tym samym odkrywcami nowego dla nich świata w zupełnie niekonwencjonalny sposób. Pojawił się nawet pomysł zorganizowania wymiany międzyszkolnej, ale mimo gorączkowych poszukiwań nauczycielek-opiekunek projektu nie udało się znaleźć środków, aby zrealizować marzenie ich podopiecznych.

Projekt e-mailowy był postrzegany pozytywnie przez uczniów, biorących w nim udział, ponieważ:

- ▶ korespondencja była prowadzona z realnymi partnerami,
- ▶ korespondencja była szybka,
- ▶ listy dzięki wydrukowi komputerowym były czytelne,
- ▶ uczniowie mogli korzystać z komputera redagując czy poprawiając listy,
- ▶ byli wysoce motywowani – czekali na listy i starali się, aby ich maile były jak najpiękniejsze, najciekawsze, po prostu najlepsze.

Również ja – jako nauczycielka języka niemieckiego – odniosłam korzyści realizując projekt, ponieważ:

- ▶ wykorzystywałam technologię informacyjną w nauczaniu swojego przedmiotu,
- ▶ uczniowie chętnie pisali listy, które nie należą do ich ulubionych prac, jeżeli są one „na niby”, tzn. bez określonego adresata,
- ▶ wspierałam komunikacyjne umiejętności uczniów, gdy pracowali oni z autentycznym materiałem w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych.

Aby projekt mógł się udać, należało spełnić następujące warunki:

- ▶ język niemiecki musiał być językiem obcym dla obu partnerskich klas,
- ▶ liczba uczestników projektu z obu krajów musiała być jednakowa, tak aby każdy uczeń mógł z jedną osobą wymieniać się mailami,
- ▶ uczniowie powinni być w podobnym wieku i na podobnym poziomie mieć opanowany język obcy – narzędzie komunikacji w projekcie,
- ▶ nauczyciele – opiekunowie projektu powinni umieć pracować zespołowo i wcześniej ustalać tematy kolejnych listów, aby pozytywnie motywować uczniów do współpracy z zagranicznym partnerem.
- ▶ każdy temat poruszany w listach był wcześniej omawiany podczas lekcji, a zamiast pracy domowej, np. opisz swój pokój, uczniowie pisali list do rówieśnika, z którym dzielili się nowo nabytym słownictwem na określony temat.



## E-Journal

Dafnord E-Journal to program komputerowy, obsługiwany bezpośrednio w Internecie, który funkcjonuje jednocześnie jak redakcja gazety, drukarnia i kiosk<sup>3)</sup>. Osoby uczestniczące w projekcie są więc redaktorami, wydawcami i czytelnikami artykułów na różne tematy, ustalone wcześniej przez nauczycieli-opiekunów projektu z różnych państw.

Program umożliwia:

- ▶ samodzielne lub zespołowe pisanie artykułów oraz nadawanie im odpowiedniej formy,

<sup>3)</sup> Andreas Kotz, *Das E-Journal - eine Technologie*, <http://daf.eduprojects.net/daf18/index>.



- ▶ komunikowanie się autorów między sobą za pomocą wewnętrznego komunikatora *Messaging*,
- ▶ dołączenie do publikowanych materiałów zdjęć, dźwięku, sekwencji wideo,
- ▶ publikowanie artykułów w Internecie,
- ▶ porządkowanie redagowanych materiałów i tworzenie typowego dla gazety layoutu,
- ▶ czytanie artykułów i ich treści multimedialnych,
- ▶ komentowanie artykułów.

W projekcie internetowym Dafnord E-Journal uczestniczyli moi uczniowie liceum. Współpracowaliśmy ze szkołami z Finlandii, Węgier oraz Serbii i Czarnogóry. Realizując projekt uczniowie ćwiczyli różne formy prac pisemnych – tj. list prywatny, list czytelnika, pamiętnik, opowiadanie, artykuł do gazetki szkolnej – na ściśle określone tematy. Na przykład:

- ▶ *Ja i moje otoczenie, zainteresowania, czas wolny.*
- ▶ *Młodość: idole, marzenia, życzenia, cele.*
- ▶ *Bycie dorosłym – ja w wieku 40 lat.*
- ▶ *Nasz kalendarz - święta i tradycje świąteczne w naszych krajach.*
- ▶ *Moja szkoła, systemy szkolne, matura, przedmioty.*
- ▶ *Moje miasto.*
- ▶ *Mój kraj.*
- ▶ *Praca zarobkowa podczas wakacji.*
- ▶ *Nasze wizje wspólnej Europy.*

Ze współpracy w Dafnord E-Journal odnieśli korzyści nie tylko uczniowie, ale też ich nauczyciele. Dzięki korespondencji e-mailowej z fińską koleżanką, uczestniczyłam w kursie e-learning *Learn Internet Projects by Doing (LIP)*, prowadzonym przez Ilpo Halonena, twórcę i koordynatora projektu Dafnord w The National Centre for Professional Development in Education (OPEKO) w Tampere w Finlandii. Nauczyciele fińscy biorący udział w tym szkoleniu muszą mieć partnerów zagranicznych, z którymi drogą e-mailową dzielą się wiedzą, jak korzystać z E-Journal. Nauczyciele-partnerzy zagraniczni zapoznają z tym programem swoich uczniów. Dla moich uczniów przygotowałam specjalnie mały poradnik obsługi tego programu.

Praca w E-Journal sprawiła im dużo przyjemności i była wysoce motywująca zarówno dla mnie, jak i dla moich uczniów:

- ▶ uczniowie wykorzystywali język niemiecki jako narzędzie komunikacji podczas redagowania tekstów, aby przekazać informacje o sobie i o swoim otoczeniu oraz dowiedzieć się podobnych od rówieśnika z innego kraju,
- ▶ uczniowie mogli reagować na swoje prace, pisząc komentarze czy dokonując korekty, mogli komunikować się drogą elektroniczną, nawiązać przyjaźnie e-mailowe, wspólnie opracowując interesujący ich temat,
- ▶ sama praca w E-Journal wspiera autonomię uczenia się, stwarza możliwość samodzielnego ćwiczenia różnych form prac pisemnych oraz ponoszenia odpowiedzialności za jej wartość merytoryczno-estetyczną.



## Podsumowanie

Według podstawy programowej nauczania języków obcych nowożytnych jednym z zadań szkoły jest: „...zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu zespołowych projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur...”<sup>4)</sup>. Również regulamin matury 2005 zakłada sprawdzian umiejętności językowych abiturientów w formie pisemnej i ustnej. Realizując projekty e-mailowe i internetowe daję moim uczniom możliwość z jednej strony nawiązania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, znalezienia się w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, w których narzędziem porozumiewania się jest język niemiecki, z drugiej strony przygotowuję ich już w gimnazjum do redagowania tekstów pisemnych: listu prywatnego (projekt e-mailowy), listu czytelnika, artykułu (projekt internetowy), a więc form pisemnych, które są sprawdzane w części pisemnej egzaminu dojrzałości z języka niemieckiego od 2005 r.

## BIBLIOGRAFIA

Informacje na stronach projektów:  
<http://dafnord.eduprojects.net/>,  
<http://www.bild-online.dk/index.htm>

(czerwiec 2004)

<sup>4)</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie podstawy programowej... Dz.U.Nr 51, poz. 458, Dz. U. Nr 210, poz. 2041.

## Autumn festivals in the south of England

Tematyką zajęć są uroczystości obchodzone jesienią w East Sussex na południowym wybrzeżu Anglii, związane z dwoma wydarzeniami historycznymi. Są to:

- ▶ *Hastings Week* i *The Battle of Hastings Anniversary* obchodzone w Hastings i Battle (14 października przypada rocznica bitwy).
- ▶ *Guy Fawkes Day (or Night)* obchodzony 5 listopada w całym kraju i nie tylko, ale bez wątpienia, stolicą obchodów jest Lewes (kilkanaście kilometrów na pn.-wsch. od Brighton).

Planując jesienną (autokarową lub tylko wirtualną) wycieczkę do Wielkiej Brytanii warto wziąć pod uwagę okres, kiedy odbywają się takie ciekawe uroczystości i zaproponować uczniom w nich udział.



### Autumn festivals in the south of England

Poziom: co najmniej średnio zaawansowany

Czas: 2x45 minut

Cele lekcji:

- ▶ Ćwiczenie korzystania ze słowników tradycyjnych i internetowych.
- ▶ Poznanie kultury i historii krajów anglojęzycznych.
- ▶ Ćwiczenie rozumienia konkretnych informacji podczas czytania tekstu.
- ▶ Rozwijanie umiejętności wyszukiwania szczegółowych informacji w tekście.
- ▶ Rozwijanie umiejętności pisania notatki w czasie teraźniejszym i przeszłym.
- ▶ Ćwiczenie umiejętności prezentacji.

Do lekcji są potrzebne:

- ▶ słowniki tradycyjne lub/i słowniki internetowe,
- ▶ zestawy pytań przygotowane na pociętych kaskach papieru dla grup 2-3 osobowych,
- ▶ kwiz – dla każdego ucznia kopia ćwiczenia

sprawdzającego zrozumienie odnalezionych wiadomości w postaci pytań kwizowych – dwa różne zestawy pytań dla dwóch grup uczniów.

Lekcja wymaga połączenia online. Można też zapisać wybrane strony i na lekcji odtworzyć z serwera lub CD ROMu.

Informacji o *Guy Fawkes Day* szukamy na stronach:

<http://www.innotts.co.uk/~asperges/fawkes>  
[www.gunpowder-plot.org](http://www.gunpowder-plot.org)  
[www.guy-fawkes.com](http://www.guy-fawkes.com) > history  
[www.britishhistory.about.com/library](http://www.britishhistory.about.com/library)

Informacji o uroczystościach w Hastings i o samej bitwie szukamy na stronach:

[www.battle-abbey.co.uk](http://www.battle-abbey.co.uk)  
[www.battle1066.com](http://www.battle1066.com)  
[www.hastings.uk.net](http://www.hastings.uk.net) > ask Harold

Przebieg lekcji

**I.** Prezentujemy temat lekcji, koncentrując uwagę uczniów na opisie zdjęcia na stronie [www.battle-abbey.co.uk](http://www.battle-abbey.co.uk)

**II.** Uczniowie przypominają sobie wyrazy, szukają skojarzeń ze słowem FESTIVAL. W tym celu rysujemy schemat (*mind map*). Uczniowie najpierw pracują samodzielnie, następnie wspólnymi siłami powstaje rysunek na tablicy.

**III.** Uczniowie w parach wyszukują informacje pod wskazanymi adresami, odpowiadają na pytania i jeśli więcej niż jedna para pracuje z tym samym zestawem porównują otrzymane informacje z inną grupą.

Oto przykładowe zestawy pytań, wykorzystujące informacje o poszczególnych świętach i kilka ważnych informacji z historii Anglii:

*Find the information to answer your questions. Remember, you won't always find the information on the first page that you come to. You may have to try other pages and other links. After doing your research prepare a presentation.*

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie.

1. Who was Guy Fawkes?  
What do we know about his life?  
Was he a Protestant or a Catholic?  
Did he like king James I? Why? (Why not?)  
What did he want to do?
2. Who was Guy Fawkes?  
What did he plan to do?  
How many barrels of gunpowder did they prepare?  
Where did they put the barrels?  
When did they plan to explode the gunpowder?  
Was the plot successful? What happened to the conspirators?  
Who was given the anonymous letter and what was the news?
3. Who was Guy Fawkes?  
What did he want to do?  
Did he like king James I? Why? Why not?  
Was England a Catholic or a Protestant country in the end of XVI century?  
What happened to those Catholics who didn't attend Anglican services?  
Who were RECUSANTS?  
What is done on 5<sup>th</sup> November in England?
4. Who was Harold?  
Who was William the Conqueror?  
To whom did Edward the Confessor promise the crown of England?  
What preparations did Harold and William make for the battle?  
Was Hastings a good place to fight the battle?  
Who fought in the battle?
5. Why did William invade Hastings in October 1066?  
Was Harold ready to fight the battle?  
What happened to Harold?  
Who build Hastings Castle and why?  
Who won the battle? Why?  
What is done on 14<sup>th</sup> October in Hastings?

**IV.** Każda grupa prezentuje zebrane przez siebie informacje.

**V.** Sprawdzenie zdobytych informacji następuje w formie kwizu. Klasę dzielimy na dwa zespoły, które wzajemnie zadają sobie pytania, dotyczące na zmianę obydwu wydarzeń historycznych i poświęconym im uroczystościom. W każdej z grup powinny znaleźć się osoby, które szukały informacji na wszystkie możliwe pytania. Za poprawne odpowiedzi przydzielamy punkty.

### ▼ Mixed Guy Fawkes and Harold Quiz. Group I

1. Guy Fawkes Day (Night?) is celebrated  
A on 14<sup>th</sup> October    C on 5<sup>th</sup> November  
B on 31<sup>st</sup> October    D on 6<sup>th</sup> December
2. Guy Fawkes was caught in the cellar under the Chamber of Lords...  
A red-handed    C open-handed  
B bare handed    D high-handed
3. Guy Fawkes served:  
A in the Spanish Army    C in the French army  
B in the Viking Army    D in the Saxon army
4. The conspirators wanted to blow the king sky high with:  
A a barrel of gunpowder  
B 17 barrels of gunpowder  
C 36 barrels of gunpowder  
D some dynamite
5. The conspirators planned to explode the gunpowder:  
A during the Anglican service  
B on the opening of the parliament  
C on the closing of the parliament  
D in the king's birthday
6. King's Harold flag was:  
A two-headed eagle  
B two crossed swords  
C a white dragon on a black background  
D a red dragon on a yellow background
7. Although King Harold was aware of William's intention to invade first he had to take his army to fight  
A Romans    C Vikings  
B Celts    D Spanish
8. Guy Fawkes and other conspirators were  
A sent to Sheep Islands  
B imprisoned for life  
C hanged, drowned, quartered  
D only quartered
9. Recusants were:  
A Catholics who refused converting on a new religion  
B Catholics who converted on a new religion  
C Anglicans who attended Catholic services  
D conspirators – both Anglicans and Catholics.

10. On the 14<sup>th</sup> of October in Hastings people  
 A lit the biggest bonfire in the country  
 B have parties and drink a lot of champagne  
 C dress in red and yellow  
 D burn the effigy of William

### ▼ Mixed Guy Fawkes and Harold Quiz. Group II

1. The Battle of Hastings started:  
 A on 14<sup>th</sup> October  
 B on 31<sup>st</sup> October  
 C on 5<sup>th</sup> November  
 D on 6<sup>th</sup> December
2. Henry VIII got rid of the Catholic Church in England and made himself:  
 A the king  
 B defender of the faith  
 C head of the new Church  
 D husband of Katherine of Aragon
3. The plot was condemned because  
 A James I smelt smoke in the Parliament  
 B someone was warned about the treason  
 C someone saw masked conspirators near the Parliament  
 D the Houses of Parliament were moved to a different place
4. Hastings Castle was built:  
 A in 1051 by Edward the Confessor  
 B in 1065 by Harold  
 C in 1067 by William the Conqueror  
 D in 1587 by Elizabeth I
5. Harold died on the battlefield because:  
 A he was exhausted  
 B he drowned in the river  
 C he got stabbed in the eye  
 D he was hacked to pieces by Norman knights
6. The (Gunpowder Treason) conspirators stored the barrels:  
 A in the Chamber of Lords  
 B in the cellar  
 C in the attic  
 D Fawkes had them at home
7. In the end of XVI c. people who didn't attend the Anglican services were:  
 A kindly invited  
 B fined (each person 20 shillings)

- C made to leave the country (preferably to Spain)  
 D executed

8. Edward the Confessor promised the crown to  
 A William  
 B Kanut  
 C Godwin  
 D Harold

9. On the 5<sup>th</sup> of November people  
 A burn the effigy of Guy Fawkes  
 B extinguish the fire  
 C lay wreaths under the Fawkes' monument  
 D dress up in ghoulish costumes

10. Guy Fawkes Day is celebrated:  
 A only in England  
 B only in the USA  
 C in G.B. and the USA  
 D in G.B. and other English-speaking countries including New Zealand

### ► Odpowiedzi:

Kwiz dla grupy I - 1C, 2A, 3A, 4C, 5B, 6D, 7C, 8C, 9A, 10A

Kwiz dla grupy II - 1A, 2C, 3B, 4C, 5D, 6B, 7B, 8D, 9A, 10A

Obchody rocznicy bitwy pod Hastings, mimo, że wstrząsnęła historią całej wyspy, są świętem lokalnym natomiast *Guy Fawkes Day*, czyli *Bonfire Night* świętuje się w całej Wielkiej Brytanii. W każdy weekend, począwszy od 14 października w Hastings, płoną ogniska w innym miasteczku nad Kanałem. Za ogniskami i fajerwerkami kryje się jednak coś więcej – echo długotrwałego konfliktu między katolikami i protestantami. W Lewis odbywają się procesje w strojach historycznych z pochodniami, płonącymi krzyżami, modlitwami. Do ognia wpada nie tylko kukła Guya Fowkesa ale również Piusa IX - tego, który w 1850 r. przywrócił biskupów rzymskokatolickich z powrotem do Wielkiej Brytanii. Śpiewa się antypapieskie pieśni. *Bonfire Night* to wielkie religijne święto triumfującego protestantyzmu. W Wielkiej Brytanii istnieje 28 stowarzyszeń – „Bonfire Societies”. Największe, w Lewis, przygotowuje się do obchodów święta przez cały rok tworząc niewiarygodny, niezapomniany spektakl.

(listopad 2002)

# SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Renata Mueller-Trinczek<sup>1)</sup>  
Głogówek

## Język niemiecki zabawą w przedszkolu

Głogówek zamieszkuje ludność w 40% autochtoniczna, która zna język niemiecki, ale z tej liczby tylko pokolenie babć obecnych 5-6-latków potrafi komunikować się w tym języku. Obecna sytuacja polityczna i gospodarcza wymaga od młodego pokolenia znajomości języka obcego. W tutejszych rodzinach często jedno z rodziców pracuje w Niemczech, więc język niemiecki staje się coraz bardziej potrzebny.

Mając poparcie w tradycjach i środowisku, w którym mieszkam i pracuję i znając język niemiecki postanowiłam pogłębić wiedzę na temat metod uczenia języka niemieckiego małych dzieci. W 1991 roku uczestniczyłam w kursie językowym, połączonym z praktyką w przedszkolach w Bonn. Rok później w hospitaacjach w przedszkolach w Dueren. Wtedy to poznałam wiele metod i technik stosowanych w nauczaniu przedszkolnym. Zdobytą wiedzę i materiały zaczęłam wykorzystywać w pracy z dziećmi, prowadząc społecznie dziecięcy chór w Związku Mniejszości Niemieckiej w Głogówku. Dzieci bardzo chętnie uczyły się piosenek w języku niemieckim. Większość z nich miała kontakt z tym językiem tylko na tych spotkaniach. Ucząc piosenek, musiałam tłumaczyć wiele słów i wyrażeń. Bardzo było dobrze, gdy dzieci potrafiły zapisać słowa, ale były też dzieci 6-7 letnie, które uczyły się wyłącznie pamięciowo. Aby moja praca przyniosła wymierny efekt, stosowałam techniki wizualno-motoryczne, często urozmaicałam zajęcia różnymi pomocami, jak obrazki, domina obrazkowo-wyrazo-

we czy instrumenty perkusyjne. Z długoletniej praktyki w przedszkolu wiedziałam, że takie techniki sprawdzają się w pracy z małymi dziećmi. Na początku spotkań dzieci pytały: „*Jak będziemy się uczyć piosenki, będziemy rysować, ruszać się czy tańczyć?*”. Narysowana treść, wpisane kilka słów szybko zostały zapamiętane. Dzieci ruszając się, gestykulując, akompaniując na instrumentach perkusyjnych typu: bębenek, tamburyno, trójkąt, wychodziły z zajęć zadowolone, pytając o następne spotkanie.

Z naszym repertuarem uświetnialiśmy różne uroczystości lokalne, takie jak: dożynki, spotkania adwentowe z Mikołajem, koncerty kolęd, na wiosnę przy gajku, Dni Głogówka czy spotkania z gośćmi z Niemiec. Były to zawsze ogromne przeżycia dla dzieci, gdy mogły pochwalić się swoimi umiejętnościami, z których były bardzo dumne.

Po kilku latach mojej pracy z chórem dziecięcym, rozpoczęłam nauczanie języka niemieckiego w przedszkolu. Były to cotygodniowe 20-minutowe zajęcia, podczas których dzieci poznawały nazwy zwierząt, zabawek, liczby, zwroty grzecznościowe, dni tygodnia itp. Chętnie uczyły się piosenek, tańców i zabaw. Słuchały bajek lub oglądały krótkie bajeczki na wideo.

Każde zajęcia dzielę na 3 etapy:

- ▶ etap zabawy śpiewno-ruchowej, ruchowo-naśladowczej - są to zabawy przy akompaniamencie z taśm,
- ▶ etap zajęć zasadniczych - wprowadzanie nowych słów, zwrotów, krótkich zdań, osłucha-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką Przedszkola Publicznego nr 4 w Głogówku, woj.opolskie.

nie z piosenką, wprowadzenie wierszyka czy rymowanki,

► etap ćwiczeń utrwalających.

Piosenki przedstawiam za pomocą ilustracji, tworząc historyjkę obrazkową. Pierwszy krok to nazwanie występujących postaci, podstawowych czynności, które te postacie wykonują oraz przedmiotów z ich otoczenia. Następnie dzieci porównują znane już słowa i zwroty z nowymi. Wtedy, w razie pomyłek, ważne jest przystępne wytłumaczenie różnic. Do każdej ilustracji jest dopasowana jedna zwrotka piosenki wyuczona pamięciowo. Przedstawiamy później jej treść scenką z kukielkami, używając znanych nam słów.

Pamiętając o zasadzie „bawiąc się uczyć” wykorzystuję kąciki tematyczne, znajdujące się w sali przedszkolnej. Bawimy się w sklep: jedno z dzieci, najczęściej jest to dziecko, które ma bogaty zasób słów, jest sprzedawcą - inne dzieci klientami. Chcą jak najwięcej kupić, a więc są zmuszone wypowiedzieć swoje życzenia. Moja rola polega na podpowiadaniu im poprawnych wypowiedzi. Są to krótkie zdania, często ilustrowane pomocami wizualnymi, które ułatwiają ich zapamiętanie. Podobnie bawimy się ucząc się nazw odzieży i kolorów. Mówimy „*w co ubieramy się na spacer*” lub „*co ja teraz robię*” - nazywając swoje ubrania i odgadując czynności. Za pomyłkę są „fanty”, które można wykupić recytując rymowankę, wierszyk, śpiewając piosenkę lub odgadując proste zwroty.

Do nauczania języka niemieckiego przedszkolaków nie są do potrzebne wielkie nakłady finansowe. Dzieci nie mają podręczników ani zeszytów ćwiczeń, wystarczą pomoce dydaktyczne znajdujące się w przedszkolu. Korzystam z różnej literatury: książek z piosenkami i wierszami np.: *Lieder von der Natur*<sup>2)</sup>, *Die schönsten Kinderlieder*<sup>3)</sup>, *Wie fang's ich's an?*<sup>4)</sup>, *Erste Bilder. Erste Worte*<sup>5)</sup>. Wybieram te najprostsze o treściach bliskich dzieciom, z melodią łatwo wpadającą w ucho. Przez kilka lat mojej pracy w przedszkolu zgromadziłam wiele przykładów zabaw dydaktycznych, które dzieci bardzo lubią i które dają możliwość szybkiego poszerza-

nia słownictwa i poprawnego wymawiania trudnych spłotów głoskowych.

Nie wszystkie dzieci potrafią opanować materiał, wprowadzany podczas zajęć. Każda lekcja jest więc utrwalana kilkakrotnie, a materiał powtarzany w ciągu całego pobytu dziecka w przedszkolu.

Aby zajęcia nie były oderwane od rzeczywistości przedszkolnej, staram się łączyć je z treściami programowymi, realizowanymi w danym czasie. I tak jesienią dzieci poznają zwroty grzecznościowe, najbliższe środowisko przedszkolne i przyrodnicze, nazwy owoców, zwierząt domowych i leśnych. Przed świętami Bożego Narodzenia ucę kołęd i wierszyków o tematyce zimowej. Wiosna sprzyja poznawaniu nazw kwiatów, kolorów, nazw zabawek na podwórku przedszkolnym. Przed wakacjami dzieci znają już kilka piosenek, potrafią w zabawie ze śpiewem przedstawić bajkę *O śpiącej królewnie – Dornröschen*. Dzięki śpiewaniu podczas zajęć uczą się poprawnego akcentu oraz wymowy trudnych głosek.

Każdego roku moi wychowankowie przedstawiają swój program artystyczny w języku niemieckim w Dniu Babci i Dziadka oraz Dniu Matki. Są to występy indywidualne i grupowe. Potrafią wierszami przywitać gości i przedstawić to, co najlepiej potrafią. W ubiegłym roku uczestniczyły w imprezie lokalnej *Europa szansą naszych dzieci*, gdzie miały możliwość zaprezentowania swoich umiejętności. Przedstawiły program recytując wiersze, tańcząc i śpiewając, co było bardzo entuzjastycznie odebrane przez widzów, a nawet z podziwem przez starszych kolegów, którzy uczą się języka niemieckiego w szkole.

Mam nadzieję, że przedszkolna przygoda moich wychowanków z językiem niemieckim zaowocuje w najbliższej przyszłości. W szkole już w klasach początkowych dzieci uczą się języka niemieckiego, więc myślę, że ich wysiłki w przedszkolu ułatwią im szkolny start z językiem „już nie obcym”.

(styczeń 2004)

<sup>2)</sup> Dorothee Kreutsch-Jacob (1988), *Lieder von der Natur*, Ravensburger Buchverlag.

<sup>3)</sup> Gerard Polaczek (1983), *Die Schönster Kinderlieder*, Krzyżanowice: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Halleg”.

<sup>4)</sup> Heinz Maruhn (1988), *Wie fang's ich's an?*, Salzburg: Fidula Verlag.

<sup>5)</sup> Helmud Spanner (1993), *Erste Bilder. Erste Worte*, Ravensburger Buchverlag.

## Am Gemüsestand

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języków obcych

Czym interesują się nasi uczniowie? Sport, muzyka, komputer... I daleko, daleko w tyle plasuje się książka. Książka jako źródło wiedzy i rozrywki jest wypierana współcześnie przez inne cuda techniki, jak wideo, DVD, Internet. I ciężko sprostać takiej konkurencji. Tym bardziej, iż w wielu domach książka nie znajduje ważnego miejsca. Rodzice nie uczą dzieci obcowania z książką, nie mają czasu na „poczytaj mi mamo”.

Słowo czytane pozostawione samo sobie nie ma szans z takim natłokiem obrazu. Nie jest ono dla dzieci/młodzieży atrakcyjne. Nie potrafią się oni skupić nad tekstem, zrozumieć jego treść i poddać ją refleksji. Nie umieją i nie lubią czytać. Zamiast lektury sięgają po opracowania, streszczenia, filmy. Byle szybko, byle łatwo, byle „się nie naczyczać”...

Ja z kolei jestem miłośnikiem książek. Zamiłowanie to próbuję przelać na moich uczniów. Staram się pokazać im, że z książką/tekstem można się równie dobrze bawić – jeśli nie lepiej! – jak z telewizorem czy komputerem.

Pracuję z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, ale już teraz mam na uwadze, że ich przyszła nauka języka obcego w dużej mierze będzie polegała na obcowaniu ze słowem czytanim. Od tego z jakim nastawieniem będą podchodzić do tekstu, będą w pewnym sensie zależeć ich osiągnięcia w nauce. Szczytem moich marzeń jest, by zechcieli kiedyś sięgnąć po lekturę w oryginalnym języku.

Póki co próbuję w nich rozbudzić zainteresowanie książką. Zważywszy na wiek moich uczniów (6-9 lat), dobieram repertuar z literatury pięknej. Do dyspozycji mam baśnie, bajki i wiersze, znane często dzieciom w języku polskim, stąd też nawet dłuższe utwory nie stanowią bariery językowej.

Ostatnio wpadła mi w ręce ciekawa pozycja *Antologia polskiej literatury dziecięcej* wy-

dana przez Wydawnictwo Siedmiogród. Książka ta powstała z inicjatywy Wydziału Kultury, Nauki i Informacji Ambasady Polskiej w Berlinie i jest pierwszą tego typu publikacją w wersji dwujęzycznej (polsko-niemieckiej). Znajdują się w niej utwory objęte obowiązkiem lektury szkolnej w klasach I-III, takie jak np.: *Pilot i ja* A. Bahdaj, *Cudaczek-Wysmiewaczek* J. Duszyńskiej, *Karolcia* M. Krüger, *Lokomotywa* J. Tuwima, *Akademia Pana Kleksa* J. Brzechwy i wiele innych. Ułatwia ona przeprowadzenie interesujących zajęć językowych, a zarazem powiązać treści w ramach integracji międzyprzedmiotowej.

Z wyżej podanej pozycji wybrałam utwór Jana Brzechwy *Na straganie (Am Gemüsestand)*. Przydaje się on szczególnie przy omawianiu tematu „warzywa-owoce”, jesienią lub wiosną.

Uczniowie powinni poznać wcześniej słownictwo: *Dill, Schnittlauch, Kohlrabi, Rübe, Erbse, Petersilie, Selerie, Spargel, Zwiebel, Stangenbohne, Rosenkohl, Karotte, Kohlkopf*. Jego wprowadzenie i utrwalenie pozostawiam twórczości nauczyciela, gdyż nie jest to głównym akcentem prezentowanego przeze mnie bloku zajęć.



#### Zajęcia 1

Cele: utrwalenie słownictwa do tematu „warzywa”, ćwiczenia w rozumieniu ze słuchu, zapoznanie z wierszem J. Brzechwy *Na straganie* w wersji niemieckojęzycznej

Przebieg zajęć:

1. Przypomnienie słownictwa „warzywa” w formie zabaw (np. głuchy telefon, odgadywanie rzeczy po dotyku itp.).
2. Prezentacja wiersza *Am Gemüsestand* – odczytanie przez nauczyciela i pozostawienie dzieciom do odgadnięcia, co to za utwór.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Katolickich w Gdańsku. Brała udział w naszym Konkursie 2003 – *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języków obcych*.

### Am Gemüsestand

Auf dem Markte, gleich Am Morgen  
Hört man des Gemüses Sorgen:

“Lieber Dill, wie kann ich helfen  
Dass Sie hier nicht ganz verwelken?”

“Teurer Schnittlauch, es ist schlimm,  
Tage schon lieg ich hier drin!”

Der Kohlrabi meint bedächtigt:  
“Schaut die Rübe, die ist prächtig.”

Und die Erbse ganz spontan:  
“Na mein Rübchen, geht’s voran?”

“Danke, danke, wie Sie seh’n,  
irgendwie muss es ja geh’n.”

Doch die Petersilie, seht:  
blass und dünn wie ein Asket.

“Oh, wie schade, oh wie schade”  
seufzt der Sellerie ganz fade.

Flieht der Spargel vor der Zwiebel,  
doch die flüstert ganz sensibel:

“Ach mein Liebster, sag doch mal,  
wärs du nicht gern mein Gemahl?”

Doch der Spargel schaut nur weg:  
“Das hat überhaupt kein’ Zweck!

Mir ist ganz nicht nach amour,  
denn bei Ihnen weint man nur!”

“Oh, wie schade, oh wie schade”  
seufzt der Sellerie ganz fade.

Plötzlich schreit die Stangenbohne:  
“Hee, das ist hier meine Zone!”

“Rück dich einfach mal ein Stück!”  
schreit der Rosenkohl zurück.

Die Karotte kann nur lachen:  
“Nein! Wie die sich wichtung machen!”

“Schlichten sollte hier der Kohlkopf?!”  
“Was der Kohlkopf?! Dieser Hohlkopf?!”

Doch der weiß genau bescheid:  
“Liebe Leut”, wozu der Schreit?

Ist das alles denn nicht schnuppe?  
Enden wir doch in der Suppe!”

“Oh, wie schade, oh wie schade”  
seufzt der Sellerie ganz fade<sup>2)</sup>.

### 3. Rozdanie uczniom obrazków z warzywami (bądź o ile to możliwe żywych eksponatów)

i ponowne odczytanie wiersza. Uczeń wstaje, gdy usłyszysz swoje warzywo. Można je rozdać uczniom w zabawie, np. opisując dane warzywo, kto pierwszy zgadnie, otrzymuje desygnat.

### 4. Uczniowie otrzymują fragmenty wiersza (po 2 lub 3 zwrotki). Ich zadaniem jest ułożyć wiersz podczas słuchania, a następnie wkleić do zeszytu.

### 5. Głośne wspólne czytanie – powtarzanie za nauczycielem.

### 6. Odszukanie w tekście nazw warzyw, zakreślenie ich i wykonanie z boku ilustracji, np.

Und die Erbse ganz spontan:  
“Na mein Rübchen, geht’s voran?”

Podczas tego zadania nauczyciel może czytać wiersz, by uczniowie mogli się z nim oswoić słuchowo.



## Zajęcia 2

Cele: ćwiczenia w czytaniu i deklamowaniu, przygotowania do przedstawienia wiersza, estetyczne wykonanie gazetki ściennej.

Przebieg zajęć:

### 1. Nauczyciel rozdaje uczniom obrazki – skrzynki na warzywa. Następnie każdy losuje napis z warzywem i maluje w skrzynce takie warzywo, jakie wylosował. Warzyw jest 13, a więc będzie to praca samodzielna bądź w parach, wedle uznania i potrzeb.

### 2. Wykonanie gazetki ściennej – stoisko z warzywami. Nauczyciel może przygotować wizerunek handlarki, wówczas wygląda to ciekawiej. Ważne też, by przy układaniu skrzynek nauczyciel zwrócił uwagę na odpowiednią kolejność (będzie to potrzebne do kolejnego zadania).

### 3. Uczniowie siedzą w kole, nauczyciel rozkłada na środku dymki z tekstem mówionym przez warzywa. Czyta wiersz fragmentami i pozwala dzieciom wybrać odpowiedni napis, zgadnąć, kto to powiedział, a następnie

<sup>2)</sup> Antologia polskiej literatury dziecięcej / Antologie polnischer Kinderliteratur (2001), Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród.



umieścić na gazecie przy odpowiednim warzywie. Oczywiście zadaniu temu towarzyszy liczne powtarzanie kwestii przez uczniów.

4. Ćwiczenia z podziałem na role: uczniowie losują nazwę warzywa, którym będą, bądź są im one nadawane przez nauczyciela. Nauczyciel jest narratorem, a uczniowie warzywami – swoje kwestie mogą odczytywać z gazetki ściennej, którą właśnie wykonali. Należy zwrócić szczególną uwagę na intonację zdaniową.
5. Praca domowa: poćwiczyć swoją kwestię.



### Zajęcia 3

Cele: przygotowanie przedstawienia, estetyczne wykonanie figurek.

Przebieg zajęć:

1. Odczytanie wiersza z podziałem na role.
2. Wykonanie figurek (np. z tektury, na patyczkach do szaszłyków).
3. Odegranie przedstawienia. Zdobniejsi uczni-

wie nie mają problemów z odczytaniem całego wiersza, jeden z nich może zastąpić nauczyciela i wystąpić w roli narratora.

Takie przedstawienie świetnie nadaje się do prezentacji przed rodzicami czy uczniami z innych klas. Będą oni zdumieni, gdy usłyszą znany im polski wiersz w języku niemieckim. Daje to znakomitą okazję do zachęcenia młodego pokolenia do czytania literatury pięknej, i to w języku obcym.

W naszym przypadku uczniowie klasy III, prezentujący ten wiersz w klasach młodszych osiągnęli pełen sukces. Maluchy (nawet te z „zerówki”) nie miały najmniejszego problemu z rozpoznaniem utworu. Wyraziły też chęć nauczenia się go w języku niemieckim. Zaś sami uczniowie z klasy III byli tak zachwyceni swoim występem i wrażeniem, jakie wywołali, że pełni werwy chcą przystąpić do opracowania jakiegoś kolejnego wiersza. Może będzie to *Lokomotywa* J. Tuwima? Na jego kanwie można powtórzyć zwierzęta i liczebniki porządkowe, realizując materiał językowy, a zarazem rozbudzać zainteresowania dzieci literaturą piękną.

(listopad 2003)

Monika Grabowska<sup>1)</sup>  
Wrocław

---

## La grammaire est une chanson douce...

Pod takim tytułem ukazała się w 2001 roku w wydawnictwie Stock książeczka napisana przez członka Akademii Francuskiej Erikę Orsennę. *La grammaire est une chanson douce*<sup>2)</sup> (co można przetłumaczyć jako: gramatyka jest słodką piosenką) stylem przypowieści przypomina *Małego Księcia* i na 136 ilustrowanych stronach opowiada historię dwojga dzieci, Jeanne i Thomasa. Rodzice dzieci rozwiedli się i zamieszkali „każde po innej stronie Atlantyku”. Na wakacje rodzeństwo udaje się do Ameryki – nie samolotem (gdyż w katastrofie lotniczej zginęła ich babcia), ale statkiem. Niestety i taka podróż

może okazać się niebezpieczna. Wskutek sztormu statek rozbija się, ale dzieciom udaje się uratować: całych i zdrowych morze wyrzuca na brzeg tajemniczej wyspy. Urocza zatoczka obrosnięta jest soczystą roślinnością, w czystej wodzie pluskają niezliczone rybki, kolorowe ptaki witają ich radosnym ćwierkaniem. Na tym podobieństwa do historii Robinsona Crusoe się kończą. Rajska wyspa nie jest bynajmniej bezludna: zamieszkują ją ludzie i... słowa. Okazuje się bowiem, że katastrofa morska pozbawiła dzieci... mowy. W dalszej części książeczki, w towarzystwie sympatycznego aborygena, pana

---

<sup>1)</sup> Dr Monika Grabowska jest nauczycielką języka francuskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu i adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języka Francuskiego Uniwersytetu Wrocławskiego.

<sup>2)</sup> Orsenna E. (2001), *La grammaire est une chanson douce*, Paris: Stock.

Henri, i jego bratanka, Jeanne i Thomas odzyskują słowo po słowie utraconą zdolność komunikacji językowej.

Historyjka obfituje w niesamowite przygody, które dzieci przeżywają w trakcie „rekonwalescencji”, a są to na przykład: wizyta w sklepie oferującym słówka dla zakochanych i w sklepie, w którym sprzedaje się rymy do wierszyków i piosenek, spotkanie z tajemniczą staruszką, która reanimuje umierające wyrazy wypowiadając je na głos, podróż do Miasta Słów, wizyta w szpitalu, gdzie cierpią słowa umęczone przez ludzi, a nawet spotkanie z nieżyjącymi pisarzami, Antoinem de Saint-Exupéry, Marcellem Proustem i Jeanem de La Fontaine – którzy wcale nie umarli!

W powiastce najważniejsze są słowa: żywe istoty, które rodzą się, przyjaźnią, żenią, chorują, umierają. Słowa mają swoich wrogów: to ludzie, którzy traktują je wyłącznie jako narzędzia, zaś z gramatyki pragną uczynić sztywny system praw podobnych do tych, które rządzą matematyką. Ludzie ci pragną również zniszczyć różnorodność języków, gdyż w świecie biznesu, pieniędzy i ekonomii odpłacanie tłumaczy jest dla nich zbędnym wydatkiem.

Przesłanie książeczki jest bardzo czytelne: słowa należy kochać, szanować, otaczać należytym szacunkiem, gdyż są to nasi przyjaciele. A gramatyka to muzyka, której słowa potrzebują, aby ułożyć się w melodię.

Jako podsumowanie możemy zacytować słowa ulubionej nauczycielki Jeanne, pani Laurencin: „*Bénissez la chance, mes enfants, d'avoir vu le jour dans l'une des plus belles langues de la Terre. Le français est votre pays. Apprenez-le, inventez-le. Ce sera, toute votre vie, votre ami le plus intime*” (s. 13), co na potrzeby naszych uczniów możemy zmienić na: „*Doceńcie, drogie dzieci, że macie szczęście uczyć się jednego z najpiękniejszych języków Ziemi. Język francuski może stać się waszą drugą ojczyzną. Przystawajcie go i twórcie. Może stać się waszym najbliższym przyjacielem*”.

W jaki sposób wykorzystać tę książeczkę na lekcji języka francuskiego? Poniżej przedstawiam kilka sugestii wykorzystania fragmentów *La grammaire est une chanson douce* w pracy z najmłodszymi uczniami tego języka, to jest dzieć-

mi ze szkoły podstawowej, ewentualnie z klas gimnazjalnych.

Język książeczki, choć wyjątkowo prosty, może nastroić trudności na etapie początkującym, dlatego proponuję własny przekład (czy raczej adaptację) kilku wybranych urywków, a zainteresowanych oryginałem odsyłam do publikacji (cena około 12 euro, do zamówienia na [www.editions-stock.fr](http://www.editions-stock.fr)).

Wybrałam fragment rozdziału, w którym Jeanne zwiedza Miasto Słów i zapoznaje się z częściami mowy oraz ich funkcją.



## Ville des Mots

Temat lekcji: *Ville des Mots*

Poziom: A1 wg *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*<sup>3)</sup>.

Publiczność: dzieci i młodzież w wieku 8-12 lat.

Cele lekcji: poznanie części mowy takich jak rzeczownik, rodzajnik, przymiotnik; związek zgody rzeczownika z przymiotnikiem przez dodanie końcówki „e”.

Pomoce: tablica, tabliczki z wypisanymi słowami (albo, lepiej, podpisane obrazki): *Jeanne, Thomas, le tigre, la vache, la maison, bleue, haute, fortifiée, alsacienne, familiale, fleurie, hanté i hantée, le château enchanté, magique, une ardoise, un musicien, historique, royale, impériale, la forêt*.

Przebieg lekcji:

- ▶ 1. Wstęp – Nauczyciel zapisuje na tablicy temat lekcji i wspólnie z uczniami wyjaśnia jego znaczenie. Jeśli posiada egzemplarz książki, może skopiować rysunek ze strony 68, który przedstawia tabliczkę *Ville des Mots* z dopiskiem „*interdit aux choses et aux êtres humains*” („wstęp wzbroniony przedmiotom i istotom ludzkim”). Uczniowie mogą opowiedzieć, jak wyobrażają sobie takie miasto. Orsenna szczegółowo je opisuje: jego wielkość, panującą w nim ciszę i spacerujące słowa: poważne, jak „konstytucja”, i wesołe, jak „przyjemność” lub „oliwa”, przeciągające z rozkoszą na słońcu... swoje sylaby).

<sup>3)</sup> Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

- ▶ 2. *Rzeczownik* – Nauczyciel streszcza sytuację, w jakiej dzieci znalazły się po katastrofie morskiej i odczytuje następujący fragment tekstu, w którym narratorką jest Jeanne:

„Wyobrażam sobie, że jesteście tacy jak ja, zanim przybyłam na wyspę. Poznaliście wyłącznie słowa uwięzione, słowa smutne - nawet jeśli czasem udają, że się śmieją. Muszę więc wam powiedzieć: kiedy zamiast nam służyć, słowa mogą zajmować się tym, czym chcą, prowadzą życie radosne. Uwielbiają stroić się, upiększać i flirtować.

Z wyżyn mojego pagórka najpierw nie mogłam nic zrozumieć. Słowa były tak liczne. Wyglądało to na straszny bałagan. Zupełnie pogubiłam się w tym tłumie. Musiało upłynąć sporo czasu, abym powoli nauczyła się rozpoznawać główne rody, które składają się na społeczeństwo słów. Gdyż słówka organizują się w rody, tak jak ludzie. A każdy z rodów ma swoje zadanie” (s.71).

Nauczyciel może w tym momencie zapytać uczniów, jakie to mogą być rody, następnie kontynuuje lekturę:

„Pierwsze zadanie polega na wskazywaniu rzeczy. Byliście kiedyś w ogrodzie botanicznym? Przed wszystkimi rzadkimi roślinami wbita jest tabliczka, etykieta. Takie właśnie jest pierwsze zadanie słów: opatrzeć wszystkie rzeczy na świecie etykietką, żeby łatwo je było rozpoznać. Jest to zadanie najtrudniejsze. Istnieje przecież tyle rzeczy, i tyle trudnych rzeczy, i tyle rzeczy, które się ciągle zmieniają! A na każdej trzeba przykleić etykietkę. Słowa obarczone tym niesamowitym zadaniem nazywają się rzeczownikami. Ród rzeczowników jest rodem najważniejszym i najliczniejszym. Występują w nim panowie, rzeczowniki rodzaju męskiego, i panie, rzeczowniki rodzaju żeńskiego. Są też rzeczowniki, które odnoszą się do ludzi: nazywamy je imionami. I tak na przykład Jeanne to nie Thomas (i całe szczęście). Niektóre rzeczowniki oznaczają rzeczy, które widzimy, a inne rzeczowniki – rzeczy, które istnieją, ale pozostają niewidzialne, na przykład uczucia: gniew, miłość, smutek... Rozumiecie teraz, dlaczego w miasteczku u stóp naszego pagórka aż roiło się od rzeczowników. Inne plemiona słówek musiały walczyć o miejsce” (s. 71-72).

Nauczyciel prosi uczniów o wyszukanie różnych rzeczowników: rodzaju żeńskiego i męskiego, oznaczających rzeczy widzialne i niewidzialne, francuskich imion... Rzeczowniki zapisuje na tablicy.

- ▶ 3. *Rodzajnik* - Nauczyciel kontynuuje lekturę.  
„Na przykład małeńki ród rodzajników. Ich rola jest prosta i, przynajmniej szczerze, mało istotna. Rodzajniki maszerują przed rzeczownikami potrząsając dzwoneczkiem: «uwaga, rzeczownik, który idzie za mną, jest rodzaju męskiego!», «uwaga, rzeczownik, który idzie za mną, jest rodzaju żeńskiego!» *Le tigre, la vache*” (s. 72).

Nauczyciel przykleja karteczki z wyrażeniami *le tigre, la vache* na tablicy i upewnia się, że uczniowie potrafią rozpoznać rodzajniki. Następnie prosi o uzupełnienie wcześniej wymienionych rzeczowników odpowiednim rodzajnikiem. W ciągu dalszej lektury nauczyciel przytwierdza stopniowo na tablicy karteczki z pojawiającymi się francuskimi słowami.

- ▶ 4. *Przymiotnik* - „Rzeczowniki i rodzajniki spacerują sobie razem od rana do wieczora. I od rana do wieczora ich ulubionym zajęciem jest wyszukiwanie strojów lub przebrań. Można by pomyśleć, że czują się gołe. A może jest im zimno, nawet jak świeci słońce. Tak więc uwielbiają chodzić po sklepach z ubraniami.

Sklepy należą do rodu przymiotników.

Przypatrzmy się następującej scenie, tylko cichutko (bo słowa się przestraszą, rozbiegną we wszystkie strony i więcej ich już nie zobaczymy).

Do sklepu wchodzi rzeczownik rodzaju żeńskiego: *maison* (dom), a przed nim otwiera drzwi *la*, jego rodzajnik z dzwoneczkiem.

- ▲ Dzień dobry, czuję się jakoś niepozornie, chciałabym się trochę przystroić.
- ▲ W naszym sklepiku znajdzie pani wszystko, czego dusza zapagnie – odpowiada właściciel sklepu zacierając już ręce na myśl o świetnym interesie.

Rzeczownik *maison* zaczyna przymiarki. Ileż możliwości! Trudno się zdecydować! Ten przymiotnik czy tamten? *La maison* się waha. Wybór jest taki wielki. *Maison «bleue»* (dom niebieski) *maison «haute»* (dom wysoki), *maison*

«fortifiée» (dom-forteca) *maison «alsacienne»* (dom alzacki), *maison «familiale»* (dom rodzinny), a może *maison «fleurie»* (dom ukwiecony)? Przymiotniki wirują wokół klientki przybierając uwodzicielskie miny, żeby tylko zgodziła się je zabrać ze sobą.

Po dwóch godzinach tego szczególnego tańca rzeczownik *maison* wychodzi z określeniem, które podobało się najbardziej: «*hanté*» (nawiedzony). Zadowolona z zakupu klientka powtarza swojemu służącemu - rodzajnikowi:

- ▲ «*Hanté*», wyobrażasz sobie! Ja, która uwielbiam duchy, nigdy już nie będę sama. Samo «*maison*» jest takie banalne. «*Maison*» plus «*hanté*», zdajesz sobie sprawę? Będę odtąd najciekawszym budynkiem w mieście, będę straszyć dzieci, ach, jaka jestem szczęśliwa!
- ▲ Chwileczkę – przerywa jej przymiotnik – trochę się zagalopowałam. Jeszcze nie jesteście uzgodnieni.
- ▲ Uzgodnieni? Co masz na myśli?
- ▲ Chodźmy do pałacu ślubów, to zobaczysz.
- ▲ Do pałacu ślubów? Chyba nie masz zamiaru się ze mną żenić?
- ▲ Niestety, skoro mnie wybrałaś...
- ▲ Zastanawiam się, czy miałam rację. Mam nadzieję, że nie będziesz się do mnie za bardzo kleić?
- ▲ Wszystkie przymiotniki kleją się do rzeczowników. Taka jest ich natura” (s. 73-75).

Nauczyciel upewnia się, czy uczniowie rozumieją na czym polega związek zgody rzeczownika z przymiotnikiem. Następnie proponuje uczniom utworzenie kilku takich syntagm: z rzeczownikiem *maison* lub z innym, wybranym indywidualnie. Na zakończenie może przeczytać jeszcze jeden fragment z książki.

„Prawdę mówiąc były to dziwaczne śluby. (...)

Rodzajnik wchodził jednymi drzwiami, przymiotnik drugimi. Rzeczownik przybywał na końcu. Następnie wszyscy znikali: zakrywał mi ich dach pałacu ślubów. Oddałabym wszystko, żeby zobaczyć tę ceremonię. Wyobrażam sobie, że urzędnik (mer) przypominał im ich prawa i obowiązki i że łączył ich węzłem małżeńskim na dobre i na złe.

Wychodzili razem trzymając się pod rękę,

wszyscy w rodzaju męskim lub żeńskim: *le château enchanté* (zaczarowany zamek), *la maison hantée* (nawiedzony dom)... Być może wewnątrz pałacu ślubów był zainstalowany automat, w którym przymiotniki zaopatrywały się w końcówkę „e”, aby móc poślubić rzeczownik rodzaju żeńskiego. Nie ma bowiem nic bardziej uległego i płynnego niż płeć przymiotnika. Zmienia się na życzenie, przystosowuje do potrzeb klienta.

Oczywiście, nie wszyscy z przedstawicieli rodu przymiotników byli tacy zdyscyplinowani. Niektórzy opierali się zmianom. I od urodzenia byli przygotowani na każdą ewentualność - za sprawą wrodzonej końcówki „e”. Ci szli do ślubu z rękami w kieszeniach. Na przykład przymiotnik «*magique*». To sprytnie słówko nie zasypiało gruszek w popiele. Widziałam, jak wchodziło do pałacu ślubów dwa razy, najpierw z «*ardoise*» (dachówką), potem z «*musicien*» (muzykiem). *Une ardoise magique* (wszystko w rodzaju żeńskim). *Un musicien magique* (wszystko w rodzaju męskim). Przymiotnik «*magique*» wyszedł na tym bez szwanku. Uzgodniony według reguł, ale żadnych zmian. Obrócił się w stronę mojej górki. Mam wrażenie, że mrugnął do mnie okiem: «*widzisz, Jeanne, nie ustąpiłem - można być przymiotnikiem i zachować swoją osobowość*».

Uroczę przymiotniki, niezbędni pomocnicy! Jakże bezbarwne byłyby rzeczowniki bez prezentów, które im robią przymiotniki, bez ich smaczków, koloru, szczegółów...

A mimo to, jak źle są traktowane!

Zdradzę wam sekret: przymiotniki mają bardzo wrażliwą duszę. Wierzą, że zawarte małżeństwo potrwa na wieki... Niestety, nie mają pojęcia o niewierności małżeńskiej rzeczowników, zatwardziały kawalerów, którzy zmieniają określenia jak rękawiczki. Zaledwie się uzgodnią, a już rzucają małżeństwo, wracają do sklepu po nowy przymiotnik i bez cienia wstydu zawierają nowy ślub.

*La maison* na przykład znudziła się już chyba duchami i ni z tego, ni z owego zapragnęła być «*historique*». «*Historique*», «*maison historique*», wyobrażacie sobie? A dlaczego nie «*royale*» albo «*impériale*»? I nieszczęsny przymiotnik «*hantée*» błąka się teraz samotnie po ulicach ze zbolałą duszą błagając, aby ktoś zgodził się

go zaadoptować: „Dlaczego nikt mnie nie chce? Przydam tajemnicy temu, kto mnie wybierze... Cóż bardziej banalnego niż na przykład «la forêt» (las) bez przymiotnika? Z przymiotnikiem «hantée» każdy, nawet najmniejszy lasek stanie się niezwykły...”.

Niestety, rzeczowniki przechodziły obok przymiotnika «hantée» nie zwracając nań zupełnie uwagi.

Serce aż się ścisnęło na widok tych wszystkich opuszczonych przymiotników...” (s. 76-78).

Dorota Pińczuk<sup>1)</sup>  
Biała Podlaska

---

## Jaś i Małgosia

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Tematem moich lekcji jest bajka *Jaś i Małgosia*, której treść uczniowie poznali już we wczesnym dzieciństwie. Lubię wprowadzanie bajek w czasie zajęć, gdyż ich motywy są znane prawie każdemu, a język bajki należy do łatwiejszych form poetyckich. Ponadto każdy z nas, niezależnie od wieku, ulega urokowi tych opowiadań, ponieważ stanowią one swego rodzaju „odskocznik” od problemów dnia codziennego. Warto też dodać, iż praca z językiem bajki i jej sentencjami rozbudza wyobraźnię uczniów i uaktywnia twórcze zdolności. Dzięki pracy z tą formą poetycką można uatrakcyjnić zajęcia i uniknąć rutyny, na jaką narzekają zarówno nauczyciele, jak i młodzi. Zajęcia z wykorzystaniem bajki składają też uczniów do poszukiwania także w innych utworach ponadczasowych wartości.

Lekcje, które przedstawiam proponuję przeprowadzić w drugiej klasie gimnazjum<sup>2)</sup>.



#### Lekcja 1

Temat: *Wir lernen das Märchen „Hänsel und Gretel” kennen*

- ▶ 5. *Rekapitulacja* – Uczniowie rysują ilustrację do wysłuchanej historyjki (np. jak wyobrażają sobie Miasto Słów, ślub rzeczownika z przymiotnikiem, rzeczownik w sklepie) lub tworzą dziesięć dowolnych wyrażen zawierających rodzajnik, rzeczownik i przymiotnik (na podstawie wyrazów zapisanych na tablicy lub innych). Dzieci mogą również zainscenizować scenkę na podstawie wysłuchanej historyjki.

(sierpień 2004)

#### Cele ogólne:

- ▶ Poszerzenie słownictwa związanego z tematem *Märchen (bajka)*.
- ▶ Wyszukiwanie szczegółowych informacji w opowiadaniu.
- ▶ Rozumienie ogólnego sensu prostych wypowiedzi zawierających niezrozumiałe elementy, których znaczenia uczeń może domyślić się np. z kontekstu.
- ▶ Formułowanie w miarę płynnych wypowiedzi na temat związaną z bajką, z zastosowaniem form gramatycznych odpowiednich dla wyrażenia teraźniejszości i przeszłości.
- ▶ Przygotowanie dialogu z zastosowaniem właściwego słownictwa.
- ▶ Rozumienie instrukcji nauczyciela.
- ▶ Doskonalenie umiejętności korzystania ze słownika dwujęzycznego.

#### Cele operacyjne – Uczeń potrafi:

- ▶ sformułować skojarzenia dotyczące tematu „bajka”,
- ▶ udzielić prawidłowych odpowiedzi na pytania postawione przez nauczyciela,
- ▶ uzupełnić tekst luk czasownikami w czasie Präteritum,

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Publicznym Gimnazjum nr 3 w Białej Podlaskiej. Brała udział w naszym Konkursie 2003 - *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

<sup>2)</sup> W mojej szkole są to klasy, które kontynuują naukę rozpoczętą w szkole podstawowej i mają 3 godziny języka niemieckiego w tygodniu.

- ▶ ustalić kolejność zdań na podstawie wysłuchanego tekstu,
- ▶ uporządkować ilustracje zgodnie z treścią bajki,
- ▶ przygotować dialogi do podanych sytuacji,
- ▶ zrozumieć bajkę i na podstawie wysłuchanego tekstu wyszukać niezbędne informacje.

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, w parach, indywidualna.

Środki dydaktyczne: kolorowe kartki, porozcinane zdania z lukami, kasetą z nagraniem bajki, kartki z numerami 1, 2, 3, kopie ilustracji, rzutnik pisma, folia z ponumerowanymi scenami bajki, plansze z postaciami z bajki, słowniki dwujęzyczne.

Przebieg lekcji:

**1.** Powitanie, sprawdzenie listy obecności.

**2.** Wykonanie asocjogramu do hasła *Märchen*. Uczniowie otrzymują kolorowe kartki, na których zapisują wyrazy kojarzące się z tym słowem. Kartki umieszcza się na tablicy, a jeden z uczniów odczytuje napisy. Wynik pracy zapisują do zeszytów.

**3.** Nauczyciel zadaje uczniom pytania:

- ▶ Worüber werden wir heute sprechen?
- ▶ Habt ihr in eurer Kindheit Märchen gerne gehört?
- ▶ Was für Märchen kennt ihr?
- ▶ Was für ein Märchen hat euch am besten gefallen?
- ▶ Wer kennt das Grimmsche Märchen: „Hänsel und Gretel?“

Uczniowie udzielają odpowiedzi. Nauczyciel zwraca uwagę na poprawność wypowiedzi, poprawia jedynie te błędy, które uniemożliwiają zrozumienie zdania.

**4.** Zapisanie tematu lekcji.

**5.** Nauczyciel rozdaje teksty z lukami. Każda para uczniów otrzymuje po 10 porozcinanych zdań. Celem ćwiczenia jest utworzenie od czasowników podanych w nawiasach odpowiednich form w czasie Präteritum. Niezrozumiałe słowa uczniowie wyjaśniają korzystając ze słownika dwujęzycznego. Po wykonaniu zadania odczytują zdania.

Diesmal .....(werfen) Hänsel auf den Weg die Brotbröcklein, die aber von den Vögeln weggepickt wurden.

Brotbröcklein- okruszki

Der Vater ..... (sich freuen) sehr auf die Heimkehr seiner Kinder.

Hänsel und Gretel ..... (herumstreuen) die aus dem Haus der Hexe mitgebrachten Perlen und Edelsteine ..... und da .....(leben) sie in lauter Freude zusammen.

die Heimkehr - powrót do domu  
herumstreuen- rozsypywać dookoła

Nach Hause zurückkehrend ..... (sehen) sie ein Entchen, das ihnen beim Hingelangen durch ein großes Wasser .....(helfen).

das Hingelangen – przedostanie się

Als die Hexe zum Ofen .....(schauen), .....(hineinstoßen) Gretel sie ..... und die Alte .....(müssen) verbrennen.

hineinstoßen – wepchnąć

Am dritten Tag ..... (sehen) sie ein Vöglein, das die Kinder nach Häuslein der Hexe ..... (bringen).

Die Kinder ..... (können) den Weg nach Hause nicht finden.

Nicht lange danach ..... (sein) wieder Not in allen Ecken und man ..... (beschließen) die Kinder nochmals in den Wald hinzuführen.

Die Hexe ..... (einsperren) Hänsel in einem Stall ..... und ..... (wollen) Gretel im Ofen braten.

einsperren – zamknąć

Auf dem Wege nach dem Wald ..... (werfen) Hänsel auf die Erde Kieselsteine, die den Kindern bei der Auffindung des Weges nach Hause geholfen haben.

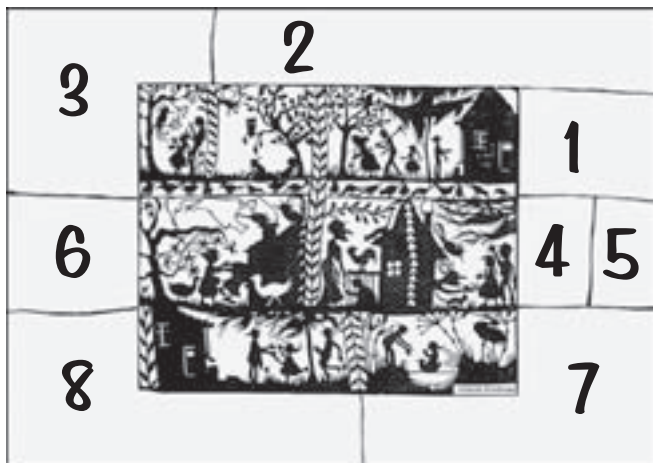
Kieselsteine - krzemki

Als im Haus Hunger und Not ..... (eintreten), ..... (beschließen) die Stiefmutter und der Vater die den Wald hinzuführen und sie dort hinterlassen.

hinterlassen – pozostawić

6. Nauczyciel prezentuje bajkę w dwóch częściach wykorzystując nagranie na taśmie. Po wysłuchaniu połowy bajki uczniowie próbują ustalić kolejność zdań. Następnie słuchają drugiej części i układają pozostałe zdania w logiczną całość. Następnie nauczyciel prezentuje pełną wersję bajki nie przerywając nagrania. Uczniowie sprawdzają jeszcze raz poprawność wykonania zadań.

7. Prowadzący dzieli uczniów na trzy grupy. Uczniowie losują kartki z numerami 1 – 3. Każdy zespół otrzymuje *Scherenschnitt* i numeruje ilustracje według kolejności wydarzeń w bajce. Poprawność wykonania zadania uczniowie sprawdzają za pomocą folii z rysunkami, przedstawiającej kolejność zdarzeń. Uczniowie odpowiadają następnie na pytania nauczyciela: „Welches Ereignis wurde auf den Bildern nicht dargestellt?”



8. Przygotowanie inscenizacji (teatru cieni). Zadaniem pierwszej grupy jest opracowanie trzech pierwszych scen, drugi zespół przygotowuje trzy następne sceny, a trzeci dwie ostatnie. Każda grupa wybiera ucznia pełniącego rolę narratora oraz osoby, które będą naśladowały postacie z bajek. Krótkie teksty i dialogi powinny być napisane w czasie Präteritum. Uczniowie otrzymują dodatkowo teksty bajki, które zostają przez nauczyciela zmodyfikowane oraz duże plansze z postaciami z bajki.

Praca domowa polega na przygotowaniu postaci z bajki do przedstawienia. Na następnej lekcji uczniowie przedstawią teatr cieni.



9. Nauczyciel wspólnie z uczestnikami zajęć podsumowuje pracę uczniów nagradzając osoby najbardziej aktywne ocenami bardzo dobrymi lub plusami (pięć znaków + na ocenę bdb).

## Lekcja 2

Temat: *Wir spielen das Märchen „Hänsel und Gretel“ auf Deutsch vor*

Cele ogólne:

- ▶ Umożliwienie uczniom aktywnego używania języka mówionego.
- ▶ Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne siły.
- ▶ Doskonalenie umiejętności rozumienia prostych sytuacji komunikacyjnych.
- ▶ Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia oraz opanowanie wymowy.

- ▶ Dążenie do zapewnienia uczniom możliwości wykorzystania znajomości języka przy wykorzystaniu projektów zespołowych.
- ▶ Kształcenie umiejętności komentowania gry kolegów oraz posługiwania się środkami stylistycznymi dla wyrażenia uznania.
- ▶ Zapewnienie uczniom dostępu do materiałów autentycznych.

Cele operacyjne - Uczeń potrafi:

- ▶ przygotować i przedstawić inscenizację (dialogi) bajki *Jaś i Małgosia*,
- ▶ uzupełnić tekst lub piosenki rymującymi się wyrazami,
- ▶ zaśpiewać piosenkę.

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, indywidualna.  
Środki dydaktyczne: powiększone formy postaci z bajki, ilustracje, parawan, teksty piosenki, kartki do zapisywania spostrzeżeń, dzwonki (cymbałki), rzutnik pisma.

Przebieg lekcji:

1. Powitanie, sprawdzenie obecności i pracy domowej.

2. Uczniowie przedstawiają bajkę *Jaś i Małgosia* jako teatr cieni w wersji niemieckojęzycznej. Każda grupa przedstawia swoje dialogi wykorzystując przy tym wykonane przez siebie bajkowe postacie. W czasie prezentacji pierwszej grupy pozostali uczniowie pełnią rolę widzów i na kartkach notują swoje spostrzeżenia, dotyczące gry aktorów-uczniów. Następnie miejsce pierwszej grupy zajmuje drugi zespół i w dalszej kolejności trzeci. Przedstawienie odbywa się w sali lekcyjnej, gdzie ustawiono krzesła (widownia) oraz parawan (kurtyna), za którym znajdują się aktorzy. Uczestnik spotkania ma możliwość słuchania dialogów i krótkich tekstów oraz obserwowania ruchów papierowych postaci (jednak nie widzi osób, które nimi poruszają). Uczeń pełniący rolę narratora stoi obok kurtyny i wygłasza swoje sekwencje.

3. Po zakończeniu przedstawienia uczniowie umieszczają na ścianie karty ze swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi gry aktorów-kolegów, odczytują je. Wspólnie oceniają wykonany przez siebie teatr cieni. Mówią, co im się podobało, a co należałoby zmienić. Nauczyciel ocenia aktywność uczniów.

4. Uczniowie siadają na krzesłach ustawionych w formie koła. Licząc do czterech tworzą zespoły. Każda grupa otrzymuje tekst piosenki, w której występuje rymowanie ostatnich wyrazów. Zadaniem uczniów jest wpisanie odpowiednich słów w taki sposób, aby tekst utworzył logiczną całość.

Brot sein Haus Gretelein Not Wald kalt raus  
fein aus hinein Pfefferkuchenhaus

1. Hänsel und Gretel vertiefen sich im.....  
.....

Es war so finster und auch so bitter.....  
.....

Sie kamen an ein Häuschen von Pfefferkuchen  
.....

Wer mag der Herr wohl von diesem.....  
Häuschen .....

2. Hu, hu da schaut eine alte Hexe.....  
.....!

Sie lockt die Kinder ins .....  
Sie stellt sich gar freundlich, o Hänsel, welche  
.....!

Sie will dich braten und backt dazu schon  
.....

3. Doch als die Hexe zum Ofen schaut.....  
.....

Ward sie geschoben von Hans und .....

.....  
Die Hexe musste braten, die Kinder gehen nach  
.....,  
nun ist das Märchen von Hans und Gretel  
.....

5. Nauczyciel wystukuje melodię na dzwonkach i śpiewa piosenkę. Uczniowie uważnie słuchają i sprawdzają poprawność uzupełnienia tekstu piosenki. Następnie wspólnie z nauczycielem śpiewają i starają się zapamiętać tekst .

6. Praca domowa: uczniowie techniką *collage* wykonują projekt współczesnego domu czarownicy.



### Lekcja 3

Temat: *Wir erfinden märchenhafte Werbetexte*

Cele ogólne:

- ▶ Zapewnienie uczniom dostępu do autentycznych materiałów: tekstów reklamowych z obszaru krajów niemieckojęzycznych.
- ▶ Wspieranie uczniów w rozwijaniu postawy ciekawości i otwartości wobec innych kultur.
- ▶ Kształcenie umiejętności pisanie tekstów reklamowych.
- ▶ Formułowanie krótkich, płynnych i spójnych wypowiedzi na temat związany z reklamą.

Cele operacyjne - Uczeń potrafi:

- ▶ przypomnieć sobie najbardziej istotne informacje dotyczące bajki *Jaś i Małgosia* oraz rozwiązać krzyżówkę,
- ▶ ułożyć i zaprezentować teksty reklamujące produkty występujące w bajce.

Formy pracy: zbiorowa, grupowa, w parach, indywidualna.

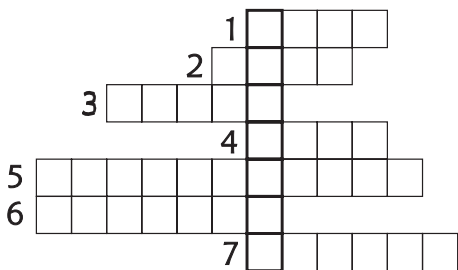
Środki dydaktyczne: krzyżówka, karty do gry, przykłady reklam z czasopism niemieckich,



koperta z dwoma pociętymi ilustracjami z bajki, kolorowe pisaki i kartki papieru, kartki z napisami reklamy, duże ilustracje.

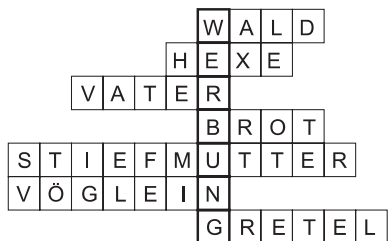
Przebieg lekcji:

1. Powitanie, sprawdzenie obecności oraz pracy domowej. Proponuję zorganizowanie wystawy prac wykonanych techniką *collage*.
2. Rozwiązanie krzyżówki (praca w parach), której hasła dotyczą treści bajki.



1. Wo lieben die Eltern ihre Kinder hinter?
2. Wen verbrannte Gretel im Ofen?
3. Wer freute sich auf die Rückkehr der Kinder?
4. Woraus wurde das Haus der Hexe gebaut?
5. Mit wem wohnten die Kinder?
6. Wer brachte Hänsel und Gretel nach Hause der bösen Hexe hin?
7. Wie hieß die Schwester von Hänsel?

Uczniowie udzielają odpowiedzi na pytania i wpisują rozwiązanie. Prezentują rozwiązana krzyżówkę. Para, która jako pierwsza poda prawidłowe hasło, otrzymuje nagrodę (widokówki z Niemiec).



Uczniowie odczytują poszczególne pytania i odpowiedzi. Hasło krzyżówki brzmi: „WERBUNG”. Zapisanie tematu lekcji.

3. Podział uczniów na cztery grupy przez losowanie kart. Każdy z zespołów otrzymuje kopie wycinków reklam z czasopism niemieckich.

Uczniowie zastanawiają się nad rolą reklamy i odpowiadają na pytania nauczyciela: „Wofür werben diese Werbetexte?”; „Was charakterisiert diese Texte (Farbe, Größe, Beziehung mit dem Bild, Redewendungen)”; „Kann man die Werbung mit unserem Märchen verknüpfen?- wenn ja- zu welchen Produkten können wir Werbetexte schaffen?”

4. Podział na dwie grupy: każdy z uczniów wyjmuje z koperty po jednym fragmencie ilustracji. Uczniowie którzy ze swoich elementów ułożą obrazek tworzą grupę.



Zadaniem każdego zespołu jest ułożenie tekstów reklamowych: „Versucht bitte zu den Produkten, die im Märchen: *Hänsel und Gretel* vorkommen Werbetexte zu bilden. Als Erleichterung gebe ich euch zwei Beispiele von den werbewirksamen Sprüchen aus den Märchen *Schneewitchen* und *Aschenputtel* an:

1. Wandspiegel, Marke „Schneewitchen”, zeigt Sie von Ihrer vorteilhaftesten Seite.
2. Pantoffel, Marke „Aschenputtel” macht Ihnen sogar Prinzen untertan.

Nauczyciel:

„Bei Euren Werbetexten könnt ihr solche Redewendungen ausnutzen wie: ..... garantiert Ihnen....”

Nehmen /Kaufen/ Benutzen Sie ... damit Sie ... Zu eurer Verfügung stehen bunte Filzstifte und Papier.”

Uczniowie zapisują na kartce kolorowymi pisakami hasło reklamujące dowolny(e) produkt(y) występujący w opracowanej bajce. Następnie uczniowie umieszczają sformułowane przez siebie hasła na tablicy i odczytują je. Ce-

lem ćwiczenia, które uczniowie wykonają w domu, będzie wyszukanie w kalendarzach, reklamach, ilustracji odzwierciedlających treść dwóch wybranych sloganów reklamowych.

Nauczyciel mówi: „Viele Aussprüche unserer Märchenfiguren haben trotz des hohen Alters nichts von ihrer Frische und ewigen Wahrheit verloren. Ihre goldenen Worte sind wahrhaft fest, der Nachwelt überliefert und durch häufige Anwendung gewürdigt zu werden. Wie zeitlos gültig sie sind, merkt man daran, dass sie in unzählige Situationen unseres Alltagslebens passen. Sucht bitte passende Illustrierten – Reklame – oder Kalenderbilder zu zwei aus den folgenden Aussprüchen.”.

„Steht auf, ihr Faulenzer, wir wollen in den Wald gehen“.

„Da wollen wir uns dranmachen und eine gesegnete Mahlzeit halten“.

„Stecke deine Finger heraus, damit ich fühle, ob du bald fett bist“.

## 5. Ocena pracy uczniów.

### Bibliografia

Kamiński D (1986), *Märchen. Aufgaben und Übungen*, München: Goethe-Institut.

Frank K. (1985), *Märchen*, Goethe-Institut.

*Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm*. Illustriert von Jiri Trnka. Verlag Werner Dausien. Hanau, 1991.

*Stern*. Hefte Nr. 5, 11, 16, Hamburg, 1996.

(listopad 2003)

Alina Matusz<sup>1)</sup>

Ozimek

## Poznajemy inne kraje i ich kulturę

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Obserwując moich uczniów na lekcjach języka angielskiego doszłam do wniosku, że ich zainteresowania koncentrują się głównie wokół muzyki młodzieżowej i sportu. W tych dziedzinach wielu z nich zasługuje na miano ekspertów i moja skromna wiedza ma się nijak do ich znajomości tematu. Jestem zdania, że młodych ludzi należy zachęcać do zainteresowania się również innymi dziedzinami, podsuwając im w czasie zajęć lekcyjnych tematy i zagadnienia, które mogą rozszerzyć ich horyzonty poznawcze. Ucząc wiele lat w jednym środowisku zauważałam, że wbrew obiegowym opiniom młodzież nie bardzo garnie się do poznawania świata i kultury innych narodów. Stąd pierwszy z tematów, jaki przygotowałam, traktuje o słynnych budowlach świata, dając uczniom szanse na poznanie niektórych z nich oraz zachęcając do samodzielnego odkrywania innych ciekawych miejsc. Być może zaowocuje to kiedyś chęcią ich osobistego odwiedzenia i wzbudzi pasję podróżnicze?

Drugi temat, jaki podjęłam, jest związa-

ny z teatrem. Ma on na celu pokazanie uczniom, że teatr może być tak samo ciekawy jak film akcji, a sam proces przygotowania przedstawienia, nawet krótkiego, wymaga planowego działania i wspólnego wysiłku wielu osób. Może zachęci to niektórych do wybrania się na prawdziwy spektakl do prawdziwego teatru?



### Wonders of architecture

Temat: *Wonders of architecture*

Czas trwania zajęć: 45 minut

Poziom: średni (intermediate)

Cele zajęć: – rozwijanie zainteresowań uczniów historią i kulturą innych narodów, ukazanie możliwości twórczych człowieka, pokazanie piękna architektury, rozwijanie umiejętności korzystania z materiałów autentycznych – np. folderów turystycznych, doskonalenie umiejętności segregacji i wartościowania informacji, utrwalenie i wzbogacenie słownictwa,

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Ozimku. Brała udział w naszym Konkursie 2004 *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

doskonalenie umiejętności budowania pytań,  
doskonalenie wypowiedzi ustnych

Materiały dydaktyczne: opisy wybranych obiektów architektonicznych: *Sydney Opera House, The Great Wall, Golden Gate Bridge, The Great Pyramide of Cheops, The Eiffel Tower*

Opis zajęć:

1. Rozpoczynam lekcję pytaniem: *What kind of building can be called "A wonder of architecture?"*. Uczniowie zazwyczaj odpowiadają: *beautiful, unique, very old, a building of exceptional size and shape, of strange construction* itp. Moje kolejne pytania to:

- *Can you give me any examples of such buildings from all over the world?* Odpowiedzi uczniów: *Pyramid., Big Ben, The Great Wall in China, TV towers, World Trade Center.....*

- *Have you seen them on TV or in the pictures?* Zwykle słyszę chóralne **YES!!!!**

- *Have you ever read about them?* Tu już niewielu uczniów przyznaje się do głębszej znajomości tematu.

2. Proponuję uczniom wspólne ułożenie pytań, by odpowiedzi na nie wzbogaciły ich wiedzę na temat wymienionych wcześniej przez nich obiektów. Uczniowie podają pytania, które zapisujemy na tablicy. Jest to również okazja do doskonalenia poprawności gramatycznej. Pytania te zwykle brzmią: *Where is it situated?, What kind of object is it?, What is inside?, How long/big/high is it? Who designed it?, Why was it built?, Why is it unique?, How old is it?, What is it made of?* Itp.

3. Dzielę klasę na pięć grup 3-4 osobowych w zależności od liczebności klasy. Każda grupa losuje kartkę z informacją o obiekcie<sup>2)</sup>. Dają przynajmniej dwie odbitki każdej grupie, co bardzo ułatwia pracę uczniom.

## Sydney Opera House



Photo of Sydney Opera House courtesy of Andrew Watts

Sydney Opera House is one of the most **recognisable images** of the modern world and one of the

most photographed. The Opera House is situated on Bennelong Point. The Opera House with a roof shaped as a ship at full sail - was designed by a Danish architect - Jørn Utzon.

An international competition was organised for the design of a performing arts complex. The winner of the competition, announced in January 1957, was the Danish architect Jørn Utzon (born in 1918). The irony was that his **design** was **beyond the capabilities** of engineering of the time. Utzon spent a couple of years reworking the design and it was 1961 before he had solved the problem of how to build the «sails» of the roof. The building was completed in 1973.

The first performance in the Opera Theatre on 28 September 1973, was The Australian Opera's production of *War and Peace* by Prokofiev. The Sydney Opera House was officially opened by Her Majesty Queen Elizabeth II on 20 October 1973.

There are nearly 1000 rooms in the Opera House. There is also a Reception Hall, five **rehearsal studios**, four restaurants, six theatre bars. It is **approximately** 185 m long and 120m wide at its widest point. The highest roof (above the Concert Hall) is 67m above sea level.

The largest hall is the Concert Hall. It is used for a **wide variety** of performances including symphony concerts, opera, dance, pop, jazz and folk concerts, variety shows.

*Glossary:*

**recognisable images** – rozpoznawalny znak

**a design** – projekt

**beyond the capabilities** – poza możliwościami

**a rehearsal studio** – sala prób

**approximately** – w przybliżeniu

**wide variety** – duża różnorodność

## The Great Wall

It's more than 2,000 years old, but the Great Wall of China **remains** one of the great wonders of the world.

**Stretching**

4,500 miles, from the mountains of Korea to the Gobi Desert, it was first built to protect an ancient Chinese empire from **marauding tribes** from the north. The truth is, though, that the Great Wall is actually a se-



<sup>2)</sup> Strony internetowe, wyszukiwatka [www.onet.pl](http://www.onet.pl)

ries of walls built and rebuilt by different dynasties over 1,000 years.

Construction of the Great Wall started in the 7th century **B.C.** The vassal states under the Zhou Dynasty in the northern parts of the country each built their own walls for **defence purposes**.

The oldest section of the Great Wall was begun in 221 B.C. The first Chinese emperor, Qin Shi Huang, restored the ruins of older walls and **linked** them with new construction to **create** a massive 3,000-mile-long fortification meant to protect China's northern **frontiers** against attack by marauding nomads. The first section of the Great Wall took 10 years to build.

The Great Wall was renovated from time to time after the Qin Dynasty. A major renovation started with the founding of the Ming Dynasty in 1368, and took 200 years to complete. The wall we see today is almost exactly the result of this effort. It is said to be **visible** from the moon.

*Glossary:*

**to remain** – pozostawać

**to stretch** – rozciągać się

**marauding tribes** – rabujące plemiona

**defence purposes** – cele obronne

**to link** – połączyć

**to create** – tworzyć

**a frontier** – granica

**visible** – widoczny

## Golden Gate Bridge Facts

### Why „Golden Gate“?

The Golden Gate **Strait** is the **entrance** to the San Francisco Bay from the Pacific Ocean. The strait is three-miles long. It is generally accepted that the strait was named „Chrysoplae” or Golden Gate by John C. Fremont, Captain, Topographical Engineers of the U.S. Army .

**Acclaimed** as one of the world's most beautiful bridges, there are many different elements to the Golden Gate which make it unique. With its **tremendous** towers, **sweeping** cables and great **span**, the Bridge is a **sensory beauty featuring colour, sound and light**.

The Golden Gate Bridge has always been painted orange vermilion, **deemed** „International Orange.” **Rejecting** carbon black and steel gray, Morrow selected the color because it blends well with the span's natural setting.

### Dates to remember

**January 5, 1933** Construction of the Golden Gate Bridge begins.



**May 27, 1937** Golden Gate Bridge opens to **pedestrian** traffic. **May 28, 1938** Golden Gate Bridge opens to **vehicular** traffic at twelve o'clock noon when President Franklin D. Roosevelt pressed a telegraph key in the White House to announce the event to the world.

Architect	Joseph B. Strauss
Location	San Francisco, California
Date	1933 to 1937
Building Type	Suspension bridge
Construction System	Steel frame, steel cables
Climate	Temperate
Context	Urban
Style	Structural Modern with some Art Deco details
Notes	Joseph B. Strauss, chief engineer. One of the longest bridges in the world, a powerful and elegant human structure in an equally beautiful natural location.

*Glossary:*

**strait** – ciasny

**an entrance** – wejście

**to acclaim** – ogłosić

**tremendous** – potężny, kolosalny

**sweeping** – rozległe, w kształcie łuku

**span** – przęsło

**sensory beauty featuring colour, sound and light** – zmysłowe piękno obejmujące kolor, logiczność konstrukcji i lekkość

**to deem** – uważać za....

**to reject** – odrzucać

**pedestrian traffic** – ruch pieszych

**vehicular traffic** – ruch samochodowy

**a suspension bridge** – most wiszący

## The Great Pyramid of Cheops (Khufu)

How the Great Pyramid was built is a question that may never be answered. Herodotus

said that it would have taken 30 years and 100,000 **slaves** to have built it. Another theory is that it was built by **peasants** who were unable to work the land while the Nile **flooded** between July and November. They may have been paid with food for their **labour**. The flooded waters would have also **aided** in the moving of the casing stones. These stones were brought from Aswan and Tura and the water would have brought the stones right to the pyramid. This



pyramid is thought to have been built between 2589 - 2566 **BC**. It would have taken over 2,300,000 blocks of stone with an **average** weight of 2.5 tons each. The total weight would have been 6,000,000 tons and a height of 140m. It is the largest and the oldest of the Pyramids of Giza.

Not much is known about **Cheops (Khufu)**. The **tomb** had been **robbed** long before archeologists **came upon** it. Any information about him was taken with the objects inside the tomb. He is thought to have been the ruler of a **highly structured society** and he must have been very **wealthy**. He was buried alone in this massive tomb. His wives may have been buried nearby in smaller **mastabas**.

*Glossary:*

**a slave** – niewolnik

**a peasant** – chłop

**to flood** – zalewać, wylewać w czasie powodzi

**labour** – praca

**to aid** – pomagać

**BC** – przed Chrystusem

**average** – przeciętny

**a tomb** – grobowiec

**to rob** – obrabować

**to come upon** – natknąć się

**a highly structured society** – wysoko zorganizowane społeczeństwo

**wealthy** – bogaty

**a mastaba** – rodzaj grobowca

## The Eiffel Tower

### The Eiffel Tower

The Eiffel Tower was built in 1889 for the Universal Exposition celebrating the **centenary** of the French Revolution. Its constructor was Gustave Eiffel. The **assembly** of the **supports** began on July 1 1887.



All the elements were prepared in the factory at Levallois-Perret on the **outskirts** of Paris. Each of the 18 000 pieces used in the Tower was **designed** and calculated, **traced out to an accuracy** of a tenth of a millimetre and then put together, in pieces of around five metres each. Between 150 and 300 workers on the building site, **led** by a team of veterans of the great metal viaduct projects, were responsible for assembling this gigantic tower.

The tower was assembled using wooden **scaffolding** and small **steam cranes** mounted onto the tower itself.

It only took five months to build the foundations and twenty-one to finish assembling the metal pieces of the Tower so its building took 2 years, 2 months and 5 days (1887-1889)

The first lighting system was installed for the

Universal Exposition of 1900. The Tower's artificial illuminations have been constantly **revised** and **improved** throughout the years, taking advantage of the latest innovations in lighting - from gas to electricity.

*Glossary:*

**centenary** – stulecie

**assembly** – montaż

**supports** – elementy podtrzymujące

**outskirts** – przedmieścia

**to design** – projektować

**trace out to** – *tu*: przygotowane

**an accuracy** – dokładność

**led** – prowadzony, kierowany

**a scaffolding** – rusztowanie

**steam cranes** – dźwigi parowe

**to revise** – przeglądać

**to improve** – udoskonalać

4. Teraz każda grupa rozpoczyna pracę z tekstem - czyta swój tekst po cichu. Uprzedzam uczniów, że nie muszą rozumieć tekstu w szczegółach, a w ogólnym rozumieniu pomoże im podany pod tekstem słowniczek. Następnie proszę uczniów, aby przygotowali w grupach odpowiedzi na pytania, które ułożyli wspólnie na początku lekcji, już w odniesieniu do konkretnego obiektu, o którym czytali. Niektóre pytania mogą nie dotyczyć „ich” budowli, więc na takie oczywiście nie dają odpowiedzi.

5. Przedstawiciele poszczególnych grup opowiadają na temat wylosowanych obiektów, wykorzystując przygotowane przez siebie odpowiedzi. Członkowie grup uzupełniają wypowiedź referującego.

6. Zajęcia kończą pytaniem *Would you like to visit those places? Why? Why not?* Uczniowie odpowiadają.

7. Zadanie domowe to przygotowanie krótkiej pisemnej informacji na temat wybranego obiektu architektonicznego, który uczeń chciałby osobiście zwiedzić wraz z uzasadnieniem dlaczego?



## Romeo and Juliet

Temat: Romeo and Juliet

Czas trwania zajęć: 45 minut

Poziom: średni-niski (pre-intermediate)

Cele zajęć: rozwijanie umiejętności korzystania z autentycznych materiałów w języku angielskim, pogłębienie wiedzy z zakresu kultury brytyjskiej (fakty z życia Williama Szekspira), rozwijanie zainteresowania sztuką teatralną, nauka przez zabawę, ćwiczenie czytania za zrozumieniem, doskonalenie wymowy i jej płynności

Materiały dydaktyczne: życiorys Williama Szekspira (pocięty na części), komiksowa wersja sztuki Szekspira *Romeo and Juliet*

Opis lekcji:

1. Wprowadzam temat, zadając uczniom pytania, na które otrzymuję ich twierdzące odpowiedzi: *Have you ever been to a theatre?, What plays have you watched? Would you like to act in our school performance? Before you are actors we are going to talk about one of the greatest writers – William Shakespeare.*

2. Dzielę klasę na dwie 4-osobowe grupy. Każda z nich otrzymuje życiorys W. Szekspira pocięty na części<sup>3)</sup>.

#### WILLIAM SHAKESPEARE

At the age of one, William Shakespeare was lucky to be alive. After he was born, a deadly disease came to England. It was called the plague. It killed thousands of people. But William Shakespeare lived.

Shakespeare grew up in Stratford-upon-Avon, England. He went to school nine hours a day, six days a week. In 1582, at age 18, he married Anna Hathaway, a farmer's daughter. She was eight years older than he was. Their first child was a daughter. Later they had twins. In 1585, Shakespeare left Stratford-upon-Avon. His wife and children stayed behind. No one knows why he left or what he did between 1585 and 1592.

In 1592, Shakespeare lived in London. He rented rooms or lived with friends. He visited his wife and family once a year. Shakespeare became an actor, and he also wrote plays. He usually acted in his own plays. Some of his most famous plays were *Romeo and Juliet*, *Hamlet* and *Macbeth*. He wrote 37 plays in all. They are still popular today.

Then the plague came again. Many people died. The theatres closed for two years. Shakespeare could not write plays, so he wrote poems. When the theatres opened, Shakespeare

wrote plays again. Shakespeare had a theatre group. It was the most successful group of that time. Shakespeare earned almost no money from his writing. But he made a lot of money from acting. With this money he bought a large house in Stratford-upon-Avon for his family. He was friendly with the richest people in town. He was a gentleman – a man of high class who didn't have to work.

At age 49, Shakespeare retired and went to live in Stratford-upon-Avon. He died at 52. He left his money to his family. He left his genius to the world.

Po kilku minutach proszę jednego z uczniów o przeczytanie swojej wersji złożonego życiorysu. Pozostali uczniowie ewentualnie korygują i podają swoje wersje. Po uzgodnieniu ostatecznego kształtu życiorysu sprawdzam rozumienie tekstu zadając pytania: *At what age did Shakespeare marry?, Where did Shakespeare's family live?, How many plays did Shakespeare write?, Where did Shakespeare go when he retired?, Who did he leave his money to?*

3. Nawiązując do życiorysu wskazuję na sztukę *Romeo and Juliet*, jako na jeden z najbardziej znanych i lubianych utworów Szekspira. Wręczam każdej parze uczniów jedną odbitkę komiksowej wersji tej sztuki. Uczniowie wypisują na tablicy osoby dramatu, a także uzgadniają kto czyta jaką rolę.

4. Następuje głośne czytanie sztuki na role, ewentualne wyjaśnianie trudniejszych zwrotów i słów.

5. Uczniowie dobierają się w grupy, tak by w każdej znalazła się liczba osób wystarczająca do obsadzenia ról – zwykle 5-6 osób. Następnie uczniowie wewnątrz grup uzgadniają, kto kogo będzie grał.

6. Uczniowie w grupach czytają sztukę z podziałem na role.

Na tym można zakończyć tę lekcję. W domu każdy uczeń uczy się na pamięć swojej roli. Na kolejnych zajęciach uczniowie na początku w grupach przeprowadzają krótką próbę, a następnie grupy prezentują przed klasą swoją interpretację sztuki. Można się umówić, że przy-

<sup>3)</sup> Milada Broukal (2000), *What a Life! Stories of Amazing People*. Beginning, Pearson Education, Longman, s. 2-3.

# Romeo and Juliet

by William Shakespeare



**Romeo Montague**

A handsome young man.  
His parents hate the  
Capulet family.



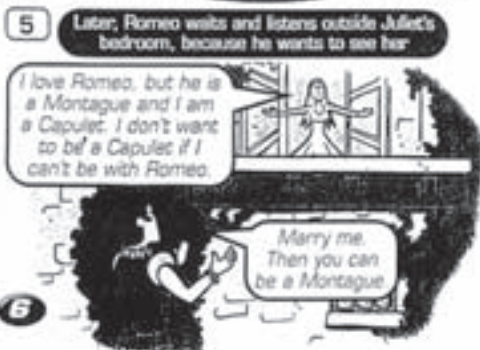
**Juliet Capulet**

A beautiful teenage girl.  
Her parents hate the  
Montague family.



**The friar**

An important religious man.



7 A few days after the wedding



8 Juliet visits the friar



9 The friar writes a letter that explains everything to Romeo



10 The man tries to deliver the letter, but Romeo is not at home because he is meeting a friend in town



11



12 Juliet wakes up.



## Where did they live?

William Shakespeare was English, but in his story, *Romeo and Juliet* takes place in a different country. Read the sentences below and choose the correct letters to find the name of the country.

- Romeo asked Juliet to dance so **B** because **I** he thought she was beautiful.
- Lady Capulet didn't want Juliet to speak to Romeo so **P** / because **T** he was a Montague.
- Romeo waited outside Juliet's bedroom so **A** / because **E** he could talk to her.
- Juliet didn't want to marry Paris so **I** / because **L** she was married to Romeo.
- Romeo was in town so **V** / because **N** he didn't get the friar's letter.

Romeo and Juliet lived in



### Wordpower!

English	French	Italian	German	Spanish	Dutch
to deliver	livrer	consegnare	überbringen	entregar	afleveren
poison	poison	veleno	Gift	veneno	gif

The answers are on page 15 ▶

Listen to the story on cassette **7**

Źródło: Crown nr 3, styczeń/luty 2002, s. 6-7

niosą za sobą rekwizyty (np. buteleczkę z „trucizną”, miecz, symboliczne stroje itp.) w celu uatrakcyjnienia występu. Jeżeli uczniom się to spodoba, można występ dopracować i zaprosić na niego innych uczniów i nauczycieli.

### Bibliografia:

Strony internetowe: wyszukiwarka [www.onet.pl](http://www.onet.pl)  
 Teacher's Companion, Famous People, s. 16.  
 Crown, nr 3, Styczeń/Luty 2002, s. 6-7.

(listopad 2003)



# Jak w gimnazjum przygotować uczniów do ustnej matury z języka obcego?

## Przykładowy konkurs z języka rosyjskiego

Wszyscy wiemy, że opanowanie języka obcego wymaga długiej i systematycznej pracy. Przygotowanie uczniów do obowiązkowej matury z języka obcego, która sprawdza między innymi przydatne w życiu kompetencje komunikacyjne, właściwie zaczyna się od początku nauki. Ćwiczymy te kompetencje już na pierwszych lekcjach, a ciągle sprawiają uczniom trudności. Oto jeden ze sposobów ich sprawdzenia – konkurs.

### Ogólne założenia konkursu:

- ▶ poinformowanie uczniów o poziomie ich kompetencji,
- ▶ rozumienie aktu komunikacji jako wymiany nabytych, adekwatnych wzorców mownych.

### Cele:

- ▶ opanowanie podstawowych umiejętności językowych na poziomie umożliwiającym uczestnictwo w komunikacji językowej,
- ▶ umiejętne zastosowanie poznanych i utrwalonych w szkole struktur językowych w nowych sytuacjach komunikacyjnych,
- ▶ kształtowanie umiejętności pracy w zespole,
- ▶ współodpowiedzialność za wykonanie zadań,
- ▶ uczestnictwo w pracy twórczej, przynoszące widoczne dla ucznia rezultaty,
- ▶ obserwacja spontanicznych zachowań językowych.

### Uwagi ogólne:

- ▶ Uczestnikami konkursu języka obcego mogą być uczniowie kl. II i III gimnazjum, przejawiający zainteresowania językiem obcym.
- ▶ W konkursie bierze udział 4 wybranych przez nauczyciela uczniów.
- ▶ Czteroosobowy zespół wykonuje jednocześnie 3 zadania.

### Uczestnik konkursu powinien:

- ▶ wykazać się umiejętnością reagowania języ-

kowego w zakresie mówienia, w tym: używania, udzielania informacji,

- ▶ umieć odbierać i interpretować teksty kultury – obrazy, ilustracje,
- ▶ wykazać się umiejętnością tworzenia tekstu w postaci krótkiej wypowiedzi ustnej, w tym: opisywanie ludzi, przedmiotów, czynności, zjawisk,
- ▶ poprawnie stosować środki leksykalno-grammatyczne.

### Tematyka konkursu:

Typowe sytuacje, w których może znaleźć się uczeń przebywający za granicą jako turysta.

- ▶ Poczta i czynności z nią związane.
- ▶ Choroba, wizyta w gabinecie lekarskim.
- ▶ Restauracja – zamawianie posiłków.
- ▶ Dworzec kolejowy. Podróż różnymi środkami lokomocji.
- ▶ Sklep, kupowanie pamiątek i upominków.

### Opis zadań:

**Zadanie 1.** polega na przeprowadzeniu trzech krótkich dialogów (rozmów sterowanych), w których role uczniów odpowiadają ich doświadczeniom życiowym lub opisują sytuacje, w których mogliby się znaleźć w przyszłości. Uczniowie prowadzą rozmowę zgodnie ze scenariuszem podanym w zadaniu. Sprawdzamy uzyskiwanie i udzielanie informacji dotyczących tylko wybranej tematyki.

**Zadanie 2.** polega na ustnym opisanie ilustracji zamieszczonej w wylosowanym zestawie i udzieleniu odpowiedzi na dwa pytania zamieszczone pod ilustracją.

Treść ilustracji umożliwia sprawdzenie umiejętności opisywania sytuacji, przedmiotów, osób i wyrażania własnej opinii.

**Zadanie 3.** polega na poprawnym rozwiązaniu wylosowanej krzyżówki.

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka rosyjskiego Publicznego Gimnazjum w Zagnańsku.

Punktacja i kryteria oceniania:

Zad.1. Dialogi	Zad. 2. Opis ilustracji		Zad. 3. Rozwiązanie krzyżówki	Razem
Uzyskiwanie i udzielanie informacji	Opis ilustracji	Wyrażanie opinii	Rozwiązanie krzyżówki	
0 – 3 pkt	0 – 3 pkt	0 – 2 pkt	0 – 2 pkt	10 pkt

**Zadanie 1** - 3 dialogi – uzyskiwanie i udzielanie informacji.

1 pkt – rozmowa zgodna z poleceniem, 0 pkt – brak komunikacji, rozmowa niezgodna z poleceniem.

Uwaga: Ocenie według powyższych kryteriów podlega realizacja każdego podpunktu w każdej z 3 sytuacji.

**Zadanie 2** –Opis ilustracji i wyrażenie opinii

Opis ilustracji - 3 pkt – wyczerpujący i uporządkowany opis ilustracji, 2 pkt – niepełny opis, brak logicznego porządku, 1 pkt – częściowy opis ilustracji, 0 pkt – opis niezgodny z ilustracją, brak wypowiedzi.

Wyrażenie opinii - 2 pkt – odpowiedź pełna, zgodna z treścią pytania, 1 pkt – odpowiedź niepełna (odpowiedź na 1 pytanie), 0 pkt – odpowiedź nie na temat, brak odpowiedzi.

**Zdanie 3** - Rozwiązanie krzyżówki.

2 pkt – rozwiązanie wszystkich haseł – 10 wyrazów, 1 pkt – rozwiązanie 6 haseł, 0 pkt – krzyżówka nie została rozwiązana (lub podano od 1 –5 haseł).

► *III. Krzyżówka. Odgadnij ukryte hasło.*

- Он лечит людей.
- Она помогает врачу.
- Иначе таблетки.
- Места где ты покупаешь лекарства?
- Когда болеешь, пьешь малиновый...
- Он ..... гриппом.
- Их надо чистить утром и вечером.
- Иначе врач.
- Часто болит .....
- Врач выписал .....
- Больной должен лежать в .....
- У него ..... температура.
- Там делают операции.
- Мама купила в аптеке .....

Przykładowy zestaw konkursowy:

► *I. Uzyskiwanie i udzielanie informacji (3 dialogi).* Jesteś na wycieczce w Moskwie. Znalazłeś (-aś) się na poczcie:

- ▲ poproś o kartkę okolicznościową;
- ▲ zapytaj, gdzie (przy którym okienku) możesz wysłać paczkę do Polski;
- ▲ dowiedz się, ile kosztuje znaczek na list polecony.

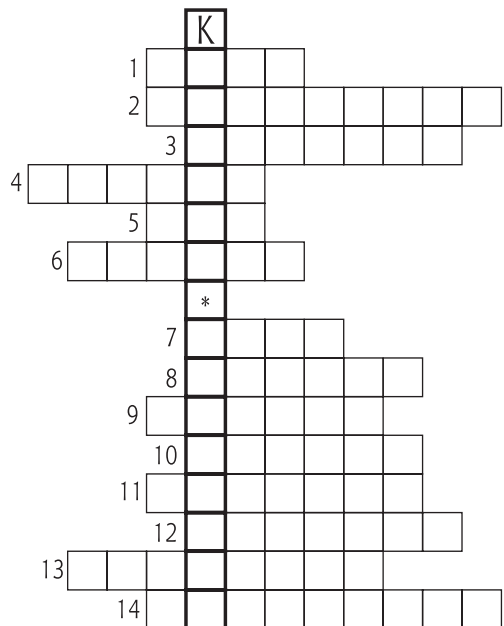
► *II. Opis ilustracji. Wyrażanie opinii.*

- ▲ Ты любишь путешествовать? Почему?
- ▲ Почему у кассы очередь?



**Гóрод**

Їгорь с папой  
эдут в



(marzec 2004)

# Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Halina Sz wajgier<sup>1</sup>  
Lublin

## Tworzymy poezję na lekcji języka niemieckiego

Niedawno przeprowadziłam w klasie III cykl lekcji poświęconych rodzinie. Na lekcjach tych były omawiane między innymi następujące tematy: konflikty w rodzinie, przyczyny kłótni, problemy powstające między rodzicami i dziećmi, pierwsza miłość, wyobrażenie swojego przyszłego partnera życiowego, szczęśliwa rodzina, konflikty pokoleń, zakładanie rodziny, wychowywanie dzieci, nowoczesny model rodziny i inne. Analizowaliśmy teksty w podręczniku, czytaliśmy inne z niemieckich pism młodzieżowych, słuchaliśmy nagrań dotyczących tych tematów, opisywaliśmy historyjki obrazkowe, dyskutowaliśmy, pisaliśmy wypracowania, układaliśmy historie, wybiegaliśmy w przyszłość.....

Jako podsumowanie przeprowadziłam lekcję *Tworzymy poezję*. Na początku lekcji uczniowie otrzymali przykłady wierszy napisanych przez młodych ludzi, dotyczące powyższych tematów. Wiersze te znalazłam w jednym z niemieckich pism młodzieżowych. Spodobały się one moim uczniom tak bardzo, iż postanowili napisać własne, dotyczące poniższych problemów: miłości, przyjaźni, tęsknoty, zaufania, akceptacji samych siebie, tolerancji, wychowania, rodziny, wzajemnej pomocy..... Większość wierszy powstała od razu, jeszcze na tej samej lekcji, był to impuls chwili, inne powstały w domu. Zostały następnie zebrane przeze mnie, sprawdzone pod względem poprawności gramatycznej i ortograficznej. Jeden z uczniów podjął się ich wydrukowania, i tak oto powstał tomik wierszy

klasy III. By zbiorek ten okazał się bardziej wartościowy oraz by w przyszłości stał się pamiątką, uczniowie podpisali własnoręcznie swoje utwory. Na kolejnej lekcji autorzy zaprezentowali swoje dzieła. Wiersze wszystkim bardzo się podobały.

Dlaczego postanowiłam przedstawić właśnie tę lekcję? Otóż długo będę pamiętała za pał moich uczniów podczas pisania wierszy. Tematy były im bliskie. Podziwiali własną łatwość pisania. Poza tym poznali dużo nowego słownictwa. Chcąc dopasować rymy, szukali w słowniku nowych słówek. Wymyślali bardzo ciekawe tytuły do swoich wierszy. Myślę, że dużo się nauczyli.

Poniżej chciałabym zaprezentować kilka z tych wierszy z nadzieją, że mogą stać się pomocą dla nauczycieli do przeprowadzenia podobnych lekcji oraz przykładem do zaprezentowania.



<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

### „Wenn“

Hätte ich eine Auswahl  
Dann würde ich anders wählen.  
Die Welt wäre schöner  
Und ich wäre glücklicher  
Ich könnte viele gespannte Sachen machen,  
Ich träfe mich mit anderen Menschen,  
Ich wäre anders.  
Anderes Gesicht, andere Haare,  
anderer Anzug  
anderes Hobby  
anderes Leben  
aber mein Herz wäre dasselbe!  
Ich weiß das ganz bestimmt!  
Träfe ich dann dich, vielleicht...

### „Ich“

Unsichtbare Macht führt  
Mich von Anfang an  
Sie gibt mir den Sinn  
Und befiehlt fortzudauern  
Ich habe wenig  
Aber so viel  
Jetzt weiß ich  
Was der Wind mir sagen möchte

### „Der Freund“

Auf der Welt ist jemand  
Der dich mag und schützt  
Der dir hilft und dich berät  
Der dich nicht verlässt.  
Er tröstet dich  
Er weiß gut, wie du bist.  
Wer ist das?  
Das ist ein beständiger Freund.

### „Liebe“

Liebe ist eine Pflicht,  
Liebe ist eine Entsagung  
Sie fordert viel Geduld  
Und große Verantwortung  
Manchmal tut sie uns weh  
Und ist einfach Leiden  
Aber sie verursacht, dass wir uns nicht einsam,  
Sondern geliebt fühlen.  
Und am wichtigsten  
Wir können ganz einfach  
Lieben!

### „Die Eltern“

Sie sind unsere Freunde  
Sie sind Lehrer  
Sie erziehen uns  
Sie zeigen, was gut und schlecht ist  
Sie helfen uns.  
Sie verstehen und verzeihen,

Sie sind nötig wie Luft.  
Sie lieben uns.  
So sind unsere Eltern

### „Freundschaftspflege“

Freundschaft ist wie eine besondere Blume,  
die man unendlich pflegen muss.  
Eine Pflanze braucht Wasser, um zu leben  
Freundschaft kann ohne Erinnerungen nicht existieren.  
Nette Worte sind so wichtig, wie das Wasser für die Blume.  
Beide brauchen entsprechende Acht,  
Die ehrlich und vielseitig sein muss. Beide sterben ohne sie sofort  
– für die Dummheit zahlt man schrecklichen Preis  
Wasser bedeutet Leben für die Blume.  
Gefühle bestimmen die Freundschaft.  
Dank ihnen bilden wir unsere inneren Werte.

### „Eifersuchtskomödie“

„Wo warst du schon wieder“? –  
fragte wütend Erika Nieder.  
„Ich kaufte für dich Blumen und Wein“  
Log ihr untreuer Mann wie ein Schwein.  
„Wo hast du sie denn jetzt“? –  
Sagte die Frau und hat sich hingesezt.  
„Schatz – ich hab’ sie komischer Weise verloren“  
antwortete der Mann mit roten Ohren.  
„Dann, warum hast du einen unbekanntes Lippenstift auf deinen Händen“?  
fragte nervöse Frau und dachte :  
„Er wird jetzt sterben“.  
„O, ja, weiß ich schon, ein Geschenk für dich“ - und schon hatte er eine Pfanne auf dem Gesicht.

### „ Liebe“

Öffne deine Augen sehr breit  
Und warte nicht auf ein Wunder,  
Jemand, der dich sehr liebt,  
ist sehr, sehr nah...

### „Sehnsucht“

Ich bin hier allein,  
das Leben ohne Dich  
hat kein Ziel  
Ich warte hier auf dich  
Ich habe ständig Hoffnung  
Dass Du zu mir kommst.  
Ich bin hier allein  
Ich denke nur an Gefühle  
Mit denen ich nur Probleme habe  
Aber ich muss weiter leben  
Ich bin hier allein...

(kwiecień 2003)

# Przekład tekstu literackiego – prosta umiejętność czy trudna sztuka?

## Lekcja polsko-łacińska

Oto lekcja, którą przeprowadziłyśmy w zeszłym roku szkolnym.

Poziom: klasa III liceum ogólnokształcącego

Czas trwania zajęć: 2 godziny lekcyjne (bez przerwy)

Temat: Przekład tekstu literackiego – prosta umiejętność czy trudna sztuka?

Cele:

Uczeń:

- ▶ rozróżnia przekład i parafrazę,
- ▶ poprawnie tłumaczy literacki tekst łaciński na język polski z dbałością o dokładne przekazanie sensu,
- ▶ parafrazuje tekst w języku polskim,
- ▶ analizuje i interpretuje tekst,
- ▶ posługuje się słownikami: łacińsko-polskim, języka polskiego oraz poprawnej polszczyzny,
- ▶ rozpoznaje części mowy w zdaniu,
- ▶ poprawnie posługuje się formami fleksyjnymi (wykorzystuje znajomość zasad odmieniania poszczególnych części mowy w tworzeniu przekładu),
- ▶ rozpoznaje i poprawnie tłumaczy łacińskie konstrukcje składniowe,
- ▶ posługuje się poprawną polszczyzną,
- ▶ celowo dobiera środki językowe,
- ▶ ocenia cudze wypowiedzi pod względem skuteczności komunikacyjnej oraz estetyki języka,
- ▶ efektywnie współpracuje w zespole,
- ▶ skutecznie porozumiewa się z kolegami: prezentuje wyniki pracy na forum klasy, uczestniczy w dyskusji, argumentuje.

Metody: kreatorska, problemowa, gramatyczno-tłumaczeniowa, dyskusja.

Forma pracy: w grupach

Materiały:

- ▶ tekst łaciński pieśni Horacego (I, 23) oraz teksty przekładu i parafrazy (J. Kochanowskiego),

- ▶ tekst łaciński wiersza Katullusa *Miser Catulle, desinas ineptire...*,
- ▶ pisemne definicje pojęć „przekład” i „parafraza”, opracowane na podstawie słownika terminów literackich,
- ▶ plansza z kryteriami oceny pracy grupowej (przygotowana przez nauczycielki),
- ▶ plansza z „wzorowym” przekładem tekstu Katullusa dokonany przez nauczycielkę łaciny (ewentualnie),
- ▶ pisemne instrukcje dla grup,
- ▶ słowniki łacińsko-polskie, języka polskiego, poprawnej polszczyzny,
- ▶ papier dużego formatu (po 2 egzemplarze dla grupy) oraz kolorowe flamastry,
- ▶ kartki do losowania (podział na grupy – kolor; kolejność prezentacji – numerki),
- ▶ karty samooceny ucznia (przygotowane przez nauczycielki),
- ▶ ankiety ewaluacyjne (przygotowane przez nauczycielki).

Przebieg zajęć:

I. Zaangażowanie

- ▶ Nauczycielka łaciny czyta wiersz łaciński – pieśń Horacego (I, 23)

### Horacy carmen I, 23

Vitas inuleo me similis, Chloe,  
Quaerenti pavidam montibus aviis  
Matrem non sine vano  
Aurarum et siluae metu.

Nam seu mobilibus veris inhorruit  
Adventus foliis seu virides rubum  
Dimovere lacertae,  
Et corde et genibus tremit.

Atqui non ego te tigris ut aspera  
Gaetulusve leo frangere persequor:  
Tandem desine matrem  
Tempestiva sequi viro.

<sup>1)</sup> Izabela Stasiak jest nauczycielką języka polskiego a Alicja Petrykiewicz języka łacińskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Asnyka w Łodzi.

- Wybrany uczeń czyta polski przekład tekstu

### Horacy carmen I, 23 – przekład Alijji Petrykiewicz

Unikasz mnie, Chloe, podobna do sarenki  
Szukającej opiekuńczej matki w odludnych  
Wzgórzach, pełna strachu przed powiewem wiatru  
I szumem lasu.

Czy to ruchliwe z nadejściem wiosny listki  
Przestraszyły, czy zielone jaszczurki poruszyły  
Krzak jeżyny,  
Drżą serce i kolana.

Tymczasem ja nie gonię cię, by rozszarpać jak tygrys  
Czy dziki lew Getulów.  
Przestań wreszcie szukać matki,  
Dojrzała już do małżeństwa.

- Polonistka czyta parafrazę tekstu autorstwa J. Kochanowskiego

### Horacy carmen I, 23 – parafraza autorstwa Jana Kochanowskiego (I, 11)

Stronisz przede mną, Neto nietykalna,  
By więc sarneczka, kiedy obłąkana  
Macierze szuka po górach ustronnych,  
Nie bez bojaźni i postrachów płonnych.

Bo, by się najmniej na drzewie wziężyły  
Powiewne listki, by najmniej ruszyły  
Jaszczurki krzakiem, ta się dusza złąknie,  
Aż od bojaźni na ziemi przykłąknie.

Lecz ja nie jako niedźwiedź albo mściwa  
Myślę cię drapać lwica popędliwa;  
Przestań też kiedy za macierzą chodzić,  
Już się ty możesz mężowi przygodzić.

- Każdy uczeń otrzymuje teksty prezentowanych tekstów.
- W krótkiej swobodnej rozmowie sterowanej przez nauczycieli uczniowie definiują przekład i parafrazę. Następnie konfrontują swoje ustalenia z definicjami słownikowymi, powielonymi i rozdanyymi przez nauczycieli.

**Przekład** – czynność polegająca na sformułowaniu w pewnym języku odpowiednika wypowiedzi sformułowanej uprzednio w innym języku; czynność ta polega na poszukiwaniu w danym języku takich środków, które by przekazywały informacje zawarte w tłumaczonej wypowiedzi, a także stanowiły ekwiwalent zastosowanych w niej sposobów ukształtowania, co jest szczególnie istotne przy przekładach dzieł literackich; najpospolitszy typ stanowi przekład wypowiedzi z jednego języka naturalnego na inny język

naturalny, czyli tzw. przekład interlingwistyczny; od podobieństw i różnic między systemem językowym, w którym powstał tekst oryginału, a systemem macierzystym tekstu tłumaczenia zależy stopień przekładalności danej wypowiedzi; zróżnicowanie systemowe języków naturalnych eliminuje w zasadzie możliwość przekładu dosłownego i zmusza do odzwierciedlenia właściwości oryginału środkami zastępczymi; konieczność pokonywania wynikających stąd trudności sprawia, że przekład – szczególnie dzieł artystycznych – traktuje się jako pracę twórczą, równorzędną pisarstwu oryginalnemu.

**Parafraza** – przeróbka utworu literackiego, rozwijająca, często także swobodnie i żartobliwie upraszczająca jego treści, oddająca je za pomocą środków odmiennych niż zastosowane w pierwowzorze, przy zachowaniu jednak rozpoznawalnego podobieństwa do owego pierwowzoru.

Źródło: *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Poznań (1988).

- Polonistka podaje, zapisuje na tablicy i zwięźle komentuje temat lekcji.
- Nauczyciel łaciny uświadamia uczniom najważniejsze cele zajęć.
- Polonistka omawia organizację lekcji oraz zadania do wykonania przez grupy.
- Nauczycielka łaciny czyta głośno tekst łaciński – wiersz Katullusa – nad którym uczniowie będą pracować i którego kopię za chwilę dostaną.
- Uczniowie dzielą się na grupy pięcioosobowe (losowanie). Podział na grupy można przeprowadzić już przy wejściu uczniów do pracowni, aby potem uniknąć zamieszania w czasie lekcji.
- Polonistka informuje o zasadach i kryteriach oceniania pracy uczniów – każdy uczeń otrzyma oceny z języka polskiego i łacińskiego. Kryteria oceny, zapisane na dużej planszy, zostaną wyeksponowane w widocznym miejscu i pozostaną tam przez cały czas trwania zajęć.

#### Kryteria oceny pracy uczniów:

- ▲ poprawność językowo-stylistyczna przekładu,
- ▲ poprawność językowo-stylistyczna parafrazy,
- ▲ trafność, oryginalność parafrazy,
- ▲ dyscyplina pracy (tempo),
- ▲ sposób prezentacji prac wykonanych w grupie (kompozycja, komunikatywność, atrakcyjność),
- ▲ aktywność – zaangażowanie w pracę zespołu, udział w dyskusji na forum klasy.

- ▶ Nauczyciel łaciny przekazuje grupom pisemne instrukcje.

### Instrukcja dla grup

- ▲ Na zapoznanie się z instrukcją i wykonanie zadań macie 35 minut. Musicie pracować bardzo sprawnie!
- ▲ Wybierzcie spośród siebie lidera, sekretarza i sprawozdawcę. Nie traćcie czasu!
- ▲ Przeczytajcie uważnie zamieszczony poniżej tekst wiersza łacińskiego.
- ▲ Przetłumaczcie dosłownie tekst łaciński na język polski. Pamiętajcie o możliwości skorzystania ze słowników: łacińsko-polskiego, języka polskiego i poprawnej polszczyzny.
- ▲ Dokonajcie parafrazy tłumaczenia.
- ▲ Zapiszcie na dużych arkuszach papieru obie wersje przekładu – osobno przekład dosłowny, osobno parafrazę (wielkimi literami, czytelnie, zachowując podział na wersy).
- ▲ Przygotujcie się do sprawnego zaprezentowania obu tekstów na forum klasy – powinno wam to zająć najwyżej 3 minuty.
- ▲ Notujcie na małej kartce uwagi o trudnościach związanych z wykonywaniem zadań. Odwołajcie się do nich nie podczas prezentacji, lecz później.
- ▲ Jeśli chcecie uzupełnić listę proponowanych kryteriów oceny pracy uczniowskiej, dopiszcie na wywieszonej planszy swoje propozycje w kolejnych punktach.

### Powodzenia!

Tekst do tłumaczenia

### Catullus VIII

Miser Catulle, desinas ineptire,  
Et quod vides perisse, perditum ducas.  
Fulgere quondam candidi tibi soles  
Cum ventitabas, quo puella ducebat  
Amata nobis, quantum amabitur nulla!

## II. Badanie

### Przekształcanie

- ▶ Uczniowie pracują w zespołach samodzielnie.
- ▶ Nauczycielki obserwują pracę uczniowską.

## III. Prezentacja

- ▶ Każda grupa prezentuje na forum klasy wy-

niki swojej pracy – według zasad określonych w instrukcji.

- ▶ O kolejności prezentowania prac zadecyduje losowanie.

## IV. Refleksja

- ▶ Nauczycielka łaciny ocenia gramatyczną poprawność przekładów, wprowadzając ewentualne korekty. Można wykorzystać planszę z „wzorowym” przekładem tekstu.
- ▶ Nauczycielka języka polskiego ocenia poziom stylistyczno-językowy wypowiedzi, wprowadzając ewentualne korekty.
- ▶ Każda grupa ocenia swoje prace na tle innych (według podanych kryteriów i z uwzględnieniem korekt wprowadzonych przez nauczycielki). Czas na naradę – 3 minuty. Czas wypowiedzi – 2 minuty.
- ▶ Nauczycielki otwierają i prowadzą dyskusję na temat uczniowskich przekładów i parafraz, której celem ma być wyłonienie najlepszych prac. Zabierający głos w dyskusji są zobowiązani do przedstawiania argumentów potwierdzających zasadność dokonanego wyboru. W końcowej fazie dyskusji niezbędne jest nawiązanie do różnicy między przekładem a parafrazą i do pytania, która z tych form lepiej oddaje tzw. ducha oryginału.
- ▶ Nauczycielka łaciny stawia uczniom pytanie bezpośrednio nawiązujące do tematu zajęć: *Czy chcielibyście zarabiać na życie jako tłumacze łacińskiej literatury pięknej?* Teraz każda z grup prezentuje swoje zapiski o trudnościach, z jakimi borykała się podczas przygotowania przekładu i parafrazy. Uczniowie formułują wnioski nawiązujące do postawionego w temacie pytania.
- ▶ Polonistka podsumowuje rozmowę cytatem z Edwarda Porębowicza *„Potrzeba (...), aby mistrza tłumaczył równy jemu mistrz, poetę tylko poeta”*. Proponuje uczniom pisemne ustosunkowanie się do tej tezy w ramach pracy domowej (zwięzła 10-, 15- zdaniowa wypowiedź).
- ▶ Nauczycielka łaciny rozdaje uczniom karty samooceny i ankiety ewaluacyjne. Prosi o ich wypełnienie na najbliższą lekcję języka polskiego lub łaciny.

## Karta samooceny ucznia

Imię i nazwisko: .....

Wstaw znaczek **X** do odpowiedniej rubryczki.

Lp.	Kryterium oceny	Tak	Nie	Uwagi (ewentualne)
1.	Byłem aktywny przez cały czas pracy w grupie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.	Byłem otwarty na propozycje kolegów z grupy, dotyczące sposobu realizacji powierzonych zadań.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	Pomagałem kolegom w rozwiązywaniu problemów pojawiających się podczas realizacji zadań.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.	Korzystałem z pomocy kolegów z grupy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.	Moje pomysły przyczyniały się do postępów pracy grupy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.	Dbałem o właściwe tempo pracy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.	Uczestniczyłem w dyskusjach na forum klasy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Ankieta ewaluacyjna

Imię i nazwisko: .....

Przemyśl pytania i postaraj się udzielić rzetelnych odpowiedzi.

- Oceń w skali od 1 do 6 swoje zainteresowanie tematyką zajęć. ....
- Jeśli nie przyznałeś maksymalnej liczby punktów, napisz, co mogłoby sprawić, że Twoje zainteresowanie tematem byłoby większe.....
- Oceń w skali od 1 do 6 atrakcyjność metod zastosowanych podczas zajęć.....
- Jeśli nie przyznałeś maksymalnej liczby punktów, napisz, jakie formy czy metody pracy mogłyby uatrakcyjnić lekcję.....
- Oceń tempo pracy na zajęciach.
  - ▶ za wolne
  - ▶ dobre – adekwatne do moich możliwości
  - ▶ za szybkie
- Jeśli tempo pracy było dla Ciebie za wolne, wskaż momenty lekcji, w których należałoby je przyspieszyć.....
- Jeśli tempo pracy było, Twoim zdaniem, za szybkie, wymień konkretne trudności, które spowalniały wykonywanie przez Ciebie zleconych zadań.....

8. Czego nauczyłeś się na zajęciach?.....

Inne uwagi:

- ▶ Nauczycielki wstępnie oceniają pracę uczniów na zajęciach i zapowiadają: wystawienie stopni po dokonaniu analizy kart samooceny oraz omówienie wyników przeprowadzonej ewaluacji – termin do uzgodnienia – lekcja języka polskiego lub łaciny z udziałem obu nauczycielek.

Wyniki ewaluacji lekcji:

W lekcji uczestniczyło 23 uczniów.

1. Oceń w skali od 1 do 6 swoje zainteresowanie tematyką zajęć.

10 osób oceniło swoje zainteresowania tematem lekcji na 6, 11 osób na 5, 1 osoba na 4, 1 osoba na 3.

Zainteresowanie uczniów zaproponowaną tematyką uznajemy za w pełni zadowalające.

2. Jeśli nie przyznałeś maksymalnej liczby punktów, napisz, co mogłoby sprawić, że Twoje zainteresowanie tematem byłoby większe.

- ▶ Mam za małe zdolności językowe – 2
- ▶ Za słabo znam łacinę – 3
- ▶ Musiałem po raz pierwszy tłumaczyć tekst poetycki – 3
- ▶ Brakowało wprowadzenia w świat kultury antycznej, np. biografii autorów – 2
- ▶ Gdybym wcześniej znał temat, mógłbym się przygotować do lekcji – 1
- ▶ Zajęcia uatrakcyjniłyby konkursy między grupami – 1
- ▶ Należało przeznaczyć więcej czasu na tłumaczenie i parafrazowanie tekstu – 1

Odpowiedzi w większości nie wiążą się bezpośrednio z pytaniem, dotyczą raczej napotkanych przez młodzież trudności. Sformułowane są dość niejasno, nieprecyzyjnie, bo na przykład prezentacja prac grupowych miała w pewnym sensie charakter konkursowy, nawet jeśli konkurs nie został formalnie ogłoszony. Widać tendencję do szukania przyczyn niepełnego zainteresowania tematem lekcji po własnej stronie, a nie po stronie nauczycieli.

3. Oceń w skali od 1 do 6 atrakcyjność metod zastosowanych podczas zajęć.

18 osób oceniło atrakcyjność metod na 6, 1 osoba na 5, 4 osoby na 4. Daje to średnią ocenę 5,6 (zatem co najmniej piątkę z plusem).



To bardzo dobry i ważny dla nas wynik, potwierdzający obserwacje poczynione w czasie lekcji: udało się uaktywnić wszystkich uczniów; młodzież pracowała sprawnie, w dobrym tempie, świetnie wykorzystując zalety działania zespołowego i doskonale radząc sobie z konfliktami, jakie pojawiły się w grupach.

4. *Jeśli nie przyznałeś maksymalnej liczby punktów, napisz, jakie formy czy metody pracy mogłyby uatrakcyjnić lekcję.*

- ▶ Niektóre fragmenty lekcji powinny być prowadzone po łacinie – 1
- ▶ Powinno być więcej dyskusji i więcej czasu na przemyślenia – 1
- ▶ Plakaty na ścianach – 1 (sądzimy, że chodzi o prace plastyczne związane tematycznie z kulturą antyku, które mogłyby zostać wyeksponowane w pracowni podczas zajęć; niestety w sali lekcyjnej nie było na nie miejsca, gdyż na tablicach korkowych zawisły materiały wypracowane przez grupy; lekcja polsko-łacińska wieńczyła obchodzone w szkole *Dni Kultury Antycznej* i w różnych miejscach budynku można było podziwiać ekspozycje kolaży oraz afiszy przygotowanych wcześniej przez młodzież z innych klas).
- ▶ Trudne warunki pracy – 1 (odpowiedź dla nas niezrozumiała)

4 osoby (na 5), które zdecydowały się udzielić odpowiedzi na to pytanie, nie wniosły, niestety, istotnych dla nas wskazówek, dotyczących uatrakcyjniania zajęć prowadzonych metodami aktywizującymi. Sądzimy, iż uczniom jest bardzo trudno wypowiadać się na temat metod, zwłaszcza gdy w zasadzie byli z nich zadowoleni.

5. *Oceń tempo pracy na zajęciach.*

- A. za wolne – 0
- B. dobre – adekwatne do moich możliwości – 6
- C. za szybkie – 17

Zdecydowana większość uczniów oceniła tempo pracy jako za szybkie, czego spodziewaliśmy się. Co ciekawe jednak, wszystkie grupy wykonały bardzo dobrze zlecone zadania w wyznaczonym czasie.

6. *Jeśli tempo pracy było dla Ciebie za wolne, wskaż momenty lekcji, w których należałoby je przyspieszyć.*

Żaden uczeń nie uznał tempa pracy za zbyt wolne.

7. *Jeśli tempo pracy było, Twoim zdaniem, za szybkie, wymień konkretne trudności, które spowalniały wykonywanie przez Ciebie zleconych zadań.*

- ▶ Za mało czasu na napisanie parafrazy – 7
- ▶ Za mało czasu na dokonanie przekładu – 4
- ▶ Za mało czasu na korzystanie ze słownika – 5

- ▶ Niedostateczna znajomość gramatyki łacińskiej – 4
- ▶ Przepisywanie gotowych prac na duże arkusze papieru – 1

Odpowiedzi wskazują na to, że uczniowie chcieliby mieć komfort pracy w wolnym tempie, ale nie potrafią wskazać wielu konkretnych trudności. Na pewno na poczucie, że czasu jest za mało, istotny wpływ miały: konieczność częstego korzystania ze słownika łacińsko-polskiego oraz braki z zakresu wiedzy o gramatyce łacińskiej. 11 odpowiedzi zawierających bardzo ogólnikowe stwierdzenie o tym, iż za mało było czasu na zrobienie przekładu i parafrazy, może też sugerować pewne niedostatki w zakresie umiejętności polonistycznych (najwięcej czasu trzeba było poświęcić na tworzenie parafrazy).

8. *Czego nauczyłeś się na zajęciach?*

- ▶ Pracy w grupie – 10
- ▶ Twórczej pracy w grupie – 4
- ▶ Zawód tłumacza nie jest prosty – 5
- ▶ Oceniania własnej pracy – 5
- ▶ Poznałem definicje pojęć – 4
- ▶ Poznałem nowe słowa łacińskie – 3
- ▶ Zawód tłumacza jest odpowiedzialny – 3
- ▶ Zrozumiałem, na czym polega praca tłumacza
- ▶ Udoskonalilem umiejętność przekładania tekstu łacińskiego na język polski – 3
- ▶ Rozróżniania przekładu i parafrazy – 3
- ▶ Praca tłumacza jest przyjemna – 3
- ▶ Umiejętności dyskusowania – 2
- ▶ Zawierania kompromisów – 2
- ▶ Pisanie parafrazy wiersza – 1
- ▶ Tworzenia przekładu wiersza – 1
- ▶ Dyscypliny pracy w grupie – 1
- ▶ Zdobyłem nowe i ciekawe doświadczenie – 1
- ▶ Przyjazna atmosfera pracy stworzona przez nauczycieli pozytywnie wpływa na efekty – 1
- ▶ Niczego nowego – powtórzyłem gramatykę łacińską – 1

Uczniowie sami musieli znaleźć odpowiedzi na to pytanie i oczywiście mieli z tym pewne problemy, jednak podsunięcie im gotowych sugestii nie byłoby dla nas, badających efekty własnych działań, satysfakcjonujące. Porównując sformułowane przez nas cele lekcji z udzielonymi przez uczniów odpowiedziami, stwierdzamy z satysfakcją, że młodzież w pełni świadomie i refleksyjnie uczestniczyła w procesie uczenia się na lekcji. Na podstawie przebiegu zajęć stwierdziłyśmy, iż udało nam się zrealizować założone cele, a efekty pracy uczniów przerosły nasze najśmielsze oczekiwania (każda z nas zna zespół już od 3 lat).

*Inne uwagi:*

2 osoby wpisały tu sugestię, że powinno się odbywać więcej zajęć tego typu.

(czerwiec 2003)

## Lektor B. Schlinka na lekcjach języka polskiego i niemieckiego

Jesteśmy osaczani rozważaniami na temat sensowności integracji z Europą. Problem jest dyskutowany przez publicystów, naukowców, aktorów, nauczycieli wiedzy o społeczeństwie. Pojawiają się metodyczne publikacje dotyczące poznawania kultury krajów Europy Zachodniej. W nawale informacji i sporów zapominamy, że najważniejsze działania, jakie należy podjąć w procesie dydaktycznym to wprowadzenie nowych, współczesnych lektur, które dotyczą aktualnych, „dzisiejszych” zagadnień, mówią o człowieku XXI wieku oraz o dążeniu do integracji wiedzy nie tylko w ramach ścieżek międzyprzedmiotowych.

W roku 1995 na rynku niemieckim ukazała się skromna rozmiarami powieść Bernharda Schlinka *Lektor*. Powieść dotyczy ważnych dla współczesnego człowieka zagadnień: tożsamości narodowej, odpowiedzialności za historię, wartości moralnych, dojrzenia, także do miłości, porozumienia z drugim człowiekiem za pomocą kodu, jakim jest literatura.

Powieść stanowi także refleksję na temat ciągle obecny zarówno w literaturze polskiej, jak i niemieckiej – rozliczenia się z kwestią zbrodni hitlerowskich w czasie II wojny światowej. Wszystkie te zagadnienia są dyskutowane na lekcjach języka polskiego przy omawianiu takich lektur jak *Medaliony* Z. Nałkowskiej, opowiadania T. Borowskiego, *Początek* A. Szczypiorskiego czy *Zdążyć przed Panem Bogiem* H. Krall.

Jako nauczycielki przedmiotów „językowych”, uznałyśmy, że o tych problemach można dyskutować i po polsku i po niemiecku, inspirując się tym samym tekstem, uzupełniając wiedzę i umiejętności ucznia. Wydaje nam się, że kiedy o tych samych lub zbliżonych zagadnieniach mówimy w dwóch językach, te same fakty postrzegamy w różny sposób, ponieważ na naszą percepcję wpływa tradycja kulturowa

języka, w którym mówimy. Stąd nasz pomysł, aby w dwóch językach europejskich pomówić o literaturze europejskiej i problemach istotnych dla każdego człowieka, a szczególnie dla Polaków i Niemców, których historia ciągle się splata. Punktem wyjścia do dyskusji w klasie trzeciej stała się powieść *Lektor*.

Klasa III, w której przeprowadziłyśmy przedstawiony niżej cykl lekcji, to klasa o rozszerzonym programie języka niemieckiego. Na zajęciach z języka polskiego zapoznała się z *Medalionami* Nałkowskiej, opowiadaniem Borowskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Krall, *Początkiem* Szczypiorskiego, *Wielkim Tygodniem* Andrzejewskiego, *Innym światem* Grudzińskiego, filmem *Pianista* Polańskiego i fragmentami z pisków kapitana Wilma Hosenfelda.



### CZĘŚĆ I. Lekcje języka niemieckiego



#### Lekcja I. Temat: Kim był Michael Berg? Rozważania o głównym bohaterze powieści *Lektor*

Czas: 2 x 45 minut

Cele lekcji: Uczeń powinien:

- ▶ czytać w języku niemieckim fragmenty powieści *Lektor*,
- ▶ gromadzić słownictwo służące do charakterystyki postaci,
- ▶ dokonać charakterystyki postaci,
- ▶ na podstawie tekstu stworzyć dialog i monolog,
- ▶ odpowiadać na pytania odnoszące się do tekstu powieści,
- ▶ przedstawić dialog i monolog w języku niemieckim,
- ▶ korzystać ze słowników jednojęzycznych,
- ▶ pracować w grupie.

<sup>1)</sup> Aleksandra Górna jest nauczycielką języka niemieckiego a Anna Nakielska-Kowalska języka polskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Bydgoszczy.

### Tok lekcji:

1. Wykonanie ćwiczenia językowego (technika zdania niedokończonego):  
Mam 15 lat i jestem.....

2. Nauczyciel zapisuje na tablicy pytania i polecenia:

- ▶ Kiedy i gdzie toczy się akcja powieści?
- ▶ Wskaż głównego bohatera.
- ▶ Wskaż bohatera drugoplanowego i bohaterów epizodycznych.
- ▶ Kto jest narratorem?

Uczniowie w parach udzielają odpowiedzi na podane pytania: akcja toczy się w Heidelbergu, we wczesnych latach 50., główny bohater to Michael Berg, bohater drugoplanowy to Hanna Schmitz, a bohaterowie epizodyczni to rodzice i rodzeństwo Michaela, koledzy w szkole.

3. Podział klasy na 5 grup.

**Zadanie I.** Polecenie: Przejmij rolę Michaela. Zbuduj monolog, w którym opowiesz o sobie, swojej rodzinie i swoich przeżyciach związanych z romanssem z Hanną (część I powieści).

*Materiały pomocnicze:* zestaw pytań dla każdej grupy.

Wie heißt du?

Wie alt bist du?

Wo wohnst du?

Wie siehst du aus?

Hast du eine Familie?

Was sind deine Eltern von Beruf?

Hast du Geschwister?

Wie stehst du zu deiner Familie?

Was möchtest du im Leben erreichen?

Was ist dir wichtig?

Wie ist dein Selbstwertgefühl?

Was halten andere Menschen von dir?

Was ist dein größter Fehler?

Was schätzt du besonders an dir?

Hast du ein Lebensmotto?

Wie hast du Hanna kennen gelernt?

Wie wirkte Hanna auf dich?

Wie habt ihr Zeit zusammen verbracht?

Wie war dein Verhältnis zu Hanna?

Odtwarzanie przygotowanych monologów na forum klasy.

**Zadanie II.** Nauczyciel rozdaje zadania dla każdej grupy:

- ▶ Grupa 1. Zredagujcie monolog matki Michaela,

ela, który będzie stanowił charakterystykę bohatera.

- ▶ Grupa 2. Zredagujcie dialog kolegów ze szkoły, który będzie komentarzem miłości Hanny i Michaela.
- ▶ Grupa 3. Zredagujcie monolog Hanny, w którym ocenia swego kochanka.
- ▶ Grupa 4. Zredagujcie monolog ojca, w którym charakteryzuje on życie rodziny.
- ▶ Grupa 5. Zredagujcie dialog rodzeństwa Michaela, który będzie jego charakterystyką.

Odtwarzanie przygotowanych monologów i dialogów na forum klasy. Zapisanie na tablicy słów służących charakterystyce postaci.

4. Podsumowanie: (technika zdań niedokończonych)

Michael jest mi bliski, ponieważ.....

Michael jest mi daleki, ponieważ.....

Zadanie domowe: Zgromadź słownictwo do charakterystyki postaci. Przeczytaj recenzję w języku niemieckim. Przypomnij zasady tworzenia recenzji.

### **Das Monster als Mensch**

*Zu zeitlos, um konkret zu sein: Bernhard Schlinks parabelnde Annäherung an eine analphabetische Ex-KZ-Wärterin. Von Peter Michalik*

Die Stärke von Bernhard Schlinks Buch ist sein Plot. Er dreht sich um Hanna Schmitz, die 1944 zur SS ging und als Wärterin in ein Außenlager von Auschwitz kam. Während des im letzten Kriegswinter verordneten Marsches nach Westen ließ sie mit anderen Wärterinnen die Gefangenen, die noch nicht im Schnee umgekommen waren, in einer brennenden Kirche im Stich, obwohl sie die Tore leicht hätte öffnen können.

Der Ich-Erzähler lernt die unerkannt in Heidelberg lebende Hanna einige Jahre später kennen, er ist fünfzehn, sie arbeitet als Straßenbahnschaffnerin. Sie hilft ihm, als er sich einer beginnenden Gelbsucht wegen auf die Straße erbricht. Als er sie besucht, um sich zu bedanken, kommt es zu einer einen Sommer dauernden Liebesbeziehung, die das Leben des Erzählers bestimmt, auch nachdem sie abbricht – und obwohl er zu diesem Zeitpunkt nichts von Hannas Vergangenheit weiß.

Als Jurastudent trifft er die jetzt angeklagte Hanna im Gerichtssaal. Er verfolgt die Verhandlung, irgendwann überfällt ihn wie ein Gedankenblitz das eigentliche Geheimnis von Hannas Leben: Sie kann nicht lesen und schreiben. Die verstockt wirkende

Hanna wird verurteilt und kommt lebenslänglich hinter Gitter.

Nach mehreren Jahren beginnt der längst erwachsene Ich-Erzähler ihr von ihm mit Weltliteratur besprochene Kassetten zu schicken. Schon im ersten Sommer ihrer Verliebtheit hatte er ihr immer vorgelesen. Unpersönlich und doch innig lebt die Beziehung im Vorlesen fort.

Die Provokation des Buches liegt in dem positiven Blickwinkel, aus dem Hanna, ein Mensch, den die Zeitungen damals als Monster bezeichnet hatten, beschrieben wird. Dazu führt der Analphabetismus. Er steht zwar nicht in direktem Zusammenhang mit ihren Verbrechen im Dritten Reich, aber er macht sie selbst zu einem Opfer und gibt zu Spekulationen über die Motivation Hannas Anlass. Ihr ganzes Leben war vom Versuch geprägt, ihre Behinderung zu verbergen, das macht sie zu einer ängstlichen unbewussten, Peinigungen der Umwelt hilflos ausgesetzten Person. Auch die Liebesgeschichte dient bei Schlink vor allem dazu, Hanna positiv zeichnen zu können.

Die Schwäche des Buches, ist seine parabelnde Zeitlosigkeit. Das Konkrete findet nicht statt. Das Geschehen ist, so darf man vermuten, in den fünfziger Jahren angesiedelt, schweift aber dauernd in philosophische Erwägungen ab. Die kurzen Kapitel enden meist mit allgemeinen Einlassungen über Verstrickung, Schuld und das Leben als solches. Zu einer Aussprache oder Konfrontation kommt es nie.

Was als Metapher für das Land des Schweigens, in dem wir gegenüber den Taten unserer Väter und Großväter im „Dritten Reich“ noch immer verharren; verstanden werden mag, ist trotzdem auch Vermeidungsstrategie selbst. Ihr überlässt sich Schlink – unverständlich, denn seine Geschichte ist ja ansonsten nicht unraffiniert. Das Buch bekommt dadurch etwas von dieser melancholischen Tragik, die wie Novembernebel durch die Zeilen walt.

*Die Tageszeitung, 9./10.12.1995*

## ▼ **Lekcja II. Temat: Cudowna książka. Recenzujemy powieść Lektor**

Czas: 1x 45 minut

Cele lekcji: Uczeń powinien:

- ▶ czytać recenzje w języku niemieckim,
- ▶ znać zasady tworzenia recenzji,
- ▶ posługiwać się słownictwem oceniającym,
- ▶ posługiwać się słownikiem,
- ▶ pracować w grupie.

Tok lekcji:

1. Przypomnienie informacji o bohaterze książki w formie krótkiej pogadanki. Sprawdzenie

nie zasobu słów służących do charakterystyki postaci.

2. Podział klasy na 5 grup.

**Zadanie I.** Burza mózgów. Polecenie: Z podanych recenzji (krótkie recenzje z różnych czasopism oraz znana uczniom recenzja *Das Monster als Mensch*) wypisz fragmenty oceniające powieść. Z którymi się zgadzasz? Dlaczego?

*Materiały pomocnicze:* recenzja rozdana na poprzednich zajęciach oraz krótkie recenzje z różnych czasopism:

»Dieses Buch sollte man sich nicht entgehen lassen, weil es in der deutschen Literatur unserer Tage hohen Seltenheitswert besitzt.«

*Tilman Krause/Der Tagesspiegel, Berlin*

»Einfühlsame Sprache von erstaunlicher Präzision. Ein genuiner Schriftsteller, der hier ans Licht kommt. Diese >traurige Geschichte< ist Schlinks persönlichstes Buch.«

*Michael Stolleis/Frankfurter Allgemeine Zeitung*

»Der beklemmende Roman einer grausamen Liebe. Ein Roman von solcher Sogkraft, dass man ihn, einmal begonnen, nicht aus der Hand legen wird.«

*Hannes Hintermeier/Abendzeitung, München*

»Ein Roman von bestechender Aufrichtigkeit. Was für ein Glück, dass dieses Buch geschrieben wurde!«

*Rainer Moritz/Die Weltwoche, Zürich*

»Ein literarisches Ereignis.«

*Der Spiegel, Hamburg*

»Ein wunderbares Buch.«

*Le Monde, Paris*

Uczniowie relacjonują wyniki prac w grupach na forum klasy.

**Zadanie II.** Praca ze słownikiem. Polecenie: Napiszcie 10-zdaniową recenzję powieści Schlinka.

Uczniowie odczytują swoje recenzje, Wspólnie poprawiamy błędy.

Zadanie domowe: Napisz charakterystykę głównego bohatera powieści, 15-letniego Michała Berga.

## ▼ **Lekcja III. Temat: Problem analfabetyzmu i jego wpływ na biografię Hanny**

Czas: 2 x 45 minut

Cele lekcji: Uczeń powinien:

- ▶ czytać fragmenty powieści w języku niemieckim,
- ▶ znaleźć fragmenty opisujące konfrontację Hanny z pismem,
- ▶ zgromadzić słownictwo do opisu reakcji i uczuć,
- ▶ opisać reakcje Hanny w sytuacjach konfrontacji ze słowem pisanym,
- ▶ czytać w języku niemieckim artykuł na temat analfabetyzmu,
- ▶ odpowiadać na pytania do tekstu,
- ▶ wskazać wpływ analfabetyzmu na biografię Hanny oraz bohaterki artykułu,
- ▶ porównać obie biografie,
- ▶ posługiwać się słownikiem,
- ▶ pracować w grupie.

#### Tok lekcji:

1. Wyjaśnienie pojęcia „analfabetyzm”.

2. Podział klasy na 5 grup:

**Zadanie I.** Burza mózgów. Polecenie: Wymień sytuacje z życia codziennego, w których niezbędna jest umiejętność czytania lub pisania. Uczniowie relacjonują wyniki prac w grupach.

**Zadanie II.** Polecenie: Przygotować scenkę z życia codziennego prezentującą sposób zachowania analfabety w sytuacji wymagającej umiejętności czytania lub pisania. Uczniowie relacjonują wyniki prac w grupach.

**Zadanie III.** Polecenie: Znaleźć fragmenty tekstu przedstawiające konfrontację Hanny ze słowem pisanym.

Uczniowie relacjonują wyniki prac w grupach. Podają numery stron.

**Zadanie IV.** Praca ze słownikiem. Polecenie: Opisać reakcje Hanny w sytuacjach konfrontacji ze słowem pisanym.

Uczniowie relacjonują wyniki prac w grupach.

3. Praca indywidualna z tekstem. Zapoznać się z treścią tekstu Sue Torr *Ich will herausschreien, dass ich nicht lesen kann*.

#### **Ich will herausschreien, dass ich nicht lesen kann**

Sue Torr gehörte zu den 30 Millionen Analphabeten, die in Europa leben. Drei Jahrzehnte lang litt die Britin unter der Angst, dass jemand von ihrem Makel erfahren konnte. Sie hasst ihr Unvermögen, die Bedeutung von Buchstaben zu verstehen, ihr Alltag war ein Gestrüpp aus Ausflüchten und Improvisationen. Als Torr, 42, schließlich lesen und

schreiben lernte, verfasste sie ein Stück über die Ängste der Analphabeten – und erhielt dafür die wichtigste britische Auszeichnung für Radiosendungen.

Wörter sind Verlockung.

Wenn es niemand sah, zu Hause, hat Sue Torr sich oft irgendetwas Gedrucktes gesucht und einen Stift gegriffen, ein aufregendes Gefühl. Dann malte sie diese Zeichen ab, sorgfältig, mit Bogen und Haken und geraden Strichen, ohne irgendwas zu verstehen. Wenn jemand zur Tür hereinkam, hat sie ihre Wörter schnell versteckt. Wörter sind Feinde. Immer, überall war sie auf der Flucht. Sie konnte nicht fragen, was es Neues in der Zeitung gab; es konnte schließlich sein, dass die Freundin ihr das Blatt reichte – „hier, lies selbst”.

Sue wuchs in einer Arbeiterfamilie in Plymouth auf, der Vater war Maler und Tapezierer, die Mutter schuftete als Haushaltshilfe und zog acht Kinder groß, „das muss die Hölle gewesen sein.” Wer da Bücher gelesen hätte, wäre auf Befremden gestoßen. Es gab Wichtigeres zu tun. Aber alle gingen zur Schule, jeden Tag, und dann war ja wohl alles in Ordnung.

Die anderen lernten ihr Alphabet, Sue nicht. Langweilig war das alles. Unmerklich rutschte sie über die Grenze, welche in den Augen der Lehrer die schwerfälligen von den hoffnungslosen Fällen trennte. Ein bisschen langsam, hieß es erst, und dann: Die kapiert halt nichts. Und wer nichts kapiert hat, der sitzt hinten und kommt nicht dran.

Es bleiben keine Pläne, keine Träume übrig, als sie die Schule verlassen hat. Ihr einziger Ehrgeiz ist der, dass keiner von der Schande erfährt. Die Stelle in der Modeboutique kann sie vergessen. Sie kriegt nur die Stellen, bei denen keiner nach Formularen fragt: Packerin in der Mehlfabrik, Toilettenfrau in der Universität. Eine Weile arbeitet sie als Kellnerin und diesen Job mag sie sehr. Aber abends kommt sie oft völlig fertig nach Hause. Morgens, paukt sie die Anfangsbuchstaben der Tagesgerichte, nur mühsam kann sie zwischen „S” wie „Steak” und „F” wie „Fisch” unterscheiden und viel zu oft stellt sie jemandem Suppe statt Salat auf den Tisch. Die Tricks und Ausflüchte hat sie schnell gelemert – Brille vergessen, Arm verstaucht – sie führt ein „Lügenleben”, wie es Hunderttausende von Analphabeten tun, jeder für sich allein. Weil ja nur Geheimhaltung vor Verachtung schützt.

Sue ist 16, als sie sich in einen Marinesoldaten so verliebt: Er fährt zur See, schickt Liebesbriefe und sie starrt zu Hause auf die schwarzen Krakel auf weißem Papier. „Lies doch, ein Brief von David, sagt sie zur älteren Schwester. „lies doch laut”. Sie versucht sich zu merken, wo „ich liebe dich” stand, kopiert sorgfältig die Sätze für die Antwort an ihn. Ihre

Briefe seien so langweilig, beschwert sich ihr späterer Ehemann.

Lange hat es gedauert, bis sie entdeckt hat, dass sie das Recht hat, sich betrogen zu fühlen: dass es unfassbar ist, zehn Jahre zur Schule zu gehen „und du lernst nichts. Nichts“. Die Wut wächst und ein bisschen mehr von dieser Wut hatte ihrem Stück sicherlich gut getan. Aber sie lernt. Langsam fügt sich eine Welt zusammen, die nicht nur aus Dingen besteht, sondern auch aus Zeichen, die für die Dinge stehen, und es lässt sich ausdrücken, wie man zu diesen Dingen steht. „Ich habe denken gelernt“.

Aus: DER SPIEGEL, Nr. 43, 1994, S. 216-220

4. Odpowiedzi - w parach - na następujące pytania na podstawie tekstu Sue Torr *Ich will herausschreien, dass ich nicht lesen kann*.

- ▶ Jak doszło do tego, że Sue Torr jest analfabatką?
- ▶ W jaki sposób analfabetyzm wpływał na życie Sue Torr?
- ▶ Jakie triki i wybiegi stosowała Sue Torr ukrywając nieumiejętność czytania i pisania?
- ▶ Jakie znaczenie dla rozwoju Sue Torr miało nauczenie się przez nią w wieku 42 lat czytania i pisania?

Przedstawienie odpowiedzi na forum klasy.

5. Podział klasy na 5 grup. Każda grupa ma porównać biografie Hanny i Sue a następnie przedstawić swoje porównania na forum klasy.

## CZĘŚĆ II. Lekcje języka polskiego

Uczniowie wcześniej otrzymują fragmenty drugiej części powieści Schlinka *Lektor*. Powinni też powtórzyć wiadomości z lekcji języka niemieckiego.

Temat: Kompleks winy. Problem kata i ofiary w świetle powieści *Lektor* B. Schlinka.

Czas: 3 x 45 minut

Materiały: fragmenty powieści (część trzecia), materiały opracowane na lekcjach języka niemieckiego, pisaki, arkusze papieru.

Cele lekcji: Uczeń powinien:

- ▶ przeczytać fragmenty powieści *Lektor*,
- ▶ posługiwać się terminami teoretyczno-literackimi: *narrator konkretny, narracja pamiętnikarska, retrospekcja, czas akcji, bohater, świat przedstawiony*,

- ▶ charakteryzować i oceniać postawę bohaterów,
- ▶ ustosunkować się do tezy: *Niemcy – kraj milczenia*, wykorzystując argumenty z różnych dziedzin,
- ▶ wskazać i skomentować różne ujęcia motywu kata i ofiary w literaturze,
- ▶ pracować w grupie.

Tok lekcji:

Podział klasy na 5 grup.

**Zadanie I.** Wprowadzające – praca w grupach równoległych. Polecenie: Michael i Hanna uciekli z Heidelbergu. Michael ma 15 lat i niepokoją się o niego rodzice. Zgłosili zaginięcie policji. Hanny poszukują jej pracodawcy. W tej sytuacji:

- ▶ Grupa 1. Napisz żartobliwy list gończy (dotyczący Michaela).
- ▶ Grupa 2. Napisz żartobliwy list gończy (dotyczący Hanny).
- ▶ Grupa 3. Napisz ogłoszenie do gazety o zaginięciu Michaela.
- ▶ Grupa 4. Napisz ogłoszenie do gazety o zaginięciu Hanny.
- ▶ Grupa 5. Napisz krótki wywiad, którego mógł udzielić gazecie wychowawca Michaela.

UWAGA: Należy wykorzystać jak najwięcej informacji z powieści.

Grupy przedstawiają wyniki swoich prac.

**Zadanie II.** Praca z tekstem w grupach równoległych. Polecenie: Zbierzcie informacje na temat: narracji i narratora, świata przedstawionego, czasu akcji, kompozycji utworu.

Uczniowie przedstawiają zebrane informacje:

*Narrator i narracja*: narrator konkretny – Michael, który jest bohaterem dojrzewającym, jego relacja rozpoczyna się w chwili poznania, kończy, gdy ta umiera (akcja właściwa); narrator o wiedzy ograniczonej, subiektywny, zgłębiający problem winy narodu niemieckiego; narracja pamiętnikarska.

*Świat przedstawiony*: akcja rozgrywa się w Heidelbergu; poznamy dzieje życia Michaela, narratora i głównego bohatera powieści (wczesna młodość, romans z Hanną, studia prawnicze, małżeństwo, rozwód, ponowny kontakt z Hanną, śmierć Hanny, spadek po niej), jego inteligencją rodzinę, poglądy Michaela na temat ludobójstwa, przebieg procesu; bohater drugoplanowy: Hanna – katalizator działań bohatera; bohaterowie epizodyczni: rodzina Michaela, jego koledzy, prawnicy, studenci, pozostałe oskarżone.

*Czas akcji i po akcji:* od poznania Hanny do jej śmierci; *czas po akcji:* wyjazd do Nowego Jorku, informacje o pomysłach napisania tej historii.

*Kompozycja:* utwór oparty na retrospekcji, fragmentaryczny.

**Zadanie III.** Analiza przypadku. Nauczyciel przedstawia problem: analiza postawy Hanny i Michaela w czasie procesu. Rozszerzenie sytuacji: Michael bierze udział w seminarium poświęconym zbrodniom nazistowskim. Śledzi, jako student prawa, przebieg procesu Hanny; Hanna i jej towarzyszkę są oskarżone o umyślne spowodowanie śmierci więźniarek obozu koncentracyjnego (spalenie ich w kościele); postawa Hanny (przyznaje się do sporządzenia raportu, choć jest analfabatką) powoduje, że otrzymuje największy wymiar kary. Michael wie o jej analfabetyzmie, ale nie informuje o tym sędziego.

*Materiały:* grupy otrzymują pytania:

- ▶ Kto ponosi odpowiedzialność za dany stan rzeczy?
- ▶ Co spowodowało, że obraz sytuacji jest właśnie taki?
- ▶ Dlaczego bohaterowie postąpili w ten właśnie sposób?
- ▶ Co można zrobić w tej sytuacji?

Odpowiedzi uczniowie umieszczają na dużych arkuszach papieru. Następnie przedstawiają je i formułują wnioski.

*Kto ponosi odpowiedzialność za dany stan rzeczy?* Hanna – nie przyznając się do analfabetyzmu, Michael – nie informując sądu o analfabetyzmie Hanny, jest bierny; system totalitarny stworzony przez Hitlera; rodzice Michaela i jego kolegów, którzy nie rozmawiają z dziećmi na temat odpowiedzialności za ludobójstwo (milczenie!)?

*Co spowodowało, że obraz sytuacji jest właśnie taki?* Poczucie wstydu Hanny, jej zaburzony system wartości (łatwiej przyznać się do ludobójstwa niż do analfabetyzmu); bunt młodego pokolenia, chęć obciążenia kogoś winą; błędy w toku procesu, pośpiech, słaba linia obrony adwokata Hanny.

*Dlaczego bohaterowie postąpili w ten właśnie sposób?* Oboje się wstydzą: Hanna swojej ignorancji, Michael przeszłości Niemiec, postawy rodziców, swego związku z Hanną.

*Co można zrobić w tej sytuacji?* Przerwać milczenie, odbudowywać wartości, rozliczyć się z przeszło-

ścią; zmienić działania polityczne; uczyć tolerancji dla drugiego człowieka, jego odrębności.

**Zadanie IV.** - burza mózgów. Zgromadźcie tytuły różnych tekstów kultury, które wykorzystują motyw kata i ofiary.

Uczniowie przedstawiają zebrane tytuły, które zapisujemy na tablicy.

**Zadanie V.** – dyskusja. Uczniowie w grupach formułują argumenty do dyskusji na temat:

*Czy można rozliczyć się z ludobójstwem? Czy Niemcy powinni przestać być „krajem milczenia”? Są one początkiem dyskusji.*

Zadanie domowe: *Napisz rozprawkę lub esej na temat: Nikt nigdy nie zrozumie Oświęcimia...Pytanie: Tam, w Oświęcimiu, powiedz proszę, gdzie był Bóg? Odpowiedź: Gdzie był człowiek?” (Styron) O problemach moralnych kata i ofiary.*

Zajęcia udało się nam skoordynować i przeprowadzić ewaluację. Uczniowie pozytywnie ocenili próbę interpretacji tego samego tekstu w dwóch językach. Szczególne wrażenie zrobił na nich tekst, który przynosi inny obraz wojny i człowieka w nią uwikłanego. Żywo dyskutowali o niemieckim kompleksie winy.

## BIBLIOGRAFIA:

- E. Brudnik (2002). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, część II, Kielce: Zakład wydawniczy SFS.
- E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska (2000). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, część I, Kielce: Zakład wydawniczy SFS.
- J. Köster (1999). „Bernhard Schlink *Der Vorleser* (1995) – Eine Interpretation für die Schule”, w: *Der Deutschunterricht*, nr 4/99, s. 70-82.
- U. Häussermann, H. E. Piepho (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben – und Übungstypologie*, München: IUDICUM Verlag GmbH.
- Materiały z seminarium: *Ganzschriften in Sprachdiplomklassen am Beispiel von Bernhard Schlink, „Der Vorleser”*, Sopot 2002.
- B. Schlink (2001). *Lektor*, Warszawa: Wydawnictwo Polsko-Niemieckie
- B. Schlink (1997). *Vorleser*, Zürich.
- M. Taraszkiewicz (2000). *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: CODN.
- R. E. Wicke (2000). *Vom Text zum Projekt*, Berlin: Cornelsen Verlag.

(kwiecień 2003)

## Der Vorleser von Bernhard Schlink im Unterricht Propozycja pracy z tekstem literackim w grupach zaawansowanych językowo

### Kilka uwag odnośnie pracy z tekstem literackim

Dla pewnej grupy uczniów zaawansowanych lekcje polegające wyłącznie na pracy z podręcznikami i artykułami z prasy obcojęzycznej mogą okazać się zbyt schematyczne, mało motywujące do większego zaangażowania i dające średnią satysfakcję z nauki. Dla nich z pewnością dużym wyzwaniem mogłyby okazać się teksty literackie, takie jak na przykład krótkie powieści czytane w oryginale. Ażebym jednak móc przejść do form obszerniejszych, należy proponować uczniom na lekcjach języka obcego niemal od początku nauki różne formy literackie odpowiednie do ich stopnia zaawansowania i zainteresowań, i przedstawiać możliwości radzenia sobie z tego typu tekstami. Opracowując zestaw ćwiczeń należy pamiętać, żeby nie zadawać pytań: „*Co autor tego tekstu chciał nam powiedzieć?*”, ponieważ w ten sposób można uczących się skutecznie zniechęcić do samodzielnej lektury<sup>2)</sup>.

W pracy z tekstami, co oczywiście wiemy, ważne jest zrozumienie sensu, a nie przetłumaczenie wszystkich nieznanych dotąd słówek, które często nie mają większego wpływu na zrozumienie tekstu. Nauczyciel powinien zatem starać się wyposażyć uczniów w odpowiednie strategie radzenia sobie z tekstem<sup>3)</sup>, ponieważ tego rodzaju umiejętności przydadzą się im w okresie, kiedy już nie będą zapracowywali na oceny i nie będą mogli liczyć na pomoc nauczyciela-tłumacza, a będą mieli ochotę na lekturę w oryginale.

W pracy z tekstem literackim trzeba pamiętać o zostawieniu uczniowi możliwości in-

terpretacji. Zadaniem nauczyciela nie jest więc odegranie roli cenzora, lecz osoby wspierającej proces zrozumienia tekstu i stymulującej do pokonywania kolejnych barier<sup>4)</sup>.

### Dlaczego właśnie ta książka?

Książkę Bernarda Schlinka przeczytałam już jakiś czas temu i wywarła na mnie takie wrażenie, iż postanowiłam zaproponować ją uczniom, jak tylko nadarzy się sprzyjająca temu okazja. Nie czekałam długo. W ubiegłym roku szkolnym miałam kilka uczennic, które uczyły się języka już kilka dobrych lat w szkole podstawowej i na lekcjach prywatnych. Zauważyłam, że „zwykłe” lekcje niestety je trochę nudzą, z przerabianym bowiem materiałem, nawet jeśli nie najlepiej opanowanym, zetknęły się już parę razy. Zaproponowałam więc im lekturę książki.

Uczennice czytały książkę indywidualnie, a z problemami i na omówienia umawiałyśmy się na konsultacje po lekcjach. Pomysł pracy z prezentowaną książką okazał się strzałem w dziesiątkę, dlatego chciałabym zachęcić do sięgnięcia po tę powieść i proponuję kilka przykładów ćwiczeń, które przygotowałam dla moich uczennic.

Co takiego interesującego znalazłam w powieści Schlinka? W książce znajdziemy miłość piętnastolatka do kobiety dojrzałej i perypetie ich burzliwego uczucia opisane językiem prostym i zgrabnym. W części drugiej spotykamy tego samego narratora na studiach i kłopotliwą sytuację spotkania z pierwszą miłością w miejscu nieoczekiwanym dla obu stron – w sądzie. Okazuje się, że Hanna w okresie wojny pracowała w obozie koncentracyjnym. Część trzecia

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w I Liceum Ogólnokształcącym w Pszczynie.

<sup>2)</sup> Porównaj: Westhoff, 1992, s. 52.

<sup>3)</sup> Neuner, 1991, s. 153.

<sup>4)</sup> Hermann, 1984, s. 25.



jest dramatem tych dwojga ludzi, którzy nie potrafią ani ze sobą porozmawiać, ani bez siebie żyć. Lektura prowokuje do rozmowy na temat sytuacji Niemców po wojnie, ich problemów rozprawienia się z poczuciem winy za wyrażone krzywdy, stosunku młodszego pokolenia do rodziców.

## Ćwiczenia przed lekturą i w jej początkowej fazie

Na pierwszych zajęciach proponuję uczniom poznanie biografii autora powieści. Celem takiego przedsięwzięcia jest wzbudzenie zainteresowania, zachęcenie do wysiłku i do podjęcia intensywnej pracy. Na tablicy przymocowuję zdjęcie autora, a uczniowie otrzymują krótkie notatki, które pojawiły się w prasie po publikacji powieści.

### ► **Arbeitsblatt 1. Der Autor:**

Bernhard Schlink, geboren 1944 bei Bielefeld, lebt als Jurist in Bonn und Berlin. Hat schon mehrere erfolgreiche Bücher geschrieben. Für seinen zweiten Roman „Die gordische Schleife“ erhielt er 1989 den Glauser, Autorenpreis für deutschsprachige Kriminalliteratur, für „Selbs Betrug“ den Deutschen Krimi-Preis 1992, für den Roman „Der Vorleser“ (1997) den Hans-Fallada-Preis der Stadt Neumünster, den italienischen Literaturpreis Grinzane Cavour, den Prix Laure Bataillon (bestdotierter französischer Preis für übersetzte Literatur), 1999 den erstmals verliehenen Welt – Literaturpreis sowie im Februar 2000 die Ehrengabe der Düsseldorfer Heinrich–Heine–Gesellschaft. „Der Vorleser“ erreichte als erstes deutsches Buch Platz eins auf der New–York–Times Bestsellerliste und wurde in 25 Sprachen übersetzt.

Kolejne ćwiczenie uczniowie czytają w małych (czterooosobowych) grupach i następnie prezentują na forum klasy.

### ► **Arbeitsblatt 2. In der Presse über das Buch:**

1. *Tilman Krause / Der Tagesspiegel, Berlin*  
„Ein vielschichtiges Buch, das an einem wahrhaft unerhörten Fall auf neuartige Weise das grundlegende Erlebnis von Schlinks Generation durchspielt: die Auseinandersetzung mit der deutschen Schuld am Holocaust und Völkermord. Es besitzt in der deutschen Literatur unserer Tage hohen Stellenwert“.
2. *Peter Schneider*

„Was vielleicht am meisten verblüfft, ist die Selbstverständlichkeit, ja die Leichtigkeit und Eleganz, mit der der Autor die peinigende, kaum erzählbare Geschichte vorträgt“.

3. *Richard Bernstein / The New York Times*  
„Gerade in dem Moment, wo alles über Deutschland und den Krieg gesagt zu sein scheint, kommt dieses fesselnde, philosophisch elegante und moralisch komplexe Buch von Bernhard Schlink“.
4. *Michael Stolleis / Frankfurter Allgemeine Zeitung*  
„Einfühlsame Sprache von erstaunlicher Präzision. Ein genuiner Schriftsteller, der hier ans Licht kommt. Diese traurige Geschichte ist Schlinks persönlichstes Buch“.
5. *Hannes Hintermeier / Abendzeitung, München*  
„Der beklemmende Roman einer grausamen Liebe. Ein Roman von solcher Sogkraft, dass man ihn, einmal begonnen, nicht aus der Hand legen wird“.
6. *Pierre Deshusses / Le Monde, Paris*  
„Ein wunderbares Buch“.
7. *Georg Steiner / The Observer, London*  
„Der Vorleser wird bald ein Prüfstein moralischer Bildung in ganz Europa sein“.

Jeżeli po takim wprowadzeniu uczniowie rzeczywiście są gotowi do podjęcia lektury, wówczas można zaproponować kolejne ćwiczenie. Jest nim pierwsza strona powieści w formie tekstu z lukami.

### ► **Arbeitsblatt 3: Kapitel 1**

Als ich fünfzehn war, hatte ich Gelbsucht. Die (1)..... begann im Herbst und endete im Frühjahr. Je kälter und dunkler das alte (2)..... wurde, desto schwächer wurde ich. Erst mit dem neuen Jahr (3)..... es aufwärts. Der Januar war warm, und meine Mutter richtete mir das Bett auf dem Balkon. Ich sah den (4)....., die Sonne, die Wolken und hörte die Kinder im Hof spielen. Eines frühen Abends im Februar hörte ich eine Amsel singen.

Mein erster Weg führte mich von der Blumenstraße, in der wir im zweiten (5)..... eines um Jahrhundertwende gebauten, wuchtigen Hauses (6)....., in die Bahnhofstraße. Dort hatte ich mich an einem Montag im Oktober auf dem Weg von der (7)..... nach Hause übergeben. Schon seit Tagen war ich schwach gewesen, so schwach wie noch nie in meinem (8)..... Jeder Schritt kostete mich Kraft. Wenn ich zu Hause oder in der Schule (9)..... stieg, trugen mich meine Beine kaum. Ich mochte auch nicht essen. Selbst wenn ich mich hungrig an den

(10)..... setzte, stellte sich bald Widerwillen ein. Morgens wachte ich mit trockenem Mund und dem Gefühl auf, meine Organe lägen schwer und falsch in meinem (11)..... Ich schämte mich, so (12)..... zu sein. Ich schämte mich besonders, als ich mich übergab. Auch das war mir noch nie in meinem Leben passiert. Mein (13)..... füllte sich, ich versuchte, es hinunterzuschlucken, presste die Lippen aufeinander, die (14)..... vor den Mund, aber es brach aus dem Mund und durch die Finger. Dann stützte ich mich an die Hauswand, sah auf das Erbrochene zu meinen Füßen und würgte hellen Schleim.

Die Frau, (15).....sich meiner annahm, tat es fast grob. Sie nahm meinen Arm und führte mich durch den dunklen Hausgang in den Hof. Oben waren von Fenster Leinen gespannt und hing (16)..... . Im Hof lagerte Holz; in einer offen stehenden Werkstatt kreischte eine (17)..... und flogen die Späne. Neben der Tür zum Hof war ein (18)..... . Die Frau drehte den Hahn auf, wusch zuerst meine Hand und klatschte mir dann das (19)....., das sie in ihren hohlen Händen auffing, ins (20)..... . Ich trocknete mein Gesicht mit dem Taschentuch.

„Nimm den anderen!“ Neben dem Wasserhahn standen zwei (21)....., sie griff einen und füllte ihn. Ich nahm und füllte den anderen und folgte ihr durch den (22)..... . Sie holte weit aus, das Wasser platschte auf den Gehweg und schwemmte das Erbrochene in den Rinnstein. Sie nahm mir den Eimer aus der (23)..... und schickte einen weiteren Wasserschwall über den Gehweg.

Sie richtete sich auf und sah, dass ich weinte. „Jungchen“, (24)..... sie verwundert, „Jungchen.“ Sie nahm mich in die (25)..... Ich war kaum größer als sie, spürte ihre Brüste an meiner Brust, roch in der Enge der Umarmung meinen schlechten Atem und ihren frischen Schweiß und wusste nicht, was ich mit meinen Armen machen (26)..... . Ich hörte auf zu weinen.

Sie fragte (27)....., wo ich wohnte, stellte die Eimer in den Gang und brachte mich nach Hause. Sie lief neben mir, in der einen Hand meine Tasche und die andere an meinem Arm. Es ist nicht (28)..... von der Bahnhofstraße in die Blumenstraße. Sie ging schnell und mit einer Entschlossenheit, die es mir leicht machte Schritte zu (29)..... Vor unserem Haus verabschiedete sie sich.

Am selben (30)..... holte meine Mutter den Arzt, der Gelbsucht diagnostizierte. Ir-

gendwann erzählte ich meiner Mutter von der (31)..... . Ich glaube nicht, dass ich sie sonst besucht hätte. Aber für meine (32)..... war es selbstverständlich, dass ich, sobald ich könnte, von meinem Taschengeld einen Blumenstrauß kaufen, mich vorstellen und bedanken würde. So ging ich Ende Februar in die Bahnhofstraße.

#### **Klucz:**

1. Krankheit, 2. Jahr, 3. ging, 4. Himmel, 5. Stock, 6. wohnten, 7. Schule, 8. Leben, 9. Treppen, 10. Tisch, 11. Leib, 12. schwach, 13. Mund, 14. Hand, 15. die, 16. Wäsche, 17. Säge, 18. Wasserhahn 19. Wasser, 20. Gesicht, 21. Eimer, 22. Gang, 23. Hand, 24. sagte, 25. Arme, 26. sollte, 27. mich, 28. weit, 29. halten, 30. Tag, 31. Frau, 32. Mutter

Tego typu ćwiczenia uczniowie często traktują jak rodzaj zagadek i sprawiają im sporą przyjemność. Dla nauczyciela stopień rozwiązania zadania będzie wskaźnikiem, czy uczniowie są gotowi językowo do podjęcia wyzwania.

Uczniowie powinni mieć możliwość przeczytania tekstu samodzielnie, wpisania własnych pomysłów w luki, a następnie skonfrontowania rozwiązań z partnerem, w grupie czteroosobowej, a dopiero później na forum klasy. Nauczyciel może pokazać tekst oryginalny korzystając z folii i projektora. Wszystkie inne rozwiązania, o ile są poprawne, należy omówić.

Po dobrych wynikach fazy wprowadzającej można zaproponować lekturę drugiego rozdziału. Każdy z uczniów powinien mieć możliwość przeczytania go w odpowiednim dla siebie tempie, wracając do fragmentów początkowo niezrozumiałych. W trakcie czytania tekstu uczniowie korzystają z kolejnego arkusza z zadaniami

#### **► Arbeitsblatt 4: Kapitel 2**

1. Wann wird die Geschichte geschrieben?
2. Woher wissen wir das?
3. Wo war der Held in der Zwischenzeit?
4. Wovon träumt er immer wieder?
5. Warum wiederholt sich sein Traum, was meinst Du?

*Wenn Du nur Lust hast, zeichne bitte das beschriebene Haus möglichst detailliert.*

Następnie grupki czteroosobowe otrzymują karteczki z listą słówek. Wykorzystując

słówka w podanej kolejności uczniowie wymyślają dalszy ciąg historii Hanny i Michaela.

► **Arbeitsblatt 5: Kapiteln 3-4**

Erzähle die Geschichte weiter und verwende dabei alle angegebenen Wörter.		
Blumenstrauß	nackte Arme	Unterkleid
Frau Schmitz	mitkommen	Ferse
Wohnung	Strumpf	wegschauen
bügeln	Flur	davonlaufen
reden	warten	nicht vergessen

Prezentujemy je na forum klasy po uprzednim sprawdzeniu, a potem wywieszamy w gazecie tematycznej. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie mają możliwość pofantazjowania, uczą się, że często nie tylko jedno rozwiązanie jest możliwe i dobre, pozwalają przyjrzeć się tekstom z innej perspektywy.

To zadanie ma również swoje cele wychowawcze. Ponieważ musi być wykonane w grupie, uczy odpowiedzialności za pracę wszystkich jej członków, umiejętności rezygnowania z własnych pomysłów oraz modyfikowania ich na rzecz powodzenia całego przedsięwzięcia.

Proponując tego rodzaju ćwiczenie ukierunkowujemy uwagę uczniów na dalszy tekst.

 **Ćwiczenia w trakcie czytania**

Po czterech stopniowo wprowadzanych rozdziałach dają uczniom możliwość lektury tekstu we własnym tempie, proponując jedynie wypełnianie w trakcie czytania diagramu. Ma on ułatwić omawianie wrażeń z lektury, a także obronę własnego stanowiska przez zacytowanie odpowiednich fragmentów tekstu na kolejnych zajęciach.

► **Arbeitsblatt 6: Kapitel 5-17**

*Bei der Lektüre vervollständige bitte den Raster. Zitiere stichwortartig Stellen aus dem Text und notiere die Seitenzahl daneben.*

Zeit Situation – wo?	Held Benehmen und Träume	Hanna Schmitz Benehmen	Seite im Buch
-------------------------	--------------------------------	------------------------------	------------------

► **Arbeitsblatt 7: Kapitel 5-17**

*Andere Personen im Buch:*

1. ....
2. ....
3. ....

Na lekturę uczniowie powinni mieć ok. 3 tygodni, co oznacza codzienne czytanie 4-5 stron. Po przewidzianym czasie organizują w klasie debatę, podczas której każdy ma okazję opowiedzieć o własnych wrażeniach i doświadczeniach w trakcie lektury. Własne opinie są przekonujące tylko wówczas, jeżeli ich autor jest w stanie znaleźć w tekście odpowiednie wersy, które skłoniły go do sformułowania takiej opinii. Uczniowie na tego rodzaju zajęciach nie tylko uczą się omawiać przeczytany tekst, ale również szanować zdanie i odczucia innych.

W trakcie zajęć zbieramy również informacje i porządkujemy fakty z lektury.

► **Arbeitsblatt 8: nach dem 1. Teil**

1. Wie hat er sie kennen gelernt?
2. Wie heißen die Haupthelden und wie alt sind sie?
3. Wo wohnt sie?
4. Was unternahmen sie an einem Aprilwochenende? Was passierte damals?
5. Was änderte sich nach den Sommerferien?
6. Woran dachte er oft in der neuen Klasse?
7. Warum ist sie verschwunden? – deine Meinung
8. Was änderte sich nach den Sommerferien?
9. Woran dachte er oft in der neuen Klasse?
10. Warum ist sie verschwunden? – deine Meinung

Ostatnie pytanie jest pytaniem otwartym. Tutaj każdy może odpowiedzieć tak jak czuje, myśli i przypuszcza. Pytanie to jest również tematem pracy domowej, której celem jest podtrzymanie zainteresowania czytelniczego, o czym piszą w swojej książce Brigitte Helmling i Gustav Wackwitz<sup>5)</sup>.

► **Arbeitsblatt 9: nach dem ersten Teil**

**Warum ist sie verschwunden?**

*(Äußere dich zum Thema in etwa 200-250 Wörtern.)*

Ciekawsze pomysły mogą się znów zna-

<sup>5)</sup> Helmling; Wackwitz, 1986, s. 25.

leż w gazecie tematycznej, uzupełnianej w miarę postępów w lekturze.

Następnie wprowadzamy drugą część książki. Rozdział ten zaskakuje, oburza i powoduje, że uczniowie czują się niepewnie – tekst czytamy w klasie w parach.

### ► **Arbeitsblatt 10: Teil 2; Kapitel 2**

#### **Ich sah Hanna im Gerichtssaal wieder.**

Es war nicht der erste KZ-Prozess und keiner der großen. Der Professor, einer der wenigen, die damals, über die Nazi-Vergangenheit und die einschlägigen Gerichtsverfahren arbeiteten, hatte ihn zum Gegenstand eines Seminars gemacht, weil er hoffte, ihn mit Hilfe von Studenten über die ganze Dauer verfolgen und auswerten zu können. Ich weiß nicht mehr, was er überprüfen, bestätigen oder widerlegen wollte. Ich erinnere mich, dass im Seminar über das Verbot rückwirkender Bestrafung diskutiert wurde. (...) Was ist das Recht? Was im Buch steht oder was in der Gesellschaft tatsächlich durchgesetzt und befolgt wird? Oder ist Recht, was, ob es im Buch steht oder nicht, durchgesetzt und befolgt werden müsste, wenn alles mit rechten Dingen zugehe? Der Professor, ein alter Herr, aus der Emigration zurückgekehrt, aber in der deutschen Rechtswissenschaft ein Außenseiter geblieben, nahm an diesen Diskussionen mit all seiner Gelehrsamkeit und zugleich mit der Distanz dessen teil, der für die Lösung eines Problems nicht mehr auf Gelehrsamkeit setzt. „Sehen Sie sich die Angeklagten an – Sie werden keinen finden, der wirklich meint, er habe damals morden dürfen“.

Das Seminar begann im Winter, die Gerichtsverhandlung im Frühjahr. Sie zog sich über viele Wochen hin. Verhandelt wurde montags bis donnerstags, und für jeden dieser vier Tage hatte der Professor eine Gruppe von Studenten eingeteilt, die ein wörtliches Protokoll führten. Am Freitag war Seminarsitzung und wurden die Ereignisse der vergangenen Woche aufgearbeitet.

Aufarbeitung! Aufarbeitung der Vergangenheit! Wir Studenten des Seminars sahen uns als Avantgarde der Aufarbeitung. Wir rissen die Fenster auf, ließen die Luft herein, den Wind, der endlich den Staub aufwirbelte, den die Gesellschaft über die Furchtbarkeiten der Vergangenheit hatte sinken lassen. Wir sorgten dafür, dass man atmen und sehen konnte. Auch wir setzten nicht auf juri-

stische Gelehrsamkeit. Dass verurteilt werden müsse, stand für uns fest. Ebenso fest stand für uns, dass es nur vordergründig um die Verurteilung dieses oder jenes KZ-Wächters und –Schergen ging. Die Generation, die sich der Wächter und Schergen bedient oder sie nicht gehindert oder sie nicht wenigstens ausgestoßen hatte, als sie sie nach 1945 hätte ausstoßen können, stand vor Gericht, und wir verurteilten sie in einem Verfahren der Aufarbeitung und Aufklärung zu Scham.

Unsere Eltern hatten im Dritten Reich ganz verschiedene Rollen gespielt. Manche Väter waren im Krieg gewesen, darunter zwei oder drei Offiziere der Wehrmacht und ein Offizier der Waffen-SS, einige hatten Karrieren in Justiz und Verwaltung gemacht, wir hatten Lehrer und Ärzte unter unseren Eltern, und einer hatte einen Onkel, der hoher Beamter beim Reichminister des Inneren gewesen war. Ich bin sicher, dass sie, soweit wir sie gefragt und sie uns geantwortet haben, ganz verschiedenes Mitzuteilen hatten. Mein Vater wollte nicht über sich reden. Aber ich wusste, dass er seine Stelle als Dozent der Philosophie wegen der Ankündigung einer Vorlesung über Spinoza verloren und sich und uns als Lektor eines Verlags für Wanderkarten und –bücher durch den Krieg gebracht hatte. Wie kam ich dazu, ihn zu Scham zu verurteilen? Aber ich tat es. Wir alle verurteilten unsere Eltern zu Scham, und wenn wir sie nur anklagen konnten, die Täter nach 1945 bei sich, unter sich geduldet zu haben. (...)

Po lekturze pary otrzymują do wykonania poniższe zadanie.

### ► **Arbeitsblatt 11: Teil 2; Kapitel 2**

- ▲ *Notiert 3 Vermutungen über sie;*
- ▲ *Notiert 3 Fragen über sie, auf die ihr gern Antwort hättet.*

W ciągu kolejnego tygodnia uczniowie mają przeczytać rozdziały 1-7 i sporządzić notatki do tekstu według wzoru:

### ► **Arbeitsblatt 12: Teil 2; Kapiteln 1-7**

Hanna vor dem Gericht	Michaels Gefühle
-----------------------	------------------

Po tych siedmiu rozdziałach inicjuję kolejną rozmowę na temat lektury. Na tych samych zajęciach proponuję przeczytanie kolej-

nych dwóch rozdziałów w ciągu następnego tygodnia. W rozdziale 8 została streszczona książka Żydówki, która przeżyła obóz. Po lekturze zachęcam uczniów do porównań z książkami podobnej treści, znanymi z lekcji języka polskiego. W rozdziale 9 spotkamy Hannę po raz ostatni walczącą o swoją wolność, aktywnie biorącą udział w przesłuchaniu. Potem wycofuje się z życia, a wyrok przyjmuje jako pokutę za nieodpowiednie w życiu decyzje.

### ► **Arbeitsblatt 13: Teil 2; Kapiteln 8/9**

*Versucht bitte folgende Fragen zu beantworten.*

1. Wie ist das Buch geschrieben?
2. Was steht im Text über Hanna?
3. Wen beschuldigt die Tochter?
4. Warum hat sie sich mit ihrer Mutter gerettet?
5. Wie benahm sich Hanna während des Verhörens?

Po przeczytaniu tekstu rozmawiamy w klasie na temat zmieniającego się obrazu postaci głównych, przede wszystkim Hanny i innych oskarżonych. Następnie proponuję większe przedsięwzięcie, a mianowicie przygotowanie spotkania Michaela i Hanny – w formie dramy. Przeznaczam na to dwie lekcje.

Po odegraniu spotkania proponuję jeszcze pracę domową: Napisanie wypracowania na jeden z podanych tematów:

### ► **Arbeitsblatt 14**

1. Wir nehmen an, die Haupthelden haben sich für längere Zeit getroffen, sie können alle ihre Gefühle loswerden. Wie werden sie sich gegenüber verhalten, was haben sie einander zu sagen?
2. Du bist Hanna und hast inzwischen schreiben gelernt. Schreibe einen Brief an Michael und erzähl ihm Gründe deiner Handlung.
3. Dir hat das Buch nicht gefallen und kannst Du nicht verstehen, warum es so oft ausgezeichnet wurde. Schreibe bitte einen Leserbrief an eine Zeitung.

Chociaż książka składa się z trzech części, opracowałam ćwiczenia jedynie do dwóch pierwszych, ponieważ zawierały istotne tema-

ty, które chciałam omówić z uczniami: problem wojny w oczach Niemca. Zmuszona byłam poczynić tego rodzaju kroki również ze względu na ograniczenia czasowe. Zbyt długa praca nad lekturą powoduje, że traci ona na mocy przyciągającej i z ciekawej przygody przeobraża się w nudne zadanie do wykonania, czego chciałam uniknąć. Zachęcałam jednak uczniów do dalszej lektury – całość przeczytało ok. 60 % uczniów pracujących nad książką.

Całe przedsięwzięcie udało mi się zrealizować w ciągu 2 miesięcy na 8 jednostkach lekcyjnych. W projekcie wzięło udział 15 uczniów – wszyscy z własnego wyboru, nieprzymuszeni. Pracę z powieścią traktowali jako oderwanie się od rutynowego uczenia się języka, w pewnym sensie wyróżnienie i jednocześnie wyzwanie. Powieść i przygotowane zadania sprawiały im przyjemność i chętnie je wykonywali. Ja sama miałam satysfakcję, chociaż była to dla mnie praca po lekcjach. Wyniki pracy uczniów mogli oglądać inni uczniowie w gazecie w pracowni języka niemieckiego.

### **Bibliografia**

- Bimmel Peter (1990), „Wegweiser im Dschungel der Texte: Lesestrategien und Textkonnektoren“ w: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 2. S.10-15.
- Dietrich Ingrid (1995), „Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht“, w: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). Tübingen: Francke Verlag. s.255-258.
- Helmling Brigitte, Wackwitz Gustav (1986), *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*, München: Goethe Institut.
- Hermann Karin (1984), „Warum Literatur im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ im Ausland?“, w: *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis. Teil I: Seminarbericht*. München: Goethe Institut. s.22-29.
- Neuner Gerhard (1990), „Texte auf dem Prüfstand: Welcher Text eignet sich für den Deutschunterricht?“, w: *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 2. s.16-19.
- Neuner Gerhard (1991), „Arbeit mit authentischen Texten“, w: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, G. Neuner, M. Krüger, U. Grewer. Berlin und München: Langenscheidt, s.153-156.
- Schlink Bernhard (1997), *Der Vorleser*, Zürich: Diogenes.
- Schlink Bernhard (2000), *Liebesflüchten*, Zürich: Diogenes. (czerwiec 2003)

## „Plaisir de lecture dure toute la vie” Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka francuskiego

Nauka języków obcych w obecnej dobie jest w stanie wpłynąć na rozwój zainteresowań uczniów. Nie tylko nowoczesne podręczniki oferują interesujące tematy w bardzo atrakcyjnej formie, ale również i materiały pozapodręcznikowe – do których dostęp jest o wiele łatwiejszy niż dawniej – stosowane przez wielu nauczycieli wpływają na ten stan rzeczy. Wykorzystanie Internetu, praca z materiałami autentycznymi, z prasą, piosenką, filmem fabularnym lub dokumentalnym stwarzają wspaniałe możliwości przeprowadzenia ciekawych lekcji, które mogą zainspirować ucznia i rozbudzić jego zainteresowania.

Przedstawiając swoją propozycję pragnęłabym jednak powrócić do możliwości, która w jednych metodach była doceniona przez dydaktyków, w innych traktowana po macoszemu a w ostatnich latach znów cieszy się zainteresowaniem, czego dowodem jest chociażby temat konkursu zaproponowanego przez Redakcję Języków Obcych w Szkole w 1998 roku: *Tekst literacki w nauce języka obcego – bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji*, czyli do pracy z tekstem literackim.

Jako argument pragnę zacytować zdanie Brygidy Gasztold<sup>2)</sup>: *„Literatura oferuje możliwość przeżycia języka w jego najdoskonalszej postaci i jeżeli to doświadczenie dostarcza przyjemności, to można mówić o sukcesie. Jak wiadomo sukces motywuje bardziej niż porażka, więc niedaleko stąd droga do samodzielnego sięgania po następne pozycje literackie”*.

Innym argumentem przemawiającym za budzeniem zainteresowań tekstem literackim jest fakt, że poziom wiedzy uczniów na temat literatury zarówno polskiej, jak i światowej jest zenująco niski. Na ogół uczniowie czytają (z nie-

chęcią) lektury szkolne i mają ewentualnie kilku ulubionych pisarzy, których książki czytają dla przyjemności, ale wiele nazwisk twórców, których wkład do literatury i kultury jest niepodważalny, jest im nieznanymi.

W klasie IV z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego i francuskiego pracuję z podręcznikiem J. Girardeta *Le nouveau sans frontières cz.4*<sup>3)</sup> w którym autor kładzie nacisk na pogłębienie wiedzy o kulturze i literaturze i proponuje fragmenty utworów czołowych pisarzy francuskich.

Kiedy przystępując do pracy nad fragmentem sztuki *Huis clos* zapytałam kim był J. P. Sartre, uzyskałam odpowiedź, że *„na pewno jakimś piosenkarzem, bo ostatnio mówiliśmy o piosence francuskiej”*. Jednak jakiś czas po tej lekcji kilka osób przyznało się do pożyczenia i przeczytania sztuki Sartre’a w całości. Podręcznik ten również proponuje przykłady ciekawych eksperymentów z poezją, w tym wiersz Apollinaire’a z cyklu *Calligrammes*. Sporo uczniów interesuje się poezją i lubi czytać wiersze dla własnej przyjemności. Czasem łatwiej jest sięgnąć po tomik poezji i przeczytać kilka wybranych wierszy niż powieść, która odstrasza swoją długością.

Apollinaire nie jest u nas zbyt znanym poetą. Z powodu braku czasu nie jest uwzględniany w programie nauczania języka polskiego tak jak Baudelaire, Rimbaud czy Verlaine, choć niekiedy poloniści wspominają o nim. Poświęcając zatem lekcje temu poecie można mówić o pewnego rodzaju korelacji międzyprzedmiotowej. Warto też przybliżyć tę postać uczniom z uwagi na jego polskie korzenie. Oto, co sam Apollinaire napisał o sobie w liście do Madeleine<sup>4)</sup>: *„Trzech jest dzisiaj Polaków znanych w litera-*

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr V we Wrocławiu. Brała udział w naszym Konkursie 2003, *Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego*.

<sup>2)</sup> Brygida Gasztold (1998), *Teksty literackie w nauce języka obcego*, w: *„Języki Obce w Szkole”* nr 2/1998, s. 99-102.

<sup>3)</sup> J. Girardet (1993) *Le nouveau sans frontières cz.4*, Paris: CLE International.

<sup>4)</sup> A. Kowalczykowa, M. Skrzypczyk (1998), *Zaczynając od Baudelaire’a. Antologia poezji obcej dla licealistów*. Warszawa: Wydawnictwo Senator, s.38.

turze, a żaden z nich nie pisał po polsku: Conrad w Anglii (ma talent), Przybyszewski w Niemczech i ja we Francji”.

Na realizację tematu: *Guillaume Apollinaire, poète audacieux et son Pont Mirabeau* przewidziałam dwie godziny lekcyjne. Pierwsza z nich była poświęcona poecie, druga analizie jego wiersza.

Pierwszą lekcję rozpoczęłam od paru ogólnych pytań na temat poezji: czy uczniowie czytają poezję, jaki jest ich ulubiony wiersz, jakich poetów francuskich potrafią wymienić. Następnie rozdałam uczniom podzielonym na grupy biografię Apollinaire’a na pociętych kaskach papieru i poleciłam ją uporządkować. Uczniowie mieli o dyspozycji słowniki. Po wykonaniu ćwiczenia rezultat został zweryfikowany zgodnie z oryginałem. Oto on:

Wilhelm Apollinaris de Kostrovitsky / dit Guillaume Apollinaire / est né / à Rome / le 26 août 1880 / Il est le fils naturel d`un officier italien / et d`une mère polonaise / Il fait ses études / au collège Saint-Charles de Monaco / Il vit / avec sa mère à Monaco / à Nice, Paris et Stavelot où / il rencontre son amour, Marie Dubois / Après plusieurs voyages en Allemagne / et en Autriche / et le séjour en Allemagne comme precepteur / de Mademoiselle Milhau / pendant lequel il tombe amoureux / d`une jeune Anglaise-Anne, il s`installe à Paris / La déception de cette aventure / lui inspire / en 1903 / la “Chanson du Mal Aimé” / Après son installation à Paris / il se lie avec Marie Laurencin / artiste-peintre / fréquente les artistes / comme Derain, Picasso, Matisse / poète Max-Jacob / En 1909 / paraît son premier volume “L`Enchanteur pourrissant” / en 1910 / “L`Hérésiarque et Cie / contes en prose poétique / Son recueil de poèmes “Alcools” / paraît en 1913 / Apollinaire y rejette la ponctuation / La guerre éclate / Apollinaire s`engage / à Nîmes / il rencontre “Lou” / Blessé à la tête / trépanné / en 1916 / il rentre à Paris / Il écrit un drame surréaliste / “Les Mamelles de Tirésias” / et : Le poète assassiné / En 1918 / il publie “Calligrammes” / - poèmes en forme de dessin / et épouse Jacqueline Kolb / Il est emporté par la grippe espagnole / le 9 novembre 1918 / deux jours avant l`armistice / Un certain nombre / de poèmes inédits à Lou / ont été rassemblés / en un dernier recueil / “Ombre de mon amour” en 1947/

Uporządkowana biografia została odczytana przez jednego z uczniów a ja w odpowiednich momentach uzupełniałam ją prezentacją materiałów z różnych źródeł. Na przykład zdanie: *Il fréquente les artistes comme Picasso* uzupełniłam rysunkiem Apollinaire par Picasso



Źródło: Chevalier Brigitte, Decriaud Roland, Sculfort Marie-France, Trouve Alain (1992), *Lire à loisir. Lecture méthodique et expression.* 4” Paris, Nathan, s. 131.

Dalsze uzupełnienia były następujące:

- *il se lie avec Marie Laurencin* (wyjaśnienie kim była) La Muse (Marie Laurencin) inspirant le poète (G.Apollinaire) – Le Douanier Rousseau



Źródło: Décriaud Roland, Marsat Jacques et Martine, Pinson Daniel, Pougeoise Michel, Rince Dominique, Sculfort Marie-France (1989), *Espace-Livres. Textes français et documents.* 3. Paris: Nathan, s. 133.

- *son recueil de poemes: “Alcools”*  
Okładka z kasety z cyklu „Le livre qui parle” z wizerunkiem Apollinaire’a, na której znany aktor francuski Daniel Gélin recytuje jego poezje.



Źródło: Okładka kasyety z cyklu *Le livre qui parle*: Apollinaire „Alcools” dit par Daniel Gélin, Villefranche-du-Perigord. Gallimard, Collection Jacques Canetti (1990). Dessin de couverture: Bernard Veyn, d’après M.Laurencin - 1990.

► *il rencontre Lou* Lou et son calligramme



Źródło: Chevalier Brigitte, Décriaud Roland, Sculfort Marie-France, Trouvè Alain (1992), *Lire à loisir. Lecture méthodique et expression. 4* Paris, Nathan, s. 131.

► *il publie Calligrammes* Calligrammes



Źródło: Apollinaire Guillaume (1994), *Calligrammes*, Paris, Gallimard, s. 27, 53, 64.

Na zakończenie zaprezentowałam trzy pozycje z biblioteki szkolnej zachęcając do zainteresowania się nimi. Oto ich tytuły:

- G. Apollinaire, *Wiersze miłosne*, Warszawa 1992,
- Kowalczykowa, M. Skrzypczak *Zaczynając od Baudelaire* «a. *Antologia poezji obcej dla licealistów*, Warszawa 1998,
- Ważyk, *Antologia współczesnej poezji francuskiej*, Warszawa 1947.

Wysłuchaliśmy również Daniela Gélina, recytującego *La chanson du Mal Aimé* (inspiracją dla niego była nieszczęśliwa miłość do Anny).

Drugą lekcję rozpoczęłam od kilku pytań na temat Apollinaire’a i jego twórczości. Następnie uczniowie otrzymali powielony tekst utworu *Le Pont Mirabeau* z tomu *Alcools*.

Guillaume APOLLINAIRE, *Alcools*, Gallimard. Version publiée en 1913.

Le pont Mirabeau  
 Sous le pont Mirabeau coule la Seine  
 Et nos amours  
 Faut-il qu’il m’en souvienne  
 La joie venait toujours après la peine

Vienne la nuit sonne l’heure  
 Les jours s’en vont je demeure  
 Les mains dans les mains restons face à face  
 Tandis que sous  
 Le pont de nos bras passe  
 Des éternels regards l’onde si lasse

Vienne la nuit sonne l’heure  
 Les jours s’en vont je demeure  
 L’amour s’en va comme cette eau courante  
 L’amour s’en va  
 Comme la vie est lente  
 Et comme l’Espérance est violente

Vienne la nuit sonne l’heure  
 Les jours s’en vont je demeure  
 Passent les jours et passent les semaines  
 Ni les amours reviennent  
 Sous le pont Mirabeau coule la Seine

Vienne la nuit sonne l’heure  
 Les jours s’en vont je demeure

Źródło: Colmez Françoise, Astre Marie-Louise, Defradas Marc (1992), *L’art de lire. Français 4*, Paris: Bordas, s. 284-285.

Rozpoczęliśmy pracę od próby wyjaśnienia tytułu: uczniowie otrzymali plany Paryża, na



których mieli wybrać i określić usytuowanie, w odniesieniu do znanych obiektów i stron świata, kilku mostów paryskich. Po odnalezieniu mostu Mirabeau, pokazałam im jego zdjęcie



Źródło: Colmez Françoise, Astre Marie-Louise, Defradas Marc (1992), *L'art de lire. Français 4*, Paris: Bordas, s. 284-285.

i zapytałam czy wiedzą, co oznaczają jego nazwa. Ponieważ nazwisko Mirabeau było im kompletnie nieznane, zapytałam o Rewolucję Francuską. Padły wówczas nazwiska: Marat, Danton, Robespierre, Desmoulin a ja przy pomocy rzutnika pisma przedstawiłam następującą informację:

„Honoré Mirabeau /1749-1791/, aristocrate rejeté par les nobles, député du Tiers Etat, orateur de talent, journaliste et écrivain politique /„De la monarchie prussienne sous Frédéric le Grand/, nouait des intrigues avec la cour”.

Wyjaśniłam również okoliczności w jakich powstał ten wiersz: Pour rentrer chez lui à Auteuil, Apollinaire passait chaque jour sur le pont Mirabeau. En 1912, après sa rupture avec Marie Laurencin, il a écrit ce beau poème<sup>5)</sup>.

A oto kilka przykładowych pytań, za pomocą których próbowaliśmy przeanalizować wiersz:

1. Pytania zadane przed przystąpieniem do czytania wiersza:

- ▶ A quoi vous fait penser la forme de ce poème?
- ▶ Qu'est-ce qui vous manque?
- ▶ Pourquoi, selon vous, le poète a-t-il choisi de supprimer la ponctuation?
- ▶ Quelles sont les rimes?
- ▶ Quelle est la longueur des vers?

2. Pytania zadane po przeczytaniu wiersza i wyjaśnieniu kilku nowych słów:

- ▶ Que fait le poète?
- ▶ Qui est avec lui?
- ▶ Que symbolise le cours de la Seine?
- ▶ Quel sentiment domine dans ce poème?
- ▶ Relevez les mots qui appartiennent au champ lexical: de l'amour qui n'existe plus, de la tristesse.
- ▶ Relevez les mots qui expriment: le mouvement  
l'immobilité
- ▶ le rôle de – “comme” - dans les vers: “l'amour s'en va comme cette eau courante” ...
- ▶ “comme la vie est lente et comme l'Espérance est violente ...”

Lekcję zakończyło wysłuchanie recytacji wiersza w wykonaniu Daniela Gélina oraz odczytanie polskiego tłumaczenia autorstwa Adama Ważyka:

Most Mirabeau

Pod mostem Mirabeau płynie Sekwana  
I nie jedna miłość  
Czy nie dość wspomiana  
Po bólu zawsze radość niespodziana

Zegar niech dzwoni noc niech nastaje  
Dni ulatują ja pozostaję

Z twarzą do twarzy połączmy ramiona  
Nieruchomi kiedy  
Pod mostem ramion kona  
Fala od wiecznych spojrzeń umęczona

Zegar niech dzwoni noc niech nastaje  
Dni ulatują ja pozostaję  
Miłość jak woda bieżąca odpływa  
I odpływa życie  
Woda jakże leniwa  
Nadzieja nasza jakże natarczywa

Zegar niech dzwoni noc niech nastaje  
Dni ulatują ja pozostaję

Niech dni się toczą jak rzeka wezbrana  
Ni czas nie zawraca  
Ni miłość pożegnana  
Pod mostem Mirabeau płynie Sekwana

Zegar niech dzwoni noc niech nastaje  
Dni ulatują ja pozostaję

Źródło: Apollinaire Guillaume (1980), *Wybór poezji*, w przekładach Adama Ważyka, Warszawa: Czytelnik, s. 117.

<sup>5)</sup> D. Riviere (1986), *Histoire de la France. Guide pour tous*, Paris: Hachette, s. 194.

Mam nadzieję, że zdołałam zainteresować uczniów, choć trochę, poezją Apollinaire'a jak również poezją francuską i być może któryś z nich pójdzie do biblioteki i zainteresuje się poleconymi przez mnie pozycjami. Na pewno jednak, nawet najbardziej sceptycznie nastawieni uczniowie poszerzyli swój zasięg wiedzy, co niewątpliwie zaprocentuje w ich przyszłości.

## BIBLIOGRAFIA

- Apollinaire Guillaume (1980), *Wybór poezji*, w przekładach Adama Ważyka, Warszawa: Czytelnik, s.117.  
Apollinaire Guillaume (1994), *Calligrammes*, Paris, Gallimard, s. 27, 53, 64.  
Chevalier Brigitte, Decriaud Roland, Sculfort Marie-Fran-

ce, Trouvé Alain (1992), *Lire à loisir. Lecture methodique et expression 4*, Paris: Nathan, s.131.

Colmez Françoise, Astre Marie-Louise, Defradas Marc (1992), *L'art de lire. Français 4*, Paris: Bordas, s. 284-285.

Déciaud Roland, Marsat Jacques et Martine, Pinson Daniel, Pougeoise Michel, Rincé Dominique, Sculfort Marie-France (1998), *Espace-Livres. Textes français et documents 3*, Paris: Nathan, s. 133.

Gasztold Brygida (1998), „Teksty literackie w nauce języka obcego” w: *Języki Obce w Szkole*, Warszawa: WSiP, s. 99.  
Kowalczykowa Alina, Skrzypczak Mirosław (1998), *Zaczynając od Baudelaire'a. Antologia poezji dla licealistów*, Warszawa: Wydawnictwo Senator, s. 38.

Rivière Daniel (1986), *Histoire de la France". Guide pour tous*, Paris: Hachette, s. 194.

(listopad 2003)

Magdalena Hałasińska<sup>1)</sup>  
Gdańsk

---

## Lekcje o regionie, w którym mieszkamy

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka angielskiego

Obecnie toczy się wiele dyskusji na temat korzyści i zagrożeń członkostwa Polski w Unii Europejskiej. Istnieją obawy, iż Polacy zatracą tożsamość narodową w dążeniu do europejskości. Sądzę, iż jedynie przez znajomość lokalnej historii i kultury, Polacy mają szansę zająć znaczące miejsce w Unii Europejskiej. Pogłębianie świadomości dziedzictwa kulturowego wśród dzieci i młodzieży jest z pewnością jednym z kroków, które zostały podjęte przez polskie szkoły. Głęboko wierzę też w to, że nauczyciele wprowadzając elementy kultury na lekcjach języka obcego, nie zawężają tematu jedynie do dziedzictwa kulturowego krajów nauczanego języka.

Istotnym elementem cyklu lekcji dotyczących kultury krajów (w moim przypadku anglojęzycznych) powinien być temat zamieszkiwanego przez nas regionu, jego historii, tradycji, kultury i sztuki. Jako mieszkanka Gdańska przy okazji lekcji z cyklu *Living in a city*, zapytałam uczniów liceum, w przeważającej części zamieszkałych w Pruszczu Gdańskim, gdzie zaprowadziliby gościa z zagranicy. Uczniowie uznali, że zabrałiby taką osobę do centrum Gdańska, na ul.

Długą nad Motławę oraz do multikina i pubu. Niestety ich znajomość Gdańska na tym się kończyła. Zaistniała sytuacja stała się przyczynkiem do przygotowania cyklu lekcji na temat Gdańska i Pruszcza Gdańskiego.

## Lekcja 1

Temat lekcji: *Gdańsk – the city that changed?*

Cele lekcji:

- ▶ Poznanie i powtórzenie słownictwa związanego z miastem, np. *traffic jams, rush hours, shops* itd.
- ▶ Ćwiczenia w czytaniu tekstu (ogólne rozumienie tekstu i rozumienie szczegółowych informacji).
- ▶ Ćwiczenia w mówieniu (odgrywanie ról oraz podsumowanie tabelki).
- ▶ Poznanie słownictwa zawartego w tekście, np. *empty hooks*.
- ▶ Ćwiczenia w wymowie (nowo poznane słownictwo).

Przebieg lekcji:

1. Przywitanie klasy, sprawdzenie obecności.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Pruszczu Gdańskim.

2. Nauczyciel pisze na tablicy słowo *Gdańsk*. Uczniowie podchodzą do tablicy i zapisują słowa, które im się kojarzą z miastem Gdańsk (*The Old Town, Długa Street, exciting nightlife* itd.).
3. Nauczyciel prosi uczniów o otworzenie książki (*ForMat*<sup>2)</sup> cz. 1, s. 21) i czyta tytuł artykułu *The City That Changed*. Uczniowie mówią, o czym może być tekst, jakie zmiany zaszły w Gdańsku od czasów II wojny światowej (np. odbudowane, kolorowe kamienice).
4. Uczniowie czytają tekst o pewnej osobie, która przyjechała po 20 latach ponownie do Gdańska i opowiada o zmianach, jakie zaszły w tym mieście. Następnie odpowiadają na pytania true/false dotyczące tekstu (*ForMat*, ćw. 6/20).
5. Po wyjaśnieniu znaczenia nowych słówek, ćwiczeniach w wymowie, uczniowie pracują w parach i wypełniają tabelkę na podstawie tekstu.

THEN	NOW
Grey buildings	Buildings painted in green, red, yellow
Grey shops	
Empty hooks in the shops	Streets full of smiling people wearing smart clothes
Rude shop assistants	
Always crowded restaurants	Large number of cafés and restaurants
Things for sale at the grocer's looked grey on grey shelves	Different kinds of fruit at the greengrocer's
Half of the shelves were empty	Shops full of meat and Polish sausages

6. Przed rozpoczęciem pracy nad kolejnym ćwiczeniem uczniowie zastanawiają się, jak należy zachować się na egzaminie maturalnym, części wewnętrznej, podczas odgrywania roli, np. *sound natural, make sure you include all the points in the task..*
7. Uczniowie pracują w parach. Przygotowują dialog: „*Twój kolega przyjeżdża do Ciebie z zagranicy na tydzień w ramach wymiany szkolnej. Powiedz mu przez telefon, jak mieszkasz;*

*scharakteryzuj swoją rodzinę; powiedz, jak będziecie spędzać wolny czas”.*

8. Uczniowie przedstawiają dialogi na forum klasy.
9. Praca domowa: przynieś mapę Starego Miasta na wycieczkę klasową.



## Lekcja 2

Temat: Gdańsk – wycieczka klasowa

Cele:

- ▶ Powtórzenie słownictwa dotyczącego kierunków, np. *turn left/right, go along the street.*
- ▶ Poznanie nazw angielskich zabytków Gdańska.
- ▶ Powtórzenie dni tygodnia, godzin (biblioteka British Council).
- ▶ Poznanie i powtórzenie słownictwa związanego z zabytkami miasta, np. *anchors, flag, cannon, flutter.*

Przebieg lekcji:

Gdy dotarliśmy z uczniami do centrum Gdańska, podzieliłam ich na dwie grupy i rozdałam kartę pytań. Wyjaśniłam uczniom zasady wypełnienia kart oraz że wygrywa ta grupa, która dojdzie do Zbrojowni (*House of Armour*) jako pierwsza i prawidłowo odpowie na wszystkie pytania.

### Karta pytań:

PLACE	TASK/ANSWERS	INSTRUCTIONS
The Golden Gate	When was the House of Tortures built?	Go along Długa Street and turn right into Garbary Street. Go to the crossroad of Garbary and Ogarna Street.
Crossroad of Garbary and Ogarna Street	What are the opening hours of the British Council Library on Fridays?	Go along Ogarna Street till you get to the Cow's Gate.
The Cow's Gate	What animals are there on the white buildings opposite the gate?	Go along Powroźnicza Street till you get to Długa Street near the Green Gate.

<sup>2)</sup> Diana Pye, Hanna Kryszewska (2002), *ForMat*, Warszawa: Macmillan Polska.

The Green Gate	How many sculptures can you see on the Green Gate from the bridge?	Go along Długie Pobrzeże till you get to the Observation Tower.
Observation Tower	What can you find in the Observation Tower?	Go straight on Długie Pobrzeże as far as The Crane.
The Crane	How many anchors can you see in The Crane?	Go along Mariacka Street and then to the main entrance of St. Mary's Church.
St. Mary's Church	How many steps are there in the church tower?	Go past the church, along Piwna Street, turn right into Kaletnicza Street till you get to The Town Hall.
The Town Hall	How many clocks can you see on the tower of the Town Hall?	Go along Długa Street towards The Golden Gate till Uphagen's House.
Uphagen's House	Draw the flag fluttering in the wind?	Go further along Długa Street, turn right into Tkacka Street till the House of Armour.
House of Armour	How many cannons can you see at the entrance?	We meet here.

## Lekcja 3

Temat: Describing places

Cele lekcji:

- ▶ Ćwiczenia w referowaniu notatek przygotowanych w domu na temat Gdańsk.
- ▶ Podsumowanie wycieczki.
- ▶ Poznanie i powtórzenie słownictwa związanego z opisywaniem miasta (*Pruszcz Gdański is situated in the north of Poland, commune, belfry, graveyard etc.*).
- ▶ Przypomnienie, jak konstruować tekst dotyczący opisu miasta i miejsca.
- ▶ Przygotowanie planu do opisu miasta – Pruszcz Gdański.

1. Uczniowie prezentują notatki o Gdańsku, przygotowane w domu według wcześniej podanych punktów:
  - a. population
  - b. location
  - c. main attractions
  - d. entertainment
  - e. historical places/history
  - f. atmosphere
2. Uczniowie pracują w parach i przygotowują odpowiedzi na pytanie: *What makes Gdańsk the pearl of Europe?* Następnie uczniowie prezentują swoje propozycje, pozostali komentują.
3. Nauczyciel rozdaje uczniom kartkę z punktami<sup>3)</sup>, które posłużą do przygotowania planu opisu Pruszcza Gdańskiego.

### Karta pracy:

INTRODUCTION
Paragraph 1
Name:
Location:
MAIN BODY
Paragraphs 2-4
Place:
Things to see/do:
Shopping:
Nightlife:
Restaurants, etc.:
Building(s): historical facts, exterior, interior:
CONCLUSION
Final Paragraph
Comments/feelings/recommendation:

4. Praca domowa: *Opisz Pruszcz Gdański jako miasto europejskie.*

## Podsumowanie

Przeprowadzone przeze mnie lekcje spotkały się z dużym zainteresowaniem uczniów, a w szczególności wycieczka po Starym Mieście. Uczniowie zauważyli, że wielokrotnie przechodzili koło miejsc zawartych w *Karcie pytań*, lecz

<sup>3)</sup> przygotowaną na podstawie V. Evans (2000), *Successful Writing. Intermediate*, New Greenham Park, New Bury Berkshire: Express Publishing, s. 48).

nigdy nie traktowali ich jako „wartych zobaczenia”. Praca domowa, którą wykonali po wycieczce, czyli przygotowanie dodatkowych informacji (np. historia miasta), nie sprawiła im wielu trudności, choć musieli tłumaczyć informacje z encyklopedii i Internetu.

Zauważyli też, że po raz pierwszy znaleźli się w realnej sytuacji, gdzie mogli posługiwać się informacjami w języku angielskim, np. jak dojść do wytyczonego miejsca. Poza tym uświadomili sobie, że Gdańsk jest pięknym miastem,

i że powinien być stałym punktem programu wycieczek zagranicznych.

Ku mojemu zaskoczeniu sami zaproponowali, by plan do opisu Pruszcza Gdańskiego potraktować szerzej, tzn. aby opisać Pruszcz Gdański jako gminę i ująć dziedzictwo kulturowe okolicznych wsi (np. dzwonnica z 1795 r. w Wiślinie). Zainteresowali się tym samym naszym regionem i być może już zawsze będą w nim szukać ciekawych miejsc i poznawać ich historię.

(grudzień 2003)

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

## Między korelacją a ścieżkami międzyprzedmiotowymi

W wyniku reformy systemu edukacji czteroletnie liceum ustąpiło miejsca liceum trzyletniemu. Jednocześnie wymóg korelacji międzyprzedmiotowej został zastąpiony koniecznością wyboru i kroczenia po określonej ścieżce międzyprzedmiotowej.

Dla nauczyciela języka obcego oznacza to, że w szczególnie staranny sposób musi realizować i dokumentować określoną tematykę.

W przypadku nauczyciela języka rosyjskiego dodatkową trudność stanowi jakość oferty wydawniczej. Dostępne podręczniki zawierają jedynie elementy pożądanych zagadnień albo nie zawierają ich wcale. Dlatego powstaje konieczność wkomponowania w tematykę programową tekstów i tematów, które ząbebiałyby się z innymi przedmiotami i były zgodne z wybraną przez szkołę ścieżką lub ścieżkami międzyprzedmiotowymi. Materiały pomocne w realizacji ścieżki edukacyjnej czy związane z korelacją międzyprzedmiotową powinny odpowiadać poziomem stopniowi zaawansowania językowego uczniów oraz ujmować temat w sposób kompleksowy, ciekawy i pozwalający na kształtowanie kompetencji językowych. Materiały prasowe czy internetowe, niezależnie od stopnia zaawansowania danej grupy czy klasy, wymagają mniejszej czy większej adaptacji oraz obróbki technicznej, umożliwiającej wykorzysta-

nie ich na zajęciach języka obcego. Chciałbym zaproponować nauczycielom języka rosyjskiego kilka przykładowych tekstów z różnych kręgów tematycznych wraz z rozwiązaniami metodycznymi. Materiały te pozwolą na płynne przejście od korelacji w liceum czteroletnim do ścieżek międzyprzedmiotowych w liceum trzyletnim.

▼ Duży nacisk kładzie się ostatnio na tematykę związaną z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Fakt, że Rosja nie stara się o członkostwo w tej organizacji nie stanowi przeszkody w realizowaniu tematyki unijnej na lekcjach języka rosyjskiego. Doskonałym pretekstem mogą być teksty dotyczące wspólnej waluty europejskiej, która jest obecna w rosyjskich kantorach. Pierwszy z nich – *Что надо знать о евро* – jest krótszy i łatwiejszy. Doskonale nadaje się do utrwalenia form liczebników głównych oraz wprowadzenia nazw państw i narodowości. W tekście pojawia się data, która może być punktem wyjścia do rozmowy na temat historii Unii Europejskiej i terminów przystąpienia do niej poszczególnych państw – zarówno członków, jak i kandydatów. Materiał ten pozwala również doskonalić umiejętność pracy z tekstem pisany. Jego zrozumienie możemy sprawdzić za pomocą większości stosowanych technik (prawda-fałsz, wielokrotny wybór, łączenie elementów).

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka rosyjskiego.

Podobnie możemy postąpić w przypadku nieco trudniejszego tekstu *Как узнать евро*. Poza zagadnieniami gramatycznymi występującymi w pierwszym tekście zawiera materiał językowy pozwalający omówić formy przymiotników (szczególnie w bierniku) oraz konstrukcje z przyimkiem *по* (na przykładzie wyrażen: *по размеру, по цвету, по достоинству, по собственному усмотрению*). Tematyka poruszana w tych materiałach jest zgodna z działem *Polska na drodze do integracji europejskiej*, realizowanym na lekcjach wiedzy o społeczeństwie. Naszym sprzymierzeńcem jest dostępność materiałów dotyczących waluty euro. Możemy więc zaproponować uczniom zajęcia z materiałem poglądowym (plansze, prezentacja w programie PowerPoint) lub w ramach zajęć pozalekcyjnych pilotować opracowanie tego tematu przez uczniów metodą projektów. Oba teksty mają również niewątpliwy walor edukacyjny – tematyka unijna nie jest jeszcze powszechnie znana. Mogą być one także pomocne przy realizacji ścieżki międzyprzedmiotowej *Kultura informacyjna*. Selekcja wiadomości podanych w tekstach posłuży do przygotowania i zaprezentowania komunikatów medialnych typu informacja prasowa czy relacja reporterska.

### ЧТО НАДО ЗНАТЬ О ЕВРО

1 января 2002 года в 12 государствах Европейского союза – Бельгии, Германии, Греции, Испании, Франции, Ирландии, Италии, Люксембурге, Нидерландах, Австрии, Португалии, Финляндии были введены наличные монеты и банкноты евро. Дания, Швеция и Великобритания, которые также являются членами Европейского союза, пока не присоединились к единой системе евро. Дания принимает участие в механизме обменных курсов, то есть обменный курс датской кроны привязан к курсу евро.

Новая единая европейская валюта представлена 7 различными банкнотами и 8 монетами. Введение единой валюты означает больше, чем простой обмен денег, этот процесс затрагивает всех граждан и все предприятия и фирмы стран Европейского содружества. В обращение были введены 50 миллиардов монет и 14,5 миллиардов банкнот. Банкноты достоинством 5, 10, 20, 50, 100, 200 и 500 евро.

Монеты достоинством 1, 2, 5, 10, 20 и 50 центов, а также 1 и 2 евро различаются по величине, цвету и толщине. 1 евро равен 100 центам.

### КАК УЗНАТЬ ЕВРО

Одна из главных особенностей евро – голограмма. Её отсутствие – верный признак того, что вы держите в руках фальшивку. Чтобы увидеть голограмму, купюру следует повернуть – именно тогда голограмма «заиграет» в лучах света. Банкноты достоинством 5, 10 и 20 евро, имеют справа на лицевой стороне широкую серебристую голографическую полосу. Располагая её под различным углом к источнику света, вы будете попеременно видеть символ евро и обозначение номинала – соответственно цифры 5, 10 или 20. На крупных купюрах полосы нет, зато есть куда более сложная квадратная голограмма, показывающая то номинал (50, 100, 200 или 500), то архитектурный мотив.

Банкноты евро отличаются друг от друга и по размеру, и по цвету. Например, самая маленькая по достоинству (5 евро) и размеру банкнота (120x62 мм) – серого цвета, самая большая – 500 евро (160x82 мм) – фиолетового. Все евробанкноты отпечатаны на специальной бумаге из чистого хлопка, которая на ощупь существенно отличается от обычной бумаги. Кроме того на лицевой стороне некоторые элементы изображения имеют повышенную рельефность. Например, на ощупь легко воспринимается строчка в верхней части банкноты с аббревиатурой Европейского центрального банка (ЕЦБ) на 5 языках. Плюс традиционные водяные знаки – фрагмент сюжета лицевой стороны и цифровое обозначение номинала, которые отчётливо видны на просвет. Также на просвет можно увидеть защитную нить – чёрную вертикальную линию, разделяющую лицевую сторону банкноты пополам. Всего степеней защиты у новой банкноты – 15.

В отличие от банкнот, которые едины для всего Евросоюза (ЕС), монеты чеканились во всех странах зоны хождения евро, что и предопределило их принципиальную особенность. Все евромонеты (номинальная стоимость которых: 1, 2, 5, 10, 20 и 50 центов, а также монеты в 1 и 2 евро) имеют стандартную

лицевую сторону, на которой изображены соответствующие цифры, но различные оборотные – каждая страна ЕС получила право оформить монеты по собственному усмотрению. Так, монеты достоинством 10, 20 и 50 центов, выпущенные в Германии, украшены изображением Бранденбургских ворот. Но монеты с национальной символикой каждой из стран ЕС будут приниматься на всей территории Евросоюза.

(по материалам информационных агентств)

▼ Tematyka związana ze zdrowym trybem życia jest zgodna zarówno z działem *Higiena, odżywianie*, realizowanym na lekcjach biologii, jak i ze ścieżką prozdrowotną. Elementy tej tematyki znajdziemy w niektórych podręcznikach języka rosyjskiego, zatem zaproponowane teksty są ich uzupełnieniem. Pierwszy z nich – *Рациональное питание* – zawiera informacje dotyczące racjonalnego odżywiania i może być też pomocny podczas utrwalenia materiału związanego z dokonywaniem zakupów. Zawiera leksykę pozwalającą powtórzyć umiejętność określania czasu zegarowego i stosowania liczebników w przypadkach zależnych (związaną również z czasem zegarowym). Stanowi pretekst do rozmowy i na temat zdrowego odżywiania, i racjonalnego dokonywania zakupów. Ćwiczenia w mówieniu można przeprowadzić z wykorzystaniem planu tekstu, planszy lub prezentacji komputerowej (w obu umieszczamy tarcze zegarowe). Taka organizacja pracy pozwala odejść od schematyzmu i uatrakcyjnić przebieg lekcji. Z kolei tekst *Как бросить курить* pozwala nie tyle uświadomić uczniom szkodliwość palenia tytoniu, ile podpowiada jak rzucić palenie. Problem używek dotyczy wszak coraz większej części młodzieży i zaproponowany materiał wydaje się być sprzymierzeńcem w walce o dobrą sprawę. Tekst pod względem językowym jest stosunkowo zaawansowany. Jest okazją do utrwalenia form trybu rozkazującego czasowników. Po wypisaniu i omówieniu poszczególnych form występujących w tekście (zakończonych na *-и, -и́* i miękką spółgłoskę) prosimy uczniów o przekształcenie pozostałych partii tekstu, tak by zawierały czasowniki w trybie rozkazującym.

## РАЦИОНАЛЬНОЕ ПИТАНИЕ

При рациональном питании человеку необходимо 3100 ккал в сутки. Если вы занимаетесь тяжёлой физической работой или спортом, то вам необходимо больше килокалорий. При этом в сутки вы должны употреблять около 100 г белков, 90 г жиров, 450 г углеводов. Энергетическая ценность суточного рациона распределяется следующим образом: завтрак – 20%, обед – 40 - 50%, ужин – 20 - 25%. Режим питания является очень важным моментом в распорядке дня. От того, как и когда вы питаетесь, зависит здоровье вашего организма. Идеальным режимом питания является трёхразовое:

- завтрак (7 - 9 часов): лёгкий приём пищи;

- обед (12 - 14 часов): основной приём пищи.

За обедом должна быть съедена большая часть суточной нормы. Чтобы помочь пищеварению, после еды посидите спокойно 5 минут, затем походите 5 - 15 минут. Сон после обеда очень вреден для организма;

- ужин (18 - 19 часов). Ужин должен быть умеренным, принимать пищу в вечернее время необходимо не позже, чем за 3 часа до сна.

Белковые продукты (мясо, рыба, творог) нужно употреблять в обед.

Существуют специальные таблицы, в которых указан химический состав продуктов. Эту информацию можно прочитать также на упаковке продукта. Правильный распорядок дня и здоровое питание позволит не иметь проблем с самочувствием.

(по материалам сайта <http://echinacea.ru>)

## КАК БРОСИТЬ КУРИТЬ

Эффективный отказ от табачной зависимости должен исходить из осознанного решения. Привычка к сигарете чаще всего имеет не физический, а психический характер. Зависимость от табака – вопрос в первую очередь силы воли. Снять зависимость тела очень просто и быстро, причём на увеличение жировой массы это никак не влияет. Некоторые считают, что лучше всего постепенно сокращать количество выкуриваемых в день сигарет и в конце концов исключить оставшуюся небольшую дозу вообще. Другие говорят, что бросить курить следует за один день. Просто

внушите себе, что с завтрашнего дня вы не прикаснётесь к сигарете. Утром лучше выпить кофе, заняться зарядкой. Купите себе упаковку жевательной резинки и при малейшем позыве жуйте её. Постоянно занимайте себя чем-нибудь, держите что-нибудь в руках. Постарайтесь соблюдать нижеуказанные правила и советы:

**1.** никаких поблажек себе – если поддашься один раз, пропало.

**2.** сообщи всем друзьям о своём намерении бросить курить и выиграть – сожги мосты; перспектива выглядеть тряпкой в чужих глазах подстёгивает очень хорошо.

**3.** напиши на листе бумаги: «я, такой-то, бросил курить и каждый раз, когда у меня возникнет желание покурить, вместо этого я выпью стакан воды»; после этого очень важно поместить этот лист на видное место и выполнять данное обещание, даже если никто не видит.

**4.** избегай находиться в компании с курильщиками.

**5.** избегай смотреть по телевидению сцены с курящими людьми.

**6.** загрузи себя работой или хобби – часто позывы к курению появляются именно на почве безделья.

**7.** в течении первых двух-трёх месяцев не употребляй алкоголь совсем – выпивка провоцирует желание покурить.

**8.** больше находишься в обществе некурящих людей – спорт, как и любая физическая работа, помогает в укреплении воли.

**9.** потрясающим эффектом обладает лечебное голодание (3-7 дней полного отказа от пищи), но это для отчаявшихся.

**10.** закрыв глаза, создай визуальный образ идеального человека, на которого бы ты хотел быть похожим – примерь его на себя и не снимай.

Процесс чистки организма всегда болезненен. Некоторым помогают заменители никотина или что-то сладкое (мёд, фрукты, мороженое). Другие всё больше и больше едят и поправляются на несколько килограммов. В таком случае надо есть всё диетическое и обезжиренное (фрукты, овощные салаты, йогурты, нежирное мясо отварное). И оставлять море пота в тренажёрном зале.

(по материалам сайта <http://www.askme.ru>)

▼ Текст *Кругосветное путешествие* łączy elementy wiedzy zdobytej przez uczniów w gimnazjum oraz w młodszych klasach liceum. Jego realizacja może być zgrana w czasie z powtórzeniem przedmaturalnym na lekcjach geografii. Uczniowie chętnie umieszczają na konturowej mapie świata rosyjskojęzyczne nazwy państw i jednostek geograficznych oraz zaznaczają trasę podróży dookoła świata. Przy okazji możemy utrwalić nazwy narodowości i stolic wybranych krajów.

## КРУГОСВЕТНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ

Российский путешественник Валерий Шанин добрался до Аргентины автостопом. Таким способом он намерен совершить кругосветное путешествие. Являясь президентом московской «Школы автостопа», Валерий Шанин объездил всю Европу и Соединённые Штаты. Свои впечатления он описал в четырёх книгах, а в 1999 году задумал объехать автостопом вокруг Земли. Причём совершить путешествие он планировал за один год, но в силу многих причин находится в пути до сих пор.

В декабре 1999 года из Москвы стартовали семеро путешественников. До Австралии, оставив позади Монголию, Китай, Лаос и Таиланд, доехали четверо. Сегодня «на беговой дорожке» остался один лишь Шанин. В Австралию он прилетел из Восточного Тимора на транспортном самолёте. Из Австралии, где провёл целый год, Шанин на российском контейнеровозе приплыл в Новую Зеландию. Там ему пришлось собирать киви, чтобы заработать на авиабилет до Буэнос-Айреса.

В Новой Зеландии у Шанина украли ноутбук, на котором он набирал заметки для журнала «Вокруг света» и отправлял в редакцию. Теперь ему приходится искать не только попутную машину, но и «попутный» компьютер.

Из Аргентины россиянин планирует добраться до Чили. Оттуда в Перу и Эквадор. В Эквадоре опытный автостопщик рассчитывает попасть на российское судно, перевозящее, например, бананы. Тогда его путь пройдёт через Панамский канал и Атлантику в Европу. Шанин признался, что очень хочет вернуться домой, где его ждут супруга и две



дочери. Но бросить задуманное на полпути ему не позволяет самолюбие. Кругосветным путешествием будет считаться, если Шанин дважды пересечёт экватор и все меридианы.

(по материалам сайта <http://www.turizm.ru>)

▼ Zaletą korelacji międzyjęzykowej jest niejako podwójne utrwalanie analogicznych konstrukcji – w obu językach jednocześnie (uczniowie mimowolnie przypominają sobie oraz porównują słowa i zwroty wprowadzone na lekcjach drugiego języka). Przykładowy tekst dotyczy organizacji przyjęcia urodzinowego. Temat ten może być zrealizowany równolegle przez rusycystę i germanistę lub anglistę – tematyka ta jest obecna w programach nauczania wymienionych języków. Tekst *Как надо дарить подарки* wymaga dość wysokich kompetencji językowych. Zawiera materiał językowy pozwalający powtórzyć szereg zagadnień gramatycznych – czasowniki nieregularne, stopień równy i wyższy przysłówków, tryb rozkazujący czasowników czy wyrażenia przyimkowe. Posiada również walor praktyczny – przekazuje zasady *savoir vivre* u dotyczące wyboru i sposobu wręczenia prezentów.

### КАК НАДО ДАРИТЬ ПОДАРКИ

Процесс дарения не должен быть небрежным. Даже если вы стесняетесь, дарите как можно более красиво и вежливо. Не вздумайте начать описывать, какой это дорогой подарок, как сложно было его искать и так далее. Обязательно снимите с подарка ценник, дарить что-то с ним – некрасиво. Если дарите книгу – не подписывайте её. Лучше просто напишите все свои мысли на открытке и вложите её внутрь.

Ваш подарок должен быть на уровне вашего достатка. Не стоит дарить полную дешёвку, однако подарок, на который вы потратите все свои деньги, тоже вряд ли обрадует. И помните – плохой подарок хуже, чем его отсутствие! Не знаете, что любит и предпочитает девушка, – просто поцелуйте её и скажите «я и есть твой подарок». Иногда срabатывает.

Давайте пройдемся по списку тех вещей, дарить которые девушке нельзя ни при каких обстоятельствах, если вы, конечно, не хотите

получить по голове сумочкой или просто остаться в одиночестве.

1. Не дарите живых подарков – хомячков, кошечек и собачек, если заранее не обговорили этот вопрос с девушкой.

2. Средства по уходу за кожей, то есть средства от каких-либо «проблем», это сигнал для девушки, что что-то не так. Даже если вы не имели ввиду ничего «такого»...

3. Дезодорант. Не путать с духами. Духи-то пожалуйста, а вот дезодоранты, то есть средства от запаха пота – ни в коем случае.

4. Книги про диеты. Нельзя указывать девушке на её недостатки, хоть прямо, хоть косвенно!

5. Спиртные напитки. Да-да, даже шампанское нельзя преподносить в качестве подарка. Вы можете прийти в гости с шампанским или вином, то есть «приложить» его к самому себе, но нельзя делать спиртное самостоятельным подарком.

6. Предметы для курения (зажигалки, сигареты, мундштуки с фильтрами). Курение – вредно для здоровья. Плохой тон. И девушке не понравится. Нельзя забывать, что нет правил без исключений. И если она сама попросит подарить ей абонемент на занятия шейпингом – бегом покупать! Если дама твоего сердца коллекционирует, например, зажигалки – смело дари ей очередной экземпляр.

7. И ещё одно: не дари никогда то, что подарили тебе.

Эффективно и эффектно – дарить подарки в обычные дни. В этот день вы будете вне конкуренции. Если в праздник подарок воспринимается как должное, то в обычный день это воспринимается именно как подарок. Да и сам эффект неожиданности может привести к совершенно замечательным последствиям. Можно без повода, а можно увязать это с каким-то фактом ваших личных отношений: «Сегодня десятый день нашего знакомства», «Годовщина первого поцелуя» и т.п. При этом подарок не должен быть дорогим или эффектным. Наоборот – что-то небольшое, милое, интимное. Кстати, одна красивая роза в такой ситуации зачастую воспринимается лучше букета.

(по материалам сайта <http://www.acapod.ru>)

▼ Zaproponowane teksty i wypowiedzi metodyczne zainspirują być może nie tylko nauczycieli-rusycystów do twórczych poszukiwań, staną się bodźcem do wyszukiwania zbieżności między przedmiotami i pomogą łagodnie przejść od korelacji do ścieżek międzyprzedmiotowych. Szukanie powiązań i analogii oraz

czasowa zgodność realizowanej tematyki na różnych przedmiotach pozwala uczniom nabrać przekonania, że wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin nie stanowią oderwanych segmentów, lecz układają się w logiczną całość.

(marzec 2003)

Anna Włodarczyk<sup>1)</sup>  
Pionki

## Lekcja z wykorzystaniem artykułu z prasy rosyjskiej

W marcu 2001 r. uczestniczyłam w kursie języka rosyjskiego (wariant handlowo-menedżerski) zorganizowanym przez CODN w Warszawie. Treści związane z biznesem, przedstawione na zajęciach w sposób bardzo ciekawy, pozwoliły mi w dużym stopniu wypełnić lukę w zakresie umiejętności nauczania języka specjalistycznego i zachęciły do włączenia elementów tego języka do moich lekcji.

Poniżej przedstawiam opis lekcji z wykorzystaniem artykułu z czasopisma *Домовой*, 2/1993 (Октябрь). Lekcję przeprowadziłam w klasie IV LO, która zaczęła naukę języka rosyjskiego w szkole średniej od podstaw, miała 3 godziny lekcji w tygodniu i były one prowadzone z podziałem klasy na grupy.

Temat: Счёт в банке

Cele operacyjne: Uczeń:

- ▲ rozumie dłuższe wypowiedzi nauczyciela,
- ▲ czyta tekst *Счёт в банке*, wyszukując potrzebne informacje,
- ▲ potrafi zastosować zgromadzone słownictwo, udzielając odpowiedzi na pytania, zawarte w temacie zajęć,
- ▲ umie wykorzystać informacje z tekstu do zredagowania kilkuzdaniowej wypowiedzi,
- ▲ potrafi skomentować treść obrazka *Хорошо, когда счёт в банке..*

Materiały do wykorzystania: fragmenty artykułu *Счёт в банке* ze wspomnianego czasopisma, odbitki ksero ćwiczeń do tekstu, *Практичный словарь польско-росыjsko-ukraiński, ekonomika i handel*, wydawnictwa Rea, *Mały praktyczny słownik biz-*

*nesmena rosyjsko-polski polsko-rosyjski* wydany przez WSiP i *Słownik do kursu handlowo-menedżerskiego Деловая речь rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, wydany przez Rea.

Przebieg lekcji: zajęcia rozpoczęłam od rozmowy na temat miejsc gromadzenia swoich oszczędności – było to nawiązaniem do pracy domowej. Następnie rozdałam uczniom kartki z poleceniem:

► *Подберите польские эквиваленты:*

- сберегательный банк -
- коммерческий банк -
- текущий счёт -
- юридическое лицо -
- конвертация (конвертируемость) -
- сумма сохраняется -
- статья доходов -
- оставаться внакладе (в убытке) -
- ужесточение конкуренции -

W trakcie podawania polskich ekwiwalentów uczniowie często korzystali ze słowników. Głośno odczytywali rosyjskie słówka, starając się je zapamiętać. Kolejnym etapem lekcji było ćwiczenie sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu pisanego. Uczniowie otrzymali odbitki artykułu i ćwiczenia.

### *Счёт в банке*

Сегодня в России банковскими счетами куда чаще пользуются фирмы, предприятия, компании - в общем, юридические лица, нежели мы с вами - лица частные. Хотя на Западе свой

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Pionkach.

счёт в банке является рядовым атрибутом повседневной жизни, без которого люди не мыслят её нормальной. Некоторое наше отставание объясняется просто: долгое время на всю страну был один банк (помните безальтернативный призыв: "Храните деньги в Сберегательном банке"?), а появившиеся коммерческие банки начали с обслуживания исключительно юридических лиц. Когда же стали открывать счета и частным гражданам, людей больше беспокоило, во что при скачущей инфляции свои деньги вложить.

Счёт в банке, предназначенный для обеспечения повседневных финансовых нужд, имеет специальное название - **текущий счёт**. Именно о нём, главным образом, идёт речь, когда произносится расхожая фраза „мой банковский счёт”. У него есть только один недостаток. Все операции со средствами на текущем счёте (получение и внесение наличных, переводы, конвертация, получение справок о состоянии счета) являются довольно дорогостоящими для банка. Поэтому большинство из них устанавливают за ведение такого счёта определённую плату. Её размер зависит от количества и вида операций (которые совершаются в течение, например, месяца), но, как правило, не превышает 5 процентов. Правда, бывают исключения. Если на текущем счёте постоянно сохраняется достаточно крупная сумма, банк может не только отказаться от комиссионных, но и начислять некоторый процент (до 50% годовых).

Любой банк занимается прежде всего тем, что берёт деньги за хранение и выдает кредиты, причём обе эти операции для него очень важны. Главная статья доходов банка - проценты за выданные кредиты. Однако своих денег, как водится, ему не хватает и он начинает занимать, прежде всего у крупных фирм и других банков. Но и деньги частных клиентов, составляющие в совокупности поистине огромную сумму, для него очень привлекательны. Банк начинает занимать и у вас. Разумеется, вы не остаётесь внакладе, поскольку банк за использование ваших денег выплачивает определённые проценты.

Сегодня такие отношения между банком и частным вкладчиком являются обычной практикой. Более того, с понижением доходов

от операций с крупными фирмами и ужесточением конкуренции банки стали обращаться с индивидуальными клиентами ещё „бережнее”, стремясь предотвратить возникновение любого недовольства.

► *Закончите предложения.*

1. Сегодня в России банковскими счетами пользуются.....
2. На Западе счёт в банке является .....
3. Людей больше беспокоило .....
4. Большинство из банков за ведение счёта устанавливает.....
5. Банк может отказаться от комиссионных, если .....
6. Главная статья доходов банка это .....
7. За использование денег клиента банк выплачивает .....

Po samodzielnym zapoznaniu się z treścią i wykonaniu ćwiczenia przystąpiliśmy do udzielenia odpowiedzi na pytania do tekstu, a następnie krótkiego streszczenia.

► *Ответьте на вопросы.*

1. Кто чаще пользуется банковскими счетами?
2. Кого стали обслуживать первые коммерческие банки в России?
3. Что беспокоило людей, когда в России стали открывать счета и частным гражданам?
4. Какой недостаток у текущего счёта?
5. От чего зависит размер платы за ведение счёта?
6. Когда банк может отказаться от комиссионных?
7. Чем прежде всего занимается любой банк?
8. Почему банк заинтересован в средствах частных клиентов?
9. Почему сегодня банки стали обращаться с индивидуальными клиентами ещё бережнее?

Końcowe minuty lekcji przeznaczyłam na ćwiczenie gramatyczne, które uczniowie również otrzymali na kartkach.

► *Данные в скобках слова поставьте в нужной форме:*

1. Фирмы пользуются.....(банковские счета).

2. Счёт является .....(рядовой атрибут) повседневной жизни.
3. Коммерческие банки начали с.....  
.....(обслуживание юридических лиц).
4. Банк может отказаться от .....  
.....(комиссионные).

#### Zadanie domowe:

Jak skomentujesz  
treść rysunku  
*Хорошо, когда  
счёт в банке.*



Na lekcji podczas sprawdzania pracy domowej przekonałam się, że moi uczniowie prawie w 90% potrafili wychwycić związek między treścią tekstu i obrazka.

Zwrócili uwagę na humorystyczne graficzne ujęcie tematu, na znaczenie takich słów jak: *банк* – bank, pula; *банка* - stoik, puszka; *счёт* – rachunek, liczenie, konto, lokata, należność, rezultat; *счёты* – liczydła. Niektórzy z nich, żartując, podawali inne „nieoficjalne” sposoby przechowywania pieniędzy.

Sądzę, że treść i forma lekcji spodobała się uczniom a mnie utwierdziła w przekonaniu, że warto korzystać z różnych materiałów przydatnych w bieżącej, nie tylko lekcyjnej komunikacji językowej.

(grudzień 2002)



## Warto wiedzieć

### Centrum Języków Nowożytnych w Grazu zaprasza nauczycieli języków obcych na kolejne warsztaty:

1. Language Educator Awareness (LEA) (26-29 January/Janvier 2005)  
Developing plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education.

Langue et Education Au plurilinguisme (LEA) La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues

Termin przysyłania zgłoszeń: **do 15 listopada 2004 r.**

2. **CHAGAL-Set Up (21-23 April 2005)**

European Curriculum guidelines for Access programmes into Higher education for underrepresented Adult Learners CHAGAL – Set Up.

Europäische Empfehlungen für Zugangsprogramme zur Tertiären Bildung für unterrepräsentierte erwachsene LernerInnen.

Termin przysyłania zgłoszeń: **do 1 lutego 2005 r.**

**Więcej informacji:** [ewa.wieczorek@codn.edu.pl](mailto:ewa.wieczorek@codn.edu.pl)

# MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Katarzyna Ciechanowicz-Gajewska<sup>1)</sup>  
Kraków

## Brzechwa po angielsku

Kilka lat temu, gdy czytałam mojemu małemu synkowi wiersze Jana Brzechwy, świetnie się razem bawiliśmy. Teraz, kiedy mój syn jest już gimnazjalistą, Brzechwa nie stracił u niego nic na popularności. Ponieważ wszystkie dzieci znają wiersze Jana Brzechwy już od najmłodszych lat, postanowiłam przetłumaczyć

### **ELEPHANT**

This is Bombi.  
An elephant, I suppose.  
He would like to play on his nose.  
Don't ask him why,  
Because he is very shy.

### **WOLF**

The wolf is dangerous,  
It can eat you up!  
But not this one here  
It just makes you laugh!

### **BOAR**

A boar is wild, a boar is nasty,  
His tusks are sharp but a bit rusty.  
Whenever you hear: "beware of the hog"  
You better just run off!

### **REINDEER**

A lady visited a reindeer,  
The reindeer looks at her politely and says:  
"I'm so delighted my dear,  
That you'll be wearing soft gloves from me".

### **PARROT**

"My dear little parrot,  
whisper something in my ear".

na język angielski Zoo. Chciałam, aby teksty były proste – dostosowane do możliwości młodszych dzieci. Wierzę, że będziecie się Państwo dobrze bawić czytając wierszyki Jana Brzechwy po angielsku, tak samo jak bawią się moi uczniowie i ich rodzice na szkolnych przedstawieniach.

### **SŁOŃ**

Ten słoń nazywa się Bombi.  
Ma trąbę, lecz na niej nie trąbi.  
Dlaczego? Nie bądź ciekawy,  
To jego prywatne sprawy.

### **WILK**

Powiem ci w słowach kilku,  
Co myślę o tym wilku.  
Gdyby nie był na obrazku,  
Zaraz by cię zjadł głuptasku.

### **DZIK**

Dzik jest dziki, dzik jest zły,  
Dzik ma bardzo ostre kły,  
Kto spotyka w lesie dzika,  
Ten na drzewo szybko zmyka.

### **RENIFER**

Przyszły dwie panie do renifera.  
Renifer na nie spojiera  
I rzecze z galanterią: „Bardzo mi przyjemnie,  
Że będą panie miały rękawiczki ze mnie”.

### **PAPUGA**

„Papużko, papużko,  
Powiedz mi coś na uszko”.

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego.

“I don’t trust you my dear”.  
“I promise to keep it safe  
And not to give it away”.

### **BISON**

“Ladies and gentlemen  
May I introduce  
Mr. Bison, just in front of you”  
“Try to be polite!  
Smile! Oh, yes! That’s just right!”

### **OSTRICH**

The ostrich always hides his head in the sand  
Because he’s scared of everything around.  
Everybody calls him a coward  
But he doesn’t care  
He just lays big eggs every hour.

### **BEAR**

Boys and girls  
Meet a bear  
He has lots of fluffy fur  
Ask him to touch you  
His paw is pretty  
He doesn’t want to?  
What a pitty!

### **MONKEY**

Monkeys are funny and gay,  
Monkeys – just like monkeys – play,  
Please, look at the chimpanzee  
What a monkey! Can you see!

### **TIGER**

“Mr Tiger, how are you?”  
“It’s so boring in the zoo!”  
“Would you like to be released?”  
“Sure, I’d eat you up, at least!”

### **PANTHER**

A panther has a lot of spots,  
And she likes to run a lot,  
When she runs, the spots just fly  
That is what she doesn’t like!

### **ZEBRA**

A zebra has many stripes,  
All of them black on white.  
But don’t you think it’s strange?  
Maybe just for a change  
Someone painted an ox instead.

### **FOX**

Red-haired grandpa, red-haired dad,  
Red-haired tail is my pride,

„Nic ci nie powiem, boś ty plotkarz,  
Powtórzysz każdemu, kogo spotkasz”.

### **ŻUBR**

Pozwólcie przedstawić sobie:  
Pan Żubr we własnej osobie,  
No, pokaż się żubrze. Zróbże  
Minę uprzejmą, żubrze.

### **STRUŚ**

Struś ze strachu  
Ciągłe chowa głowę w piachu,  
Więc ma opinię mazgaja.  
A nadto znosi jajka wielkości  
Strusiego jaja.

### **NIEDŹWIEDŹ**

Proszę państwa, oto miś.  
Miś jest bardzo grzeczny dziś.  
Chętnie państwu łapę poda.  
Nie chce podać? A to szkoda.

### **MAŁPA**

Małpy skaczą niedościgle,  
Małpy robią małpie figle,  
Niech pan spojrzysz na pawiana:  
Co za małpa, proszę pana.

### **TYGRYS**

„Co słyhać panie tygrysie?”  
„A nic. Nudzi mi się”.  
„Czy chciałby pan wyjść z za tych krat?”  
„Pewnie. Przynajmniej bym pana zjadł”.

### **PANTERA**

Pantera jest cała w centki,  
A przy tym ma bieg taki prędko,  
Że chociaż tego nie lubi,  
Biegnąc – własne cętki gubi.

### **ZEBRA**

Czy ta zebra jest prawdziwa?  
Czy to tak naprawdę bywa?  
Czy też malarz z bożej łaski  
Pomalował osła w paski?

### **LIS**

Rudy ojciec, rudy dziadek,  
Rudy ogon to mój spadek,

And here I am – a red-haired fox,  
And you better just run off.

### **GIRAFFE**

Look at Mrs Giraffe,  
She always pulls her neck up,  
I envy Mrs Giraffe,  
I can't pull my neck up.

### **TORTOISE**

A tortoise wanted to make a trip,  
But the trains aren't cheap,  
A tortoise is a miser,  
"On foot would be much wiser".

### **CROCODILE**

"Where are you from? Crocodile!"  
"I am from the river Nile,  
Let me go out for a while,  
I'll take you to the Nile".

### **KANGAROO**

"Mr Kanga-Kangaroo,  
Why have you got such a big shoe?"  
"That is why the kangaroos,  
Make holes in their shoes".

A ja jestem rudy lis.  
Ruszaj stąd, bo będę gryzł.

### **ŻYRAFA**

Żyrafa tym głównie żyje,  
Że w górę wyciąga szyję,  
A ja zazdroszczę żyrafie,  
Ja nie potrafię.

### **ŻÓŁW**

Żółw chciał pojechać koleją,  
Lecz koleje nie tanieją,  
Żółwiowi szkoda pieniędzy:  
„Pójdę pieszo, będę prędeż”.

### **KROKODYL**

„Skąd ty jesteś krokodylu?”  
„Ja? Znad Nilu.  
Wypuść mnie na kilka chwil,  
To zabiorę cię nad Nil”.

### **KANGUR**

„Jakie pan ma stopy duże,  
Panie kangurze”.  
„Wiadomo, dlatego kangury  
W skarpetach robią dziury”.

(kwiecień 2004)

Teresa Mastalerz<sup>1)</sup>

Trzebinia

---

## **St. Brigid's Lesson<sup>2)</sup>**

Każdy wie, że patronem Irlandii jest św. Patryk, ale niewielu słyszało o współpatronce „szmaragdowej wyspy”, św. Brygidzie. Św. Brygida obchodzi swoje święto 1 lutego, a w przeddzień dzieci w irlandzkich szkołach plotą krzyże z wikliny, zwane krzyżami św. Brygidy, które święci się następnego dnia. Przedstawiam kolejną propozycję lekcji z serii święci brytyjscy<sup>3)</sup> dla uczniów gimnazjum lub liceum. W mojej szkole lekcja zainteresowała uczniów.

1 St. Brigid's Day marks the first day of spring in the Celtic calendar so many customs have

to do with the ritual bringing in of new life / the spring/ into home. They invoke the protection, healing and fertile powers of the divine /God/ through St. Brigid. The first shining of the sun comes on this day and clothes are put on the walls or bushes for their first "airing" or "sunning". People pray to Brigid to give them good crops. Brigid is very much associated with cows and milk.

2 According to a legend, having been told by the local king that she could have as much land for her monastery at Kildare as her

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebinii. Gimnazjum otrzymało w roku 2002 Europejski Znak Jakości *European Label*.

<sup>2)</sup> Patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 1/2002, s. 87 – *St. Patrick's Lesson*, nr 4/2002, s. 99 – *St. Andrew*, nr 1/2003, s. 113 – *St. David's Lesson*, nr 1/2004, s. 140 – *St. George's Lesson*.

<sup>3)</sup> Niestety nie znam autora tekstu, który dostałam od znajomego Irlandczyka.

cloak would cover, Brigid placed it on the ground and it spread and spread, providing her with a large domain. A popular blessing invoking the protection of Brigid's Cloak, used in Irish-speaking parts of Ireland still is, "Brat Bride ort" e.g "The Cloak of Brigid upon you".

- 3 The great emblem of the Brigidine tradition is the cross made of rushes. The crosses are traditionally made on the eve of the feast. The rushes were picked and ritually brought into the dwelling-house after dark. A member of the household customarily pretended to be Brigid, and knocking on the entrance door, says words as (translated): "go on your knees, open your eyes and admit Brigid". In some places, it was the eldest girl of the family who did this, after the evening meal. The response, often led by the woman of the house, is with words such as: "Welcome! Welcome! Welcome to the holy woman!" Then the family assists in making the crosses. The four arms of the cross are centrally interlocked (different patterns were used in different areas), and the rushes at the end of each arm are bound with thread. A cross was hung above the door of the dwelling and in the sheds for animals to give protection to the farm stock. There they remain for a year and according to ritual, they are burned. A story of the origin of St. Brigid's Cross is that Brigid was called to the bedside of a dying pagan chieftain and realising that the extent of life left to him would be too short for his instruction in faith, picked up rushes from the floor, where they were used for floor-covering, quickly fashioned them into particular resemblance of the cross-sign of our redemption. Thus she converted him.

- 4 In 1185, Bishop Malachy of Down, while praying at night, saw a shaft of light which came to rest over the spot where the relics were hidden. The following year, he in the presence of cardinal Vivian representing the pope, presides over moving the relics to the Cathedral of Down. Then in 1537, after the reformation in England and the destruction of monasteries under the reign of king Henry VIII, the relics were scattered after the desecration by lord Grey, judiciary / viceroy/ of king Henry in Ireland. The head of St. Bri-

gid was saved and brought by fugitive Irish officers to Austria and presented to the emperor Rudolph II. It was later given to the son of the Spanish ambassador to Austria, who transferred it to the Jesuits in Lisbon. In 1903, the part of the head of St. Brigid was given, with the authentication of the cardinal patriarch of Lisbon to a nun, sister Mary Agnes of a community in Dundalk which is near Faughart, the birthplace of St. Brigid. This nun was a native of Faughart and arranged for the relic to be placed in the parish church of St. Brigid in the village of Faughart, where it is enshrined today.

- 5 St. Brigid was noted for her charity to the poor and needy. As a young girl, she wanted to devote herself to the religious life, but her father, a pagan chieftain, would not let her. One day while she was a teenager, a poor leper /of whom there were many in Ireland at the time/ came to her home looking for help. Her father was out and Brigid couldn't find at first anything to give to the leper. Then she saw her father's sword and gave it to the poor man, as he could sell the sword for his needs. Brigid knew that her father would be very angry with her over this, and she ran away from home and entered a monastery. She spent the rest of her life as a nun, becoming an abbess and gave much help to the poor people of her area.

1. Match the paragraphs of the text above with the titles:
  - a. St. Brigid's cross
  - b. Charitable St. Brigid
  - c. The relics of St. Brigid and their adventures
  - d. St. Brigid: Generator of life
  - e. St. Brigid's cloak
2. Answer the questions.
  - a. What is St. Brigid famous for?
  - b. What did St. Brigid do one day when her father was out?
  - c. How did St. Brigid convert a pagan chieftain?
  - d. Where are the relics of St. Brigid now?
  - e. Where was St. Brigid's monastery?
  - f. How big was St. Brigid's domain?
  - g. What is St. Brigid associated with?



h. What is St. Brigid's cross made of and when is it made?

3. Find the synonyms of the words below. The numbers in brackets suggest the paragraph where you can find them:

house /3/; put /2/; land /2/; leader /5/; to be absent /5/; search /5/; answer /3/; tied /3/; animals /3/; collect /3/; lift /3/; give /2/; coat /2/; celebration /3/

4. Unscramble the words below. Write the number of the paragraph where the words are and translate them into your own language:

- a. OPRSC            d. PREEL
- b. ESHRSU        e. NSEBLSGI
- c. VTEOD         f. OAEYMNSTR

5. Match the word halves. Write the number of the paragraph where the words are and then translate them into your own language.

- FER                    TION
- REDEMP            TILE
- CON                  MUNITY
- COM                  VERT
- REM                  TTER
- SCA                  AIN

6. What's funny in the sentences below? Correct the wrong words and then translate them into your own language.

- a. People prey to St. Brigid to give them good crops.
- b. St. Brigid's cross is made of rashes.
- c. Each arm of the cross is bound with threat.
- d. Welcome to the holly woman!
- e. Monasteries were destroyed under the rain of Henry VIII.

7. Fill in the gaps and read the message, which is:  
♥ † † The numbers in brackets suggest the paragraph where you can find the words.

- 1. a narrow beam of light /4/
- 2. becoming healthy again /1/
- 3. to rule a country /4/
- 4. a person who is running away or escaping /4/
- 5. the place where you were born /4/
- 6. a long, thin piece of cotton that you use for making cloth /3/
- 7. a long, very sharp metal weapon, like a large knife /5/
- 8. to affect a larger area or a bigger group of people /2/

- 9. the day or evening before a religious festival, important event /3/
- 10. to make a noise by hitting sth firmly with your hand /3/
- 11. a small building that is used for keeping animals or things in /3/
- 12. to allow somebody to enter /3/
- 13. an area which has its own church /4/
- 14. a woman on or just before her wedding day /1/
- 15. a particular place or area /4/
- 16. to worship God /1,4/

*						*	*	*	*
*	*								*
*	*					*	*	*	
							*	*	
*	*	*							*
*	*					*	*	*	*
*	*	*							*
*	*				*	*	*	*	*
*	*	*	*	&	*	*	*	*	*
*						*	*	*	*
*	*	*				*	*	*	*
*	*	*	*						*
*	*							*	*
*	*					*	*	*	*
*					*	*	*	*	*
*					*	*	*	*	*

**ANSWER KEY:**

- 1. 1D, 2E, 3A, 4C, 5B
- 2. a. charity to the poor and the needy /5/
- b. A leper came to her house asking for help. She didn't know what to give him so she gave him her father's sword he could sell for his needs. She knew that her father would be angry with this so she ran away from home and entered a monastery /5/
- c. She was called to the bedside of a dying pagan chieftain. She had no time to tell him about God so she picked up rushes from the floor and made a cross as a sign of redemption Thus she converted him.
- d. In the parish church of St. Brigid in the village of Faughart /3/
- e. Kildare /2/
- f. As big as her coat could cover /2/
- g. She's associated with milk and cows./1/
- h. It's made of rushes on the eve of St. Brigid's Day e.g. 31<sup>st</sup> January
- 3. house=dwelling; to put=to place; land=domain; leader=chieftain; to be absent=to be out;

search=look for; answer=response; tied=interlocked;  
animals=farm stock; collect=pick;  
lift=pick up; give=provide; coat=cloak; celebra-  
tion=feast

4. crops/1/; rushes/3/; devote/5/; leper/5/; blessing/2/;  
monastery/4/  
5. fertile/1/; redemption/3/; convert/3/; community/4/;  
remain/3/; scatter/4/

6. a. prey – pray; b. rashes=rushes; c. threat – thread;  
d. holly – holy; e. rain – reign  
7. FAITH, HOPE & CHARITY  
shaft; healing; reign; fugitive; birthplace  
thread; sword; spread; eve  
knock; shed; admit; parish; bride; spot; pray  
(czerwiec 2002)

Kalina Długońska, Wiesław Reszkowski<sup>1)</sup>  
Grudziądz

## Kwiz o Irlandii

Opracowaliśmy ten kwiz dla uczniów liceum, zainteresowanych językiem angielskim i krajami angielskiego obszaru językowego. Pytania dotyczą historii, geografii, systemu politycznego, kultury i tradycji Irlandii. Kwiz wykorzystaliśmy w trakcie obchodów *Dnia św. Patryka* w naszej szkole w 2003 r. Cieszył się on dużym zainteresowaniem uczniów, którzy potraktowali go jako sprawdzian swojej wiedzy o Irlandii.

### Ireland Quiz

Choose the right answer:

- University of Dublin is also known as:  
a) St. Patrick's College    b) Trinity College  
c) King's College    d) Dublin College
- Who is the patron saint of Ireland?  
a) St. Andrew    b) St. Patrick  
c) St. John    d) St. George
- The national floral emblem of Ireland is:  
a) shamrock    b) thistle  
c) leek    d) rose
- What is the capital of the Republic of Ireland?  
a) Belfast    b) Cork  
c) Dublin    d) Edinburgh
- What is the national Irish field sport?  
a) football    b) rugby  
c) tossing the caber    d) hurling
- Which of these towns/cities is not situated in Ireland?  
a) Limerick    b) Galway  
c) Carmarthen    d) Tipperary
- The official language(s) of the Republic of Ireland is/are:  
a) English    b) Irish  
c) Gaelic    d) English and Irish Gaelic
- What is the name of the highest mountain in the Republic of Ireland?  
a) Sawel    b) Carrauntoohill  
c) Scafell Pike    d) Ingleborough
- What is the name of the longest river in the Republic of Ireland?  
a) Blackwater    b) Shannon  
c) Barrow    d) Boyne
- What is the name of the largest lake in the Republic of Ireland?  
a) Lough Mask    b) Lough Ree  
c) Lough Derg    d) Lough Corrib
- What is the name of the narrow sea, separating the Republic of Ireland and Wales?  
a) St. George's Channel  
b) English Channel  
c) St. Patrick's Channel  
d) Strait of Dover
- The Picture of Dorian Gray* was written by:  
a) Samuel Beckett    b) William Butler Yeats  
c) Oscar Wilde    d) James Joyce
- St. Patrick is believed to have been born around:  
a) 590 AD    b) 390 AD  
c) 690 AD    d) 890 AD
- St. Patrick is said to have been born in:  
a) England    b) Italy  
c) Ireland    d) Wales
- The first of St. Patrick's Day parades, which are so popular today, took place in 1737 in:

<sup>1)</sup> Autorzy są nauczycielami języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Grudziądzu.

- a) Dublin, Ireland      b) New York, USA  
c) Boston, USA          d) Cardiff, Wales
16. St. Patrick was sent to Ireland as a bishop by:  
a) Pope Pius II      b) Pope Alexander I  
c) Pope Urban II    d) Pope Celestine
17. Ireland is often called:  
a) the Yellow Isle      c) the Happy Isle  
b) the Emerald Isle    d) St. Patrick's Isle
18. It is claimed that St. Patrick chased ..... out of Ireland.  
a) all the rats      b) all the snakes  
c) all the reptiles    d) all the dragons
19. St. Patrick used the shamrock to explain ..... to his followers.  
a) the Resurrection  
b) the Holy Trinity  
c) baptism  
d) the Holy Communion
20. What is the capital of Northern Ireland?  
a) Belfast      b) Cork  
c) Dublin      d) Edinburgh
21. The Republic of Ireland comprises..... of the island of Ireland.  
a) five sixths      b) five ninths  
c) half      d) one third
22. The political arm of IRA is called  
a) Conservative Party    b) Sinn Fein  
c) Unionists      d) Labour Party
23. The world turns ..... on March 17<sup>th</sup>.  
a) blue      b) pale  
c) green      d) yellow
24. Most of Samuel Beckett's works after 1945 were written in:  
a) English      b) Spanish  
c) French      d) Irish
25. Ireland gained its independence in:  
a) 1820      b) 1863  
c) 1921      d) 1945
26. *Pygmalion* was written by:  
a) William Butler Yeats  
b) Samuel Beckett  
c) George Bernard Shaw  
d) Oscar Wilde
27. Oscar Wilde was buried in:  
a) London      b) Dublin  
c) Paris      d) Rome
28. The first step towards an Anglo-Norman conquest of Ireland was made by:  
a) King Henry VIII    c) Queen Elizabeth I  
b) King Henry II      d) Edward VIII
29. Stream of consciousness is a literary technique which was used by:  
a) Samuel Beckett      c) Oscar Wilde  
b) George Bernard Shaw    d) James Joyce
30. How many people in Ireland declare adherence to the Roman Catholic Church?  
a) 67%      b) 75%  
c) 83%      d) 94%
31. What is the population of the Republic of Ireland?  
a) about 2,000,000    b) about 3,500,000  
c) about 6,200,000    d) about 7,500,000
32. What currency is used in the Republic of Ireland?  
a) Irish punt      b) British pound  
c) Irish dollar      d) euro
33. What is the size of the Republic of Ireland?  
a) 70,283 sq. km      c) 105,056 sq. km  
b) 95,300 sq. km      d) 126,367 sq. km
34. What currency is used in Northern Ireland?  
a) euro      b) British pound  
c) Irish dollar      d) Irish punt
35. Northern Ireland is also known as:  
a) Eire      b) Ulster  
c) Derry      d) Londonderry
36. The Republic of Ireland is also known as:  
a) Eire      b) Ulster  
c) Derry      d) Londonderry
37. *Ulysses* was written by:  
a) Samuel Beckett  
b) George Bernard Shaw  
c) Oscar Wilde  
d) James Joyce
38. Who was the chief proponent of the aesthetic movement based on the principle of art for art's sake?  
a) William Butler Yeats  
b) Samuel Beckett  
c) George Bernard Shaw  
d) Oscar Wilde
39. Who wrote *Gulliver's Travels*?  
a) William Butler Yeats  
b) Samuel Beckett  
c) Jonathan Swift  
d) Oscar Wilde
40. Which of these books was not written by Samuel Beckett:  
a) *Waiting for Godot*      c) *Molloy*  
b) *The Picture of Dorian Gray*    d) *The End*

## KEY

1. B, 2. B, 3. A, 4. C, 5. D, 6. C, 7. D, 8. B, 9. B, 10. D, 11. A, 12. C, 13. B, 14. D, 15. C, 16. D, 17. B, 18. B, 19. B, 20. A, 21. A, 22. B, 23. C, 24. C, 25. C, 26. C, 27. C, 28. B, 29. D, 30. D, 31. B, 32. D, 33. A, 34. B, 35. B, 36. A, 37. D, 38. D, 39. C, 40. B.

## Bibliografia:

Infopedia 2.0. A Complete 29-Volume Encyclopedia Plus 7 Essential Reference Books – All on CD-ROM, 1994.  
Biblioteka Multimedialna PWN, Złota Encyklopedia PWN, (2002), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.  
Przemysław Mroczkowski (1981), *Historia literatury angielskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.  
(grudzień 2004)

Anna Burzyńska, Grażyna Mojsiej, Alina Pucykowicz<sup>1</sup>  
Łódź, Kutno, Zabrze

# Dossier pour la préparation des lycéens à la passation de l'unité A3 du DELF

## DELFL 1er DEGRE

### UNITE A3 – ECRIT 1

► Lisez le texte, puis répondez aux questions.

#### Ados : des lecteurs zappeurs

#### Romans d'aventures, polars, histoires fantastiques, science-fiction sont de loin vos lectures préférées.

La lecture n'est certes pas le loisir n° 1 des ados, elle arrive loin derrière le cinéma, la musique, la télévision, les jeux vidéo, les sorties entre copains. Mais à 14-15 ans on continue néanmoins de lire, un peu moins qu'autrefois, mais de façon différente. Tel est le constat des éditeurs présents au 15<sup>e</sup> Salon du livre de jeunesse qui vient de se tenir à Montreuil (Seine-Saint-Denis). En fait on lit un peu de tout, comme l'a montré l'an dernier une enquête menée auprès de 1 200 élèves dans plusieurs collèges et lycées, on zappe facilement d'un genre à un autre: romans, dictionnaires, ouvrages documentaires, albums sur la nature, mais aussi polars, bandes dessinées. Mais depuis deux à trois ans, on est de plus en plus amateur de livres qui sortent de la vie quotidienne, qui excitent l'imagination avec des héros évoluant dans un monde magique ou règnent le bizarre, le fantastique, voire la sorcellerie. •

#### Livres de jeunesse: ventes en hausse

• Les ouvrages destinés aux enfants et aux adolescents se vendent de mieux en mieux. Selon le Syndicat national de l'édition, 7 697 titres ont été édités l'an dernier, soit une augmentation de près de 6 %, 70 millions d'exemplaires ont été vendus dont un peu plus de la moitié pour les livres d'enfants. Le chiffre d'affaires (ventes totales) du secteur a atteint 1,2 milliard de francs, ce qui représente une hausse de 3 %.



#### Histoires captivantes

Aujourd'hui, la fiction tient le haut du pavé. Pour s'en convaincre, il suffit de voir le succès phénoménal des dernières aventures du petit sorcier Harry Potter (voir dossier), ouvrage écrit par l'Écossaise J.K. Rowling qui vient d'être tiré à plus de 450 000 exemplaires en France, dont les tomes précédents ont déjà été vendus à 1,3 million d'exemplaires, un record en matière d'édition !

„Depuis deux ans on constate une forte demande des jeunes pour le fantastique et la science-fiction”, note Agnès Tchakgarian, responsable de la promotion chez Gallimard Jeunesse. „Les ventes d'ouvrages de science-fiction comme „Animorphes” ont démarré en flèche, ce qui nous a amené

<sup>1)</sup> Autorki są nauczycielkami języka francuskiego. Anna Burzyńska w IV Liceum Ogólnokształcącym im. J. Lelewela w Łodzi, Grażyna Mojsiej w Gimnazjum nr 1 w Kutnie.

à travailler sur de nouvelles collections autour du fantastique.” Les autres éditeurs comme Milan (éditeur des Clés), Bayard, Hatier ou encore Flammarion et Hachette surfent eux aussi avec succès sur cette vague „frissons et aventures fantastiques”.

Autre tendance: le roman policier. Longtemps réservé aux adultes, le „polar” fait un carton auprès des 12 - 15 ans. Signe que la demande est forte: la plupart des éditeurs ont lancé des collections écrites spécialement pour les jeunes. Il y a une place aussi pour les ouvrages plus classiques, „les histoires d’amour par exemple qui attirent plutôt les filles que les garçons”, constate Cathy Chamarty, responsable commerciale d’Actes-Sud Junior.

„On apprécie les romans à ressort psychologique qui racontent des histoires d’adoption, des secrets de famille, des idylles entre garçons et filles. Ce que recherchent nos lecteurs ce sont des histoires captivantes, bien écrites, avec des personnages dont ils se sentent proches.” En fait, tant qu’il y aura de bons livres, il y aura des lecteurs.

LES CLES du 7 au 13 DECEMBRE 2000

**QUESTIONS**

► 1. De quel type de texte s’agit-il? Cochez la bonne réponse.

- interview                       résumé d’un livre
- publicité                         article de presse

► 2. Quels loisirs, d’après l’auteur du texte, sont les plus attrayants pour les adolescents? Citez en quatre.

- a) .....                              b) .....
- c) .....                              d) .....

► 3. Le succès de

	augmente	diminue	on n’en parle pas
Livres de fiction			
Programmes télé			
Romans policiers			
BD			

Cochez les bonnes réponses.

► 4. Cherchez dans le texte quatre mots pour caractériser la science-fiction.

- a) .....                              c) .....
- b) .....                              d) .....

► 5. La lecture occupe-t-elle la première place sur la liste des activités des adolescents? Cochez la bonne réponse.

- oui                       non

Justifiez votre réponse en citant une phrase du texte.

.....  
.....

► 6. Cochez la phrase qui explique le mieux celle du texte

- « On zappe facilement d’un genre à un autre »
- On trouve facilement un mot dans le dictionnaire
- On change sans difficulté de genre de lecture « La fiction tient le haut du pavé »
- La fiction reste toujours au premier rang
- On peut trouver les livres de fiction sur le pavé « Les ventes d’ouvrages de science-fiction ont démarré en flèche »
- Les ventes de science-fiction ont très vite augmenté
- L’intérêt pour la science-fiction n’a pas changé

► 7. D’après l’auteur, pour avoir du succès, un livre doit

- être bon marché
- présenter des personnages proches des lecteurs
- être bien écrit
- avoir de belles illustrations

Cochez deux bonnes réponses.

**CORRIGÉ**

- 1. article de presse – 1 pkt.
- 2. a) le cinéma, b) la télévision, c) la musique, d) les jeux vidéo – 4 pkt.
- 3. augmente – livres de fiction, romans policiers; diminue - .....; on n’en parle pas – programmes télé, BD – 4 pkt.
- 4. a) l’imagination, b) le fantastique, c) le bizarre, d) la sorcellerie – 4 pkt.
- 5. non – “La lecture n’est certes pas le loisir № 1 des ados” – 2 pkt. (valable avec la justification)
- 6. Réponses correctes: On change sans difficulté de genre de lecture; La fiction reste toujours au premier rang; Les ventes de science-fiction ont très vite augmenté – 3 pkt.
- 7. Réponses correctes: présenter des personnages proches des lecteurs, être bien écrit – 2 pkt.

**Total sur 20**

(luty 2003)

# KONKURSY



Jarosław Sarzała<sup>1)</sup>

Bydgoszcz

## Konkurs gramatyczno-leksykalny z języka angielskiego w gimnazjum

W ostatnich latach można zauważyć coraz wyższy stopień opanowania poszczególnych sprawności językowych przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. Wpływ na powyższy fakt może mieć wiele czynników: większa liczba godzin lekcyjnych przeznaczona na naukę języków obcych, coraz lepiej przygotowana i wykształcona kadra oraz codzienny kontakt ze językiem angielskim w różnych sytuacjach. Wyższy poziom znajomości podstawowych i bardziej złożonych struktur gramatycznych oraz lepszy stopień opanowania słownictwa z reguły cieszą anglistów, ale stają się również dla nich wyzwaniem do tworzenia nowych narzędzi do sprawdzania postępów uczniów w nauce. Jednym z nich mogą być testy gramatyczno-leksykalne przeznaczone głównie dla pracowitej i uzdolnionej młodzieży, która chce sprawdzić swoje umiejętności, na przykład biorąc udział w konkursie. W Gimnazjum nr 4 w Bydgoszczy corocznie są organizowane wewnętrzne konkursy języka angielskiego, w tym konkursy gramatyczno – leksykalne, których jestem autorem.

Przedstawiam propozycję konkursu przeznaczonego dla uczniów klas trzecich, który odbył się w listopadzie 2003 roku.

### Konkurs gramatyczno-leksykalny z języka angielskiego dla uczniów klas trzecich gimnazjum

IMIĘ I NAZWISKO ..... KLASA .....

Czas wykonania zadań - 45 minut

I. Wpisz w odpowiednich czasach gramatycznych czasowniki podane w nawiasach.

- As Mary (run) ..... downstairs she (hear) ..... a shout.
- My friends (not be) ..... in Berlin last year.
- She already (sew) ..... two buttons to my jacket.
- Listen, somebody (knock) ..... at the door.
- My secretary (not come) ..... yet. She never (come) ..... to work before seven.
- When I (meet) ..... them in the street they (go) ..... to the opera.
- We (play) ..... bridge with the Browns tomorrow.
- I cannot find my glasses. .... you (see) ..... them? Yes, you (leave) ..... them in the living room yesterday.
- Stella (sing) ..... in the school choir many years ago.
- My grandmother usually (drink) ..... tea, but today she (drink) ..... coffee.

II. Spośród podanych odpowiedzi wybierz jedną i wyraźnie ją zaznacz.

- My sister has been listening to music ..... two hours.  
a) from                                  b) for  
c) since                                  d) with
- This film is worth .....  
a) watch                                  b) to watch  
c) watching                              d) to watching

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Gimnazjum nr 4 i w Szkole Podstawowej nr 65 w Bydgoszczy.

3. Does he ..... get up early on Wednesdays?  
a) must                                    b) has to  
c) must to                                d) have to
4. Neither Tom nor his sister ..... remember to feed the fish. No wonder they keep dying.  
a) don't                                    b) didn't  
c) doesn't                                d) -
5. They ..... each other for long but they get on well.  
a) haven't been knowing    b) haven't known  
c) weren't knowing            d) don't know
6. Be quiet! The ..... are still working very hard.  
a) others                                b) other's  
c) other                                    d) another
7. I prefer reading books ..... surfing the Internet.  
a) for                                        b) from  
c) to                                         d) than
8. Stop ..... sweets or you'll get fat.  
a) eating                                 b) to eat  
c) to eating                              d) eat
9. My neighbour never ..... coffee.  
a) drinking                              b) drinks  
c) doesn't drink                        d) drink
10. You're not interested ..... modern art, are you?  
a) to                                         b) with  
c) at                                         d) in

**III. Uzupełnij zdania wpisując odpowiedni przyimek.**

1. She's going ..... London ..... Wednesday ..... Mike. Would you like ..... come ..... them?
2. We'll meet ..... the airport ..... the evening.
3. How do you get ..... school? It depends ..... the weather. .... wet days I go ..... tube. If it is fine I go ..... foot.
4. Liverpool's aim ..... the start ..... the season was ..... maintain their position ..... the top ..... the Premiership.
5. I don't know how you put ..... the noise; it would drive me mad.

**IV. Ułóż poprawne zdania korzystając ze wszystkich podanych wyrazów.**

1. of/ England/ I/ coast/ on/ live/ south/ the/./ ..
2. are/ take/ you/ welcome/ any/ to/ like/ food/ you/./ .....
3. to/ prefer/ green/ shirts/ I/ blue/ ones/./ .....
4. ghosts/ few/ in/ people/ very/ believe/./ .....
5. she/ prettier/ Julia/ Kate/ is/ than/ isn't?/ .....
6. too/ to/ was/ dark/ it/ anything/ see/./ .....
7. you/ phone/ did/ my/ cousin/ yesterday?/ .....
8. shall/ let's/ we/ dance?/ .....
9. they/ a/ cigarettes/ day/ smoke/ ten/./ .....
10. me/ before/ nobody/ about/ knew/ event/ the/./ .....

**V. Wstaw odpowiednie literki tworząc poprawny wyraz pod względem formy i treści.**

1. Mr Brown works as a \_\_ d \_\_ . He passes sentences in court of justice.
2. The ancient \_\_ y \_ \_ \_ \_ \_ built the Pyramids for royal tombs.
3. Is Tokyo the \_\_ p \_ \_ \_ \_ of Japan?
4. This green jacket doesn't go well with pink shirt. The colours just don't \_\_ t \_ \_ .
5. Rio de Janeiro is \_ \_ \_ \_ u \_ for its carnival which takes place every February.
6. Look at that dog. What \_ \_ \_ e \_ is it? Not a special one. Just a mongrel.
7. Teachers don't like students who don't pay any \_ \_ \_ \_ \_ t \_ \_ to what they say during the lessons.
8. Five minutes before the end of the game the s \_ \_ \_ \_ was three to one.
9. There's not a grain of \_\_ u \_\_ in what he says. He's a notorious liar.
10. The bottle doesn't \_ \_ \_ t \_ \_ much water. It's almost empty.

**VI. Napisz pytania do podanych odpowiedzi.**

1. ....  
..... When I was seven years old?
2. ....?  
..... No, it wasn't.
3. ....?  
..... Because they are good friends.

4. ....  
 .....For five days.  
 5. ....?  
 Go straight on and then take the second turning on the right. The opera is just there.

### KLUCZ

Maksymalnie uczeń może uzyskać 60 punktów. Czas trwania konkursu - 45 minut.

- Zadanie I. - 15 pkt (1 pkt za każdą poprawną formę).
- |                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. was running, heard | 6. met, were going      |
| 2. weren't            | 7. are playing          |
| 3. has already sewn   | 8. Have you seen, left  |
| 4. is knocking        | 9. sang                 |
| 5. hasn't come, comes | 10. drinks, is drinking |
- Zadanie II. - 10 pkt - 1b, 2c, 3d, 4d, 5b, 6a, 7c, 8a, 9b, 10d
- Zadanie III - 10 pkt (20 x 0,5pkt) 1. to, on, with,

- to, with 2. at, in 3. to, on, on, by, on  
 4. at, of, to, at, of 5. up, with

- Zadanie IV - 10 pkt
- I live on the south coast of England.
  - You are welcome to take any food you like.
  - I prefer blue/green shirts to green/blue ones.
  - Very few people believe in ghosts.
  - Kate/Julia is prettier than Julia/Kate, isn't she?
  - It was too dark to see anything.
  - Did you/ my cousin phone my cousin/you yesterday?
  - Let's dance, shall we?
  - They smoke ten cigarettes a day.
  - Nobody knew about the event before me.
- Zadanie V - 10 pkt - 1. judge 2. Egyptians 3. capital 4. match 5. famous 6. breed 7. attention 8. score 9. truth 10. contain
- Zadanie VI. - 5 pkt

(styczeń 2004)

Anna Mystkowska-Wiertelak<sup>1)</sup>  
 Kalisz

## Międzyszkolny konkurs języka angielskiego<sup>2)</sup>

### Etap I

- *Przeczytaj uważnie tekst i znajdujące się pod nim pytania. Zakreśl kółkiem literę, przy której znajduje się poprawna odpowiedź.*

Linda was worried. Recently, her son Mark had been arriving home late from school. When she'd asked him about it, he'd looked away – Linda was immediately suspicious. One morning when Mark was getting ready for school, she looked through her son's school bag. She soon found what she was looking for – cigarettes. When Mark came down for breakfast he knew there was something wrong.

'Mark, I have to ask you a question and I want you to be honest,' she said. 'Have you started smoking?'

Mark went deep red. He hadn't expected her to find out so soon. He thought for a moment then decided to answer truthfully.

'Yes, Mum, I have,' he replied.

'Oh no, Mark, why?' his mother exclaimed. 'You know they're bad for you.'

'But, Mum, you smoke. I got them from you,' he answered.

'If you didn't smoke, I wouldn't have them. And anyway, all my friends smoke.'

Linda tried to control her anger. 'But you're only fifteen Mark. You're too young to be smoking! How long has this been going on?'

Mark looked uncertain. 'Well, I started few months ago, I suppose....But I really like it, Mum.'

Linda sighed. She knew she couldn't criticize him unless she stopped smoking herself. It was clear that Mark had been tempted to smoke because she did. She suddenly felt extremely guilty.

New Streetwise Intermediate Rob Nolasco  
 and Jayne Wildman

- From the text we learn that Mark was
  - an adolescent.
  - an adult.
  - had many friends.

<sup>1)</sup> Autorka jest wykładowcą w Zakładzie Filologii Angielskiej UAM Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

<sup>2)</sup> Patrz s. 176 w tym numerze.



2. Linda was worried because
  - a) she had to look through his bag.
  - b) Mark kept coming late for breakfast.
  - c) Mark had not been punctual recently.
3. Mark started smoking
  - a) a long time ago. b) a short while ago.
  - c) when he was thirteen.
4. Mark got his cigarettes from
  - a) his friends. b) his Mum.
  - c) a local shop.
5. When Linda learned that Mark had been smoking she
  - a) got depressed.
  - b) wasn't angry at all because she was a smoker herself.
  - c) was annoyed.

► *Zakreśl wyraźnie kółkiem literę, przy której znajduje się poprawna odpowiedź. Dla każdego zdania istnieje tylko jedno poprawne rozwiązanie.*

1. The ship.....captain has been arrested must not leave the port.
  - a) whose b) which c) that
2. Paper .....in China.
  - a) was discovered b) was invented
  - c) has been discovered
3. He called me while I .....dinner.
  - a) cooked b) was cooking
  - c) have cooked
4. I don't like when people make..... my homework on Saturday mornings.
  - a) me do b) me to do c) me doing
5. Why did Tom look .....?
  - a) so sadly b) so sad c) as sadly
6. Tom was sad because very.....students came to his lecture.
  - a) little b) a few c) few
7. If I were you I ..... to him like that.
  - a) wouldn't speak b) wouldn't spoke
  - c) won't speak
8. Let me know as soon as he .....
  - a) came b) will come c) comes
9. Nobody telephoned me ..... the whole week.
  - a) since b) for c) from
10. Everyone was surprised at her .....
  - a) succeeding b) success c) sucess

► *W każdą z luk należy wpisać JEDNO pasujące do kontekstu słowo.*

The following morning, as Jason was making his way 1. ....the stairs, he spotted Mrs Pickles. She was sitting 2.....an armchair reading a book, with her back 3 .....the kitchen. 'Oh no, she's up already?' thought Jason. 'She mustn't see me!' 4 ....., he thought of a plan. Jason knew how much Mrs Pickles 5 .....eating, so he quickly warmed up some muffins in the microwave.

A 6 .....minutes later, Mrs Pickles followed the smell of muffins into the kitchen. 'Oh, muffins!' she thought, 'But I shouldn't, 7 ..... I? Oh, one wouldn't hurt!' Jason slowly walked through the room and got to the front door.

'Great!' he thought. 'She 8 .....too busy eating to notice me.' He tip-toed down the corridor, took the lift downstairs and quickly slipped past the security 9 ..... when he wasn't looking. A mysterious little shadow followed Jason out of the building. Jason didn't notice anything at first, but as he continued walking, he couldn't 10 .....feeling that someone was following him.

*In the Year of the Dragon, H.Q. Mitchell*

► *Uzupełnij drugie zdanie z każdej pary tak, aby jego znaczenie było jak najbliższe znaczeniu zdania pierwszego.*

Example: They will do the job by Friday.  
The job .....  
The job will be done by Friday.

1. I first met Sue at the concert last week.  
I .....since the concert last week.
2. Charles Dickens wrote *Oliver Twist*.  
*Oliver Twist* .....
3. Tom can run faster than any other boy in my class.  
Tom is .....
4. We've run out of sugar.  
There .....left.
5. Tom is my friend.  
Tom is a .....
6. Mary sent me a letter.  
I .....
7. 'Do you like cats?' Tom asked me.  
Tom wanted to know .....

8. We'll have a picnic but the weather must be fine.  
We'll have a picnic if the weather .....
9. I've got no time at all  
I haven't.....
10. What is the age of this building?  
How.....
- *Przetłumacz brakujący fragment. W części już przetłumaczonej nie wolno niczego zmieniać.*
1. Oni znają się od lat.  
They have known .....for years.
2. Ta sukienka kosztowała fortunę.  
The dress .....a fortune.
3. Jest dużo kin w naszym mieście.  
There .....cinemas in our town.
4. Tomek lubi jeździć na rowerze.  
Tom likes .....
5. Zuzia już poszła do domu.  
Sue .....home.
6. Chciałbyś coś do jedzenia?  
.....to eat?
7. Nie widzę co jest po mojej lewej stronie.  
I can't see what's .....my left.
8. To krzesło jest zrobione z drewna.  
This chair is made .....wood.
9. Nie wolno dotykać tego guzika!  
You .....this button!
10. Kiedy wychodziłem zadzwoniła moja komórka.  
When I .....my mobile rang.

## KLUCZ

- I. TEXT 1. A, 2. C, 3. B, 4. B, 5. C
- II. 1. A, 2. B, 3. B, 4. A, 5. B, 6. C, 7. A, 8. C, 9. A, 10. B,
- 1. down, 2. in, 3. to, 4. suddenly/then, 5. enjoyed/liked, 6. few, 7. should, 8. was/is, 9. guard, 10. help
- 1. have known, 2. was written by, 3. the fastest, 4. isn't any sugar, 5. friend of mine, 6. was sent a letter, 7. if I liked cats, 8. is fine, 9. got any time, 10. old is this building?
- 1. each other / one another, 2. cost, 3. are many / a lot of, 4. cycling / riding a bike, 5. has gone, 6. would you like something, 7. on, 8. of, 9. mustn't touch/press, 10. was leaving / going out



## Etap II

I. W większości wersów poniższego tekstu znajduje się **JEDNO** niepotrzebne słowo. Może ono być niepoprawne gramatycznie, może też nie pasować do kontekstu zdania. Przeczytaj tekst uważnie, skreśl zbędne wyrazy, a następnie wpisz je w odpowiednich liniach. Te wersy, które nie zawierają niepoprawnych słów należy oznaczyć znaczkiem ✓.

0. Mr Gordon was waiting for the doctor next at the door, and without speaking, ...next...
00. he took him inside. Little Joe Green took me back to the stable. I was glad to ...✓....
1. get home; I was so tired. My legs felt weak, and I was very hot. John was still .....
2. walking back from the doctor's house, so that Joe tried to look after me .....
3. by himself. But poor Joe did not really know what to do. He gave me the some .....
4. cold water to drink, and tried to dry me. But he forgot it to cover me .....
5. with anything afterwards. He went away and left me alone in the stable. ....
6. Soon I began to feel cold and ill. When at last John arrived back after his long .....
7. walk and came in to see me, I was lying on the floor of the stable, feeling .....
8. very ill. When John found me he immediately knew there what to do. He .....
9. covered me with that warm cloths, and gave me some hot food. 'Stupid boy! .....
10. Stupid boy!' John said to himself as he worked on me. He was very angry .....
11. with little Joe. I was ill for weeks and the horse-doctor came to see to me .....
12. every day, and Mr Gordon often came to see me too. 'My poor Black .....
13. Beauty,' he said. 'Thanks to you, the doctor arrived in time to save .....
14. Mrs Gordon's life. You saved up her life, but now you're ill, too.' At .....
15. the first John was angry with poor Joe, but then, as I grew better, .....
- he forgave the boy.

*Black Beauty* Anna Sewell

- *Zakreśl wyraźnie kółkiem literę, przy której znajduje się poprawna odpowiedź. Dla każdego zdania istnieje tylko jedno poprawne rozwiązanie.*

1. When Tom met Sue he fell for her immediately. It was love at first .....  
a) look    b) glance    c) sight
  2. This region is famous .....its splendid wines and cheeses.  
a) of    b) for    c) on
  3. Giovanni da Verrazano .....Manhattan in 1524.  
a) invented b) discovered c) went into
  4. I have a friend.....mother is Chinese.  
a) which    b) who    c) whose
  5. Sue is a perfectionist. She hates ..... mistakes.  
a) making    b) doing    c) producing
- *Uzupełnij drugie zdanie z każdej pary tak, aby jego znaczenie było jak najbliższe znaczeniu zdania pierwszego.*

Example:    They will do the job by Friday.  
              The job .....  
              The job will be done by Friday.

1. I am sure Susie is doing her homework.  
Susie must.....
  2. The last time I went to a doctor was ages ago.  
I.....
  3. Mary is a fluent French speaker.  
Mary.....
  4. Would you like to go to Italy in June?  
What about.....
  5. You started work here last August, didn't you?  
You .....
  6. I forgot to take my umbrella so I got wet on my way home.  
I got wet because I.....
  7. Sue is not as talented as her sister.  
Sue .....less.....
  8. They are building a new stadium near here.  
A new stadium.....
  9. You'd better see a doctor.  
If I.....
  10. I like playing darts more than any other game.  
Darts.....
- *Czasownik podany w nawiasie wpisz we właściwej formie.*
1. Tom's favourite pyjamas .....(be) the ones with yellow elephants.

2. If he .....(not practise) more, he won't pass the test.
3. Tell me why.....  
(you never come) on time.
4. The teacher insisted that the boy .....  
(leave) the room immediately.
5. How long is it since you .....  
(break) your arm?
6. Sorry, I can't go to the cinema with you; I .....(see) the dentist about my toothache.
7. He .....(live) in the neighbourhood over the past three years.
8. When the teacher opened the door the boys .....(try) to hide behind the curtain.
9. - Someone's at the door! - I .....(see) who he is.
10. I definitely need a holiday. I .....  
(only/have) one week off this year.

## ▼ KLUCZ

Za każdą poprawną odpowiedź przyznajemy JEDEN punkt. W zadaniu trzecim przyznajemy punkty za poprawne podanie form napisanych w kluczu tłustym drukiem. Nie przyznajemy połowy punktu.

- 1. ✓, 2. that, 3. the, 4. it, 5. ✓, 6. ✓, 7. ✓, 8. there, 9. that, 10. ✓, 11. to, 12. ✓, 13. ✓, 14. up, 15. the
- 1. C, 2. B, 3. B, 4. C, 5. A
- 1. Susie must be doing her homework.  
2. I haven't been to a doctor for ages.  
3. Mary speaks French fluently.  
4. What about going to Italy in June?  
5. You have worked/been working here since August, haven't you?  
6. I got wet because I had forgotten to take my umbrella.  
7. Sue is less talented than her sister.  
8. A new stadium is being built near here.  
9. If I were you I would see a doctor.  
10. Darts is my favourite game.
- 1. are,  
2. doesn't practise,  
3. you never come,  
4. left/should leave,  
5. broke,  
6. am seeing,  
7. has lived/has been living,  
8. were trying,  
9. shall/will see,  
10. have only had

(kwiecień 2004)

## Konkurs języków obcych „POLIGLOTA” dla gimnazjum<sup>2)</sup> Język niemiecki – Etap pisemny

Kod: .....

Imię i nazwisko: .....  
po rozkodowaniu

Szkoła: .....  
po rozkodowaniu

Maks. liczba punktów – 60                      Czas – 70 minut

	Liczba Punktów	Uzyskano
1. Rozumienie ze słuchu	10	
2. Rozumienie tekstu czytanego	10	
3. Test	40	
	Razem	



### Część I Rozumienie ze słuchu

- Tekst do rozumienia ze słuchu – słuchany przez uczniów dwa razy.

#### Interview mit Hans

- Int. - Du bist also Hans. Sagst du mir bitte, wie alt du bist?  
Hans - Zehn, hm.  
Int. - Bitte?  
Hans - Hm 11. Ich bin jetzt 11 Jahre alt  
Int. - Und auf welche Schule gehst du?  
Hans - Ja, also ich bin auf einer Hauptschule, in der 6. Klasse.  
Int. - Wollten deine Eltern, dass du auf die Hauptschule gehst?  
Hans - Nein, eigentlich nicht. Meine Mutter wollte, dass ich zur Realschule gehe, aber die Noten waren nicht so gut ...  
Int. - Hm, ja, und dann habt ihr ...  
Hans - Ja, ich wollte auch nicht so viele Sprachen lernen. Sprachen find ich schwer.  
Int. - Was sind denn deine Lieblingsfächer?  
Hans - Am liebsten hab ich Erdkunde, ja und Rechnen oder Mathe. Rechnen macht mir viel Spaß.  
Int. - Erzähl mal, was macht dir Spaß im Erdkundeunterricht?  
Hans - Unsere Lehrerin hat schon viele Reisen gemacht. Die war schon in Afrika und so, und dann erzählt sie uns von den

Ländern und zeigt uns Fotos. Das ist überhaupt nicht langweilig ...

- Int. - Und welche Fächer findest du denn langweilig?  
Hans - Hm, also, den Deutschunterricht, den finde ich nicht gut. Wir müssen da immer Diktate schreiben ... und auch immer so viel lesen ...  
Int. - Und was gefällt dir auch nicht?  
Hans - Och, die anderen Fächer mache ich eigentlich ganz gerne ...  
Int. - Und wie lange dauert deine Schulzeit?  
Hans - Ich kann nach der 10. Klasse meinen Hauptschulabschluss machen, da muss ich noch fast 5 Jahre zur Schule gehen.  
Int. - Und was willst du dann werden?  
Hans - Ich weiß noch nicht genau, vielleicht Bäcker wie mein Großvater, aber das weiß ich noch nicht.  
Int. - Danke, Hans, und viel Spaß weiterhin bei deinen Lieblingsfächern!  
Hans - Ja, danke.

#### Interview mit Inge

- Int. - Inge, kannst du mir mal erzählen, auf welche Schule du gehst?  
Inge - Ja, ich gehe seit dem letzten Schuljahr auf die Realschule, in die 6. Klasse.  
Int. - Und wie gefällt dir dort?  
Inge - Also, hm, ja es ist nicht so schlecht

<sup>1)</sup> Olga Cupiał jest nauczycielką języka niemieckiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Kanclerza Jana Zamoyskiego i doradczą metodycznym.

<sup>2)</sup> Patrz s. 179 w tym numerze.

- da, aber es ist nicht so leicht wie auf der Grundschule.
- Int. - Wie sind denn deine Noten?
- Inge - Ja, in Mathe geht es ganz gut, das hat mir schon immer Spaß gemacht. Und Geschichte und Sport, das mache ich auch gern.
- Int. - Und in welchen Fächern ist es nicht so gut?
- Inge - Ja, ich lerne ja jetzt die erste Fremdsprache, das ist Englisch, und das finde ich sehr schwer. Da habe ich jetzt eine 5 geschrieben und das macht mir überhaupt keinen Spaß ... ja ...
- Int. - Hattest du dir das anders vorgestellt?
- Inge - Ich hab nicht gedacht, dass man so viel zu Hause lernen muss, Vokabeln und so ... und dann beim Schreiben, man spricht das ganz anders als man schreibt ...
- Int. - Und womit hast du noch Probleme?
- Inge - Am schlimmsten finde ich Deutsch. Das ist furchtbar langweilig. Wir machen da jetzt dauernd Gedichte und das gefällt mir überhaupt nicht.
- Int. - Ja, und wie denkst du, dass es weitergeht?
- Inge - Im Moment weiß ich es noch nicht. Vielleicht ist die Realschule doch zu schwer für mich. Aber eigentlich möchte ich schon den Realschulabschluss machen, weil ich dann mehr Chancen habe.
- Int. - Na, dann drücken wir dir mal die Daumen. Das wär doch schade, wenn das nicht klappen würde!

### Interview mit Petra

- Int. - Hallo, Petra, kannst du mir mal sagen, wie alt du bist und auf welche Schule du gehst?
- Petra - Ja, ich bin jetzt 14 und gehe in die 9. Klasse hier im Schillergymnasium.
- Int. - Und macht dir die Schule Spaß?
- Petra - Ja, es macht mir unheimlich viel Spaß. Eigentlich hat mir die Schule schon immer viel Spaß gemacht.
- Int. - Du bist schon immer eine gute Schülerin gewesen?

- Petra - Ja, ich hatte noch nie Probleme mit der Schule.
- Int. - Und welche Lieblingsfächer hast du?
- Petra - Am liebsten mache ich Physik und Chemie. Wir haben da ganz tolle Lehrer, das ist richtig spannend. Ja, und Fremdsprachen lerne ich auch gerne, vor allem Französisch, weil mir Frankreich so gut gefällt.
- Int. - Na, das klingt ja sehr zufrieden. Gibt es denn etwas, das du nicht so gerne machst?
- Petra - Doch, Musik und Kunst mache ich nicht so gerne. Also, ich hab nie ein Instrument gelernt und für Kunst bin ich zu ungeduldig. Aber ein bisschen interessiert mich das schon.
- Int. - Jetzt bin ich aber erleichtert. Ich dachte schon, du bist eine Streberin ...
- Petra - Nein, auf keinen Fall. Es macht nur bloß Spaß, so viele Sachen auszuprobieren.
- Int. - Weißt du schon, was du einmal werden willst?
- Petra - Also, im Moment nicht. Früher wollte ich unbedingt Tierärztin werden. Vielleicht kommt auch noch etwas anderes in Frage, aber studieren möchte ich auf jeden Fall.
- Int. - Na, Petra, ich bin sicher, du wirst es schaffen. Ich danke dir für das Gespräch.

### Interview mit Peter

- Int. - Peter, du gehst auf die Gesamtschule. Seit wann?
- Peter - Seit wann? Seit fast 3 Jahren, ich bin jetzt in der 7. Klasse.
- Int. - Erzähl doch mal, was gefällt dir an der Gesamtschule?
- Peter - Ich finde es gut, das es hier nicht so schlimm ist, wenn man in einigen Fächern nicht so gut ist.
- Int. - Welche Fächer sind das bei dir zum Beispiel?
- Peter - Was mir überhaupt keinen Spaß macht, ist Englisch. Das finde ich fürchterlich, aber ich besuche da einen C-Kurs und deshalb brauche ich nicht so viel Angst zu haben, wenn ich nicht so gut bin.

- Int. - Hast du noch ein Fach, das dir nicht liegt?
- Peter - Ja, in Latein hab ich auch solche Schwierigkeiten. Vielleicht wähle ich das wieder ab.
- Int. - So, nun sag aber mal, wo deine Interessen größer sind?
- Peter - Am liebsten mache ich Mathe und dann gibt 's hier einen Informatikkurs.
- Int. - Informatik? Bist du ein Computerfan?
- Peter - Ja, in dem Kurs lernt man, mit Computern umzugehen. Wir haben in der Schule auch Computer, da können wir sofort alles ausprobieren.
- Int. - Hast du Lust, später mal was mit Computern zu machen?
- Peter - Ich glaube, das würde ich sehr gerne machen. Aber ich weiß noch nicht, ob ich das Abitur schaffe.
- Int. - Warum denn nicht? Du hast doch gesagt, dass die Gesamtschule für dich richtig ist.
- Peter - Ja, klar, aber fürs Abitur muss man trotzdem gut sein. Na, mal sehen.
- Int. - Also, viel Glück dabei. Danke, Peter.

Źródło: Barbara Dahlhaus (1991), *Fertigkeit Hörverstehen*, München: Langenscheidt, s. 157-159.

### ► **Zadanie 1.**

Po dwukrotnym wysłuchaniu wywiadu z uczniami niemieckich szkół wybierz z trzech podanych zdań jedno, które jest zgodne z treścią wywiadu i zaznacz je znakiem „X”. 10 pkt

#### **HANS**

- Hans ist 10 Jahre alt und besucht die 6. Klasse.
  - Hans geht auf eine Realschule, in die 6. Klasse.
  - Hans ist 11 Jahre alt und Schüler einer Hauptschule.
- Seine Lieblingsfächer sind Sprachen, obwohl er sie schwer findet.
  - Hans mag besonders Mathe und Geographie.
  - Deutschunterricht findet er wegen Diktate interessant.
- Hans weiß im Moment noch nicht, was er von Beruf wird.

- Er wird Bäcker wie sein Opa, das ist sicher.
- Hans möchte in der Zukunft Bäcker werden.

#### **INGE**

- Die Grundschule findet Inge leichter als die Realschule.
  - Das letzte Schuljahr auf der Realschule ist besonders schwer für sie.
  - Nach der 6. Klasse will Inge auf eine Realschule gehen.
- Mathe, Sport und Geschichte lernt sie nicht besonders gut.
  - Mit der Fremdsprache hat Inge Probleme.
  - Deutsch findet sie fantastisch, aber Gedichte mag sie nicht besonders.
- Inge hat vor, den Realschulabschluss zu machen.
  - Später will sie einen Beruf erlernen, nicht aufs Gymnasium gehen.
  - Den Realschulabschluss findet Inge nicht wichtig.

#### **PETRA**

- Alle Schulfächer machen Petra sehr viel Spaß.
  - Nur in Französisch ist sie nicht besonders gut.
  - Musik und Kunst sind nicht ihre Lieblingsfächer.
- Petra hat sich schon einen Beruf gewählt – sie wird Tierärztin.
  - Nach der Schule will sie studieren.
  - Petra weiß genau, was sie studieren wird.

#### **PETER**

- Englisch und Latein sind für Peter schwierig.
  - Alle Schüler mit Problemen in Englisch besuchen einen C-Kurs.
  - Ein C-Kurs ist nur für schlechte Schüler.
- Peter hat keinen Computer zu Hause.
  - Peter hat Interesse an Mathe und Informatik.
  - Später will Peter in einer Computerfirma arbeiten.



## Część II Rozumienie tekstu czytanego

### ► Zadanie 2.

Przeczytaj uważnie krótkie artykuły, a następnie zdecyduj, czy umieszczone poniżej zdania są zgodne z ich treścią (richtig – R), czy nie (falsch – F) i zaznacz odpowiednio w tabeli znakiem „X”.

10 pkt

#### 45 Jahre „BRAVO“

Seit dem 26. August 1956 lesen Generationen von Teenagern die „Bravo“. Auch heute ist „Bravo“ das Magazin für Teenager. Jeden Donnerstag warten 1,5 Millionen junge Leute auf das neue Heft. In den Schulpausen und auch im Unterricht diskutieren die Jugendlichen dann den Inhalt. Das ist immer ein harter Tag für die Lehrer. Die „Bravo“ berichtet über neue Trends, Popmusik, Mode, Stars und gibt Tipps gegen Pickel. Das Doktor-Sommer-Team spielt eine besondere Rolle. Dieses Team beantwortet alle Fragen, die die Jugendlichen haben. Zum Beispiel schreibt das Team über Probleme mit den Eltern oder erste Liebe. In der „Bravo“ gab es die ersten Starposter in Lebensgröße, die noch heute viele Eltern wahnsinnig machen. Denn ihre Töchter und Söhne tapezieren die Zimmer mit den riesengroßen Postern ihrer Stars.

#### Wusstet ihr schon?

D.J. Bobo, alias Rene Baumann (28), ging zusammen mit Michael Jackson auf Europa-Tour. Der erfolgreiche D.J. aus Zürich in der Schweiz war Gast im Vorprogramm der großen Jacko-Tour. Er stellte seine eigene Show „World in Motion“ (Welt in Bewegung) vor. Das erste Konzert fand in Prag statt. Die Fans von Jacko und D.J. Bobo waren begeistert.

#### Aktion „Fifty-Fifty“ – sparen für die Umwelt

Eine Geldprämie ist die beste Motivation. Das zeigt ein Modellprojekt von 24 Schulen in Hamburg. Die Schüler sparen Wasser, Strom und Heizung. Die Hälfte des gesparten Geldes können sie behalten. Deshalb heißt das Projekt „Fifty-Fifty“. In einem Jahr haben die Schulen 420 000 Mark gespart. Das Sparen war Erfolg ohne große technische Hilfe. Die Schüler mussten nur ihr Verhalten ändern. Jetzt halten sie die Temperaturen in den Klassenzimmern konstant. Es gibt Tasten an den Toiletten, die Wasser sparen. Und die Schüler schalten das Licht aus, wenn es hell genug ist. Dieses Modell sollte man nachmachen.

#### Die Backstreet Boys – bald professionelle Fußballer???

Der Deutsche Fußball-Adidas-Cup fand in München statt. In diesem Wettkampf spielen junge Fußballer aus ganz Deutschland um den Pokal. Für alle Musikfans gab es dort eine große Überraschung. Die Backstreet Boys waren zu Gast. Sie sangen ihre größten Hits und spielten Fußball. Die deutschen Fußballstars Gerd Müller und Karl-Heinz Rummenigge begrüßten die Backstreet Boys und gaben ihnen die Trikots des FC Bayern. Das ist der berühmte Münchener Fußballklub. Dann übten die Backstreet Boys das Fußballspielen, denn in der nächsten Saison spielen sie professionell für den FC Bayern in Deutschland. Das Fußballspielen ist dann die Nummer eins für die Backstreet Boys. Sie haben ihren Fans aber versprochen, trotzdem neue Songs zu schreiben.

	R	F
1. Das Sparen von Geld braucht keine große technische Hilfe.		
2. „Bravo“ schreibt über Probleme, die für Jugendliche interessant sind.		
3. D.J. Bobo ist 28 Jahre alt.		
4. Die Eltern mögen sehr die Starposter in „Bravo“.		
5. Das Konzert in Prag fanden die Fans nicht gut.		
6. Im Fußball-Adidas-Cup ist der erste Preis ein Pokal.		
7. G. Müller und K.-H. Rummenigge schenken den Backstreet Boys neue Fußballer.		
8. „Bravo“ erscheint jeden Donnerstag.		
9. Beim Modellprojekt für die Umwelt machen alle Schulen in Deutschland mit.		
10. In „Bravo“ liest man, wie man Pickel bekommen kann.		



## Część III Test leksykalno-gramatyczny z elementami realizoznawstwa

### ► Zadanie 3.

Napisz, jakiego zdania jest pesymista. Użyj antonimów (wyrazów o przeciwnym znaczeniu).

3 pkt

**Der Optimist sagt: Der Pessimist sagt:**

1. Deutsch ist leicht!  
*Deutsch ist* .....
2. Ich verstehe viel. ....
3. Ich lerne schnell. ....
4. Ich spreche gut Deutsch. ....
5. Zwei Kilometer? Das ist nah. ....
6. Schnell Deutsch lernen - das ist möglich. ....

**► Zadanie 4.**

*Uzupełnij podane czasowniki w czasie Perfekt.*

5 pkt

Linda hat mit ihrem neuen Auto ihren Freund Felix besucht:

1. Linda ..... vor einem Monat den Führerschein ..... *machen*
2. Sie ..... letztes Wochenende zu ihrem Freund Felix ..... *fahren*
3. In Heidelberg ..... sie mit ihrem Auto erst keinen Parkplatz ..... *finden*
4. Dann ..... sie aber vor Felix Haus einen freien Platz ..... *sehen*
5. Schnell ..... sie ihr Auto in die Parklücke ..... *stellen*
6. Felix ..... sich sehr über den Besuch von Linda ..... *freuen*
7. Nach zwei Stunden ..... Linda wieder ..... *gehen*
8. An ihrem Auto ..... ein Zettel von der Polizei ..... *sein*
9. „Sie ..... im Halteverbot ..... “  
..... *parken*
10. So ..... Linda eine Strafe für falsches Parken ..... *bekommen*

**► Zadanie 5.**

*Uporządkuj wyrazy i wpisz poprawne zdania po prawej stronie.*

9 pkt

Anna ist zu Besuch bei Peter in Düsseldorf. Sie möchte aber heute wieder nach Hause fahren. Peter fragt Anna:

- 1) | willst | nach | fahren | Wann |  
| Köln | du | ? |  
Peter:.....

- 2) | will | Zug | Uhr | 16. | den |  
| um | 32 | Ich | nehmen | . |  
Anna:.....

- 3) | wir | einen | trinken | Dann |  
| noch | Kaffee | können | . |  
Peter:.....

- 4) | gute | ist | eine | Das | Idee | . |  
Anna:.....

- 5) | Kaffee | du | Milch | Möchtest |  
| mit | den | ? |  
Peter:.....

- 6) | Zucker | bitte | ich | Ja | auch |  
| kann | haben | , | ? |  
Anna:.....

- 7) | klar | Na | . |  
Peter:.....

- 8) | ein | du | Kuchen | Möchtest |  
| Stück | auch | ? |  
Peter:.....

- 9) | danke | möchte | essen |  
| nichts | Nein | ich | , | . |  
Anna:.....

**► Zadanie 6.**

*Uzupełnij zdania podanymi przymkami:*

6 pkt

**a) aus, bei, in, mit, nach, von, zu?**

1. Jan Küppers ist ... Köln. aus
2. Er will ..... Heidelberg ein Zimmer suchen. ....
3. Zuerst ist er ..... dem Zug nach Frankfurt gefahren. ....
4. Sein Freund Axel Schenk hat ihn ..... dem Bahnhof abgeholt. ....
5. Dann sind sie ..... Axel gefahren. ....
6. Jan ist einen Tag ..... seinem Freund geblieben. ....
7. Von Frankfurt ist er ..... Heidelberg weitergefahren. ....

**b) bei oder mit ?**

1. Axel arbeitet ... einer Exportfirma. ....
2. Er wohnt nicht mehr ... seinen Eltern, ....
3. sondern er wohnt ... seiner Freundin zusammen. ....



4. Mittags ist Axel ..... Jan in die Stadt gegangen. ....
5. Sie haben ... einem Freund von Axel im Restaurant gegessen. ....
6. Am nächsten Tag hat Axel Jan ... dem Auto zum Bahnhof gebracht. ....

► **Zadanie 7.**

Z czym kojarzysz następujące pojęcia? Dobierz wyjaśnienia z ramki poniżej i wpisz je obok nich. Uwaga! Wyjaśnień jest więcej niż pojęć. 7 pkt

1. Adi und Rudolf Dassler – .....
2. Fondue – .....
3. Thyssen – .....
4. Friedensreich Hundertwasser – .....
5. Ritter Sport – .....
6. Konrad Adenauer – .....
7. Dornröschen – .....

Lebensmittel aus Deutschland	
Fluglinie in Österreich	Stahlprodukte
Schokolade	Elektrogeräte
Maler aus Deutschland	Sportkleidungsfirma
Gericht aus der Schweiz	
Politiker aus Deutschland	Person aus einem Märchen
Architekt aus Österreich	Chemieprodukte
Autos	Schauspielerin Herrenkleidung

► **Zadanie 8.**

Wstaw odpowiednie zaimki osobowe. 5 pkt

Linda ist mit Oskar, dem Hund von Frau Weinert, allein. \_\_\_\_\_ gibt \_\_\_\_\_ eine Schale Wasser, aber \_\_\_\_\_ trinkt nicht.  
 "Was kann \_\_\_\_\_ denn sonst geben, Oskar, möchtest \_\_\_\_\_ etwas essen?", fragt Linda den Hund, aber er sagt nichts. „Warte, \_\_\_\_\_ mache eine Dose Hundefutter für \_\_\_\_\_ auf“, sagt Linda und geht in die Küche. Da klingelt es an der Haustür.  
 "Hallo, \_\_\_\_\_ bin es, Frau Weinert, machen \_\_\_\_\_ bitte auf."  
 Linda öffnet die Tür.

► **Zadanie 9.**

Odgadnij następujące wyrazy i wpisz je po prawej stronie, jak w zdaniu nr 1. Litery na zaciemnionych polach tworzą rozwiązanie. Wpisz je poniżej. 5 pkt

1. Hier kann man Filme sehen:  
das K [i] n o , -s
  2. Hier kann man zu Mittag oder zu Abend essen:  
das \_\_\_\_\_ [ ] \_\_\_\_\_ , -s
  3. Hier kann man Bücher kaufen:  
die \_\_\_\_\_ [ ] \_\_\_\_\_ , -en
  4. Hier gibt es Brot, Brötchen und Kuchen:  
die \_\_\_\_\_ [ ] \_\_\_\_\_ , -en
  5. Hier können Autofahrer tanken:  
die \_\_\_\_\_ [ ] \_\_\_\_\_ , -n
  6. Hier gibt es Fußbälle, Tennisschläger, Skier, usw.:  
das [ ] \_\_\_\_\_ , -e
  7. Hier gibt es Äpfel, Bananen, Orangen, Ananas, Karotten, Salat, Blumen usw.  
der \_\_\_\_\_ [ ] \_\_\_\_\_ , „-e  
Immer ganz frisch:
  8. Hier bekommt man Medikamente:  
die [ ] \_\_\_\_\_ , -n
  9. Hier kann man baden und schwimmen:  
das \_\_\_\_\_ [ ] \_\_\_\_\_ , "-er
  10. Hier kann man ein Zimmer mieten und dann übernachten:  
das \_\_\_\_\_ [ ] \_\_\_\_\_ , -s
- Die markierten Buchstaben ergeben das deutsche Wort für die „City“ oder das „Zentrum“: \_\_\_\_\_

▼ **Klucz**

- **Zadanie 1.** Hans - 1 c, 2 b, 3 c, Inge - 4 a, 5 b, 6 a  
 Petra - 7 c, 8 b, Peter - 9 a, 10 b
- **Zadanie 2.** 1 R, 2 R, 3 R, 4 F, 5 F, 6 R, 7 F, 8 R,  
 9 F, 10 F
- **Zadanie 3.**  
**Der Optimist sagt:**  
 1. Deutsch ist leicht!  
 2. Ich verstehe viel.  
 3. Ich lerne schnell.  
 4. Ich spreche gut  
 5. Zwei Kilometer?  
 Das ist nah.
- Der Pessimist sagt:**  
Deutsch ist schwer.  
Ich verstehe wenig.  
Ich lerne langsam.  
 Deutsch.  
Ich spreche schlecht Deutsch.  
Das ist weit.

6. Schnell Deutsch lernen *Das ist unmöglich.*  
- das ist möglich.

► **Zadanie 4.**

1. hat gemacht, 2. ist gefahren, 3. hat gefunden,
4. hat gesehen, 5. hat gestellt, 6. hat gefreut,
7. ist gegangen, 8. ist gewesen 9. haben geparkt,
10. hat bekommen

► **Zadanie 5.**

- 1) Wann willst du nach Köln fahren?
- 2) Ich will den Zug um 16.32 Uhr nehmen.
- 3) Dann können wir noch einen Kaffee trinken.
- 4) Das ist eine gute Idee.
- 5) Möchtest du den Kaffee mit Milch?
- 6) Ja, kann ich bitte auch Zucker haben?
- 7) Na klar.
- 8) Möchtest du auch ein Stück Kuchen?
- 9) Nein danke, ich möchte nichts essen.

► **Zadanie 6.**

- a) 2 in 3 mit 4 von 5 zu 6 bei 7 nach
- b) 1 bei 2 bei 3 mit 4 mit 5 mit 6 mit

► **Zadanie 7.**

1. Sportkleidungsfirma 2. Gericht aus der Schweiz
3. Stahlprodukte 4. Architekt aus Österreich
5. Schokolade 6. Politiker aus Deutschland
7. Person aus einem Märchen

► **Zadanie 8.**

Sie ihm er ich dir du ich dich ich Sie

► **Zadanie 9.**

1. Hier kann man Filme sehen:  
das K [i] n o , -s
2. Hier kann man zu Mittag oder zu Abend essen:  
das R e s t a u r a [n] t
3. Hier kann man Bücher kaufen:  
die B u c h h a [n] d l u n g
4. Hier gibt es Brot, Brötchen und Kuchen:  
die B ä c k [e] r e i
5. Hier können Autofahrer tanken:  
die T a [n] k s t e l l e
6. Hier gibt es Fußbälle, Tennisschläger, Skier usw.:  
das [S] p o r t g e s c h ä f t
7. Hier gibt es Äpfel, Bananen, Orangen, Ananas,  
Karotten, Salat, Blumen usw. immer ganz frisch:  
der M a r k [t]
8. Hier bekommt man Medikamente:  
die [A] p o t h e k e
9. Hier kann man baden und schwimmen:  
das S c h w i m m b a [d]
10. Hier kann man ein Zimmer mieten und dann  
übernachten: das H o [t] e l

Die markierten Buchstaben ergeben das deutsche Wort für die „City“ oder das „Zentrum“: **Innenstadt.**

(październik 2003)

Olga Cupiał<sup>1)</sup>  
Dąbrowa Górnicza

## Konkurs języków obcych „POLIGLOTA” dla szkół ponadgimnazjalnych<sup>2)</sup> Język niemiecki – Etap pisemny

Kod: .....

Imię i nazwisko: .....  
po rozkodowaniu

Szkoła: .....  
po rozkodowaniu

Maks. liczba punktów – 60 Czas – 90 minut

		Liczba Punktów	Uzyskano
1.	Rozumienie ze słuchu	10	
2.	Rozumienie tekstu czytanego	10	
3.	Test	40	
	Razem		



### Część I Rozumienie ze słuchu

- Tekst do rozumienia ze słuchu – słuchany przez uczniów dwa razy

### Ein Jahr in Deutschland

#### Interview mit Kevin

R: Kevin, du hast ein Jahr als Austauschschüler in Deutschland verbracht. Vielleicht kannst

<sup>1)</sup> Olga Cupiał jest nauczycielką języka niemieckiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Kanclerza Jana Zamoyskiego i doradcą metodycznym.

<sup>2)</sup> Patrz s. 179 w tym numerze.

- du uns zuerst mal sagen, woher du kommst.
- K: Ich komme aus Oklahoma in den USA.
- R: Was waren deine ersten Eindrücke in Deutschland?
- K: Anfangs fand ich die Deutschen ziemlich kühl und distanziert. Aber ich hab´ bald gemerkt, dass das nichts zu bedeuten hat. Die Deutschen sind eben weniger offen als die Menschen in den USA. Meine Gastfamilie in Tübingen war aber von Anfang an sehr nett zu mir.
- R: Gab es in deiner Familie dennoch gleichaltrige Jugendliche?
- K: Ja, da war Christoph, mein Gastbruder, der war 19. Und Anke, meine Gastschwester, die war wie ich 16 Jahre alt. Wir waren alle in derselben Schule. Anke und ich waren sogar in derselben Klasse. Das war eine große Hilfe für mich – wir konnten zusammen Hausaufgaben machen.
- R: Da du gerade von der Schule sprichst, sind bei deinem Schulbesuch Unterschiede im Vergleich zu Amerika aufgefallen?
- K: Ja, allerdings. Das deutsche Schulsystem ist ganz anders als bei uns in Amerika, wo alle Schüler in einer Klasse bleiben. Da kann man nicht sitzen bleiben. In Deutschland dagegen gibt es verschiedene Schultypen: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Es kommt darauf an, wie gut die Schüler sind. Ich war in einem Gymnasium, in der 10. Klasse. Wir hatten eine ganze Menge theoretischer Fächer: Mathematik, Biologie und Physik, Fremdsprachen, Literatur. In den USA ist das anders. Da gibt´s mehr praktischen Unterricht. Es hat mir wirklich Spaß gemacht, in Deutschland in die Schule zu gehen. Meine Mitschüler hatten sich für alles interessiert und ich habe viel von den USA erzählt. Besonders natürlich im Englischunterricht, da war ich meist der Mittelpunkt in der Klasse.
- R: Und wie war das mit der Freizeit?
- K: Deutsche Schüler haben viel Freizeit und viele Hobbys. Die Schule ist schon früh am Nachmittag zu Ende, so gegen 2 oder 3 Uhr. Viele Schüler sind in Vereinen, weil es in der Schule wenige Freizeitangebote gibt. Ich habe dort viele neue Freunde getroffen.

- R: Uns interessiert noch, was du über das Essen in Deutschland denkst?
- K: Am besten hat mir der Kaffeeklatsch gefallen. Da sitzt man nachmittags stundenlang zusammen, trinkt Kaffee und isst eine Menge Kuchen und Torten. Ich fand das Essen in Deutschland sehr gut. Morgens isst man oft frische Brötchen oder Brezeln. In vielen Familien ist das Mittagessen die Hauptmahlzeit. Da kommt oft die ganze Familie zusammen. Das ist gemütlich. Abends gibt es dann Brot mit Käse oder Wurst.
- R: Wie würdest du dein Jahr in Deutschland insgesamt beurteilen?
- K: Mein Jahr in Tübingen war wirklich toll. Ich hab´ viel Neues gesehen und erlebt. Ich würde jedem raten, so etwas zu machen.
- R: Vielen Dank für das Gespräch, Kevin.

### **Interview mit Susanna**

- R: Unsere zweite Austauschschülerin ist Susanna. Woher kommst du, Susanna?
- S: Aus Nairobi. Das ist in Kenia.
- R: Susanna, kannst du uns einfach mal erzählen, was dir in Deutschland gefallen hat und was nicht?
- S: Ich bin im Winter nach Deutschland gekommen, und es war am Anfang sehr schwer, mich an das Wetter zu gewöhnen. In meiner Heimat ist es ja ziemlich heiß, ganz anders als in Deutschland. In Nairobi wohne ich in einem Internat. Meine Eltern haben eine Kaffeeplantage und ich sehe sie nur einmal im Monat, deshalb fand ich es besonders schön, in einer Familie zu leben. Meine Gastfamilie in Hannover hat mich sehr nett aufgenommen. Der Vater war Lehrer, die Mutter Hausfrau. Meine Gastschwester Steffi ist 16 Jahre alt und wir sind in dieselbe Klasse gegangen. Wirklich toll fand ich, dass deutsche Schüler keine Schuluniform tragen müssen und dass Mädchen und Jungen zusammen in die Schule gehen. Morgens hat uns der Vater immer mit dem Auto zur Schule mitgenommen. Es hat mir auch sehr gut gefallen, dass in deutschen Familien alle zusammen die Hausarbeiten machen. Jeder ist für bestimmte Arbeiten verantwortlich.
- Wenn Steffi zu ihren Freundinnen Tanja und

Katrin gegangen ist, hat sie mich immer mitgenommen. Wir waren auch oft zusammen im Café oder einfach in der Stadt Schaufenster ansehen. Das war schön. Mit Tanja und Katrin habe ich Adressen ausgetauscht. Vielleicht kommen sie mich irgendwann mal in Kenia besuchen. Das wäre toll. Ich habe viel von Deutschland gesehen, weil wir oft Ausflüge gemacht haben. Deutschland gefällt mir sehr: die alten Gebäude, die alten Kirchen. Zuerst hatte ich Schwierigkeiten, die Deutschen zu verstehen. Ich hatte zwar schon fünf Jahre auf der Schule Deutsch gelernt, aber ich habe trotzdem nicht viel verstanden. Es ist eben ein Unterschied, ob man eine Fremdsprache nur mit dem Lehrer spricht oder direkt mit den Menschen. Aber meine Familie hat mir sehr geholfen. Und jetzt kann ich nach einem Jahr in Deutschland fast fließend Deutsch. Toll! Nach den Sommerferien kommt Steffi für ein Jahr nach Kenia. Sie wohnt dann mit mir im Internat und wir gehen zusammen in die Schule. Ich freue mich schon wahnsinnig darauf.

Źródło: *Blick, Band 1* (2000),  
Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 16-17.


► **Zadanie 1.**

A. *Po dwukrotnym wysłuchaniu wywiadu z Kevinem wybierz z trzech podanych odpowiedzi jedną, która jest zgodna z treścią tekstu i zaznacz ją znakiem „X”.* 6 pkt

1. Was ist anders in Deutschland?
  - a) die Landschaft
  - b) die Menschen
  - c) die Städte
2. Was ist anders in der Schule?
  - a) die Schulnoten
  - b) die Ausbildung der Lehrer
  - c) die Schulfächer
3. Wie fand Kevin die Schule in Deutschland?
  - a) Er fand die Schule zu anstrengend.
  - b) Die Schule war langweilig.
  - c) Die Schule hat ihm Spaß gemacht.
4. Anders als in Amerika sind in Deutschland auch
  - a) die Interessen der Jugendlichen.

- b) die Freizeitaktivitäten der Schüler.
  - c) die Freundschaften.
5. Was sagt Kevin über das Essen?
    - a) Der Kaffeeclatsch war für ihn langweilig.
    - b) Das deutsche Essen hat ihm nicht geschmeckt.
    - c) Das Mittagessen fand er gemütlich.
  6. Wie beurteilt Kevin sein Jahr in Deutschland?
    - a) Es hat ihm gut gefallen.
    - b) Er fand es zu lang.
    - c) Es war ziemlich langweilig.
- B. *Po dwukrotnym wysłuchaniu wywiadu z Zuzanną zdecyduj, które zdanie zgadza się z jego treścią – richtig (r), a które nie – falsch (f) i zaznacz znakiem „X” w tabeli.* 6 pkt

	r	f
1. Susanna hatte anfangs Probleme mit dem Wetter.		
2. Die Gasteltern waren beide Lehrer.		
3. Wenn Jungen und Mädchen zusammen in eine Klasse gehen, gibt es oft Schwierigkeiten.		
4. In ihrer Gastfamilie haben alle im Haushalt mitgeholfen.		
5. Susanna findet, dass es in Deutschland zu viele alte Gebäude gibt.		
6. Anfangs verstand Susanna nicht viel Deutsch.		

 **Część II Rozumienie tekstu czytanego**

► **Zadanie 2.**

*Przeczytaj poniższy tekst, a następnie zdecyduj, kogo dotyczą umieszczone poniżej zdania. Wpisz imiona tych osób w pola przed zdaniami.* 12 pkt

**Die Familie**

**Isabell**

Ich bin tolerant erzogen worden. Mein Vater hat mich zum Beispiel immer abgeholt, wenn ich ausgegangen bin. Oder ich durfte mit dem Taxi nach Hause fahren. Aber bei Freunden durfte ich nur selten über Nacht bleiben. Da konnten

sie mich ja nicht kontrollieren. Aber das hat mir nicht so viel ausgemacht. Meine Freunde durfte ich mir selber aussuchen. Doch seit ich etwas „punkig“ drauf bin - seit einem Jahr etwa -, gibt es oft mal Streit. Vor allem meine Mutter kritisiert mein Aussehen.

Ich finde, meine Eltern - besonders meine Mutter - sollten toleranter auf mich und meine Freunde reagieren. Positiv ist, dass sie unsere Intimsphäre wahren. Das heißt, sie öffnen keine Post und gehen auch nicht in unsere Zimmer um „herumzuzschnüffeln“. Sie sagen nur immer, ich soll mein Zimmer aufräumen. Überhaupt regt mich ihr Ordnungs-Fimmel<sup>1)</sup> auf. Es nervt mich auch, dass ich immer kämpfen muss um etwas zu erreichen. Ich möchte nach meiner Kürschnerausbildung<sup>2)</sup> gerne Design studieren. Bis jetzt sind sie der Meinung, das ist eine brotlose Kunst. Das bedeutet also: wieder kämpfen.

### **Tobias**

Meine Mutter ist ungerecht zu mir. Wenn zum Beispiel im Haushalt etwas zu tun ist, muss ich immer mehr machen als meine Schwester. Das finde ich unerträglich! Schlimm finde ich auch an meiner Mutter, dass sie sich über vieles sehr schnell aufregt. Vor allem, wenn ich Sachen nicht gleich wegräume.

Ich finde gut an meinen Eltern, dass sie versuchen alles für mich zu erreichen. Zum Beispiel haben sie mir einen Ferienjob gesucht. Nach einem stressigen Tag verliert mein Vater manchmal die Nerven und ich rege mich fürchterlich auf. Aber meine Kinder würde ich wahrscheinlich ähnlich erziehen.

Meine Eltern sagen immer, dass sie mich besser kennen und verstehen als ich mich selbst. Das kann ich nicht so sagen. Das ist der Generationsunterschied. Wir haben heute andere Interessen und Möglichkeiten als meine Eltern früher. Für sie ist es schwierig umzudenken und sich in uns hineinzusetzen.

### **Roswitha**

Im Moment kann ich mehr Negatives als Positives über meine Kinder sagen. Es ist die ganze Einstellung, die die Kinder haben - dieses Egal-Gefühl. Sie glauben, es fällt ihnen alles zu.<sup>3)</sup> Tobias zum Beispiel ist absolut faul in der Schule. Ich sehe nicht ein, warum wir uns immer kaputtmachen müssen und die Kinder tun von al-

leine überhaupt nichts. Später wird für sie ja auch niemand da sein, der ständig hinter ihnen steht und sie antreibt.

Die Schlampigkeit, Nachlässigkeit und ihr Egoismus - vor allem Isabells - regen mich immer wieder auf. Ihre Zimmer rühre ich nicht an. Aber in unseren Gemeinschaftsräumen will ich nicht immer alles wegräumen müssen. Wirklich gut finde ich, dass meine Kinder sehr ehrlich sind. Lieb können sie auch sein - wenn sie wollen.

### **Bernd**

Unordentlichkeit und Unpünktlichkeit: Das sind Seiten an meinen Kindern, die ich sehr negativ finde. Das Aussehen meiner Tochter Isabell finde ich gut und toleriere es. Aber für sie selber hat es nur Nachteile. Denn wenn sie im Leben vorwärtskommen will, muss sie sich mit ihrem Outfit zurückhalten. Meine Kinder sind an allem interessiert. Sie sind sehr stolz und überhaupt nicht nachtragend<sup>4)</sup>. Auch wenn es mal Streit gibt. Das finde ich toll an ihnen.

---

<sup>1)</sup> Ordnungs-Fimmel: übertriebene Ordnungsliebe

<sup>2)</sup> Kürschner: Handwerker, der Pelzbekleidung herstellt

<sup>3)</sup> es fällt ihnen alles zu: sie bekommen alles, ohne sich anstrengen zu müssen

<sup>4)</sup> nachtragend sein: nicht verzeihen können

Žródło: *Blick, Band 1* (2000),  
Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 42-43.

1.  will nicht immer alles wegräumen müssen.
2.  ist böse, wenn der Vater aufgeregt ist.
3.  mag nicht, wenn die Kinder nicht rechtzeitig kommen.
4.  wählt sich selbst die Freunde.
5.  strengt sich in der Schule nicht viel an.
6.  findet die Ehrlichkeit der Kinder gut.
7.  muss viel zu Hause helfen und ist damit nicht zufrieden.
8.  findet gut, dass die Kinder sich für viele Sachen interessieren.

9.  will nach der Schule studieren.
10.  darf fast nie bei Freunden übernachten.
11.  findet das außergewöhnliche Aussehen nicht schlecht aber manchmal nachteilhaft.
12.  regt auf, dass die Kinder unordentlich und selbstsüchtig sind.

### Część III Test leksykalno-gramatyczny z elementami realizmizmu

#### ► Zadanie 3.

Które zdanie odpowiada możliwie najdokładniej treści zdania wyjściowego? Zaznacz znakiem „X” (tylko jedna możliwość). 5 pkt

##### 1. Er hat keine Lust.

- a) Er fühlt sich nicht wohl.  
 b) Ihm ist nicht danach.  
 c) Er macht keinen Bock.  
 d) Er ist nicht lustig.

##### 2. Die Häuser stehen hier schon seit 4 Jahren.

- a) Die Häuser sind vor 4 Jahren gebaut worden.  
 b) Vor vier Jahren haben die Häuser hier schon gestanden.  
 c) Die Häuser baut man seit 4 Jahren.  
 d) Die Häuser sind 4 Jahre lang gebaut worden.

##### 3. Es wird sonntags nicht gearbeitet.

- a) Sie wollen sonntags nicht arbeiten.  
 b) Sonntagsarbeit ist verboten.  
 c) Man arbeitet sonntags nicht.  
 d) Man darf sonntags nicht arbeiten.

##### 4. Allmählich ließ sich die Hitze nicht mehr ertragen.

- a) Allmählich wurde die Hitze untragbar.  
 b) Allmählich wurde die Hitze unertragbar.  
 c) Allmählich konnte man die Hitze ertragen.  
 d) Allmählich wurde die Hitze unerträglich.

##### 5. Die Polizei meinte, wir hätten die Gartentür nicht offen lassen dürfen.

- a) Die Polizei sagte, bei geschlossener Gartentür wäre das nicht passiert.  
 b) Die Polizei meinte, wir hätten die Gartentür abschließen müssen.  
 c) Die Polizei meinte, wir hätten die Gartentür schließen müssen.  
 d) Die Polizei meinte, wir hätten die Gartentür schließen sollen.

#### ► Zadanie 4.

Uzupełnij spójniki: **wenn, wann, als.** 5 pkt

1. .... er vor dem Fernseher saß, schlief er immer ein.  
 2. .... er zum Geburtstag eine Kamera bekam, machte er gleich viele Aufnahmen.  
 3. .... er endlich die Prüfung machen will, möchte ich wissen!  
 4. .... du kein Visum hast, kannst du nicht in die Schweiz reisen.  
 5. .... Eva einmal eine Zigarre rauchte, fühlte sie sich schlecht.

#### ► Zadanie 5.

W kolumnie z prawej strony podkreśl odpowiedni przyimek, który należałoby wstawić w miejsce oznaczone liczbą (tylko jeden z podanych trzech). 6 pkt

Kleines Clubbing-Lexikon			
.....(1) alle	(1)	an	durch für
Eine kleine Auswahl .... (2)	(2)	aus	an vor
Ausdrücken .... (3) der Szene:	(3)	zu	nach aus
Clubbing: Bezeichnung .... (4)	(4)	um	für zu
eine nächtliche Veranstaltung, die nicht regelmäßig und .... (5)	(5)	an	auf mit
keinem fixen Ort stattfindet.	(6)	in	bei unter
Clubbing stehen meistens .... (6)	(7)	ab	von in
einem bestimmten Motto.	(8)	zu	bis bei
Die Musik reicht .... (7)	(9)	vor	in von
Dancefloor .... (8) Techno.	(10)	aus	zu bei
Rave: Ende der 80er Jahre wurde damit die Musik .... (9)	(11)	Für	In Von
Bands .... (10) Manchester bezeichnet, deren Konzerts regelmäßig zu langen Partys ausuferte. .... (11) den 90er Jahren wurde das Wort Rave synonym .... (12) Party benützt. Die Anhänger dieser Techno und Hip Hop Meetings nennen sich Raver.	(12)	auf	zu an

► **Zadanie 6.**

Uzupełnij czasowniki „sein” i „haben” w czasie Imperfekt w odpowiedniej formie osobowej i zaznacz znakiem „X” poprawną odpowiedź (tylko jedną). 16 pkt

1. Wann ..... man die Berliner Mauer gebaut?  
13. August 1949 [ ], 7. Oktober 1955 [ ], 13. August 1961 [ ]
2. Wann ..... der Fall der Berliner Mauer?  
1988 [ ], 1989 [ ], 1990 [ ]
3. Wann ..... die Vereinigung Deutschlands?  
9. November 1989 [ ], 3. Oktober 1990 [ ], 1. Januar 1991 [ ]
4. Wer ..... Bundeskanzler bei der deutschen Vereinigung?  
Helmut Kohl [ ], Helmut Schmidt [ ], Gerhard Schröder [ ]
5. Wie lange ..... die Deutschen zwei Staaten?  
Von 1948-1989 [ ], Von 1949-1990 [ ], Von 1950-1991 [ ]
6. Wie oft ..... die Deutschen Fußballweltmeister?  
Einmal [ ], Zweimal [ ], Dreimal [ ]
7. Was ..... die Deutschen am 7.7.1985 zu feiern?  
Fußballweltmeisterschaft Deutschlands [ ], Michael Schumachers ersten Formel 1-Sieg [ ], Boris Beckers ersten Sieg beim Tennisturnier in Wimbledon [ ]
8. Was ..... Heinrich Böll?  
Musiker [ ], Maler [ ], Autor [ ]

► **Zadanie 7.**

Przygotuj zdania umieszczone w tabeli prawidłowe znaczenia (każdemu tylko jedno) i wpisz odpowiednie liczby w miejsca przed wyjaśnieniami poniżej.

**Uwaga!** Jedno wyjaśnienie nie pasuje do żadnego zdania. 7 pkt

- |                                   |                      |
|-----------------------------------|----------------------|
| 1. Er sieht schwarz.              | 2. Er sieht rot.     |
| 3. Er macht blau.                 | 4. Er fährt schwarz. |
| 5. Er arbeitet schwarz.           |                      |
| 6. Er macht eine Fahrt ins Blaue. |                      |
| 7. Er fährt ins Grüne.            |                      |

- \_\_\_\_\_ a) Er macht einen Ausflug ohne Ziel.
- \_\_\_\_\_ b) Er geht heute nicht arbeiten.
- \_\_\_\_\_ c) Er macht seine Arbeit ohne Erlaubnis.
- \_\_\_\_\_ d) Er tut genau das richtige.
- \_\_\_\_\_ e) Er ist pessimistisch.
- \_\_\_\_\_ f) Er fährt ohne Fahrkarte.
- \_\_\_\_\_ g) Er fährt aus der Stadt in die Natur.
- \_\_\_\_\_ h) Er wird wütend.

► **Zadanie 8.**

Podane w nawiasach czasowniki uzupełnij w czasie Perfekt. 6 pkt

1. An diesem Dienstag ..... (sein)  
es sehr neblig .....
2. Nur wenige Flugzeuge ..... (abfliegen)  
an diesem Tag .....
3. Herr Scholz ..... ziemlich (warten)  
lange in der Wartehalle .....
4. Zum Glück ..... er seinen (treffen)  
Bekannten ..... und die (vergehen)  
Zeit ..... schnell .....
5. Endlich ..... man (ansagen)  
seinen Flug ..... (einsteigen)  
und nach ein paar Minuten  
..... Herr Scholz in sein  
Flugzeug .....
6. Die Dame neben ihm ..... (haben)  
Angst .....
7. Aber die Stewardess ..... (beruhigen)  
die Passagiere ..... (sagen)  
und sie ..... auch (fliegen)  
..... , dass der  
Pilot viel Erfahrung hat, weil  
er das Flugzeug schon oftmals  
.....
8. Und nach 2 Stunden ..... (landen)  
sie wirklich glücklich in Lon-  
don .....

► **Zadanie 9.**

Zdania oznaczone liczbami (1-12) uzupełnij odpowiednio zdaniami oznaczonymi literami (a-l). Literę wpisz do kolumny po prawej stronie. 6 pkt

**Wie ein Vater seine Söhne  
zum Frieden mahnte**

1. Ein Mann hatte vier Söhne, .....
2. Den Vater quälten die Streitereien, .....
3. Aber die Ermahnungen, .....  
....., wurden nicht gehört.
4. Endlich rief der Vater die Söhne, .....  
....., zusammen.
5. Die Brüder, ..... , kamen.
6. Sie fragten: „Warum, Vater, hast du die Stäbe  
mitgebracht, .....?“
7. Der Vater zeigte wortlos einen der Stäbe,  
.....
8. Dann verband der Vater jedoch vier Stäbe,  
....., miteinander.
9. Selbst derjenige der Söhne, .....  
....., schaffte es nicht.
10. Da zeigte der Vater auf den einzelnen Stab  
und sprach: „So geht es dem Mann, .....  
.....“
11. Aber diejenigen Männer, .....  
....., sind unbesiegbar.
12. Dies Gleichnis überzeugte die Söhne und  
sie dankten dem Vater, .....  
.....

- a) **die** einer der Söhne zerbrechen wollte
- b) **der** keine Freunde hat. Er wird besiegt
- c) **deren** Herzen in Freundschaft und Treue  
verbunden sind
- d) **die** sich täglich stritten
- e) **den** er gleich darauf mit Leichtigkeit zerbrach
- f) **dessen** Weisheit sie nicht genug preisen  
konnten
- g) **deren** Streitereien seinen Zorn so erregten
- h) **der** über die größte Körperkraft verfügte
- i) **denen** man ansah, dass ihnen die Streite-  
reien sogar Freude machten
- j) **die** da zwischen den Söhnen herrschten
- k) **die** dort auf dem Tisch liegen
- l) **die** der Vater an sie richtete

► **Zadanie 10.**

*Uzupełnij następujące zdania dobierając elementy  
z ramki. Uwaga! Dwa są niepotrzebne. 5 pkt*

Salzburg	Bonn	Düsseldorf
Ingolstadt	Wien	Karlsruhe
		Berlin

1. Die Internationale Modemesse „Igedo“ fin-  
det in .....  
statt.
2. Der Audi wird in ..... hergestellt.
3. Mozart ist in ..... zur Welt gekommen.
4. Das Bundesverfassungsgericht hat ihren Sitz  
in .....
5. Das Hotel Sacher befindet sich in .....

▼ **Klucz**

► **Zadanie 1.** A 1 b, 2 c, 3 c, 4 b, 5 c, 6 a,  
B 1 r, 2 f, 3 f, 4 r, 5 f, 6 r

► **Zadanie 2.** 1. Roswitha, 2. Tobias, 3. Bernd, 4.  
Isabell, 5. Tobias, 6. Roswitha, 7. Tobias,  
8. Bernd, 9. Isabell, 10. Isabell, 11. Bernd,  
12. Roswitha

► **Zadanie 3.** 1. b, 2. a, 3. c, 4. d, 5. c

► **Zadanie 4.** 1 Wenn, 2 Als, 3 Wann,  
4 Wenn, 5 Als

► **Zadanie 5.**

1. für, 2. an, 3. Aus, 4. für, 5. an, 6. unter,  
7. von, 8. bis, 9. von, 10. aus, 11. In, 12. zu

► **Zadanie 6.**

1. hatte / 13. August 1961,  
2. war / 1989,  
3. war / 3. Oktober 1990,  
4. war / Helmut Kohl,  
5. hatten / 1949-1990,  
6. waren / Dreimal  
7. hatten / B. Beckers ersten Sieg ...,  
8. war / Autor

► **Zadanie 7.**

6. a, 3. b, 5. c, - d, 1. e, 4. f, 7. g, 2. h

► **Zadanie 8.**

1. ist ... gewesen, 2. sind ... abgeflogen, 3. hat ...  
gewartet, 4. hat... getroffen, ist ... vergangen,  
5. hat ... angesagt, ist ... eingestiegen, 6. hat ...  
gehabt, 7. hat ... beruhigt, hat ... gesagt geflogen  
hat, 8. sind ... gelandet

► **Zadanie 9.**

1. d, 2. j, 3. l, 4. g, 5. i, 6. k, 7. e, 8. a, 9. h, 10. b,  
11. c, 12. f

► **Zadanie 10.**

1 Düsseldorf 2 Ingolstadt 3 Salzburg  
4 Karlsruhe 5 Wien

(październik 2003)



# CZYTELNICY PISZĄ



Małgorzata Lubina, Grzegorz Lubina<sup>1)</sup>  
Złotów

## Cała Polska czyta dzieciom... *nie tylko po polsku*

Wszyscy wiemy, że czytanie rozwija, wzbogaca słownictwo, poszerza horyzonty, pobudza wyobraźnię. Niestety coraz mniej z nas sięga po książkę. Częściej bierzemy do ręki pilota telewizyjnego, film na CD lub DVD oraz korzystamy z Internetu. Przykład idzie z góry! Jeśli rodzice nie korzystają z bibliotek (książek, słowników i encyklopedii...), czemu dzieci mają to robić?

Na szczęście ktoś wpadł na pomysł i wymyślił: **Cała Polska czyta dzieciom**. Środki masowego przekazu pomogły tę akcję rozreklamować i zaczęto działać. Różne osobistości czytały i czytają dzieciom, zachęcając do tego każdego z nas. Jeśli rodzice będą czytać swoim dzieciom, to należy mieć nadzieję, że rozkochają je w książkach i czytaniu. Oznacza to dalej, iż jest szansa, że „dzieciaki” same chętnie będą czytały i że zostanie im pasja, zamiłowanie do słowa pisanego na dalsze lata życia.

Warto przy tej okazji rozszerzyć akcję czytania. A może by tak czytać ... **nie tylko po polsku?**

Dzieci w szkołach podstawowych bardzo lubią słuchać opowiadań. Zwłaszcza czytanie lub opowiadanie w sposób uduchowiony, z odpowiednią modulacją głosu oraz zaangażowaniem czytającego, jest w szczególności sposobem odbierane przez dzieci. Często proszą, aby im coś przeczytać lub opowiedzieć. Skupiają wtedy uwagę, przestają rozmawiać i cichną słuchając. Pozytywnie zaskakuje fakt, że pomimo iż żyje-

my w świecie obrazków, w świecie gier komputerowych i filmów cyfrowych, dzieci lubią słuchać bajek, opowieści i historyjek.

W liceach ogólnokształcących jest podobnie. Młodzież lubi „posłuchać czegoś ciekawego”, woli słuchać niż czytać. Niestety faktem jest, że niewielu uczniów sięga samemu po książkę w języku angielskim. Problem ten można rozwiązać wprowadzając lekturę w języku angielskim w każdym semestrze.

A gdybyśmy tak zaczęli czytać młodemu pokoleniu po angielsku? Może to zachęciłoby najpierw małych uczniów, a potem dorastających nastolatków do czytania książek w języku obcym? Sądzimy, że warto spróbować. Co prawda rodzice zapytają nas, jak mają to zrobić, skoro nie znają angielskiego (lub innego języka obcego), a pozycje książkowe w języku obcym są trudne do zdobycia. Odpowiadamy więc, że wiele wydawnictw oferuje obecnie książki wraz z nagraniem na kasecie lub płycie CD. Można czytać dziecięce czasopisma z różnego rodzaju dodatkami w języku angielskim. Nie można też powiedzieć, że książki w języku angielskim są ciągle jeszcze niedostępne.

Dla przykładu większość szkół w powiecie złotowskim, gdzie oboje pracujemy, posiada już przynajmniej od kilkunastu do kilkudziesięciu tytułów. Trzeba zwrócić się z prośbą do nauczycieli języka angielskiego. W wielu szkołach „ruszają” szkolne biblioteczki języka angielskiego. Przy złotowskich bibliotekach zosta-

<sup>1)</sup> Małgorzata Lubina jest nauczycielką w Szkole Podstawowej nr 1 im. Stanisława Staszica w Złotowie a Tomasz Lubina nauczycielem języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej Curie – również w Złotowie.

ły utworzone sekcje anglojęzyczne. Można wypożyczać książki lub korzystać na miejscu, czytając ze słownikiem. Wystarczy pójść, zapytać, poprosić. Jesteśmy pewni, że warto. W ramach współpracy nauczycieli „językowców” z bibliotekami miejskimi można też zorganizować „czytane wieczory (lub popołudnia) w języku angielskim” i dla dzieci i młodzieży. Można zainicjować kącik języka angielskiego w lokalnej prasie i publikować, np. angielskie piosenki wraz z uczniowskimi tłumaczeniami.

Miejmy nadzieję, że wspólnymi siłami zapalimy młode pokolenie do czytania w języku obcym. Czytanie w języku angielskim jest niezwykle ważnym elementem doskonalenia umiejętności językowych, sprzyja wzbogacaniu słownictwa, doskonaleniu umiejętności rozumienia tekstu oraz oczywiście przyczynia się do ogólnego

rozwoju czytelnika. Dziecko lub młody człowiek, czytając w języku obcym, nabiera odwagi, pewności i wiary w siebie. Chętniej się uczy i ma motywację do dalszej nauki języka, i oczywiście do sięgania po nowe pozycje.

Co czytać i jak czytać? Książka nie może być ani zbyt łatwa, ani zbyt trudna. Dla maluchów ważne są książki z ilustracjami. Dla starszych czytelników istotny jest związek z zainteresowaniami i potrzebami. Nie należy sprawdzać wszystkich nowych słówek w słowniku. Jeśli czytasz i rozumiesz, o co chodzi – czytaj dalej. Gdy nieznanne słowo pojawia się trzeci czy czwarty raz z rzędu – dopiero wtedy sięgnij po słownik. A jeśli masz kłopoty z jedną książką, spróbuj z inną. I ciesz się tym, co czytasz. To bardzo pomaga. Życzymy powodzenia!

(grudzień 2003)

Małgorzata Tomczyk<sup>1)</sup>  
Zaklików

## Uczniowskie prezentacje

### Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach języka obcego

Bardzo sobie cenię swoją pracę z młodzieżą i cenię sobie również mój dobry kontakt z nimi. Chyba większość nauczycieli zgodzi się ze mną, że nauka języka obcego może być przyjemna i fascynująca, a to w dużej mierze zależy od nas – nauczycieli.

Ważnym elementem w pracy z uczniem jest umiejętność połączenia nauki z zainteresowaniami ucznia. Myślę, że dobrym sposobem połączenia tych dwóch elementów mogą być tzw. prezentacje. Jest to technika przypominająca projekt, jednakże kładzie nacisk na pracę indywidualną, a nie grupową.

Zadaniem ucznia jest wybranie dowolnego tematu, który go interesuje, np. astronomia, kosmos, matematyka, muzyka, sport, polityka. Następnie samodzielnie zbiera materiały – w czasie wspólnie ustalonym z nauczycielem odpowiednio długim. Źródła informacji mogą być różne, od podręczników szkolnych przez czasopisma, periodyki, aż do Internetu.

Prezentacja polega na ustnej wypowiedzi na dany temat, którą mogą wspierać materiały pomocnicze jak: mapa, wykres, zdjęcia czy filmy wideo. Na przykład uczeń może przedstawić układ słoneczny na przygotowanym przez siebie modelu i opisać zarówno planety, jak i ciekawostki związane z naszym układem słonecznym. Podobnie można zaprezentować każdą dowolną dziedzinę, jaką interesują się nasi uczniowie. Na finalny produkt – kilku lub kilkunastominutowy – składa się więc cały szereg kroków podjętych przez ucznia, dlatego należy docenić jego wkład pracy i wysiłek.

Wyszukiwanie materiałów i odpowiednich do nich dobór to często praca pochłaniająca wiele wolnego czasu, ponadto opracowanie wersji końcowej wraz z materiałami pomocniczymi to poważna i odpowiedzialna praca, wyrabiająca u uczniów poczucie własnej wartości, umiejętności pracy indywidualnej oraz przełamywanie własnych słabości.

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

Prezentacje dają możliwości podzielenia się z innymi swoimi zainteresowaniami, to właśnie dzięki takim lekcjom wielu z naszych uczniów może wykazać się przed swoimi rówieśnikami. Wzajemne słuchanie integruje nas z młodzieżą, a uczniów między sobą.

Równie ważnym czynnikiem wynikającym z przygotowania prezentacji jest to, że uczniowie kształtują swoje postawy, wypracowują wła-

sne strategie w celu wyszukiwania informacji oraz umiejętne prezentowania ich na forum klasy.

Myszę, że jest to dobry sposób na urozmaicenie naszych zajęć, a przy okazji poznajemy naszych wychowanków. Nie jest to praca na wielką skalę, ale przecież chodzi o to, aby poznać ucznia jako osobę, aby rozpoznać go w tłumie.

(listopad 2003)

Magdalena Schmelzer<sup>1</sup>  
Bydgoszcz

## Od dialogu do inscenizacji, czyli sposób na rozwijanie sprawności językowych

Dialogi sytuacyjne, często stosowane na lekcjach języka obcego, odgrywają istotną rolę w procesie nauczania, ponieważ rozwijają podstawowe sprawności językowe: pisanie, mówienie i słuchanie ze zrozumieniem. Nauczyciel powinien tak organizować lekcje, aby często wzbudzać u uczniów potrzebę mówienia. Ćwiczenia typu *role-playing* – odgrywanie ról – cieszą się dużą popularnością wśród młodzieży, nie mówiąc już o tym, że powodują wzrost motywacji i pozwalają dostrzec sens nauki języka obcego. Mimika, gest oraz ruch są uniwersalnymi środkami wyrazu, które znacznie ułatwiają proces komunikacji zwłaszcza u uczniów początkujących, pomagając im przełamać lęk i niechęć do posługiwania się językiem obcym. Proste dialogi sytuacyjne, wraz ze wzrostem stopnia zaawansowania uczących się, przybierają formy bardziej rozwiniętych wypowiedzi.

Uczniowie mogą napisać własny tekst, niekoniecznie na podstawie materiału zawartego w podręczniku i spróbować odegrać scenkę przed resztą grupy. Systematyczne stosowanie techniki *role-playing* może zachęcić uczniów do inscenizacji sztuki w szkole. Wystawienie zaś przedstawienia z pewnością przyczyni się do rozwinięcia sprawności językowych, szczególnie jeśli uczniowie sami napiszą scenariusz. Zatem prosty dialog może rozwinąć się w kierunku wypracowanej formy scenicznej.

Doskonałą okazją do inscenizacji jest *Dzień kultury angielskiej*, corocznie przygotowywany w wielu szkołach. Praktycznie każdej grupie można zaproponować przygotowanie przedstawienia. Ja zaproponowałam to moim uczniom z II klasy gimnazjum i II liceum. Obie piętnastoosobowe grupy otrzymały wspólny temat do przygotowania inscenizacji. Uczniowie mieli napisać kilka tekstów na temat ludzkich przywar: plotkarstwa, małostkowości, próżności, głupoty. Motywem przewodnim sztuki, którą zatytułowałam: *Just people – Po prostu ludzie*, jest reakcja dwóch rodzin na otaczających ich ludzi i zdarzenia. Obie grupy, które różniły się nieco stopniem zaawansowania, przygotowały kilka zabawnych scenek, zaskakując licznymi, własnymi pomysłami. Systematycznie poprawiałam błędy w tekście, sugerowałam zmiany i wprowadzałam korekty techniczne. Uczniowie starali się zastosować wcześniej poznane słownictwo, ze szczególnym uwzględnieniem wyrażenia kolokacyjnych i idiomatycznych.

Ten etap pracy nad tekstem był dość pracowity, gdyż dokonywaliśmy częstych przeróbek. Po sprawdzeniu i zaakceptowaniu przeze mnie całego scenariusza, wyznaczyliśmy reżyserów, aktorów oraz osoby odpowiedzialne za dekoracje, kostiumy i podkład muzyczny. Zaangażowani zostali wszyscy członkowie grupy i każdy czuł się odpowiedzialny za wykonanie

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum i Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego w Bydgoszczy.

swojego zadania. Przez cztery miesiące odbywały się próby – na lekcjach oraz poza zajęciami. Był to dość trudny etap naszej pracy, gdyż trzeba było skupić się na prawidłowej intonacji i wymowie. Konsekwentna korekta błędów początkowo irytowała nieco uczniów, jednak udało mi się ich przekonać, że poprawna wymowa jest nieodzowna.

W tym samym czasie reszta grupy przygotowywała dekoracje i podkład muzyczny, co również wymagało sporo wysiłku. Przedstawienie grupy licealnej trwało około 20 minut a gimnazjalnej 10. Napotkaliśmy na pewne trudności związane z nagłośnieniem sali gimnastycznej, gdzie akustyka nie była najlepsza. Jednak widownia życzliwie przyjęła występy, a rekwizyty, plansze i dekoracje pozwoliły pełniej zrozumieć treść sztuki.

W efekcie poprawne wypowiedanie długich treści w języku angielskim sprawiło młodym aktorom wyraźną satysfakcję, a ciekawe

kostiumy, rekwizyty, dekoracje i podkład muzyczny podniosły walory artystyczne sztuki.

Uważam, że warto posługiwać się taką formą nauki języka obcego. Chociaż wystawienie przedstawienia jest dość pracochłonne, wymaga dużo cierpliwości i trudu, to niewątpliwie przynosi wiele korzyści – rozwija umiejętności językowe, podnosi poziom motywacji oraz daje wiele zadowolenia. Nawet najprostsza sztuka może dostarczyć naszym uczniom niezapomnianych wrażeń.

Dzięki różnym formom inscenizacji młodzież łatwo dostrzega swoje postępy w nauce i nabiera chęci do jej kontynuacji. Zatem sztuka może być niezwykle atrakcyjną propozycją na monotonię szkolnej egzystencji. Z pewnością przyczynia się do intensyfikacji nauki języka obcego, uczy współpracy oraz integruje grupę, a prosty dialog może być pierwszym krokiem do takich przedsięwzięć.

(styczeń 2003)

Danuta Gieryn<sup>1)</sup>

Gniezno

---

## **„3 w jednym”, czyli jak na jednej lekcji realizować treści ścieżek, program nauczania i przygotowywać do matury**

W obliczu zmian, jakie wprowadziła reforma szkolnictwa, przed nauczycielem języka obcego stoją trudne zadania. Szczególnie w przypadku drugiego języka obcego wprowadzona w liceum liczba godzin w cyklu nauczania zmniejsza się, a wymagania rosną. Obowiązują nas podstawy programowe, treści ścieżek edukacyjnych, a przede wszystkim przygotowanie ucznia do nowej matury. Aby objąć wszystkie zagadnienia i pracę swoją i ucznia uczynić bardziej efektywną przygotowałam i przećwiczyłam zestaw materiałów dydaktycznych *A travers le français*. Zawarte w nim teksty i ćwiczenia są przewidziane do realizacji w ramach nauczania języka francuskiego dla uczniów początkujących i średnio zaawansowanych w szkole ponadgimnazjalnej. Jego celem

jest przybliżenie uczniom problematyki europejskiej, prozdrowotnej i ekologicznej przy jednoczesnym uwzględnieniu standardów obowiązujących na egzaminie maturalnym. Wykorzystanie zebranych materiałów umożliwi uczniowi rozwinięcie takich kompetencji językowych, dzięki którym młody Europejczyk będzie mógł krytycznie wypowiadać się na tematy mocno osadzone w otaczającej go rzeczywistości. Zakres ćwiczeń gramatycznych nie odbiega od wymogów programowych, stanowi zestaw służący powtórzeniu wprowadzonych wcześniej struktur.

Moim nadrzędnym celem było przygotowanie takich materiałów dydaktycznych, które pozwoliłyby objąć równocześnie na jednej jednostce lekcyjnej wymogi:

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego w Gnieźnie.

- ▶ realizacji podstawy programowej,
- ▶ wprowadzania treści ścieżek edukacyjnych,
- ▶ utrzymanie standardów wymagań maturalnych.

Skrypt *A travers le français* zawiera 15 zestawów zadań zwanych *unité*, po 5 do każdej z trzech ścieżek:

- ▶ ekologicznej,
- ▶ europejskiej,
- ▶ prozdrowotnej.

Do każdej ścieżki edukacyjnej przygotowałam pięć jednostek przy wstępnym założeniu, że dwie spośród nich są realizowane w klasie I, dwie w klasie II i jedna w klasie III. Większość podręczników języka francuskiego proponuje treści zgodne z treściami ścieżek na zaawansowanym poziomie nauczania. Zaproponowałam więc tylko jedną lekcję w klasie III.


Każda jednostka zawiera:

- ▶ Dokument autentyczny, który służy jako punkt wyjściowy do dalszej pracy.
- ▶ Ćwiczenia, które stymulują ucznia do formułowania wniosków i zrozumienia kluczowego słownictwa.
- ▶ Ćwiczenia, które służą powtórzeniu znanego uczniom materiału gramatycznego, ale zawsze wykorzystujące słownictwo związane z tematyką danej lekcji. Pozwala to uczniom na użycie nowych słów bezpośrednio po zapoznaniu się z nimi i dostarcza większej liczby ćwiczeń gramatycznych niż przewiduje podręcznik.
- ▶ Dwa tematy – propozycje ustnej wypowiedzi w czasie lekcji lub pisemnej pracy domowej. Tego typu zadanie jest traktowane nie tylko jako ćwiczenie umiejętności pisania, ale jest materiałem stymulującym do dalszego, indywidualnego zgłębiania wiadomości zaszyfrowanych podczas lekcji. Podane tematy mogą również stanowić materiał do ćwiczeń komunikacji językowej (dyskusja, wywiad, pertraktacje).

Należy tu wspomnieć, że skrypt jest opracowany dla uczniów nauczania początkowego i tematy nie mogą być zbyt rozwinięte. Umożliwienie uczniowi skonstruowania wypowiedzi dłuższej na każdym etapie nauczania daje mu dużo satysfakcji, rozbudza zainteresowania i motywuje do dalszej pracy. Każda jednostka stanowi materiał do pracy na jednej godzinie lekcyjnej. Oto przykład jednej z nich:


### Protéger la nature

1. Déchiffrez les verbes à l'aide des image:



polluer, gaspiller, utiliser trop, agrandir le trou d'ozone, tuer, disparaître, détruire la forêt, salir, jeter les ordures,

2. Liez les verbes avec les elements de l'environnement



l'air – .....

le sol – .....

l'eau – .....

les animaux - .....

3. Groupez les verbes d'après les groupes de conjugaison

I groupe	II groupe	III groupe
.....	.....	.....

4. A l'aide des verbes et images donnés ci-dessus parlez de la destruction de la nature par l'homme.

5. Vous préparez un guide de la protection de la nature. En utilisant l'impératif dites ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire pour protéger:

- l'eau?
- l'air?
- les animaux?
- le sol?

---

Préparez une présentation sur le thème:

1. Vous êtes en forêt lors d'une promenade. Vous observez un paysage dévasté par l'homme. Vous téléphonez à un ami et lui racontez ce que vous avez vu.
2. Vous convainquez votre amie pourquoi elle doit aller à la conférence sur la protection de l'environnement.

Realizując zadania wskazane powyżej, uczniowie są zmuszeni do kilkakrotnego powtórzenia nowego słownictwa, więc opanowują je pamięciowo, a lekcja jest wartka i ciekawa mimo sporej partii materiału gramatycznego (powtórzenie odmian czasowników grupy I, II i III, tryb rozkazujący, wyrażenie *il faut*).

Ważnym elementem tak przeprowadzonej lekcji jest konstruowanie dłuższych wypowiedzi. Już od klasy pierwszej musimy przygotowywać ucznia do wymagań egzaminu maturalnego, a więc udzielania informacji, relacjonowania i negocjowania. Tematy wypowiedzi

muszą być skonstruowane tak, aby uczeń klasy I mógł odpowiedzieć w czasie terażniejszym. Niemniej już na tym poziomie nauczania możemy uczulać go na szczególnie dla informacji, relacji i negocjacji układ wypowiedzi.

(maj 2004)

Joanna Augustynowicz<sup>1)</sup>  
Borek Wielkopolski

---

## Realioznawstwo na lekcji języka obcego

Znajomość języka obcego polega nie tylko na biegłym posługiwaniu się leksyką, strukturami gramatycznymi, przyswojeniu sobie prawidłowej wymowy, ale i na umiejętności poruszania się w realiach obcego kraju. Dlatego ważne miejsce w nauczaniu języka obcego zajmuje, nie od dziś zresztą, realioznawstwo.

Spośród wielu definicji tego pojęcia najbardziej trafne wydało mi się określenie zaproponowane przez szwedzkich metodyków Sörensena i Thurandera. Według nich realioznawstwo sięga *von Brötchen bis Gretchen*<sup>2)</sup>, a więc od prozaicznych informacji dotyczących dnia powszedniego do literatury pięknej. Przybliżając uczniom obcy kraj nie możemy ograniczać się tylko do prezentowania zabytków, nazw geograficznych, nazwisk sławnych ludzi. Realioznawstwo to również wiedza na temat poruszania się metrem, zachowania w sklepie, kawiarni, w dyskotecce. Do dziś z zażenowaniem wspominam scenę na berlińskim przystanku autobusowym, kiedy daremnie czekałam na automatyczne otwarcie drzwi autobusu. Nikt mnie nie uprzedził, że aby wsiąść należy wcisnąć odpowiedni guzik przy drzwiach. Pomna tych doświadczeń staram się jako nauczycielka języka niemieckiego, a wcześniej i rosyjskiego wprowadzać na moich lekcjach jak najczęściej elementy realioznawcze. Nie ograniczam się do treści przewidzianych programem nauczania i prezentowanych w podręcznikach. Staram się jak najczęściej dzielić z uczniami własnymi obserwacjami i doświadczeniami z pobytu za granicą. Nie zawsze poświęcam na

to całe 45 minut. Często zdarza się, że tekst, dialog, materiał leksykalny stają się pretekstem do przybliżenia realiów obcego kraju. Wprowadzając nazwy środków transportu można krótko poinformować uczniów jak korzystać z automatów biletowych. Przy temacie *W bibliotece* informuję uczniów o konieczności posiadania w niektórych bibliotekach własnej kłódki do zamknięcia szafki, w której zostawia się okrycie i torebki.

Takie realioznawcze wtrącenia nie tylko przygotowują uczniów do zetknięcia się z obcą rzeczywistością, ale są też urozmaicheniem i czynią lekcję ciekawszą. Teksty i informacje o obcym kraju mogą służyć również poszerzaniu słownictwa i rozwijaniu wszystkich sprawności językowych. Oczywiście tylko wtedy, kiedy nauczyciel nie ograniczy się do wykładu, prezentacji ilustracji czy przeczytania i przetłumaczenia tekstu. Takie lekcje są nie tylko mało ciekawe, ale i nie rozwijają kompetencji językowych uczniów. Ważne jest przygotowanie odpowiednich ćwiczeń. Dzięki nim można ćwiczyć np. różne rodzaje czytania, budowanie pytań i dialogów, formy wypowiedzi pisemnej, rozumienie słuchanego tekstu. *Wycieczka po mieście* to znakomita okazja do przećwiczenia liczebników, określania dat, wieków. Prezentację zagranicznych potraw można połączyć z wprowadzeniem słownictwa używanego w przepisach kulinarnych. Informacje o pisarzu, malarzu itp. mogą posłużyć do napisania życiorysu. Można korzystać z materiałów realioznawczych, wprowadzając bądź utrwalając, tak

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Borku Wlkp.

<sup>2)</sup> Förster U. (1983), *Landeskunde und Entwicklung sprachlichen Könnens*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie: s.14.

często nie lubiany przez uczniów, materiał gramatyczny. Plan miasta nie tylko dostarcza informacji o danej miejscowości, ale daje również sposobność przećwiczenia określania położenia obiektów, a więc i przyimków. Legenda – to okazja do przypomnienia form czasu przeszłego. Możliwość wykorzystania materiałów realioznawczych jest wiele. Wszystko zależy od inwencji nauczyciela.

Za częstym sięganiem do informacji realioznawczych przemawia również to, że uczniowie bardzo lubią lekcje, na których dowiadują się czegoś nowego o obcym kraju. Uczniowie, którzy mieli okazję być za granicą, chętnie dzielą się swoimi wiadomościami, a pozostali słuchają z zainteresowaniem. Podczas tych zajęć

dochodzi często do porównań z polską rzeczywistością, dzięki czemu uczniowie poszerzają również wiedzę o własnym kraju (tradycjach, zwyczajach, historii, literaturze, sztuce itp.).

Warto też podkreślić pozytywny wpływ realioznawstwa na osobowość ucznia. Im więcej wiemy o innym kraju i ludziach tam żyjących, tym bardziej jesteśmy tolerancyjni, otwarci i rzadziej kierujemy się w ocenie obcokrajowców powszechnymi stereotypami i uprzedzeniami.

Przygotowanie ciekawej i efektywnej lekcji „realioznawczej” wymaga na pewno dużego nakładu pracy ze strony nauczyciela, ale biorąc pod uwagę korzyści i efekty, jakie można osiągnąć, warto poświęcić na to czas.

(luty 2004)

Ewa Michalska<sup>1)</sup>  
Zamość

---

## Języki obce ciągle obce

Obecnie nikt nie kwestionuje faktu, że znajomość języków obcych jest koniecznością. Języki obce są obecne w każdej dziedzinie naszego życia, są też warunkiem zdobycia dobrej pracy. Nauczanie języków obcych stało się też – od rozpoczęcia reformy edukacji – priorytetowym zadaniem w naszych szkołach. Jeszcze jednym wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych stała się obowiązkowa z języków obcych nowa matura. Czytając artykuł zamieszczony w nr 3/2004 *Języków Obcych w Szkole* pod tytułem „Dlaczego języki obce są nam obce”<sup>2)</sup> podzielał niepokój nauczycieli ze Stalowej Woli o zapewnienie „wysokiego poziomu” znajomości języków w naszych szkołach. Jako nauczycielka pracująca w szkole średniej uważam, że nauczyciele z tych szkół stoją przed najtrudniejszym zadaniem – przygotowaniem uczniów do nowej matury. Wyniki egzaminu maturalnego potwierdzą dalekie od doskonałości opanowanie języków obcych przez naszych uczniów i będą pewnie rzutowały na ocenę pracy nauczycieli. Jednak nie tylko nauczyciele szkół średnich są od-

powiedzialni za ostateczną ocenę otrzymaną podczas egzaminu maturalnego.

Jak wiadomo, nauczanie i nauka języków obcych to proces długi i trudny i nie zawsze przynoszący spodziewane efekty. Potwierdzają to pierwsi absolwenci gimnazjów – choć uczyli się języka obcego przez 6 lat, ich poziom znajomości języka ciągle nie jest zadowalający.

Na początku roku szkolnego 2003/04 nauczyciele języków obcych naszej szkoły przeprowadzili badanie kompetencji językowych uczniów. Z analizy wynikało, że większość uczniów opanowała język obcy na poziomie zaledwie podstawowym i ma duże zaległości w znajomości materiału, zawartego w programach nauczania.

Różny dotychczasowy poziom nauczania i różne doświadczenia uczniów sprawiły, że nauczyciele języków obcych stanęli przed poważnym problemem: jak przygotować uczniów do jednego z najważniejszych egzaminów w ich życiu – nowej matury. Aby umożliwić kontynuację nauki na odpowiednim dla naszych uczniów

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 5 w Zamościu.

<sup>2)</sup> Urszula Sienkiewicz (2004), *Dlaczego języki obce są nam obce*, w: „Języki Obce w Szkole”, 3/2004, s.144-145.

poziomie, nasza szkoła wprowadziła nauczanie w zespołach językowych<sup>3)</sup>. Dzisiaj możemy powiedzieć, że to rozwiązanie okazało się bardzo dobre, ale nie zakończyło naszych niepokojów związanych z dobrym przygotowaniem uczniów do nowej matury. Dlatego też chciałabym przychylić się do propozycji nauczycieli języków obcych ze Stalowej Woli. Postępy uczniów powinny być oficjalnie kontrolowane po każdym etapie nauki, na przykład jednakowymi testami dla danego województwa. Testy z języków obcych powinny być przeprowadzane po zakończeniu nauki w gimnazjum, a ich wyniki powinny znaleźć się na świadectwie gimnazjalnym. Na każ-

dym etapie nauki powinna być zapewniona kontynuacja nauki języka obcego, zaś liczba godzin nauczania zwiększona. Wspólnie – wraz z uczniami i ich nauczycielami z różnych etapów nauczania – powinniśmy czuć się odpowiedzialni za efekty nauczania/uczenia się.

Artykuł nauczycielki ze Stalowej Woli wskazuje, że nie jesteśmy osamotnieni w naszych obawach.

(sierpień 2004)

<sup>3)</sup> Małgorzata Ignatowicz, Ewa Michalska (2004), *Uczenie w zespołach*, w: „Języki Obce w Szkole”, 3/2004, s.145-146.



### **KONKURS 2004**

Szanowni Państwo

Ogłaszamy nasz kolejny konkurs. W tym roku jest to temat:

#### **Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności.**

Formułując ten temat chcieliśmy zwrócić uwagę na pewne wartości, które zostały w ostatnich latach zapomniane. Mądrość, którą niesie w sobie wiedza i doświadczenie, jest ostatnio wartością wtedy, gdy zapewnia dobrze płatną pracę i dostatni byt. Mało kto cieszy się dzisiaj szacunkiem dlatego, że ma dużą wiedzę, którą potrafi się dzielić z innymi – jest autorytetem, do którego można się odwołać i na którym można polegać. Podchodzimy do nauki i studiów komercyjnie i tak też wychowujemy nasze dzieci. Czy opłaca ci się tego uczyć, może warto podjąć te studia, mimo, że cię nie interesują, albo nie warto się dalej uczyć, trzeba założyć swój własny biznes – takie zdania słyszy się w różnych środowiskach. Rzadko zaś ktoś mówi o zadowoleniu i satysfakcji, jaką sprawiła ostatnio przeczytana książka, opracowany jakiś temat, obejrzana wystawa czy pójście do muzeum, w którym nie było się od wieków.

Uczenie się języków wzbogaca, bo samo uczenie się wzbogaca – rozszerza wiedzę, ale i uczy cierpliwości, systematyczności i pokory – tyle razy trzeba powtarzać, by coś zapamiętać, trzeba to robić w miarę regularnie, by utrwalać nabytą wiedzę i ciągle tyle się jeszcze nie umie. Ucząc się języków, uczymy się innego spojrzenia na świat – porównujemy słownictwo, systemy gramatyczne, uczymy się nowych pojęć i przyswajamy nowe znaczenia. Poznajemy inne zwyczaje, sposoby postępowania, przyzwyczajenia i tradycje. Dowiadujemy się ukrytego znaczenia jakiegoś zwrotu, które jest związane z konkretnym postępowaniem jakiejś osoby w konkretnym kraju. Szukamy dokładnego odpowiednika słowa, mającego wyrazić nasz chwilowy nastrój, albo jakąś myśl – często ironicznie, z sarkazmem, albo po prostu dowcipnie. Nie wiążą się z tym żadne korzyści oprócz wewnętrznej satysfakcji, że coś wiem, czegoś się nauczyłem, coś umiem wyrazić inaczej.

Wiemy, że wielu uczniów cieszy zdobywana wiedza, nie uczą się dla stopnia, dla sprawdzianu i dla egzaminu, ale dla siebie. Naszym zadaniem jest pokazać uczniowi, jakie wartości niesie z sobą nauka – by tak ją polubił i docenił, by rzeczywiście chciał się uczyć przez całe życie.

Szanowni Państwo – napiszcie nam jak uczenie się języków wzbogaca – Was i Waszych uczniów.

Zapraszamy do wzięcia udziału w naszym konkursie.

Zespół Redakcyjny

Warunki konkursu podaliśmy w nr 2/2004, s. 33, 3/2004, s.79.





Agnieszka Leszczyńska<sup>1)</sup>  
Mińsk Mazowiecki

## Halloween – konkurs na najciekawszy kostium i najpiękniejszą ozdobę

W połowie października ogłosiłam konkurs na najciekawsze przebranie i na ozdobę z okazji święta Halloween. Liczba prac zgłoszonych do konkursu zaskoczyła nie tylko mnie, ale także nauczycieli innych przedmiotów, którzy z niedowierzaniem obserwowali rosnącą na szkolnym korytarzu ilość dyń, kościotrupów i czarownic. Kolejny raz okazało się, że pomysłowość uczniów nie zna granic. Niektórzy podeszli do tego święta ze swoistym poczuciem humoru i wśród dyń znalazły się z kolczykiem w nosie, z peruczką lub z klipsami zrobionymi z plasterków cytryny. Z przyniesionych prac utworzyliśmy z uczniami wystawę, która cieszyła się w szkole dużym za-



interesowaniem wśród uczniów klas I-III i rodziców, odwiedzających naszą szkołę. Pałące się dynie i rozwieszane na szkolnym korytarzu wiedźmy, nietoperze i duszki tworzyły niesamowity klimat i stały się prawdziwą atrakcją. Wszystkie prace zostały nagrodzone ocenami, a autorzy trzech najlepszych otrzymali nagrody, figurki przedstawiające czarownicę na dyni, oraz dyplomy. Najlepsze prace wybierali sami uczniowie, którzy głosowali na swojego faworyta na karteczkach wrzucanych do skrzynki.

30 października odbyło się w naszej szkole *Halloween party*, podczas którego został wybrany najciekawszy kostium.

Konkurs przyczynił się do poznania kultury i obyczajów innych narodów i przede wszystkim był świetną zabawą.



<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 6 w Mińsku Mazowieckim.

Sądzę, że gdy uczniowie sami wykonali stroje i ozdoby, obejrzeni i komentowali wystawę, lepiej zapamiętają obchody święta w Stanach

Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii niż z nudnego niejednokrotnie wykładu na lekcji.

(styczeń 2004)

Anna Mystkowska-Wiertelak<sup>1)</sup>

Kalisz

## Pierwszy międzyszkolny konkurs języka angielskiego w Kaliszu<sup>2)</sup>

W lutym tego roku zespół Zakładu Filologii Angielskiej UAM Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, kierowany przez dr. Mirosława Pawlaka, zaprosił uczniów szkół gimnazjalnych Kalisza i powiatu kaliskiego do udziału w konkursie. Nazwaliśmy nasz konkurs *Pierwszym międzyszkolnym konkursem języka angielskiego*.

Pierwszy etap odbywał się w szkołach, gdzie uczniowie rozwiązywali test leksykalno-gramatyczny. Poziom trudności miał odzwierciedlać treści zawarte w programach nauczania, zatwierdzonych przez MENiS. Wyniki testu nadesłane przez nauczycieli oscylowały w granicach 50 – 60%, chociaż zdarzały się wyniki dużo lepsze.

Drugi etap – finał, który odbył się już w siedzibie Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego, składał się z testu sprawdzającego umiejętność czytania ze zrozumieniem, znajomość słownictwa i gramatyki oraz krótkiej swobodnej rozmowy na tematy wcześniej podane uczestnikom. Regulamin przewidywał, że w finale może wziąć udział po trzech uczniów z najlepszymi wynikami z każdej szkoły. Stawiło się czterdziestu ośmiu reprezentantów z dwudziestu szkół.

Niestety, poziom nie był wyrównany. Zdarzali się uczniowie z niezłą znajomością gramatyki, ale z dużymi trudnościami w mówieniu. Byli też uczniowie świetni, których znajomość języka przekroczyła już zakres szkolny i którzy ze znaczną swobodą opowiadali w części ustnej konkursu o swoich ciekawych planach życiowych, nie rzadko związanych z językiem angielskim.

Pierwsze miejsce zajęła Antonina Łuszczkiewicz, uczennica Anny Woldańskiej z Gimnazjum nr 3 w Kaliszu. Drugie przypadło Joan-

nie Kucharzak, podopiecznej Anny Rasińskiej-Woźniak ze szkoły Sióstr Nazaretanek w Kaliszu, trzecie Tomaszowi Kaczmarczykowi z kaliskiego Gimnazjum nr 6, uczniowi Renaty Wilczyńskiej-Kość.

Nagrodami w naszym konkursie były książki, przede wszystkim słowniki i podręczniki do nauki gramatyki. Dzięki opiece firmy POLANGLO udało nam się nagrodzić nie tylko dziesięciu laureatów, ale również nauczycieli–opiekunów najlepszej trójki. Co więcej, biblioteki szkół, z których oni się wywodzą, wzbogaciły się o ciekawe pozycje, które, mamy nadzieję, posłużą uczestnikom następnych edycji konkursu.

W czasie, kiedy młodzież zmagają się z testem, nauczyciele wzięli udział w warsztatach metodycznych i prezentacji materiałów dydaktycznych przygotowanej przez POLANGLO. Nauczyciele zapytani w ankiecie, jak oceniają poziom trudności konkursu, stwierdzali, że był „trudny,” (10 osób z 20), „trudny, ale możliwy do zrobienia” (7 osób). Tylko trzy osoby napisały, że był zdecydowanie za trudny. Kiloro zgłosiło zastrzeżenia do ćwiczeń, zawartych w teście. Ich uczniowie rzadko lub nigdy nie robią parafraz ani nie poprawiają błędów w liniijkach. Ankieta ujawniła, że gimnazjaliści chętnie i często biorą udział w konkursach językowych; dla niektórych był to już czwarty konkurs w tym roku szkolnym.

Gratulujemy wszystkim laureatom i nauczycielom, mając nadzieję, że za rok poznamy równie dobrych uczniów i zaangażowanych nauczycieli.

(kwiecień 2004)

<sup>1)</sup> Autorka pracuje w Zakładzie Filologii Angielskiej UAM Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

<sup>2)</sup> Patrz s. 150 w tym numerze.

## Organizacja konkursów języka rosyjskiego

Gdy przed trzema laty rozpoczynałam pracę jako nauczycielka języka rosyjskiego w niewielkim gimnazjum, nie wiedziałam, że przyniesie mi ona tyle satysfakcji. Dobra atmosfera w szkole sprzyja efektywności i rodzeniu się nowych pomysłów. Szybko dostrzegłam, że duża grupa uczniów chętnie podejmuje dodatkowe zadania i bardzo się stara wykonać je jak najlepiej. To głównie z myślą o nich zorganizowałam zajęcia koła języka rosyjskiego i wprowadziłam konkursy językowe. Początkowo był to konkurs szkolny, ale złożony z kilku etapów: oddzielnie dla klas 1, 2 i 3 i w końcu dla finalistów z tych klas.

Dla każdej klasy opracowałam inne testy różniące się stopniem trudności. Nie były to zbyt trudne testy, zorientowane raczej na ucznia średniego, ale w zadaniach otwartych dawały one możliwość wykazania się wiedzą i umiejętnościami uczniom zdolnym. W finale konkursu obok testu leksykalno-gramatycznego wprowadziłam test rozumienia ze słuchu. W pierwszej edycji konkursu wzięło udział około 30 uczniów.

Drugą edycję konkursu rozszerzyłam już o etap międzyszkolny. Do udziału w nim zaprosiłam okoliczne gimnazja, w których uczniowie uczą się języka rosyjskiego. Zgłosiły się 4 szkoły. Podobnie jak w etapie szkolnym, uczniowie rozwiązywali test leksykalno-gramatyczny i test rozumienia ze słuchu. Ten konkurs wpłynął na wzrost zainteresowania językiem rosyjskim. Uczniowie pytali mnie, czy w przyszłym roku też będzie taki konkurs. Byli wśród nich Ci, którzy uczestniczyli w nim już 2 razy i zajmowali finałowe miejsca.

W minionym roku szkolnym zorganizowałam trzecią edycję konkursu. Rozszerzyłam go o część ustną, gdyż to mówienie jest najważniejszą sprawnością językową. Wymagało to większych przygotowań i dłuższego czasu pracy komisji konkursowej, ale część ustna wzbogaci-

ła ten konkurs i pokazała opanowanie wszystkich sprawności językowych.

Innym konkursem, który zorganizowałam w tym roku szkolnym był jeszcze jeden konkurs recytatorski. Zatytułowałam go *Obrazy przyrody w poezji rosyjskiej*. Od początku zaplanowałam, że będzie to konkurs międzyszkolny. Liczyłam na zainteresowanie wielu szkół i nie zawiodłam się. Wybór poezji rosyjskiej opisującej przyrodę jest ogromny, a programy jakby zapomniały o poezji. Do konkursu przystąpiło 6 szkół gimnazjalnych. Każda wytypowała po 3 uczniów. Komisja konkursowa oceniała opanowanie pamięciowe utworu, poprawność językową, interpretację i ogólne wrażenie artystyczne. Do pracy w komisji zaprosiłam doradcę metodycznego języka rosyjskiego.

Okazało się, że niektórzy uczniowie to prawdziwe talenty, nie tylko bezbłędnie recytowali teksty, ale również je pięknie interpretowali. Mistrzynią okazała się moja uczennica. Proponując jej udział w tym konkursie wiedziałam o jej zdolnościach, gdyż uczniowie w każdej klasie uczą się jednego lub dwóch wierszy na pamięć. Obawiałam się nie tyle o interpretację, ile o wymowę niektórych słów, np. *дρόбрь, вереницы, пчёлы, мощь, стаи*. Wybrany przez nas wiersz cechował się nagromadzeniem rzeczowników z miękkimi spółgłoskami i wymagał dużej staranności w wymowie. Odpowiednio długi czas poświęcony na ćwiczenia fonetyczne i zaangażowanie uczennicy zaowocowały zwycięstwem w konkursie.

Myślę, że nie można poprzestawać na tym, co ma się do powiedzenia uczniom w ciągu 45 minut lekcji, trzeba odkrywać ich zdolności, stwarzać im możliwości rozwoju. Służą temu konkursy. Uczniowie lubią rywalizować ze sobą, mają mniej obaw przed wystąpieniami publicznymi niż dorośli, chcą się sprawdzać, porównywać, być doceniani. A co dają konkursy ich organizatorom? Satysfakcję z dobrze wy-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Publicznym Gimnazjum w Radominie (woj. kujawsko-pomorskie).

konanej, wymagającej starannego zaplanowania pracy, możliwość nawiązania kontaktów i wymiany doświadczeń z innymi szkołami oraz możliwość własnego rozwoju. Najcenniejsze pomysły to te, które sami stworzymy i zaangażujemy się w ich realizację.

I jeszcze jedno. Aby konkurs mógł w ogóle odbyć się, potrzebna jest dobra współpraca wielu osób. Ktoś wysyła zaproszenia, przygotowuje dyplomy, dekoruje salę, zastępuje na dyżurze, doradza za co i jak oceniać. Dziękuję wszystkim koleżankom i kolegom za dobrą współpracę, a przede wszystkim Dyrektorowi, który zachęca do takich działań i docenia je. Dziękuję mu też za to, że pomimo trudnej sytuacji finansowej szkoły, zawsze znajduje środki na nagrody, nie tylko dla finalistów, ale i dla wszystkich uczestników konkursu.

## Przykładowe testy konkursu języka rosyjskiego

### Przykład I

#### ► 1. Заполни анкету.

Фамилия	
Имя	
Возраст	
Школа, в которой учишься	
Языки, которые изучаешь	
Хобби	
Цвет волос	
Цвет глаз	
Дата заполнения	

#### ► 2. Допиши слова, связанные логически.

Дом-квартира,.....  
 Спорт-футбол,.....  
 Каникулы- лето,.....

#### ► 3. Составь вопросы к предложениям.

Оля идёт на занятия театрального кружка....  
 .....  
 К ней приехал друг из Москвы. ....  
 .....  
 Он боится летать на самолёте.....  
 .....  
 Света изучает русский язык уже 6 лет. ....  
 .....

Вчера я играл на компьютере. ....  
 .....  
 Через несколько дней начнётся весна. ....  
 .....

#### ► 4. Найди чужие слова.

Каникулы, лето, карандаш, солнце, лодка  
 Весна, дождь, марафон, трава, вечер  
 Жёлтый, зелёный, красивый, синий, красный  
 Ходить, ехать, думать, летать, бегать  
 Строить, дом, пить, квартира, комната

#### ► 5. Восстанови письмо.

.....Катя!

В прошлом.....я ездил на .....  
 Была.....погода. Я купался в.....,  
 катался на..... . Вечером я ходил  
 на..... . Иногда после ужина я играл  
 в..... . Я провёл.....  
 очень..... . А как ты .....?  
 Напиши об этом.

До свидания ! Коля

#### ► 6. Połącz imiona z ich zdrobnieniami.

Александр	Миша	Елена	Наташа
Григорий	Коля	Ирина	Света
Михаил	Костя	Наталья	Таня
Иван	Саша	Светлана	Ира
Константин	Гриша	Ольга	Лена
Николай	Ваня	Татьяна	Оля

### Przykład II

#### ► 1. Скажите, что лучше, что хуже.

.....быть умным, чем богатым.  
 .....иметь одного  
 настоящего друга, чем много друзей.  
 .....пить пиво, чем кофе.  
 .....спать на диване, чем в гамаке.  
 .....ездить на поезде, чем  
 летать на самолёте.

#### ► 2. Напиши о себе.

Меня.....  
 Мне.....  
 Я..... роста.  
 Моё хобби это.....  
 Мой любимый певец.....  
 Мой знак зодиака.....  
 Я хотел(а) бы.....

#### ► 3. Допиши слова, связанные логически

Город - здание,.....

Школа-ученик,.....

Семья-мама,.....

► 4. Составь вопросы к предложениям.

Молодой писатель думает о своём герое, который хочет стать известным спортсменом.

Если у вас болит сердце, вы должны обратиться к терапевту.

Борис Бекер два месяца не выступал на корте.

Моя сестра всё лето провела на Чёрном море.

На метро в Москве каждый день ездит 40 % пассажиров.

► 5. Подбери нужные глаголы (w czasie teraźniejszym).

Эту книгу он .....уже две недели.

После уроков я.....в магазин.

Они .....письма по-английски и по-русски.

Что ты .....делать после окончания школы?

Как вы ....., будут трудные тесты или нет?

► 6. Допиши прилагательные.

Гора-

Трава-

Лето-

Зима-

Озеро-

Спорт-

► 7. Придумай окончание этой истории.

Молодой человек сидел в самолёте и читал журнал. Вдруг он увидел красивую девушку. Она ему очень понравилась. Он хотел познакомиться с ней, но не знал, как это сделать. Долго смотрел на девушку и, наконец, решил заговорить с ней:

-Извините, вы тоже летите на этом самолёте?

(luty 2004)

Olga Cupiał, Anna Zugaj<sup>1)</sup>

Dąbrowa Górnicza

## Konkurs „POLIGLOTA” – czyli dąbrowski wielobój lingwistyczny<sup>2)</sup>

Języki otwierają drzwi do przyjaźni, wiedzy, świata – pod tym hasłem już po raz drugi w roku szkolnym 2002/2003 uczniowie z Dąbrowy Górniczej – z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych – mieli okazję sprawdzenia swoich umiejętności lingwistycznych w miejskim konkursie języków obcych „POLIGLOTA”. Konkurs jest organizowany przez doradców metodycznych języków obcych: Annę Zugaj – pomysłodawczynię konkursu (język francuski), Olgę Cupiał (język niemiecki), Annę Nowak (język angielski) i Urszulę Widachę (język rosyjski). Jego głównym celem jest propagowanie

znajomości języków obcych wśród młodzieży.

Podstawowym warunkiem uczestnictwa w tej rywalizacji jest wybranie **dwóch języków obcych** spośród tych, które są nauczane w dąbrowskich szkołach, czyli angielskiego, niemieckiego, francuskiego, rosyjskiego, włoskiego i hiszpańskiego, przy czym języki te nie muszą być nauczane w szkole uczestnika konkursu.

Konkurs, którego uczestnicy są podzieleni na dwie kategorie wiekowe – gimnazjaliści i uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, przebiega w dwóch etapach.

<sup>1)</sup> Olga Cupiał jest nauczycielką języka niemieckiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Kanclerza Jana Zamoyskiego i doradcą metodycznym, a Anna Zugaj nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Plastycznych w Dąbrowie Górniczej i doradcą metodycznym.

<sup>2)</sup> Patrz s. 154-166 w tym numerze.

W pierwszym etapie biorą udział wszyscy zgłoszeni uczestnicy. Przez dwa kolejne dni (w każdym dniu jeden język) zawodnicy zmagają się z pisemnymi testami, które składają się z zadań na rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, rozpoznawanie i stosowanie struktur gramatyczno-leksykalnych oraz sprawdzających wiedzę o krajach danego obszaru językowego. Do drugiego (ustnego) etapu są kwalifikowani wszyscy ci uczestnicy, którzy w pierwszym etapie uzyskają z **każdego z dwóch języków** minimum 50% punktów możliwych do zdobycia. Kryteria dla wszystkich języków są następujące:

		Gimnazja	Szkoły ponadgimnazjalne
1	Rozumienie ze słuchu	10 zadań x 1 pkt = 10 pkt	12 zadań x 1 pkt = 12 pkt
2	Rozumienie tekstu czytanego	10 zadań x 1 pkt = 10 pkt	12 zadań x 1 pkt = 12 pkt
3	Test leksykalno-gramatyczny z elementami realizowania	dowolna liczba zadań za maksymalnie 40 pkt (1 zadanie – 0,5-1 pkt)	dowolna liczba zadań za maksymalnie 56 pkt (1 zadanie – 0,5-1 pkt)
Maksymalna liczba punktów za test		60	80
Czas na rozwiązanie testu		70 minut	90 minut
Zaliczenie testu		50% punktów	50% punktów

Ponieważ wszystkie zadania są zamknięte, jedynym kryterium przyznawania punktów jest poprawność wykonania.

Drugi etap weryfikuje kompetencje w zakresie ustnej komunikacji językowej. Zadaniem uczestnika jest przeprowadzenie rozmowy z członkami komisji na wylosowany temat sformułowany w języku obcym oraz prawidłowe zareagowanie na określone sytuacje językowe, sformułowane tym razem po polsku.

### Przykładowe zestawy z języka niemieckiego do etapu ustnego konkursu POLIGLOTA dla gimnazjum

#### Zestaw I

- ▶ Temat do wypowiedzi – *Erzähle über deine Familie.*
- ▶ Sytuacje:
  1. Kolega zaprasza cię do kina, ale nie możesz z nim pójść. Odmów mu i wyjaśnij powód.
  2. Twój kolega chce pojechać do Niemiec, ale nie bardzo wie, dokąd. Doradź mu i uzasadnij swoją propozycję.

3. Nie masz zegarka. Przepraszając, powiedz, gdzie jest najbliższy zegarmistrz i dowiedz się o godzinę.

#### Zestaw II

- ▶ Temat do wypowiedzi – *Erzähle über deinen Wohnort und dein Haus.*
- ▶ Sytuacje:
  1. Spotkałeś/łaś swojego dawnego znajomego i chwilę z nim rozmawiałeś/łaś. Pożegnaj się z nim teraz i przekaż pozdrowienia jego rodzicom.
  2. Byłeś/łaś umówiony/na z koleżanką, ale spóźniłeś/łaś się 15 minut. Przepraszając ją i wyjaśnij powód spóźnienia.

3. Pochwal ostatnio oglądany film i zaproponuj twojemu koledze obejrzenie go.

#### Zestaw III

- ▶ Temat do wypowiedzi – *Erzähle über deine Wohnung und dein Zimmer.*

- ▶ Sytuacje:
  1. Zostałeś/łaś zaproszony/na na urodziny. Nie możesz jednak na nie iść. Przepraszając, powiedz, dlaczego i wyjaśnij powód.
  2. Rozmawiasz w gronie przyjaciół o planach wakacyjnych. Powiedz im, co zamierzasz zrobić w wakacje i dowiedz się o ich plany.
  3. Poinformuj nauczyciela, że nie rozumiesz tekstu i poproś o pożyczanie słownika.

### Przykładowe zestawy do etapu ustnego konkursu języków obcych POLIGLOTA dla szkół ponadgimnazjalnych

#### Zestaw I

- ▶ Temat do wypowiedzi: *Wie ist deine Stadt und dein Haus? Was würdest du einem Ausländer in deiner Stadt zeigen? Erzähle darüber.*
- ▶ Sytuacje:
  1. Kolega zaprasza cię do kina, ale nie możesz z nim pójść. Podziękuj za propozycję i wyjaśnij powód, dlaczego z nim nie pójdziesz.
  2. Do rodziców przyszła ich znajoma, ale nie

ma ich akurat w domu. Poproś ją do pokoju i zaproponuj, aby usiadła i poczekała.

3. Kup w sklepie prezent dla swojej przyjaciółki i poproś o eleganckie zapakowanie.

### **Zestaw II**

- ▶ Temat do wypowiedzi: *Was trägst du in der Schule und auf einer Party? Welche Bedeutung, deiner Meinung nach, hat Mode für junge Leute?*
- ▶ Sytuacje:
  1. Kup w sklepie spożywczym 5 produktów na śniadanie i dowiedz się, ile będą kosztować.
  2. Jesteś w Berlinie. Dowiedz się o najkorzystniejsze połączenie do Hamburga i kup bilet 2 klasy.
  3. W szkole jeździeckiej dowiedz się o kurs dla początkujących i czy trzeba mieć własne ubranie do jazdy konnej.

### **Zestaw III**

- ▶ Temat do wypowiedzi – *Kann man Sommerferien interessant zu Hause, d.h. dort wo man wohnt, verbringen, oder muss man unbedingt irgendwohin reisen? Wie ist deine Meinung? Was würdest du lieber wählen?*
- ▶ Sytuacje:
  1. Nie możesz iść na przyjęcie urodzinowe, na które cię zaproszono. Przepros zapraszającego, wyjaśnij przyczynę i wyraż ubolewanie z tego powodu.
  2. Poproś kolegę o pożyczanie 20 zł i wyjaśnij, na co ci są potrzebne.
  3. Nie zdążyłeś/łaś kupić biletu na dworcu. Wyjaśnij konduktorowi całą sytuację i kup u niego bilet.

Kryteria przyznawania punktów, również wspólne dla wszystkich języków są następujące:

		Kryteria oceniania
Zadanie	1. Temat do dłuższej wypowiedzi	treść – 5 pkt komunikatywność – 3 pkt płynność i wymowa – 3 pkt
	2. Trzy sytuacje	reakcja – 2 pkt x 3 = 6 pkt komunikatywność – – 1 pkt x 3 = 3 pkt
Razem		20 punktów
Czas przeznaczony na wykonanie zadań etapu ustnego		do 10 minut
Czas na przygotowanie		do 5 minut

Zasady konkursu są każdego roku takie same, jednak w każdej jego edycji jest określany zakres tematyczny obowiązujący w obu etapach. W drugiej edycji były to tematy: *ja, moja rodzina i dom; hobby i czas wolny; szkoła i przyjaciele; posiłki; zakupy; moda – ubiory* – dla obu kategorii wiekowych oraz dodatkowo dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych: *podróżowanie; sport; plany na przyszłość*.

W ostatecznej klasyfikacji o zajętych miejscach decyduje suma punktów uzyskanych z obu języków w pierwszym i drugim etapie. Laureaci konkursu w obu kategoriach wiekowych otrzymują tytuł „Poliglota roku miasta Dąbrowa Górnicza”. Zdobywcy trzech pierwszych miejsc w każdej kategorii otrzymują również nagrody książkowe ufundowane przez władze miasta i sponsorów. Wszyscy finaliści, czyli uczestnicy drugiego etapu, zostają uhonorowani dyplomami.

Ze względu na swoją złożoność kalendarz konkursu „POLIGLOTA” obejmuje kilka miesięcy. W październiku są rozsyłane do szkół informacje o konkursie wraz z regulaminem i wzorem karty zgłoszenia. Po zarejestrowaniu wszystkich zgłoszeń (koniec listopada) rozpoczyna się kompletowanie komisji konkursowej, w skład której wchodzi, oprócz organizatorów, nauczyciele języków obcych z Dąbrowy Górniczej i innych miast. W grudniu są tworzone testy konkursowe do poszczególnych języków (ze względu na różne kombinacje języków wybieranych przez uczestników muszą być niejednokrotnie dwie wersje testu z danego języka dla danej kategorii wiekowej). Pierwszy etap konkursu jest rozgrywany w pierwszej połowie stycznia. Jego wyniki uczestnicy poznają po feriach zimowych. Drugi etap odbywa się w marcu, a uroczyste zakończenie konkursu wraz z przyznaniem tytułów, wręczeniem nagród i dyplomów na przełomie marca i kwietnia.

W pierwszej edycji „POLIGLOTY” w roku szkolnym 2001/2002 wzięło udział 108 uczestników: 45 gimnazjalistów z ośmiu szkół i 63 uczniów szkół ponadgimnazjalnych (także z ośmiu placówek). Wszyscy uczestnicy jako jeden z języków wybrali angielski. Z pozostałych języków największą popularnością cieszył się niemiecki, kilkanaście osób wybrało francuski, a po kilku uczestników postanowiło sprawdzić

swoje umiejętności z języka rosyjskiego i włoskiego. Wymaganiom postawionym w pierwszym etapie sprostało 28 uczestników (13 gimnazjalistów i 15 uczniów szkół ponadgimnazjalnych), którzy zakwalifikowali się do drugiego etapu.

Do drugiej edycji konkursu w roku szkolnym 2002/2003 przystąpiło 147 uczestników: 63 gimnazjalistów z 14 gimnazjów i 84 uczniów z 11 szkół ponadgimnazjalnych. Reprezentowane były wszystkie języki nauczane w dąbrowskich szkołach – po raz pierwszy również język hiszpański. Choć i tym razem największą popularnością cieszył się język angielski, to nie wszyscy uczestnicy go wybrali. Do drugiego etapu zakwalifikowało się tym razem 23 uczestników – 15 gimnazjalistów i 8 uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Bardzo ważne jest sprawne przeprowadzenie konkursu, szczególnie etapu pisemnego, w którym uczestniczy każdorazowo ponad setka uczniów. Dlatego też dużą wagę przywiązujemy do strony organizacyjnej przedsięwzięcia, staramy się przewidzieć wszystkie możliwe za-

grożenia organizacyjne i oczywiście je uprzedzić, pozostawiając minimalny margines na improvizację. Ma to znaczący wpływ na atmosferę sprzyjającą zdrowej rywalizacji i poczucie bezpieczeństwa uczestników. Również nauczyciele – opiekunowie towarzyszący uczestnikom konkursu nie mogą mieć wątpliwości, że ich podopieczni są traktowani sprawiedliwie i z należytym szacunkiem. Jak jest to ważne wiedzą nauczyciele, którzy już organizowali tego typu imprezy; a powinni to wziąć pod uwagę ci, którzy dopiero planują organizować konkursy.

W fachowym przeprowadzeniu konkursu pomagają nie tylko jego staranne zaplanowanie i dobrze przemyślane testy (wraz z kluczem), ale i inne dokumenty regulujące jego przebieg takie jak: regulamin, instrukcja dla komisji, karta zgłoszenia uczestnika, karta oceny etapu ustnego. Pozwalają one sprawnie przeprowadzić konkurs i w każdym momencie jego trwania mieć łatwy dostęp do dowolnej, potrzebnej informacji.

(październik 2003)

Ludmiła Furman<sup>1)</sup>  
Suwałki

---

## Konkurs wiedzy o jednym z regionów Hiszpanii

Nauczanie języka obcego nie może się odbywać bez nauczania elementów kulturowych wspólnoty językowej, która używa danego języka jako środka komunikacji i identyfikacji zbiorowej. Kultura danego narodu zależy od jego dziejów geograficznych i politycznych, które go sytuują w danym, obecnym już kontekście. Celem zajęć kulturowych jest poznanie tych uwarunkowań, po to by je porównać z uwarunkowaniami historycznymi i kulturowymi własnego kraju, co powinno prowadzić do unikania stereotypów a także do wykształcenia umiejętności używania różnych strategii w celu nawiązania kontaktu z osobami innych kultur.

Celem konkursu wiedzy o Hiszpanii – w tym przypadku jednego z regionów – jest umiejętność rozpoznawania przez uczniów głównych zabytków, głównych zdarzeń historycznych, aspek-

tów geograficznych, głównych czynników artystycznych, oraz uwarunkowań ekonomicznych.

Konkurs dotyczył tylko jednego regionu Castilla y León i był zatytułowany: *Co wiesz na temat Castilla y León?* Kilka dni wcześniej uczniowie zostali zaopatrzeni w materiały – informacje z przewodników turystycznych –, które pozwoliły im lepiej poznać region. Obejrzel również film wideo *Conozca España* (wyd. Sgel), tj. część poświęconą regionowi Castilla y León. Otrzymali informacje o stronie internetowej, na której mogli szukać potrzebnych im informacji: [www.jeyl.es](http://www.jeyl.es).

Określono czas trwania konkursu: do 25 minut (w grze indywidualnej) lub 35 minut (w grze zespołowej). Konkurs może bowiem być przeprowadzony wśród współzawodniczących zespołów lub być adresowany do każdego ucznia

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka hiszpańskiego w III Liceum Ogólnokształcącym oraz Zespołu Kolegiów Nauczycielskich w Suwałkach.



indywidualnie. Przygotowano następujące konkurencje – *zaznaczenie prowincji na mapie Castilla y León, odpowiedzenie na pytania: prawda-fałsz, gry indywidualne i zespołowe: „wytłumacz” (gra indywidualna) lub „zagraj” pojęcia (w przypadku gry zespołowej), napisz co wiesz na temat (gra indywidualna) lub zadaj pytania członkom grupy współzawodniczącej (w przypadku gry zespołowej).*

Pierwsza konkurencja – uczniowie otrzymują mapę Castilla y León. Na tej mapie umieszczają nazwy prowincji. Mają na to dwie minuty.



Druga konkurencja – odpowiedzi prawda – fałsz. Czytane jest 15 zdań (np. *Cyd był znanym pisarzem w tym regionie*), na które uczniowie mają odpowiedzieć prawda-fałsz w ciągu pięciu minut.

Verdadero o Falso	Equipo/Alumno
Prawda czy fałsz?	

1. El río Duero pasa por Soria.
2. La catedral de Burgos es de estilo románico.
3. La ruta principal del camino de Santiago pasa por Salamanca.
4. Las Médulas (antiguas minas de oro romanas) están en León.
5. El Cid es escritor muy famoso.

6. Gaudí es un arquitecto muy famoso de León.
7. En Segovia hay un acueducto romano.
8. El Lago de Sanabria está en la provincia de Zamora.
9. El filósofo Miguel de Unamuno vivió en Salamanca.
10. Alfonso X "el Sabio" fue rey de Castilla en el siglo XVI.
11. Castilla y León es la Comunidad mas poblada de España.
12. La catedral de León es de estilo gótico.
13. Avila tiene una muralla del siglo XI.
14. La sopa de ajo es un típico plato castellano.
15. Los árabes nunca estuvieron en Castilla.

Trzecia konkurencja – uczniowie ilustrują „gestami” podane słowa: *castillos, El Cid, Santa Teresa, Semana Santa, Universidad de Salamanca, sopa de ajo*. Każda ekipa „odgrywa” 3 pojęcia. Trafna odpowiedź jest oceniana dwoma punktami. Czas trwania piętnaście minut. W przypadku gry indywidualnej uczeń wyjaśnia na piśmie podane pojęcia w ciągu dziesięciu minut.

Czwarta konkurencja – uczniowie zadają sobie nawzajem pytania, które sami układają na podstawie poznanych materiałów, na temat regionu w ciągu dziesięciu minut lub w przypadku gry indywidualnej odpowiadają możliwie obszernie na pytanie: *Aspectos económicos de Castilla y León*. Mają na to cztery minuty.

Oczywiście wygrywa ta ekipa lub ten uczeń, który otrzymał najwięcej punktów. Uczniowie, którzy osiągnęli największą liczbę punktów, otrzymali nagrody (adaptacje powieści Cervantesa: *Don Quijote de la Mancha*).

(październik 2003)

Piotr Wietrzykowski<sup>1)</sup>

Bytom

## X Wojewódzki konkurs antyczno-łaciński i V Regionalny konkurs mitologiczny

Szczególnie uroczysty charakter miał finał X Wojewódzkiego konkursu antyczno-łacińskiego

go dla młodzieży licealnej województwa śląskiego, który odbył się w marcu 2004 r. w Święto-

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka łacińskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Świętochłowicach.

chłowicach. Szczególny, ponieważ już jubileuszowy, a zatem i miejsce boju finałowych odbyło się w reprezentacyjnym Centrum Kultury Śląskiej w Świętochłowicach – i połączone z V Konkuresem mitologicznym dla gimnazjalistów Świętochłowic, Siemianowic i Chorzowa. Goście również byli szczególni. Uświetnili i część ustną finałów, i uczestniczyli w występie artystycznym Joanny Szczepkowskiej, artystki na scenie, ale familijnie wnuczki Jana Parandowskiego, którego *Mitologia* była jedną z lektur obowiązujących i gimnazjalistów, i licealistów obu konkursów.

W tym roku w etapie szkolnym, który odbył się na początku stycznia, wzięło udział ok. 500 młodziarzy uczącej się łaciny, natomiast na zmagania finałowe przyjechało 46 uczestników z 26 szkół dwudziestu miast naszego województwa. Finalistów-gimnazjalistów przybyło 42 z trzech wymienionych miast.

Po części pisemnej, która wyłoniła najlepszą dziesiątkę, zaczęły się finały najpierw konkursu mitologicznego dla gimnazjalistów, a po występie artystycznym Joanny Szczepkowskiej finały konkursu antyczno-łacińskiego. W tym roku najlepszymi tego Konkursu zostali:

1. Małgorzata Ledwoń z Zespołu Szkół nr 1 z Lublińca
2. Łukasz Frączek z I LO w Tarnowskich Górach
3. Robert Myszor z III LO w Katowicach
4. Ewa Skorupa z I LO w Raciborzu
5. Agnieszka Wawrzyczek z I LO w Cieszynie
6. Ewelina Mika z I LO w Częstochowie
7. Piotr Beza z V LO w Gliwicach
8. Marta Miroszewska z I LO w Tarnowskich Górach
9. Sylwia Paruzel z I LO w Częstochowie
10. Paulina Śmigiel z ZSO w Milówce

Jak co roku jest to duże przedsięwzięcie organizacyjne, dlatego chciałbym podziękować władzom miasta Świętochłowice za tradycyjnie już hojną rękę, ponieważ nikt z finalistów nie wyjechał bez pamiątkowych nagród (stało się już tradycją, że skoro młodziarze przyjeżdża z nieraz odległych zakątków województwa, przeto nikt nie odjeżdża z pustymi rękami), oraz panu Janowi Szczęśniewskiemu, prywatnemu sponsorowi, który również od lat wspiera bezinteresownie tę imprezę.

Podziękowania również dla dyrekcji szkoły, nauczycieli i młodziarzy, którzy – mimo iż konkurs odbywał się w sobotę – bezinteresownie pomagali w tym szlachetnym przedsięwzięciu.

Oto finałowe pytania do części pisemnej

### ▼ Część językowa:

1. Co oznaczają łacińskie zwroty?
  - a. Fas et nefas .....
  - b. Lege artis .....
  - c. Optima fide .....
  - d. Corpus delicti .....
  - e. Alma Mater .....
2. Napisz pełną nazwę skrótów i co one oznaczają:
  - a. – L. s. ....
  - b. – V. ....
  - c. – Et seq. ....
  - d. – L. B. S. ....
  - e. – A. m. ....
3. Jak brzmią łacińskie odpowiedniki polskich zwrotów?
  - a. Wiele w małym .....
  - b. Jeden za wielu .....
  - c. W złej wierze .....
  - d. Wszyscy co do jednego .....
  - e. Bez zwłoki .....
4. Skąd i dlaczego takie nazwy?
  - a. peryskop - .....
  - b. partia - .....
  - c. decymetr - .....
  - d. cyrkiel - .....
  - e. monarchia - .....
5. Co oznacza w nauce skrót i dlaczego jest taki?
  - a. q - .....
  - b. sr - .....
  - c. Ag - .....
  - d. lx - .....
  - e. b - .....

### ▼ Część kulturowa:

1. Co oznaczają zwroty i jakie jest ich pochodzenie?
  - a. "Stentorowy głos", czyli .....
  - b. "Sybaryta", czyli .....
  - c. "Hiobowa wieść", czyli .....
2. Jakiego bóstwa to atrybut?
  - a. Narcyze i maki – .....
  - b. Róg obfitości i ster – .....
  - c. Koźle nogi i syringa – .....
3. Jakie bóstwo rzymskie odpowiada bóstwu greckiemu?

- a. Kronos – .....
- b. Tyche – .....
- c. Selene – .....
- 4. Skąd nazwa imienia i co ona oznacza?:
  - a. Beata .....
  - b. Ewa .....
  - c. Agata .....
- 5. Odpowiedz na pytania:
  - a. Co to jest „jidisz”?.....
  - .....
  - b. Kto z filozofów miał szkołę w gaju Akademosa? .....
  - c. Kto zbudował Mauzoleum w Halikarnasie?.....
- d. Co to takiego Udżat?.....
- .....
- e. Kogo nazywamy ojcem cyników?.....
- .....
- f. Dla którego z filozofów ogień był prapoczątkiem? .....
- g. Skąd nazwa „turpizm”?.....
- .....
- h. Jakiemu bóstwu poświęcony był w Rzymie piątek (w nazwie dnia?).....
- .....
- i. Czym były w Rzymie horrea.....
- .....

(marzec 2004)

Joanna Kamińska<sup>1)</sup>  
Krotoszyn

## Integrujący trabant

Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM) uczciła przystąpienie Polski do Unii Europejskiej organizując akcję *Wiosna europejska*. Do udziału w tym przedsięwzięciu trwającym od 21.3 do 20.6.2004 r. zaproszono wiele organizacji, zajmujących się wymianą młodzieży z obu państw.

Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży jest organizacją założoną przez rządy Polski i Niemiec w celu pogłębiania i intensyfikacji kontaktów młodzieży. Koordynacja prac PNWM oraz licznych instytucji partnerskich z obu krajów odbywa się dzięki pracy dwóch biur w Warszawie i Poczdamie. Od czasu założenia organizacji w roku 1991 już milion młodych ludzi wzięło udział w dwustronnych lub wielonarodowych wymianach i szkoleniach.

Przy czym PNWM celowo wspiera działania o zasięgu lokalnym i regionalnym, najlepiej odzwierciedlające długoletnie wysiłki na rzecz porozumienia polsko-niemieckiego i europejskiego. Pokonane zostały bariery językowe i kulturowe, a wspólne przedsięwzięcia jednoczą i zbliżają.

Pod hasłem *Rośniemy razem* odbyło się w wielu miejscach w Polsce i w Niemczech szereg

impres, wspieranych przez PNWM. Młodzi ludzie tworzyli programy radiowe, czytali bajki, koncertowali, zapoznawali się z kuchnią sąsiadów. Dyskutowali o swoich osobistych wizjach Europy, zajmując się m.in. ochroną środowiska czy różnymi problemami ogólnoeuropejskimi. Inni zaś przygotowywali wspólnie radiowy magazyn europejski i wyjeżdżali do siedziby Parlamentu Europejskiego w Strasburgu.

Ideą łączącą przedsięwzięcia składające się na *Wiosnę europejską* była wybrana przez organizatorów akcja społeczna. Miała ona na celu zademonstrowanie, że lokalne inicjatywy, takie jak wspólne sprzątanie parku, gotowanie dla dzieciaków w przedszkolu czy też sadzenie jabłoni sprzyjają integracji Europy. Młodzież może się przekonać, jak dużo można zdziałać dla społeczności lokalnej niewielkim nakładem sił.

Także przy Zespole Szkół w Benicach odbyło się spotkanie młodych ludzi z Polski i Niemiec. Od 8.05 do 15.05 2004 r. gościła u nas młodzież z zaprzyjaźnionej szkoły partnerskiej z Dierdorfu. Młodzi ludzie wspólnie zasadzili na boisku szkolnym drzewko przyjaźni, na którym umieścili upamiętniającą to wydarzenie tablicz-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół w Benicach.

kę. Największą frajdą było zarówno dla młodzieży polskiej, jak i niemieckiej pomalowanie sprayami starej karoserii trabanta. Trabant będzie stał przed szkołą jako swoisty pomnik przyjaźni dwóch narodów.

Ponadto zwiedziliśmy wspólnie podczas 4-dniowej wycieczki region Karkonoszy. Głównym celem tego wyjazdu było udanie się do

miejsc, które zawierają wspólne wątki historii i geografii Polski i Niemiec. I tak zwiedziliśmy Dom Gerarda Hauptmanna w Jagniątkowie oraz dotarliśmy do źródła rzeki Łaby. Mamy nadzieję, że wspólnie spędzony czas oraz podejmowane działania zaowocują dalszą wieloletnią przyjaźnią.

(czerwiec 2004)

Renata Pośpiech<sup>1)</sup>  
Zielona Góra

---

## Program *Młodzież i środowisko* – współpraca transgraniczna

VII Liceum Ogólnokształcące w Zielonej Górze było jedną z piętnastu szkół z Polski, dwudziestu pięciu z Niemiec i dziesięciu z Czech biorących udział w trzyletnim międzynarodowym programie *Młodzież i środowisko* – współpraca transgraniczna. Pomysłodawcami i wykonawcami tego projektu byli: Niemiecka Federacyjna Fundacja Ochrony Środowiska (DBU) w Osnabruck, redakcja dziennika *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (F.A.Z.) we Frankfurcie nad Menem, niemieckojęzyczny tygodnik *Prager Zeitung* w Pradze i Instytut Obiektywizowania Sposobów Nauki i Egzaminowania IZOP w Akwizgranie.

Przedsięwzięcie było realizowane od 1.10.2000 do 30.09.2003 roku, a przystąpiliśmy do niego wraz z naszą szkołą partnerską NIGE (Niedersächsisches Internatsgymnasium) w Esens/ Niemcy. Projekt *Młodzież i środowisko* – współpraca transgraniczna dotyczył zagadnień z dziedziny mediów i ochrony środowiska w świetle zbliżającego się przystąpienia niektórych państw Europy wschodniej do Unii Europejskiej. Kwestie te były rozpatrywane na podstawie konkretnych przykładów z Polski, Niemiec i Czech oraz wspólnych transgranicznych inicjatyw dotyczących ochrony środowiska.

Projekt dotyczył kształcenia z zakresu ochrony środowiska, nauki o mediach i porozumienia europejskiego.

Jego realizację chciałabym przedstawić na przykładzie opisu trzeciego roku projektu, którego prace koordynowałam.

Do pracy nad projektem przystąpiło trzydziestu uczniów z naszej szkoły i tyleż samo rówieśników ze szkoły w Esens. Każda ze szkół wybrała sobie temat z przygotowanego przez IZOP-Institut katalogu zagadnień, który chciały zbadać i opisać. Temat dotyczył problemów ochrony środowiska obu partnerskich regionów. Nasza młodzież zdecydowała się na temat: *Półów ryb na morzu wattowym: koncepcje i problemy*, natomiast niemieccy uczniowie zainteresowali się tematem: *Ochrona środowiska w gminie Polkowice na przykładzie oczyszczalni ścieków w Komornikach, Polkowicach i polkowickiego Aquaparku*.

W czasie tygodniowego pobytu w zaprzyjaźnionej szkole młodzież przeprowadzała wywiady. Pomagali jej oddelegowani w tym celu redaktor i fotograf z F.A.Z. Polscy uczniowie odwiedzili targowisko i zbierali informacje u sprzedawców ryb i klientów o najsmaczniejszych i najczęściej kupowanych gatunkach ryb. Zwiedzali także Spółdzielnię Przetwórstwa Rybnego w Neu-harlingersiel, gdzie poznawali tajniki połowu, sortowania i czyszczenia krewetek. Następnie gościli na kutrze rybackim, obserwując zjawisko przypływów i odpływów na Morzu Północnym oraz codzienną trudną pracę rybaków.

---

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w VII Liceum Ogólnokształcącym w Zielonej Górze.

Ostatnim punktem tzw. *Dnia Dziennikarskiego* była wizyta w muzeum Parku Narodowego w Dornumsiel. Tutaj do głosu doszli ekolodzy, którzy przedstawili swoją opinię na temat braku poszanowania środowiska naturalnego i rabunkowej gospodarki na Morzu Północnym.

Niemieccy uczniowie odwiedzili niewielkie miasteczko Polkowice w województwie dolnośląskim. Zbierając materiały do swoich reportaży zwiedzili nowoczesną oczyszczalnię ścieków w Komornikach i Polkowicach, spotkali się z pracownikami obu zakładów oraz przedstawicielami Urzędu Gminy Polkowice, którzy starali się bardzo dokładnie omówić problemy i nowoczesne koncepcje ochrony środowiska. Najciekawszym punktem tego dnia była wizyta w Aquaparku. Młodzież dowiedziała się o zasadach działania tego obiektu i zainstalowanych w nim przyjaznych dla środowiska urządzeniach technicznych.

Owocem tych obserwacji, dyskusji i przeprowadzonych wywiadów były napisane przez młodzież artykuły-reportaże i sprawozdania, które zostały opublikowane na łamach F.A.Z. w dodatku *Jugend und Umwelt*.

Nauka o mediach była podjęta przez uczniów podczas całego trwania projektu na lekcjach języka niemieckiego. Uczniowie mieli szczegółowo zapoznać się z jednym z najstarszych mediów – z prasą. Uczyli się o budowie, strukturze, zawartości i rodzajach tekstów na przykładzie ponadregionalnej gazety codziennej. Nauczyli się „czytać gazetę” i – w porównaniu z innymi mediami – kompetentnie i krytycznie ją wykorzystywać. Każdy z uczniów i nauczycieli biorących udział w projekcie otrzymywał roczną, bezpłatną prenumeratę F.A.Z. Gazety były wykorzystywane przez uczniów jako źródło informacji na tematy związane z ochroną środowiska. Nie było to łatwe ze względu na nie zawsze najlepszą znajomość języka niemieckiego.

Porozumienie europejskie było głównym celem projektu. Dzięki odwiedzinom klas uczniowie poznawali się wzajemnie, otrzymali wiadomości „z pierwszej ręki” na temat kraju swoich kolegów i pozbywali się uprzedzeń i stereoty-

pów dotyczących Polaków, Niemców i Czechów. W dobie globalizacji, bardzo realnego i coraz bliższego rozszerzenia Unii Europejskiej na wschód program ten jest intelektualnym wkładem w proces zrozumienia między narodami Europy.

Projekt *Młodzież i środowisko – współpraca transgraniczna* znalazł uznanie także wśród znanych i cenionych osobistości. Na uroczystej konferencji, która odbyła się w Köln w Niemczech w dniu 12.12.2003 w Konsulacie Generalnym RP została zaprezentowana książka, dokumentująca przebieg pracy nad projektem. Przedmowę napisali Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Aleksander Kwaśniewski oraz członek Komisji Europejskiej Guenter Verheugen. Czytamy w niej słowa uznania dla organizatorów projektu, a szczególnie dla młodzieży, która jest świadoma znaczenia ochrony środowiska naturalnego.

Podsumowanie realizacji projektu nasuwa wiele istotnych wniosków. Na pochwałę zasługuje zaangażowanie młodzieży, umiejętność pracy w grupie, wzajemne zrozumienie i zdolność pomagania innym. Wyrażało się to szczególnie w pokonywaniu barier językowych. Współpraca z Niemcami stała się motywacją do nauki języka niemieckiego oraz zawierania osobistych kontaktów.

Ważnym elementem tych działań jest udział rodziców, którzy wspierali poczynania swoich dzieci i starali się jak najlepiej ugościć niemieckich uczniów.

Projekt nie zostałby zrealizowany bez finansowego wsparcia Jednostki Centralnej Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży.

Dał on młodzieży wiele możliwości pogłębienia znajomości języka niemieckiego, poznania kraju naszych zachodnich sąsiadów, uczestniczenia w ich zwyczajach i obyczajach i sprawdzenia się w rzemiośle dziennikarskim.

Kończąc zacytuję słowa Prezydenta RP Aleksandra Kwaśniewskiego, skierowane do młodzieży: „Życzę Wam błękitnego nieba, czystych wód, zdrowego powietrza, a więc satysfakcji z tego, co już zrobiliście dla środowiska naturalnego i dla siebie samych”.

(marzec 2004)

## Zajęcia dla uczniów

Kiedy byłam małą dziewczynką, marzyłam o tym, żeby zwiedzać odległe kraje, poznawać ciekawych ludzi i przeżyć wielką przygodę. Teraz, kiedy udaje mi się realizować moje marzenia, doceniam rolę języka angielskiego, którego znajomość okazała się bardzo przydatna, a czasami wręcz niezbędna. Kiedy więc podczas kursu z psychopedagogiki otrzymaliśmy zadanie przygotowania zajęć dla uczniów z małej wiejskiej szkoły w taki sposób, aby zachęcić ich do nauki tego języka, ja i moi koledzy postanowiliśmy po prostu przybliżyć im nieco jakże ciekawą kulturę Wielkiej Brytanii, co mogłoby stać się dla nich bodźcem do dalszych samodzielnych poszukiwań<sup>2)</sup>.

Nasz plan był prosty, ale bardzo pracowity – zbudowaliśmy z tekturowych kartonów najśłynniejsze budowle Londynu, które znajdują się nad Tamizą lub w jej pobliżu. Większość z nich była związana z ważnymi historycznymi wydarzeniami, a wszystkie cieszą się ogromną popularnością wśród turystów i samych mieszkańców Londynu. Był więc Parlament z Big Benem, Tower, Tower Bridge, Londyńskie Oko oraz Teatr Globe. Nie zabrakło również stacji metra, czerwonego autobusu czy słynnych drzwi przy Downing Street. Większość naszych budowli była trójwymiarowa, tak więc uczniowie mogli nie tylko zobaczyć, ale i dotknąć czy podnieść obiekty. Lekcja odbyła się w nietypowym miejscu – na boisku szkolnym. Makieta była świetnym pretekstem do opowiedzenia im o historii, tradycji i zwyczajach Brytyjczyków. Oprócz budynków pokazywaliśmy kilka przedmiotów związanych z tymi atrakcjami, jak np. bilet metra. Posłużyliśmy się także albumem Londynu, aby pokazać, jak miasto wygląda w rzeczywistości.

Aby jeszcze bardziej zaangażować uczniów, rozdaliśmy im mapę Londynu, na której to mieli odnaleźć poszczególne obiekty. Pracowali

wali w grupkach, pomagając sobie nawzajem. Na końcu zajęć przeprowadziliśmy konkurs wiedzy o Londynie, z którego wyników byliśmy bardzo zadowoleni, gdyż uczniowie odpowiedzieli poprawnie na wszystkie pytania.

Nasze „miasto” okazało się sukcesem, wzbudzając duże zainteresowanie wśród uczniów, a tekturowe modele pozostały w szkole i będą używane jako pomoce dydaktyczne. Zanim jednak ten wielki dzień nadszedł, nie unikaliśmy stresu. Mieliśmy obawy – my studenci – czy poradzimy sobie z dziećmi. Pytaliśmy się sami siebie, czy aby nasze umiejętności i wiadomości są wystarczające, aby zapanować nad tyloma uczniami, czy nie pojawią się jakieś problemy, czy zdołamy w końcu zainteresować ich naszą propozycją.

Moja pierwsza minuta wśród uczniów wydawała mi się wiecznością. Spocone ręce, strach i te wszystkie oczy wpatrzone we mnie... O grozo. Po chwili okazało się, że uczniowie są pełni radości i zapału, słuchają tego, co do nich mówimy, a nawet zadają pytania. Już chyba zawsze utkwili mi w pamięci ich błysk w oczach, kiedy wyrwali się, aby przyporządkować dane im przedmioty do budynków. Ten ich zapał i chęć do poznawania nowych rzeczy jest niesamowity i należałoby go jak najczęściej wykorzystywać przez proponowanie im ciekawych zajęć.

Przygotowanie naszych zajęć było pracowite i wymagało od nas wiele zaangażowania i wysiłku. Praca ta jednak wzbogaciła naszą wiedzę teoretyczną o nowe doświadczenia i była bodźcem do refleksji nad tym, czy tak naprawdę chcemy być w przyszłości nauczycielami, a jeżeli tak, to czego się jeszcze musimy nauczyć. Ten pierwszy kontakt z tak dużą grupą uczniów uświadomił nam wagę roli nauczyciela oraz pozwolił częściowo poznać ich psychikę, odczucia czy też zainteresowania oraz utwier-

<sup>1)</sup> Autorka jest studentką Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Zabrze.

<sup>2)</sup> Zajęcia te odbyły się w trakcie obchodów *Dnia języka angielskiego i niemieckiego* zorganizowanego dla uczniów Szkoły Podstawowej w Boruszowicach koło Gliwic przez Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrze.

dził nas w przekonaniu, że przyszłym pedagogom potrzebny jest częstszy bezpośredni kon-

takt z dziećmi, by utwierdzili się w przekonaniu, że rzeczywiście chcą być nauczycielami.

(listopad 2003)

Grażyna Mojsiej<sup>1)</sup>

Kutno

## Staż w Sèvres

Plac Zgody z wyprężonym obeliskiem Luxor, skąpany w słońcu - dopiero za kilka dni zacznie się powolne składanie trybun i barierek na święto narodowe - 14 lipca. Jest niedziela, 23 czerwca. Z autokarów z Polski, licznie zajeżdżających w to miejsce, wysypują się Polacy z tysiąca powodów przybywający do Paryża. Między nimi stypendyści rządu francuskiego, tacy jak my, którzy najbliższe tygodnie spędzą na korzystaniu dla swych celów zawodowych i naukowych z tego, co oferuje Francja.

Nasz staż nauczycielski o orientacji DELF rozpoczął się w Centre International d'Etudes Pédagogiques w Sevres. Monumentalny, ogromny budynek z XVIII wieku (dawna królewska manufaktura porcelany, później kolegium nauczycielskie dla dziewcząt) przyjął nas gościnnie doskonałymi warunkami zakwaterowania i pracy. Osiemnaście nauczycielek języka francuskiego z różnych stron Polski, zajmujących się realizacją z uczniami gimnazjów i liceów programu DELF, pogłębiało tu swą wiedzę o tym typie egzaminów międzynarodowych. Urozmaicone zajęcia podsunęły nam mnóstwo ciekawych sposobów na przygotowanie uczniów do DELF-u, na wypracowanie w nich sprawnego posługiwania się językiem na wymaganym poziomie oraz dały możliwość tworzenia własnych *dossier egzaminacyjnych*. To ostatnie - dzięki prawu nieograniczonego korzystania z sali komputerowej Pascala, z Internetu, a także z centrum dokumentacji. Opiekowała się nami przeurocza pani Laurette Barboni, a zajęcia merytoryczne (od poniedziałku do piątku, od 9.30 do 16.30) prowadzili m.in. Xavier Vuillermet (najróżniejsze techniki animacji), Bruno Mègre (egzamin A5), Jean Rousseau (najnowsze ewolucje języ-

ka francuskiego), Catherine Houssa (słownictwo specjalistyczne i poziom A6), Alain Kimmel (wiedza o współczesnym społeczeństwie francuskim) i wielu innych. W trakcie trwania stażu każdy trzyosobowy zespół przygotował zestaw egzaminacyjny do A3 - egzaminu, który polskim licealistom sprawia najwięcej problemów. Zatwierdzone w Sevres *dossier* wzbogacą zasoby centrum oraz, przez publikacje, mogą pomóc polskim nauczycielom.

Poza rozlicznymi zajęciami programowymi starczyło nam na szczęście czasu (a funduszy dostarczył tak zwany budżet kulturalny, przyznany nam razem ze stypendium) na chłonięcie aktualności kulturalnych oraz uroków Paryża i Sevres.

Najatrakcyjniejszym wyjściem był spektakl *Dom Juan* w Comédie Française. Polecam również fantastyczny seans kinowy w Geodzie (ekran kinowy w kształcie półkuli) i cały park la Villette - centrum nauki, przemysłu i rozrywki. Wrażenie robi także mało znane muzeum Marmotan, gdzie ściany zdobi niemal tyle płócien impresjonistów, co w osławionym Musée d'Orsay (dużo Moneta, wystawa Berthe Morisot), a jest znacznie kameralniej.

Każda z nas powtórzyła sobie i te bardziej „ograne hity” Paryża: spacer po Champs Elysées, Luwr, Panthéon, ogrody i pałac w Wer-salu czy Notre Dame.

Staż w Sèvres był dla nas tak bardzo konstruktywny i motywujący do pracy z uczniami przy zgłębianiu języka francuskiego, że chciałybyśmy podzielić się z innymi nauczycielami owocem naszego wysiłku - przykładem do ćwiczeń przed zdawaniem A3 DELF<sup>2)</sup>.

(luty 2003)

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Gimnazjum nr 1 w Kutnie

<sup>2)</sup> Patrz s. 146 w tym numerze.

# RECENZJE



Gabriela Smolij<sup>1)</sup>  
Choszczno

## Des clips pour apprendre

Chciałabym polecić wszystkim koleżankom i kolegom uczącym języka francuskiego dwie serie kaset wideo z nagraniami piosenek francuskich. Są to: *Des clips pour apprendre* i *Paroles de clips*, przygotowane i wydane przez Direction de la Coopération Culturelle et du Français przy francuskim Ministerstwie Spraw Zagranicznych we współpracy z kanałami telewizyjnymi MCM International i TV5 oraz Centre Audiovisuel de Langues Modernes (CAVILAM) w Vichy.

Do tej pory ukazało się 13 kaset w serii *Des clips pour apprendre* i 6 w serii *Paroles de clips*. Kasety zawierają piosenki z repertuaru jednego piosenkarza lub dotyczące określonego tematu. I tak pierwsza seria zawiera następujące kasety:

- Nr 1 – 13 wideoklipów z piosenkami różnych piosenkarzy francuskich
- Nr 2 – Raga rap
- Nr 3 – Rock et Pop français
- Nr 4 – Spécial Francis Cabrel
- Nr 5 – Spécial Patricia Kaas
- Nr 6 – Spécial chanson francophone
- Nr 7 – Spécial Jean – Jacques Goldman
- Nr 8 – Spécial Alain Souchon
- Nr 9 – Spécial Maxime le Forestier
- Nr 10 – Spécial Renaud
- Nr 11 – Spécial Michel Breger
- Nr 12 – Ils chantent la France
- Nr 13 – Spécial Québec

W serii *Paroles de clips* ukazało się 5 kaset:

- Nr 1 – Spécial comédies musicales
- Nr 2 – Artistes 2001
- Nr 3 – Spécial Patrick Bruel

Nr 4 – Succès 2002

Nr 5 – L'amour en chanson

Nr 6 – Rythmes et rap

Piosenki nagrane są z teletekstem, co ułatwia zrozumienie.

Każdej kasecie towarzyszy skrypt, w którym znajdziemy teksty piosenek oraz scenariusze lekcji opracowane przez zespół nauczycieli z CAVILAM, a także listę z adresami stron internetowych poświęconych muzyce i piosence francuskojęzycznej. Jak pisze we wstępie każdego ze skryptów France Anthonioz z Direction de la Coopération Culturelle et du Français przy francuskim MSZ, celem cyklu jest „promowanie nauczania (uczenia się) języka francuskiego przez piosenkę współczesną”.

Ponieważ piosenka francuskojęzyczna święci ostatnio triumfy na listach przebojów, gorąco polecam wykorzystanie na lekcjach wspomnianych kaset, które można otrzymać bezpłatnie, pisząc do:

Madame France Anthonioz

Direction de la Coopération Culturelle et du Français

244, Bd Saint – Germain

F – 75007 PARIS

lub posługując się pocztą elektroniczną: [france.anthonioz@diplomatie.gouv.fr](mailto:france.anthonioz@diplomatie.gouv.fr) Sama zgromadziłam już całą kolekcję i wielokrotnie urozmaicałam moje lekcje piosenkami, adaptując gotowe scenariusze do potrzeb moich uczniów.

Wideoklip jest dokumentem autentycznym trudnym do przecenienia w dydaktyce ję-

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Nr 1 w Choszcznie.



zyka obcego, stanowi bowiem nieodłączną część naszej rzeczywistości medialnej i jest w centrum zainteresowań uczniów. Dzięki wspomnianym seriom kaset przybliżymy uczniom współczesną piosenkę francuską oraz tych piosenkarzy i grupy, których jeszcze nie znamy, a którzy mają ugruntowaną pozycję na francuskim rynku muzycznym, jak Renaud, Patricia Kaas, Francis Cabrel czy Jean-Jacques Goldman.

Wideoklip to nie tylko sama piosenka jako materiał językowy, to również znakomity pretekst do konwersacji wokół obrazu, który pojawia się na ekranie i dotyka różnych aspektów życia: miłości, przyjaźni, zabawy, sportu, wojny, biedy, solidarności itp. Autorzy cyklu proponują różne ćwiczenia z wideoklipami. Oto niektóre z nich, opracowane przeze mnie na podstawie propozycji Michela Boiron z CAVILAM, zamieszczonych we wspomnianych wyżej skrypcach, załączonych do kaset:

1. Uczniowie odpowiadają na pytanie, jakie cechy powinien mieć dobry wideoklip i według ustalonych przez siebie kryteriów, oceniają jeden z nich.
2. Uczniowie w grupach notują elementy, które pojawiają się w wideoklipie, np. osoby, czynności, miejsca, kolory itp.

Z otrzymanej listy słów zakreślają te, które odnoszą się do wideoklipu.

3. Po pierwszej projekcji uczniowie opowiadają, co zapamiętali.

4. Po wysłuchaniu piosenki z kasy audio lub przeczytaniu tekstu, uczniowie w grupach wymyślają scenariusze wideoklipu. Po projekcji następuje konfrontacja i ocena, który ze scenariuszy uczniowskich był najbliższy oryginałowi, a może lepszy?
5. Prosimy uczniów, by podawali słowa, które kojarzą im się z tematem (tytułem) piosenki i zapisujemy je na tablicy. Po obejrzeniu wideoklipu, następuje sprawdzanie, które z nich pojawiają się w piosence lub jako element obrazu.
6. Na podstawie wideoklipu uczniowie opisują piosenkarza: wygląd zewnętrzny, cechy charakteru. Opis można skonfrontować z informacjami znalezionymi w prasie lub w Internecie.
7. Uczniowie piszą list do piosenkarza dzieląc się z nim uwagami na temat wideoklipu.

Chciałabym również polecić stronę internetową CAVILAM [www.leplaisirdapprendre.com](http://www.leplaisirdapprendre.com), na której można znaleźć wiele ciekawych informacji i materiałów dydaktycznych (m.in. dotyczących wykorzystania piosenek w dydaktyce języka francuskiego) oraz informacje o kursach dla nauczycieli. Strona umożliwia też znalezienie korespondentów wśród nauczycieli z różnych krajów i wymianę doświadczeń.

(marzec 2004)

Tomasz Nowak<sup>1)</sup>  
Bochnia

---

## Krytyczna ocena czytanek i związanych z nimi zadań w podręczniku *Opportunities pre-intermediate*<sup>2)</sup>, a nowa matura

Autorzy podręcznika troszczą się o rozwój wszystkich umiejętności językowych, ponieważ podręcznik w swoim założeniu ma przygotowywać uczniów do nowej matury. Jeśli chodzi o

umiejętność czytania, to w każdym rozdziale znajduje się specjalny dział przeznaczony do nauki strategii przydatnych do czytania ze zrozumieniem. Teksty są często połączone z za-

---

<sup>1)</sup> Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Szkole Podstawowej i Gimnazjum w Brzeźnicy koło Bochni.

<sup>2)</sup> Michael Harris, Dawid Mower, Anna Sikorzyńska (2000), *Opportunities pre-intermediate*, Harlow: Pearson Education Limited.

daniami zmuszającymi do ćwiczeń mowy lub pisma zgodnie z ideą nauczania umiejętności zintegrowanych.

### ▼ Typy tekstów i zadań

Pytanie, które powinniśmy sobie zadać, brzmi: Czy teksty i związane z nimi ćwiczenia są odpowiednie do zainteresowań i poziomu językowego naszych uczniów. W podręczniku *Opportunities* znajdujemy duży wybór tekstów takich jak: listy, raporty, broszury, reklamy, recenzje, kwestionariusze, strony internetowe, fragmenty literatury, wywiady i artykuły. Ta różnorodność zmierza do naśladowania sytuacji, w których uczniowie stykają się z podobnymi tekstami w życiu codziennym.

Zadania dotyczące tekstów można podzielić ze względu na moment ich wykorzystania: przed, w trakcie i po przeczytaniu tekstu. Celem tych pierwszych jest rozbudzenie zainteresowania uczniów i wprowadzenie ich w odpowiedni nastrój „do czytania”. Ćwiczenia w trakcie czytania zawierają większość typów ćwiczeń, które spotkamy zarówno w nowej maturze, jak też w egzaminach Cambridge:

- ▶ sprawdzanie przewidywań,
- ▶ dopasowywanie nagłówków do akapitów,
- ▶ układanie fragmentów tekstu we właściwej kolejności,
- ▶ uzupełnianie tekstu brakującymi zdaniami,
- ▶ sporządzanie notatek i wypełnianie tabelki.

Celową strategią autorów książki jest zapoznanie uczniów z tymi typami zadań i sposobami ich rozwiązywania już na poziomie *pre-intermediate* (średnim niższym). Do każdego typu zadania autorzy proponują uczniom zastosowanie odpowiednich strategii, tzn. sposobów postępowania z tekstem, podanych w osobnej tabelce. Uczniowie po przeczytaniu tekstów mają możliwość wyrazić swoje osobiste reakcje, wypracować znaczenie słów w kontekście, skoncentrować się nad elementami spójności tekstów.

### ▼ Treść tekstów

Podręcznik jest podzielony na osiem tematycznych rozdziałów (np.: *Morze, Pieniądze*).

Tematy wybrano dla młodzieży licealnej zakładając, iż uczniowie będą najlepiej się uczyć, mając do czynienia z interesującymi tekstami. Teksty charakteryzują się trzema cechami.

- ▶ Po pierwsze odnoszą się one do życia nastolatków, wolnego czasu, przyjęć, a więc uczniowie mogą znaleźć bezpośrednie połączenie między swoim życiem a treścią książki.
- ▶ Po drugie, autorzy wprowadzają tematy międzyprzedmiotowe, np. technologię komputerową, zdrowie, dzięki czemu poszerza się ogólna wiedza uczniów.
- ▶ Po trzecie znajdujemy wiele tekstów o kulturze krajów angielskojęzycznych. Możemy przeczytać artykuł o weselu w Indonezji czy inny o festiwalach w Wielkiej Brytanii.

### ▼ Tworzenie nowych zadań i ćwiczeń

Aby nauczyciel mógł uznać książkę za „swoją”, nie powinien ślepo wykonywać instrukcji, ale twórczo zmieniać rodzaje zadań, ćwiczeń, sposób ich wykorzystania, tak aby podawać dodatkowe słownictwo, łączyć treści podręcznikowe z innymi przedmiotami i dostosowywać rodzaj i poziom zadań do potrzeb i zainteresowań uczniów oraz swoich własnych.

Jeśli nasza klasa czy grupa uczniów jest wystarczająco zainteresowana tematem na przykład *Dances around the world*, to podane w podręczniku przykłady – *folk dance, Irish jig, polka* mogą nie zaspokoić ich ciekawości. Właściwym uzupełnieniem wydaje się wtedy chociażby ćwiczenie, w którym uczniowie dopasują nazwy bardziej współczesnych tańców do ich definicji. Poniższe ćwiczenie przygotowałem korzystając ze słownika *The New Oxford Dictionary of English*<sup>3)</sup>

*Match the names of the dances to their definitions:*

Break-dance – an energetic and acrobatic style of street dancing, developed by US blacks.

Cha-cha – a ballroom dance with small steps and swaying hip movements, performed to a Latin American rhythm.

Tango – a ballroom dance originating in Buenos Aires, characterized by marked rhythms and postures and abrupt pauses.

Waltz – a dance in triple time performed by a couple who as a pair turn rhythmically round and round.

<sup>3)</sup> Judy Pearsall (1998), *The New Oxford Dictionary of English*, Oxford: Clarendon Press.

Polka – a lively dance of Bohemian origin in duple time.

Ballet – an artistic dance form, performed to music, using precise and highly formalized set steps and gestures.

Charleston – a lively dance of the 1920s which involved turning the knees inwards and kicking out the lower leg.

Rock and Roll – a lively dance of the 1950s danced to rhythmic music with heavy beat.

Wreszcie uczniowie powinni twórczo uzupełnić treści podręcznika o własne definicje stylów tańca, które są aktualnie popularne. Takie i inne uzupełnienia sugeruje nauczyciel lub sami uczniowie.

Podsumowując, *Opportunities pre-intermediate* oraz *New Opportunities- pre-intermediate*<sup>4)</sup> to interesujące, nowoczesne podręczniki, w których przywiązuje się specjalną uwagę do rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem. Dzięki właściwemu doborowi rodzajów treści tekstów oraz różnorodnym zadaniom przy-

gotowuje się uczniów do wymagań nowej matury i innych egzaminów. Ponieważ jednak nie istnieje podręcznik, który odpowiadałby każdemu nauczycielowi i uczniowi, wskazane jest twórcze rozwijanie i uzupełnianie treści podręcznikowych.

### Bibliografia

Cunniugsworth A. (1998), *Choosing Your Coursebook*, Macmillan Publishers Limited.

Harmer J. (1992), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.

Harris M. Mower D. Sikorzyńska A. (2000), *Opportunities pre-intermediate*, Harlow: Pearson Education.

Mugglestone P. (2000), *Opportunities pre-intermediate Teacher's Book*, Harlow: Pearson Education.

Ur P. (1996), *A Course in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Limited.

(maj 2004)

---

<sup>4)</sup> M. Harris, O. Mower, A. Sikorzyńska (2004), *New Opportunities- pre-intermediate*, Harlow: Pearson Education

Lilia Marszałek, Marek Marszałek<sup>1)</sup>  
Bydgoszcz

## ***Ты за или против?* Materiały uzupełniające z języka rosyjskiego**

W 2003 r. ukazała się książka Anny Pado *Ты за или против? Materiały uzupełniające. Język rosyjski*<sup>2)</sup>, która ze wszech miar zasługuje na uwagę nauczycieli-rusycystów.

Anna Pado, autorka kilku znanych i sprawdzonych podręczników do języka rosyjskiego<sup>3)</sup>, postanowiła tym razem wykorzystać swą rozległą wiedzę i wieloletnie doświadczenie dydaktyczne do napisania książki, którą nauczyciel ze spokojnym sumieniem poleci uczniom w przekonaniu, że pomoże im ona w opanowaniu języka na poziomie zapewniającym

sprawną komunikację. Omawianą pozycję z adresowała więc do uczniów szkół ponadgimnazjalnych, przygotowujących się do egzaminu maturalnego oraz słuchaczy szkół językowych i lektoratów w szkołach wyższych, którzy nadal zamierzają doskonalić znajomość języka w mowie i piśmie.

Tematyka rozdziałów zasadniczych i pomocniczych jest zróżnicowana, aktualna i interesująca (kultura, nauka, przyroda, reklama, ekologia, media, życie prywatne, przyjaźń, uczucia, wybitni uczeni, pisarze, poeci i bardowie

---

<sup>1)</sup> Dr Lilia Marszałek jest asystentką a dr Marek Marszałek adiunktem w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Akademii Bydgoskiej.

<sup>2)</sup> Anna Pado (2003), *Ты за или против? Materiały uzupełniające. Język rosyjski*, Warszawa: WSiP S.A.

<sup>3)</sup> *Читай, нуши, говори! I*. Podręcznik do języka rosyjskiego dla pierwszego roku filologii rosyjskiej i lektoratów, Warszawa 1997; *Читай, нуши, говори! II*. Podręcznik do języka rosyjskiego dla drugiego roku filologii rosyjskiej i lektoratów, Warszawa 1998; *Yenex 1*. Podręcznik do języka rosyjskiego. Kurs kontynuacyjny, Warszawa 2002; *Yenex 2*. Podręcznik do języka rosyjskiego. Kurs kontynuacyjny, Warszawa 2003.

rosyjscy, międzynarodowe organizacje społeczne, Kościół prawosławny, historia Rosji, historia cyrylicy, adresy internetowe). Liczne zaś zadania-ćwiczenia – starannie przygotowane i zręcznie dobrane – pozwalają kształtować umiejętność budowania dłuższych wypowiedzi, formułowania własnych sądów, prowadzenia dyskusji, jasnego i dobitnego argumentowania.

Omawiana książka Anny Pado jest zgodna ze współczesnymi kierunkami w dydaktyce, które akcentują konieczność przygotowania ucznia do samodzielnego przyswajania języka obcego i rozwoju indywidualnych strategii uczenia się. Nowy egzamin maturalny przewiduje bowiem sprawdzanie nie tylko konkretnej wiedzy lingwistycznej, lecz i umiejętności twórczego wykorzystania języka, czy to w pracy nad nowym tekstem lub ilustracją, czy też w innych sytuacjach. Mamy więc na kartach podręcznika starannie wyselekcjonowany, kompetentnie, zwięźle i czytelnie zaprezentowany materiał gramatyczny (dobrany zapewne zgodnie z doświadczeniem Autorki w zakresie prognostyki i diagnostyki błędów obcojęzycznych), listy słów-sygnatów ufatwiająca trafny dobór słownictwa, nowe i trudne słówka wraz z objaśnieniami, umieszczone na szerokich marginesach, oraz szczegółowe plany przykładowych wypracowań.

Podręcznik składa się z 8 rozdziałów. W rozdziale 1., *Жили-были дед и баба* (s. 11-23), uczeń wspomina znane z dzieciństwa baśnie różnych autorów i narodów. Zarówno postacie bohaterów, jak i wydarzenia z nimi związane, są dobrym powodem do stawiania licznych pytań, formułowania problemów i poszukiwania na nie odpowiedzi, np.: *Какие чувства вызывали у вас истории, описанные в сказках, чему вас учили?, Почему сказки разных народов похожи друг на друга?, Можно ли обойтись без сказок в воспитании детей?, Воображение и мышление – формировать другим способом – сказки – пережиток – зачем морочить голову детям – рассказывать наивные истории о царевнах и рыцарях.*

Rozdział 2., *Между нами книголюбам* (s. 24-38), poświęcono czytaniu książek. Wykonując poszczególne zadania-ćwiczenia, uczeń opowiada o swoich zainteresowaniach czytelnici-

nych, dowiaduje się nie tylko o tym, co najchętniej czytają jego rówieśnicy, ale także skąd bierze się niechęć do czytania, czy i komu warto kupić książkę w prezencie i jak napisać dedykację. Na tak szerokim tle omawianych zagadnień pojawiają się nazwiska wybitnych twórców literatury rosyjskiej, a wśród nich laureatów Nagrody Nobla – I. Bunina, B. Pasternaka, M. Szołochowa, A. Solżenicyna i J. Brodskiego. Autorka zachęca również do odwiedzania stron internetowych Biblioteki Moskwa.

Rozdział 3., *Горе на двоих – полгоря...* (s. 39-50), zachęca do dyskusji o przyjaźni, nierzadko odsyłając do inspirujących tematów z literatury pięknej i filmu: *Что вы считаете необходимым для настоящей дружбы?, Почему мы заводим друзей, если у нас есть уже близкие люди (брат, сестра, родственники)?, Какая дружба крепче – мужская или женская?, Возможна ли смешанная дружба?, Согласны ли вы с поговоркой: „Правду сказать – дружбу потерять?”*, *Вспомните известных литературных персонажей, героев фильмов, которых можно назвать верными друзьями, на чем, по вашему, держится их дружба – на сходстве характеров / на общих интересах / на контрасте личностей?* itp. Proponuje się także wykonanie testu *Какой ты друг?* oraz wzięcie udziału w internetowym forum o przyjaźni.

Rozdział 4., *Надежда общества* (s. 51-64), poświęcono różnym problemom, jakie ma współczesna młodzież. Podobnie jak w poprzednich częściach, tak i tu starannie dobrano tematy i zadania pobudzające do twórczej aktywności. Oto niektóre z nich: *Побеседуйте. Сравните условия обучения и перспективы трудоустройства российской и польской молодежи, Прокомментируйте Статью 43 из Конституции Российской Федерации и Статью 70 из Конституции Польши (о праве на образование), Охарактеризуйте группу молодых профессионалов, которые объявились и в нашем обществе в последнее время, Что для вас значит сделать карьеру?, Как вы понимаете выражение „жить нормально”?, Сопоставьте две социальные группы, которые появились в последнее время в русском обществе: молодых профессионалов и „новых русских”, О каких [...] беспорядках и драках спортивных / музы-*

кальных / политических фанатов вы слышали в последнее время?

Równie interesujące zagadnienia i cenny materiał językowy zawierają kolejne rozdziały: o reklamie – *Ваша киска купила бы „Вискас”* (s. 65-77), o postępie naukowo-technicznym – *И платок нужно было изобрести* (s. 78-90), o ochronie środowiska naturalnego – *Эх, земляне, всё не так* (s. 91-105) oraz o życiu na emigracji – *Хочу в Америку!* (s. 106-117).

Po każdym rozdziale A. Pado zamieściła testy kontrolne z ćwiczeniami leksykalnymi, gramatycznymi i ortograficznymi. Wydaje się jednak, że do zadań sprawdzających stopień opanowania materiału należało dołączyć klucz oraz punktację, aby umożliwić uczącym się dokonanie dokładnej analizy swoich postępów. Bez rozwiązań bowiem ściśle wykonanie niektórych poleceń Autorki nie jest niestety możliwe (por. np.: *Оцените сами себя и поставьте себе баллы: за усвоение лексики, за умение высказываться в устной / письменной форме, за грамотность* – na s. 20-21).

Na końcu podręcznika znajdują się niewielkie teksty dodatkowe, przeznaczone do samodzielnego czytania: *Нобелевские премии по литературе* (s. 118-119), *„Новые русские”* (s. 120), *От наших макарон не полнеют* (s. 120), *Исторический экскурс по технике* (s. 121), *Как экономить воду: 13 советов* (s. 122) oraz *Важнейшие даты из истории России* (s. 123-124), *Примеры понятий из области истории, культуры и быта России* (s. 125-126), *Интернетовские адреса России* (s. 129-130). Autorka – świadoma tego, że umiejętność poprawnego mówienia nie wystarcza do prowadzenia swobodnej i ciekawej konwersacji – zamieściła w końcowej części książki także wykaz różnych środków językowych, służących do ustalenia i podtrzymania kontaktu, wyrażania ekspresji oraz skutecznego oddziaływania na odbiorcę ze względu na ich stosowność stylistyczną, sytuacyjną i zrozumiałość (por.: *Речевые схемы при выражении эмоций* (s. 131-133), *Речевой этикет* (s. 133-138), *Этикет письма* (s. 138), *Этикет открытки* (s. 139). W tej części podręcznika przedstawiono także – w układzie strukturalno-funkcjonalnym – materiał gramatyczny: składnię rządu wybranych czasowników (s. 142-

145) oraz typowe struktury wzorcowe, pomocne w wyrażaniu następujących kategorii semantycznych: *Наличие, обладание, отсутствие; Обязанность, необходимость; Возможность, невозможность, запрещение; Причина; Цель и предназначение; Сравнение; Временные отношения, Пространственные отношения* – s. 139-141. Książkę – przyciągającą swoich czytelników barwną szatą graficzną, żartobliwymi rysunkami i wysokiej jakości fotografiami – zaopatrzone również w teksty i utwory muzyczne nagrane na płycie CD.

W tej głęboko przemyślanej publikacji nie obyło się niestety bez błędów i usterek. Wydaje się, że zaniedbano korektę, która przecież w przypadku podręcznika do nauki języka obcego powinna być wyjątkowo staranna. Pozostały więc na kartach omawianej książki pewne literówki, np. *приуезд* (s. 48), *благодаря* (s. 79), *космичекой* (s. 121), *оличалась* (s. 123), *девишки* (s. 143). W niektórych wyrazach brakuje przyścisku, por. np.: *Г. Х. Андерсену* (s. 16), *Добрынина* (s. 25), *Спенсер* (s. 41), *Луси* (s. 41), *Артур* (s. 41), *пропуски* (s. 48), *герой* (s. 50), *справедливости* (s. 50), *Иван Петрович* (s. 90), *крана* (s. 98), *продумав* (s. 116), *тогда* (s. 121), *Армстронг* (s. 121), *ступил* (s. 121), *Беллу* (s. 121), w innych – jego lokalizacja wymaga korekty, por. np.: *о рыбáке* (s. 22), *о дónском казачестве* (s. 31), *из жизни Ивана Денисóвича* (s. 31), *из-за нехватки слов* (s. 39), *рюкзаки на плечí* (s. 40), *довольно [...] редки* (s. 43), *для достижения [...] целéй* (s. 58), *Сахарова* (s. 63), *нужно стóять по 10 часов* (s. 77), *орудие былó изобретено* (s. 81), *Восстание былó разгромлено* (s. 124), *Былó создано новое правительство* (s. 124), *Она родíлась* (s. 83), *мозáичные картины* (s. 89), *в знак прóтеста* (s. 89), *из-за деятельности* (s. 94), *это немного* (s. 94), *пушиных зверей* (s. 103), *невозможно* (s. 111), *экскурс* (s. 121), *основателем горóда* (s. 123), *„Тáту”* (s. 126), *попáдья* (s. 128), *П. Рахманíнов* (s. 128).

Zdarzyły się też błędy ortograficzne i interpunkcyjne. Na przykład na s. 59 mamy *серебрянные серьги* zamiast *серебряные серьги*, na s. 112 – *обогащает нас внутренне* zamiast *обогащает нас внутренне*, na s. 77 – *„Бутерброды” существуют и за границей* zamiast

„Бутерброды” существуют и за границей, на s. 94 – *приведёт к подъёму уровня мирового океана* zamiast *приведёт к подъёму уровня Мирового океана*, на s. 97 – *за Полярным кругом* zamiast *за полярным кругом*, на s. 107 – *страны Европейского Союза* zamiast [...] *страны Европейского союза*, на s. 110 – *символ: „Мерседес” в гараже* zamiast *символ: „мерседес” в гараже*, на s. 11 – *откуплюсь чем только пожелаешь* zamiast *откуплюсь, чем только пожелаешь*, на s. 80 – *выполните задание заменяя польские выражения русскими* zamiast *выполните задание, заменяя польские выражения русскими*; в 20-30 гг (s. 90), на s. 96 – *гражданами и, может, быть, вами самими* zamiast *гражданами и, может быть, вами самими*, на s. 115 – *Однако если не будет улучшения, лучше вернуться домой* zamiast *Однако, если не будет улучшения, лучше вернуться домой*, на s. 91 – *17 августа, 1999 г.* zamiast *17 августа 1999 г.*, на s. 100 – *Стокгольм, 5-16 мая, 1972 г.* zamiast *Стокгольм, 5-16 мая 1972 г.*

Na s. 86 trafił się też błąd gramatyczny polegający na użyciu czasownika *деградировать* z partykułą *-ся*: *Пора использовать достижения генетики с целью повышения способности человечества, которое сильно деградируется.*

W omawianym podręczniku brakuje również konsekwencji w zapisie imion i patronimików Rosjan. Dobrym zwyczajem – zwłaszcza w materiałach edukacyjnych – powinno stać się podawanie ich pełnego brzmienia, przynajmniej na początku tekstu czy rozdziału. Tymczasem na s. 15 mamy *П. Чайковского* i *П. И. Чайковского*, a na s. 125-128 – *В. Путин* i *Вл. Путин*, *Майя Плисецкая*, *Ленин* i *В. Ленин*.

Pomimo ewidentnych usterek i pomyłek *Ты за или против?* to solidny podręcznik, który daje dużo satysfakcji uczniom, nauczycielom zaś dostarcza wiele cennego materiału inspirowanego do stosowania niestereotypowych i niebanalnych form pracy.

Chcemy jeszcze raz podkreślić z całą mocą, iż książka Anny Pado jest ze wszelkich miar godna polecenia i szerokiego rozpowszechnienia.

(marzec 2004)

Barbara Kołodziejczyk<sup>1)</sup>  
Jastrzębie Zdrój

## Królestwo słów

*Quel beau livre ne composerait-on pas en racontant la vie et les aventures d'un mot.*

*Honoré de Balzac*

Dithfurt utrzymywał, że „na początku był wodór”, lingwistom bliższe jest z pewnością stwierdzenie, iż na początku było słowo. Bez słów nie istniałaby komunikacja, słowa nadają sens i znaczenie naszym działaniom.

Pięknie wydana przez francuskie wydawnictwo Cle International książka autorstwa Nicole Larger i Reine Mimran *Vocabulaire expliqué du français*<sup>2)</sup>, jest zaproszeniem do prawdziwego królestwa słów. Prezentowana publikacja nie jest ani poradnikiem ani słownikiem, ale stanowi kompendium wiedzy na temat wyrazów i związków wyrazowych.

Mimo obszernego materiału, jaki zdecydowały się przestawić autorki, książkę charakteryzuje przejrzysta budowa. W trzech rozdziałach podzielonych na podrozdziały znajdziemy wieloaspektowe podejście do kwestii leksykalnych, od elementów słowotwórstwa, przez wieloznaczność wyrazów, po precyzje dotyczące właściwych kolokacji i poprawnego formułowania logicznej wypowiedzi.

Opracowanie ma charakter problemowy. Poruszane zagadnienie zostaje omówione, a następnie zilustrowane przykładami użytymi w kontekście. By uniknąć gramatycznej nudy,

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Nr 2 im. W. Korfańskiego w Jastrzębiu Zdroju.

<sup>2)</sup> Nicole Larger, Reine Mimran (2004), *Vocabulaire expliqué du français*, CLE International.

autorki tworzą krótkie, zabawne teksty, dzięki którym przedstawione zagadnienie staje się prostsze do zapamiętania. Jest to doskonały sposób, by przyswoić sobie pewne zasady łatwiej i przyjemniej.

Przyjrzyjmy się zdrobnieniom. Po przedstawieniu reguły gramatycznej polegającej na tworzeniu zdrobnień za pomocą przyrostków *-elette*, *-elle*, *-et/-ette*, *-ot* pojawia się krótki tekst:

C'était une jolie **chambrette**. Sur la cheminée, il y avait une **statuette** et une **pendulette** qui ne donnait pas l'heure exacte. Une **fillette**, en **chemisette** blanche et **jupette** bleue, mangeait une **tartelette** sur une **tablette** pendant qu'un **garçonnet**, qui avait enlevé sa **casquette**, lavait dans une **cuvette** avec une **savonnette**, un **chiot** qui tout trablant, secouait les **goutelettes** d'eau (...) Dehors près du **muret** du jardinet, une chatte et ses **chatons** surveillaient de pauvres **oisillons**.(...)

Spodoba się on z pewnością uczniom, a powtarzające się rymy i opatrzone humorystycznymi rysunkami teksty sprawiają, że zapamiętają bez wysiłku kilka kolejnych francuskich słów.

Autorki nadają rozdziałom pewną własną, niezależną od całości opracowania logikę. I tak w rozdziale dotyczącym paronimów, po informacji teoretycznej, pojawiają się ułożone w porządku alfabetycznym przykłady z podaną definicją, użyte w kontekście zdaniowym:

**Accès (m)** possibilité d'entrer quelque part, endroit par lequel on peut entrer.

En cas d'incendie, il faut laisser impérativement libres **les accès** de l'immeuble

**Excès(m)** trop grande quantité, qui va au-delà de la mesure normale.

Mangez peu, buvez modérément, ne fumez pas, évitez **les excès**, vous vivrez plus vieux. Vous vous ennuierez peut-être, mais vous vivrez !

Z kolei rozdział poświęcony idiomom, ma układ tematyczny.

Autorki starają się zwrócić uwagę odbiorcy na wieloaspektowość niektórych problemów. Analizując temat skrótów w języku, odsyłają czytelnika do rozdziału poświęconego zapożyczeniom. W rozdziale dotyczącym porównań, od-

nośnik kieruje nas do rozdziału o zmienności znaczenia wyrazów.

Mimo bogactwa treści, przejrzysta forma pozwala na szybkie odszukanie interesującej nas tematyki. Złożone zagadnienia gramatyczno-leksykalne, przedstawione w tabelach, pozwalają na klarowną prezentację tematu.

Wydawca poleca opracowanie osobom o średnio zaawansowanym stopniu opanowania języka francuskiego (po około 150 godz. nauki). Jest to z pewnością wartościowa publikacja dla uczniów, studentów i nauczycieli języka francuskiego. Sądzę, że uczniowie chętnie będą sięgać do tej książki, gdyż w sposób przystępny tłumaczy ona pewne zjawiska językowe, pomoże uniknąć błędów i interferencji, pozwoli uchwycić niuanse językowe, a forma przedstawionego materiału, szata graficzna, sprzyjają szybkiemu zapamiętywaniu.

Dla nauczycieli jest cenną podpowiedzią, jak pracować ze słownictwem czy też wprowadzić innowacje do lekcji języka francuskiego. Zgromadzony materiał może stać się inspiracją do przygotowania ciekawej lekcji dotyczącej kolorów, zapożyczeń czy rejestru języka. Frankofilów urzeknie po raz kolejny francuska finezja połączona z rygorystyczną harmonią.

Siłą książki Nicole Larger i Reine Mimran jest fakt, iż autorkom udało się przedstawić szereg złożonych środków i zjawisk językowych, wpisując je jednocześnie w język jako logiczny, formalny system. Opracowanie to usatysfakcjonuje zarówno osoby poszukujące szczegółowych wyjaśnień związanych z poszczególnymi elementami systemu językowego, jak i te, które dążą do całościowego spojrzenia na język jako spójny system. Obok wielu informacji z zakresu gramatyki, znajdziemy również cenne wyjaśnienia kulturowe.

Opracowanie to pozwala zrozumieć istotę i sens słów, budzi ciekawość i zachęca do nowych poszukiwań. Autorki dowodzą, iż nauka języka obcego, mimo iż jest procesem długotrwałym, może być pasjonująca i ciągle odkrywczą dzięki niezmiernemu bogactwu słów.

(czerwiec 2004)

## Jak motywować uczniów do nauki języka obcego<sup>2)</sup>

Poznańskie wydawnictwo Wagros wydało książkę dr. Marka Szafka *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*. Jako doświadczony teoretyk i praktyk w dziedzinie glottodydaktyki, autor publikacji wnika w istotę motywacji uczniów do nauki języka obcego, podkreślając jej doniosłą rolę na wszystkich etapach procesu nauczania. Dowodzi ścisłej zależności między stosunkiem ucznia do przedmiotu, a osiąganymi przez niego rezultatami, prezentuje również szereg procedur, ułatwiających realizację stawianych wymagań, dzięki wprowadzeniu czynnika motywacyjnego.

Książka *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego* składa się z dwóch części: teoretycznej i praktycznej oraz obszernej bibliografii.

W części teoretycznej, wychodząc od współczesnego pojmowania procesu dydaktycznego, będącego nauczaniem zorientowanym na ucznia, autor podkreśla równorzędną rolę sfery kognitywnej i afektywnej osobowości ucznia w procesie nauczania. Wskazuje na elementy wspierające procesy poznawcze, a także czynniki obniżające sprawność intelektualną i komunikacyjną. Nie bez znaczenia, zdaniem autora, jest współzależność między wiekiem, inteligencją i zdolnościami, cechami indywidualnymi a powodzeniem w nauce języka obcego.

Autor dostrzega rolę nauczyciela w ukierunkowaniu strategii uczenia się, jego wpływu na nastawienie ucznia do przedmiotu, na samodzielne rozwijanie sprawności językowych, uczenie samooceny a także stwarzanie klimatu pracy wyzwalającej poczucie sukcesu.

Wskazuje również na kluczowe znaczenie motywacji w procesie dydaktycznym. Zadaniem nauczyciela jest wprowadzenie czynnika motywującego jako stałego elementu lekcji, ciągłe rozwijanie motywacji uczniów, a co istotniejsze – podtrzymywanie jej na odpowiednim poziomie. Od motywacji autor uzależnia tempo i jakość przyswajania języka obcego i choć przy-

znaje, iż motywacja i jej rodzaj jest uzależniona od wielu czynników (m.in. środowiskowych, organizacyjnych czy psychologicznych), podkreśla, iż motywacja dydaktyczna obejmująca osobę nauczyciela, cele, treści oraz zasady i techniki nauczania jest z pewnością decydującą, gdyż nieodłącznie związaną z lekcją języka obcego.

Druga część publikacji zawiera wskazówki praktyczne, dotyczące realizacji procesu dydaktycznego „opartego na zasadach komunikatywności, sytuacyjności, kognitywności, problemowości, indywidualizacji i zasadzie nauczania poprzez grę i zabawę”. Autor przedstawia i omawia szczegółowo szereg technik nauczania i procedur dydaktycznych, pozwalających na zrealizowanie powyższych zasad. Prezentowane techniki i ćwiczenia ułatwiają rozwijanie czterech sprawności: słuchania, czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania, wspomagają również sprawności interakcyjne i mediacyjne, i mają ogromną wartość motywacyjną. Autor podkreśla wagę czynnika motywacyjnego argumentując, iż „*uważa się, że od stopnia zaangażowania i aktywności (ucznia), od jego umiejętności pokierowania własną pracą, a także od zaakceptowania przez niego celów działalności ćwiczebnej i warunków, w jakich ona przebiega, zależy praktycznie wszystko. Żadne metody i techniki nauczania, żadne pomoce naukowe czy organizacja materiału językowego traktowane jako jedyne remedium nie przyniosą spodziewanych efektów, jeśli nie wzbudzą odpowiedniej reakcji ze strony ucznia*” (s.13).

Zaangażowanie i aktywność ucznia osiąga się jednak przez świadome stosowanie technik, w jakie autor wzbogaca nasz warsztat pracy. Niemniejsze znaczenie ma uświadomienie celów etapowych, jak i końcowych oraz przedstawienie uczniom praktycznej użyteczności przyswojonej wiedzy, konkretyzacja żądań i personalizacja treści nauczania.

Autor zachęca zarówno do korzystania z nowoczesnych środków poglądowych, jakimi

<sup>1)</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół nr 2 im. W. Korfańtego w Jastrzębiu Zdroju.

<sup>2)</sup> Marek Szafek (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*, Poznań: Wagros.



są multimedia, techniczne środki audiowizualne (film, telewizja, aparatura wideo), technika komputerowa (Internet, poczta elektroniczna) i materiały autentyczne.

Książka autorstwa dr. Marka Szałka jest pozycją niezwykle cenną, skierowaną głównie do nauczycieli języków obcych, studentów i dydaktyków językowych, przygotowujących do zawodu przyszłych nauczycieli. Porusza kwestie ogromnej wagi, gdyż z problemem motywacji uczniów do nauki języka boryka się każdy nauczyciel czy wykładowca w trakcie swojej kariery zawodowej.

Motywacja ma w sobie duży potencjał, potrzebuje jednak siły napędowej, jaką jest nauczyciel. Teoretyczna i praktyczna wiedza, jakiej dostarcza autor, z pewnością pozwoli wielu nauczycielom na świadome pokierowanie procesem nauczania i uniknięcie niebezpieczeństwa

„wypalenia zawodowego” po kilku czy kilkunastu latach pracy.

Wieloaspektowe potraktowanie istoty motywacji skłania do refleksji, wskazuje drogę nie tylko do uatrakcyjnienia zajęć lekcyjnych, ale przede wszystkim do zwiększenia skuteczności nauczania. Zawarte w książce tezy i postulaty ukierunkują z pewnością działania młodych nauczycieli. Nauczycielom doświadczonym, z dużym stażem pedagogicznym, pozwolą na pewne przewartościowania i skłonią do nowego spojrzenia na problem uczenia się i nauczania. Publikacja jest godna polecenia, gdyż autor, nie zapominając o realiach współczesnej polskiej szkoły, podpowiada, jak sprostać nowym wymaganiom w nowych warunkach edukacyjnych, jak odnieść sukces, by był on zarówno sukcesem ucznia, jak i nauczyciela.

(czerwiec 2004)

Krystyna Szymankiewicz<sup>1)</sup>  
Warszawa

---

## Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde<sup>2)</sup>

Nauczyciele języka francuskiego, studenci przygotowujący się do tego zawodu oraz dydaktycy, zyskali ostatnio nowe związnię i przystępne kompendium wiedzy z zakresu współczesnej dydaktyki języka francuskiego jako obcego i drugiego: *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Słownik, który powstał w wyniku współpracy ponad setki specjalistów, w większości skupionych we francuskim stowarzyszeniu *Association de Didactique du Français Langue Etrangère* (ASDIFLE), stanowi podsumowanie wiedzy i osiągnięć kilku pokoleń badaczy-dydaktyków. Jak podkreślają autorzy, nie jest to próba uaktualnienia cenionego poprzednika – popularnego od ponad ćwierćwiecza *Dictionnaire de Didactique des Langues* pod redakcją R. Galissona i D. Coste'a, lecz oparta na nowej koncepcji kon-

tynuacja prac w tym zakresie.

*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* zawiera 660 haseł, uznanych za najistotniejsze i najbardziej reprezentatywne dla współczesnej dydaktyki języka francuskiego jako obcego. Podobnie jak we wspomnianym *Dictionnaire de Didactique des Langues*, ze względu na interdyscyplinarny charakter dziedziny, obok terminów czysto dydaktycznych wiele miejsca zajmują pojęcia pochodzące z dyscyplin bliskich dydaktyce: językoznawstwa, socjolingwistyki, socjologii, psychologii, psycholingwistyki czy pedagogiki. Ograniczono jednak liczbę terminów ściśle językoznawczych (zrezygnowano np. z *métaphore*, *synecdoque* czy *monème*, których definicje można znaleźć w słowniku językoznawczym) bądź przedstawiono je jedynie w znaczeniu, w jakim funk-

---

<sup>1)</sup> Dr Krystyna Szymankiewicz jest adiunktem w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

<sup>2)</sup> Cuq J.-P. (éd.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, asdifle, 2003

cjonują na gruncie dydaktyki (np. *métalangage*). Więcej miejsca poświęcono za to zagadnieniom kulturowym (np. *croyances, déculturation, décentration*), które w dużym stopniu zaprzętały uwagę dydaktyków w ostatnim dwudziestoleciu. W przypadku terminów typowo dydaktycznych, jak i tych zapożyczonych z innych dziedzin, często omawiane są ich korzenie (np. *kinésique*) oraz ewolucja znaczenia pojęcia (np. *autonomie*).

Niewątpliwą zasługą nowego słownika jest przedstawienie przemian, jakie miały miejsce w ostatnich dziesięcioleciach w teorii i praktyce nauczania, a także nakreślenie aktualnych tendencji, postawienie nowych pytań i problemów. Współczesny krajobraz dydaktyki języka francuskiego uzupełniają terminy związane z polityką językową Rady Europy (np. *curriculum, portfolio, syllabus*) oraz z rozwojem nowych technologii (np. *TIC-TICE, noosphère*), a także nazwy własne najważniejszych instytucji i organizacji związanych z nauczaniem / uczeniem się języka francuskiego jako obcego lub drugiego (np. CRAPEL, CREDIF czy BELC).

Na uwagę zasługuje syntetyczne ujęcie tematyki – pokrewne zagadnienia są przedstawione w jednym artykule, który łatwo odnaleźć dzięki odsyłaczom (np. *mémorisation* → *mémoire; message* → *fonctions du langage*). Dzięki temu zabiegowi czytelnik łatwiej dostrzeże związki między pojęciami, a poczyniona oszczędność miejsca wpływa na poręczność tomu. Przy okazji warto podkreślić zaletę, jaką stanowi książkowy, a nie typowo słownikowy format oraz duża, czytelna czcionka i przejrzysty układ graficzny haseł.

Innym plusem słownika jest żywy, obrazowy, obfitujący w przykłady język, który sprawia, iż słownikowe definicje, dalekie od suchego stylu encyklopedycznego, czyta się bez wysiłku i z zaciekawieniem. Troska o zrozumiałość, przejawiająca się także w unikaniu nadmiaru terminów specjalistycznych, idzie przy tym w parze z dążeniem do kompetentnego, możliwie wyczerpującego ujęcia omawianych zagadnień.

Na koniec jeszcze jeden praktyczny aspekt omawianej pozycji: użytkownicy słownika, pragnąc pogłębić swoją wiedzę na wybrany temat, mogą skorzystać ze wskazówek bibliograficznych znajdujących się na końcu tomu. Obok bibliografii znajdziemy także listy odpowiedników terminów francuskich w kilku językach europejskich: niemieckim, angielskim, hiszpańskim, włoskim i portugalskim.

Reasumując, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* to praktyczny przewodnik po współczesnej dydaktyce języka francuskiego. Pozycja ta w przystępny sposób przybliży specjalistyczną terminologię oraz umożliwi poszerzenie i usystematyzowanie wiedzy z tej dziedziny. Przy tym otworzenie słownika z zamiarem wyjaśnienia danego problemu rzadko kiedy kończy się na przeczytaniu jednego artykułu – zaciekawiony czytelnik podąża dalej tropem innych, powiązanych ze sobą pojęć. Uważam, iż słownik, którego lektura jest źródłem wiedzy i przyjemności, powinien wzbogacić biblioteczkę wszystkich profesjonalnie zainteresowanych nauczaniem / uczeniem się języka francuskiego.

(kwiecień 2004)



### Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

Prenumerata: Renata Dziecioł – tel. (48 22) 621 30 31 wew. 313. E-mail [renata.dzieciol@codn.edu.pl](mailto:renata.dzieciol@codn.edu.pl)

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

Nakład 2600

KWARTALNIK

DLA NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW

TWORZONY PRZEZ NAJWYBITNIEJSZYCH PSYCHOLOGÓW

# PSYCHOLOGIA W SZKOLE

## W pierwszym numerze:

- Od wiedzy potocznej do psychologii
- W co grają nauczyciele
- Jak pomóc dziecku z ADHD
- Do czego potrzebna jest empatia
- Pracuj głosem z głową

## W drugim numerze:

- Jak pomóc dziecku wykorzystywanemu seksualnie
- Wypaleni zawodowo nauczyciele
- Samotność w szkole
- O trudnej sztuce rozmawiania
- Inteligentnym emocjonalnie łatwiej

## W trzecim numerze:

- Skandal w szkole – co robić by to przeżyć
- Psychologia dla gimnazjum
- Jak pracować ze zdolnym uczniem
- Co robi psycholog w przedszkolu
- Pasywność w szkole
- Gdy dziecko nie chce chodzić do szkoły

**SZUKAJ W EMPIKACH I SALONACH PRASOWYCH**

Zamówienia i informacje:

„Charaktery” Sp. z o.o.

25-512 Kielce, ul. Warszawska 6

tel./faks: (041) 344 43 21; pws@charaktery.com.pl

# EUROPEAN LABEL – europejskie certyfikaty dla nowatorskich inicjatyw związanych z nauczaniem języków obcych

Szczegółowe informacje o konkursie: [www.socrates.org.pl](http://www.socrates.org.pl)



Edukacja i Kultura

Socrates  
Lingua



*Jesli:*

- *uczysz języków obcych w ciekawy sposób*  
*lub*
- *zrealizowałeś nowatorski projekt językowy*  
*lub*
- *wdrożyłeś innowację do procesu nauczania języka obcego*

*zgłoś swoją inicjatywę do IV edycji konkursu*  
**EUROPEAN LABEL.**

*(informacje o IV edycji dostępne będą na stronie internetowej na początku 2005 r.)*



Konkurs organizowany jest przez **Fundację Rozwoju Systemu Edukacji**,  
**ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa**, na zlecenie Komisji Europejskiej.

Reklama jest finansowana ze środków Unii Europejskiej.