

Języki Obce w Szkole

STOPAD • GRUDZIEŃ
5
Europejski Rok Języków Obcych
2001



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

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

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

Mamy jeszcze numery tegoroczne:

Nr 3, 4, 5 – 9 zł każdy i numer specjalny 6/2000 – Nauczanie wczesnoszkolne – 9 zł.

W grudniu ukazą się numery specjalne 2001:

- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych,
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych.

Prosimy wszystkich zainteresowanych o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny dla prenumeratorów i terminy wpłat.

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

- | | | | |
|--|-------|------------------------|--------------------------|
| I półrocze 2002 (numery 1,2,3) | 27 zł | do 10 stycznia 2002 r. | <input type="checkbox"/> |
| II półrocze 2002 (numery 4,5,6) | 27 zł | do 20 sierpnia 2002 r. | <input type="checkbox"/> |
| (numer 6 – specjalny – Nauczanie języków obcych w klasach dwujęzycznych) | | | |
| Cały rok 2002 (numery 1-6) | 54 zł | do 10 stycznia 2002 r. | <input type="checkbox"/> |
| Numer 3/2001 | 9 zł | | <input type="checkbox"/> |
| Numer 4/2001 | 9 zł | | <input type="checkbox"/> |
| Numer 5/2001 | 9 zł | | <input type="checkbox"/> |
| Numery specjalne: | | | |
| • Nauczanie wczesnoszkolne | | 9 zł | <input type="checkbox"/> |
| • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych | | 9 zł | <input type="checkbox"/> |
| • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. | | 9 zł | <input type="checkbox"/> |

Imię Nazwisko

Instytucja

.....

.....

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

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

Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji:

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

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

Spis treści

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001

Halina Stasiak – Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych 3

JĘZYK I KULTURA

Iwona S. Konzskow – Nieznany Kraków łaćniński 8
Larysa Fiderkiewicz – Иконография Иисуса Христа 19

METODYKA

Jadwiga Warchoł – Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych – moda czy konieczność? 22
Marzena Chomziuk – Techniki nauczania 28
Małgorzata Cieśluk – Z notatnika zdesperowanego nauczyciela łaćni 31
Beata Bogdał – Niektóre trudności studentów – praktykantów na lekcjach języka niemieckiego. Uwagi pohospitacyjne 37
Irmina Tomankiewicz-Kozaczyńska – Hospitacja lekcji języka obcego 42
Marek Szałek – Hospitacje jako podstawowe narzędzie oceny pracy lektorów języków obcych 47

Z PRAC INSTYTUTÓW

Małgorzata Multańska – Oferta szkoleniowa Pracowni Języków Obcych CODN 53
Iwona Strachanowska – Operacjonalizacja celów nauczania przedmiotu pedagogika w procesie kształcenia studentów filologii angielskiej 56

Barbara Czarnecka-Cicha – Próbný egzamin maturalny z języków obcych 59

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

Berthold Haase – *Staging Foreign Language Learning* – nowe media na lekcji języka obcego 62
Anna Jakubiak – Wykorzystanie komputera na lekcji języka niemieckiego 63
Daniel Makus – Ogólnopolski projekt internetowy *Internet-Vagabund* 64
Bogdan Bernacki – Klucz do zasobów Internetu dla nauczycieli języka rosyjskiego i ich uczniów 67
Eleonora Wesołowska – Internet po rosyjsku 69
Stanisława Radomska – Internet na lekcji języka rosyjskiego 71

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Jolanta Czerwonka – Planowanie nauki języka angielskiego dla małych dzieci 73
Alicja Polowczyk – Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy .. 75
Iwona Tunowska – Automatyzacja struktur językowych nie musi być monotonna 77
Magdalena Szczepanik – Współpraca popłaca 80

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Ewa Herbich – Niekonwencjonalna lekcja języka angielskiego w Muzeum Narodowym w Warszawie 84
Anna Jakubiak – Rozbudzanie aktywności uczniów na lekcji języka niemieckiego metodą stacji 86

Arleta Fischer, Anna Grzegorzczak – Okres przedświąteczny na lekcjach języka niemieckiego	88
Maria Głowacka – <i>Sectes</i> – propozycja lekcji z języka francuskiego	92
Maria Kossakowska-Maras – Propozycja kolokwium z metodyki nauczania języka rosyjskiego	95
Ewa Pobieżńska – <i>Lectio Latina</i> w komentarzach – <i>De scientia sententiae selectae</i> . Czy szkoła jest do życia konieczna?	96

MATERIA Y PRAKTYCZNE

Joanna Bytomska – Joyeux Noël!	102
Zofia Ożóg – Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu	108

KONKURS

Iwona Miszczyk – Konkursy o Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Australii	111
---	-----

MATURA

Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka niemieckiego	115
Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka rosyjskiego	122
Próbny egzamin maturalny z języka angielskiego	126

Próbny egzamin maturalny z języka francuskiego	133
Próbny egzamin maturalny z języka hiszpańskiego	138

SPRAWOZDANIA

Izabela Osińska, Danuta Jaworska-Nawrot – Refleksje z kursu językowo-kulturowego w Wielkiej Brytanii	145
Lucyna Czajka – Przez Amerykę do Europy	147
Dagmara Kupczyk – Europa – nasz wspólny dom	148
Małgorzata Jankowska, Małgorzata Riedel-Kościuczuk – <i>Socrates – Comenius</i> w VII LO w Zielonej Górze	149
Teresa Makowska – <i>Comenius</i> – styczniowe spotkanie	152
Izabela Marciniak – Udział poznańskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w międzynarodowym projekcie <i>SOKRATES – LINGUA Aktion A</i>	153

RECENZJE

Helena Stachów – Moje spotkania z <i>Lifelines</i>	155
Maria Wodzyńska – Chambers English Dictionary. Compact Plus	156
Eleonora Wesołowska – 325 ćwiczeń z języka rosyjskiego	158
Marek Dudek – Nauczanie bilingwalne – modele, koncepcje, założenia metodyczne	159



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Marek Zając – redaktor działu języka francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, Irena Weber – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

Prenumerata – Renata Sobota – tel. (48 22) 621-75-97 E-mail: wydawY codn. edu.pl.

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, Tel. (48 22) 621 30 31 wew. 400, fax 621 48 00, 622-33-46, E-mail: jowsY codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

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

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

Druk i oprawa: **orthodruk** Sp. z o.o. Składowa 9, 15-399 Białystok

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001



Halina Stasiak
Gdańsk

Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych

Od momentu przyjęcia w nauczaniu zasady podmiotowości ucznia dyskusja nad stopniem autonomizacji w procesie uczenia się w ogóle, w tym również w procesie uczenia się języków obcych stała się niezbędna. Hasło jest bardzo chwytliwe, choć, jak słusznie stwierdza W. Wilczyńska¹⁾ dalekie od jednoznaczności: w żadnym obszarze życia osadzonego w określonych realiach społecznych pełna autonomia, czyli samodzielność całkowita nie jest możliwa. Określone normy społeczne, prawne, a także tradycje, ograniczają ją w sposób dosyć istotny. Nie ma też, poza pełną niesprawnością fizyczną lub umysłową jednostki, czy też skrajnym pozbawieniem jej wolności, sytuacji, w których indywidualne osoby nie podejmowałyby samodzielnych decyzji i działań. Co oczywiste, stan ten dotyczy również procesu uczenia się. I w tym przypadku pełna autonomia ucznia nie jest możliwa, chociażby z tego względu, że trzeba go przygotować do samodzielności w pracy, wskazać materiały i techniki, za pomocą których dotrze on do odpowiednich źródeł i opanuje określone sprawności, a wreszcie nauczyć go i wdrożyć do dokonywania obiektywnej samooceny własnych osiągnięć. Wobec rosnącej konkurencji i zwiększonej dostępności wiedzy ze źródeł elektronicznych, a więc przede wszystkim Internetu, w coraz większym stopniu przypada nauczycielowi taka właśnie rola

– przewodnika i konsultanta. Nie ma wątpliwości, że jest to rola o wiele trudniejsza i bardziej ambitna niż ta, którą pełnił w tradycyjnym procesie nauczania, przekazywania wiedzy i często schematycznym dokonywaniu oceny wyników przyswajania wiedzy przez uczniów. Nauczyciel sam musi posiadać umiejętności autonomicznego rozwiązywania problemów, tzn. musi umieć dotrzeć do odpowiednich źródeł wiedzy, w oparciu o które będzie miał odwagę wyrażania własnego stanowiska. Musi umieć wykorzystać optymalne dla siebie formy i techniki pracy, a także musi posiadać umiejętność oceny wyników własnej pracy. Nauczyciel, który sam nie podejmuje autonomicznych decyzji i który sam nie ma nawyku poszukiwania własnych dróg rozwiązywania problemów i jest niezdolny do autorefleksji, nie będzie w stanie wychować ucznia, obdarzonego tymi cechami. Jeszcze raz zacytuję tu Weronikę Wilczyńską, która słusznie stwierdza, że „autonomia jest pojęciem stopniowalnym i oznacza nie tyle cechę, co raczej postawę czy nastawienie na własną, niepowtarzalną drogę rozwoju i aktywne kształtowanie tego rozwoju”²⁾ Dlatego też, gdy mowa o autonomizacji, trzeba pamiętać, że jej wdrażanie to długotrwały proces kształtowania odpowiedniej postawy jednostki wobec rozwiązywania problemów, a zaczynać się on powinien we wczesnym dzieciństwie.

¹⁾ Weronika Wilczyńska (2001), „Nauczać to rozwijać uczenie się, czyli o podejściu autonomizacyjnym w dydaktyce obcojęzycznej” w: *Materiały I Meetingu Glottodydaktycznego zorganizowanego w ramach Podyplomowego Studium Glottodydaktyki 1999/2000*, str.37, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

²⁾ *ibidem* str.38.

Uczenie się jest samo w sobie zjawiskiem autonomicznym, ponieważ jest ono wynikiem indywidualnego procesu każdego podmiotu uczącego się (pod warunkiem, że nie jest ono bezmyślnym wkuwaniem), a określenie strategii i form jego przebiegu, wynika z osobistych decyzji ucznia. Jednym z istotnych czynników wspierających ten proces jest dokonywanie samooceny jego przebiegu i samodzielne dokonywanie selekcji materiałów i własnych wytworów, które uczący się zamierza przedstawić do oceny zewnętrznej. Pomoc w samoocenie i autoselekcji może stanowić dokumentacja zebrana w tzw. *portfolio*.

Pojęcie *portfolio* jest od dawna znane adeptom sztuk pięknych i architektury, którzy starając się o miejsce na studiach, są zobowiązani przedstawić teczkę z zestawem swoich prac z różnych okresów życia. Zawartość tych teczek, zwanych właśnie *portfolio*, stanowi część składową ocen dopuszczających kandydatów do postępowania rekrutacyjnego. Pomysł prowadzenia dokumentacji, będącej świadectwem rozwoju jednostki w trakcie procesu uczenia się, został zmodyfikowany i przeniesiony również na inne obszary aktywności intelektualnej, w tym na naukę języków obcych i ma stanowić element autonomizacji tego procesu.

Cadre europeen commun de reference – *Conceil de l'Europe 1996*³⁾ jest dokumentem Rady Europy, która opracowała wspólne dla wszystkich krajów, członków Rady, kryteria oceny stopnia opanowania języków, pozwalające na porównanie poziomów, będących wynikiem różnych form nauczania. Zestaw zalecanych elementów wchodzących w skład indywidualnej dokumentacji ucznia nazwano właśnie *portfolio*. Zgodnie z postanowieniami przedstawicieli 40 krajów członków Rady Europy mają one być rozpowszechnione w tych krajach w roku 2001, który jest Europejskim Rokiem Języków. W krajach Unii Europejskiej wiadomości o *portfolio* wprowadzono do obowiązkowego programu kształcenia nauczycieli języków obcych.

W zamyśle pomysłodawców *portfolio* jest specyficzną formą samokontroli i samooceny. Powinno ono zawierać także zestaw informacji o przebiegu uczenia się wszystkich języków obcych. Stanowi więc swoisty życiorys czy

też dziennik, obejmujący wszystkie doświadczenia związane z nauką języków obcych, z którymi uczeń ma do czynienia w ciągu całego życia.

Portfolio ma stanowić pomoc dla uczącego się, która ułatwi mu z jednej strony, przejście odpowiedzialności za ocenę własnych umiejętności na podstawie całego szeregu arkuszy oceniających stan opanowania sprawności i wiadomości, z drugiej zaś strony, zachęci go do gromadzenia własnych wytworów, które świadczą o stopniu zaawansowania w opanowaniu języka lub języków, a także dokumentów oficjalnych (świadectw, certyfikatów i in.), które poświadczają złożenie określonych egzaminów. Uczeń sam decyduje, które ze swoich prac i które ze swoich świadectw włączy do *portfolio*, a eliminując niektóre z nich dokonuje pewnego rodzaju autocenzury. Przygotowania do takiej formy samokontroli można włączyć już na bardzo wczesnym etapie edukacyjnym, by wdrażać dzieci do autonomicznego podejścia do nauki i do obiektywnej samooceny.

Cytowany wyżej dokument Rady Europy wymienia następujące cechy charakterystyczne *portfolio*:

1. jest on własnością ucznia, który samodzielnie decyduje o jego zawartości,
2. nie dotyczy tylko jednego języka obcego, lecz wszystkich, z którymi uczący się ma kontakt,
3. przekracza ramy jednego przedmiotu, tzn. uwzględnia wszystkie te treści, które nawiązują do kulturowych, historycznych, geograficznych, przyrodniczych i społecznych aspektów krajów, których języków uczeń się uczy, a także etnicznej mniejszości, którą w określonej sytuacji sam reprezentuje, (w Polsce dotyczy to np. Kaszubów, Ślązaków czy innych mniejszości narodowych),
4. obejmuje szkolną i pozaszkolną naukę języków, a także kontakty wielojęzyczne, wykraczające poza programową naukę (kontakty prywatne, wyjazdy zagraniczne, wymianę międzyszkolną, praktyki zagraniczne),
5. odnosi się do doświadczeń międzykulturowych i zdolności do obcojęzycznej komunikacji, (w tym również w sytuacji naturalnej i nabytej dwujęzyczności, np. w wymienionej wyżej sytuacji mniejszości etnicznych),

³⁾ wg. Günter Schneider (2001), *Wozu ein Sprachenportfolio* – <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/html – texte/>

6. zawiera oceny zachowań obcych i własnych; a także wyniki samokontroli,
7. zawiera oceny i dokumenty formalne (oceny okresowe, świadectwa, certyfikaty) i nieformalne (np. oceny opisowe, listy odnoszące się do określania znajomości języka itp, a także oceny uzyskane w pracy z programami multimedialnymi),
8. dokumentuje proces uczenia się i stan znajomości języka/języków,
9. ukazuje produkty i procesy ich powstawania (np. wypracowania, testy, rozwiązania poszczególnych zadań, prace projektowe i inne),
10. powinien towarzyszyć uczącemu się od początku nauki, przez wszystkie jej fazy, aż do zakończenia, a także dokumentować formy aplikacji znajomości języka w życiu szkolnym (np. zwolnienia z egzaminów na podstawie przedłożonych świadectw certyfikatowych – taka sytuacja ma miejsce w Polsce. Posiadacze określonych międzynarodowych certyfikatów znajomości języków są zwalniani z egzaminów wstępnych na studia wyższe), w życiu zawodowym (np. uzyskanie określonego miejsca pracy, lepszego stanowiska bądź awansu dzięki znajomości języka obcego) lub towarzysko-turystycznym.

Portfolio spełnia więc dwie funkcje: dydaktyczno-wychowawczą i prezentacyjną. O pierwszej z nich była mowa wyżej: uczeń ma możliwie najwcześniej nabyć nawyk samokontroli i samooceny w procesie uczenia się, a także nabyć praktyki w doborze własnych wytworów i materiałów pomocniczych, które chciałby poddać własnej lub zewnętrznej weryfikacji. Drugi aspekt służy dokumentowaniu na zewnątrz przebiegu procesu kształcenia językowego, przy zmianie klasy, szkoły, a w późniejszym okresie przy podejmowaniu studiów i pracy.

Portfolio składa się z trzech części:

1. paszportu językowego,
2. dokumentacji przebiegu procesu uczenia się,
3. materiałów i wytworów uczącego się.

▼ **Paszport językowy** daje obraz poziomu opanowania języka i opiera się na indywidualnym opisie stanu zaawansowania w zakresie następujących sprawności:

- ▶ rozumienia tekstu słuchanego,
- ▶ rozumienia tekstu czytanego,

- ▶ interakcji (komunikacji) ustnej/ dialogu,
- ▶ produkcji komunikatu mówionego/ monologu,
- ▶ redakcji tekstu pisanego.

Paszport językowy ma charakter dokumentu z załącznikami. Na pierwszej stronie powinien zawierać zdjęcie ucznia (jak prawdziwy paszport) i jego dane osobowe zapisane w pierwszym języku, którego się uczy, np.:

(nazwisko) mein Name
 (imię) mein Vorname
 (urodzony dnia) geboren am
 (urodzony w) geboren in
 (imię matki) Mutter – Vorname
 (imię ojca) Vater – Vorname
 (mój zwierzak) mein Tier
 (mieszkam w) ich wohne in
 (uczę się języka ...) ich lerne Deutsch/Englisch ...

W trakcie nauki następnego i dalszych języków obcych, dane osobowe powinny być uzupełniane o informacje zredagowane w tych językach.

We wczesnym okresie nauczania przyzwyczajamy małego ucznia do wpisywania swoich indywidualnych ocen własnych wytworów do tabelki, informujących o konkretnych osiągnięciach. Takie indywidualne arkusiki będzie musiał początkowo przygotowywać nauczyciel (w postaci kserokopii lub odręcznie pisanych karteczek, jednakowych dla wszystkich uczniów). Oto przykład:

Ich weiß, wie es auf Deutsch heißt:

Obst	das kann ich schon auf Deutsch sagen 	ich bin nicht sicher 	das kann ich noch nicht, auf Deutsch sagen 
			
			
			
			
			

Takie same tabelki możemy tworzyć do różnych zakresów językowych, np. na koniec tygodnia nauki, miesiąca i okresu, dla czasowników, przymiotników, omawianych wydarzeń itd. Pracując np. z kompleksem podręcznikowym *Kängookängoo Deutsch*⁴⁾ można objąć omawianą autorefleksją zakresy języka zawarte w kasetonach *Hurra! Das kann ich schon auf Deutsch sagen!*, które pojawiają się w tej propozycji podręcznikowej po każdym zakończonym rozdziale. Wszystkie karteczki wpinane są bądź do kołoszytu, bądź do teczki. Mogą być także wklejane do specjalnego zeszytu. Niezależnie od tego, jak są przechowywane, stanowią one własność ucznia i nauczyciel nie powinien mieć do nich wglądu bez jego zgody. Oczywiście, im uczeń starszy, tym bardziej „dorośleć” będzie też jego paszport językowy, tym niemniej ważne jest, by miał on możliwość odniesienia się do wszystkich zakresów sprawnościowych ćwiczonych w klasie. Rubryki zmieniają swój charakter (np. 1. *Das kann ich schon*, 2. *Das muss ich noch besser lernen*, 3. *Das kann ich noch gar nicht*). Za zgodą ucznia, można dołączyć jeszcze jedną rubrykę – opinia nauczyciela – w której ten odnosi się do samooceny, pisząc np. nie jest tak źle, przecież na lekcji to umiałaś/eś; albo – radzę jeszcze trochę poćwiczyć itd.

▼ **Część druga portfolio – dokumentacja przebiegu nauki** – powinna zawierać świadectwa, poświadczenia, certyfikaty i opinie na temat przebiegu i efektu nauki wszystkich języków. Jest to więc zbiór dokumentów oficjalnych, którymi zainteresowany może się posłużyć w różnych sytuacjach życiowych, ale przede wszystkim przy zmianie szkoły (w naszej zreformowanej szkole przy przechodzeniu ze szkoły podstawowej do gimnazjum i z gimnazjum do liceum), przy podejmowaniu studiów lub staraniach o miejsce pracy. Charakter tej części portfolio wskazuje, że nie jest to dokumentacja na użytek samego uczącego się, lecz służy okazaniu ich różnym instytucjom. Częściami składowymi tej części portfolio są:

- ▶ osobista historia nauki języka/ów,
- ▶ zestawy ocen zgodne z sześcioma poziomami ustalonymi przez Radę Europy, a osiągniętymi przez uczącego się:

1. A1 i A2 poziom podstawowy, uczeń dysponuje elementarnym repertuarem językowym, umożliwiającym porozumiewanie się w ograniczonym zakresie. A1 określane jest jako „*Breakthrough*” (przełamałem pierwsze trudności), A2 – jako „*Waystage*” (jestem na kolejnym etapie)
2. A3 i A4 poziom średniego zaawansowania, umożliwiające dość swobodne samodzielne porozumiewanie się. B1 nazwane jest etapem „*Threshold*” (jestem na progu), a B2 – etapem „*Vantage*” (jestem w dogodnym punkcie obserwacyjnym)
3. A5 i A6 poziom zaawansowany. Osiągnięcie go oznacza, że uczący się dysponuje pełną kompetencją językową. Poziom C1 określony jest jako „*Effective Operational Proficiency*” (osiągnąłem biegłość w posługiwaniu się językiem) a C2 – jako „*Mastery*” (jestem mistrzem)
 - ▶ informacje o formach i metodach nauki, za pomocą których uczeń uzyskiwał wskazywany poziom sprawności i umiejętności, a także o indywidualnych kontaktach językowych (wyjazdach zagranicznych, korespondencji, udziału w imprezach międzynarodowych itp.), mających wpływ na jego kwalifikacje językowe,
 - ▶ informacje o planach perspektywicznych ucznia, odnoszących się do nauki nowego języka lub doskonalenia znajomości już w jakimś stopniu opanowanego.

Poziom A2 powinni osiągać w naszych warunkach szkolnych uczniowie, którzy rozpoczynają naukę języka obcego w pierwszej klasie szkoły podstawowej i kontynuują ją do klasy szóstej, poziom A4 – ci sami uczniowie, którzy kontynuują naukę w gimnazjum, a poziom A6 – o ile kontynuują naukę tego samego języka od pierwszej klasy szkoły podstawowej aż do matury.

▼ **Część trzecia – wybór materiałów i wytworów ucznia**, (zwana w dokumencie rady Europy – *dossier*) jest prywatną własnością ucznia, podobnie jak sam paszport językowy i tylko on ma prawo decydować komu i w jakiej sytuacji da do wglądu zebrane przez siebie materiały. Zestaw sporządzony jest przez ucznia i prowadzony w sposób, który jemu samemu ma być pomocny w odtworzeniu przebiegu

⁴⁾ Halina Stasiak, Ewa Andrzejewska, Angelika Fuks, (2000) *Kängookängoo Deutsch*, Warszawa: wyd. REA.

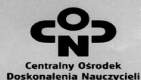
nauki wszystkich języków, z którymi miał kontakt a także w samoocenie. W zestawie uczeń umieszcza swoje prace według własnego kryterium doboru (np. najlepsze jego zdaniem przykłady wypracowań, testów, listów, opisów, ale także, jeśli uzna to za stosowne – dla porównania – najgorsze), prace projektowe, nagrania wypowiedzi lub ewentualnie nagrania wideo ze specjalnych imprez językowych, w których uczestniczył. Uczeń może zasięgać rady nauczyciela, które z jego prac powinny się znaleźć w *dossier*, ale nauczyciel nie powinien bez zgody ucznia zaglądać do tego zbioru, albo domagać się jego okazania.

Fragmety zbiorów portfolio mogą jednak – za zgodą ucznia – stanowić podstawę klasowej lub szkolnej wystawy prac uczniowskich, a także być nominowane do różnego typu konkursów językowych.

Ze względu na fakt, że *portfolio* ma się stać stałym elementem towarzyszącym w nauce języków obcych uczniom krajów należących do Unii Europejskiej, warto i u nas rozważyć moż-

liwość wprowadzenia do szkół tej formy autonomizacji, samokontroli i samooceny, najpierw w formie pilotażowej, na zasadzie dobrowolności, a stopniowo wprowadzać ją jako obowiązkowy składnik upodmiotowienia ucznia. Po to jednak, by nauczyciel mógł kierować zakładaniem i prowadzeniem paszportu językowego przez uczniów w klasach przez siebie nauczanych, musi być do tego odpowiednio przygotowany. Jak już wspomniałam, w krajach Unii Europejskiej *portfolio* jest wprowadzane obowiązkowo do programów kształcenia nauczycieli. Również nasze zakłady kształcenia nauczycieli języków obcych powinny włączyć praktykę konstrukcji tego zestawu dokumentów do swoich programów. Najprościej da się to zrobić, gdy studenci – przyszli nauczyciele – sami zaczną wraz z początkiem pierwszego roku prowadzić własny dziennik studiów, odpowiadający w swej strukturze wymogom *portfolio*. Początkowo i oni będą musieli go prowadzić pod kontrolą wykładowcy – metodyka, by stopniowo nabierać nawyków pracy autonomicznej.

(lipiec 2001)



WYDAWNICTWA CODN

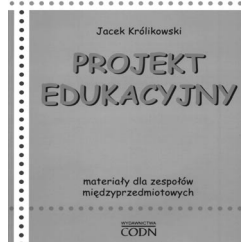
polecają

► PROJEKT EDUKACYJNY

materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych
Jacek Królikowski

Termin *projekt* jest coraz bardziej znany w naszym systemie edukacji. Zaproponowana w książce procedura jego konstrukcji może okazać się pomocna do wdrażania tej metody pracy w szkole.

Nauczyciele powinni zwrócić szczególną uwagę na łączenie wiedzy z różnych dyscyplin, by osiągnąć cel zapisany w podstawie programowej, a przede wszystkim, pomóc uczniowi w budowaniu zintegrowanej wizji świata i pokazaniu roli, jaką pełni w nim człowiek. Ta publikacja pomoże zespołowi międzyprzedmiotowemu realizować ścieżki edukacyjne i przygotować wspólny projekt dla uczniów gimnazjum.



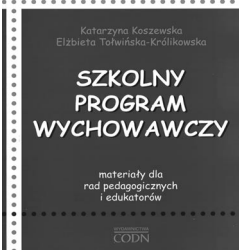
► SZKOLNY PROGRAM WYCHOWAWCZY

materiały dla rad pedagogicznych i edukatorów
Katarzyna Koszewska, Elżbieta Tołwińska-Królikowska

Książka jest praktycznym poradnikiem dla tych, którzy konstruują program wychowawczy szkoły. Autorki wskazują jedną z możliwych procedur pracy nad tego typu programem. Ich sugestie mogą nie tylko pomóc nauczycielom, ale i zainspirować ich do twórczego poszukiwania własnych rozwiązań.

Publikacja składa się z czterech części:

- I. Tworzenie programu wychowawczego – poradnik
- II. Praca nad szkolnym programem wychowawczym – opis szkolenia
- III. Szkolne programy wychowawcze – przykłady
- IV. Literatura na temat





Iwona S. Konszkow
Warszawa

Nieznany Kraków łaciński

Oto Kraków, nazwany przez Adama Mickiewicza „słowiańskim Rzymem”. Wszak zapisuje swe dzieje w języku łacińskim i wita każdego z nas pozdrowieniem starożytnych Rzymian:

SALVE – Witaj.

To napis nad wejściem do secesyjnej kamienicy przy ulicy Powisłe 12. Już w powitaniu przejawia się duch Rzymian dbałych o tężyznę, bo pierwsze znaczenie „salve” to „bądź zdrow”. Kondycja fizyczna obywatela była podstawą wojska i państwa. Inaczej było u Greków, którzy witali się słowem „χαίρε” czyli „ciesz się” zwracając uwagę na duchowy wymiar człowieka, co znalazło wyraz w rozkwicie nauk i kultury.

Nasz spacer zaczynamy od placu Matejki. Pomnik Grunwaldzki. Ufundowany przez Ignacego Jana Paderewskiego i odsłonięty w pięćsetną rocznicę zwycięstwa nad Krzyżakami: *Praojcom na chwałę, braciom na otuchę*. W czasie uroczystości po raz pierwszy odśpiewano Rotę Marii Konopnickiej do muzyki Feliksa Nowowiejskiego jako pieśń pt. *Hasło*. W perspektywie widać wieżę kościoła św. Floriana¹⁾. W skarbcu przechowywane są relikwie świętego oraz relikwiarz zdobyty w 1410 roku na krzyżakach w Bitwie pod Grunwaldem.

Już od średniowiecza od kościoła św. Floriana prowadziła VIA REGIA – droga królews-

ka. Tędy wjeżdżali z wielką pompą królowie na koronację, tędy uroczystie wieziono ich na miejsce wiecznego spoczynku, tędy wkraczały do miasta zagraniczne poselstwa i orszaki. Przez dzisiejszy plac Matejki docierały do bramy Floriańskiej, która pełniła funkcję bramy chwały – PORTAE GLORIAE, dalej ulicą Floriańską koło kościoła Mariackiego, ulicą Grodzką, Poselską, Kanoniczną na Wawel. I oto 15 lipca 1910 roku stała się rzecz niezwykła. Król Polski Władysław Jagiełło ponownie kroczył VIAM REGIAM od kościoła św. Floriana, aby przez PORTAM GLORIAE podążyć na Wawel do Katedry i rzucić do stóp ołtarza św. Stanisława, ARAE PATRIAE, zdobyte na wrogach krzyżackie chorągwie. Mistrz Paderewski wspominał: *Byłem tym bardzo przejęty i uszczęśliwiony. Polskę w owym czasie gnębiono ponad miarę, naród podupadł na duchu, ale byłem pewien, że rocznica Grunwaldu poruszy uczucia wszystkich. Czuję, że dokonałem czegoś ważnego*²⁾.



Stare Miasto

Pójdźmy i my królewską drogą. Zaraz za Rondlem znajduje się Brama Floriańska. Tablica na murze upamiętnia prof. Feliksa Radwań-

¹⁾ Święty Florian był jednym z czterech patronów Polski obok św. Stanisława, św. Wojciecha i św. Wacława. Jego relikwie, sprowadzone w 1184 roku przez księcia Kazimierza Sprawiedliwego, spoczywały w Katedrze Wawelskiej, z której rokrocznie były niesione w procesji do kościoła na Kleparzu. (M. Rożek (1980), *Katedra wawelska w XVII w.*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 90). Kościół św. Floriana stoi wedle tradycji w tym miejscu, gdzie stanęły woły wiozące szczątki świętego i nie ruszyły dopóty, dopóki nie zdecydowano o budowie świątyni. (M. Rożek (1997), *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 21).

²⁾ J. Paderewski (1982), *Pamiętniki*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, s. 450–454.

skiego (1756–1826), dzięki któremu ocalał ten najcenniejszy fragment miejskich fortyfikacji, gdy Austriacy wyburzali mury obronne Krakowa. Kolejny raz niebezpieczeństwo zawisło nad bramą, gdy uruchomiono tramwaj elektryczny i szyny prowadziły od dworca, obok Barbakanu, przez Bramę Floriańską i dalej ulicą Floriańską do Rynku. Niestety, wagoniki nie mieściły się w bramie i myślano o jej rozebraniu, aż jeden z radnych zaproponował, aby obniżyć ulicę i pogłębić przejazd, co zrobiono, i brama pozostała. Była wszak w roku 1676 świadkiem powitania króla Sobieskiego przez rąjców miejskich, *consules praesidentes*, którzy rozpostarli nad nim baldachim, symbol władzy, i przy akompaniamencie muzyki orszak ruszył na Wawel. Po drodze mijano liczne bramy triumfalne ustawione na cześć Jana III, na których zazwyczaj umieszczano uroczyste napisy łacińskie³⁾.

Ulica Floriańska 41. Dom rodzinny Jana Matejki przekształcony w muzeum. Warto zobaczyć dyplomy i inne dowody uznania, którymi obdarzano artystę, karykatury z życia rodzinnego, zbiory broni, narzędzi tortur, kafla i ubiorów służące jako rekwizyty do obrazów. Zamówienie kolekcjonerskie wiązało się z zainteresowaniami badawczymi, Matejko opracował pierwszą polską kostiumologię (10 tablic) zatytułowaną *Ubiory w Polsce – od Bolesława Wstydliwego do Stanisława Augusta (1200–1795)*, wydaną własnym sumptem w formie odbitek litograficznych. W 1904 nad drzwiami pokoju, w którym urodził się Jan Matejko (1838), umieszczono marmurową tablicę z łacińskim napisem:

SAEPE PROVIDET DEUS UT MAGNA
CLAUDANTUR PARVIS

Pod spodem dodano polskie tłumaczenie: *Często sprawia Bóg, że wielkość zamyka się w małym kształcie*. Jan Matejko całe życie twierdził, iż nie ma talentu do języków obcych, mimo to, gdy skończył malować *Sobieskiego pod Wiedniem*, zacytował jakoby użyte przez monarchę powiedzenie Cezara dostosowując je jednak do swojej sytuacji:

VENI, VIDI, DEUS FECIT
Przybyłem, zobaczyłem, Bóg wykonał⁴⁾

W 200 rocznicę odsieczy wiedeńskiej podarował obraz w imieniu narodu polskiego papieżowi i był dumny, że przewodnicy, oprowadzając po Muzeum Watykańskim, opowiadali zwiędzającym o wspaniałym zwycięstwie króla polskiego. Opowiadali wówczas, gdy Polski nie było na mapie Europy. Inny swój obraz *Hołd pruski* podarował cesarzowi Franciszkowi Józefowi, jako pierwszy obraz do odrestaurowanej wielkiej sali zamkowej cesarskiej siedziby na Wawelu. Zamek Krakowski niszczał służąc Austriakom za koszary wojskowe, więc gdy w roku 1880 cesarz wizytował Kraków, prawie podstępem wprowadzono go na Wawel, ofiarowano zamek w imieniu narodu na rezydencję cesarską i uzyskano obietnicę wyprowadzenia wojska. Obietnica Franciszka Józefa dawała nadzieję na finansowanie odbudowy ze skarbu monarchii.

Ulica Floriańska 14. Renesansowy portal kamienicy, w której od ponad 200 lat działa Hotel Pod Różą. Nad wejściem łaciński heksametr:

STET DOMUS HAEC DONEC FLVCTVS
FORMICA MARInOS/EBIBET
ET TOTVM TESTVDO PERAMBVLET ORBEM⁵⁾

To magia, bo każdy, kto czyta zdanie mimowolnie wypowiada życzenie: *Niech stoi ten dom, póki mrówka nie wypije wody z morza i póki żółw nie obszedłby całego świata*. Hotel jest jednym z najstarszych w mieście. Gościli tu w 1805 roku car Rosji Aleksander I, w 1805 i 1814 Wielki Książę Konstanty, w 1843 roku węgierski kompozytor Franciszek Liszt. Kamienica w połowie XVI wieku należała do Prospera Provana, który w 1558 roku na mocy przywileju króla Zygmunta Augusta zorganizował pierwszą polską stałą linię pocztową na trasie Kraków–Wenecja.

Przy Rynku Głównym Bazylika Mariacka. Zachowały się w niej wspaniałe nagrobki bogatych rodzin Cellarich, Montelupich, Bonerów. Na zewnętrznych ścianach kościoła spotykamy natomiast epitafia urzędników i mieszczan krakowskich, które pierwotnie znajdowały się na przykościelnym cmentarzu. Płyta nagrobna na zewnętrznej ścianie:

³⁾ L. Podhorodecki (1981), *Sobiescy herbu Janina*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 128.

⁴⁾ M. Szypowska (1982), *Jan Matejko wszystkim znany*, Warszawa: PIW, s. 101.

⁵⁾ W łacińskich tekstach tylko małe litery są rozwinięciem skrótów. Nie dostosowałam się do konwencji, która nakazuje domyślne litery umieszczać w nawiasach, ponieważ chciałam, aby teksty łacińskie były bardziej naturalne.

MARGARETAE FILIAE FAMATI IOANNIS ZATOR-
SKI CIVIS CRACOVIENSIS FIDE ET RELIGIONE AVI-
TA PIETATE SINGULARI BENIGNITATE IN EGE-
NOS PRVDENTIA DOMVS REGENDAE ATQVE
VENVSTAE SOBOLIS FAECVNDITATE PRAESTAN-
TI CONIVGI CHARISSIMAE SVAE GENEROSVS ET
SPECTABILIS HIERONIMVS ZALASOWSKII CIVIS
ET CONSVL CRACOVIENSIS AMORIS ERGO MON-
VMENTVM HOC MAESTISSIMVS POSVIT ANNO
DOMINI M * D * L X X V I I I SECONDA MAII

Małgorzacie, córce znanego Jana Zatorskiego, obywatela krakowskiego, wyróżniającej się wiernością i bogobożnością, wrodzoną pobożnością, wyjątkową hojnością wobec cierpiących niedostatek, roztropnością w zarządzaniu domem, urodzeniem potomstwa wdzięcznego, Małżonce najdroższej swojej szlachetnie urodzony i wspaniały Hieronim Zalasowski⁶⁾, obywatel i rajca krakowski w najgłębszej żalobie pogrążony z miłości więc ten pomnik postawił Roku Pańskiego 1578 2 maja.

Zegar słoneczny, na zewnętrznej ścianie kaplicy św. Nepomucena. W prawym górnym rogu rok 1954, wtedy zdjęto starszy zegar pochodzący z roku 1682. Pokazuje godziny cyframi arabskimi i rzymskimi. Upływ miesięcy uświadamiają znaki Zodiaku, a nadziei na wieczne życie na ziemi pozbawia oznajmiając po łacinie:

DIES · NOSTRI
QVASI · VMBRA · SVPER · TERRAM
ET · NVLLA · EST · MORA
Dni nasze (płyną) jakby cień nad ziemią
i nie da się (ich) zatrzymać.

W lewym górnym rogu imię „Maria” ułożone jako hierogram, otoczone wieńcem gwiazd. Cytat pochodzi z księgi *Paralipomenon* (I, 29, 15)⁷⁾. Znajdująca się pod zegarem płyta nagrobna pokazuje, że przestrożę wzięto do serca.

HONESTA ANNA TAMBERKOWA ET VINCEN-
TIVS SCHILDER GENER EIVSDEM CIVES CRA-
COVIENSIS MORTALITATIS MEMORES MONI-
MEN TVM HOC ET SEPULCHRUM SUBTERA-

NEVM SIBI POSTERISQUE VIVENTES FIERI
CVRAVE RVNT, VBI EXPECTENT BEATAM SPEM
ET ADVENTVM GLORIA MAGNI DEI. AN-
NO DOMINI. 1601 MENSIS IANVARI:

Szanowna Anna Tamberkowa i Wincenty Schilder, jej szwagier, obywatele krakowscy, pomni doczesności, zatroszczyli się za życia o przygotowanie tego pomnika i grobowca podziemnego dla siebie i potomnych, gdzie czekać będą na szczęśliwe życie i nadejście w chwale Boga Wielkiego. Roku Pańskiego 1601 miesiąca stycznia.

Troska o miejsce wiecznego spoczynku cechuje małuczki i wielkich. To dlatego widzimy na sarkofagu w Katedrze Wawelskiej dojrzałe oblicze króla Władysława Jagiełły, który naprawdę zmarł w bardzo podeszłym wieku.

Warto zwrócić uwagę, że dotychczasowe epitafia w pierwszych słowach wymieniają zmarłych. Inaczej jest na nagrobku u Dominikanów. To najstarszy, bardzo zbliżony w stylu do pierwszego z przedstawianych, można przypuszczać, że tego samego autorstwa. Kościół Dominikanów. Przykościelne krużganki.

NOBILIS LAVRENTIVS ROMATHOWSKI
IN ROMATHOVO ET SVPERIORI RVDNO
HAERES SCABINVSQVE IVRIS SVPreMI CASTRI
CRACOVIENSIS HOC TVMVLVM POSVIT
NOBILI ANNAE CONIVGI SVAE
CHARISSIMAE CVM LACHRIMIS AC
VLTIMA POST FATA HICI VOLET ETIAM
IPSE QVIESCERE OBDORMIVIT
AVTEM IN CRISTO JESV DIE XXVII
IANVARIII ANNO DOMINI
M D L X VIII AETATIS SVAE XL VII

Szlachetny Wawrzyniec Romatowski w Romatowie i Wyższym Rudnie dziedzic i ławnik Najwyższego Prawa Zamku Krakowskiego, ten grób płacząc wzniosł szlachetnej Annie, małżonce swojej najdroższej, i po ostatecznej śmierci będzie chciał tu także sam spocząć. Zasnęła zaś w Jezusie Chrystusie dnia 27 stycznia roku pańskiego 1569 w wieku 47 lat.

⁶⁾ Podobne nazwisko występuje w aktach sądu biskupiego, w sensacyjnym procesie mieszczyki krakowskiej Katarzyny z Zalaszkowskich, żony złotnika Melchiora Weigla. Osiemdziesięcioletnia staruszka po dziesięciu latach po raz drugi stanęła przed trybunałem biskupim. Oskarżona zaprzeczyła bóstwu Chrystusa i istnieniu Trójcy Świętej. Skazano ją na śmierć i spalono na stosie na rynku krakowskim. Relację pozostawił nam Łukasz Górnicki w *Dworzanie*. Król Zygmunt I wydawał surowe edykty przeciw zwolennikom luteranizmu (1520, 1522, 1523, 1535). Zakazał odbywania studiów w luteranckiej Wittenberdze pod karą niedostąpienia w przyszłości godności i urzędów. Sąd biskupi zakazał pod karą klątwy czytania nieprawomyślnej literatury. Powołana przezeń komisja czuwała nad księgarzami i drukarniami, przedstawiciele kurii i delegaci rady miejskiej w poszukiwaniu heretyckich książek mogli rewidować domy i sklepy, coraz częściej były wszczynane procesy o herezję, choć rzadko kończyły się tak drastyczną karą.

⁷⁾ M. Rożek (1997). *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 199.

W pierwszych słowach przedstawia się nam fundator nagrobka, wymieniając skrupulatnie swoje tytuły i urzędy. W roku 1356 Kazimierz Wielki powołał do życia Sąd Najwyższy Prawa Niemieckiego na Zamku Krakowskim, aby miasta założone na prawie niemieckim nie musiały odwoływać się do Magdeburga. W roku 1358 wydał wielki przywilej, w którym potwierdził Krakowowi dotychczasowe prawa, zwiększył dochody miejskie i przyznał prawo sądenia ludności zamieszkującej przedmieścia. Rządy w mieście sprawowało 24 rajców miejskich, *consules praesidentes*, powoływanych dożywotnio przez wojewodę krakowskiego; stanowili oni *ordinem senatorium*. Oprócz nich byli ławnicy i kupcy, *ordo scabinorum et mercatorum* oraz rzemieślnicy, *ordo mechanicorum*. Te dwa stany tworzyły pospólstwo.

Używam słowa „*epitafium*” w stosunku do przedstawianych obiektów, bo jest to określenie mające dwa znaczenia, jedno „ozdobna tablica ku czci zmarłego umieszczona na ścianie albo filarze kościoła w miejscu nie związanym z grobem”, drugie „napis nagrobny”.

Te tablice długi czas były fragmentami nagrobków, o czym świadczą użyte słowa: „*monumentum, tumulus, sepulchrum subterraneum*”. We wczesnym średniowieczu zakładano cmentarze przy kościołach. W tym stanie przetrwały do początków XIX wieku, kiedy to wprowadzono nowe porządki sanitarne (np. zaczęto wywozić nieczystości, zasypano zaniedbane fosy oraz zlikwidowano cmentarze przy kościołach). Wtedy płyty zasłużonych obywateli i te w dobrym stanie odłączono od grobowców i umieszczono na ścianach świątyni, bądź w klasztorach krużgankach, chroniąc przed zniszczeniem.

Urząd Miasta Krakowa. Dawniejszy Pałac Wielopolskich wzniesiony w wieku XVII, wykupiony przez miasto po pożarze w 1850 roku i odbudowany na siedzibę władz. Można i warto obejrzeć: reprezentacyjny hall, salę obrad z personifikacjami cnót – patronek magistratu, galerię portretów prezydentów Miasta Krakowa, salę kupiectwa. Wewnętrzny dziedziniec Pałacu Urzędu Miasta Krakowa zdobi mocno zatarta, choć zawsze aktualna i ważna łacińska dewiza:

PRAESTANTIBUS VIRIS
NEGLIGERE VIRTUTEM
CONCESSUM NON EST

Przywódcom nie wolno lekceważyć dzielności.

Tak dawniej, jak i dziś władza przyznaje prawo do pewnych działań, niegdyś nazywane „przywilejem”, dziś „koncesją”, ale nigdy przynajmniej z litery prawa nie udzielano koncesji na brak odwagi, wartości, moralności.

Dom Dziekański przy ulicy Kanoniczej 21. Późnorenansowy, kamienny portal z 1592 roku, łączy elementy sztuki włoskiej z motywami północnoeuropejskimi (klamry na kolumnach, kartusze nad archiwoltą). Fasadę zdobi dwukolorowa sgraffitowa dekoracja. Dom Dziekański jest rezydencją pałacową biskupów pomocniczych, sufraganów, diecezji krakowskiej. W latach 1960–1965 mieszkał tu będąc biskupem sufraganem Karol Wojtyła. Łacińska sentencja na portalu brzmi:

PROCVL : ESTE : PROFANI
Trzymajcie się z dala profani.

To cytat z *Eneidy* (ks.VI,255-261) Wergiliusza. Eneasz przybywa na polecenie ojca do Kume, do pieczary Sybilli, do której wiedzie sto wejść. Chce poznać przyszłe losy i zobaczyć drogiego, nieżyjącego już ojca. Sybilla każe przy ukrytej w mrocznym lesie jaskini zięjącej ohydnyimi oparami ustawić cztery buhaje o czarnych grzbietach, ścina im sierść między rogami, wrzuca ją do ognia i wzywa Hekate. Potem inni zabijają byki, a krew zbierają do naczynia. Eneasz składa w ofierze czarnoruną owcę dla Nocy i dla Ziemi, a jałówkę dla Prozerpiny. Królowi Styksu wznosi ołtarz i wrzuca w ogień ciała byków lejąc na nie oliwę. Płomień syczy i bucha, mięso skwierczy. Dnieje, z podziemi dobiega wycie, zaczynają kotłować się drzewa, psy skowyczą. Zbliży się Bogini. Wieszcza odpędza profanów. Dodaje Eneaszowi odwagi i wskakuje w czeluść jaskini. A tak brzmi to po łacinie:

ECCE AUTEM PRIMI SUB LUMINA SOLIS ET ORTUS,
SUB PEDIBUS MUGIRE SOLUM ET IUGA COEPTA MOVERI
SILVARUM. VISAEQUE CANES ULULARE PER UMBRAM
ADVENTANTE DEA. „PROCVL O PROCVL ESTE PROFANI”
CONCLAMAT VATES, „TOTOQUE ABSISTITE LUCO;
TUQUE INVADE VIAM VAGINAQUE ERIPE FERRUM;
NUNC ANIMIS OPUS, AENEA, NUNC PECTORE FIRMO”.
*Już wstawał świt i pierwsze promienie słońca
rozbłysły*

*Kiedy rozległo się wycie podziemne i lasów
wierzchołki*

*Zakołysały się, skowyt zaś psów nappełnił omrokę:
Znak, że bogini się zbliża. „Hej, precz stąd,
precz, wy profani!”*

*Wieszczka zawoła. Opuśćcie ten okrąg gaju
świętego!*

*Ty, Eneaszu, pójdz za mną, i miecza z pochwy
dobywaj!*

Teraz odwagi ci trzeba i w piersi ducha męznego!"

/przekład Ignacego Wieniewskiego/

Kim był człowiek, który na portalu domu biskupiego umieścił zdanie pojawiające się w *Eneidzie* w tak mrocznej scenerii? A może korzystał z modnych w renesansie zbiorów łaćnińskich sentencji i złotych myśli, które porzuciwszy swoje miejsca w utworach, wiodły niezależny żywot jako *eppea pteroenta*.

Dom przy Kanoniczej 22. Zwieńczenia okien udekorowane łaćnińskimi maksymami.

FRAVDE PERIT VIRTVS

Przez zdradę ginie dzielność.

NOSCE TE IPSVM

Poznaj samego siebie.

AVRORA MVSIS AMICA

Jutrzenka przyjaćiółką Muz.

Tak samo każde okno gotyckiego domu przebudowanego na renesansową rezydencję pałacową przy Kanoniczej 18 wieńczy łaćnińska myśl. Język Rzymian, jak mało który, umiał w krótkiej, zwartej formie wyrazić bogatą, dobitną treść.

OPEROSVM Est CVnCTIS PLACERE

*Wielkiego wymaga wysiłku zyskanie uznania
we wszystkim.*

DESPERANDA NE TENTES

Porzuć to, na co nie ma nadziei.

VIRTVTIS PREMIVM GLORIA

Nagrodą za dzielność chwala.

PERFICIENDA AGGREDERE

*Przykładaj się, bo należy każdą rzecz
doprowadzać do końca.*

VIRTVS LABORE NITESCIT

Dzielność nabiera blasku od trudu.

Dom Jana Długosza przy ulicy Kanoniczej 25. Mieści się tu Papieska Akademia Teologiczna. Papieska flaga nad wejściem witała pielgrzymującego w czerwcu 1999 roku papieża

Jana Pawła II. Na Kanoniczej, głównej ulicy średniowiecznej podwawelskiej osady zwanej Okołem, od XIV wieku budowali swoje rezydencje, jak wskazuje nazwa, kanonicy Kapituły Katedralnej. Wcześniej ich siedziby mieściły się przy palatium królewskim lub książęcym na Wawelu. Portal zdobi łaćnińska sentencja:

NIL EST IN HOMINE BONA MENTE MELIVS
Nie ma w człowieku nic lepszego niż dobra myśl.

Płyta fundacyjna z 1480 roku z gotyckiego Domu Psałterzystów na Wawelu. Psałterzysta był to ksiądz obowiązany śpiewać psalmy w czasie nabożeństwa. W czasie zaborów Austriacy, którzy na Wawelu urządzili koszary wojskowe (!), zburzyli Psałterię, bo potrzebny im był plac do ćwiczeń. Ocaloną tablicę wmurowano w 400-lecie fundacji w 1880 roku w ścianę domu przy ulicy Kanoniczej 25 od strony ulicy Podzamcze. W tym domu, przebudowanym z dawnych łaźni królewskich, od 1450 roku mieszkał Jan Długosz, kanonik, historyk, wychowawca synów króla Kazimierza Jagiellończyka, fundator Domu Psałterzystów na Wawelu.



Wawel

Najstarsza droga na Wawel. Dziś, gdy kroczymy na Wawel najstarszą drogą, po lewej ręce mamy mur. Ozdobny? Tak. Za murem elewacja Katedry z Wieżą Zygmuntofską i Zegarową, w perspektywie pomnik Tadeusza Kościuszki z 1920 roku. Pierwsza jest Brama Herbowa, odbudowana w roku 1921 na miejscu dawnej, zniszczonej. Umieszczono na niej herby ziem polskich, litewskich i ruskich. Drugą jest Brama Wazów, wzniesiona w roku 1591 na miejscu dawnej, gotyckiej. Nad bramą tablica z inskrypcją:

SENATUS POPULUSQUE

CRACOVIENSIS

RESTITUIT MDCCCXXVII

Senat i Lud Krakowski odnowił – 1827⁸⁾

⁸⁾ W myśli natychmiast pojawia się pierwowzór SPQR – *Senat i Lud Rzymski*. Dnia 17 października 1655 wojska szwedzkie wkroczyły do Krakowa rozpoczynając dwuletnią okupację. Szwedzi nałożyli kontrybucję, złupili kosztowności kościelne, ograbili katedrę wawelską również z księgozbiorów. Z całej Polski wywieziono wtedy do Szwecji księgozbiory klasztorne i prywatne, dzieła sztuki, których zwrot nakazały artykuły IX i XII pokoju oliwskiego z 1660 roku, niestety do dziś niezrealizowane. W latach 1702–1709 za Augusta II miała miejsce druga okupacja szwedzka, generał Magnus Stenbock nałożył 60 tysięcy talarów kontrybucji na Kraków. W dniach 15–17 września 1702 roku spłonął zamek wawelski, bo w urządzonym tam szpitalu żołnierze szwedzcy zaprószyli ogień. Z trudem uratowano katedrę, którą następnego roku zniszczył huragan zrywając dachy i hełm Wieży Zegarowej. Nieszczęść dopełniła zaraza, która szalała w Krakowie w latach

W roku 1827 odnowiono Bramę Wazów zapoczątkowując renowację Wawelu. W 1830 roku powołano Komitet Reperacji *Zamku Krakowskiego*. Wybuch powstania (1830) przeszkodził odbudowie. Rzeczpospolita Krakowska przetrwała do roku 1846, kiedy to wkroczyli Austriacy i okupowali Kraków do 1864. Utworzono Wielkie Księstwo Krakowskie i Miasto Kraków, komisarzem mianowano hrabiego Maurycego Deyma, polskich urzędników zastąpili Niemcy. W zamku na Wawelu urządzili wojskowe koszary. W 1848 (25–28 marca) Kraków ogarnęła rewolucja, nazywana Krakowską Wiosną Ludów, powstał Komitet Obywatelski i Gwardia Narodowa. W 1850 roku miał miejsce ogromny i tragiczny w skutkach pożar. Ciężkie to były czasy, zamarł handel, w mieście panował głód, rządziła śmierć. Dopiero klęska Austrii w wojnie włoskiej (1859 r.) wymusiła reformy, także w Krakowie. W 1863 wybuchło powstanie styczniowe, w 1864 upadło pogrążając naród w żałobie. 29 grudnia 1867 roku monarchia absolutna przekształciła się w monarchię konstytucyjną austro-węgierską, co w rezultacie zapobiegło jej rozpadowi. Prowincje uzyskały pewną autonomię⁹⁾. W 1869 odnaleziono grób króla Kazimierza Wielkiego. Uporządkowane w latach 1872–1874 krypty grobowe polskich królów udostępniono narodowi. W 1880 roku, gdy cesarz Franciszek Józef wizytował Kraków, uzyskano odeń obietnicę przywrócenia zamkowi dawnej świetności. W latach 1895–1910 postępowała konserwacja Katedry Wawelskiej. Dnia 7 września 1905 roku za 3 miliony 300 tysięcy koron w gotówce i gruntach przekazanych na wybudowanie koszar naród polski wykupił zamek od Austriaków. W roku 1911 wolny był cały Wawel.

Istniało w świadomości przekonanie, że jeśli Wawel jest polski, będzie i Polska. Teraz powstały pytania, jak przywrócić do dawnej świetności barbarzyńsko zdewastowany zamek, co restaurować i w jakim kształcie. Jeszcze

w 1908 roku Wyspiański przedstawił koncepcję Wawelu jako Akropolu. Datki napływały nieustająco i spontanicznie. Do roku 1914 odbudową kierował Zygmunt Hendel, potem Wydział Krajowy Galicji przekazał Wawel państwu. W roku 1917 powstał tzw. *Fundusz cegiełkowy*, wykupiono 6330 cegiełek, ostatnią wpłatę przyjęto w 1936 roku. Jedna cegiełka, równowartość około 10 dolarów, stanowiła w czasach inflacji duży wydatek. 1800 cegiełek z nazwiskami umieszczono w murze prowadzącym do Bramy Herbowej. W 1924 roku opiekę finansową nad Wawelem przejęło państwo. Dziś, gdy kroczymy na Wawel najstarszą drogą, po lewej ręce mamy mur. Ozdobny? Tak, ofiarnością Polaków.

Katedra Wawelska. W prezbiterium po lewej stronie ołtarza znajduje się płyta marmurowa z czarnego, dębnickiego marmuru, która zasłaniała pierwszy grób królowej Polski – Jadwigi.

HEDVIGIS LUDOVICI HUNGARIAE ET
POLONIAE REGIS FILIA CASIMIRI MAGNI
NEPTIS, VLADISLAI IAGIELLONIS UXOR, OBIIT.
ANNO DOMINI 1399. A TERGO HUIUS
MARMORIS ULTIMUM EXPECTAT DIEM.
TRANSLATA 14+VII A D 1949

Jadwiga, córka Ludwika, króla węgierskiego i polskiego, wnuczka Kazimierza Wielkiego, żona Władysława Jagiełły, umarła. Roku Pańskiego 1399. Za tym marmurem czeka na dzień ostatecznego sądu.

Przeniesiona 14 lipca Roku Pańskiego 1949.

Tablica z napisem pochodzi z lat 1647–1650, gdy biskup Gembicki zarządził uporządkowanie prezbiterium. Jest skromna, co wielokrotnie podnoszono, ale jak ujął to biskup Ludwik Łętowski (opisując krakowską katedrę w 1859 roku): *Ma ta królowa święta piękniejszy nagrobek – to pamięć całego narodu*. Dnia 14 lipca 1949 roku w związku z ponownym rozpoczęciem starań o wyniesienie Jej na ołtarze relikwie królowej złożono w sarkofagu. W grudniu 1902 roku odsłonięto bowiem naprzeciw Kaplicy Zygmun-

1707–1709 i zabrała połowę ludności. Szwedzi opuścili Kraków, w którym modlono się: *Od powietrza (zarazy), głodu, ognia i wojny, zachowaj nas Panie*. Trzeciego maja roku 1815 powstała Rzeczpospolita Krakowska, władzę wykonawczą sprawował Senat Rządzący Wolnego Miasta składający się z 12 senatorów z prezesem na czele. W 1815 roku zostało założone Towarzystwo Naukowe Krakowskie, związane z Akademią Krakowską. W tym samym roku biskup Jan Paweł Woronicz zorganizował przy ul. Franciszkańskiej pierwsze „muzeum” udostępnione szerszej publiczności. W roku 1817 na Wawelu odbył się uroczysty pogrzeb księcia Józefa Poniatowskiego, w 1818 naczelnika Tadeusza Kościuszki. W 1823 roku krakowianie usypali Kościuszcze kopiec na wzgórzu błogosławionej Bronisławy.

⁹⁾ W latach 1867 – 1914 Autonomia Galicyjska.

towskiej sarkofag królowej Jadwigi wykonany przez A. Madejskiego z białego, kararyjskiego marmuru. Mecenasem był hrabia Karol Lanc-koroński. Wokół uduchowionej, smukłej postaci królowej wyrzyto inskrypcję:

Nata A.D. 1374/HEDVIGIS REGINA POLONIAE
/OBIit A.D. 1399

*Urodzona Roku Pańskiego 1374 / Jadwiga
Królowa Polski / zmarła Roku Pańskiego 1399.*

Obok wyeksponowano berło i jabłko królewskie, regalia wydobyte z grobu królowej, drewniane, jedynie ze śladami pozłoty, bo wszystkie swoje klejnoty Jadwiga zapisała na utworzenie Akademii Krakowskiej. Dnia 8 sierpnia 1986 roku Kongregacja do spraw kanonizacyjnych potwierdziła akt beatyfikacji królowej Jadwigi. Relikwie Błogosławionej 12 maja 1987 wyniesiono na ołtarze. Dnia 8 czerwca 1997 roku w Krakowie na Błoniach papież Jan Paweł II ogłosił ją świętą¹⁰⁾.

Nagrobek Jana III Sobieskiego. Marmurowa płyta ma kształt zastony, jakby wejścia do zdobycznego, tureckiego namiotu. Nie jest płaską tablicą, światło zafamując się uwypukla poładowanie kotary, u góry pas z kutasami, turecką ozdobą w kształcie pędzla z nici, jedwabiu, wełny lub sznurka.

IOANNI III
ELECTIONE, POLONICO, LITHUANICO, PRUSSICO, ETC.
LIBERATIONE, AUSTRIACO, PANNONICO,
PROFLIGATIONE, OTTOMANICO, THRACICO, SCYTHICO,
CUI REGNUM
GLORIA MILITARIS PEPERIT,
POLONORUM AMOR STABILIVIT
QUI
TURCICAM LUNAM
CRUCIS VEXILLO EXITIUM MINITANTEM
A CHRISTIANORUM FINIBUS
ITA PROSPERE, FORTITERQUE PEPULIT
UT VENISSE, VIDISSE, VICISSEQUE
UNUM IDEMQUE ILLI FUERIT
TANTO PRINCIPI

DIE 17 IUNII 1696 E VIVIS EREPTO
ET IN HAC CATHEDRALI REGUM TUMULIS
<ILL>ATO
ROMA CUM INNOCENTIO XII JUSTA PERSOLVIT
CAPITULUM CRACOVIANSE HUIC MAUSOLEO
SUIS IMPENSIS EXTRACTO
MEMORIAM INSCRIBI MANDAVIT

*Tres luctus causae, sunt hoc sub marmore clausae,
Rex, decus Ecclesiae, summus honor Patriae.*

*Janowi III / polskiemu, litewskiemu, pruskiemu
etc., bo został wybrany / austriackiemu i pannońskiemu,
bo przyniósł, wyzwolenie / tureckiemu,
trackiemu, i scytyjskiemu, bo zadał kłeskę / któremu
władzę królewską / przyniosła chwala żołnierska /
umocniła miłość Polaków / który / księżyc turecki /
grozący zgubą sztandarowi krzyża / od granic
chrześcijańskich / przepędził tak pomysłnie i
mężnie / że przybyć, zobaczyć i wyciążyć / to
było jedno i to samo dla niego / za wielkiego
władcę / dnia 17 czerwca 1696 spośród żywych
zabranego / i w tej katedrze, w grobach królów /
złożonego / Rzym z Innocentym XII zgodnie ze
zwyczajem odmówił modły / kapituła krakowska
to mauzoleum / na swój koszt wzniosłszy poleciła
opisać dla pamięci.*

*Trzy przyczyny żałoby zamknięte zostały tym
marmuram,*

Król, ozdoba Kościoła, największy blask Ojczyzny.

Co kryją poetyckie, nasycone retoryką zdania marmurowej tablicy umieszczone w wawelskiej katedrze? Bujne, pełne przygód życie zamknięte w 24 wierszach pośmiertnego epitafium. Jan Sobieski miał żywy umysł i rozbudzone zainteresowania, całe życie kształcił się i zdobywał wiedzę, również z książek czytanych w domu, w podróży, na wyprawach wojennych. Nuncjusz papieski w Polsce, Francesco Martelli, relacjonował papieżowi audiencję u króla z 12 stycznia 1677 roku. Sobieski mówił o przeczytanej w drodze powrotnej z kampanii żurawińskiej historii wypraw krzyżowych i sugerował, że gdyby papież Innocenty XI mógł skłonić monarchów do podobnej wyprawy na nie-

¹⁰⁾ Była to pierwsza kanonizacja polskiego świętego w Polsce i pierwsza kanonizacja polskiego monarchy. Bardzo brakowało Polsce świętego, a zwłaszcza świętego monarchy jeszcze w początkowym okresie tworzenia się państwa polskiego. Był świętym Wojciech – Czech, Waclaw – król czeski, próbowano kanonizować króla Bolesława Chrobrego, niestety bez rezultatu. Polska musiała zadowolić się świętymi z importu (św. Wojciech, Waclaw, Florian). Dopiero kanonizacja biskupa Stanisława w 1253 roku, do której walenie przyczynił się biskup Prandota (zm.1266), a w której miał też swój udział wielki Wincenty Kadłubek, umożliwiła integrację i wzmocnienie polskiego organizmu państwowego. Chociaż kanonizacja Stanisława odbyła się w Asyżu, w kościele św. Franciszka, a w Polsce odczytano tylko bullę papieską, to i tak była to wielka i ważna uroczystość, na którą zjechali do Krakowa książęta i moiżni.

wiernych, byłoby to dla niego wielkim szczęściem. Sobieski znał łacinę, francuski, turecki, niemiecki i włoski. Jego biblioteka liczyła 1390 dzieł, po łacinie 809 tytułów, po francusku 465, po włosku 61, po polsku 42, by wymienić główne języki¹¹⁾. Na prośbę nuncjusza papieskiego król sam opracował biografię rodu, w której scharakteryzował odebrane wychowanie: *wprawiali nas z młodu, abyśmy nie byli wyrodkami od przodków swoich, wystawiając nam i na oczy, jeszcze w dzieciństwie będącym wieku, wielką sławę, ich odwagę i ochotę na zaszczyt Kościoła Bożego i Ojczyzny, kazawszy nas zaraz z abecadłem tego wiersza uczyć z nagrobka pradziada naszego:*

O QUAM DULCE ET DECORUM EST PRO
PATRIA MORI

Jak słodko i zaszczytnie umrzeć za ojczyznę.

Jest to zdanie z *Pieśni* Horacego (III,2,13-16), które Sobieski odczytał ze szkarłatnego pokrycia trumny dziadka hetmana Stanisława Żółkiewskiego poległego w 1620 roku.

Sarkofag króla Kazimierza Wielkiego.

Wszyscy znamy ten czerwony węgierski marmur z majestatycznym wyobrażeniem władcy. Nad monarchą szafirowe niebo ze złotymi gwiazdami namalowane na baldachimie z polskiego piaskowca. Jednak nas interesuje płyta u stóp grobowca, która uzmysławia, że wszystkie zabytki odczuwają upływający czas i niszczeją. Tylko dzięki ofiarności i nieustającej trosce wcześniejszych pokoleń dostaliśmy je w spadku po to, by nietknięte przekazać naszym następcom. Płyta u stóp grobu króla Kazimierza Wielkiego.

HOC CASIMIRI MAGNI SEPVLCRM PERACTIS
QVINGENTIS ANNIS A CONDITA AB EODEM
REGE ACADEMIA CRACOVIENSI LEGIBVSQVE
IN REM TOTIVS POLONIAE VISLICIAE SANCITIS
SOCIETAS LITERARIA CRACOVIENSIS
RESTAVRANDVM CVRAVIT. A.MDCCCLXIX.
SYMBOLIS PVBLICIS.

Ten Kazimierza Wielkiego grobowiec po 500 latach od założenia przez tego króla Akademii Krakowskiej i ustanowienia praw dla całego Państwa Polskiego i Wiślicy Towarzystwo Naukowe Krakowskie kazało odrestaurować w roku 1869. Ze składek publicznych.

„Societas” tłumaczona dziś jako „towarzystwo” w prawie rzymskim była wspólnotą spadkobierców. W roku 1869 wielką sensacją dla Polaków żyjących w przygnębieniu po upadku powstania styczniowego stało się odnalezienie grobu króla Kazimierza Wielkiego. Nikt nie przypuszczał, że monarchę pochowano w sarkofagu nad posadzką wbrew zasadom panującym w średniowieczu. Znalezione królewskie regalia, wykonano prace konserwatorskie, a uroczysty ponowny pogrzeb króla stał się wielką patriotyczną manifestacją. Pod wpływem wydarzenia powstały witraże Wyspiańskiego, Mehoffera, poemat Wyspiańskiego *Kazimierz Wielki*. Rusyfikowanemu i germanizowanemu narodowi przypominano zasługi króla, który zyskał sobie przydomek „Wielki”. Statuty Kazimierza Wielkiego nazywane od XV wieku wiślicko-piotrkowskimi były zbiorem praw, stanowiły załączek kodyfikacji ogólnopolskiej. Wydane około połowy XIV wieku, osobno dla Wielkopolski w Piotrkowie, a następnie Małopolski w Wiślicy, uzupełniane dalszymi postanowieniami (ekstrawagantami) monarchy i fikcyjnymi rozstrzygnięciami sporów sądowych (prejudykata) usprawniły sądownictwo. Gdy przypomnimy sobie, że w roku 1356 Kazimierz Wielki powołał do życia Sąd Najwyższy Prawa Niemieckiego na Zamku Krakowskim dla miast, to stanie się oczywiste, że władca dążył do stworzenia sprawnego i niezależnego organizmu państwowego.

Krypty Wawelskie. W roku 1938 gruntownie odnowiono kryptę św. Leonarda przywracając jej częściowo pierwotny, romański charakter. W trakcie prac przeprowadzanych pod kierunkiem Adolfa Szyszko-Bohusza sporym zaskoczeniem było odkrycie nienaruszonego grobu biskupiego, bowiem w krypcie przeprowadzano już remonty w 4 ćwierci XVIII wieku, gdy adaptowano ją na miejsce dla trumien królewskich, i w roku 1873, kiedy postanowiono udostępnić groby królewskie zwiedzającym i połączono podziemia przejściami oraz wykonano nowe zejście z kaplicy Czartoryskich, nad którym wmurowano fragment nadproża z płaskorzeźbionym uskrzydłym smokiem z pocz. XII w. znalezionej w krypcie św. Leonarda.

¹¹⁾ Z. Wójcik (1983), *Jan III Sobieski*, Warszawa: Zamek Królewski, s. 70–71.

W grobie biskupim oprócz srebrnego, pozłacanego kielicha, pateny, złotego pierścienia z napisem MAVRS EPC (MAVRS EPISCOPVS – *Maurus biskup*) i resztek pastorału znaleziono coś niezwykłego, ołowianą tabliczkę, gdzie obok imienia biskupa i daty jego śmierci wyryto tekst *Credo*.

Czy nie budzi wzruszenia wyznanie wiary człowieka zmarłego w roku 1118 zapisane inicjałami na małej tabliczce? Czy nie budzą wzruszenia drewniane regalia Królowej Jadwigi, jakże skromne w porównaniu z bogactwem wyposażenia odkrytego w grobie biskupa? Czy nie budzą wzruszenia cenne przedmioty oddawane przez ziemię strzegącą ich całe wieki po to, by stanowiły dla nas wielki skarb materialnej kultury Polski ograbionej w zawieruchach dziejów?

Dziś wyjście z grobów królewskich dawniej było osobnym wejściem do krypty marszałka Piłsudskiego. Cokół był niegdyś w pomniku Bismarcka w Poznaniu, nefrytowe kolumny zdobiły prawosławny sobór na Placu Saskim w Warszawie, a bazy i głowice kolumn oraz baldachim odlano z austriackich dzieł. W ten sposób według koncepcji (1936-8) Adolfa Szyzsko-Bohusza trzy zaborcze państwa złożyły hołd twórcy niepodległej Polski¹²⁾. Napis:

CORPORA DORMIUNT – VIGILANT ANIMAE
Ciała śpią, czuwają dusze.

Ile jest prawdy w podniosłej maksymie, niech zaświadczy wypowiedź jednego z członków angielskiej Izby Lordów z grudnia 1814 roku, gdy na kongresie wiedeńskim zastanawiano się nad Polską: *Pragnę, aby stało się możliwe przypomnienie monarchom, zgromadzonym teraz w Wiedniu, nieśmiertelnego Sobieskiego, przypomnienie im zasług, jakie oddał ongi Austrii na czele wojsk polskich, uwalniając tę stolicę od oblężenia i usuwając z ziem austriackich najeżdżącą armię turecką. Takie przypomnienie rozstrzygnęło by bowiem sprawę, a Polsce zwrócono by wolność i niepodległość*¹³⁾.

Zamek Królewski. Za króla Zygmunta I Starego panującego od 1507 roku nastał złoty wiek kultury polskiej. Do wspaniałego rozkwitu sztuki przyczyniła się prosperity gospodarcza, ożywione kontakty handlowe, idee humaniz-

mu. Zygmunt I przystąpił do kompleksowej rozbudowy zamku. Cykl fryzów na ścianach pod dachem krużganków drugiego piętra przedstawiał popiersia cesarzy, między innymi rzymskich. Był to obowiązkowy element w dekoracji siedzib europejskich władców renesansu. Akcenty imperialne i frazeologia antyczna powszechnie stosowana w stosunku do osoby Zygmunta I i jego rodziny (*divus, Augustus*) jest widoczna nie tylko w doczesnej siedzibie, ale i powstającym w tym samym czasie pośmiertnym domu, Kaplicy Zyguntowskiej (1517–1533). Z innych wspaniałych fundacji warto wspomnieć renesansowy baldachim z lat 1519–1520 nad sarkofagiem dziadka Władysława Jagiełły, założyciela dynastii polsko-litewskiej ozdobiony medalionami z przedstawieniem triumfu Cezara, założyciela dynastii julijsko-klaudyjskiej.

Portal wiodący na Zamek Wawelski.

SI DEUS NOBISCUM QUI CONTRA NOS
Jeśli Bóg z nami, któż przeciw nam!

Jeden z niewielu malowanych napisów jest cytatem z listu św. Pawła do Rzymian (8,31), pochodzi z czasów Zygmunta I Starego. Portal na schodach senatorskich:

NOSCE TE IPSVM

Poznaj samego siebie

Powtórzenie sentencji, która według tradycji znajdowała się nad wejściem świątyni Apollina w Delfach, choć uczeni przypuszczają, że prawdopodobnie była umieszczona na jednej z kolumn przedświątyni. W zamku zachowało się wiele portali z inskrypcjami, choć tylko nieliczne są dostępne zwiedzającym. Podobno wejście do każdej sali oznajmiała stosowna maksyma, zapowiadająca w ten sposób przeznaczenie pomieszczenia. Wejście do *loca secreta* wskazywało NICHIL SINE CAUSA czyli *nic bez przyczyny*, choć król Zygmunt I lubował się głównie w moralizujących sentencjach, taki był duch epoki i panująca moda. Na wykonanych z wielką maestrią portalach I piętra czytamy: RESPICE FINEM – *bacz końca*, EXITVS ACTA PROBATA – *wynik ocenia działanie*, MODERATA DVRANT – *umiarkowane hartują*, TENDIT IN ARDVA VIRTVS – *mobilizuje się wobec przeciwności cnota lub dzielność dąży i po stromym*, VELIS QVOD

¹²⁾ M. Rożek (1995), *Wawel i Skałka. Panteony polskie*, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 120–121.

¹³⁾ Z. Wójcik, op. cit., s. 87.

POSSIS – *chciej tego, co możesz*, OVOD RATIO NEQVIT SEPE SANAVIT MORA – *często uzdrowił czas to, czego rozum nie mógł*. Na II piętrze: TEMPORA MVNTANTVR ET/NOS MVNTAMVR IN ILLIS – *czasy się odmieniają, a my w nich*. Na ścianie parawanowej: FACILiteR CREDITuR QoD DESIDERATur – *łatwiej uwierzysz w to, czego pragniesz*, AVLÆ ET AVRATA TECTA – *komnaty i złożone dachy*.



Stare Miasto

Akademia Krakowska. Napis na miedziorycie z widokiem Krakowa wykonanym przez Mateusza Meriana w Amsterdamie w 1619 roku głosił:

“CRACOVIA TOTIUS POLONIAE VRBS
CELEBERRIMA ATQUE AMPLISSIMA REGIA
ATQUE ACADEMIA INSIGNIS”

*Kraków, miasto całej Polski najświetniejsze
i wyróżniające się najwspanialszym zamkiem
królewskim i Akademią.*

Kraków sławny był Akademią. Collegium Maius to najstarszy zachowany w Polsce gmach uniwersytecki. Od 1400 roku był siedzibą Akademii Krakowskiej, którą ufundował 12 maja 1364 roku król Kazimierz Wielki, ale najprawdopodobniej znajdowała się ona na Wawelu. Uczelnia podupadła po śmierci fundatora i dopiero Władysław Jagiełło zakupił za sześćset grzywien z zapisu królowej Jadwigi dla Akademii domy i place Stefana Pęcherza w obrębie dzisiejszych ulic św. Anny i Jagiellońskiej. W trakcie odbudowy (1493) po pożarze, mistrz Jan połączył budynki w jeden ciąg z arkadowym dziedzińcem, wokół którego zaprojektował ganek, a krużganki ozdobił kryształowymi sklepieniami. W roku 1860 Collegium otrzymało neogotyckie formy architektoniczne w wyniku gruntownej przebudowy dokonanej dla potrzeb Biblioteki Jagiellońskiej, którą zapoczątkowały darowizny i zapisy profesorów Akademii Krakowskiej. W latach 1949-1964 prof. Karol Estreicher przeprowadził w Collegium Maius prace konserwatorskie i usunął nawarstwienia, odsłaniając pierwotne gotyckie formy. Od ulicy Jagiellońskiej w murze występuje z lica fasady malowniczy wykusz, przy bramie skośne okienko, kominy są „kręcone”, a wewnętrzny

dziedziniec zdobią ostrofukowe arkady wsparte na kamiennych, rzeźbionych kolumnach. Podcienia krużganków są nakryte kryształowymi sklepieniami. Rytm arkad przerywają schody wiodące na piętra. Na środku dziedzińca znajduje się kamienna studnia, która nieodparcie przyciąga ludzi. Dziś w Collegium Maius są reprezentacyjne sale uczelni i Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego z bardzo cennymi, unikatowymi zbiorami, np. berła rektorskie, globus z początków XVI wieku, na którym zaznaczono nowy ład:

AMERICA NOVITER REPERTA
Nowo odkryta Ameryka

Aula Jagiellońska to reprezentacyjna sala na I piętrze. Zdobią ją: tron rektorski, stalle senatu i profesorów, bogata galeria portretów królów, dobrodziejów uniwersytetu, co świetniejszych profesorów. Na portalach widnieją łańciskie maksymy:

PLVS RATIO QVAM VIS
Więcej znaczy rozum niż siła

Jest to dewiza Uniwersytetu Jagiellońskiego wprowadzona przez Karola Estreichera, juniora, około 1964 roku, nawiązująca do zdania z księgi Eklezjastesa (9,16): *Lepsza jest mądrość niżli moc*.

VBI CHARITAS ET AMOR
IBI DEVS EST
*Gdzie uszanowanie i miłość,
tam jest Bóg.*

Portal prowadzący do Sali Zielonej, dziś konferencyjnej

NE CEDAT ACADEMIA
Niech nie ustępuje Akademia

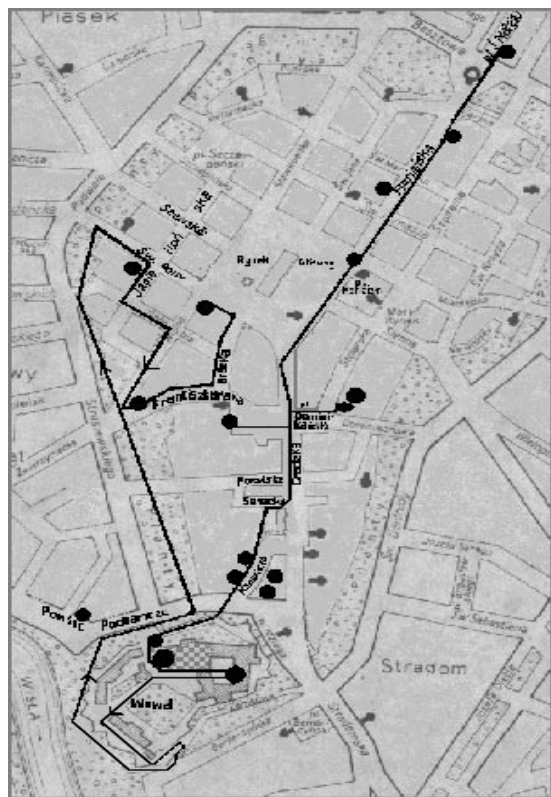
Hasło podkreślają daty:

- ▶ 1655 to potop szwedzki
- ▶ 1795 to trzeci rozbiór Polski
- ▶ 6 XI 1939, gdy 183 profesorów zostało aresztowanych i wywiezionych przez hitlerowców do obozu koncentracyjnego.

Druga wojna światowa to kolejny okres wielkich strat. Uległy zniszczeniu przywilej fundacyjny Uniwersytetu Krakowskiego z 12 maja 1364 roku oraz dyplom odnowienia uniwersytetu z 26 lipca 1400 roku. Pergaminy ukryte w podziemnej skrytce z powodu zimna i wilgoci rozpadły się w proch, resztki przechowuje się w słojach. Szczęściem w latach trzydziestych wykonano ich kopie. Z dokumentów zachowały się pieczęcie Kazimierza Wielkiego i Władysła-

wa Jagiełły¹⁴). Wiele bezcennych eksponatów, których nie udało się ukryć, zrabowali Niemcy i nie powrócili już do Krakowa.

Pałac Arcybiskupi, ul. Franciszkańska 3.
Okno „TOTUS TUUS”, z którego papież Jan Paweł II zwraca się do wiernych. Pałac Biskupów Krakowskich został wzniesiony przez biskupa Piotra Gembickiego w połowie XVII wieku na miejscu starszego, gotyckiego. W latach 1815–1816 biskup Jan Paweł Woronicz przebudował wnętrza urządzając w reprezentacyjnych salach na piętrze romantyczne muzeum, którego najważniejszą częścią był Gabinet Historyczny. Przechowywano w nim relikwie Bolesława Chrobrego, a ściany pokrywały portrety polskich władców oraz historyczne obrazy pędzla Franciszka Smuglewicza i Michała Stachowicza (np. insurekcja kościuszkowska, wjazd księcia Józefa Poniatowskiego do Krakowa w 1809 r.). Było to pierwsze muzeum udostępnione szerszej publiczności. Wszystko spłonęło w lipcu 1850 roku. Pewne wyobrażenie daje rysunek J. N. Danielskiego wg Tomkiewicza



*Gabinet Historyczny w Pałacu Biskupim*¹⁵), widać na nim cytat z *Eneidy* Wergiliusza (3,96):

ANTIQUAM EXQUIRITE MATREM
Dawnej szukajcie Matki.

W latach 1964–1978 mieszkał tu kardynał Karol Wojtyła.

Kraków przywitał nas łacińskim „salve”, nigdzie natomiast nie spotkamy się z pożegnaniem, bo Kraków, łaciński Kraków nie chce nas żegnać. Także w 1999 roku dokumentował wydarzenia w języku łacińskim, czego dowodem był obiekt na Rynku Głównym pod numerem 25. W budynku mieści się Międzynarodowe Centrum Kultury. Elektroniczny licznik na portalu pokazywał 558, jego przeznaczenie wyjaśniał napis:

CONSILIIUM „COPERNICANUM
CRACOVIANENSE” NUNTIAT,
AD INITIUM TERTII MILLENNII ADHUC
DIES 558, FUGACES LABENTUR

*Rada „Krakowskie Kopernikanum” oznajmia:
do rozpoczęcia trzeciego tysiąclecia od dziś
dni.... Pierzchające będą mijać.*

FUGACES LABENTUR nawiązuje do *Carmen* II, 14 Horacego:

EHEU FUGACES POSTUME POSTUME
LABUNTUR ANNI NEC PIETAS MORAM
RUGIS ET INSTANTI SENECTE
ADFERET INDOMITAEQUE MORTI

*Ach pierzchające Postumie Postumie
Uchodzą lata pobożne modlitwy*

*Nie zetrą z czoła mnożących się zmarszczek
I nie wykupią nas w godzinie śmierci.*

/przekład Adama Ważyka/

Pod zegarem kawiarniane ogródki z kolorowymi parasolami cieszyły się ogromnym powodzeniem świadcząc, że dziś ludzie nie potrzebują przestróg Horacego, bo potrafią cieszyć się życiem i nie odmawiają sobie choćby i „pontyfikalnego Cekuba”.

I niech ten zegar odmierzający czas „*tertio millennio adveniente*”, odmierza dni do ponownego spotkania z Krakowem. Nie sposób oprowadzić w jednej opowieści po bogactwie, jakie zgromadziło się tutaj przez 1000 lat. Przez 1000 lat Kraków zapisuje w łacinie swoją historię i wierzę, że nadal tak będzie mimo mód na inne języki, bo w łacinie zaklęta jest tajemnica.

(maj 2000)

¹⁴ Rzeczpospolita, 4.04.2000.

¹⁵ M. Rożek (1997), *Kraków, przewodnik historyczny*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, s. 136.

Иконография Иисуса Христа

Любая икона христоцентрична, ибо в определённой мере отражает единый образ Бога — Воплощённое Слово. Первые иконы Христа в истинном значении этого слова появились в V–VI в. *„Чтобы сохранить неизменный облик Христа и Богоматери, святых и освящённые традицией сцены из их жизни, богословская мысль и художественный гений совместными усилиями выработали канон — всеобъемлющую систему норм, включающую набор отобранных временем композиционных схем, пропорций цветовых, решений, обязательные приёмы технического исполнения”*.¹⁾ Именно эти свойства делают каждую икону узнаваемой, сохраняя одновременно творческую мысль и индивидуальность авторского исполнения.

В иконе всё неслучайно. Икона устремлена в мир духовный и поэтому как бы стремится к дематериализации изображения: почти полное отсутствие объёма, обратная перспектива, деформация пропорций.

В эстетике иконы существует определённая иерархия цвета. Самые важные цвета — это белый, золотой и пурпурный. Белый — символ спасения, а вместе с золотым символизирует божественный свет. Золотой нимб был символом святости и познания.

Красный цвет символизирует божественный огонь, огонь веры, а также является символом мученичества. Зелёный цвет — это цвет юности, жизни и надежды, вместе с голубым представляет символику рая. Чёрный цвет в иконе — это тьма ада и небытие.

Сакральное значение в иконе имеет свет. По сути, источником света является сама икона: золотой фон, светоносные краски, мерцание металла и драгоценных камней в окладах. Все перечисленные особенности иконографии помогают глубже понять содержание иконы, проникнуть в её

смысл. *„Икона — это богословие в красках”*, — эти слова, принадлежащие Е. Трубецкому, исследователю русской иконографии, очень точно определяют смысл иконы.

В данной работе автор ставит себе задачу приблизить читателю наиболее распространённые иконографические типы икон Христа и Богоматери.

Начнём с иконографии Иисуса Христа. Согласно церковному преданию, первая икона Иисуса Христа появилась ещё во время его жизни на земле. Легенда о происхождении этой иконы заключается в следующем. На Востоке, между Тигром и Евфратом, в древности был город Эдесса (в настоящее время Урфа), столица государства с тем же названием. Царь этого государства, Авгарь, заболел проказой и послал своего слугу Ананию к Иисусу Христу с просьбой, чтобы Иисус пришёл в Эдессу и исцелил Авгаря. Анания был искусным рисовальщиком, и в случае отказа ему было поручено нарисовать портрет Христа и принести Авгарю. Оказалось, что Иисус в это время был очень занят и не мог отправиться в Эдессу. Видя тщетные попытки Анании изобразить Его, Христос взял полотенце (убрус, плат), попросил воды, умылся, вытер лицо, и на ткани чудесным образом отпечатался лик Христа. Когда Анания привёз чудесное изображение в Эдессу, царь Авгарь приложил его к своему лицу и очистился от проказы (болезнь была в тяжёлой стадии), но несколько следов болезни осталось на его лице. В письме к Авгарю Христос написал, что сам в Эдессу прибыть не может, но когда дело Его будет завершено, он пришлёт одного из своих учеников. И вот, после Сошествия Святого Духа, в Эдессу прибыл Св. Фаддей, один из семидесяти учеников Христа; он окончательно исцелил Авгаря и обратил его в христианскую веру. Авгарь велел снять с городских ворот фигуру языческого

¹⁾ И.Л. Кызласова (1988), *Русская икона XIV–XVI веков*, Ленинград, „Аврора”, стр. 6.

божества и поместить там изображение лика Христа. Спустя много времени, когда однажды язычники осадили город Эдессу, епископ города велел замуровать чудесный образ в стену и поставить перед ним зажжённую лампаду. Через несколько веков, во время осады города персидским царём Хосровом (544 или 545 год), тайник был обнаружен. Чудесное изображение на полотне не только сохранилось, но ещё и отпечаталось на внутренней стороне закрывавшей его стены, и перед ним по-прежнему горела лампада. Таким образом появились два варианта изображения лика Христа: один — на убрусе, и второй — на фоне каменной стены или же просто на нейтральном фоне.

В иконографии и у искусствоведов изображения Иисуса Христа принято называть Спасом, отсюда существуют два названия этого типа икон: „*Спас Нерукотворный*” (т.е. не созданный рукой человека) и „*Спас на Убрусе*”. В дальнейшем в данной работе мы будем пользоваться первым названием.

Дальнейшая судьба двух эдесских изображений такова: „Спас Нерукотворный” на полотне был выкуплен у Эдессы византийским императором Константином Багрянородным в 944 г. и с большими почестями перенесён в Константинополь; что касается изображения на камне, то оно долгое время находилось в Сирии, а в 965 или 968 г. было перевезено в Константинополь императором Никифором Фокой. После опустошения Константинополя крестоносцами в 1204 г. след обоих оригиналов утерян.

Легенда об Авгаре восходит к хроникам города Эдессы, в которых упоминается, что Эдесское царство было первым христианским государством. Уже во втором веке н.э. христианская религия считалась там устоявшейся. Первым достоверным автором, упоминающем в хрониках о чудесном изображении, присланном Авгарю, считается Эваргий (VI в.), в своей „*Истории Церкви*” он называет это изображение портретом, „иконой, выполненной самим Богом”.

Икона „Спаса Нерукотворного” пользовалась большим почитанием на Востоке,

а впоследствии и на Западе. Существует много списков (копий) этой иконы. В русских источниках наиболее классической иконой „Спаса Нерукотворного” считается новгородская икона XII в.

Существует ещё другая, западная легенда, связанная с иконографией „Спаса Нерукотворного”, появившаяся в XV в. Согласно этой легенде, когда Христос в изнеможении нёс крест на Голгофу, добрая женщина Вероника подала Ему полотенце (плат, убрूस), чтобы Он вытер пот с лица, и на полотне отпечаталось изображение Его лика. Сюжет этой легенды нашёл своё отображение в западной иконографии, а начиная с XVII в. — и в русской.

Возвращаясь к иконографии „Спаса Нерукотворного”, следует отметить, что не зря этот сюжет называют иконой икон, так он предельно лаконичен. Чаще всего это квадратная или почти квадратная икона с ликом Христа на фоне убруса или стены. На иконе только лик, обрамлённый длинными волосами, усы, борода. Самое главное в иконе — это необычайной выразительности глаза с характерным взглядом. Вокруг лика — золотой крещатый нимб. Рядом с нимбом можно заметить буквы греческого алфавита, в разное время писались разные буквы, но суть передаваемого ими смысла сводится к одному: к предвечному нераздельному существованию Сына и Бога-Отца; по—церковнославянски это звучит как „сей сын суший вечный”. Кроме греческих букв, на фоне иконы видны славянские буквы, обозначающие сокращение имени Иисус Христос. Нет никаких лишних деталей, и именно это придаёт особую выразительность иконе.

Другой, очень распространённый иконографический сюжет, это „Спас в силах”. Христос, восседающий на троне (иногда трон бывает слабо намечен или отсутствует вообще), изображён на фоне красного квадрата, который, в свою очередь, вписан в синий овал (круг), а всё вместе заключено в алый внешний квадрат.

Сочетание красного и синего цветов, на котором построена вся композиция, символизирует милосердие и правду, огонь

Духа и воду живую и, наконец, божественную и человеческую природу Христа.

Красный внешний квадрат символизирует землю; на четыре стороны света было провозглашено Евангелие, поэтому в углах квадрата размещены символы четырёх Евангелистов, вот их значение: ангел символизирует Евангелиста Матфея, бык — Луку, лев — Марка, орёл — Иоанна.

Следующая фигура — синий овал — означает сферу небесных сил бесплотных, поэтому его пространство бывает заполнено головками ангелов и шестикрылых серафимов. И, наконец, сам Христос, изображённый на фоне внутреннего красного квадрата. Внутренний квадрат — это огонь небесный, огненная природа Божества. Синие и красные цвета в одежде символизируют два начала в Христе: человеческое и божественное, а также мученичество Спасителя (красный). Есть иконы, где Христос представлен в золотой одежде, в знак исходящей от Него благодати. В одной руке Спаситель держит раскрытое Евангелие, другой рукой благословляет.

Упрощённый вариант этого сюжета носит название „Спас на престоле”. Здесь также есть престол, но уже чётко прорисованный, на старых иконах — более простой, на поздних — богато украшенный. На престоле восседает Христос, тот же характерный благословляющий жест правой руки и Евангелие на левом колене (раскрытое или закрытое), но изображение не заключено ни в какие геометрические фигуры, вокруг только фон иконы, чаще всего золотой или охряной.

„Спас Вседержитель” (Пантократор) есть ещё дальнейшее упрощение сюжета. В сущности, это поясной портрет Христа. Евангелие не стоит на правом колене,

а поднято до плеча. Правая рука благословляет по-прежнему...

В развитии (в упрощении?) сюжета происходит как бы дальнейшее надвижение фотокамеры. Вот мы видим изображение Христа более крупным планом, без Евангелия и без жеста руки, крупное изображение по плечи. Вот ещё надвигается камера, и мы видим одну голову, шею и только самые краешки плеч. В зависимости от крупноты плана иконы могут называться „Спас орудный”, „Спас оплечный”, „Спас оглавный”.

Есть ещё одна особая икона, называемая „Спас Еммануил”. Орудное или оплечное изображение Христа, но только когда он был юношей. У него ещё нет ни волос, спускающихся на плечи, ни усов, ни бороды. Совершенно другое лицо. Человек, незнакомый с этим сюжетом, не догадается, что изображён Христос. Ну конечно, все „Еммануилы”, будучи непохожими на взрослого Христа, похожи между собой”.²⁾

Описанные выше иконы Иисуса Христа представляют собой изображение портретного характера. Кроме них, существует ещё множество сюжетов, связанных с Его жизнью и пребыванием на земле, поэтому иконография эта неизмеримо богаче и выходит за рамки данной работы.

Использованная литература.

- И.Л. Кызласова (1988), *Русская икона XIV–XVI веков*, Ленинград 1988, „Аврора”.
- В.А. Солоухин (1984), *Чёрные доски*, Собрание сочинений т. 3, Москва, (1984) „Художественная литература”.
- Irina Jazykowa (1998), *Świat ikony*, Warszawa: Wydawnictwo księży Marianów.
- Jewgienij Trubieckoj (1999), *Kolorowa kontemplacja. Trzy szkice o ikonie ruskiej*, Białystok: Bractwo młodzieży prawosławnej w Polsce.
- Leonid Uspienski (1993), *Teologia ikony*, Poznań. (październik 2000)

²⁾ В.А. Солоухин (1984) *Чёрные доски*, Собрание сочинений т. 3, Москва „Художественная литература”, стр. 197.



**Ten numer o zwiększonej objętości
dajemy Państwu w prezencie gwiazdkowym,
życząc samych radosnych dni w nadchodzącym roku!**





Jadwiga Warchoń
Cieszyn

Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych – moda czy konieczność?

Aby odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule należy, moim zdaniem, rozpatrzyć kolejno następujące zagadnienia:

► po pierwsze, wyjaśnić na czym polega specyfika nauczania języka obcego i na ile podlegała ona historycznej zmienności – zasugerowane w tytule pojęcie *mody* zakłada bowiem potrzebę zmiany,

► po drugie, zastanowić się, w jakim stopniu rozważania na temat komunikacji przylegają do problematyki opanowywania języka obcego. Jeśli używanie języka jest aktem komunikacji społecznej (jak o tym świadczyłby schemat Jakobsona¹⁾), zatem w sposób nieunikniony może nasuwać się przypuszczenie, iż jego nauczanie winno być nastawione właśnie na aspekt komunikacji – zrozumienie i porozumienie – stąd pojawienie się w hipotetycznie sformułowanym tytule pojęcie – *konieczności*,

► po trzecie, czy i w jakim stopniu realizuje się w praktyce nauczania języków angielskiego i francuskiego założenia podejścia komunikacyjnego.

potencjalnego użytkownika języka wobec zjawiska *novum*²⁾ – zrozumienia znaczenia początkowo usłyszanego, następnie napisanego słowa: *automobil(e)*. Słowo to, odnoszące się do rzeczywistości zaistniałej na przełomie XIX i XX wieku, notują współczesne słowniki np. angielski, niemiecki i francuski³⁾. Odnotowuje je również słownik języka polskiego. Zaznaczona w tych słownikach etymologia wskazuje na dwa źródła: greckie *autos* – sam i łacińskie – *mobilis* – ruchomy.

Przykład ten wskazuje na pewną prawidłowość w języku czy językach – język reaguje na zmienność rzeczywistości, aby jednak pozostać *rozumiałym* odnosi się do tradycji cywilizacyjno-intelektualnej (języki grecki, łaciński). Słowo to jednak, w potocznym użyciu związanym z rozpowszechnieniem się nazwanej w ten sposób rzeczy, ewoluowało w każdym z wymienionych języków w inny sposób. O ile w języku polskim utworzono kalkę według wzoru grecko-łacińskiego – *samochód* (sam chodzi/porusza się), we francuskim pozostała tylko pierwsza część – *auto* (podobnie zresztą jak w niemieckim i w polskim), konkurencyjna wobec słowa *voiture* (por. ang. *vehicle* i pol. *wehikuł*, łac. *vehiculum* od *vehere* – transportować). Natomiast, w języku angielskim upowszechnił się *car*, pochodny od – *carrus* starofr. – pojazd

Historyczna zmienność specyfiki nauczania języków obcych

Spróbujmy na wstępie odwołać się do konkretnego przykładu, obrazującego sytuację

¹⁾ Por. A. Hinz (1978), *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa: PWN, s. 293.

²⁾ W podejściu komunikacyjnym określane jako *luka informacyjna*.

³⁾ *Oxford Wordpower*, (1997), Oxford University Press, s. 45. M. Davau, M. Cohen, M. Lallemand (1972), *Dictionnaire du français vivant*, Bordas, s. 89. *Dictionnaire de la langue française*, (1995), s. 43; *Wörterbuch der Polnische und Deutschen Sprache* (1917), Leipzig, s. 52, 428; *Aktywny Słownik Języka Niemieckiego (German Vocabulary Builder)* (1995), Oxford University Press; *Mały Słownik Języka Polskiego*, (1993), (wyd.IX), Warszawa: PWN, s. 24.

Celtów, *chariot* – rodzaj wozu; tak, jak w języku niemieckim w tym znaczeniu używa się również słowa *wagen* – wóz (por. użycie w tym znaczeniu także w języku polskim słowa wóz). Tak więc, słowo to „adaptowało się” w każdym języku zgodnie z *wewnętrznymi zasadami* tego języka przesądzającymi o jego całości jako *systemie*.

To systemowe pojmowanie języka zostało ostatecznie sformułowane w strukturalistycznej teorii de Saussure'a⁴⁾, w której zmienność i odwoływanie się do tradycji nazwano *diachronią*, systemowość zaś języka w jego aktualnej strukturze – *synchronią*. Teoria ta wypukliła ponadto rozróżnienie między *społecznym charakterem* języka a jego *konkretyzującą w indywidualnej wypowiedzi*. Wyznaczyła też pewien etap w nauczaniu języków obcych.

W tym miejscu zwróćmy uwagę, iż celem tego tekstu jest ukazanie współzależności różnych czynników w nauczaniu języka obcego: nie tylko *wewnętrznego*, związanego z jego systemową odrębnością, ale także *zewnętrznych*, jak stosunek danego języka do innych (rodziny językowe), czy wreszcie poziom rozwoju cywilizacyjnego i sposoby upowszechniania przekazów językowych (wprowadzenie druku, następnie radia, magnetofonu, wideo, komputerów i innych środków technicznych).

Powróćmy jednak do wcześniej ukształtowanego sprzężenia między różnorodnością języków (co najmniej w wymiarze europejskim), potrzebą ich przyswajania i wynikającym z tej potrzeby kształtowaniu się sposobów ich nauczania. Trzeba tu podkreślić, że języki europejskie rozwijały się żywiołowo od Średniowiecza, przede wszystkim w postaci mówionej i różnorodności dialektalnej, a jednocześnie istniało dążenie do ujednoczenia (w tym normatywnego) odniesieniem do języka/języków reprezentujących wysoką kulturę, w tym piśmienną. Początkowo był to przede wszystkim język łaciński, w mniejszym stopniu grecki (często pośrednio, poprzez łacinę). Transmisja tych języków odbywała się poprzez ich użycie w kręgach wtajemniczonych (wykształconej elity), czyli poprzez instytucje służące kształceniu – Kościół, a następnie uniwersytety. Ich nauka polegała przede wszystkim na korzystaniu z tekstów oryginalnych i prócz pamięciowego ich przyswajania, na tłumaczeniu, mając za zadanie zarówno treściowe zapoznanie ucznia z ich zawartością, jak również uwrażliwienie na odrębności i piękno indywidualnego stylu ich autorów. Wokół tych tłumaczeń narodziły komentarze, a także formułowano zasady normatywne w postaci gramatyk. Ten normatywno-translatorski charakter nauczania został w historii metodyki nauczania języków obcych określony jako *metoda gramatyczno-tłumaczeniowa*. Warto w tym miejscu podkreślić, iż ten typ nauczania odwoływał się do wiedzy o języku, o sposobach jego funkcjonowania w postaci reguł, kategorii gramatycznych itp. Za podstawę miał więc racjonalną refleksję – przekonanie, iż język jest odbiciem pewnego logosu rzeczywistości. W sposobach nauczania języków nowożytnych ta metoda przetrwała do XX wieku.

Na przeciwnym biegunie, jeśli chodzi o założenia, sytuowała się metoda przyswajania języka wynikająca z bezpośredniego kontaktu z jego użytkownikiem i często bezrefleksyjnym naśladowaniem go. Metoda ta, historycznie określana jako *bezpośrednia*, nawiązywała do naturalnego sposobu uczenia się języka ojczystego. Nauczanie języków wynikało więc, nie tylko z ich różnorodności (ewentualnie z faktu, iż pochodzą od wspólnego prajęzyka) lecz także z podstawowego, przynajmniej dla kultury europejskiej, rozróżnienia w poznawczym podejściu do rzeczywistości – *racjonalnym* lub *empirycznym*.

Znaczenie nauki języków obcych wzrastało w miarę poszerzania kontaktów z zagranicą, począwszy od Renesansu, gdy zaczęto odbywać coraz liczniejsze podróże poznawcze, także w celach kształcenia się na obcych uniwersytetach, jak i w związku ze wzrostem, w tym okresie, znaczenia języków narodowych. Odkrycia geograficzne, podboje, wyprawy naukowe lub misyjne narzucały potrzebę poznawania coraz liczniejszej *grupy języków*.

Wynikiem poznawczym zaznajmiania się z różnymi językami był dynamiczny rozwój językoznawstwa, początkowo ograniczającego się tylko do badania jednego języka czy opisu jego poszczególnych poziomów (np. fonologicznego), lub tylko do filologicznej analizy znaczenia

⁴⁾ patrz opus cytowany w przypisie 1, s. 236.

tekstów, zwłaszcza kanonicznych, jak np. Biblia. Począwszy od przełomu XVIII i XIX wieku zaczęto formułować ogólną teorię języków, dzięki której językoznawstwo stało się podstawową dziedziną odniesienia dla nauczania języków (zważywszy następujące jego poziomy: nauczanie wymowy i pisowni, nauczanie słownictwa, nauczanie gramatyki).

Rozwój szkolnictwa masowego i jednocześnie ogromne zintensyfikowanie kontaktów międzyludzkich, począwszy od XIX wieku, a także dynamicznie rozwijające się dziedziny wiedzy o człowieku i relacjach międzyludzkich (takie, jak np. psychologia czy socjologia) spowodowały konieczność dostosowania do tych zmieniających się warunków metodyki nauczania języków obcych. Istotne wydaje się również określenie miejsca języka obcego wśród nauczanych przedmiotów. Wydaje się, że w przypadku porównywania nauczania języka ojczystego i języka obcego podstawowym wyróżnikiem będą nie tyle, takie same przecież, umiejętności nauczane – zrozumienie wypowiedzi lub tekstu, produkowanie wypowiedzi lub tekstu – co stopień motywacji wynikający z możliwości ich wykorzystania, czyli aspekt społeczny. Natomiast, w przypadku porównania z biologią czy matematyką, na pierwszy plan wysuną się specyficzne predyspozycje osobowe⁵⁾, które mogą przesądzić o sukcesie w przyswajaniu danej dziedziny. Porównania te mają nam uzmysłowić, jakie miejsce mogą one zajmować w hierarchii nauczanych przedmiotów. O ile czołowe miejsce dla języka ojczystego, chociażby ze względu na jego podstawową społecznie przydatność, pozostaje niekwestionowane, o tyle nauczanie matematyki i biologii można uzależnić od indywidualnych wyborów. Z kolei nauczanie języków obcych może nabrać charakteru priorytetowego w sytuacjach społecznie uzasadnionego wzmocnienia kontaktów międzynarodowych.

Wypowiedzi, mówiące o konieczności nauczania języków obcych, po przełamaniu monopolu łaciny, rozróżniały naukę języków dla potrzeb poznawczych (łacina, greka) i dla celów praktycznych, w tym w „załatwiania

spraw” z sąsiadami w ich własnym języku. Sebastian Petrycy stworzył swoistą typologię języków koniecznych do nauczania. „Do zrozumienia rzeczy to położę naprzód, iż język jest rozmaity, pogranicznego narodu i odległego. Zaś język przedni i pośledni. Przednie są języki trzy: żydowski, grecki, łaciński. Poślednie wszystkie inne. [...] potrzebne są języki przednie i pograniczne. Przednie dla nauki, pograniczne dla spraw odprawowania z pogranicznym językiem ich własnym – jednak nie wszyscy się takich języków uczyć mają, ale dowcipniejsi⁶⁾ [zdolniejsi i inteligentniejsi – wyjaśnienie J.W.]”.

W wypowiedzi tej widzimy uwzględnienie zarówno potrzeb społecznych, jak i indywidualnych predyspozycji językowych i ogólnie intelektualnych. Podobne rozważania powracają w naszych czasach, w dobie powszechnego kształcenia i różnorodnych intensywnych kontaktów międzyludzkich, w tym międzynarodowych o charakterze przyjemnościowo-poznawczym, turystycznym, ale także zawodowym.

Badania podjęte pod kątem optymalizacji nauczania języków obcych zarówno w zależności od predyspozycji osobowych, jak i przede wszystkim zwiększenia skuteczności porozumiewania się doprowadziły do sformułowania w latach 70-tych XX wieku założeń tzw. *nauczania komunikatywnego*. Pojawiło się ono początkowo na gruncie brytyjskim, później zaadaptowano je do nauczania innych języków, w tym przede wszystkim francuskiego⁷⁾. W Polsce zaś upowszechniła je Hanna Komorowska wydając pracę *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego* (1988), w której podane przykłady zaczerpnięto zarówno z języka angielskiego, jak i francuskiego. Również Hanna Komorowska koncepcyjnie i organizacyjnie wsparła w początkach lat 90-tych ideę tworzenia w Polsce nauczycielskich kolegiów języków obcych w celu praktycznego przygotowania kadry nauczycielskiej (w odróżnieniu od dotychczasowych studiów filologicznych). Następnie przewodniczyła gremiom opracowującym programy nauczania w szkołach. W artykule *Nauka języków obcych w systemie kształcenia ogólnego*

⁵⁾ aspekt psychologiczny – jeśli chodzi o matematykę bardziej racjonalno-logiczne, w przypadku biologii bardziej sensualno-empiryczne.

⁶⁾ M. Cieśla (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN, s. 43, 44.

⁷⁾ Historyczne odwołania w tym względzie znajdziemy w artykule K.Beeching (University of West England, Bristol) *Descriptions sociolinguistiques et approches communicatives w: Le français dans le monde*, n 300, oct. 1998, s. 50-53.

i zawodowego (propozycja)⁸⁾ pisze: „Planując liczbę języków obcych nauczanych w systemie oświatowym oraz dobór tych języków, bierze się pod uwagę rolę danego języka w świecie oraz potrzeby kraju ze względu na jego politykę gospodarczą i kulturalną, sąsiedztwo i zapotrzebowanie społeczne” [...] „Z przedstawionej sytuacji powyższej wynika, iż praktycznie należy:

► zdecydować się na szeroką promocję języka angielskiego i niemieckiego,

► utrzymać dość szeroką promocję języka francuskiego i rosyjskiego [...]”⁹⁾

Ukazując zależność, zarówno pod względem rozwoju metodyki ich nauczania, jak i praktycznych względów zaistnienia tych języków w szkolnictwie polskim, niniejszy tekst odnosi się w równym stopniu do języka angielskiego (z racji jego pozycji priorytetowej w obu wymienionych dziedzinach), jak i francuskiego, w którego nauczaniu i promocji uczestniczę bezpośrednio.



Nauczanie a komunikacja

Żałożenia podejścia komunikacyjnego rozwijały się w stosunku nierzadko opozycyjnym, wobec obowiązujących wówczas metod kładących nacisk na sprawności językowe: *audio-lingwalnej* prowadzącej do kształtowania nawyków językowych¹⁰⁾, będącej rozbudowaniem metody *audio-wizualnej*, jeśli chodzi o użycie środków pomocniczych oraz *strukturalnej*, jeśli chodzi o systematyzowanie materiału językowego, *nauczania programowego*, dzielącego naukę na etapy, czy wreszcie metody *kognitywnej*¹¹⁾, kształcącej przede wszystkim kompetencje językowe polegające na tworzeniu nieskończonej liczby poprawnych zdań w oparciu o skończoną liczbę intuicyjnie przywoływanych reguł gramatycznych.

Tymczasem twórcy podejścia komunikacyjnego przesuwali punkt ciężkości w stronę funkcjonalności (określenia sytuacji kontaktowej), której wtórnie podporządkowywano sposoby artykulacji językowej (akty mowy) nadbudowując tym samym, nad potrzebą wykształcenia w procesie nauczania kompetencji językowych, niezbędną do społecznego kontaktu językowego kompetencję komunikacyjną. W tym podejściu rozprowadzono więc założenia, z normatywnej poprawności językowej wypowiedzi na rzecz skuteczności zrozumienia i porozumienia, tym bardziej, że nauczanie komunikacyjne drugiego języka zrodziło się początkowo z potrzeb poznania języka specjalistycznego dla celów zawodowych w instytucjach integrującej się Europy. Pierwszym etapem było więc stworzenie programów dla kursów specjalistycznych. Dopiero z czasem podejście to przeniknęło do podręczników mających za zadanie nauczenie standardów językowych.

Podstawą zaś tworzenia podręczników nie było już stopniowanie trudności pod kątem strukturalnym¹²⁾. Przede wszystkim wyodrębniano serię *sytuacji komunikacyjnych*¹³⁾, do której przyporządkowano tzw. *akty mowy*. Zostały one uprzednio wyselekcjonowane i podzielone na kategorie: w języku angielskim był to *Threshold level* przygotowany przez zespół pod redakcją J.A. van Ek, a dla języka francuskiego *Un Niveau-Seuil* (1976), opracowany przez zespół z Credif pod kierunkiem D.Coste.

Ponadto, jeśli przyjrzymy się współczesnym podręcznikom nauczania języka angielskiego czy francuskiego, zauważymy, iż zamiast tradycyjnego podziału na jednostki zwane „lekcjami”, mamy do czynienia z jednostkami typu *unit* czy *unité*. Głębsza różnica polega na tym, że nie przystają one ani do wyselekcjonowanych całości pracy nad językiem (tekst czy dia-

⁸⁾ Języki Obce w Szkole nr 1/1995.

⁹⁾ Przykładowo odwołamy się do 2 artykułów świadczących o zainteresowaniu podejściem komunikacyjnym także w nauce języka rosyjskiego: J. Korzeniewska-Berczyńska (1995), *Komunikacja językowa i możliwości glottodydaktyki*, w: *Języki Obce w Szkole* 3/1995, s. 208–214 i Krystyna Iwan (1995), *Podejście komunikacyjne w podręczniku języka rosyjskiego dla I klasy szkół średnich*, w: *Języki Obce w Szkole*, 3/1995 s. 241–245.

¹⁰⁾ zgodnie z psychologicznymi założeniami behavioryzmu, stosowano sprzężenie – bodziec wizualny, powodującą poprawną reakcję dźwiękową, ułatwioną dzięki modelowym nagraniom.

¹¹⁾ Odwołującej się do językoznawczej koncepcji Chomsky’ego zakładającej wrodzony charakter struktur gramatycznych.

¹²⁾ Słowo, jego gramatyczne otoczenie czy wreszcie zdanie jako podstawowa jednostka wypowiedzi indywidualnej w stosunku do całości systemowej języka.

¹³⁾ np. przedstawienie się, zdobycie informacji, udzielenie informacji, pozytywne lub negatywne zareagowanie na propozycję, wyrażenie opinii itd.).

log, problem gramatyczny, problem fonetyczno-intonacyjny), ani do jednostek czasowych przewidzianych na naukę (czas nauki – 45, 60 lub 90 min). Wydzielanie tego typu jednostek polega na wyodrębnianiu sytuacji komunikacyjnych, w których realizacji następuje łączne występowanie umiejętności i sprawności językowych (zrozumienie i produkcja w mowie i w piśmie) oraz nieprzewidywalność określana jako *luka informacyjna*.

Nauczanie języka przebiega więc już nie na zasadzie przyswajania, rejestrowania, następnie odtwarzania jednoznacznego i usystematyzowanego materiału językowego, jak miało to miejsce w metodach poprzedzających podejście komunikacyjne (*Popatrz, Słuchaj, Powtórz*). Przystępując do kolejnej „jednostki”, uczeń staje wobec określonej sytuacji – podobnie jak w autentycznej sytuacji komunikacyjnej – na której przebieg uczy się reagować. Zauważmy, że taki sposób nauczania zbliżony jest właściwie do metody bezpośredniej, gdy to uczący znajduje się w warunkach konieczności językowego reagowania, aby nawiązać kontakt z nauczycielem władającym tylko językiem obcym.

Istotnym czynnikiem wykształcenia kompetencji komunikacyjnej jest więc w miarę konsekwentne posługiwanie się na zajęciach językiem obcym, jak również odtwarzanie przez nauczyciela niewerbalnych zachowań ułatwiających komunikację, a zarazem właściwych bezpośrednio użytkownikowi danego języka. Odwoływanie się do konkretnych sytuacji danej rzeczywistości językowej stworzyło także potrzebę wykorzystania tzw. *dokumentów autentycznych* (pisanych i zarejestrowanych fonicznie) zamiast materiałów preparowanych tylko dla celów nauczania. Są to wizytówki, zaproszenia, afisze, programy, ogłoszenia prasowe, fotografie szyldów ulicznych, tablic informacyjnych, wreszcie artykuły. Nagrania są przygotowywane w warunkach jak najbardziej autentycznych: w miejscach publicznych z zachowaniem autentycznych odgłosów itd.

Realizacja nauczania komunikacyjnego w naszej szkolnej rzeczywistości

Powyższa charakterystyka założeń nauczania komunikacyjnego doprowadza nas do

zasadniczego pytania: na ile w warunkach nauczania szkolnego, masowego, klasowo-lekcyjnego, odbiegającego od warunków naturalnej komunikacji społecznej, możliwe i celowe jest jego realizowanie. Tym bardziej, że stawia ono nauczycielowi podwójne wymagania: kompetencji językowej i kulturowej, równorzędnej ze znajomością tego języka przez rodzimego użytkownika, jak również zdolności adaptacyjnych do sytuacji partnerskiej komunikacji z uczniami, mimo ich ograniczonych początkowo kompetencji językowych.

Należy tu uczynić pewną dygresję, wyjaśniając, na przykładzie języka ojczystego, na ile mogą być zróżnicowane kompetencje językowo-kulturowe. Już potoczna obserwacja, w tym nauczyciela polonisty czy przeciętnego użytkownika języka polskiego oglądającego telewizyjne programy profesora Miodka, uzmysławia kilkustopniową rozpiętość kompetencji językowych osób dorosłych, mających za sobą okres szkolny. Kompetencje te różnicują się w zależności od sytuacji środowiskowej (np. używanie tylko potocznej czy nawet dialektalnej odmiany języka w mowie), zawodowej (biernej znajomości terminologii fachowej, potrzebnej dla zrozumienia poleceń przełożonego lub odczytania instrukcji) oraz potrzeb intelektualno-kulturalnych (ograniczenie się do oglądania telewizji i czytania prasy tylko dla celów informacyjnych i rozrywkowych). Wyższy stopień wtajemniczenia reprezentują użytkownicy na co dzień posługujący się w mowie i piśmie (korespondencji) polszczyzną tzw. „literacką”, czytający literaturę piękną i specjalistyczną, oglądający programy, filmy, spektakle wymagające intelektualnego zaangażowania itd. Wreszcie najwyższe kompetencje są wymagane od osób profesjonalnie posługujących się językiem – dziennikarzy, pisarzy, polityków, duchownych, nauczycieli.

Obserwacje użycia języka ojczystego wskazują także na wyraźną przewagę mowy nad pismem. Wynika to zarówno z naturalnego, osobniczego rozwoju tych umiejętności, jak i z ekspansji, w ostatnich czasach, środków technicznych, które uprzywilejowują mowę kosztem pisma (np. rozmowy telefoniczne często ograniczają korespondencję, oglądanie telewizji czy słuchanie radia dominuje nad czytaniem zarówno prasy, jak i tym bardziej książek).

Upowszechnianie się takich środków technicznych, jak magnetofon, telewizja, wideo czy multimedia ułatwiło nabywanie pewnych kompetencji, także w języku obcym. Środki te umożliwiają bowiem stworzenie rzeczywistości „wirtualnej”, przystawalnej do autentycznej rzeczywistości danego języka, stawiają więc osobę uczącą w sytuacjach analogicznych do sytuacji „rzeczywistych”. Rozwiązują one jednak tylko połowicznie problem ćwiczenia sprawności komunikacyjnych, dotyczą bowiem przede wszystkim rozumienia ze słuchu ewentualnie czytania ze zrozumieniem. Obie te umiejętności zbliżają się do niezbędnych w życiu codziennym sprawności w języku ojczystym – wyłuskanie najistotniejszej informacji przy słuchaniu selektywnym, preferowanie pierwszeństwa rozumienia globalnego sensu czytanego tekstu nad lekturą linearną, wymagającą wyjaśnienia wszystkich słów i struktur.

Odrębny problem stwarza natomiast kształtowanie umiejętności mówienia, dla celów którego opracowano specjalne techniki, przede wszystkim *symulacji* i *odgrywania ról*.

Technika *odgrywania ról* polega na podaniu uczącemu szczegółowej kanwy dla rozwoju danej sytuacji, łącznie z podaniem do wykorzystania określonych struktur, wyrażeń, aktów mowy, a więc można ją stosować od początku nauczania. *Symulacja* polega na zaaranżowaniu sytuacji analogicznej do sytuacji rzeczywistej, określenia zadań i pozostawienia uczącym się czasu na samodzielne przygotowanie się do ich językowej realizacji (w oparciu o uprzednio zdobyte informacje i umiejętności), wymaga więc dłuższego wdrożenia.

Przy komunikacyjno-funkcjonalnym nauczaniu musi nastąpić także zmiana w podejściu do wypowiedzi pisemnej. Tak więc, uprzywilejowane miejsce, już na wstępnym etapie nauczania, znajdzie kartka z pozdrowieniami z wakacji czy krótki list informacyjny. Na wyższym poziomie, będzie to list intencyjny (podanie) i życiorys, wywiad czy artykuł prasowy zamiast tradycyjnego wypracowania.

Tak istotne zmiany sposobu nauczania, odejście od gramatycznego normatywizmu i le-

ksykalnej ekstensywności, musiały wpłynąć także na zmianę sposobów oceniania umiejętności i sprawności językowych. Znalazło to odzwierciedlenie w trzystopniowych egzaminach języka angielskiego – FC (*First Certificate*), AC (*Advanced Certificate*) i *Proficiency*, sprawdzających zrozumienie tekstu pisanego, zrozumienie typowej wypowiedzi, umiejętności zarejestrowania zdobytej informacji (streszczenie) lub jej skomentowania przy określonej liczbie słów. Podobnie rzecz się ma z opracowanymi przez francuskie Ministerstwo Edukacji międzynarodowych egzaminach *D.E.L.F.*, w których sprawdza się przede wszystkim umiejętności reagowania na językowe sytuacje w rzeczywistości frankofońskiej, doprowadzając osobę uczącą się do etapu *D.A.L.F.*, gdy jest już zdolna studiować na uczelni z językiem wykładowym francuskim, czy wreszcie bezpośrednio uczestniczyć w zawodowym życiu, gdy obowiązuje język francuski.

Przejawem dostosowywania do komunikacyjnego nauczania języków jest stałe uaktualnianie materiałów do nauki, zaś przy tworzeniu podręczników korzysta się z prasy, telewizji i aktualnych filmów. Ciekawym sposobem reagowania na rzeczywistość pod kątem jej komunikacyjności jest rozszerzenie tematyki podręczników języka francuskiego o problemy frankofonii (Kanada, kraje afrykańskie), oraz uczynienie jednego z programów telewizyjnych – telewizji satelitarnej TV5 – programem zarówno frankofońskim jak i edukacyjnym, czemu sprzyjają liczne konkursy, opracowywanie materiałów pod względem ich metodycznego wykorzystania w nauce języka oraz nawiązywanie bezpośredniego kontaktu z uczącymi się i ich nauczycielami.

Powróćmy jeszcze do programów nauczania szkolnego języków angielskiego i francuskiego w Polsce. Trzeba tu wyjaśnić, że rozpatrywanie ich w takiej kolejności, czyli na zakończenie, wynika z faktu, iż powstawały one wtórnie wobec tworzenia kolegów dla przyszłych nauczycieli języków obcych i wprowadzania na polski rynek i do szkół podręczników zagranicznych¹⁴⁾. Programy te uwzględniają więc założenia nauczania komunikacyjnego,

¹⁴⁾ Dla porządku należy w tym miejscu przywołać **krytyczne odniesienia** opiniotwórczych środowisk nauczycielskich do masowego, i często rzeczywiście bezkrytycznego, wprowadzenia tych podręczników do szkół zawarte w artykule L.L. Szkutnika (1995), *Podręcznik do nauki języka obcego jako element budowania wnętrza uczącego się*, w: *Języki Obce w Szkole* 2/1995, s. 111-115.

jako odpowiedź na zaistniałe uprzednio w innych krajach przemiany w nauczaniu tychże języków.

Uczestnicząc w warsztatach metodycznych języka angielskiego i francuskiego, prowadzonych przez specjalistów technik komunikacyjnych i przede wszystkim, twórczych użytkowników własnego języka, jak również obserwując pracę z cudzoziemcami w szkole francuskiej oraz w Alliance Française w Paryżu i na kursach językowych połączonych z przebywaniem w rodzinach (w Boulogne sur Mer), mogłam zauważyć, że założenia podejścia komunikacyjnego i proponowane techniki, wzmocnione przebywaniem w naturalnym dla danego języka środowisku, dają satysfakcjonujące rezultaty komunikacyjne. Niwelują one również pod względem porozumienia dystans między uczącym się a rzeczywistym użytkownikiem. Przyستępując jednak do tego typu nauczania w warunkach szkolnych, należy mieć świadomość powyższych uwarunkowań takiego podejścia do nauczania języka obcego (w tym własnych, jako uczącego, możliwości i ograniczeń), jak również odnosić stale ten typ nauczania do celów zakładanych przez siebie i uczących się¹⁵⁾.

Język, jak przypominałam na początku tego tekstu, służy komunikacji. Zwrócenie więc uwagi na jego komunikacyjny charakter w procesie nauczania jest czymś oczywistym.

Jednak język jako twór społeczny i systemowy, wymaga przede wszystkim znajomości właśnie jego systemowych i właściwych danej społeczności uwarunkowań (od środowisko-

wych, dominujących w języku mówionym, po standardowe, obecne w komunikacji spofecznej: prasa, ogólnie media, język zawodowy). Dlatego też w różnych opracowaniach tej metody, w tym w polskiej pracy H.Komorowskiej, akcentuje się konieczność tzw. ćwiczeń przedkomunikacyjnych, w tym *drills* (strukturalnych ćwiczeń gramatycznych) i odpowiednio dobranych ćwiczeń fonetyczno-intonacyjnych i słownikowych. Tym samym metoda ta (czy podejście), staje się coraz bardziej eklektyczna uznając konieczność równoczesnego wykształcania refleksu komunikacyjnego i wzrostu kompetencji językowych.

Bibliografia

- M. Cieśla (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: WSiP.
- U. Frysztacka-Szkróbka (1997), *Developing Communicative Competence of English as a Foreign Language by Training Creative Thinking*, Katowice.
- Język francuski, kurs podstawowy dla szkoły średniej*, Program zatwierdzony do użytku szkolnego przez MEN w dniu 19.08.1997 r., Decyzja nr DKO-4015-8/97 (opracował zespół w składzie: przewodnicząca – mgr. J. Zielińska; mgr J. Rudawska, mgr. M. Woynarowska).
- H. Komorowska (1987), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- H. Komorowska (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- W. Wilczyńska (1993), *Introduction a la didactique du français langue étrangère*, Koszalin.
- (październik 1999)

¹⁵⁾ Wytyczne nowej matury są ostatnim ogniwem wprowadzenia na gruncie polskim podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych.

Marzena Chomziuk
Gdańsk

Techniki nauczania

W metodyce nauczania języka angielskiego istnieje różnorodność technik, po które może sięgnąć nauczyciel. Każdy z nas dobiera takie techniki, jakie najbardziej mu odpowiadają. Dobrze, gdy stosujemy ich kilka podczas jednej jednostki lekcyjnej. Kierujemy się wtedy ściśle ustalonymi kryteriami, na przykład:

► celem lub celami, jakie pragniemy osiągnąć,

- poziomem zaawansowania osób uczących się języka,
- wiekiem uczniów,
- zdolnościami uczniów i ich zainteresowaniami, czy też
- indywidualnymi cechami każdego słuchacza.

W swojej pracy dydaktycznej staram się stosować takie techniki, które uwzględniają po-

wyższe kryteria. Zwracam jednak szczególną uwagę na jeszcze jedno, a mianowicie, czy ja, jako nauczyciel, ze swoim temperamentem, osobowością i określonym stylem uczenia, dobrze się czuję z daną techniką. Uczniowie też muszą posiadać to samo poczucie. Wówczas nauczanie i uczenie się języka obcego nabiera sensu, jest łatwiejsze i przyjemniejsze.

Oto techniki, które stosuję najczęściej. Niektóre z nich są widoczne na każdej mojej lekcji, inne co jakiś czas „odkrywam” na nowo.

Techniki kontrolowane (Controlled Techniques)

▼ **rozgrzewka językowa** (*warm – up*) przynosi wiele korzyści w pracy nad utrwalaniem i poszerzaniem słownictwa (szczególnie jeśli chodzi o wprowadzanie nowego słownictwa). Angażuje każdego ucznia do pracy na lekcji, pozwala wyjaśnić znaczenie prawie każdego słowa, struktury lub formy. Przydatna i możliwa do wykonania z uczniami w różnej grupie wiekowej i o różnym stopniu zaawansowania.

▼ **wyjaśnienie** (*content explanation*) pozwala zwrócić uwagę na to, co ważne w uczeniu się języka obcego (gramatyka, słownictwo). Tę technikę uważam za pożyteczną. Moi uczniowie nie są nią zbyt zachwyceni.

▼ **tłumaczenie** (*translation*) czasami pozwala nauczycielowi poradzić sobie z wyjaśnieniem „abstrakcyjnych”, trudnych do wyjaśnienia za pomocą języka obcego lub języka gestów słów (np. wierność, nienawiść, ślodycz itp.). Technika przydatna w pracy, ale nie powinna być nadużywana.

▼ **odgrywanie ról** (*role play*) daje dobrą okazję do czynnego udziału w lekcji, ćwiczy i rozwija mówienie. Technika ta zyskała i wciąż zyskuje uznanie nauczycieli i uczniów. Jest kontrolowana wtedy, gdy rola ucznia jest ściśle określona.

▼ **dyktando** (*dictation*) poprzez wprowadzenie techniki dyktanda nauczyciel ćwiczy z uczniami dwie sprawności językowe: słuchanie i pisanie. Uczniowie niechętnie piszą dyktanda, ponieważ wymaga to od nich sprężenia tych dwóch sprawności równocześnie. Muszą „wysłyszeć” słowo, a następnie napisać je prawidłowo. Nie jest to łatwe, szczególnie w języ-

ku angielskim, gdzie wymowa i pisownia znacznie się różnią.

▼ **powtórzenie** (*revision*) jest to bardzo ważny etap w procesie uczenia się i nauczania języka. Daje nauczycielowi obraz postępów uczniów oraz wskazuje aspekt języka, na który powinno się poświęcić więcej uwagi. Uczącym się powtórzenie kojarzy się z ocenami. Nauczycielowi przynosi satysfakcję, gdy uczniowie otrzymują dobre lub bardzo dobre wyniki.

▼ **testowanie** (*testing*) technika zbliżona do powtórzenia, ale kontrolująca i oceniająca. Najczęściej występuje w formie pisemnej.

Techniki półkontrolowane (Semicontrolled techniques)

▼ **opowiadanie** (*story telling*) pozwala wzbudzić zainteresowanie, angażuje każdego do udziału w lekcji. Dostarcza materiału do różnych zadań językowych. Zarówno ja, jak i uczniowie bardzo lubimy tę technikę.

▼ **pytanie – odpowiedź** (*question – answer*) daje możliwość zastosowania języka w konkretnych sytuacjach. Uczniowie nie lubią tej techniki, gdyż nie zawsze znajdują gotową odpowiedź. Czasami nie wiedzą, jak wyrazić myśl w języku obcym. Tę technikę uważam za pożyteczną, ponieważ rozwija logiczne myślenie, uczy precyzji wypowiedzi, ćwiczy mówienie i rozumienie tekstu. Wbrew pozorom, nie należy do technik łatwych.

▼ **przygotowanie** (*preparation*) przyzwyczajają do pracy nad językiem, uczy systematyczności. Sympatia lub antypatia do tego rodzaju techniki zależy od tematu i zadania, jakie należy przygotować.

Techniki niekontrolowane (Free techniques)

▼ **odgrywanie ról i dialogów** (*role play*) uczy komunikacji językowej (odpowiedniej intonacji, akcentu wyrazowego i zdaniowego), poszerza zasób słownictwa, daje szansę mówienia uczniom nieśmiałym lub słabszym językowo. Zarówno nauczyciel jak i uczniowie biorą udział w zadaniu.

▼ **technika „dramy”** (*drama*) pozwala przeprowadzić zajęcia w niekonwencjonalny sposób, inny, aniżeli w podręczniku szkolnym. Dostarcza okazji do mówienia także nieśmiałym i mniej zdolnym uczniom.

▼ **wywiad** (*interview*) daje szansę wypowiedzenia się uczniom słabym lub nieśmiałym.

▼ **technika „a propos”** (*apropos*) to nie tylko ćwiczenie umiejętności językowych, lecz

także źródło wiedzy o otaczającym świecie. Osoby zaproszone na lekcję pomagają poprawić wymowę, dzielą się informacjami przy użyciu starannie dobranych materiałów autentycznych i środków wizualnych (albumów, map, czasopism). Technika atrakcyjna dla uczniów i nauczyciela.

Popatrzmy jeszcze na te same techniki pod kątem czasu, potrzebnego na zaplanowanie lekcji, doboru materiałów i rezultatów, jakie dzięki nim możemy osiągnąć.

Techniki prac- i czasochłonne do przygotowania	Rezultaty	Techniki wymagające niewielkiego przygotowania
1. rozgrzewka (<i>warm-up</i>) przygotowanie piosenek, dowcipów, gier słownych i sytuacyjnych.	Bardzo się opłaca. Uczniowie chętnie biorą udział w zajęciach, są motywowani do uczenia się. Uczący się lepiej zapamiętują słowa lub nawet całe frazy. Technika skuteczniejsza od podręcznikowej.	1. wyjaśnienie (<i>content explanation</i>) – wymaga od nauczyciela jedynie wiedzy i zdolności jasnego formułowania myśli.
2. odgrywanie ról (<i>role-play</i>) przygotowanie odpowiedniego słownictwa, dostosowanego do tematu lekcji, zebranie materiałów autentycznych i innych środków dydaktycznych.	Nie zawsze wysiłek nauczyciela jest adekwatny do efektu końcowego. Podejmowane działania są wówczas wartościowe, kiedy nie wprowadza się dużej liczby słownictwa i nie jest ono zbyt trudne. Technika jest efektywna tylko dla tych, którzy biorą czynny udział w lekcji.	2. tłumaczenie (<i>translation</i>) – wymaga od nauczyciela umiejętności translacyjnych.
3. powtórzenie (<i>revision</i>) wyszukiwanie ćwiczeń i pomocy dydaktycznych. Czasochłonne.	Wysiłki współmierne do efektu końcowego. Powtórzenie pozwala usystematyzować i utrwalić zdobytą wiedzę.	3. dyktando (<i>dictation</i>) – wymaga umiejętności wyszukiwania tekstu bądź tekstów, adekwatnych do poziomu nauczanego języka.
4. testowanie (<i>testing</i>) – napisanie lub wybranie z różnych źródeł testów.	Wysiłki włożone w przygotowanie opłacają się, gdy uczniowie otrzymują dobre lub bardzo dobre wyniki.	4. „pytanie-odpowiedź” (<i>question-answer</i>) – obliuguje nauczyciela do sformułowania tematu, który wyzwoliłby w uczących się chęć do wypowiedziania się, a jednocześnie pozwalałby nauczycielowi w rozumiały sposób odpowiadać na pytania skierowane od uczniów.
5. opowiadanie (<i>story telling</i>) – wymaga znalezienia tekstu do odpowiedniego poziomu, doboru muzyki, środków dydaktycznych, materiałów autentycznych.	Wysiłki współmierne do efektu końcowego, szczególnie wtedy, gdy opowiadanie tekstu lub relacjonowanie przygotowanych zadań rozbudza zainteresowanie uczniów. Ułatwia przeprowadzanie zajęć.	5. przygotowanie (<i>preparation</i>) – oferta tekstów oraz podręczników do nauczania języka angielskiego jest tak bogata, że umożliwia nauczycielowi dobór materiału do odpowiedniego tematu.
6. odgrywanie dialogów (<i>role play</i>) – wymaga wielokrotnego powtarzania słownictwa, gromadzenia materiałów autentycznych i innych materiałów dydaktycznych.	Stosunek wysiłku włożonego w przygotowanie zajęć do efektu końcowego podobny do tego, przy przedstawianiu dialogów.	6. wywiad (<i>interview</i>) – wymaga od nauczyciela dobrej organizacji zajęć podczas trwania jednostki lekcyjnej.
7. technika „dramy” (<i>drama</i>) – dobranie sztuki nadającej się do inscenizacji, zaprojektowanych kostiumów, rekwizytów, przygotowanych dialogów. Cała organizacja zależy od nauczyciela. Technika pasująca na szczególne okazje, np. Boże Narodzenie, Wielkanoc, Walentynki.	Wysiłki współmierne do efektu końcowego. Uczniowie bardzo długo pamiętają kwestie przedstawienia. Ponadto mają okazję wykazać się aktualnie posiadanym poziomem języka oraz „popisać się” umiejętnościami aktorskimi. Technika przynosi wiele wymiernych korzyści. Dostarcza zabawy całej szkole.	7. technika „a propos” (<i>apropos</i>) – nauczyciel musi być gotowy na zadawanie pytań gościom przybyłym na lekcję. Warto jest stosować tę technikę w procesie dydaktycznym, zwłaszcza, że rozwija logiczne myślenie i poprawia wymowę.

(marzec 2001)

Z notatnika zdesperowanego nauczyciela łaciny

Nauczanie języka obcego jest procesem niezwykłym i fascynującym. W przypadku języków takich jak łacina i greka, tworzących pomost nad trzema niemal tysiącami lat naszej, grecko – rzymskiej cywilizacji, może stać się prawdziwą przygodą. Jednakże, jak to w przygotowaniach bywa, droga nauczyciela łaciny pełna jest niebezpieczeństw, które mogą stać się źródłem różnorodnych emocji. Niech tłumaczą one bardzo osobisty ton poniższych refleksji, których celem jest jednakże omówienie kilku metod dydaktycznych wykorzystywanych przeze mnie na zajęciach.

Od ośmiu lat niezmiennie pracuję jako nauczyciel języka łacińskiego. Uczyłam zarówno w dobrym, to znaczy „z tradycjami”, liceum państwowym, jak i w liceum prywatnym, które na różne sposoby próbuje budować owe tradycje oraz na wyższej uczelni, gdzie w Instytucie Historii pomagam studentom drugiego roku w tłumaczeniu łacińskich źródeł średniowiecznych. Prowadzę również lektorat z łaciny klasycznej na pierwszym roku studiów wieczorowych.

Różnorodność doświadczeń dydaktycznych wynika dla mnie zatem z faktu pracy z uczniami pozostającymi w szerokim przedziale wiekowym. W nie mniejszym stopniu jednak jest związana z koniecznością poruszania się w zmieniającym się (z tendencją malejącą) limicie godzin przeznaczonych na pełny kurs nauczania języka łacińskiego. Mając do dyspozycji cztery lata po dwie godziny tygodniowo mogłam nie tylko zrealizować obowiązujący program, ale i rozbudzić zainteresowania części młodzieży na tyle, by zdecydowała się wziąć udział w olimpiadach języka łacińskiego czy też regularnie uczęszczać na dodatkowe lekcje języka greckiego. Podobne sukcesy osiągałymi wspólnie z moimi uczniami także wówczas, gdy nauczanie języka łacińskiego ograniczono już do cyklu trzyletniego. Odkąd jednak skrócono czas przeznaczony na naukę łaciny do dwóch lat, coraz bliższe było mi uczucie desperacji, a wiara w wartość pracy i znaczenie wiedzy przekazywanej na moich zajęciach traciła, ogłędnie mówiąc, swą intensywność.

Jak wnoszę z rozmów z kolegami łacinnikami, podobny scenariusz życia zawodowego nie należy niestety do rzadkości. Uwikłani między siatki „oszczędnościowych” szkolnych planów, a niekiedy i brak zrozumienia i dobrej woli ze strony dyrekcji szkoły, próbują oni zachować pasję i przekonanie o słuszności swych wysiłków.

Patrząc z pewnej już perspektywy czasu potrafię wskazać moment, który uznaję za przełomowy w moim szeroko rozumianym samopoczuciu nauczyciela łaciny: chwila „ostatecznego zwątpienia” przyszła, gdy zaproponowano mi uczenie na pierwszym roku studiów wieczorowych (trzyletnich) Instytutu Historii i dano jednocześnie do dyspozycji dwa semestry (60 godzin). Pytanie o sens zabrzmiało dla mnie wówczas szczególnie ostro. Czy można odpowiedzianie podjąć się zadania nauczania łaciny, ba, jakiegokolwiek języka, w tak krótkim czasie i z tak słabą intensywnością (2x45 minut w tygodniu)? Odpowiedź na to pytanie musi być negatywna. Zapoznanie się z całym materiałem gramatycznym, opanowanie go oraz wykształcenie umiejętności tłumaczenia tekstów łacińskich wymaga, w moim odczuciu, przynajmniej czterech semestrów (240 godzin lekcyjnych), a i tak jest to wymiar wystarczający, jak sądzę, jedynie w odniesieniu do uczniów (studentów) uzdolnionych językowo. Tych, jak zawsze, jest mniejszość i pozostaje duża grupa młodzieży, dla której łacina kojarzyć się będzie odtąd z potokiem niezrozumiałych terminów gramatycznych, zalewem odmian, wreszcie, co za tym idzie, znudzeniem. Nieuchronnie budzi się w takiej sytuacji niechęć do przedmiotu, poczucie bezsensu podejmowania wysiłku i ostatecznie odrzucenie. Zagubiony, zniechęcony do pracy nauczyciel i równie zniechęceni i obojętni uczniowie – oto obraz katastrofy dydaktycznej.

Szukając rozpaczliwie wyjścia z sytuacji, w inny, niż dotychczas, sposób spójrzałam na stojące przede mną zadanie. Owo spojrzenie wymagało analizy warunków pracy, celu i metod. Tego rodzaju refleksja, systematycznie przeprowadzana, ma, jak sądzę, duże znaczenie dla każdego nauczyciela.



Warunki pracy

Pojęcie to odnosi się nie tylko do spraw tak podstawowych, jak wymiar godzin przeznaczonych na dany przedmiot, ale zakłada także świadomość pewnych uwarunkowań, którym podlegają uczniowie. W moim przypadku są to studenci Instytutu Historii, którzy zdecydowali się na studia w trybie wieczorowym: zatem albo pracują zawodowo, albo też nie udało im się pomyślnie przebrnąć egzaminów na studia dzienne. Mogłam więc założyć, że będę współpracować z osobami, które ze względu na obowiązki mogą poświęcić na naukę niewiele czasu lub też ich umiejętności i wiedza ogólna są, przynajmniej teoretycznie, mniejsze niż w przypadku studentów studiów dziennych.

Jest z tym bezpośrednio związany na przykład wybór „języka”, którym porozumiewamy się na naszych zajęciach. Wiele terminów gramatycznych, także tych znanych gramatyce języka polskiego, wymaga wyjaśniania niemal od podstaw. Wydaje się to zaskakujące w odniesieniu do osób, które z wynikiem pozytywnym złożyły egzamin maturalny, jednakże powszechność tego zjawiska każe sądzić, iż jest ono konsekwencją niedostatecznego nacisku położonego na te zagadnienia w szkole podstawowej i średniej.

Aby zatem, z jednej strony być rozumianą i, z drugiej strony, uniknąć długich wywodów teoretycznych, rezygnuję, gdzie tylko jest to możliwe, z terminologii filologicznej wprowadzając definicje bardziej dosłowne i opisowe. Mówiąc, na przykład, o budowie zdania, w którym zastosowano orzeczenie imienne, rozumiałam, że stwierdzenie typu: „*orzecznik orzeczenia imiennego stoi w tym samym przypadku co podmiot zdania*”, wśród większości studentów wywołuje dezorientację i popłoch. Stąd szybko uzupełniłam je o nieco inną treść: „*w zdaniach typu: ktoś jest kimś, coś jest czymś zarówno podmiot (ktoś), jak i określenie „kimś” stoją w tym samym przypadku, to znaczy mianowniku (inaczej niż w języku polskim)*”. Reguła ta została następnie poparta kilkoma bardzo prostymi zdaniami ilustrującymi dane zjawisko językowe, tłumaczonymi samodzielnie przez studentów.



Cel

Bez względu jednak na pewne ograniczenia, jakim podlegają moi uczniowie, należało określić cel i wskazać konkretne korzyści, które mogą oni wynieść z zajęć łaciny. Dla studenta, a później nauczyciela historii, niezbędna jest, jak sądzę, umiejętność tłumaczenia przynajmniej prostych tekstów łacińskich, takich jak: niektóre inskrypcje, aforyzmy, krótkie cytaty, nieskomplikowane dokumenty średnio-wieczne i tak dalej. Za swój cel uznałam więc nie tyle przekazanie kompletnej wiedzy na temat systemu gramatycznego języka łacińskiego, ile wykształcenie praktycznej umiejętności tłumaczenia prostego tekstu wzbogacone o niezbędną wiedzę teoretyczną, choć w możliwie wąskim zakresie. Tezę tę oparłam na przekonaniu, że pamięciowe opanowanie całej gramatyki nie jest warunkiem sine qua non dla powstania poprawnego przekładu. Jak wskazuje moje doświadczenie ostatnich kilku lat, elementarna wiedza na temat struktury gramatycznej języka, wsparta właściwie wykorzystanym słownikiem i pomocniczymi zestawieniami gramatycznymi, może być podstawą do samodzielnej pracy z tekstem łacińskim. Możliwość zdobycia tego rodzaju praktycznej umiejętności wydaje mi się pożyteczna także w odniesieniu do osób reprezentujących inne dziedziny humanistyczne, które w swej pracy i badaniach mają do czynienia z fragmentami tekstów autorów starożytnych i średniowiecznych, ale nie chcą jednak poświęcać zbyt wiele czasu na naukę gramatyki.



Metody

Podstawowym i najważniejszym narzędziem pracy na zajęciach jest słownik łacińsko-polski. To on, umiejętnie wykorzystywany, dostarcza nam wszelkich istotnych danych na temat poszukiwanych wyrazów. Uzyskane dzięki niemu informacje i wypływające z nich wnioski umożliwiają tworzenie przekładu. Tymczasem jakże często studenci, którzy biegle odmieniają rzeczowniki wszystkich deklinacji, błędzą w słowniku i wyszukują wyrazy kierując się jedynie ich zewnętrznym podobieństwem do określanej

formy, a nie wnioskami wypływającymi z analizy gramatycznej. Ważne jest zatem, aby każdy uczeń w czasie zajęć był zmuszony wielokrotnie, samodzielnie posługiwać się słownikiem i wykorzystywał uzyskane informacje podczas rozwiązywania ćwiczeń.

Słownik towarzyszy nam także nieodłącznie podczas wprowadzania poszczególnych zagadnień gramatycznych. Materiał omawiam ujmując go w możliwie ogólne bloki tematyczne, które później ulegają pewnemu uszczegółowieniu. Jako przykład posłuży mi sposób wprowadzania i utrwalania wiedzy dotyczącej rzeczowników i przymiotników łacińskich.

► Zajęcia nr 1 w całości poświęcam omówieniu form podstawowych rzeczownika oraz podziałowi na pięć deklinacji. Pierwszym krokiem jest znalezienie uzasadnienia dla faktu, że w przypadku rzeczownika łacińskiego najważniejszą rolę odgrywa forma dopełniacza liczby pojedynczej. W tym celu studenci próbują samodzielnie uporządkować grupę podanych rzeczowników (w formie mianownika i dopełniacza), by dojść wreszcie do wniosku, że jedynie zakończenie dopełniacza jest wystarczającym kryterium dla stworzenia przejrzystego podziału wszystkich rzeczowników. W ten właśnie sposób dostatecznie mocno zostaje zaakcentowana rola i znaczenie formy tego przypadku, zaś dla studentów staje się jasne, że to na jego podstawie przyporządkowujemy wyrazy do danej deklinacji. Kolejnym krokiem jest omówienie podziału na deklinacje ze wskazaniem zakończeń mianownika i dopełniacza liczby pojedynczej, samogłosek tematycznych i rodzajów oraz kilku wyjątków rodzajowych. Ćwiczenia utrwalające ten prosty materiał polegają na wyszukiwaniu w słowniku wskazanych w formie mianownika rzeczowników, wynotowaniu zakończenia dopełniacza, rodzaju i znaczenia, wreszcie na przyporządkowaniu do właściwej deklinacji. Położenie tak dużego nacisku na z pozoru oczywistych umiejętnościach ma na celu zwrócenie uwagi ucznia na informacje zawarte w słowniku w postaci skrótów zakończeń i symboli rodzajowych, tak często uznawanych błędnie za nieistotne w poszukiwaniu właściwego znaczenia słowa.

► Celem zajęć nr 2 jest wykorzystanie w praktyce zdobytej dotąd skromnej wiedzy. Jako jedyny nowy element pojawia się odmiana cza-

sownika *esse* w czasie teraźniejszym. Z jej pomocą tłumaczymy z języka łacińskiego na język polski i odwrotnie, krótkie zdania zawierające orzeczenie imienne. Stwarza to jednocześnie okazję do podania pierwszych uwag dotyczących budowy zdania łacińskiego.

► Zajęcia nr 3 przynoszą porcję nowych wiadomości, tym razem na temat przymiotników I i II deklinacji. Przypomniawszy pokrótce podstawowe informacje odnoszące się do przymiotników polskich, uczniowie zapoznają się z przykładami łacińskimi, takimi jak: *bonus – bona – bonum*, czy też: *miser – misera – miserum*.

Zwracając uwagę na stałość zakończeń dla poszczególnych rodzajów i ich obowiązującą kolejność. Dzięki podobieństwu zakończeń mianownika rzeczowników i przymiotników wskazują na przynależność poszczególnych form rodzajowych do odpowiednio I i II deklinacji. Wreszcie sprawdzają sposób zapisu przymiotników w słowniku, na przykład:

bonus 3,
miser,-era,-erum.

Zadaniem ćwiczenia kończącego zajęcia jest podsumowanie zdobytych dotychczas umiejętności oraz podkreślenie faktu, iż szukanie wyrazu w słowniku nigdy nie powinno odbywać się na zasadzie „chybił – trafił”, przeciwnie, precyzyjnie na podstawie wstępnych wniosków. W tym celu przedstawiam uczniom rzeczowniki w formie dopełniacza. Ich zadaniem jest kolejno: określenie deklinacji, samodzielne ułożenie hipotetycznych form mianownika i dopiero wykorzystując te informacje odnalezienie w słowniku formy mianownika, wynotowanie rodzaju i znaczenia. Kolejnym krokiem jest dodanie przymiotników *bonus* i *pulcher* w odpowiedniej formie. W trakcie wykonywania ćwiczenia podchodzę do każdego ucznia wyjaśniając indywidualnie w miarę potrzeb niejasności.

► Zajęcia nr 4 rozpoczynają się krótkim sprawdzianem polegającym na wykonaniu analogicznego ćwiczenia. Właściwym ich tematem jest natomiast omówienie pięciu deklinacji łacińskich. Wykorzystuję do tego zestawienie odmian reprezentatywnych dla wszystkich deklinacji. Opracowując taką tabelę świadomie zrezygnowałam z formy zestawienia samych zakończeń, właściwej, sądzę, dla uczniów bardziej zaawan-

DEKLINACJE ŁACIŃSKIE

LICZBA POJEDYŃCZA – SINGULARIS

PRZYPADEK	DEKL. I		DEKL. II			DEKL. III			DEKL. IV			DEKL. V	
		R.Ż.		R.M.	R.N.		R.M.I R.Ż.	R.N.		R.M.	R.N.		R.Ż.
MIANOWNIK NOMINATIVUS	a	FEMINA	us,umer.	HORTUS LIBER	TEMPLUM	?	ORATOR NAVIS	MARE OPUS	us u	EXERCITUS	CORNU	es	RES
DOPEŁNIACZ GENETIVUS	ae	FEMINAE	i	HORTI LIBRI	TEMPLI	is	ORATORIS NAVIS	MARIS OPERIS	us	EXERCITUS	CORNUS	ei	REI
CELOWNIK DATIVUS	ae	FEMINAE	o	HORTO LIBRO	TEMPLO	i	ORATORI NAVI	MARI OPERI	ui	EXERCITUI	CORNU[I]	ei	REI
BIERNIK ACCUSATIVUS	am	FEMINAM	um	HORTUM LIBRUM	TEMPLUM	em*	ORATOREM NAVEM	MARE* OPUS*	um u	EXERCITUM	CORNU	em	REM
NARZ. I MIESC. ABLATIVUS	a	FEMINA	o	HORTO LIBRO	TEMPLO	e.i	ORATORE NAVE	MARI OPERE	u	EXERCITU	CORNU	e	RE
WOŁACZ VOCATIVUS	a	FEMINA	e,umer	HORTE LIBER	TEMPLUM	?	ORATOR NAVIS	MARE OPUS	us, u	EXERCITUS	CORNU	es	RES

LICZBA MNOGA – PLURALIS

PRZYPADEK	DEKL. I		DEKL. II			DEKL. III			DEKL. IV			DEKL. V	
		R.Ż.		R.M.	R.N.		R.M.I R.Ż.	R.N.		R.M.	R.N.		R.Ż.
MIANOWNIK NOMINATIVUS	ae	FEMINAE	i,a	HORTI LIBRI	TEMPLA	es, a,ia	ORATORES NAVES	MARIA OPERA	us ua	EXERCITUS	CORNUA	es	RES
DOPEŁNIACZ GENETIVUS	arum	FEMINARUM	orum	HORTORUM LIBRORUM	TEMPLORUM	um, ium	ORATORUM NAVIUM	MARIUM OPERUM	uum	EXERCITIUM	CORNUUM	erum	RE-RUM
CELOWNIK DATIVUS	is	FEMINIS	is	HORTIS LIBRIS	TEMPLIS	ibus	ORATORIBUS NAVIBUS	MARIBUS OPERIBUS	ibus	EXERCITIBUS	CORNIBUS	ebus	REBUS
BIERNIK ACCUSATIVUS	as	FEMINAS	os,a	HORTOS LIBROS	TEMPLA	es a,ia	ORATORES NAVES	MARIA OPERA	us ua	EXERCITUS	CORNUA	es	RES
NARZ. I MIESC. ABLATIVUS	is	FEMINIS	is	HORTIS LIBRIS	TEMPLIS	ibus	ORATORIBUS NAVIBUS	MARIBUS OPERIBUS	ibus	EXERCITIBUS	CORNIBUS	ebus	REBUS
WOŁACZ VOCATIVUS	ae	FEMINAE	i,a	HORTI LIBRI	TEMPLA	es, a,ia	ORATORES NAVES	MARIA OPERA	us, ua	EXERCITUS	CORNUA	es	RES

* Dla rzeczowników w rodzaju nijakim zawsze (!) zakończenie biernika (ACCUSATIVU) jest takie samo, jak zakończenie mianownika (NOMINATIVU).

sowanych. W grupie początkującej duże znaczenie ma możliwość obserwacji zachowania się wyrazu jako całości, pełniącego później rolę wzoru. Począwszy od deklinacji I, przez II, IV, V i wreszcie III podkreślamy podobieństwa zakończeń, niezmiennosc tematu danej odmiany i fakt, iż pochodzi on z formy dopełniacza, co jest szczególnie istotne w przypadku rzeczowników II deklinacji, takich jak *magister*, *magistri* i wreszcie niezbędne dla odmiany rzeczowników deklinacji III. Wskazujemy kilka uniwersalnych zasad odnoszących się do zakończeń, np. stałość zakończenia „-m” w accusativie singularis, końcówki „-s” w accusativie pluralis (dotyczy to rzecz jasna rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego), czy też „-(r)um” w genetivie

pluralis. Podkreślamy równość pierwszego, czwartego i szóstego przypadku w wypadku rzeczowników rodzaju żeńskiego. Te informacje studenci są zobowiązani zapamiętać. Następnie, wykorzystując zestawienie, samodzielnie odmieniają kolejne przykłady. W przypadku rzeczowników deklinacji III nie omawiam w ogóle podziału na typy. Wychodzę bowiem z założenia, że będą oni znajdować się w roli tłumacza, który w tekście ma do czynienia z już gotową formą przypadku zależnego i jego zadanie polega na dotarciu do właściwego brzmienia formy mianownika lub dopełniacza i zweryfikowania jej przy pomocy słownika.

Z takim właśnie kierunkiem postępowania związane są następne ćwiczenia, których

zadaniem jest wykształcenie nawyku skrupulatnego wyszukiwania wyrazów w słowniku i wskazanie precyzyjnych dróg dla tych poszukiwań. Na przykład: w tekście znajdujemy formę „*manum*”: zaznaczamy zatem końcówkę *-um*, wyszukujemy deklinacje, w których pojawia się takie zakończenie i na podstawie wniosków stawiamy hipotezę:

manum – 1. dekl. II – accusativus singularis
2. dekl. III – genetivus pluralis
3. dekl. IV – accusativus singularis.

Na bazie tych założeń układamy różne wersje brzmienia mianownika liczby pojedynczej tak, aby uzyskać możliwie pełne wyobrażenie poszukiwanego wyrazu. Dopiero wtedy sięgamy po słownik, który przynosi ostateczne rozstrzygnięcie:

manum – dekl. IV, accusativus singularis;
manus, -us, rodzaj żeński.

► Odrębnego omówienia wymaga postępowanie z rzeczownikami deklinacji III. Zwracamy tu uwagę na fakt, że samodzielne tworzenie form mianownika wobec wielości istniejących zakończeń jest niemożliwe. Dlatego też, wychodząc od formy przypadku zależnego, np. *gener-e*, układamy formę dopełniacza liczby pojedynczej: *gener-is*, którą także możemy znaleźć w słowniku, choć niekiedy wymaga to dużej uwagi i wytrwałości wobec różnic w brzmieniu mianownika i dopełniacza. Istotne jest, aby pracując indywidualnie ze studentami zwracać im uwagę na to, iż nie należy zadowalać się podobnie brzmiącymi formami, takimi jak na przykład: *gener*, *generi*, lecz cierpliwie szukać formy pasującej dokładnie, to znaczy: *genus*, – *eris*.

Różnorodne ćwiczenia, które łączą wszystkie zdobyte wiadomości, wypełniają kolejne zajęcia. Uzupełnia je wiedza na temat przymiotników III deklinacji oraz ćwiczenia kształtujące umiejętność łączenia odpowiednich form rzeczowników i przymiotników.

Podsumowując opisane powyżej czynności: omówienie materiału związanego z odmianami rzeczowników i przymiotników wymaga, w zależności od poziomu grupy, 7–8 zajęć akademickich (14–16 godzin), przy czym studenci są zobowiązani opanować pamięciowo jedynie odmiany I i II deklinacji. We wszystkich

ćwiczeniach, także podczas sprawdzianów, mogą posługiwać się słownikiem i zestawieniem deklinacji, albowiem nacisk został położony na praktyczną umiejętność dojścia od formy przypadku zależnego do jednej z dwóch słownikowych form podstawowych.

W podobny sposób wprowadzam także wiadomości na temat czasowników łacińskich. ► Pierwsze zajęcia poświęcam w całości przedstawieniu czterech form podstawowych czasownika i zawartych w nich tematów: praesentis, perfecti i supini. Omawiam także podział na cztery koniugacje, dla którego kryterium jest brzmienie tematu czasu teraźniejszego. Ostatecznie sprawdzamy sposób zapisu czasowników w słowniku. Wyjaśnienia wymagają szczególnie takie formy, jak: *amo* 1, *audio* 4: zapoznajemy się ze sposobem ich odczytania, a także zapis słownikowy: *duco*, *ducere*, *dux*, *ductum* 3 rozpisujemy jako: *duco*, *ducere*, *dux*, *ductum*. Studenci uczą się na pamięć dwudziestu czasowników w ich wszystkich formach podstawowych.

Również i tym razem pojawia się zestawienie gramatyczne – tym razem obejmuje ono cały tryb oznajmujący w sześciu czasach strony czynnej i biernej. Przy tworzeniu podziału tabeli zostało zachowane kryterium tematów. Moim zamierzeniem było podkreślenie stałości tematu i niezmienności końcówek w obrębie tematu praesentis. Po wskazaniu cech charakterystycznych dla czasów imperfectum i futurum I ćwiczymy wspólnie odmianę w każdym z tych trzech czasów i przechodzimy do drugiego typu ćwiczeń. Studenci określają osobę, liczbę i stronę danej już formy czasownika, wyszukują jego formy podstawowe w słowniku i ostatecznie określają czas. Uzupełnieniem jest odmiana czasownika *esse* w czasie imperfectum i futurum I.

► Podobnym ćwiczeniom oraz tłumaczeniu zdań z języka łacińskiego na język polski poświęcone są kolejne ćwiczenia, których liczba zależy od postępów grupy.

► Analogicznie omawiamy i ćwiczymy odmiany związane z tematem perfecti oraz supini. Studenci są zobowiązani do zapamiętania zakończeń osobowych strony czynnej i biernej związanych z tematem praesentis. W przypadku innych form posilkują się zestawieniem.

Dysponując umiejętnością rozpoznawania form dowolnych rzeczowników, przymiot-

KONIUGACJE ŁACIŃSKIE TRYB OZNAJMUJĄCY

TEMAT PRAESENTIS AMA-, HABE-, LEG-, AUDI-,						TEMAT PERFECTI AMAV-, HABU-, LEG-, AUDIV-,				TEMAT SUPINI AMAT-, HABIT-, LECT-, AUDIT-,			
Czas	Os.	ACTIVUM		PASSIVUM		Czas	Os.	ACTIVUM		PASSIVUM			
		Sing.	Plur.	Sing.	Plur.			Sing.	Plur.	Sing.	Plur.		
PRAESENS	1	-o	-(i)-mus	-or	-(i)-mur	PERFECTUM	1	-i	-imus	-us(a,um) sum	-i(ae,a) sumus		
	2	-(i)-s	-(i)-tis	-(e)-ris	-(i)-mini		2	-isti	-istis	-us(a,um) es	-i(ae,a) estis		
	3	-(i)-t	-(u)-nt	-(i)-tur	-(u)-ntur		3	-it	-erunt	-us(a,um) est	-i(ae,a) sunt		
IMPERFECTUM	1	-(e)-ba-m	-(e)-ba-mus	-(e)-ba-r	-(e)-ba-mur	PLUSQUAM-PERFECTUM	1	-eram	-eramus	-us(a,um) eram	-i(ae,a) eramus		
	2	-(e)-ba-s	-(e)-ba-tis	-(e)-ba-ris	-(e)-ba-mini		2	-eras	-eratis	-us(a,um) eras	-i(ae,a) eratis		
	3	-(e)-ba-t	-(e)-ba-nt	-(e)-ba-tur	-(e)-ba-ntur		3	-erat	-erant	-us(a,um) erat	-i(ae,a) erant		
FUTURUM I	1	-b-o -a-m	-b-i-mus -e-mus	-b-o-r -a-r	-b-i-mur -e-mur	FUTURUM II	1	-ero	-erimus	-us(a,um) ero	-i(ae,a) erimus		
	2	-b-i-s -e-s	-b-i-tis -e-tis	-b-e-ris -e-ris	-b-i-mini -e-mini		2	-eris	-eritis	-us(a,um) eris	-i(ae,a) eritis		
	3	-b-i-t -e-t	-b-u-nt -e-nt	-b-i-tur -e-tur	-b-u-ntur -e-ntur		3	-erit	-erint	-us(a,um) erit	-i(ae,a) erunt		

ników i czasowników przechodzimy do tłumaczenia tekstów, które pochodzą z dostępnych mi podręczników języka łacińskiego. Są to w głównej mierze teksty preparowane i krótkie fragmenty tekstów oryginalnych. Nigdy nie posługuję się tekstami, do których zostało już uprzednio opracowane słownictwo. Studenci zawsze samodzielnie analizują formę wyrazów i wyszukują je w słowniku. Do minimum staram się ograniczyć tzw. wspólne tłumaczenia. Studenci otrzymują jednocześnie teksty trzech czytanek różniących się między sobą stopniem trudności. Przetłumaczone przez nich i zapisane na zajęciach teksty opatruję później własnym komentarzem i wyjaśnieniami. Jednocześnie podczas ćwiczeń pracuję ze studentami indywidualnie, dzięki czemu mogę w miarę potrzeb omawiać elementarne problemy, jakie następcza tłumaczenie osobom mniej uzdolnionym, a także ukierunkowuję studentów zdolnych pracujących nad tekstami trudniejszymi. Ten sposób prowadzenia zajęć, choć niezwykle pracochłonny, przynosi szybkie i dobre efekty mobilizując do pracy zarówno uczniów pilnych, jak i tych mało zainteresowanych.

Stopniowo uzupełniamy także wiadomości związane ze stopniowaniem przymiotników,

podstawowymi zaimkami i liczebnikami oraz niektórymi składniami, takimi jak: składnia nazwy miast i ablativus comparationis. Cały cykl zajęć zamyka składnia accusativus cum infinitivo.

Miarą skuteczności wspólnej studentów i mojej pracy są dla mnie wyniki końcowego sprawdzianu. Za budujący uznaję fakt, iż co roku, po dwóch semestrach zajęć (60 godzin lekcyjnych) duża grupa uczniów samodzielnie tłumaczy proste teksty będące ilustracją większości omówionych zagadnień gramatycznych. Mam również nadzieję, że dzięki położeniu odpowiednio mocnego nacisku na kwestię poprawnego rozumienia podstawowych wiadomości, zdobyta wiedza i umiejętności będą dla nich wartością trwałą, która nie zniknie pod natłokiem innych informacji. Mój natomiast osobisty zysk polega na odzyskaniu poczucia satysfakcji, a i widmo dydaktycznej kłębki wyraźnie straciło na ostrości.

Powyższe refleksje metodyczne podlegają w mojej praktyce zawodowej nieustannej ewolucji i uzupełnieniom. Niezmienny pozostaje kierunek – jest nim opracowanie systemu nauczania praktycznej znajomości języka łacińskiego, która umożliwi tłumaczenie tekstów łacińskich bez konieczności zapoznania się z całością materiału gramatycznego. (marzec 2000)

Niektóre trudności studentów-praktykantów na lekcjach języka niemieckiego. Uwagi pohospitacyjne.

Rola obserwatora na lekcjach języka niemieckiego bywa niekiedy kłopotliwa, gdy widzę jak pieczołowicie przygotowane koncepcje i rozwiązania zawodzą, nagromadzone pomoce lekcyjne okazują się bezużyteczne, a kandydat na nauczyciela coraz bardziej się pogrąża i zdaje się czekać dzwonek na przerwę. Na szczęście tak dramatycznie bywa rzadko, ale zasygnalizowany powyżej problem – jak pierwszy raz w życiu zagrać rolę nauczyciela, by wypaść dobrze – dotyczy w mniejszym lub większym stopniu wszystkich praktykantów.

Ich obawy krążą wokół niepewności czy potrafią zapanować nad sytuacją w klasie, przekazać wiedzę, nawiązać kontakt z uczniami. O ile nie wynikają one z ignorancji czy braku przygotowania, należy je uznać za naturalny stan początkującego nauczyciela. Frances Fuller¹⁾ nazywa go *nastawieniem na przetrwanie*. Nauczyciel jest skoncentrowany na kontrolowaniu sytuacji w klasie, boi się, by przebieg lekcji nie wyslizgnął mu się z rąk i jednocześnie szuka akceptacji dla swego działania dydaktycznego u uczniów. W przypadku lekcji hospitowanej pojawia się jeszcze obawa, jak postrzegają go obserwatorzy. Jest to sytuacja nie do pozazdroszczenia, jeśli dysponuje się jedynie teoretycznymi wyobrażeniami co do przebiegu lekcji i mniejszą lub większą intuicją. Z czasem nauczyciel nabiera coraz to nowych umiejętności i pewności działania na lekcji. Bardziej niż *przetrwanie* zajmuje go uczeń, a nauczanie staje się skuteczniejsze.

Oczywiście postęp nie następuje samoistnie lecz zakłada zdobywanie nowych umiejętności – szybkiego oceniania specyficznych sytuacji lekcyjnych i dostosowania do nich odpowiednich działań tzn. przełożenia tego, co teoretycznie właściwe na to, co adekwatne do danej sytuacji dydaktycznej. Spontaniczność sytuacji lekcyjnej wymaga więc od nauczy-

ciela ciągłej gotowości weryfikowania własnych działań. Umiejętność tę można zdobyć jedynie w praktyce, prowadząc lekcje. Jednak nie każde doświadczenie staje się automatycznie krokiem naprzód, gdyż nie każde doświadczenie wywołuje refleksję (Schön)²⁾. Dopiero refleksja pociąga za sobą modyfikację zamiarów i przekonań. Znane powiedzenie *uczymy się na błędach* można by więc sprecyzować – *uczymy się na błędach analizując je*. Ta ostatnia wersja nadaje się z powodzeniem na motto praktyk. Chodzi o to, by uświadomić sobie trudności, zrozumieć na czym polegają i próbować je przezwyciężyć.



Uczymy się na błędach analizując je

Z rozmów ze studentami mającymi za sobą pierwsze przeprowadzone lekcje wynika, że raczej bezbłędnie wyczuwają, które fazy lekcji były poprawne, a które słabe. Dużo trudniej przychodzi im rozpoznanie przyczyn, których szukają z reguły poza sobą. Oto kilka wypowiedzi studentów: „*ta klasa była mało aktywna*”, „*nie chcieli odpowiadać*”, „*klasa była zbyt liczna*”, „*dziś było ich za mało*”, „*pracowali za wolno w grupach*”, „*oni są bardzo słabi*”, „*byli chyba rozkojarzeni po feriach*”. W każdym z tych stwierdzeń widać, że winni są uczniowie lub sytuacja była niesprzyjająca, a praktykant czuje się bezradny wobec napotkanych trudności.

Przyjrzyjmy się, chyba najczęściej wypowiedzanemu wobec uczniów, zarzutowi braku aktywności. Co powoduje, że uzbrojony po zęby w wiedzę i pomoce dydaktyczne, pełen zapału młody nauczyciel z trudem wydobywa mizerne wypowiedzi uczniów. Oto dwa przykłady:

¹⁾ Arends R. (1995), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, s.49.

²⁾ Pearson A. (1994), *Nauczyciel, teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: WSiP, s.159.

► Lekcja języka niemieckiego w III klasie LO

Celem lekcji jest zapoznanie uczniów z różnymi rodzajami ogłoszeń i rozwijanie umiejętności selektywnego czytania. Po przedstawieniu się studentka tak rozpoczyna właściwą część lekcji:

N: *Was macht ihr, wenn ihr etwas kaufen, verkaufen oder mieten, vermieten wollt? No co robicie, gdy chcecie coś kupić, sprzedać, wynająć?*

U: brak odpowiedzi

N: *Na, was macht ihr? Gdzie możecie się udać?*

U: brak odpowiedzi

N: *Lest ihr Zeitungen? Czytacie gazety?*

U: *Tak. (niepewnie)*

N: *In den Zeitungen haben wir so etwas ... W gazetach mamy coś takiego ... (wyraźne oczekiwanie, aż uczniowie skończą zdanie)*

U: brak odpowiedzi

N: *Das Thema heute lautet „Rings um Anzeigen“
Nasz temat brzmi „Wokół ogłoszeń“*

► Lekcja języka niemieckiego w IV klasie LO

Celem lekcji jest poszerzenie słownictwa w zakresie tematu „*Gesund leben*”. Student rozpoczyna lekcję od pokazania kilku obrazków przedstawiających owoce, warzywa, rowerzystów na wycieczce i innych sportowców.

N: *Wir sprechen heute über... (zmiana pierwotnych planów, nauczyciel nie kończy zdania, pozostawia to uczniom)*

Worüber werden wir heute sprechen? Ich zeige euch einige Bilder. Schaut euch die Bilder an. Worüber werden wir heute sprechen?

U: brak odpowiedzi

N: *Przyjrzyjcie się obrazkom. O czym będziemy dzisiaj mówić? Was siehst du auf dem Bild? Was ist das?*

U: *Ein Fahrrad*

N: *Ja, er fährt rad. Und dieses Bild, was ist das?*

U: *Obst*

N: *Und, wie ist das Obst?*

U: brak odpowiedzi

N: *Das Obst ist gesund. Radfahren also Sport ist auch gesund. Wir sprechen über... (wyczekiwanie, aż uczniowie sami skończą okazuje się nieskuteczne) Wir sprechen über gesundes Leben.*

Zapytana o pierwsze wrażenia studentka ciężko wzdycha „*nie mogłam ich naprowadzić*

na temat”. Podobne odczucia ma autor drugiej lekcji „*początkowo byli mało aktywni musiałem praktycznie wszystko powiedzieć sam*”. Uzasadnieniem wyboru przedstawionego powyżej sposobu rozpoczęcia lekcji ma być, zdaniem prowadzących, chęć uaktywnienia uczniów, podnoszenia motywacji, umożliwienia spontanicznych wypowiedzi. Jednak opisane powyżej sytuacje lekcyjne okazały się zaprzeczeniem tych ważnych zasad nauczania języków obcych. Zamiast sprzyjających warunków do uczenia się na lekcjach była wyczuwalna dezorientacja uczniów i obopólna frustracja, nie mówiąc już o poczuciu straty cennego czasu. Studenci wzorowali się na *metodzie nauczania poszukującego* zwanego także *metodą dociekania, indukcyjną* lub *odkryć*, tak przydatnej w nauczaniu gramatyki. Przedstawione próby skończyły się fiaskiem, ponieważ w tych konkretnych sytuacjach nie było co odkrywać, no może jedynie „co nauczyciel może mieć na myśli”. Werner Sternberg³⁾ nazywa ten rodzaj aktywności na lekcji „*teletur-niejem bez nagród*”. Nic dziwnego, że uczniowie szkoły średniej często nie biorą takich pytań poważnie wyczuwając ich banalność.

Słonność kandydatów na nauczycieli do nieuzasadnionego pozostawiania uczniów w niewiedzy dotyczy czasem tak ważnego aspektu – jak cele lekcji. Przeanalizujmy następujący przykład. W III klasie LO studentka tak zapowiada cel lekcji: *Dzisiaj będziemy meblować mieszkanie – zamiast np. – „dzisiaj nauczycie się określać położenie przedmiotów, mebli względem siebie. Dowiedzie się jak stosować przyimki na, przy, pod, obok itp.”*

W informacji podanej przez studentkę nie ma ani jednego słowa, które wskazywałoby na to, że chodzi o naukę. Można by odczytać z niej przesłanie „dzisiaj będzie miło – jak nie na lekcji”. W przytoczonej zapowiedzi studentka oszczędziła uczniom mogącej się, w jej mniemaniu, źle kojarzyć, wzmianki o gramatyce. Nie doceniła jednak szansy wzbudzenia prawdziwego zainteresowania uczniów tematem, przygotowania ich do pracy nad osiągnięciem wyznaczonego celu. Tym sposobem cel pozostał tajemnicą nauczycielki.

Grell⁴⁾ upatruje przyczyn takiego postępowania w konflikcie dwóch zasadniczych za-

³⁾ Grell J. (1990), *Unterrichtsrezepte*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s.56.

⁴⁾ Ibidem, s.50.

dań, które ma do spełnienia nauczyciel. Z jednej strony ma nauczyć, z drugiej spełnia funkcje wychowawcze i jest zainteresowany dobrymi stosunkami z uczniami. Gdy nauczyciel trafi na temat, który jego zdaniem, jest mało ciekawy i suchy odczuwa dyskomfort, że musi nim zajmować ucznia. Próbuje wtedy swoją rolę kierowniczą spełniać tak, aby nie wzbudzać niechęci wśród uczniów, stosując chwytły mające na celu przechrzestowanie ich i nauczanie czegoś mimowolnie. Takie nastawienie może szczególnie utrudnić zadanie praktykantom, którzy już choćby z tytułu braku doświadczenia czują się niepewnie, a poczucie winy może jeszcze sytuację pogorszyć. Jak budujące może być w tym miejscu zapewnienie Grella⁵⁾, że nie ma powodu wątpić, iż większość uczniów przychodzi do szkoły z nastawieniem, by czegoś się nauczyć, nawet jeśli grupa lub pojedynczy uczniowie sygnalizują swoim zachowaniem chwilowy brak zainteresowania nauką. O ile łatwiej stanąć z takim nastawieniem przed klasą, zwłaszcza pierwszy raz.

Potrzeba nawiązania z uczniami od początku dobrego kontaktu znajduje potwierdzenie w różnorodności materiałów dydaktycznych, na których przygotowanie autorzy nie szczędzili czasu ani środków. Przy całej ulotności przekazywanych i przyswajanych na lekcjach wiadomości i umiejętności, jedno jest pewne – uczniowie hospitowanych klas stali się właścicielami imponującego zbioru różnorodnych rysunków, historyjek obrazkowych, plansz, gier itp. autorstwa studentów. Przeglądając się wykorzystaniu niektórych z nich na hospitowanych lekcjach, nasuwa się myśl, że przygotowanie ich pochłonęło tak wiele czasu i energii, że nie starczyło tej odrobiny na zastanowienie się nad ważniejszymi wymogami niż atrakcyjność, mianowicie nad celem, wymaganymi działaniami uczniów, nauczyciela i dopiero na końcu nad niezbędnymi materiałami. Trzymanie się tej kolejności decyzji nie jest zawsze właściwe przyszłym nauczycielom, którzy chcą zaprezentować najciekawsze pomysły nie zawsze przystające do planu lekcji. Konflikt między tym, co chciałoby się zrobić, a tym, co trzeba, daje o sobie znać już w czasie przygotowań do lekcji, kiedy studenci muszą przejść od opowiadania pomysłów do planowania.

Studenci nie mają trudności z wymyśleniem atrakcyjnych ćwiczeń. Kryterium – *ćwiczenie powinno wywoływać zainteresowanie ucznia* – nie stanowi raczej problemu. Gorzej jest z kolejnym kryterium – *uświadomieniem celu* (wyjaśnieniem po co?). Bywają zadania, których cel nie jest dla uczniów oczywisty. Podanie celu niewiele kosztuje, a jakże może zmienić nastawienie uczniów. Oto prosty przykład:

N: *Zróbcie ćwiczenie 17 ze str. 20 zamiast: a teraz sprawdźcie sami, czy potraficie stworzyć zdania rozkazujące, zróbcie ćwiczenie 17 ze str. 20.*

Można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że brak aktywności uczniów i niechęć do pracy na lekcji wynika po części z nieznaności celów.

Innym warunkiem poczucia sensowności działań uczniowskich jest dostęp do niezbędnych danych⁶⁾. W odniesieniu do lekcji języka obcego oznacza to, między innymi, konieczność dostosowania stopnia trudności zadania do umiejętności językowych uczniów, co nie zawsze jest uwzględniane przez kandydatów na nauczycieli. Studentom, dla których czytanie i pisanie w języku obcym jest czymś naturalnym, niełatwo jest czasem ocenić trudność ćwiczeń i zadań z perspektywy osoby uczącej się języka od stosunkowo niedługiego czasu. Stąd biorą się tendencje do przeceniania umiejętności uczniów i zlecania im zadań wykraczających poza ich możliwości. Większość prac domowych zadanych przez studentów na hospitowanych lekcjach zakładało umiejętność samodzielnego tworzenia tekstów. Oto kilka przykładów:

- ▶ *Schreibe eine Antwort auf folgende Anzeige.* (na lekcji ćwiczone selektywne czytanie różnego typu ogłoszeń, forma listu nie została jeszcze wprowadzona)
- ▶ *Wie verstehst du dich mit deinen Eltern? (schriftlich)*
- ▶ *Wieder Ärger mit der Schule! Wie sind die Ursachen? Was könnte man ändern? (schriftlich)* – III kl. LO

Związek dwóch ostatnich poleceń z tym, czego uczniowie mogli się nauczyć na lekcjach jest dość luźny. Są one jedynie tematycznie związane z tekstami czytanyymi i opracowywanymi na lekcjach, których stopień trudności i kom-

⁵⁾ Ibidem, s.52.

⁶⁾ Klimowicz G. (1994). *Dylematy ucznia.*, Warszawa: WSiP, s. 93.

pleksowości był jednak dużo mniejszy od tego, co zlecono uczniom do samodzielnego napisania w domu. Wykonanie powyższych poleceń w sposób zadowalający nie jest możliwe bez znajomości odpowiednich struktur gramatycznych (np. trybu przypuszczającego w ostatnim przykładzie), konwencji pisania listów (w pierwszym przykładzie) i szerokiej znajomości leksyki. Większość uczniów nie jest więc w stanie solidnie odrobić tak sformułowanych prac domowych, choćby były nie wiem jak ciekawe, niekonwencjonalne i pomysłowe. Grell⁷⁾ ujmuje obrazowo opisywaną sytuację: „*uczniów postawiono przed tarczą łuczniczą, ale nie dano im strzał*”. Sensownym i prostym rozwiązaniem zasygnalizowanego problemu jest wymaganie odrobienia pracy domowej przez samych praktykantów, zanim zostanie ona zadana uczniom. Pozwoli to na trafniejszą ocenę stopnia trudności zadania.

Wobec przytoczonych powyżej poleceń można wysunąć jeszcze jeden poważny zarzut – brak precyzji w formułowaniu oczekiwań nauczyciela, który dotyczy zresztą nie tylko prac domowych. Problem ten ukazuje poniższy przykład.

Studentka miała na celu przećwiczenie odmiany przymiotnika w bierniku po rodzajniku nieokreślonym w konstrukcji:

er/sie hat/trägt ein/eine/einen rotes/e/en Hemd/Mütze/Hut

Polecenie brzmiało: *Utwórzcie trzy grupy i opiszcie jakąś znaną wszystkim osobę, że jest na przykład politykiem. Potem będziecie zgadywać o kogo chodzi.*

Efekt pracy jednej z grup:

Sie arbeitet hier, aber sie ist jetzt krank. Sie ist nett. Sie kann gut Handball spielen. Wer ist das?

Odpowiedź:
Frau X – die Sporlehrerin.

W podanym przykładzie polecenie zostało wykonane bez użycia nowej konstrukcji. To co dla nauczyciela było oczywiste – należy w opisach zastosować odmianę przymiotników w bierniku po rodzajniku nieokreślonym – nie było oczywiście dla uczniów. Podanie i wyjaśnienie, przed rozpoczęciem pracy wzoru, pozwala uniknąć wielu nieporozumień. Poza tym, brak w miarę dokładnego określenia, jak powinna wyglądać praca uczniów i prezentacja wyników ma działa-

nie rozluźniająca dyscyplinę, czego doświadczyła autorka opisywanej lekcji. Uczniowie przyjęli bowiem, że praca w grupach ma służyć jedynie zabawie, której nie były w stanie im zakłócić uwagi studentki na temat popełnionych błędów.

Podejście do błędów językowych uczniów to kolejna sprawa wymagająca wspomnienia. Chodzi o popełnianie systematycznych błędów gramatycznych w ćwiczeniach służących wykształceniu poprawnych nawyków, co do konieczności poprawy których, nie ma wątpliwości. W tym względzie chyba najwyraźniej uwidacznia się wspomniane powyżej „*nastawienie na przetrwanie*” kandydatów na nauczycieli objawiające się w tym miejscu przesadnym skupieniem na sobie, wytyczonym planie, który na bieżąco jest niechętnie poddawany modyfikacjom. Studenci boją się najmniejszego odstępstwa od konspektu, nawet jeśli miałyby być jedynie dodatkowym wyjaśnieniem, przykładem na tablicy czy krótką uwagą typu „*widzę, że macie kłopoty z odmianą rodzajników, odszukajcie szybko w zeszytach tabelkę z zeszłego tygodnia*”. Studenci boją się stracić czas, wypaść z rytmu, więc gnają dalej, często samotnie lub w towarzystwie kilku prymusów. Reszta zostaje gdzieś w tyle ze swoimi wątpliwościami i błędami.

Obawa o właściwe rozplanowanie czasu lekcyjnego pojawiła się wielokrotnie w ankiecie przeprowadzonej wśród studentów. Trudność polega na niemożności dokładnego określenia ilości czasu potrzebnego do wykonania zadań szczególnie, gdy uczniowie pracują samodzielnie np. wyszukują odpowiednie miejsca w tekście, dzielą tekst na fragmenty, którym nadają tytuły, przygotowują własne wypowiedzi. Przewodzący lekcje są zdani w takich przypadkach na tempo pracy uczniów i to uzależnienie wywołuje niepewność. Najchętniej zachowaliby i tu pełną kontrolę i sami wyznaczali przejścia do kolejnych etapów lekcji. Stąd też sytuacje ponaglania uczniów, przerywania pracy w grupach w najbardziej zajmującym momencie, nie-słuchania wypowiedzi uczniów.

Z drugiej zaś strony, bywają sytuacje odwrotne, dużo bardziej kłopotliwe dla praktykanta, kiedy okazuje się, że nie docenił umiejętności swoich podopiecznych i plan został wykonany przed czasem. Można zaradzić tego

⁷⁾ Grell J., op.cit., s. 242.

typu trudnościom zastanawiając się na etapie planowania, w którym momencie można sensownie zakończyć lekcję, z których elementów można zrezygnować, a w przypadku, gdy czasu zostaje – jakie zadania dodatkowe zajmą uczniów i posłużą utrwaleniu wiadomości.

Błędy językowe kandydatów na nauczycieli

Kolejnym problemem wartym poruszenia są błędy językowe praktykantów pojawiające się w wyrażeniach i zwrotach lekcyjnych, a wynikające z interferencji. Chodzi tu o grupę błędów, które wprawdzie nie zakłócają komunikacji, wypowiedzi są bowiem doskonale rozumiane przez uczniów, prowadzą jednak do złych nawyków językowych⁸⁾. Przeanalizujemy następujące przykłady:

► *Unser heutiges Thema lautet...*

zamiast np. *Das Thema der heutigen Stunde lautet...*

► *Wir beschäftigen uns heute mit der Mode.*

zamiast np. *Wir beschäftigen uns heute mit dem Thema Mode.*

► *Lies Maciek.*

zamiast np. *Lesen wir den Text. Maciek beginne.*

► *Wer kann gut antworten?*

zamiast np. *Wer kann richtig antworten?*

► *Was ist hier schlecht?*

zamiast np. *Was ist hier falsch?*

► *Ich stelle dir eine Fünf.*

zamiast np. *Ich gebe dir eine Fünf*

► *Wir wollen jetzt einige Beispiele lesen.*

zamiast np. *Wir wollen jetzt einige Beispiele vorlesen.*

► *Kannst du den Text erzählen?*

zamiast np. *Kannst du den Text nacherzählen?*

Błędy w powyższych wypowiedziach nie są postrzegane przez studentów jako rażące. Biorą się one z dosłownego tłumaczenia zwrotów lekcyjnych z języka polskiego np.: „stawiam ci piątkę” – „ich stelle dir eine Fünf”, nasz dzisiejszy temat brzmi ... – „unser heutiges Thema lautet ...”

Biorąc pod uwagę ograniczoność kontaktów z oryginalnym językiem niemieckim

w autentycznych sytuacjach lekcyjnych, jasna staje się trudność samoistnej weryfikacji tego typu odstępstw od normy. Ważne więc, by uświadomić przyszłym nauczycielom błędy, zanim staną się nawykiem.

Rozmawiając podczas analizowania przeprowadzonych lekcji ze studentami o ich trudnościach i błędach nietrudno samemu popełnić błąd zasypując praktykantów opiniami, propozycjami, zasadami, genialnymi pomysłami i taktownymi wskazówkami, które, jeśli są zbyt ogólne i podane w zbyt zmasowanej formie na niewiele mogą się przydać przyszłym nauczycielom w ich dalszej praktyce zawodowej. Z całą pewnością mogą ich przytłoczyć, a powinny im pomóc w uświadomieniu sobie swoich mocnych i słabych stron. Aby sprostać temu zadaniu warto skorzystać z propozycji Meyera⁹⁾ i po omówieniu lekcji podsunąć praktykantowi następujące pytania:

► Z czym sobie daję radę? (np. z wyjaśnianiem słownictwa, stworzeniem przyjaznej atmosfery)

► Z czym nie daję sobie jeszcze rady? (np. z jasnym formułowaniem poleceń, rozplanowaniem czasu)

► Na co będę uważać przy prowadzeniu następnej lekcji? (np. zachowanie stopniowania trudności w ćwiczeniach, wyraźne, głośne zwracanie się do uczniów)

Pytania te mogą być podsumowaniem omawiania lekcji, służą bowiem uporządkowaniu opinii o lekcji, odniesieniu ich do odczuć prowadzącego i uświadomieniu praktykantowi, że nie wszystko wypadło źle, a to co było źle, można starać się poprawić przy kolejnych próbach.

Bibliografia:

- Arends R. (1995), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP.
Grell J. (1990), *Unterrichtszrepte*, Weinheim Basel: Beltz Verlag.
Klimowicz G. (1994), *Dylematy ucznia*, Warszawa: WSiP.
Meyer H. (1993), *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
Pearson A. (1994), *Nauczyciel, teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
Rieck I. (1988), *Unterrichtssprache Deutsch, genormte Wendungen bei Leistungskontrolle und Zensierung im Ablauf des Unterrichts* (Teil 1.), w: *Języki obce w Szkole*, Warszawa: WSiP. (marzec 1999)

⁸⁾ Rieck I.: *Unterrichtssprache Deutsch, genormte Wendungen bei Leistungskontrolle und Zensierung im Ablauf des Unterrichts* (Teil 1.), w: „Języki obce w Szkole”, Warszawa WSiP, 1988, s.211-216.

⁹⁾ Meyer H., (1993): *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt am Main. Cornelsen Scriptor, s.371.

Hospitacja lekcji języka obcego

Wraz z wejściem w życie reformy systemu edukacji, a ściślej Zarządzenia MEN dotyczącego awansu zawodowego nauczycieli, zwiększyła się liczba osób uprawnionych do hospitowania lekcji. Do tej pory czynili to najczęściej dyrektorzy szkół, którzy obserwowali zajęcia edukacyjne, aby dokonać oceny pracy nauczyciela oraz rzadziej doradcy metodyczni na jego prośbę. Obecnie hospitacje lekcji nauczycieli stażystów i kontraktowych należą do obowiązków opiekunów stażu, a więc nauczycieli mianowanych, którym dyrektor szkoły powierzył tę dodatkową funkcję. Zdarza się, że są to osoby, które dotychczas nie wykonywały tego typu zadań, a więc obca jest im metodologia przeprowadzania hospitacji. Poniższe uwagi mają na celu przybliżenie problematyki hospitacji, a także proponują nauczycielom hospitującym lekcje pogłębioną refleksję na temat swojej roli w procesie poprawy efektywności nauczania języków obcych.

Osoba hospitująca dostarcza nauczycielowi informacji zwrotnej na temat oglądanej lekcji, która to informacja właściwie sformułowana i przekazana powinna odegrać znaczącą rolę w rozwoju zawodowym nauczyciela. Bez zagłębiania się w meandry zasad udanej komunikacji interpersonalnej, które znane są z pewnością nauczycielom języków obcych, należy podkreślić, że bezpośrednie wypowiedzi hospitującego zapewnią jasność komunikatu, dadzą lepszy pogląd na intencje nadawcy i pomogą zbudować zaufanie między opiekunem stażu a nauczycielem. Umiejętność wyrażania opinii i przekonań, bez lekceważenia poglądów rozmówcy, ale i bez rezygnacji z własnych ocen pozwoli na osiągnięcie celu hospitacji, jakim jest doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela stażysty.



Procedury hospitacyjne



Rozmowa przedhospitacyjna

Aby hospitacja była dobrze przygotowana należy przestrzegać pewnej procedury. Jej pierwszym etapem jest rozmowa przedhospita-

cyjna, element bardzo często pomijany, a przynoszący cenne informacje, bez których rzetelna ocena lekcji bywa niemożliwa. Podczas tej rozmowy nauczyciel sytuuje lekcję w swoim planie dydaktycznym (rozkładzie materiału nauczania), dzięki czemu wiadomo, jakie lekcje poprzedzały tę hospitowaną, a więc jaki jest stan wiedzy i umiejętności uczniów. Można również poznać temat kolejnych zajęć, co daje pełny obraz cyklu lekcji. Te informacje pozwalają wyciągnąć wnioski dotyczące wewnętrznej spójności i logiki organizowanego przez nauczyciela procesu dydaktycznego, a także pozwalają stwierdzić, czy uporządkowanie lekcji jest zgodne z podstawową zasadą dydaktyki ogólnej: od treści łatwiejszych do trudniejszych.

Podczas rozmowy przedhospitacyjnej nauczyciel określa także cel lub cele operacyjne lekcji, a więc informuje hospitującego, o jaką wiedzę i umiejętności uczeń wzbogaci się po jej zakończeniu.

Zwerbalizowanie celu, sformułowanie tematu oraz przedstawienie planowanych technik i form pracy na lekcji sprzyjających jego realizacji, pozwolą osobie hospitującej na wyrobienie sobie opinii, co do słuszności tego doboru oraz określą dominantę lekcji. Na zakończenie rozmowy przedhospitacyjnej nauczyciel jest proszony o krótką charakterystykę zespołu uczniowskiego. Może on zwrócić uwagę, jaki procent klasy jest aktywny, czy uczniowie są przyzwyczajeni do samodzielnego włączania się w tok lekcji, czy potrafią generalizować, wyciągać wnioski dotyczące reguł gramatycznych itp.

Reasumując, rozmowa przedhospitacyjna może przebiegać według zaproponowanego schematu:

- ▶ umiejscowienie jednostki dydaktycznej w planie dydaktycznym (rozkładzie materiału) opartym na programie nauczania realizowanym przez nauczyciela,
- ▶ planowane cele operacyjne i temat lekcji,
- ▶ planowane techniki i formy pracy dobrane pod kątem realizacji celu lekcji (dominanta lekcji),
- ▶ ogólna charakterystyka zespołu uczniowskiego – możliwości percepcyjne i intelektualne.

▼ Obserwacja lekcji

Obserwując lekcję języka obcego można koncentrować się na różnych jej elementach:

- ▶ na narzędziu komunikacji (czy jest nim język ojczysty czy nauczany język obcy),
- ▶ na zadaniach i typie komunikacji (imitowana, symulowana, dydaktyczna, pseudo-rzeczywista),
- ▶ na typie interakcji między nauczycielem, uczniem i materiałem dydaktycznym.

Można też obserwować przede wszystkim jej głównych aktorów: nauczyciela lub ucznia¹⁾. Ze względu na cel prowadzenia hospitacji podczas stażu nauczyciela tj. doskonalenie jego umiejętności, trzeba skoncentrować się na jego osobie. Aby maksymalnie zobiektywizować hospitację można posłużyć się siatką oceny lekcji języka obcego.

Istnieje wiele tego rodzaju narzędzi obserwacji lekcji proponowanych przez polskich i zagranicznych specjalistów. Ich wybór może być dokonany wspólnie z nauczycielem, którego stażem opiekuje się hospitujący i będzie zależał od tego, czy opiekun jest nauczycielem tego samego języka obcego co stażysta, czy też reprezentuje inną specjalność. Tylko bowiem w tym pierwszym przypadku jest możliwa ocena poprawności językowej nauczyciela. Tym niemniej, podane poniżej przykłady narzędzi oceny lekcji mogą posłużyć również opiekunom stażu nie będącym nauczycielami języka obcego, gdy pominie się punkty (pytania) dotyczące tej specyficznej kwestii.

Pierwsza propozycja to punktowa ocena poszczególnych, istotnych umiejętności nauczyciela, przy czym maksymalna liczba przyznawanych punktów jest tym wyższa, im ważniejsza wydaje się oceniana umiejętność.

Maksymalna liczba punktów przy zastosowaniu powyższych kryteriów wynosi 56. Opiekun stażu i nauczyciel stażystą mogą wspólnie ustalić, jakiej liczbie punktów zostanie przypisana jaka ocena. Do powyższego schematu można dorzucić inne elementy, które wydają się istotne hospitującemu (np. utrzymanie dyscypliny w klasie) lub też można zmienić liczbę punktów przyporządkowanych poszczególnym umiejętnościom nauczyciela.

Ocena umiejętności nauczyciela²⁾

1. Przygotowanie lekcji:	
▶ czy są poprawnie określone cele lekcji	0-2
▶ czy scenariusz lekcji umożliwia ich realizację	0-2
▶ czy techniki, formy pracy i przygotowane materiały odpowiadają wyznaczonym celom	0-2
2. Przebieg lekcji:	
▶ czy polecenia nauczyciela były jasne i czy uczniowie reagowali na nie właściwie	0-3
▶ czy uczniowie byli aktywni na lekcji	0-2
▶ czy nauczyciel miał kontakt z klasą i potrafił doprowadzić do interakcji w grupie	0-3
▶ czy zastosowano właściwe techniki poprawy błędów	0-3
▶ czy zachowano właściwe proporcje czasu mówienia nauczyciela i uczniów	0-3
▶ czy nauczyciel nawiązał do poprzedniej lekcji i poprawnie wprowadził nowy materiał	0-3
▶ czy zastosował różnorodne techniki wyjaśniania	0-3
▶ czy wykorzystano odpowiednio do realizacji celu różnorodne pomoce dydaktyczne	0-2
▶ czy tempo zajęć było dostosowane do potrzeb uczniów	0-2
▶ czy formy pracy były różnorodne	0-2
▶ czy zostały uwzględnione różne fazy lekcji oraz czy przewidziano pracę domową	0-4
▶ czy nauczyciel zachowywał się swobodnie i naturalnie (jego gestykulacja i przemieszczanie się po klasie były celowe)	0-2
3. Poprawność językowa nauczyciela na lekcji :	
▶ czy pisze na tablicy bez błędów	0-2
▶ czy ma poprawną wymowę	0-2
▶ czy nie popełnia innych błędów językowych	0-4
4. Podsumowanie lekcji:	
▶ czy założone cele zostały zrealizowane	0-4
▶ czy język polski był użyty celowo	0-2
▶ czy język obcy był językiem komunikacji	0-4

¹⁾ Za *Le Français dans le Monde* nr 242 – *Observer une classe étrangère*.

²⁾ Cytowane za wydawnictwem WOM w Lublinie *Forum Dyrektorów*, 1994.

Inna propozycja siatki oceny lekcji języka obcego kładzie większy nacisk na osobowość nauczyciela, a zamiast punktów proponuje się

przypisywanie poszczególnym rubrykom przymiotników: źle, miernie, średnio, dobrze, bardzo dobrze.

Ocena prowadzenia lekcji

	źle	miernie	średnio	dobrze	bardzo dobrze
<p>I. Prowadzenie lekcji:</p> <p><u>1. Zachowanie w klasie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ swoboda, mobilność ▶ kontakt z uczniami ▶ pewność siebie ▶ tworzenie rozluźnionej atmosfery <p><u>2. Stosunek do uczniów</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ czy umie respektować osobowość ucznia ▶ czy pozwala uczniom przejmować inicjatywę ▶ czy pozwala uczniom porozumiewać się między sobą ▶ czy daje im czas do namysłu nie podając gotowej odpowiedzi <p><u>3. Praca w grupach</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ czy jasno objaśnia zadania grup ▶ czy umie przekazać obowiązki grupom i pozwala wziąć odpowiedzialność uczniom <p><u>4. Zachowanie uczniów na lekcji</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ czy uczniowie mówią spontanicznie nie będąc wskazani ▶ czy umieją zorganizować swoją pracę i rozumieją polecenia ▶ czy są ochotnicy do prezentowania wyników pracy przed całą klasą <p><u>5. Poprawność językowa nauczyciela</u></p> <p><u>6. Zwięzłość i właściwy rytm pracy</u></p>					
<p>II. Podejście językowe</p> <p><u>1. Świadomość nauczania języka obcego</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ czy nauczyciel właściwie diagnozuje trudności uczniów ▶ czy świadomie używa różnych rejestrów języka mówionego ▶ czy jego wypowiedzi są zwięzłe i jasne <p><u>2. Wykorzystanie umiejętności klasy</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ czy nauczyciel umie dostosować swoje wypowiedzi w języku obcym do poziomu klasy ▶ czy zachęca uczniów do stawiania hipotez i wyciągania wniosków 					
<p>III. Stosowane metody i techniki</p> <p><u>1. Czy język obcy jest językiem komunikacji</u></p> <p><u>2. Wyjaśnianie znaczenia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ czy nauczyciel umie poprowadzić dedukowanie znaczenia ▶ czy uczniowie również wyjaśniają znaczenie <p><u>3. Poprawa błędów</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ czy nauczyciel zauważa błędy ▶ czy zachęca klasę do poprawiania błędów 					
IV. Obserwacje ogólne					
V. Uwagi przekazane nauczycielowi					

Jeśli żadna z powyższych propozycji nie przemawia do hospitującego może on sporządzić własne notatki, jednak według przyjętej wcześniej zasady. Oto kolejna propozycja:

Mocne i słabe strony lekcji

1. Znaleźć w lekcji pięć rzeczy, które mi się podobały i dlaczego.
2. Znaleźć pięć rzeczy, które mi się nie podobały i dlaczego.
3. W tych, które mi się podobały znaleźć małą wadę.
4. W tych, które mi się nie podobały znaleźć dużą zaletę.
5. Zanotować kilka stwierdzeń dotyczących lekcji:
 - ▶ jeśli to fakt, dołączyć do niego opinię
 - ▶ jeśli to opinia, dołączyć do niej fakt
6. Zanotować pięć zachowań nauczyciela np. mówienie, chodzenie, gestykulacja oraz zinterpretować, jaka była przyczyna i jaki skutek tego zachowania.
7. Zanotować pięć rzeczy, które zwróciły moją uwagę w zachowaniu uczniów, np. ilu z nich się nie odzywało.

Warto zwrócić uwagę na sformułowanie punktu 2 i 3 (mała wada, duża zaleta), które sprawia, że stosunek hospitującego do nauczyciela stażysty jest życzliwy.

▼ **Rozmowa pohospitacyjna**

Po obserwacji lekcji następuje rozmowa pohospitacyjna, która może być prowadzona na kilka różnych sposobów. I tak:

- ▶ w **rozmowie bezpośredniej** hospitujący udziela wskazówek nauczycielowi, który przeprowadził lekcję,
- ▶ w **rozmowie alternatywnej** hospitujący sugeruje nauczycielowi czerpanie wiedzy i umiejętności ze wskazanych mu innych modeli dobrego nauczania,
- ▶ w **rozmowie modelowej** (zbliżonej do rozmowy alternatywnej) hospitujący prezentuje nauczycielowi gotowy model dobrego, według niego, nauczania,
- ▶ w **rozmowie oceniającej** następuje ewaluacja słabych i mocnych stron hospitowanej lekcji.

W praktyce rozmowa pohospitacyjna najczęściej łączy w sobie elementy wszystkich wyżej wymienionych typów. Najlepsze efekty dla doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela może jednak przynieść **rozmowa oparta na współpracy** między hospitującym i hospitowanym. Oddanie inicjatywy podczas rozmowy pohospitacyjnej nauczycielowi ma na celu nie tylko poznanie jego opinii na temat obserwowanej lekcji, dokonanie auto-analazy mocnych i słabszych jej elementów, ale przede wszystkim stworzenie atmosfery partnerskiej współpracy i uświadomienie nauczycielowi, że dla hospitującego i hospitowanego cel jest wspólny: doskonalenie jakości nauczania, a co za tym idzie pozytywna ocena dorobku za okres stażu.

Aby rozmowa pohospitacyjna nie była jedynie chaotyczną wymianą uwag i wrażeń z lekcji należy ją uporządkować i podzielić na trzy etapy. Hospitujący może zaproponować nauczycielowi kolejność omawiania poszczególnych kwestii:

- ▶ cel lekcji,
- ▶ jej organizacja
- ▶ postawa nauczyciela.

Analizując realizację **celu operacyjnego** lekcji, wynikającego z programu nauczania bardzo istotne jest zaobserwowanie, czy cel ów został zwerbalizowany przez nauczyciela i uświadomiony uczniom i czy wiedzą oni, jakie umiejętności i wiadomości wyniosą z zajęć. Wpływa to pozytywnie na ich motywację, sprawia, że proces uczenia staje się świadomy oraz ułatwia wewnętrzną organizację elementów znanych i nowych.

Drugim etapem rozmowy pohospitacyjnej jest **organizacja lekcji**, którą można rozpatrywać w sferze materialnej i formalnej. Omawianie materialnej organizacji lekcji powinno się koncentrować na wprowadzaniu nowych pojęć, ich klasyfikacji, na włączeniu nowych wiadomości do struktury wiedzy uczniów oraz na ocenie operacyjności zdobytej wiedzy. Sfera formalna organizacji lekcji dotyczy zaś procesu poznawczego uczniów, którym kieruje nauczyciel. Tak więc należy zanalizować rolę nauczyciela w kształtowaniu postawy badawczej uczniów, pobudzaniu ich aktywności i samodzielności, uczeniu obserwacji, logicznego myślenia, uzasadniania twierdzeń i wnioskowa-

nia. W tej części rozmowy pohospitacyjnej nauczyciel uzasadnia również wybór form pracy i pomocy dydaktycznych, podporządkowanych realizacji celu operacyjnego. O wartości lekcji ma więc świadczyć nie nagromadzenie różnorodnych pomocy, ale ich przemyślane zastosowanie aktywizujące uczniów i koncentrujące ich uwagę na dominancie lekcji.

Wspomniana już aktywizacja uczniów powinna mieć miejsce w każdej fazie lekcji i w żadnym razie nie może ograniczać się do udzielania odpowiedzi na pytania zadane przez nauczyciela. Właściwie przeprowadzona dedukcja znaczenia, kolektywna poprawa błędów popełnionych przez kolegę, stawianie hipotez dotyczących na przykład reguł gramatycznych wynikających z podanych przykładów, oto techniki aktywizujące uczniów na lekcji. Interakcja w grupie zakłada pewne rozluźnienie dyscypliny: kilku uczniów mówi naraz, inni wymieniają uwagi, lepsi tłumaczą słabszym. Takie swobodne zachowanie uczniów sprzyja odkryciu znaczenia czy poprawnemu zwerbalizowaniu reguły, co sprawia im ogromną satysfakcję i motywuje do dalszej aktywności.

Ostatnim elementem drugiego etapu rozmowy pohospitacyjnej jest omówienie przebiegu poszczególnych faz lekcji. Ich efektywność oraz zachowanie właściwych proporcji czasowych powinny być głównym tematem tej części rozmowy. Nie do przecenienia jest pierwsza faza: rozgrzewka językowa, która nie musi być bezpośrednio związana z realizowanym celem, ale koncentruje uwagę uczniów na języku obcym, odrywając ich od ciągu polskojęzycznej lekcji.

Ostatnim i być może najtrudniejszym, bo dotyczącym bezpośrednio osoby nauczyciela, etapem rozmowy pohospitacyjnej jest omówienie jego **postawy**. Wymagania stawiane nauczycielom języków obcych są bardzo wysokie, gdyż taka jest specyfika prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych. Łączą oni bowiem naukę języka z przekazywaniem uczniom wiadomości realioznawczych i cywilizacyjnych dotyczących kraju/ów, w których nauczany przez nich język jest językiem ojczystym. Wymaga to nie tylko wiedzy merytorycznej, ale także otwartości, tolerancji, bezkonfliktowej prezentacji opinii, a gdy zajdzie taka potrzeba negocjacyjnego rozwiązywania problemów.

Znajomość i umiejętność stosowania w praktyce różnych form komunikacji międzyludzkiej jest bardzo pomocna nie tylko podczas prowadzenia lekcji, ale również podczas rozmowy pohospitacyjnej, której poszczególne etapy są zawarte w poniższym schemacie.

Etapy rozmowy pohospitacyjnej

I. Cele lekcji

- ▶ cel operacyjny lekcji a program nauczania,
- ▶ uświadomienie uczniom celu operacyjnego,
- ▶ odzwierciedlenie celu w sformułowaniu tematu lekcji.

II. Organizacja lekcji

- ▶ techniki pracy prowadzące do realizacji celu (praca w grupach, z filmem, z nagraniem magnetofonowym, rozumienie globalne tekstu itp.),
- ▶ zróżnicowanie środków dydaktycznych (artykuł prasowy, film, zdjęcia, tabele gramatyczne itp.), uzasadnienie ich wyboru,
- ▶ aktywizacja uczniów: interakcja w grupie, kolektywna poprawa błędów, stawianie hipotez przez uczniów w technice wyjaśniania,
- ▶ uwzględnienie poszczególnych faz lekcji: rozgrzewka językowa, nawiązanie do poprzednich lekcji, wprowadzenie nowego materiału, podsumowanie i memoryzacja, wynikająca z przebiegu lekcji praca domowa,
- ▶ rytm pracy dostosowany do poziomu uczniów,
- ▶ właściwie zagospodarowany czas lekcji.

III. Postawa nauczyciela

- ▶ kontakt z uczniami, swoboda, naturalność, tworzenie atmosfery współpracy,
- ▶ celowość poruszania się po klasie, gestykulacja,
- ▶ jasność i precyzja poleceń, sprawdzanie ich rozumienia przez uczniów,
- ▶ zachęcanie do wysiłku i sprawiedliwe wynagradzanie dobrze wykonanej pracy,
- ▶ wystarczająca donośność głosu,
- ▶ minimalizowanie czasu własnych wypowiedzi, umożliwiające częstsze i dłuższe zabieranie głosu przez uczniów,
- ▶ zapewnienie dyscypliny w sposób spokojny i godny.

Rozmowa pohospitacyjna może się zakończyć uwagami nauczyciela na temat zmian, jakie wprowadziłby w tej samej lekcji, gdyby miał okazję przeprowadzić ją po raz drugi oraz jego refleksjami na temat własnej pracy.

Stosowanie zaproponowanej tu procedury przeprowadzania hospitacji podnosi jej efektywność, zaś fakt, że jest ona znana nie tylko hospitującemu ale także hospitowanemu sprawia, że eliminuje się czynnik zaskoczenia-

i stresu, co sprzyja koncentracji na osiągnięciu celu w partnerskiej i pełnej zrozumienia atmosferze.

Bibliografia :

Forum Dyrektorów, wydawnictwo WOM w Lublinie, 1994.

Le Français dans le Monde, nr 242.

Le Français dans le Monde, nr 278.

(grudzień 2000)

Marek Szafek
Poznań

Hospitacje jako podstawowe narzędzie oceny pracy lektorów języków obcych

W nauczaniu języków obcych jednym z najważniejszych czynników, decydujących o ostatecznym sukcesie lub niepowodzeniu jest, obok częstotliwości zajęć i warunków nauczania, stopień przygotowania do zawodu kadry nauczającej. Na przygotowanie to składają się, z jednej strony, pewne wrodzone cechy osobowościowe, predysponujące do wykonywania tego zawodu, a z drugiej strony – określona suma wiadomości i umiejętności nabytych, w skład których wchodzi: biegłość językowa, warsztat zawodowy, doświadczenie i – co jest równie ważne – stosunek do pracy.

Osoba ponosząca odpowiedzialność za poziom nauczania języków obcych, np. dyrektor szkoły, kierownik studium języków obcych lub kierownik zespołu językowego, może uzyskać niezbędną informację w tym zakresie w zasadzie dwojako:

► *pośrednio*, tj. poprzez analizę stosownych dokumentów (np. curriculum vitae nowego pracownika oraz przedłożonych przezeń świadectw i zaświadczeń), w trakcie rozmowy z nowo przyjmowanym pracownikiem, za pośrednictwem informacji otrzymanych od uczniów lub studentów, z pomocą przeprowadzanych okresowo anonimowych ankiet, a także ustnych opinii otrzymywanych od koleżanek i kolegów „z branży”, oraz

► *bezpośrednio*, tj. podczas obserwacji podległego pracownika „w działaniu”, czyli w trakcie-

hospitacji – zapowiedzianych i niezapowiedzianych.

Jak wiadomo, wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje hospitacji:

► *zapowiedziane* – do których nauczyciel (lektor, wykładowca) przygotowuje się z wczasu, a w trakcie zajęć niejako demonstruje swój warsztat zawodowy, zaś same zajęcia noszą w zasadzie charakter lekcji pokazowej oraz

► *niezapowiedziane* – podczas których prowadzący ujawnia osobie hospitującej (chcąc nie chcąc), jak uczy na co dzień.

Byłem zainteresowany nie tylko językowymi i zawodowymi kwalifikacjami podległych mi lektorów, lecz także ich stosunkiem do pracy oraz relacjami ze studentami. Uznałem więc, że hospitacje niezapowiedziane okażą się bardziej adekwatne.

Podobnie jak wykłady i ćwiczenia z innych przedmiotów, zajęcia lektoratowe trwały 90 minut. Wszystkie przeprowadzone hospitacje miały z konieczności charakter wybiórczy (tj. trwały na ogół 45–50 minut), co niewątpliwie zwiększało element subiektywizmu zawarty w ich ocenie końcowej.

Podczas hospitacji wszystkie uwagi zamieszczałem w osobnym zeszycie, w którym każda stronica miała postać tzw. arkusza obserwacyjnego. Struktura tego arkusza była następująca:

Dane ogólne (nazwisko i imię lektora, dane dotyczące grupy: kierunek, tryb, semestr, nr grupy, liczba studentów)	Numer hospitacji, data, godzina
Moment rozpoczęcia hospitacji , np. 18 min. Przebieg zajęć (poszczególne ogniwa + dodatkowe szczegóły) Np. 7. Praca w parach – student opisuje partnerowi w parze swoje warunki mieszkaniowe,	Uwagi dotyczące sposobu realizacji (pozytywne lub negatywne) Np. (+) grupa stosunkowo aktywna (-) brak fazy przygotowawczej
Ocena końcowa Np. Rutynowe zajęcia podręcznikowe, przemyślane i sprawnie przeprowadzone.	Uwagi dotyczące ogólnych nawyków zawodowych Np. (+) miła atmosfera (+) warte tempo (+) dobry „teacher’s talk” (-) słabe wykorzystanie tablicy

Tak prowadzone notatki pomogły mi zebrać informacje na temat:

- ▶ ogólnej oceny zajęć,
- ▶ sposobów realizacji poszczególnych ogniw lekcyjnych oraz
- ▶ ogólnych nawyków i umiejętności zawodowych lektorów.

Ogólna ocena hospitowanych zajęć lektoratowych

Ogólną ocenę hospitowanych zajęć formułowalem każdorazowo po zakończonej hospitacji. W ten sposób, trochę samorzutnie wyłoniła się sześciostopniowa skala ocen zajęć lektoratowych:

- ▶ *znakomite* (in. celujące; ocena: 6,0) – tzn. bezbłędne w koncepcji, przygotowaniu materiałowym i realizacji, a poza tym noszące na sobie silne piętno „nauczycielskiej osobowości” lektora.
- ▶ *bardzo dobre* (in. bez zarzutu; ocena: 4,5 lub 5,0) – bardzo poprawne pod względem meto-

dycznym, przemyślane i pomysłowe, zawierające znaczne elementy własnej inwencji lektora,

- ▶ *dobre* (ocena: 4,0) – rutynowe zajęcia podręcznikowe, przygotowane i sprawnie przeprowadzone, lecz z nieznacznym udziałem własnej inwencji,

- ▶ *poprawne* (in. dość dobre; ocena: 3,5) – zajęcia przygotowane, lecz ograniczające się wyłącznie do realizacji podręcznika, z szeregiem drobnych usterek w realizacji,

- ▶ *przeciętne lub bardzo przeciętne* (ocena: 3,0 lub 2,5-) – zajęcia niezbyt starannie przygotowane, cechujące się wyraźnym „minimalizmem”, z poważnymi błędami w realizacji,

- ▶ *słabe lub bardzo słabe* (ocena: 2,0) – zajęcia przygotowane niestarannie lub zgoła „prowadzone z marszu”, sprowadzające się do realizacji podręcznika „jak leci”, z szeregiem rażących błędów metodycznych.

Sposoby realizacji poszczególnych ogniw lekcyjnych

W dydaktyce języków obcych, niezależnie od szeregu różnic szczegółowych, dzielących poszczególnych specjalistów, wyodrębnia się następujące, stałe komponenty lekcji (lektoratu) języka obcego:

- ▶ *część organizacyjna*: powitania, sprawdzenie obecności,

- ▶ *część wprowadzająca*: kontrola zadania domowego, rozgrzewka językowa lub minipowtórzenie (element nieobowiązkowy, lecz bardzo pożądanym),

- ▶ *część główna* (dominanta lekcji): podanie i zapis nowego tematu, wprowadzenie i objaśnienie nowego materiału, wstępne utrwalenie nowego materiału, praktyka językowa, czyli użycie nowego i znanego już materiału językowego w mowie, tzn. w trakcie ćwiczeń w słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu. Jest ona najważniejszą, najbardziej czasochłonną i najtrudniejszą w realizacji częścią lekcji,

- ▶ *moment rekreacyjny* (krótki, kilkuminutowy przerwany w środku lekcji) – element nieobowiązkowy, lecz ze wszech miar pożądanym,

- ▶ *część końcowa* – podanie i objaśnienie zadania domowego.

Dobrze prowadzone zajęcia językowe to takie, podczas których „dużo się dzieje”. Cel

ten zostaje osiągnięty wtedy, gdy lekcja składa się z szeregu różnorodnych i logicznie powiązanych ze sobą ogniw realizowanych w wartkim tempie. Innymi słowy, lepiej jest, gdy zajęcia z języka obcego składają się z większej ilości ogniw czasowo krótszych, aniżeli odwrotnie. Takie postępowanie jest uzasadnione zarówno metodycznie (kształtowane nawyki i umiejętności językowe są wtedy trwalsze), jak i psychologicznie (zapobiega to zbyt szybkiemu znużeniu uczących się i podtrzymuje motywację).

Ilość, dobór i gradacja realizowanych na zajęciach ogniw lekcyjnych są podstawowym źródłem informacji, czy hospitowany lektor jest przygotowany do zajęć, czy też nie.

Dobrze, gdy główna część lekcji rozpoczyna się od eksplicitnego sformułowania i zapisu na tablicy nowego tematu, zarówno leksykalnego (np. *My last summer holidays*), jak i językowego (np. Simple Past Tense). Jest to króciutkie lecz bardzo ważne ogniwo, gdyż wyraźnie sformułowany i zapisany temat niejako organizuje (także w umyśle uczącego się) szereg ćwiczeń i innych zabiegów metodycznych, które po nim nastąpią, a poza tym posiada walor motywacyjny, gdyż informuje studenta, o jaki nowy element rozszerzy swoją dotychczasową wiedzę językową. Sposób realizacji tego ważnego ogniwa na hospitowanych lektoratach budził raczej mieszane uczucia. Spośród obserwowanych lektorów wyraźna większość ograniczyła się do ustnego podania tematu, zaś kilku z nich nie podało tematu w ogóle (sic!).

Kolejnym składnikiem niemal każdej lekcji języka obcego jest wprowadzenie i objaśnienie nowego materiału językowego (zajęcia, na których jedynie powtarza się i utrwała znany materiał językowy, są stosunkowo rzadkie). W praktyce faza ta przybiera postać semantyzacji nowego słownictwa i komentarza gramatycznego, a także – okazjonalnie – komentarza lingworealistycznego. Dobrze prowadzona faza objaśniania spełnia co najmniej trzy wymogi: powinna być zrozumiała, zwięzła i funkcjonalna (tj. wskazywać na sposób i zakres użycia w mowie nowego materiału językowego). Decyduje o tym między innymi język, w jaki czynione są objaśnienia, odpowiednio dobrana terminologia i przykłady oraz inne, niewerbalne sposoby objaśniania (zwłaszcza wszelkiego rodzaju schematy), a także właściwości głosowe

lektora (np. tempo mowy, dykcja). Ta faza jest na ogół realizowana poprawnie.

Niektórzy lektorzy przeprowadzają ją w sposób indukcyjny – zaczynają od przykładów, na podstawie których uczący się, z pomocą naprowadzających pytań lektora, sami wprowadzają regułę. Jednak zdecydowana większość nauczycieli języków obcych preferuje podejście dedukcyjne, jako mniej czasochłonne i łatwiejsze w realizacji. Jego istotą jest, jak wiadomo, wyjście od reguły, po której następuje szereg ilustrujących ją przykładów.

Z uwagi na specyficzny charakter nauki języka (rozwijanie nawyków i umiejętności mownych) podstawową, najobszerniejszą część każdego lektoratu powinna stanowić część utrwalająca. Składają się nań dwie podstawowe fazy: wstępne utrwalenie nowego materiału i – przede wszystkim – praktyka językowa. Wśród specjalistów istnieje powszechna zgoda co do proporcji czasowych między fazą objaśniania a fazą utrwalania. Wyglądają one następująco:

- ▶ faza objaśniania: 20–25% czasu lekcyjnego,
- ▶ faza utrwalania: 75–80% czasu lekcyjnego.

Jak wiadomo, biegłość językowa uczniów jest kształtowana i rozwijana z pomocą szeregu rozmaitych ćwiczeń. Efektywność tych ćwiczeń zależy od kilku czynników, wśród których do najważniejszych należą:

- ▶ dokładność instrukcji (tj. objaśnienia celu ćwiczenia i sposobu jego wykonania) oraz
- ▶ forma i zakres udzielonej pomocy przed wykonaniem ćwiczenia.

Brak precyzyjnej, jednoznacznej instrukcji oraz udzielenia należytego wsparcia przed wykonaniem danego ćwiczenia to błąd popełniany stosunkowo często przez studentów – praktykantów oraz początkujących nauczycieli języka obcego, którzy nie potrafią sobie uzmąszyć, w obliczu jakich trudności staje uczeń lub student podczas wykonywania danego ćwiczenia (wiedzę tę, w dużej mierze intuicyjną, przynosi jedynie praktyka nauczycielska).

Standardowe zajęcia lektoratowe trwają, podobnie jak zajęcia z innych przedmiotów (aż) 90 minut. Nie jest to mało, zważywszy, że należycie prowadzone zajęcia językowe wymagają ze strony studentów znacznego zaangażowania i aktywności. Poza tym z psychologii wiadomo, że około 45–50-tej minuty zajęć tzw. krzywa koncentracji i uwagi wyraźnie spa-

da. Z psychologicznego i dydaktycznego punktu widzenia jest zatem ze wszech miar pożądane wprowadzenie w tym momencie krótkiego (2–5-minutowego) elementu relaksującego. Może to być króciutka przerwa sensu stricto lub językowy przerywnik o charakterze relaksującym (np. wysłuchanie piosenki w języku obcym, recytacja np. *tongue twisters*, rozwiązanie rebusu itp). Większość hospitowanych lektorów nie przykładała jednak do tego ogniwa procesu lekcyjnego szczególnej wagi i prowadziła zajęcia bez przerwy.

Ostatnią integralną częścią wszelkich zajęć językowych jest podanie na tablicy i objaśnienie zadania domowego. Większość lektorów traktuje tę fazę procesu lekcyjnego czysto formalnie, tzn. ogranicza się do podyktowania (niezwykle tylko ustnego) numerów stron i ćwiczeń do wykonania, bez dodatkowego komentarza. Takie podejście nie ułatwia bynajmniej wykonania pracy samym studentom, przynajmniej tym bardziej obowiązkowym spośród nich.



Ogólne nawyki i umiejętności zawodowe lektorów

Oprócz omówionych powyżej zawodowych umiejętności nauczycielskich, ściśle związanych z realizacją poszczególnych ogniw procesu lekcyjnego, na osobną analizę zasługują również ważne tzw. ogólne nawyki i umiejętności zawodowe. Są one w zasadzie obecne w każdym momencie lekcji i wywierają na ich przebieg i charakter przemożny wpływ – pozytywny lub negatywny. Wśród nich obiektem szczególnej uwagi autora niniejszych rozważań były:

- ▶ umiejętność stworzenia na zajęciach ciepłej, niewymuszonej atmosfery, zachęcającej studentów do „otwarcia się” i aktywnego uczestnictwa w ćwiczeniach,
- ▶ postawa lektora (szeroko rozumiana),
- ▶ elementy własnej inwencji (tzw. „twórczość nauczycielska”),
- ▶ różne sposoby ożywiania zajęć i aktywizowania studentów,
- ▶ stosowanie różnych form pracy,
- ▶ wykorzystanie tablicy,
- ▶ tzw. „przejścia”, czyli umiejętność płynnego przechodzenia od jednego do drugiego ogniwa lekcyjnego,

- ▶ tempo zajęć,
- ▶ zachowanie atmosfery językowej na zajęciach oraz
- ▶ biegłość językowa lektora – „teacher’s talk”.

Umiejętność wytworzenia przez lektora na zajęciach ciepłej, niewymuszonej (tzw. „komunikatywnej”) atmosfery jest jednym z podstawowych warunków osiągnięcia choćby najskromniejszego sukcesu, gdyż, jak już wspominałem, nauka języka obcego to w gruncie rzeczy udawane, ćwiczebne porozumiewanie się za pomocą języka obcego. Należy więc w pierwszym rzędzie ową sztuczność przynajmniej częściowo przełamać i skłonić studentów do psychicznego „otwarcia się” i aktywności językowej. Wymaga to ze strony lektora rezygnacji z nadmiernego dystansu i wytworzenia przyjaznych, partnerskich stosunków między nim a studentami. Nie ma tu jednej uniwersalnej recepty, jak ten cel osiągnąć, gdyż umiejętność ta zależy przede wszystkim od osobowości danego lektora. Jedno jednak jest pewne – trzeba w pierwszym rzędzie po prostu lubić swoją pracę i swoich uczniów, co dla wielu nauczycieli, w tym także nauczycieli i lektorów języków obcych wcale nie jest sprawą tak oczywistą.

Kolejnym czynnikiem wywierającym wyraźny wpływ na przebieg i charakter zajęć językowych jest postawa lektora sensu largo, pod którą należy rozumieć:

- ▶ w sensie pozytywnym – brak skrupowania, swobodę i naturalność w zachowaniu lub
- ▶ w sensie negatywnym – postawę defensywną, pewną bojaźliwość, swoisty „strach przed studentami”.

O takiej czy innej postawie lektora decydują zarówno pewne wrodzone predyspozycje psychiczne (do nauczania języków obcych bardziej się nadają ekstrawertycy, osoby z natury dynamiczne, otwarte, raczej pewne siebie, łatwo nawiązujące kontakty), jak i zdobywana stopniowo rutyna i doświadczenie.

Jednoczesnemu utrzymaniu na zajęciach komunikatywnej atmosfery oraz dyscypliny sprzyjają poza tym pewne proste zabiegi organizacyjne, takie jak ustawienie stołów „w podkowę”, dzięki czemu lektor oraz wszyscy członkowie grupy językowej mają ze sobą kontakt wzrokowy oraz prowadzenie zajęć „nie na siedząco”. Pierwszy z wymienionych zabiegów był stosowany przez naszych lektorów raczej

rzadko, głównie z uwagi na zbyt liczne grupy, natomiast zdecydowana, żeby nie powiedzieć przyniatająca większość z nich uczy „na stojącą lub chodząco”, co należy ocenić pozytywnie.

Nauczanie języka obcego, tj. kształtowanie coraz to nowych nawyków i umiejętności mownych jest z natury rzeczą procesem twórczym. Podstawowym narzędziem ich wyrobienia i rozwijania są środki nauczania, jakie nauczyciel ma w danym momencie do dyspozycji, w tym przede wszystkim podręcznik. Aby jednak podręcznik ten został wykorzystany w sposób optymalny lub co najmniej skuteczny, praca z nim nie może się sprowadzać do jego wierniej, niewolniczej reprodukcji (czyli osławionego „prze-rabiania podręcznika”). Elementy własnej inwencji nauczycielskiej muszą występować zarówno na etapie planowania i przygotowywania zajęć (już sam dobór tematu, nowego materiału językowego, ćwiczeń i pomocy dydaktycznych zawiera w sobie par excellence pierwiastek twórczy), jak i na etapie realizacji, czyli podczas zajęć. Możliwości lektora w tym względzie są właściwie niewyczerpane, poczynając od drobnej modyfikacji ćwiczeń podręcznikowych, poprzez wykorzystanie wszelkich dodatkowych pomocy (nagrań magnetofonowych, materiałów powielanych, rekwizytów, materiałów autentycznych i in.), opracowanie ćwiczeń własnych aż po całkowite odejście od podręcznika (np. okazjonalna realizacja tzw. tematów wolnych). Dla postronnego obserwatora sposób wykorzystania przez lektora materiału zawartego w podręczniku i, wspomniana już, struktura zajęć stanowią jedno z najważniejszych źródeł informacji odnośnie zawodowego przygotowania lektora i jego stosunku do pracy.

Elementy omówionych dotychczas ogólnych umiejętności zawodowych zawiera w sobie kolejny ważny składnik nauczycielskiego warsztatu, a mianowicie różne sposoby ożywiania zajęć i aktywizowania studentów. Językowej aktywności uczących się sprzyja jednakże nie tylko przyjazna atmosfera, dynamiczny sposób prowadzenia zajęć oraz różne sposoby „wyjścia poza podręcznik”, lecz także umiejętnie wtrąca-ne informacje dodatkowe w postaci dygresji, poszerzające językową i realioznawczą wiedzę studentów, jak również odgrywanie przez nauczyciela różnych ról. Zalicza się do nich nie tylko tradycyjna i obecna w nauczaniu przed-

miotów niejęzykowych rola przekaziciela wiedzy i kontrolera, lecz także reżysera (tj. organizatora pracy własnej), doradcy, wzorca językowego, swoistego „attache kulturalnego” kraju nauczane-go języka oraz współuczestnika ćwiczeń.

Inną, ważną umiejętnością zawodową ściśle związaną z nauczaniem języków obcych, jest stosowanie na zajęciach różnych form pracy – typowej dla przedmiotów niejęzykowych indywidualnej i „łańcuskowej”, a także, a może nawet przede wszystkim – pracy w parach i ma-łych zespołach. Dwie ostatnie formy pracy są szczególnie przydatne i godne polecenia w nauczaniu języków obcych z dwóch co najmniej względów:

- ▶ zapewniają praktykę językową wszystkim uczniom (studentom) jednocześnie,
- ▶ aktywizują tych bardziej nieśmiałych, gdyż nie stawiają ich „w świetle reflektorów”.

Na osobną wzmiankę zasługuje tak banalna, wydawałoby się, umiejętność, jak wykorzystanie tablicy. Rzecz w tym, że w nauczaniu języków obcych znajduje ona wyjątkowo szerokie zastosowanie i pomimo coraz większego udziału technicznych środków poglądowych (rzutników, telewizji, magnetofonu, wideo czy komputerów) ciągle zalicza się do najniezbędniejszych środków nauczania. Tablicę można bowiem z powodzeniem wykorzystać na wszystkich etapach pracy nad nowym materiałem językowym: wprowadzania, objaśniania, wstępnego utrwalania, praktyki językowej i kontroli.

Kolejna umiejętność, bardzo specyficzna, niełatwa i znamionująca naprawdę dobrego nauczyciela języka obcego to tzw. „przejścia”. Zajęcia językowe to przede wszystkim ćwiczebna, udawana komunikacja w języku obcym. Jednym z warunków, a zarazem sposobów nadania tej komunikacji możliwie naturalnego charakteru i zredukowania elementu umowności jest umiejętność płynnego, prawie niezauważalnego przechodzenia od jednego ćwiczenia do drugiego tak, aby uwaga uczącego się koncentrowała się głównie (jeśli nie wyłącznie) na treści komunikacji, a nie na ćwiczymym elemencie językowym.

Należy też dodać, że dobrze prowadzone zajęcia językowe powinny przebiegać w naturalnym, dość wartkim tempie, głównie po to, aby zapewnić wszystkim uczącym się należytą „dawkę” praktyki językowej, a poza tym, aby

podtrzymać na odpowiednim pułapie poziom ich koncentracji i uwagi. Dla zdecydowanej większości hospitowanych lektorów zasada ta wydaje się być oczywistością.

Kolejnym elementem metodycznego „abecadła” związanego z nauczaniem jakiegokolwiek języka obcego jest zachowanie na zajęciach tzw. atmosfery językowej. W przekładzie na język praktyki oznacza to po prostu, aby w trakcie lekcji było jak najwięcej języka obcego, a języka polskiego – jak najmniej. Nie chodzi tu bynajmniej o całkowite wyeliminowanie języka ojczystego uczniów z procesu nauczania i prowadzenie lekcji wyłącznie w języku obcym, lecz o stosowanie go przez osobę uczącą tylko wtedy, gdy jest to niezbędnie potrzebne.

Przejdźmy teraz do ostatniej spośród omawianych ogólnych umiejętności nauczycielskich, a mianowicie do tzw. „teacher’s talk”. Jest to zarazem jedyna umiejętność, która dotyczy nie warsztatowo-metodycznego, lecz językowego przygotowania lektora do zawodu. Składa się na nią zdobyta w trakcie studiów filologicznych ogólna biegłość językowa, a także znajomość tzw. „języka szkolnego” (tj. określonego zestawu zwrotów i fraz związanych z prowadzeniem zajęć) oraz umiejętność każdo-

razowego dostosowywania środków językowych i sposobu mówienia do poziomu grupy językowej. Wymaga ona ciągłego doskonalenia znajomości języka, ustawicznej lektury w języku obcym prasy czy literatury, czy chociażby surfowania po obcojęzycznych tekstach w Internecie.



Wnioski końcowe

Z analizy uzyskanych danych wynika, że wszystkie podstawowe ogniwa procesu lekcyjnego były, ogólnie rzecz biorąc, realizowane przez hospitowanych lektorów co najmniej poprawnie, przy czym najmniej uwag krytycznych wzbudził sposób prowadzenia części teoretycznej (objaśniającej) oraz proporcji czasowych między fazą objaśniania a fazą utrwalania. Nieco więcej – realizacja fazy przygotowawczej przed wykonaniem ćwiczeń oraz sposób podania tematu zajęć i zadania domowego, a najwięcej – zbyt rzadkie stosowanie rozgrzewki językowej i relaksującego przerywnika w środku zajęć.

(październik 2000)



Warto wiedzieć

Jakie są warunki publikowania prac w naszym czasopiśmie

Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w przeciągu dwóch miesięcy.

Mamy bardzo dużo prac czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje tematycznie do danego numeru, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia 128 stron czasopisma, więc jest opublikowana szybciej.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- ▶ przysyłanie prac e-mailem, lub wydruku z dyskietką (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy,
- ▶ podawanie swoich adresów prywatnych i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już wtedy czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie,
- ▶ pisanie artykułów w języku polskim – a przykładów w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.
- ▶ przestrzeganie praw autorskich – podawanie dokładnych źródeł cytatów, ilustracji itp. z których pochodzą.

Z PRAC INSTYTUTÓW



Małgorzata Multańska
Warszawa, CODN

Oferta szkoleniowa Pracowni Języków Obcych CODN

Jeszcze do niedawna w szkołach podstawowych uczyliśmy od V klasy tylko języka rosyjskiego i dopiero na poziomie szkoły ponadpodstawowej był wprowadzany jeden z języków zachodnich. Po przełomie lat dziewięćdziesiątych, gdy sytuacja uległa zmianie, okazało się, że trudno jest zapewnić kadrę nauczycieli języków zachodnich. Utworzone w tym celu Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych kształciły w 3-letnim cyklu dobrze przygotowanych metodycznie nauczycieli języków: angielskiego, niemieckiego i francuskiego. Przygotowani metodycznie do pracy, jednak nie zawsze mogli wykazać się doskonałym poziomem opanowania języka obcego. Ponadto, jak wykazują badania, szkolnictwo zasila jedynie ok. 30% absolwentów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych. Także absolwenci wydziałów neofilologii dotychczas niechętnie decydowali się na pracę w szkole. Pozostawali w niej natomiast rusycyści, dla których w połowie lat dziewięćdziesiątych gwałtownie zmniejszył się rynek pracy i możliwości zatrudnienia. Ilustruje to pierwsza tabela¹⁾:

Jeśli popatrzymy na strukturę nauczania języków obcych, czyli udział poszczególnych języków w nauczaniu języków obcych ogółem, zarysuje nam się obraz potrzeb związanych z kadrą nauczycielską.

Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w Polsce w latach 1992/2000. Szkoły razem, nauczanie obowiązkowe (w procentach ogółu uczniów)

Rok szkolny	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
1992/93	18,2	3,2	16	34
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	22,4	21,6
1997/98	32,5	4	23,9	19,7
1998/99	34,5	4	25,2	18,1
1999/2000	46,9	4,2	30,7	16
2000/2001	53,6	4,3	33,4	13,4

Struktura nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/01 w % ogółu uczniów uczących się języka obcego w danej szkole

Typ szkoły	A	F	N	R	Ł	Inne
Podstawowe:	62,5%	1,7%	26,4%	8,1%	0,0%	1,3%
w tym miasto	66,6%	2,2%	3,2%	0,0%	0,9%	
wieś	56,5%	1,0%	25,2	15,4%	0,0%	1,9%
Gimnazja	53,0%	3,5%	32,8%	8,4%	0,0%	2,2%
Sz. zasadnicze	13,1%	2,7%	27,6%	56,3%	0,0%	0,3%
Licea						
ogólnokształcące	46,0%	7,8%	31,9%	9,9%	2,9%	1,4%
Sz. średnie						
zawodowe	46,5%	4,7%	38,9%	9,3%	0,0%	0,6%
Szkoły policealne	61,1%	6,9%	24,2%	3,0%	1,1%	3,7%
Ogółem	51,2%	4,1%	30,9%	11,7%	0,7%	1,4%

¹⁾ Jadwiga Zarębska (2001), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001*. *Dynamika Przemian*, Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Patrz też: „Języki Obce w Szkole” nr 4/2000 – Jadwiga Zarębska, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 1999/2000*, s. 39; „Języki Obce w Szkole” nr 4/2001 – Jadwiga Zarębska, *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001*, s.23.

Chociaż coraz więcej z nas zna języki obce, to jednak jeszcze nieczęsto się zdarza, by cudzoziemiec uzyskał odpowiedź po angielsku, niemiecku czy francusku na zadane pytanie. Mimo, iż poziom nauczania języków z roku na rok jest coraz wyższy, to jednak potrzeby w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli wcale nie maleją. Zakrojona na szeroką skalę systemowa reforma polskiej oświaty wprowadziła obowiązkowe nauczanie pierwszego języka obcego w IV klasie szkoły podstawowej oraz drugiego języka obcego na poziomie gimnazjalnym. Jak wynika natomiast z *Raportu–Edukacja 1997–2000* Ministerstwa Edukacji Narodowej, wielu dyrektorów szkół podstawowych wprowadza język obcy już w I lub II klasie.

Dyrektorzy szkół doceniają znaczenie nauki języków obcych. W 44% szkół podstawowych zwiększono w stosunku do obowiązującej liczbę godzin nauki języka. W 52% szkół język obcy wprowadzony jest w klasach I–III, a w 25% drugi język jest nauczany w klasach IV–VI. Zajęcia pozalekcyjne z języków obcych odbywają się w 34% szkół podstawowych. W 39% gimnazjów zwiększono godziny przeznaczone na naukę języków, drugi język obcy nauczany jest w 61% szkół. Zajęcia pozalekcyjne – językowe, organizowane są w 41% szkół. Około 90% gimnazjów umożliwia uczniom kontynuację nauki języka obcego ze szkoły podstawowej, a 48% – naukę według stopnia zaawansowania znajomości języka obcego.

CODN realizuje, stopniowo wdraża i opracowuje następujące programy:

Oferta programowa CODN w 2002 roku w zakresie języków obcych

Język angielski INSETT	Język niemiecki DELFORT	Język francuski CONCORDE
Język rosyjski ROSSICA	Język włoski FORMATORE	Język hiszpański i HOLA !
Język angielski, niemiecki, francuski YOUNG LEARNERS	Język angielski, niemiecki, francuski hiszpański BILINGUAL	Język angielski, niemiecki, francuski rosyjski, łaćniński włoski, hiszpański i inne CZASOPISMO „Języki obce w szkole”

Aby sprostać nowym wyzwaniom Pracownia Języków Obcych CODN od wielu już lat opracowuje i realizuje modelowe rozwiązania oraz organizuje i koordynuje doskonalenie nauczycieli języków obcych w skali ogólnopolskiej. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli realizował w latach 1992–1997 autorskie programy przekwalifikowania nauczycieli, w tym głównie nauczycieli języka rosyjskiego na nauczycieli języków angielskiego, niemieckiego i francuskiego.

Program INSETT jest realizowany od 1994 roku na podstawie umowy zawartej między CODN/MEN i British Council Polska. Jego celem jest stworzenie ogólnopolskiego systemu doskonalenia nauczycieli języka angielskiego. Sieć INSETT obejmuje cały kraj poprzez 12 regionów szkoleniowych, prowadzonych przez nauczycieli akademickich, wysokiej klasy specjalistów nauczania języka angielskiego. Regionalne centra koordynacyjne znajdują się w NKJO, ośrodkach uniwersyteckich lub regionalnych placówkach doskonalenia nauczycieli. Podstawowymi formami doskonalenia są kursy i warsztaty o bardzo szerokiej tematyce, adresowane do różnych grup odbiorców.

W roku 1998 INSETT poszerzył swą ofertę o Studia Podyplomowe przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Studium powstało z inicjatywy grupy liderów INSETT, ale jego uruchomienie było możliwe dzięki przychylnemu stanowisku władz uczelni i osobistemu zaangażowaniu p. prof. Barbary Lewandowskiej-Tomaszczyk, jak również środkom finansowym CODN i British Council. Efekty programu to ok. 9 tys. uczestników szkoleń INSETT w skali roku oraz wysoka ocena jego działalności w opinii niezależnych ekspertów polsko-brytyjskiej komisji, która dokonała ewaluacji programu w kwietniu 2000 r. Ustalenia między MEN a British Council wskazują, że program będzie działał co najmniej do września 2004 r. Umożliwia on doskonalenie nauczycieli w skali ogólnopolskiej, korzystając z potencjału kadrowego Nauczycielskich Kolegiów Języka Angielskiego, Instytutów Filologii Angielskiej polskich uniwersytetów, a także zaprasza do współpracy specjalistów zagranicznych.

Celem programu YOUNG LEARNERS jest przygotowanie gruntu pod wprowadzenie w niedalekiej perspektywie wczesnoszkolnej edukacji językowej w klasach I–III (głównie język angielski i niemiecki). Projekt powstał

w wyniku trójstronnego porozumienia między MEN, British Council Polska i Instytutem Goethego w Warszawie. Projekt obejmuje kilka komponentów, które są realizowane przez partnerów zagranicznych w ścisłej współpracy z CODN lub bezpośrednio przez CODN. W pierwszym etapie programu wykształcono specjalistów (*trainer trainers i teacher trainers*) – edukatorów do pracy z nauczycielami zainteresowanymi uczeniem małych dzieci języka obcego.

Kolejnym krokiem było opracowanie ramowych programów kształcenia nauczycieli czynnych zawodowo na kursach kwalifikacyjnych i doskonalących. Uruchomiono kursy dla nauczycieli języka angielskiego, pracujących z małymi dziećmi, a także nowatorski, pilotażowy kurs metodyczno-językowy dla nauczycieli nauczania początkowego, którzy pragną włączyć język angielski w nauczanie zintegrowane. Projekt przewiduje również opracowanie pakietów multimedialnych: materiałów szkoleniowych dla edukatorów oraz materiałów do pracy z uczniem dla nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego w klasach I–III.

Bez ścisłej współpracy z partnerem niemieckim nie byłaby możliwa realizacja około 30 form doskonalenia rocznie dla nauczycieli języka niemieckiego. Wiemy, że informacja o organizowanych przez nas szkoleniach nie zawsze dociera do zainteresowanych nauczycieli. Toteż CODN uruchamia we współpracy z Instytutem Goethego Inter Naciones nowy program – DELFORT–Regio – ogólnopolski projekt doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego. Koordynatorzy projektu – aktywni edukatorzy języka niemieckiego – działający w 6 regionach, obejmujących cały kraj z pewnością dotrą z informacją o ofercie szkoleniowej DELFORT-CODN do wszystkich zainteresowanych nauczycieli. Oferta ta obejmuje:

- ▶ język obcy w szkołach zawodowych,
- ▶ wymiar europejski w nauczaniu języka niemieckiego,
- ▶ multimedia w nauczaniu języka niemieckiego,
- ▶ wczesnoszkolne nauczanie języka niemieckiego,
- ▶ matura z języka niemieckiego,
- ▶ nauczanie dwujęzyczne,
- ▶ edukatorzy języka niemieckiego,
- ▶ język niemiecki w NKJO,
- ▶ staże zagraniczne w Niemczech, Austrii, Szwajcarii.

Uruchamiamy też nowe projekty dla nauczycieli języków romańskich:

- ▶ język francuski – CONCORDE
- ▶ język włoski – FORMATORE
- ▶ język hiszpański – i HOLA !

Na uwagę zasługuje fakt, iż nauczyciele, którzy nie mają pełnych kwalifikacji pedagogicznych będą mogli je uzyskać biorąc udział w kursach kwalifikacyjnych dla nauczycieli języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego. Obecnie trwają prace nad przygotowaniem autorskich programów takich kursów.

Celem jednego z komponentów programu CONCORDE – COFRAN jest wykształcenie edukatorów języka francuskiego, których zadaniem będzie organizowanie form doskonalenia nauczycieli języka francuskiego odpowiednio do zdiagnozowanych potrzeb. Wraz z Ambasadą Francji i NKJO w Warszawie trwają prace nad ostateczną formą projektu.

Doskonalenie nauczycieli języka rosyjskiego odbywa się w ramach programu ROSSICA, uwzględniającego zarówno doskonalenie w zakresie multimediów, przygotowania do reformy szkolnictwa ponadgimnazjalnego i nowej matury, jak i kulturoznawstwa rosyjskiego oraz rekrutacji i organizacji staży za granicą. Ważnym komponentem programu jest monitorowanie działalności edukatorskiej 39 *teacher trainer'ów* – edukatorów nauczycieli języka rosyjskiego, mającej na celu wspieranie przygotowania nauczycieli języka rosyjskiego do realizacji haseł reformy programowej systemu oświaty,

Projekt *Nauczanie dwujęzyczne BILINGUAL* jest adresowany do nauczycieli szkół z ciągami klas dwujęzycznych z językiem angielskim, niemieckim, francuskim i hiszpańskim. W roku 2002 będziemy go kontynuować, kładąc szczególny nacisk na następujące komponenty:

- ▶ egzamin dojrzałości w liceach z oddziałami klas dwujęzycznych,
- ▶ wykorzystanie technologii informacyjnej w nauczaniu dwujęzycznym,
- ▶ konkurs „Europa Języków” – przeznaczony dla uczniów klas dwujęzycznych z językiem niemieckim i francuskim,
- ▶ staże zagraniczne.

Za niezwykle ważne uważamy upowszechnienie efektów realizowanego w latach 2000–2001 programu *Szkolenie Rad Pedagogicznych* – wypracowanych modelowych dokumentów:

- ▶ dydaktycznego programu szkół dwujęzycznych,
- ▶ wychowawczego programu szkół dwujęzycznych,
- ▶ szkolnego systemu oceniania ze szczególnym uwzględnieniem języka docelowego i treści interkulturowych.

Duże nadzieje wiążemy z międzynarodowym projektem MOBIDIC, realizowanym z funduszy SOKRATESA Akcja COMENIUS 3.2. Podstawowym celem tego projektu jest opracowanie struktury kursu kształcenia i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, uczących przedmiotów dwujęzycznie z językiem docelowym:

angielskim, niemieckim i francuskim. Kursy takie będą realizowane w kraju i za granicą: we Francji, Anglii i Niemczech.

Czasopisma „Języki Obce w Szkole” nie trzeba chyba przedstawiać jego czytelnikom. Warto tu tylko nadmienić, iż zamierzamy kontynuować wydawanie numerów specjalnych. Pierwszy zeszyt ukazał się w grudniu 2000.

Nauczycieli zainteresowanych szczegółową ofertą CODN w zakresie języków obcych w roku 2002 zapraszamy do zapoznania się z naszą stroną internetową: www.codn.edu.pl.
(październik 2001)

Iwona Strachanowska
Bydgoszcz

Operacjonalizacja celów nauczania przedmiotu pedagogika w procesie kształcenia studentów filologii angielskiej

Realizując treści kształcenia zawarte w wytycznych programowych przedmiotu pedagogika na kierunkach nauczycielskich od 1983 roku odczuwałam potrzebę modernizacji tychże na II roku studiów dziennych filologii angielskiej. Pierwsze próby podjęłam w okresie dwu lat pracy 1983/84 i w roku akademickim 1984/85. Motywem mojego postępowania były wyniki badań sondażowych przy użyciu kwestionariusza wywiadu i ankiety, prowadzonych na własny użytek w chwili przejmowania grup ćwiczeniowych w trakcie roku akademickiego (14.II.1983). Niska ocena przydatności treści programowych w opinii studentów II roku filologii angielskiej, klasyfikowanych jako elementy historii i teorii wychowania, a także pedeutologii oraz akcentowanie potrzeby rozszerzenia i wzbogacenia treści z zakresu dydaktyki ogólnej o „nowinki” glottodydaktyczne przydatne w przyszłej pracy zawodowej, potwierdziły moje obawy.

Na temat prób modernizacji programu ćwiczeń realizowanych przeze mnie w omawianym okresie wypowiedział się dwukrotnie na

łamach *Życia Szkoły Wyższej* prowadzący wykłady na tym samym kierunku dr P. Prusak.¹⁾ Ówczesne „zmiany” objęły swoim zasięgiem redukcję wybranych tematów z historii wychowania – typowo encyklopedycznych oraz poszerzenie tematyki metod nauczania o treści przydatne studentom filologii angielskiej i rosyjskiej tj. o metody: gramatyczno-tłumaczeniową, audiolingwalną, kognitywną, bezpośrednią (naturalną skrajną), seryjną i Berlitz’a, specyficzne dla tych kierunków studiów.

Metody te poza bardzo krótkim rysem historycznym omawiano na ćwiczeniach pod kątem ich użyteczności w okresie bezpodręcznikowym oraz w dalszych etapach kształcenia językowego, z uwzględnieniem możliwości ich zmiany w okresie kształtowania odpowiednich sprawności u uczniów. Wykorzystano tu treści zawarte w publikacjach zwartych takich autorów jak: H. Komorowska, W. Marton, J. Brzeziński, T. Adamiak, F. Gruca, I. Kurcz. Treści były również przedmiotem ćwiczeń praktycznych w omawianym okresie, gdyż studenci po dyskusji panelowej, podejmowali próbne wcho-

¹ Prusak P. (1984), *Rola pedagogiki w kształceniu nauczycieli*. „Życie Szkoły Wyższej” nr 7-8.; Prusak P. (1984), *O pedagogice w planach i programach szkół wyższych - dyskusje*, „Życie Szkoły Wyższej” nr 10.

dzenie w rolę nauczyciela podczas krótkich gier dydaktycznych (symulacja jednego ognia lekcji).

Mój niski stopień samooceny zmuszał mnie do dalszych poszukiwań w kierunku operacjonalizacji celów tego przedmiotu.²⁾ I tak, od 1985 roku począwszy przygotowując się do realizacji treści programowych z pedagogiki sporządzałam listy celów pośrednich i operacyjnych³⁾ wyrażonych w kategoriach czynności studentów⁴⁾ oraz tabel czasowników operacyjnych dla każdego ćwiczenia. Zajęcia obejmujące do roku 1994 w semestrze zimowym wykłady, a w letnim konwersatoria (3-godzinne), zostały oparte na koncepcji zaczerpniętej z psychologii kognitywnej⁵⁾, wdrażającej studenta do procesu samokształceniowego⁶⁾, w myśl definicji kompetencji autokreacyjnych⁷⁾.

Moja koncepcja została oparta na zbieżnej z teorią N. Chomsky'ego triadzie. TRIADZIE kompetencji dydaktycznych nauczyciela języka obcego, która składa się z 3 poziomów: *wiadomości-umiejętności-postaw*. Poziom pierwszy zapewnia studentom jedynie encyklopedyczną wiedzę, gdyż gwarantuje im zapamiętanie i zrozumienia wiadomości⁸⁾. Poziom drugi, umożliwia studentom stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych⁹⁾, jakimi są w przypadku ćwiczeń z przedmiotu pedagogika gry dydaktyczne: sytuacyjne i symulacyjne, a więc wchodzenie w rolę nauczyciela na czas określony oraz udział w dyskusjach panelowych i burzy

mózgów. Poziom ten zapewnia również stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych, do nich zaliczam: obserwację lekcji języka obcego nagranej w technice wideo w Liceum Ogólnokształcącym nr VI lub osobisty udział studentów w hospitacjach lekcji w szkołach podstawowych nr 6 i nr 60 w Bydgoszczy w celu poprawnego sporządzania (do wyboru):

- ▶ planu lub konspektu oglądanej lekcji języka angielskiego,
- ▶ fragmentu arkusza obserwacyjnego lekcji.

Poziom drugi związany jest ściśle z trzecim (postawy), gdyż na tym etapowym celu spoczywa duża odpowiedzialność. Przyznaję, że nie wszyscy studenci decydują się przeprowadzić fragment lekcji na zajęciach lub w jednej z wymienionych szkół. Są jednak i tacy, którzy podejmują się tego zadania chętnie, samodzielnie prowadzą fragment jednostki lekcyjnej, rejestrowanej kamerą wideo w naturalnej scenarii klasy szkolnej, z prawdziwymi uczniami, realizując (wyznaczony przez nauczyciela tamtejszej szkoły) temat lekcji. Tego typu doświadczenia praktyczne poparte są równoległą wiedzą metodyczną wprowadzaną na przedmiocie „metodyka języka angielskiego”, w semestrze IV drugiego roku studiów, w języku angielskim.

Studenci na tym poziomie kształcenia integrują wiedzę i umiejętności z przedmiotów¹⁰⁾: psychologii, pedagogiki oraz metodyki. Ich wiadomości na temat: motywów, aspiracji

²⁾ Niemierko B. (1986). *Spółeczno-wychowawcze ocenianie poznawczych osiągnięć uczniów*. „Edukacja” nr 1/13/. Niemierko B. (1984). *Struktura procesów sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych*. „Edukacja” nr 2.

³⁾ Guilbert J.J. (1983). *Zarys pedagogiki medycznej*, PZWL, Niemierko B. (red.) 1975. *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa: PZWS, Ciżkowicz K., Ochendusko J. (1986), *Pomiar sprawdzający wielostopniowy. Poradnik konstruktora i analityka*. Tom I. Bydgoszcz: WSP, Denek K., Kuźmiak T. (1985), *Cele kształcenia w szkole wyższej i ich formułowanie*. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” nr 2.

⁴⁾ Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*. Warszawa: PZWS, Denek K. (1991), *Świadomość, ustalanie i realizacja celów edukacyjnych*. [w:] „Prace Naukowe WSP” w Częstochowie. Seria Pedagogika, z. II, Niemierko B. (1973), *Taksonomia celów nauczania*. „Nowa Szkoła” nr 7-8, oraz Niemierko B. (1979), *Taksonomia celów nauczania*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2 oraz Bloom B. (1976), *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational goals*. Handbook I: *Cognitive domain*. New York: McKay (ed).

⁵⁾ Hevighurst R.J. (1981), *Developmental Task and Education*. New York oraz Ausubel D.P. (1968), *Educational Psychology a Cognitive View*. New York, Holt, Rinhshart & Winston oraz Strachanowska I. (1997), *Taxonomy ABC-Setting operational teaching objectives in the pedagogical process of training English Philology Students*. „Studia Pedagogiczne”, Zeszyt nr 30, s. 203-210.

⁶⁾ Ludwiczak S. (1983), *Proces samokształcenia kierowanego*. Warszawa: WSiP oraz Wojnar T., *O samokształceniu inaczej*

⁷⁾ Hymes P. (1974), *On communicative competence* [w:] J.B. Pride, H. Holmes (eds): *Sociolinguistics*. Harmondsworth oraz Schaff (red.) 1980, *Zagadnienia socjo i psycholingwistyki*. Wrocław.

⁸⁾ Niemierko B. (red.) (1975), *ABC testów osiągnięć szkolnych*. Warszawa: WSiP, s. 21.

⁹⁾ Niemierko B. (1975), op.cit., s. 21 oraz Niemierko B., *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*. Warszawa: WSiP, oraz Niemierko B. (1994), *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP, s. 59-63

¹⁰⁾ Komorowska H. (1974), *Dydaktyka języków obcych a rozwój psychologii, pedagogiki i socjologii*. „Języki Obce w Szkole” nr 4.

i zainteresowań językowych dzieci i młodzieży są na tyle wyczerpujące, co informacje o prawidłowościach psycho-dydaktycznych w procesach: nauczania–uczenia się, zapamiętywania, zapominania, transferu i interferencji. Uważam, że trzeci poziom triady, *postawy*, to nastawienie studentów na działanie¹¹ i wprowadzenie ich do systemu działań¹² zmierzających do identyfikacji z zawodem. Cele kierunkowe spójne dla trzech integrujących swe treści przedmiotów można określić jako:

a) cele zawodowe realizowane na przedmiocie „metodyka”:

► wyposażenie studenta w różnorodność praktycznych form realizacji lekcji i zajęć pozalekcyjnych języka obcego w zróżnicowanych grupach wiekowych uczniów,

► dążenie do perfekcji zawodowej,

► bycie nauczycielem języka obcego,

b) cele ukierunkowane na indywidualne zaspo-

kajanie potrzeb i oczekiwań studentów II roku filologii angielskiej realizowane na przedmiocie „pedagogika”:

► bycie pedagogiem przygotowanym do umiejętnego kreowania sytuacji wychowawczych,
 ► bycie nauczycielem integrującym funkcję dydaktyczną i wychowawczą

c) cele ujmujące na szerokiej, globalnej płaszczyźnie rolę zawodową nauczyciela języka obcego i inne role społeczne realizowane na przedmiocie „socjologia”.

Operacjonalizowanie celów do każdego ćwiczeń (od 1985 roku) i wykładów (od 1988 roku), zapewnia optymalizację procesu kształcenia oraz w dużym stopniu ułatwia proces sprawdzania i oceniania osiągnięć studentów przy użyciu testów sprawdzających wielostopniowych.

Oto jeden przykład celów pośrednich i operacyjnych tematu ćwiczeń realizowanego w IV semestrze.

Cele operacyjne do tematu T₁

Kategoria celu	Określenie wieloznaczne	Czasowniki operacyjne
A	wiedzieć	student: ► potrafi wymienić i zdefiniować pojęcia, ► prawidłowo nazywa strategie i rozpoznaje je, ► potrafi wyliczyć i zidentyfikować typy lekcji, ► nazywa składniki treściowe wielostronnego kształcenia,
B	rozumieć	student: ► umie wyjaśnić różnice występujące pomiędzy: typami lekcji, strategiami nauczania, sposobami uczenia się, metodami nauczania, ► potrafi streścić podstawy psychodydaktycznych założeń kształcenia wielostronnego, ► rozumie i umie wyjaśnić związki zachodzące między czynnościami nauczycieli i uczniów na lekcji w każdej z poznanych strategii, ► wyjaśnia zastosowanie nauczania wielostronnego w nauce języka angielskiego.
C	stosować wiadomości	student: ► potrafi porównać ze sobą strategię nauczania wielostronnego i wskazać możliwość zastosowania ich na lekcji poświęconej: a) gramatyce języka angielskiego, b) literaturze obcojęzycznej, c) wprowadzeniu nowego słownictwa w języku angielskim, d) ćwiczenia w mówieniu (lub czytaniu), ► samodzielnie układa plan lekcji i charakteryzuje poszczególne jej ogniwa, ► planuje własne działania w roli nauczyciela i próbuje zastosować je w praktyce prowadząc jedno ogniwo lekcji w ramach mikronauczania,
D	rozwiązywać problemy	student: ► umie analizować obejrzaną na wideo lekcję języka angielskiego, ► proponuje sformułowanie celów operacyjnych do obejrzanej lekcji, ► rozpoznaje strategię nauczania wielostronnego, ► proponuje odmienną wersję od obejrzanej realizacji założonych celów operacyjnych.

¹¹⁾ Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B. (1964), *Taxonomy of educational objectives*. Handbook II: Affective domain. New York Mc Kay oraz Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. PWN, Warszawa, s. 224.

¹²⁾ Borowska T. (1983), *Koncepcja wychowania i jego wyników*. Opole, WSP.

▼ Temat zajęć konwersatoryjnych:
Kształcenie wielostronne.

► *Cele pośrednie*: **1.** Znajomość pojęć: proces kształcenia, proces nauczania-uczenia się, ogólniwa lekcji (w kategoriach czynności nauczyciela i uczniów), strategia nauczania (strategia działania), typ lekcji, dominanta lekcji, sposoby uczenia się, metody nauczania, składniki treściowe, postawy.

2. Rozumienie związków między czynnościami nauczyciela języka obcego a uczniami na lekcji w zależności od zastosowanej strategii nauczania.

3. Umiejętność zaplanowania własnych działań w roli nauczyciela (przy użyciu jednej ze strategii).

4. Umiejętność próbnego formułowania celów operacyjnych lekcji języka angielskiego po obejrzeniu jej podczas projekcji wideo.

Taki przebieg mają każde zajęcia konwersatoryjne z pedagogiki, poparte są także wizytami w szkołach. W podobny sposób są realizowane tematy:

► cele nauczania i wychowania,

► zasady nauczania i wychowania,

► niepowodzenia szkolne uczniów (jako niepowodzenia dziecka w nauce języka obcego: transfer, interferencja),

► uczeń zdolny (jako uzdolnienia specjalne – językowe dzieci i młodzieży),

► zajęcia pozalekcyjne (jako specyfika form i technik na zajęciach pozalekcyjnych języka obcego),

► sprawdzanie i ocenianie (jako specyficzne formy sprawdzania i oceniania na lekcji języka

obcego. Budowa pytań do testów, plan testu TSW).

Z powodu ograniczonych ram niniejszej publikacji nie będę wymieniała kolejnych tematów zajęć. Pragnę jedynie podkreślić, że do poziomu A (wyszczególnionego w tabeli) studenci przygotowują się sporządzając fiszki. Zakres literatury podstawowej do przedmiotu „pedagogika” na omawianym kierunku studiów rozszerzono o nadobowiązkową listę publikacji zwartych.

Posiłkuję się również interesującymi artykułami¹³ publikowanymi na łamach takich czasopism jak: *Forum, Języki Obce w Szkole, Edukacja, Kultura i Edukacja, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*.

Konsultując kolejny raz swoje mniej lub bardziej udane pomysły z metodykami języka angielskiego (Zakład Filologii Angielskiej WSP¹⁴ w Bydgoszcy), nieustannie modernizuję wariant czynnościowy konwersatoriów z pedagogiki.¹⁵

Dotychczasowe doświadczenia wyniesione z pracy na kierunku filologia angielska, przeniosłam z powodzeniem na kierunki: filologia rosyjska, filologia germańska i lingwistyka stosowana, przy stałej współpracy z przedstawicielami dydaktyk szczegółowych poszczególnych katedr.

(sierpień 1997)

¹³ Strachanowska I. (1991), *Wykaz bibliograficzny – wybrane sprawności językowe. Materiały pomocnicze dla studentów filologii angielskiej*. WSP, Bydgoszcz

¹⁴ Obecnie Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

¹⁵ Kwieciński Z. 1992, *Sociologia edukacji*. Warszawa, s. 267

Barbara Czarnecka-Cicha
Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna

Próbnny egzamin maturalny z języków obcych

W dniu 19 września 2001 roku we wszystkich szkołach w Polsce odbył się próbnny egzamin maturalny z języków obcych. Ponieważ egzamin był przeprowadzany jednego dnia każdy uczeń mógł zdawać tylko jeden język.

Do egzaminu przystąpiło ponad 300 tysięcy uczniów klas maturalnych. Najwięcej, bo 65% wybrało język angielski, 22% – niemiecki, 9% – rosyjski, 4% – francuski, a język włoski,

hiszpański i słowacki zdawało, w sumie, mniej niż 1% uczniów.

Chociaż egzamin obejmował jedynie poziom podstawowy, wyniki pokazały jednak wyraźną różnicę między wiedzą i umiejętnościami uczniów liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych. Dla liceów ogólnokształcących był to egzamin łatwy, ale ich absolwenci, raczej w większości będą przystępowali do po-

ziomu rozszerzonego, który jest znacznie trudniejszy i w większym stopniu różnicuje ocenę ich wiedzy i umiejętności. Natomiast dla liceów zawodowych i technicznych, ten egzamin okazał się umiarkowanie łatwy i chociaż ponad 90% zdających zaliczyło go, to uzyskane wyniki wyraźnie różnicują tę grupę uczniów.

Taki rozkład wyników jest spowodowany, głównie, różną liczbą godzin języka obcego przewidzianych w planach nauczania tych szkół oraz, w pewnym stopniu, różnicami w zdolnościach i motywacjach uczniów.

W obu typach szkół najlepiej wypadł arkusz II – rozumienie tekstu czytanego, naj słabiej arkusz III – formułowanie wypowiedzi pisemnej. Świadczy to o przewadze biernej znajomości języka nad czynną. Ponadto zadania w arkuszu III sprawdzały umiejętność napisania krótkiego tekstu użytkowego, która nie zawsze była wystarczająco często ćwiczona w szkole.

Zgodnie z procedurą, w każdej sali przebywał obserwator z innej szkoły, tak więc można przyjąć, że przypadki pracy niesamodzielnej były incydentalne.

Nie mamy jeszcze szczegółowych da-

nych, które pozwalałyby na wnikliwą analizę wyników, ale można chyba stwierdzić, że poziom znajomości języków obcych wśród młodzieży jest zgodny u naszymi oczekiwaniami, a nowy egzamin, przynajmniej na poziomie podstawowym, jest całkowicie w zasięgu możliwości uczniów ze wszystkich typów szkół, w tym zawodowych. Coraz wyższy poziom znajomości języków obcych przez uczniów jest spowodowany ich większą motywacją. Zdają sobie sprawę z potrzeby znajomości języków obcych, obserwują otwarcie Polski na świat, a wkrótce będą funkcjonować w zintegrowanej Europie. Również nauczyciele są coraz lepiej kształceni, między innymi dzięki działalności kolegów nauczycielskich, a także coraz lepszemu systemowi ich doskonalenia.

W tym numerze udostępniamy Państwu arkusze egzaminacyjne z języka angielskiego, francuskiego i hiszpańskiego. Arkusze z języków niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego zamieścimy w numerze 1/2002, a z języka słowackiego w numerze specjalnym o mniejszościach narodowych i etnicznych, który wkrótce się ukaze.

(październik 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

▶ Piotr Wietrzykowski (2001), *Rozmówki polsko-lacińskie*, wydanie własne.

▶ Sabina Traud, Petrus Wietrzykowski (2001), *MATER NOSTRA. Sententiae Latinae Polonice et Theodisce conversae*, wydanie własne.



WYDAWNICTWO EDUKACYJNE

▶ Anna Krzysztofik (2001), *Le Français 1*, klasa 1 szkoły podstawowej, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

▶ Anna Krzysztofik (2001), *Le Français 1*, klasa 1 szkoły podstawowej, *Poradnik metodyczny dla nauczyciela. Scenariusze lekcji*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

▶ Anna Krzysztofik (2001), *Le Français 1*, klasa 1 szkoły podstawowej, *Plan pracy*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

▶ Anna Krzysztofik (1999), *Język francuski. Program nauczania w klasach I-III zreformowanej szkoły podstawowej*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.



WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN

▶ Jacek Betleja, Aleksandra Kubicka (2001), *eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy II*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

▶ Jacek Betleja, Aleksandra Kubicka (2001), *eins, zwei, drei.*

Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy II, Materiały do kopiowania, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

▶ Jacek Betleja, Aleksandra Kubicka (2001), *eins, zwei, drei. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy II, Materiały uzupełniające*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.



▶ Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak (2001), *DACHfenster, Podręcznik dla gimnazjum, Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

▶ Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak (2001), *DACHfenster, Książka ćwiczeń dla klasy 1*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

▶ Elżbieta Reymont, Agnieszka Sibiga, Małgorzata Jezierska-Wiejak (2001), *DACHfenster, Poradnik dla nauczyciela. Klasa 1*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.



▶ Ewa Krawczyk Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2001), *Was ist los? Zeszyt ćwiczeń dla klasy 2 gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

▶ Ewa Krawczyk Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2001), *Was ist los?. Poradnik dla nauczyciela. Klasa 2 gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

KOMPUTERY, INTERNET MULTIMEDIA



Berthold Haase
Poznań

Staging Foreign Language Learning – nowe media na lekcji języka obcego

Projekt *Staging Foreign Language Learning* zajmuje się w głównej mierze trzema aspektami:

- ▶ modernizacją i europeizacją dokształcania nauczycieli języków obcych,
- ▶ twórczym pisaniem, kreacją sceniczną i
- ▶ zastosowaniem nowych mediów związanych z komputerem.

Najbardziej dostrzegalną stroną naszej pracy jest użycie nowych mediów. Dwa poniższe przykłady powinny dać obraz dotychczasowej działalności.

Lekcja języka obcego powinna być prowadzona przez kompetentnego nauczyciela

Nauczanie języka obcego wymaga dziś zastosowania wszystkich nowoczesnych mediów. W pierwszym roku projektu, w trakcie licznych kursów dokształcających organizowanych przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Poznaniu, pracowaliśmy z doświadczonymi i z początkującymi nauczycielami nad poznaniem możliwości komputera, jako pomocy dydaktycznej oraz nabyciem sprawności w posługiwaniu się nim.

Zaczęliśmy od zastosowania komputera w przygotowaniu pracy własnej, a kończyliśmy na wykorzystywaniu go jako pomocy w konkretnych jednostkach lekcyjnych. Jest z tym związane przekonanie, że nowoczesna dydaktyka przypisuje nauczycielowi w procesie nauczania całkiem nową rolę, przy której niezbędna jest umiejętność swobodnego posługiwania się techniką komputerową i wykorzystywanie wszystkich jej możliwości komunikacyjnych.

Dwudniowe kursy miały na celu nie tyle przekazywanie wiedzy teoretycznej, lecz ćwiczenia praktyczne, które w efekcie miały być możliwe do bezpośredniego zastosowania w szkole. Uczestnicy kursów podczas pracy w grupach lub parami zajmowali się różnymi możliwościami preparacji i opracowania tekstów oraz zdjęć, a także tworzeniem własnych materiałów z różnym udziałem zdjęć i tekstów.

W drugiej części kursów dokształcających w centrum uwagi znalazł się Internet. Zostały opracowane (i w miarę możliwości praktycznie wypróbowane) wszystkie aspekty pracy z Internetem, od sieci jako przedmiotu lekcji, poprzez wykorzystanie stron WWW jako aktualnego i autentycznego źródła informacji w języku obcym, aż do możliwości używania poczty elektronicznej i projektów sieciowych.

Lekcja języka obcego powinna sprawiać przyjemność

Elementy gier i zabaw stosowane są przez doświadczonych nauczycieli od dawna. Fascynacja techniką komputerową może posłużyć do zwiększenia ich repertuaru. Była to myśl przewodnia przy opracowaniu gry *Deutsch Pokal im Internet*. W tej grze Internet i poczta elektroniczna są wykorzystywane do osiągnięcia zakładanych celów nauczania.

Pierwsza wersja powstała podczas jednego z kursów przygotowującego *Staging Foreign Language Learning*. Obecna została zainspirowana grą elektroniczną „Odyssey”, a także pomys-

łem olimpiady języka niemieckiego oraz grami giełdowymi na niemieckim forum internetowym. Pomysł jest prosty. Przez dziesięć tygodni publikowaliśmy w Internecie zadania dotyczące niemieckich tematów. Były one związane z takimi dziedzinami, jak wiedza o krajach niemieckojęzycznych, literatura i język. Grupy licealistów uczących się języka niemieckiego, które uczestniczyły w grze, wykonywały zadania i wysyłały odpowiedzi pocztą elektroniczną, za co otrzymywały punkty. Wyniki były podawane po ocenie każdego zadania i zamieszczane w tabeli, ustalając tym samym ranking grup. Wygrała

grupa z największą liczbą zdobytych punktów.

Deutsch Pokal im Internet wykorzystuje możliwości Internetu dla dydaktyki języków obcych. Aby uczestniczyć w grze, konieczne jest korzystanie ze stron WWW i z poczty elektronicznej. Niektóre z zadań mogą być użyte jako ćwiczenia w posługiwaniu się przeglądarkami oraz katalogami. Szczegóły dotyczące gry można znaleźć na stronie www.berthold-haase.de. Znajduje się tam między innymi analiza doświadczeń z pierwszego sezonu oraz przykłady dotychczasowych zadań. Zapraszamy!

(styczeń 2001)

Anna Jakubiak
Janowiec Wlkp.

Wykorzystanie komputera na lekcji języka niemieckiego

Uczestnictwo w kursie komputerowym zachęciło mnie do podjęcia wyzwania wykorzystania komputera na lekcji języka niemieckiego. Nie jest to możliwe na każdej lekcji, gdyż szkoła dysponuje tylko jedną salą komputerową przeznaczoną na zajęcia z informatyki. Wybrana lekcja, którą zaprezentuję, to lekcja z zakresu *Landeskunde*.

Cele lekcji:

- ▶ rozwijanie umiejętności poszukiwania informacji przy użyciu bazy danych,
- ▶ rozwijanie sprawności rozumienia tekstu pisanego,
- ▶ ćwiczenia w mówieniu,
- ▶ poszerzenie słownictwa w oparciu o tekst *Landschaften*,
- ▶ rozwijanie sprawności pisania.

Pomoce dydaktyczne: komputer, program *Landeskunde*.

Przebieg lekcji:

1. Rozgrzewka językowa, utrwalenie wiadomości i umiejętności nabytych na poprzedniej lekcji. Było to geograficzne położenie Niemiec i Polski, sąsiedzi, stolice państw sąsiadujących.
2. Uruchomienie programu *Landeskunde PC*, odszukanie hasła *Landschaft-*

ten. Na ekranie ukazuje się mapka Niemiec przedstawiająca krajobrazy występujące na jej terenie:



łem olimpiady języka niemieckiego oraz grami giełdowymi na niemieckim forum internetowym. Pomysł jest prosty. Przez dziesięć tygodni publikowaliśmy w Internecie zadania dotyczące niemieckich tematów. Były one związane z takimi dziedzinami, jak wiedza o krajach niemieckojęzycznych, literatura i język. Grupy licealistów uczących się języka niemieckiego, które uczestniczyły w grze, wykonywały zadania i wysyłały odpowiedzi pocztą elektroniczną, za co otrzymywały punkty. Wyniki były podawane po ocenie każdego zadania i zamieszczane w tabeli, ustalając tym samym ranking grup. Wygrała

grupa z największą liczbą zdobytych punktów.

Deutsch Pokal im Internet wykorzystuje możliwości Internetu dla dydaktyki języków obcych. Aby uczestniczyć w grze, konieczne jest korzystanie ze stron WWW i z poczty elektronicznej. Niektóre z zadań mogą być użyte jako ćwiczenia w posługiwaniu się przeglądarkami oraz katalogami. Szczegóły dotyczące gry można znaleźć na stronie www.berthold-haase.de. Znajduje się tam między innymi analiza doświadczeń z pierwszego sezonu oraz przykłady dotychczasowych zadań. Zapraszamy!

(styczeń 2001)

Anna Jakubiak
Janowiec Wlkp.

Wykorzystanie komputera na lekcji języka niemieckiego

Uczestnictwo w kursie komputerowym zachęciło mnie do podjęcia wyzwania wykorzystania komputera na lekcji języka niemieckiego. Nie jest to możliwe na każdej lekcji, gdyż szkoła dysponuje tylko jedną salą komputerową przeznaczoną na zajęcia z informatyki. Wybrana lekcja, którą zaprezentuję, to lekcja z zakresu *Landeskunde*.

Cele lekcji:

- ▶ rozwijanie umiejętności poszukiwania informacji przy użyciu bazy danych,
- ▶ rozwijanie sprawności rozumienia tekstu pisanego,
- ▶ ćwiczenia w mówieniu,
- ▶ poszerzenie słownictwa w oparciu o tekst *Landschaften*,
- ▶ rozwijanie sprawności pisania.

Pomoce dydaktyczne: komputer, program *Landeskunde*.

Przebieg lekcji:

1. Rozgrzewka językowa, utrwalenie wiadomości i umiejętności nabytych na poprzedniej lekcji. Było to geograficzne położenie Niemiec i Polski, sąsiedzi, stolice państw sąsiadujących.
2. Uruchomienie programu *Landeskunde PC*, odszukanie hasła *Landschaft-*

ten. Na ekranie ukazuje się mapka Niemiec przedstawiająca krajobrazy występujące na jej terenie:



3. Uczniowie studiują mapkę i informacje na niej zawarte, następnie odpowiadają na pytania:

- ▶ Welche Farben sind auf dem Deutschlandbild zu unterscheiden?
- ▶ Was bedeuten die Farben? (blau – Meer, Seen; hellgrün – Waldgebiete; braun – Gebirge)
- ▶ Wie viele Landschaften kann man unterscheiden?
- ▶ Wo liegen die Landschaften?

4. Uczniowie wyszukują w bazie danych tekst *Landschaften in Deutschland*, wspólnie wyjaśniają nowego słownictwa stosując synonimy, antonimy, parafrazy czy wreszcie podając polskie odpowiedniki.

5. Sprawdzenie zrozumienia przeczytanego tekstu techniką odpowiadania na pytania wielokrotnego wyboru. Program jest tak skonstruowany, że uczeń widzi, czy wybrał właściwą odpowiedź. W celu ćwiczenia sprawności mówienia mogą uzasadniać swój wybór.

Np. Welcher Fluss ist der längste? der Rhein, die Elbe, die Weser

6. Uczniowie piszą kilka zdań na temat: *Welche Landschaft gefällt dir und warum?* i relacjonują swoje wypowiedzi.

7. Czytają swoje prace, porównują je i komentują.

Uatrakcyjnienie lekcji komputerem wpłynęło korzystnie na motywację uczniów, ich poczucie odpowiedzialności za wykonywane zadanie i pokazało im, że wyszukanie danej informacji przy użyciu bazy danych nie jest takie skomplikowane. Zachęciło ich też do samodzielnej nauki języka z komputerem.

Bibliografia:

- Landeskunde PC-ein elektronischer Studienbegleiter für das Fach.*
Deutsch als Fremdsprache konzipiert und hergestellt von Rainer Kussler.
Deutschland entdecken-ein Landeskundeprogramm für polnische Schüler von Danuta Sadowska i Ewa Górbiel, INTER NATIONES Bonn 1995. (luty 2001)

Daniel Makus
Szczecin

Ogólnopolski projekt internetowy *Internet-Vagabund*



Internet i poczta elektroniczna

▼ Czym jest Internet?

Na to pytanie nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi, która by wszystkich usatysfakcjonowała. Wynika to z tego, że każdy z użytkowników może widzieć Internet zupełnie inaczej. Niewątpliwie sieć Internet jest:

- ▶ społecznością komputerów, które porozumiewają się ze sobą za pośrednictwem linii telefonicznych, światłowodowych, łączy satelitarnych oraz innych środków łączności,
- ▶ sposobem porozumiewania się z rodziną i rozrzuconymi po całym świecie przyjaciółmi,
- ▶ źródłem wersji demonstracyjnych różnych gier,
- ▶ ocenianiem zasobów, czekających na eksploatację,
- ▶ miejscem prowadzenia badań dokumentują-

cych jakiejś tezy i miejscem komercyjnych prezentacji,

- ▶ zaułkiem, w którym włamywacze komputerowi i inne nieczne charaktery czają się, by niespodziewanie narobić szkód i zniszczeń,
- ▶ nieprzebranym bogactwem komercyjnych możliwości,
- ▶ obejmującą cały świat społecznością, która wspomże w każdym kłopotcie i problemie,
- ▶ kopalnią złota dla profesjonalistów, wymieniających informacje związane z interesującą ich dziedziną,
- ▶ zbiorem bibliotek i archiwów, będących do dyspozycji całą dobę przez wszystkie dni w tygodniu,
- ▶ wspaniałym sposobem spędzania wolnego czasu i jego marnowania,
- ▶ technologią przyszłości, która poprawi życie nasze i naszych dzieci i uczyni je jaśniejszym.

Sposób korzystania z sieci Internet i cele, do jakich może ona służyć zależą od samych użytkowników.

▼ Czyj jest Internet?

Internet nie został założony przez żadną osobę ani firmę, czy instytucję rządową. Każda osoba, która ma dostęp do sieci staje się w ten sposób posiadaczem jej części.

▼ Poczta elektroniczna

Poczta elektroniczna jest najbardziej rozpowszechnionym sposobem przekazywania informacji (porozumiewania się) w sieci Internet. Korzystając z programów poczty elektronicznej (np. *Microsoft Outlook*, *Microsoft Internet Mail* i wiele innych) można wysyłać, czytać i pisać listy w dowolnym języku. Listy te mogą posiadać dowolną treść, jednak zawsze należy pamiętać, że to nadawca, poprzez treść, sposób jej przekazania czy dobór słownictwa określa wizerunek swojej osoby.

Te informacje, nieco inaczej sformułowane, dostali uczestnicy ogólnopolskiego projektu internetowego z zastosowaniem ścieżek edukacyjnych: edukacja multimedialna i edukacja regionalna *Internet-Vagabund*.



„Internet-VY gY bund Miasta niemieckojęzyczne oraz moja Mała Ojczyzna”

Motto: parafraza powiedzenia J.W. Goethego:

**„Wer fremde Städte nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen”**

**„Kto nie zna obcych miast,
nic nie wie o własnym mieście”**

Patronat nad projektem objęła Małgorzata Multańska, nauczyciel konsultant do spraw nauczania dwujęzycznego z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. To ona właśnie przygotowała warsztaty metodyczne dla nauczycieli szkół dwujęzycznych, na których narodził się pomysł tego projektu. Koordynatorem ogólnopolskim został autor niniejszego tekstu, a koordynatorami regionalnymi: panie Łucja Hajbowicz i Renata Zielińska, nauczycielki języka niemieckiego w IX LO w Szczecinie, Ewa Engel, wykładowca w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Leg-

nicy i Janina Wystub, dyrektorka I Liceum Ogólnokształcącego w Raciborzu.

W projekcie uczestniczy 60 uczniów z następujących szkół: I Prywatne Liceum Ogólnokształcące i IX Liceum Ogólnokształcące ze Szczecina, I Liceum Ogólnokształcące z Raciborza oraz Kolegium Języków Obcych z Legnicy i studenci Sekcji Niemieckiej. Projekt trwa cały rok kalendarzowy (listopad 2000 – listopad 2001). Jego celem jest:

► poznanie miast niemieckojęzycznych przez zbieranie informacji z Internetu, różnego typu przewodników, broszur i gazet.

► poznanie własnego regionu i regionów szkół uczestniczących w projekcie. Wyszukiwanie informacji w Internecie o własnym mieście i regionie. Korzystanie z informacji zawartych w przewodnikach, zbieranie informacji od rodziców, nauczycieli i z innych źródeł.

► kształcenie wszystkich sprawności językowych. Najbardziej kształconą sprawnością językową będzie oczywiście pisanie, gdyż uczniowie będą tworzyli teksty. Mówienie będzie ćwiczone poprzez relacjonowanie zebranych informacji oraz interpretowanie tekstów otrzymanych od partnerów z innych szkół. Czytanie ze zrozumieniem sprawdzi się dobrze przy układaniu tekstu i łączeniu go w spójną całość.

► nabycie umiejętności posługiwania się komputerem oraz siecią Internet. Uczniowie będą mogli poszerzyć swoje doświadczenie w posługiwaniu się siecią, zbudując swoistą bazę danych (adresów internetowych) o miastach niemieckojęzycznych.

Uczniowie w pierwszych dwóch tygodniach listopada 2000 roku przygotowali teksty o swoim mieście i regionie. Teksty zostały omówione na lekcjach i wysłane do koordynatora ogólnopolskiego, który przesłał je do szkół uczestniczących w projekcie. Komunikacja odbywała się tylko i wyłącznie pocztą elektroniczną. Przez kolejne miesiące (co dwa tygodnie) uczniowie przygotowują pod kierunkiem nauczyciela języka niemieckiego tekst o jednym z miast niemieckojęzycznych. Tekst wysyłają w terminie określonym przez koordynatora ogólnopolskiego na adres e-mailowy. Koordynator zmienia kolejność akapitów oraz przesyła jeden tekst co dwa tygodnie do uczniów z innej szkoły partnerskiej. Co dwa tygodnie każda szkoła otrzymuje więc inny tekst o jednym z miast niemieckojęzycznych Zadaniem uczniów

szkoły, która otrzymała tekst jest ułożenie go w odpowiedniej kolejności oraz praca z nim na lekcji. Po skompletowaniu tekstu jest on przesyłany z powrotem do koordynatora ogólnopolskiego, który wysyła go do szkoły, z której pochodził pierwotnie. Uczniowie analizują wspólnie z nauczycielem zmieniony przez koordynatora tekst, z tym, który ułożyli.

W projekcie jest również zaplanowany jeden warsztat dla uczniów biorących udział w projekcie na temat Internetu i miast niemieckojęzycznych w celu wymiany doświadczeń.

Wszystkich, którzy chcieliby realizować podobny projekt zachęcam do pracy. Na początek wystarczy podać uczniom poniższe adresy, reszta potoczy się sama!

▼ CIEKAWE ADRESY WWW

- ▶ <http://www.goethe.de> – Homepage des Goethe-Institutes
- ▶ <http://rvik.ismennt.is/~bernd> – DaF-Links vom Bernd Hammerschmidt
- ▶ <http://cyniska.ubishops.ca/riegel> – Department of German Bishop University
- ▶ <http://www.ualberta.ca/~german/Professi.htm> – Manfred Prokop, Alberta: Of Professional Interest to Students and Teachers of German
- ▶ <http://stefan-schwan.de> – Eine DaF-Homepage der besonderen Art von Stefan Schwan
- ▶ <http://members.aol.com/artefact/daf-links.html> – Hartmut Schoenher DaF-Seiten
- ▶ <http://www.skolinternet.telia.se/TIS/tyiska/> – DaF-Server in Schweden
- ▶ <http://www.isu.edu/~nickcrai/german.html> – Colonel Craig's WWW Links for German
- ▶ <http://www.uv.es/~holzinge/index.html> – DaF-Lernen im Internet vom Herbert J. Holzinger
- ▶ <http://abone.sim.net.tr/kkirst/default.htm> – Deutsch in der Türkei von Karl Kirst
- ▶ <http://www.serve.com/sheag/germany.htm> – ROBERT J. SHEA'S GERMAN
- ▶ <http://polyglot.lss.wisc.edu/german/irfg/> – University of Wisconsin: Alan Ng: Internet Resources for Germanists
- ▶ <http://www.dafnett.com> – Verschiedene Übungen
- ▶ <http://www.dwelle.de/dpradio/bildung/alltagsdeutsch/Welcome.html> – Deutsche Welle Radio Elektronisches Klassenzimmer Alltagsdeutsch
- ▶ <http://www.ekd.de/au-pair/index.html> – Au-pair - Verein für internationale Jugendarbeit
- ▶ <http://www.interkultur.de/projekte/z3/index.htm> – Seminar DaF und Internet des Goethe-Instituts
- ▶ <http://www.wirtschaftsdeutsch.de> – Deutsch Lehren und Lernen im Internet – Forum Wirtschaftsdeutsch
- ▶ <http://www.goethe.de//deitest.htm> – Einstufungstest
- ▶ <http://www.goethe-verlag.com/tests/> – GOETHE TESTS
- ▶ <http://www.iik-duesseldorf.de/ctest/ctestallg.txt.html> – IIK Düsseldorf C-Test – Deutsch als Fremdsprache
- ▶ <http://www.osd.at> – Oesterreichisches Sprachdiplom Deutsch

- ▶ <http://www.stufen.de/material/e-mail-partner.htm> – DaF-Forum STUFEN INTERNATIONAL – E-Mail-Partnerschaften
- ▶ <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html> – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
- ▶ <http://www.oe3.at/service> -ORF ON OE3 – Ö3
- ▶ <http://www.dlc.fi/~pohalone/bild/fragebogen.htm> – Schweiz – Fragebogen für Jugendliche
- ▶ <http://www.uni-mainz.de/~pommeren/Gedichte/index.html> – Ausgewählte Gedichte
- ▶ <http://www.geschichte.2me.net/main02.htm> – Deutsche Geschichte 2000 Jahre Deutsche Chronik Jahr für Jahr und lückenlos
- ▶ <http://www.geschichte.fb15.uni-dortmund.de/vl/fnz/fnz.htm> – Geschichte – Fruehe Neuzeit im Internet
- ▶ <http://castle.uvic.ca/german/149/> – German for Beginners
- ▶ <http://www.cwru.edu/artsci/modlang/webgerman/wo-wohin.html> – Wo Wohin
- ▶ <http://www.goethe.de/os/kan/despv.htm> – Goethe-Institut -Kansai – Informationen für DeutschlehrerInnen
- ▶ <http://www.ualberta.ca/~german/professi.htm> – Teaching/Learning of Professional Interest to Students and Teachers of German
- ▶ <http://www.unifr.ch/ids/> – Homepage IdS, Institut für deutsche Sprache Freiburg
- ▶ <http://www.uwasa.fi/hut/deutsch> – Institut für Deutsche Sprache und Literatur
- ▶ <http://www.ids-mannheim.de> – Institut für Deutsche Sprache, Mannheim
- ▶ <http://www.iik-duesseldorf.de> – Institut für Internationale Kommunikation (IIK Düsseldorf)
- ▶ <http://home.dinx.de/members/10148/> – International House DaF Lehrerausbildung
- ▶ <http://www.iqdeutsch.de> – IQ Deutsch
- ▶ <http://www.sprachforum.de> – Sprachforum Deutsch
- ▶ <http://www.humanas.ufpr.br/delem/deutsch/DAF-LINKS.HTM> – DaF Links
- ▶ <http://www.stud.uni-muenchen.de/~fariborz.dadk-hah-jazi> – Deutsch als Fremdsprache
- ▶ <http://www.al.lu/materials/deutsch/kreativ/index.html> – Materialien für den Deutschunterricht – Kreatives Schreiben
- ▶ <http://sites.netscape.net/urdaflg/> – Deutsch als Fremdsprache eine Grammatik, ein Karussell und anderes
- ▶ <http://www.wlu.ca/~wwidv/netz.html> – IDV-NETZ Der Internationale Deutschlehrerverband in 66 Ländern Ressourcen
- ▶ <http://www.goethe.de/z/20/idvadr/vereine.htm> – Internationaler Deutschlehrerverband Mitgliedsvereine
- ▶ <http://www.edition-deutsch.de> – Klett Edition Deutsch – Deutsch Lehren und lernen
- ▶ <http://www.sichtwechsel.com> – Sichtwechsel
- ▶ <http://www.ni.schule.de/pohl/lernen/index.htm> – Leitseite Lerntechniken
- ▶ <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-links/linksammlung/> – DaF-Linksammlung von Fariborz Dadk-hah
- ▶ <http://members.aol.com/artefact/daf-links.html> – DaF-Links-Sprache
- ▶ <http://www.zum.de> – die Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet

- ▶ <http://www.referate.net> – verschiedene Referate
- ▶ <http://www.bundestag.de> – Deutscher Bundestag
- ▶ <http://www.zarb.de> – Zarb – Lernen mit Spaß
- ▶ <http://www.k.shuttle.de/ross/reise/diereise.htm> – Die Reise nach Köln, Deutsch lernen im WWW
- ▶ <http://www.juma.de> – JUMA – Jugendmagazin

- ▶ <http://www.focus.de> – FOCUS Online Homepage
- ▶ <http://www.spiegel.de> – SPIEGEL Online Homepage
- ▶ <http://www.stern.de> – STERN Online
- ▶ <http://www.tagesspiegel.de> – Der Tagesspiegel
- ▶ <http://www.welt.de> – DIE WELT online – Homepage
- ▶ <http://www.faz.de> – Frankfurter Allgemeine Zeitung (kwiecień 2001)

Bogdan Bernacki
Wrocław

Klucz do zasobów Internetu dla nauczycieli języka rosyjskiego i ich uczniów

Internet staje się nieodzownym źródłem informacji. Przemawia za nim szybkość i łatwość dostępu do informacji oraz ich aktualność. Wielu rzeczy nie znajdziemy w książkach, a jedynie w gazetach i czasopismach, do których nie zawsze możemy dotrzeć – mają one jednak swoje odpowiedniki internetowe. Warto wspomnieć, że wiele informacji funkcjonuje jedynie w sieci i niełatwo je znaleźć w innych miejscach. Dlatego lada moment Internet stanie się nieodzownym narzędziem w pracy nauczyciela, który powinien posiadać bieżące informacje i stale doskonalić swój warsztat. Pamiętajmy, że coraz więcej naszych uczniów posiada komputery i potrafi z nich korzystać. Powinniśmy więc dołączyć do grona nauczycieli stosujących nowoczesne metody i korzystających ze współczesnych źródeł informacji.

W czym Internet może pomóc nauczycielowi języka rosyjskiego?

Właściwie w każdej dziedzinie. Oto przykłady.

Korzystamy z wyszukiwarek internetowych. Monitorują one sieć w poszukiwaniu danych według określonego przez nas kryterium. Praktycznie wygląda to w ten sposób, że wpisujemy w puste pole szukane hasło lub wyrażenie, klikamy na wirtualny przycisk „szukaj” i po chwili widzimy na ekranie całą listę miejsc w sieci, które zawierają dany termin. Dzięki temu znajdujemy materiały na każdy interesujący nas temat. Należy jedynie wejść na stronę

<http://www.rambler.ru> lub <http://aport.ru> i wpisać w okienko odpowiednie słowo. Musi być ono napisane cyrylicą. Będzie to możliwe dopiero po dodaniu rosyjskiego układu klawiatury. W tym celu należy włożyć do CD-Rom-u płytę instalacyjną z wersją Windowsa, która jest zainstalowana na naszym komputerze, a następnie kliknąć: Start → Ustawienia → Panel sterowania → Klawiatura → Język → Dodaj → Rosyjski → OK. Po dodaniu klawiatury rosyjskiej musimy przestawić wskaźnik używanego języka z „Pl” na „Ru”. Znajduje się on na pasku zadań (w prawym, dolnym rogu monitora). W starszych wersjach pakietu Microsoft Office trzeba jeszcze zmienić czcionkę na cyrylicę (podłużne okienko w lewym, górnym rogu ekranu). Standardowe czcionki do rosyjskiej klawiatury to: Arial Cyr, Times New Roman Cyr, Courier New Cyr. Czynności te najlepiej wykonać wtedy, gdy pracujemy w trybie offline, tzn. kiedy nie jesteśmy połączony z Internetem. Choćby z tego powodu, że musimy jeszcze przygotować naklejki z rosyjskim układem klawiatury i przykleić je na klawisze. Rosyjskie odpowiedniki liter łacińskich można ustalić poprzez kolejne wciskanie klawiszy. Możliwe to jest po otwarciu dokumentu tekstowego i przestawieniu języka na „Ru”. Jeżeli systematycznie korzystamy z cyrylicy, wygodniejsze jest podłączenie klawiatury z fabrycznie naniesionym alfabetem łacińskim i rosyjskim.

Dzięki Internetowi mamy możliwość korzystania na lekcjach języka rosyjskiego z oryginalnych i aktualnych tekstów na dowolny temat, co pozwala nam zrezygnować z materia-

łów podręcznikowych, które nie zawsze nas satysfakcjonują. Pokazujemy przy tym uczniom, że technologie informatyczne nie są nam obce i zachęcamy ich do samodzielnego zdobywania informacji na dany temat. Jest to ważne, ponieważ jednym z naszych podstawowych zadań jest bycie przewodnikiem, a nie tylko „podajnikiem” gotowej wiedzy, którą uczeń musi jedynie skonsumować.

Wzbogacamy własne słownictwo, zdobywamy aktualne wiadomości realioznawczych, podnosimy poziom prowadzonych zajęć i doskonalimy swój warsztat pracy.

Inwencja każdego szperacza internetowego jest nieograniczona – oto kilka podpowiedzi:

▶ na stronach <http://www1.list.ru/catalog/13653.sort4.html> i <http://www1.list.ru/catalog/13654.sort3.html> znajdziemy kompendium aktualnych wiadomości o Moskwie i Sankt-Petersburgu – od historii do terażniejszości.

Na stronie głównej znajduje się indeks alfabetyczny ułatwiający dotarcie do poszczególnych haseł (są tam informacje o historii, zabytkach, komunikacji i życiu kulturalnym. Znajdziemy prognozę pogody, mapy, materiały wideo itd.):

▶ po otwarciu strony <http://www.turizm.ru> docieramy do kopalni krótkich, aktualnych informacji ważnych dla turystów podróżujących po Rosji i innych krajach (zdarzają się też wiadomości z Polski); te krótkie teksty mogą być materiałem do pracy z tekstem pisanym i posłużyć do doskonalenia umiejętności rozumienia mowy ze słuchu;

▶ strona <http://www.metro.ru> zawiera nie tylko drobiazgowo informacje o metrze moskiewskim i petersburskim, ale i odsyła do stron poświęconych temu środkowi komunikacji w innych miastach Rosji, byłego ZSRR i całego świata; znajdziemy, oczywiście, adres witryny o metrze warszawskim;

▶ po wejściu na stronę <http://prazdnik.narod.ru> możemy zapoznać się z obszernymi informacjami na temat świąt i uroczystości; są tu odsyła do opracowań na temat Bożego Narodzenia i Nowego Roku, Walentynek, Halloween, karnawału, wesela oraz świąt narodowych;

▶ na stronie <http://www.countries.ru> odnajdziemy wiadomości w języku rosyjskim na temat państw i miast położonych na wszystkich

kontynentach – są wzmianki o atrakcjach turystycznych, można zobaczyć flagi i posłuchać hymnów państwowych – w tym przypadku nasz komputer musi posiadać kartę dźwiękową;

▶ pod adresem <http://rmp.ru> znajdują się nowości rosyjskiej muzyki rozrywkowej – znajdziemy tam teksty utworów, informacje o wykonawcach, a dodatkowe oprogramowanie (np. *Real Player*) pozwoli nam posłuchać fragmentów piosenek;

▶ na stronie <http://www.bdu.ru> działa internetowe Biuro Dobrych Przysług, oferujące m. in. bezpłatne, krótkie porady na każdą okoliczność, np. jak usunąć plamy z odzieży, co zrobić, żeby kwiaty w wazonie od razu nie zwiędły, jak pozbyć się uporczywego kaszlu, w jaki sposób przygotować smaczne, szybkie danie itp.;

▶ po otwarciu strony <http://subculture.narod.ru> docieramy do bogatych materiałów dotyczących ugrupowań młodzieżowych – formalnych i nieformalnych. Znajdziemy też tutaj komunikaty dotyczące imprez, koncertów czy spotkań (są to krótkie formy użytkowe, o których wspomina się w sylabusie jako obowiązujących w części zewnętrznej egzaminu);

▶ pod adresem <http://pozdravlenie.net.ru> znajdują się życzenia i toasty (również rymowane) na każdą okazję. Jest to niezbędny przy realizacji tematyki związanej z uroczystościami rodzinnymi i towarzyskimi;

▶ strona <http://acareer.narod.ru/professions.htm> zawierają opisy i szczegółową charakterystykę mnóstwa zawodów – i tych znanych od dawna i tych najnowszych.

To jedynie wybrane tematy – na stronach internetowych znajdziemy bowiem ciekawe informacje na każdy temat. Nie znajdziemy w Internecie materiałów, które w stu procentach będą odpowiadały temu, co zamierzamy np. zrealizować w ciągu 45 minut lekcji. Potrzebny jest pewien wkład pracy własnej w przygotowanie i opracowanie poszczególnych artykułów czy notatek. Warto jednak korzystać z tych zasobów systematycznie, aby móc w oryginalny i twórczy sposób przekładać na nowoczesny język zapisy programu nauczania. Zyskamy dzięki temu satysfakcję, że motywacja uczniów do nauki języka rosyjskiego stale wzrasta i poczucie, że nadążamy za duchem czasów.

(styczeń 2001)

Internet po rosyjsku

Kryzys ekonomiczny w Rosji jest zauważalny również w Internecie. Zniknęły bezpowrotnie niektóre strony, inne nie są odnawiane. Ale, o dziwo, jak grzyby po deszczu, pojawiają się inne, może ciekawsze, może bardziej wartościowe, regularnie też są uzupełniane informacje.

Osoba korzystająca z sieci Internetu ma bardzo ułatwione zadanie dzięki wyszukiwarkom, których na stronach rosyjskich jest kilka. Niektóre z nich to adaptowane wyszukiwarki światowe, ale niektóre są specjalnie utworzone na potrzeby rynku rosyjskiego. Należy wymienić na pewno Rambler (<http://www.rambler.ru>), Yandex (<http://www.yandex.ru>) oraz Atrus (<http://www.atrus.ru>). Z łatwością możemy „zamówić” interesujący nas temat i szybko otrzymujemy informacje.

Na serwerze agencji informacyjnej ПРАЙМ-ТАСС (<http://www.prime-tass.ru>) pojawiła się „Горячая линия по финансовому кризису в России” (<http://www.prime-tass.ru/hot/Index/htm>), gdzie w systemie on-line docierają wiadomości o bieżącym stanie gospodarki, rynku finansowym, działalności banków. Wszystkie dane są ogólnie dostępne. Na serwerze <http://www.finmarket.ru> jest przedstawiony aktualny stan banków rosyjskich, kursy walut, przegląd rynku akcji, weksli itd.

Na całym świecie polityka i biznes istnieją w symbiozie, a w Rosji jest to szczególnie widoczne. Najświeższe wiadomości z tej dziedziny znajdziemy na <http://www.gazeta.ru>, <http://www.politika.da.ru> lub <http://www.echo.msk.ru>, a ostatnio na <http://www.gazetasng.ru>. Niektóre strony mogą służyć jako doskonały materiał analityczny mówiący o prezydencie, konstytucji, Dumie, Radzie Federacji, wyborach parlamentarnych i prezydenckich, podatkach, mass-mediach. Możemy przeczytać również komentarz do niektórych wydarzeń.

Serwer <http://www.webmoney.ru/rus/> odwiedziło już 20 tysięcy klientów, którzy dokonali płatności elektronicznych.

Osoby interesujące się grafiką komputerową, fotografią reklamową, wystrojem wnętrz

na pewno znajdą coś ciekawego dla siebie na stronach <http://www.index.ru>. Jest tu informacja o odbytych lub przyszłych wystawach, prezentacjach. Można również wymienić poglądy z innymi odwiedzającymi podczas wirtualnych konferencji.

Zwróciłam też uwagę na serwer <http://www.travel.ru>. Z przykrością jednak stwierdziłam, że nie ma tam żadnej informacji na temat Polski. Natomiast wiele można się dowiedzieć o planowanych wycieczkach i wczasach w krajach egzotycznych. Szukając informacji o Polsce możemy sięgnąć na strony serwera <http://www.polska.ru>.

Adres <http://www.km.ru/url/index.asp> pozwala zamówić bilet na dowolny środek transportu. Od niedawna istnieje serwer <http://www.gai.auto.ru>. Miłośnicy samochodów znajdą tu ciekawe informacje na temat stanu dróg, zasady ruchu, nowe przepisy, ciekawostki ze świata techniki, a także przekazy użytkowników dróg, komentarze prawników.

Swój oddzielny serwer (<http://www.secure.ru/>) posiada agencja informacyjno-analityczna „Безопасность”.

Jeśli mamy wątpliwości co oznaczają kreski, znaczki, cyfry na naszych ubraniach, żywności, środkach piorących, w środkach transportu, to możemy zajrzeć na strony <http://www.picto.mania.ru>. Prawdopodobnie jest to jedyny serwer w rosyjskim Internecie o takiej tematyce. Może dziwić fakt, że istnieje tam wiele informacji ze świata, a mniej z własnego podwórka.

Miłośnicy książek również mają swoje ulubione strony. Katalog elektroniczny serwera <http://www.biblio-globus.ru/> posiada ponad 10 tysięcy przykładów książek będących obecnie w sprzedaży.

Jeśli chcemy przeczytać coś o znanej firmie zachodniej, wystarczy do znanego logo firmy dopisać „ru” zamiast „pl”. Dowolnie wybraną informację można odczytać zarówno w formie tekstowej, graficznej, dźwiękowej, jak i wideo.

Coraz bardziej widoczne jest wykorzystanie Internetu w celach reklamowych. Oblicza się, że w najbliższym czasie reklama w Inter-

necie wzrośnie 10 razy. Bardzo popularne są tzw. „banery”.

Ostatnio często „ściągałam” program TV z terenu Rosji drukowany w gazecie *Izvestia*. Przypadkowo natknęłam się na ciekawy dział gazety *Izvestia* – „Телеобзорение”. Dzięki szybkiemu dostępowi do tych stron (w Ostrowcu nie ma kiosku czy sklepu, w którym można kupić prasę w języku rosyjskim) mogłam na bieżąco przeżywać zmagania Nikity Michalkowa z rozpowszechnieniem jego nowego filmu

Сырлик сыберыjski i niezbyt przychylnie reakcje mieszkańców Moskwy na temat reżysera i samego filmu. Innym razem dla dziennikarki Iriny Pietrowskiej istotne były kłopoty finansowe telewizji ORT (w Moskwie oprócz tej stacji można odbierać stację REN TV, Канал ТВ6, Канал НТВ, РТР, ТВ ЦЕНТР, Московия). Kompania telewizyjna „ВИД” reklamuje swoje audycje, które można obejrzeć na kanale OPT, РТР, ТВ6 Москва. Oto program audycji kompanii „ВИД” wydrukowany z serwera <http://vid.ru>.

ОРТ			
ТЕМА	Еженедельно вторник повтор среда	19.15 10.20	38 м
ВЗГЛЯД	Еженедельно понедельник (повтор – вторник, 10.20)	22.50	40 м
ЗДЕСЬ И СЕЙЧАС	4 раза в неделю (пон., вт., ср., четв.) повторов НЕТ	18.45	21 м
НЕПУТЕВЫЕ ЗАМЕТКИ	Еженедельно воскресенье повторов НЕТ	10.15	15 м
УГАДАЙ МЕЛОДИЮ	3 раза в нед. (пон., вт., ср.)	18.20	23 м
ПОЛЕ ЧУДЕС	Еженедельно пятница (повтор – понедельник 10.50)	18.55	52 м
ЗВЕЗДНЫЙ ЧАС	Еженедельно понедельник повторов НЕТ	15.50	34 м
КАК ЭТО БЫЛО	Еженедельно суббота	17.20	38 м
ЭТИ ЗАБАВНЫЕ ЖИВОТНЫЕ	Еженедельно четверг	18.20	26 м
ЖЕНСКИЕ ИСТОРИИ	2 и 4 пятница месяца (повтор 10.20 понедельник)	23:20	26 м
РТР			
ИЩУ ТЕБЯ	Раз в месяц в субботу	13.05	45 м
ТВ - 6Москва			
АКУЛЫ ПЕРА	Еженедельно понедельник повтор в воскресенье	20.15 13.40	45 м
СДЕЛАЙ ШАГ (временно не выходит)	Еженедельно четверг	20.05	45 м
ДИСК-КАНАЛ	Еженедельно 3 раза в день утро кроме сб., воскр., вечер ночь	7.10 17.30 00.20	20 м
СКАНДАЛЫ НЕДЕЛИ	Еженедельно суббота	19.15/40	26 м
МУЗОБОЗ	Еженедельно пятница повтор среда	22.50 9.30	45 м
ТЕРРИТОРИЯ ТВ-6	1 раз в 2 нед. воскресенье повтор четверг	13.05 11.30	26 м

Powyższy tekst z tabeli, „ściągnięty” z Internetu może być doskonale wykorzystany na zajęciach z języka rosyjskiego; np. na utrwalenie oznaczenia godzin czy w ogóle liczebników rosyjskich.

Materiały gromadzone z sieci Internet staram się używać w pracy dydaktycznej. Wzbogacają one mój warsztat, urozmaicają zajęcia i mobilizują młodzież do ciągłych poszuki-

wań, a także dowartościowują uczniów i studentów uczących się języka rosyjskiego. Są bardzo przydatne przy gromadzeniu pomocy do nowej matury oraz Olimpiady Języka Rosyjskiego.

O popularności wymienionych przeze mnie wyszukiwarek świadczy fakt, że często można korzystać z nich tylko we wczesnych godzinach rannych naszego czasu.

(styczeń 2001)

Internet na lekcji języka rosyjskiego

Internet jest kopalnią informacji, a większość szkół posiada już pracownie komputerowe z dostępem do jego sieci. Możliwe jest więc komunikowanie się oraz zdobywanie wiedzy i informacji w sposób, o jakim nie marzyliśmy jeszcze kilka lat temu. Trudno więc z tego nie korzystać. Sięganie do stron internetowych uatrakcyjnia zajęcia z języka obcego, uświadamia uczniom, że mogą zdobyć potrzebne informacje szybko, tanio i nie wychodząc z domu. Poniżej prezentuję scenariusz lekcji, na której uczniowie kl. IV Liceum Handlowego w Zespole Szkół Zawodowych Nr 2 im. M. Dąbrowskiej w Sieradzu poznawali rosyjską prasę i sprawdzali swoje kompetencje zarówno w zakresie umiejętności zdobytych na lekcjach informatyki jak i czytania analitycznego w języku rosyjskim.

Scenariusz lekcji języka rosyjskiego z wykorzystaniem INTERNETU

Temat: Читаем российскую прессу

Cele ogólne:

- ▶ poznanie możliwości jakie daje Internet (dostępność do aktualnej prasy rosyjskiej) i sprawdzenie umiejętności rozumienia tekstów prasowych;
- ▶ obcowanie z rosyjskojęzyczną aktualną prasą, kształtowanie nawyków samodzielnego zdobywania informacji i przekazywanie jej innym.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- ▶ zdobywa i doskonali umiejętności korzystania z Internetu – potrafi wyszukać interesujące go czasopismo lub gazetę,
- ▶ potrafi wykorzystać, selekcjonować i segregować zdobyte informacje,
- ▶ korzysta z oryginalnych materiałów źródłowych w języku rosyjskim – potrafi po rosyjsku przekazać treść przeczytanego artykułu, notatki, ogłoszenia lub reklamy;
- ▶ potrafi wybrany tekst zapisać na dysku lub na dyskietce i wydrukować go.

Środki dydaktyczne: komputer, oprogramowanie, drukarka, dyskietka, słownik rosyjsko-polski

Metoda: aktywna

Przebieg lekcji:

- ▶ przekazanie uczniom informacji o celach, jakie mamy osiągnąć na tej lekcji. Podział na pięć grup trzyosobowych, tak, by w każdej grupie znalazł się jeden uczeń sprawnie obsługujący komputer i przynajmniej jeden z dobrą znajomością języka rosyjskiego;

- ▶ zapisanie adresów internetowych:

<http://www.izvestia.ru/izvestia/article/233264?printable=ves>

<http://www.vedomosti.ru>

www.vremya.ru

www.maldives.ru

www.atikenspence.com/travel

<http://www.kp.ru> lub www.Ykp.ru

www.russianstory.com

www.securities.com.ru

www.nns.ru

- ▶ przydzielenie zadań poszczególnym grupom:

I grupa

Известия – znajdźcie krótki artykuł lub notatkę, która was zainteresuje. Wydrukujcie go/ją i przygotujcie się do przekazania po rosyjsku – w kilku zdaniach (4-5) – treści wybranego tekstu.

II grupa

Ведомости – znajdźcie dział ogłoszeń i to, które was zainteresuje wydrukujcie, przygotujcie się do przekazania jego treści w języku rosyjskim.

III grupa

Время – znajdźcie prognozę pogody, wydrukujcie ją i zrelacjonujcie, jaka jest pogoda w Moskwie.

IV grupa

Литературная газета – wybierzcie dwie reklamy i te, które was zainteresują wydrukujcie, przygotujcie się do przekazania treści tych reklam w języku rosyjskim.

V grupa

Вечерняя Москва – wybierzcie najciekawszą waszym zdaniem informację sportową, wydrukujcie ją i krótko przekażcie jej treść.

W trakcie wyszukiwania podanych gazet rosyjskich jak i podczas podejmowania decyzji o wyborze notatki, artykułu, ogłoszenia lub reklamy nauczyciel jest do dyspozycji uczniów i udziela im wskazówek lub pomocy;

► prezentacja przygotowanych tekstów – grupy informują o rezultatach swojej pracy (także o trudnościach i problemach, z jakimi spotkali się podczas wyszukiwania gazet i informacji). W kilku zdaniach przekazują treść artykułów, notatek, reklam, ogłoszeń i prognozy pogody. Wspólnie oceniają efekty i jakość pracy w grupach.

Praca domowa: poszukać podobnych informacji w jakiejś polskiej gazecie i omówić różnice

i podobieństwa w sposobie przekazywania informacji.

Choć scenariusz tej lekcji wygląda skromnie, to jednak była ona burzliwa i pełna humoru. Uczniowie wybrali ciekawe teksty i dowcipnie je relacjonowali. A sprawdzenie pracy domowej na następnej lekcji przerodziło się w interesującą dyskusję o sposobie przekazywania informacji w prasie. Uczniowie dostrzegli też swoje braki w zasobie słownictwa i uświadomili sobie, że jednym ze sposobów rozszerzenia wiedzy leksykalnej jest właśnie czytanie tekstów w oryginale. A tu Internet jest niezwykle pomocny.

(marzec 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

Wydawnictwo Wiedza Powszechna

Słowniki

- Stanisław P. Kaczmarek (2001 – II wyd.), *Słownik czasowników w zdaniach*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jolanta Sikora Penazzi, Krystyna Sieroszewska ((2001 – II wyd.), *Popularny słownik polsko-francuski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kazimierz Kupisz, Bolesław Kielski (2001 – XV wyd.), *Podręczny słownik polsko-francuski z suplementem*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dymitr Hessen, Ryszard Stypuła (2001 – V wyd.), *Wielki słownik polsko-rosyjski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jan Pirek, Juliusz Ippoldt (2001 – XVII wyd.), *Wielki słownik niemiecko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Alina Wójcik, Horst Ziebart ((2001 – II wyd.), *Słownik przysłów niemiecko-polski, polsko-niemiecki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Rozmówki

- Bogusław Lawendowski, Alina Wójcik (2001 – XI wyd.), *Mini-rozmówki angielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Teresa Jackowska (2001 – XIX wyd.), *Rozmówki angielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Łucja Bednarczuk-Kravić, Agnieszka Pianka (2001), *Rozmówki chorwackie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Leon Leszek Szkutnik (2001 – XIX wyd.), *Mówimy po angielsku. Kurs dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Adnan Abbas, George Yacoub (2001 – III wyd.), *Język arabski dla Polaków. Podręcznik dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna (+1 kasetka audio).
- Ludomir Przystaszewski, Sławomir Bazylko (2001 – II wyd.), *Kurs języka francuskiego dla początkujących. Comprendre. Parler. Ecrire*, tom I, II, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Stanisław Łęcki (2001 – III wyd.), *Język norweski dla początkujących. Vil du leare norsk?*, Warszawa: Wiedza Powszechna (+1 kasetka audio).
- Barbara Bartnicka, Wojciech Jekieli, Marian Jurkowski, Klaus Marten, Danuta Wasilewska, Krzysztof Wrocławski (2001 – III wyd.), *Wir lernen Polnisch. Texte*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Barbara Bartnicka, Wojciech Jekieli, Marian Jurkowski, Klaus Marten, Danuta Wasilewska, Krzysztof Wrocławski (2001 – III wyd.), *Wir lernen Polnisch. Grammatischer Kommentar. Übungen*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Alina Kreisberg ((2001), *Mówimy po włosku 2. Kurs dla średnio zaawansowanych*, Warszawa: Wiedza Powszechna (+1 kasetka audio).
- Mira Falkowska, Ryszard Majewski, Barbara Pawłowska (2001 – XVII wyd.), *Wzory listów angielskich*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Jolanta Czerwonka
Lublin

Planowanie nauki języka angielskiego dla małych dzieci

Nauczaniem języka angielskiego objęte są w naszej placówce (Przedszkole nr 63 w Lublinie) dzieci pięcioletnie i sześcioletnie. Tylko część z nich będzie uczęszczała do klas „zerowych” w pobliskiej szkole, pozostałe ukończą ją w przedszkolu.

Planując nauczanie języka obcego dla dzieci, które nie potrafią jeszcze czytać i pisać (albo potrafią to tylko niektóre), postawiłam sobie główny cel: zainteresować i zachęcić do nauki. W planowaniu wzięłam pod uwagę następujące czynniki:

- ▶ specyficzne cechy dzieci 5- i 6-letnich,
- ▶ umiejętności nauczyciela,
- ▶ program, według którego będę pracowała,
- ▶ organizację poszczególnych jednostek tematycznych,
- ▶ główne formy aktywności dzieci.

Dzieci

Dzieci pięcio- i sześcioletnie posiadają specyficzne cechy, które wpływają na organizację pracy. Przede wszystkim mają pozytywne nastawienie do nauki języka obcego i przejawiają zainteresowanie całym światem oraz nauką. W okresie tym pojawia się coraz lepsza koordynacja oko-ręka, chętnie rysują, wycinają, składają, kleją. Potrafią także klasyfikować, wyszukiwać różnice i podobieństwa w obrazkach, określić, co nie pasuje do całości. Mają też zdolność określania położenia przedmiotów wokół siebie, potrafią powiedzieć, czy coś leży na stole, czy pod stołem itp. Uwielbiają oglądać

książki, zwłaszcza, jeśli mają ładne ilustracje i „czytają” je układając treść własnymi słowami. Oczywiście główną formą ich aktywności jest zabawa i ruch. Dziecko poznaje świat całym sobą, jednocześnie okazuje emocje, mówi o nich i działa pod ich wpływem. Zainteresowania dzieci wpłynęły na dobieranie odpowiednich form działalności na zajęciach. Oczywiście, główną formą są zabawy ruchowe zaspokajające głód ruchu małych uczniów oraz zabawy przy piosence, wierszu, wyliczance, zabawy polegające na odgrywaniu krótkich scenek, kolarowaniu, rysowaniu, wycinaniu.

Nauczyciel

Wszelkie formy aktywności podczas zajęć powinny sprawiać radość dzieciom i nauczycielowi. Najważniejszą bowiem sprawą jest pomoc w zaadaptowaniu się małego dziecka na lekcji angielskiego.

Jestem nauczycielką języka angielskiego od pięciu lat. Jako nauczyciel pracuję w przedszkolu od lat dziesięciu i to pomogło mi w ustaleniu paru zasad ułatwiających likwidowanie stresu u dzieci.

Opracowałam zestaw wyrazów, które zostały zapożyczone z języka angielskiego (*taxi, hamburger, clown* itp.), by je zaprezentować na pierwszych spotkaniach i uświadomić dzieciom, że już coś potrafią powiedzieć po angielsku.

Wszelkie instrukcje na początkowych lekcjach podaję w języku polskim, co ułatwia zrozumienie poleceń i sprawną organizację za-

baw. Później jest wprowadzona zasada, że najpierw podają polecenie po angielsku, a potem wyjaśnienie w języku ojczystym. Podając instrukcję, posługuję się gestami ułatwiającymi zrozumienie niektórych poleceń, np. *look at* – gest palcem wskazującym, *take it* – wskazanie dłonią na osobę, *put* – położenie dłoni na stole. W późniejszym etapie te proste stałe sygnały mają pomóc dzieciom zrozumienie niektórych zwrotów już bez tłumaczenia. Kiedy chcę sprowokować dzieci do mówienia w języku angielskim, zakładam „czarodziejski kapelusz”; pomaga to im odnaleźć się w nowej sytuacji wypowiedzenia całych sekwencji w obcym języku.

Organizując pracę muszę pamiętać, że mali uczniowie wymagają indywidualnego traktowania. Do każdego z nich trzeba się odezwać, uśmiechnąć, pochwalić. Ta forma kontaktów została zaplanowana podczas samodzielnej pracy dzieci polegającej na kolorowaniu, klejeniu itp.



Program

Ponieważ nie ma obowiązującego programu języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym, opracowałam własny, który jest skorelowany z programem realizowanym w naszej placówce i zgodny z zaleceniami metodycznymi dotyczącymi zakresu realizowanych treści.

W planie rozwoju naszej placówki jest ujęta potrzeba stworzenia zdrowego przedszkola zarówno dla dzieci, jak i pracowników oraz środowiska. Zdrowie ujmowane jest jako pożądaný stan psychiczny, fizyczny, emocjonalny. Dlatego też planując różne treści tematyczne, które są podstawą do realizacji elementów gramatyki, staram się dostosować do zagadnień i tematyki opracowywanej w grupach.

Kiedy dzieci uczą się bezpiecznego przechodzenia przez jezdnię, realizuję tematykę *Traffic lights*. Dzieci poznają wtedy kolory, kształty i utrwalają zasady bezpieczeństwa. Przy tematyce dotyczącej zdrowego trybu życia, przeprowadzane są zabawy typu *Going to the doctor's*, *My favourite food*, *Body rock*. Aby elastycznie dostosować tematykę do pracy całego przedszkola treści programowe podzieliłam na duże grupy tematyczne, np. *All about me*, *Numbers*, *Colours*, *Shapes*, *The world around us*, *Festival* itp.



Organizacja poszczególnych jednostek

W celu prawidłowej realizacji zagadnień dzieci zostały podzielone na grupy 12-osobowe z uwzględnieniem, czy jest to pierwszy, czy też drugi rok nauczania. Zdarza się, że sześciolatki są czasem w jednej grupie z pięciolatkami, bowiem w pierwszym roku wprowadzane są podstawowe pojęcia, natomiast w następnym roku treści nauczania są poszerzone.

I tak na przykład w pierwszym roku dzieci poznają nazwy 8 kolorów (*red*, *yellow*, *blue*, *green*, *black*, *white*, *brown*, *orange*). Potem wprowadzane są inne kolory (*pink*, *purple*, *grey*).

Zajęcia z dziećmi trwają 30 minut i mają w miarę stały scenariusz:

- ▶ wprowadzenie, czyli znana piosenka,
- ▶ prezentacja nowego materiału w powiązaniu z wierszem, piosenką, wylizanką, historyjką,
- ▶ utrwalanie materiału w trakcie rysowania, wycinania itp.
- ▶ zabawa ruchowa nawiązująca do nowego materiału,
- ▶ zakończenie, czyli znana zabawa ruchowa, historyjka.

Dzieci lubią powtarzać znany już im materiał, a nowe treści odbierają czasami jako trudne. Nie należy tym się zrażać, gdyż po paru powtórzeniach nowe stają się *znane*.

Aby utrzymać zainteresowanie dzieci w trakcie zajęć, planuję zmianę aktywności co 5–10 minut.



Główne formy aktywności

Jedną z nich jest organizowanie zabaw, które w sposób naturalny przyczyniają się do używania pewnych zwrotów, np. *Go and find a...*, *Roll the ball*, *Hands up*, *hands down*.

Dzieci chętnie wtedy używają języka angielskiego, gdyż sama zabawa sprawia im radość. Jednocześnie uczą się umiejętności współżycia w grupie i przestrzegania związanych z tym reguł.

Następną formą są piosenki, wierszyki, wylizanki. Pomagają one wyrazić emocje oraz ułatwiają zapamiętanie brzmienia wielu wyra-

zów. Nie można oczekiwać, by dzieci wymawiały prawidłowo każdy wyraz, lecz piosenki ułatwiają uchwycenie intonacji, rytmu, akcentu, rozróżniania form mocnych i słabych. Jednocześnie mali uczniowie koncentrują się bardziej na treści niż na zagadnieniach fonetycznych. Nauka nie jest męcząca i nudna, jeśli zaplanuję do treści odpowiednie gesty i ruch.

Rysowanie i wszelka twórczość artystyczna jest formą, która daje dzieciom szansę wykorzystania znajomości języka w praktyce i sprawdzenia przez nauczyciela rozumienia pewnych instrukcji, np. *Draw a big red hat, Draw a little brown cat.*

Jednak jedną z najbardziej lubianych przez dzieci form jest słuchanie historii i odgrywanie krótkich scenek. Pierwsze krótkie historyjki są związane z bohaterami bliskimi dzieciom, np. *kotek, mysz, pies*. Przedstawiam wydarzenia z ich życia, np. *kot Bingo ma piłkę, gubi ją, jest smutny (Bingo has a little ball. Where is the ball? Bigno is sad)*. Potem wprowadzam krótkie streszczenia znanych dzieciom bajek, często wykorzystując ilustracje z książek w wersji polskiej. Dzieci uczestniczą w opowiadaniu

przez powtarzanie słów – kluczy oraz niektórych wyrażań. Bajki pozwalają dzieciom zrozumieć kontekst, wzbogacają słownictwo, dają pozytywne nastawienie do nauki języka, są okazją do rozpoznawania i wyrażania uczuć, wprowadzają je w świat kultury.

Ostatnim, lecz niezwykle ważnym elementem planowania mojej pracy są podręczniki, z których korzystam. Z proponowanych przez wydawnictwa podręczników wybrałam *Get ready* Felicity Hopkins oraz *Super me* Luci Tomas i Vicky Gil, wydawnictwa *Oxford University Press*. Niezwykle ważną pomocą w pracy są przeróżne zbiory piosenek np. *Super Songs, Jingle Bells and Other Songs, Sing a Song* – w opracowaniu Anety i Adama Janiszewskich czy *I can sing* Anny Wieczorek.

Podsumowując moje rozważania chciałabym podkreślić, że najważniejszą dla mnie sprawą przy planowaniu pracy jest stworzenie odpowiedniej atmosfery, która zachęci dzieci do nauki języka angielskiego, gdyż niejednokrotnie nastawienie wyniesione z lekcji w przedszkolu zostanie przeniesione w dalsze życie. (maj 2001)

Alicja Polowczyk¹⁾
Brzeźnio

Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy

Kolejny rok pracujemy w nowej, zreformowanej szkole. Gdyby nie zmiany, nasi gimnazjaliści z klas drugich byłiby uczniami klasy ósmej. A jednak istnieje pewna różnica między ósmoklasistami z ubiegłych lat a młodzieżą, którą teraz uczymy. Obecni gimnazjaliści czują się starsi, dojrzałsi, bardziej samodzielni. Są już przecież na następnym etapie kształcenia, to ich druga szkoła. To „poczucie dorosłości” jest też z pewnością związane z ich trybem życia, z rozwojem techniki, możliwościami poszerzania wiedzy i zainteresowań dzięki różnym czasopismom, grom, programom komputerowym i Internetowi.

Młodzi ludzie bardzo chętnie uczestniczą w wycieczkach, biwakach, zajęciach prowadzo-

nych w ramach tzw. Zielonej Szkoły oraz w innych, niekonwencjonalnych formach uczenia się przez doświadczenie i przeżywanie. Nie wahają się przed korzystaniem z najnowszych osiągnięć techniki, nie boją się ryzyka, zdają sobie sprawę z konieczności ciągłego kształcenia się i poszerzania swych horyzontów. Wiedzą, że współczesny człowiek powinien być operatywny, że nie może stać w miejscu.

Jednym z warunków osiągnięcia sukcesu jest znajomość języków obcych. Współczesna szkoła pomaga uczniom na różne sposoby przygotować się do funkcjonowania w społeczeństwie. Dysponuje fachową kadrą, pracownikami komputerowymi, a przede wszystkim umożli-

¹⁾ Autorka brała udział w naszym konkursie 2000 – *Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy* (red.).

wia naukę języków obcych. Ich znajomość nie jest już tylko celem samym w sobie, ma służyć kontaktom, umożliwiać korzystanie z dóbr kultury, zasobów wiedzy; ma być więc bardziej środkiem do doskonalenia się i poszerzania swoich doświadczeń i umiejętności.

Z moich dotychczasowych obserwacji wynika, że nauka języka obcego opierała się głównie na analizie sztucznie spreparowanego tekstu, odpowiedziach na pytania, na ćwiczeniach gramatycznych, pamięciowym opanowaniu wierszy i piosenek. Teksty w podręcznikach koncentrowały się zazwyczaj wokół tematów z życia codziennego takich jak: szkoła, rodzina, sport, wizyta u lekarza. W podręcznikach – głównie do języka rosyjskiego – zamieszczano ciekawostki z życia słynnych osób, przedstawiano znane miejsca i zabytki. Współczesne podręczniki do nauki języków obcych różnią się od tych sprzed kilku lat przede wszystkim szatą graficzną. Są kolorowe i bogato ilustrowane. Taki podręcznik przyciąga ucznia, zachęca do obejrzenia i zaciekawia. Nie ma w nim typowych dla starszych podręczników tzw. czytanek. Zastępują je wycinki z czasopism, plany lekcji, rozkłady jazdy, plany miast, plakaty, ogłoszenia, wizytówki, oferty z katalogów wysyłkowych, przepisy, mapy itp. Są one podstawą nie tylko komunikacji, ale również cennym materiałem realizacyjnym. Ich niewątpliwą zaletą jest autentyczność. Uczniowie na każdym kroku stykają się z wyżej wymienionymi komunikatami, a teraz uczą się je odczytywać.

Gdyby rzeczywiście udało się stworzyć klasy liczące do 20 osób, co jest bardzo pożądane przy nauczaniu języka obcego, prowadzenie ciekawych zajęć z różnorodnymi formami pracy i aktywnością wszystkich uczniów byłoby łatwiejsze i przynosiło lepsze rezultaty. Niestety, klasy są zbyt liczne – nawet do 30 uczniów – co nie zawsze stwarza możliwość takiego przeprowadzenia zajęć, by uczniowie nie nudzili się, a jednocześnie wynieśli z lekcji coś nowego.

Gimnazjaliści mają już po 13 lat, potrafią krytycznie oceniać, są wymagający, interesują się nowościami, nużą ich gramatyczne ćwiczenia, polegające tylko na wstawianiu podanych elementów. Praca z nimi wymaga więc

od nauczyciela przede wszystkim pomysłowości, umiejętności wykorzystania wielu metod, atrakcyjnego prezentowania i utrwalania nowego materiału. Jest to zadanie niełatwe, zważywszy na to, że trzeba przy tym utrzymywać pewną dyscyplinę i jednocześnie atmosferę pracy, wzajemnego zaufania i życzliwości.

Dostępny na rynku podręcznik do języka niemieckiego dla rozpoczynających naukę tego języka *Was ist los?*²⁾ autorstwa Ewy Krawczyk, Marty Kozubskiej i Lucyny Zastąpiło jest swojego rodzaju bazą dla nauczyciela, ale zdecydowanie wymaga od niego przygotowania dodatkowych ćwiczeń niemal na każdą lekcję. Propozycje autorek są ciekawe, ale zbyt skromne jak dla uczniów w gimnazjum. Nauczyciel musi się więc wykazać inwencją, wyszukiwać nowe materiały i dobrać właściwe ćwiczenia.

Przykładem niech będzie lekcja *Deutschsprachige Länder*. Intencjami komunikacyjnymi są tu poznanie nazw państw niemieckojęzycznych, ważniejszych miast i ogólne wyobrażenie o tych krajach. Koniecznym elementem jest mapa Europy, która pomoże umiejscowić państwa niemieckojęzyczne. Istotne są też wcześniej przygotowane – mogą to zrobić uczniowie – informacje o tych krajach, jak i dotychczas nabyte wiadomości i wyobrażenia uczniów. Po zapoznaniu się z niemieckimi nazwami, wskazaniu państw, ważniejszych miast i rzek na mapie, wprowadzeniu skrótów używanych w komunikacji, można zastosować ćwiczenie, którego pomysł zaczerpnęłam z zeszytu ćwiczeń do podręcznika *Deutsch aktiv*³⁾. Do wybranych miast niemieckich, szwajcarskich i austriackich uczniowie dopisują rzekę i kwadrat, w którym znajduje się miasto. Korzystają przy tym z wcześniej przygotowanych i skopiowanych mapek. Nazwy miast i rzek ćwiczyliśmy również przez gry typu:

- ▶ Wie heißt die Stadt? – Buchstabe?
- ▶ B. – Berlin
- ▶ Nein – Fluß?
- ▶ Rhein. – Bonn?
- ▶ Ja.

Uczniowie wykonują również ćwiczenia podsumowujące wszystkie uzyskane dotychczas wiadomości przypinając do mapy magnesami wcześniej przygotowane rysunki typu: kufel pi-

²⁾ Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2000), *Was ist los?* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, s. 57.

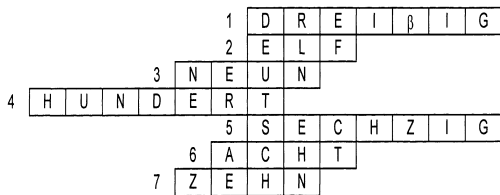
³⁾ Gerd Neuner, Theo Scherling, Reinert Schmidt, Heinz Hilms (1996), *Deutsch Aktiv*. Neu, Langescheidt, s. 17.

wa, mercedes, czekolada, zegarek, filiżanka kawy, skrzypce. Są to wizytówki poznanych na lekcji państw.

W domu uczniowie wykonują ćwiczenia a4 i a6 z zeszytu ćwiczeń *Deutsch aktiv neu*. Ćwiczenia te zawierają mapki z państwami niemieckojęzycznymi. W ćwiczeniu a4 uczniowie powinni wpisać w dany kontur wszystkie posiadane informacje o danym państwie. Mogą to być: dane dotyczące powierzchni, liczby mieszkańców, nazwa stolicy czy jakieś inne ciekawostki. W ćwiczeniu a6 mamy również kontury państw oraz obok nazwy miast, takie jak Wien, Zürich, Linz, Bern, Klagenfurt i inne. Zadaniem uczniów jest wpisanie tych nazw w odpowiednim miejscu.

Wiele ciekawych ćwiczeń można wykonać przy wprowadzaniu liczebników 1-100. Należą do nich: wymienianie kolejnej liczby, liczby o jeden mniejszej, zapisywanie słyszanych cyfr, wypełnianie kuponów Lotto i odczytywanie zakreślonych liczb, ustne dodawanie i odejmowanie, łączenie podawanych przez nauczyciela punktów i wykonywanie tym sposobem rysunków, gra w kostki z głośnym od-

czytywaniem łącznej liczby punktów, odczytywanie numerów telefonicznych, cen oraz rozwiązywanie krzyżówek typu:



- 1) trzydzieści 2) jedenaście 3) dziewięć 4) sto
5) sześćdziesiąt 6) osiem 7) dziesięć

Niemal każda jednostka lekcyjna wymaga podobnego dopracowania i podbudowy. Autorzy podręcznika zadbały o interesujący dobór tematów i propozycji, pozostawiając jednak inwencję twórczą nauczycielowi. Podręcznik ma służyć pomocą lecz nie być jedynym źródłem zdobywania wiedzy. Chcąc dobrze utrwalić nowe konstrukcje i uniknąć nudy, trzeba postarać się o szereg ciekawych, różnorodnych ćwiczeń. Jest to niewątpliwie wyzwaniem dla nauczyciela i zachętą do ciągłego śledzenia nowości wydawniczych, czasopism młodzieżowych i surfowania w Internecie.

(listopad 2001)

Iwona Tunowska¹⁾

Cekcyn

Automatyzacja struktur językowych nie musi być monotonna

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla III etapu edukacyjnego zakłada taki poziom rozwoju kompetencji językowych, które umożliwiają uczniom w miarę sprawne porozumiewanie się i działanie w danym języku obcym. Realizacji takiego celu nauczania, a mianowicie osiągnięcia przez uczniów kompetencji komunikacyjnej, ma służyć między innymi podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych. Jednakże praktycy oraz badacze tego podejścia w nauczaniu języków obcych coraz częściej zwracają uwagę również na jego negatywne skutki wynikające z faktu pomijania

kompetencji językowych, czyli znajomości podstawowych struktur gramatycznych.

Każdy praktyk wie, że w trwałym przyswajaniu elementów języka, które następnie umożliwiają prawidłową, zrozumiałą komunikację, ważne jest nie tylko rozpoznanie i rozumienie form językowych w tekście czy kontekście, ale również istotną rolę odgrywa automatyzacja struktur językowych. Większość podręczników przeznaczonych dla III etapu oferuje ubogi zakres ćwiczeń służących utrwalaniu poznanych form gramatycznych. W związku z zainicjowaną „luką” w zakresie doboru ćwiczeń, pro-

¹⁾ Autorka brała udział w naszym konkursie 2000 – *Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy* (red.).

wadzących do trwałego przyswajania słownictwa oraz elementów języka w celu skutecznego operowania nimi w sytuacjach komunikacyjnych, podjęłam się próby poszukiwania własnych, różnorodnych ćwiczeń utrwalających oraz sprzyjających automatyzacji określonych struktur gramatycznych.

W tym artykule chciałabym podzielić się swoimi doświadczeniami i przedstawić przykład lekcji, która umożliwiła uczniom klasy I gimnazjum utrwalenie deklinacji zaimków osobowych oraz wcześniej poznanego słownictwa poprzez aktywną pracę na lekcji połączoną z zabawą. Lekcje utrwalające struktury gramatyczne z zastosowaniem zabaw mogą być również doskonałą okazją do prostych ćwiczeń komunikacyjnych. Zaprezentowaną niżej lekcję przeprowadziłam w klasie I gimnazjum, w której jest podział na grupy (13 uczniów).

Przebieg lekcji *Die Festigung der Personalpronomen*

Zajęcia rozpoczęłam krótką rozgrzewką językową, podczas której uczniowie rozmawiali o aktualnej pogodzie oraz o czynnościach, jakie wykonują w zależności od pogody, stawiając sobie nawzajem pytania typu:

- ▶ Wie ist das Wetter heute?
- ▶ Was machst du, wenn das Wetter so wie heute ist?
- ▶ Was kannst du nicht machen, wenn das Wetter so wie heute ist?
- ▶ Was machst du, wenn es regnet?
- ▶ Hilfst du der Mutter zu Hause, wenn die Sonne scheint?
- ▶ Was kannst du nicht machen, wenn es regnet? Itp.

Następnie przedstawiłam uczniom temat i cel lekcji: Heutiges Thema lautet *Die Festigung der Personalpronomen*. Wir üben beim Spielen die Deklination der Personalpronomen.

Kolejnym etapem lekcji było przedstawienie i omówienie poszczególnych ćwiczeń-zadań dla uczniów. Podczas objaśniania poleceń w języku niemieckim, nowe, niezrozumiałe dla uczniów wyrazy zapisywałam wraz z tłumaczeniem na tablicy.

Na zajęcia przygotowałam 5 zestawów ćwiczeń, które nazwałam „stacjami”. Poszczególne „stacje” wraz z poleceniem w języku niemieckim rozłożyłam w 5 różnych miejscach w klasie na odpowiednio do tego celu ustawionych stolikach, co umożliwiała uczniom pracę samodzielną. Zadaniem uczniów było wykonać 3 dowolne ćwiczenia, przy czym o wyborze ćwiczeń oraz kolejności ich wykonywania, decydowali sami.

Przykłady ćwiczeń:

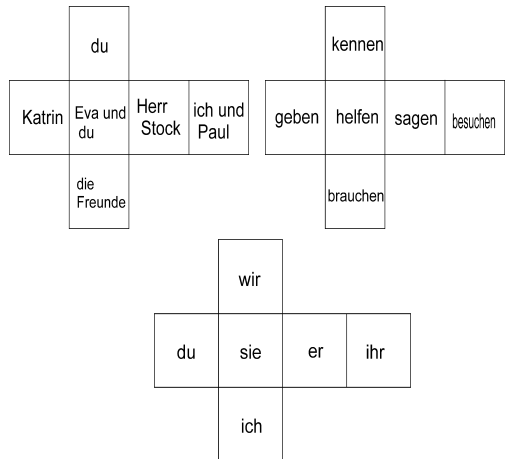
▶ Station I

Du hast drei Würfel. Würfle zuerst mit dem schwarzen Würfel, dann mit dem roten und dann noch mit dem grünen Würfel. Bilde aus diesen Wörtern einen richtigen Satz und schreib ihn auf dem Blatt Papier!

der schwarze Würfel: Katrin, du, Herr Stock, Eva und du, ich und Paul,

der rote Würfel: brauchen, kennen, geben, besuchen, helfen, sagen

der grüne Würfel: sie, wir, du, ihr, er, ich



▶ Station II













Lies die Sätze und wähle die richtige Antwort! Dann hefte bitte die entsprechende Wäscheklammer an!

▶ Achtung!

Prüf bitte genau, welche Farbe zeigt, was richtig, was falsch ist!

Dann dreh das Blatt um und prüf die Richtigkeit der Aufgabe! Wenn du drei Fehler hast, mach die Aufgabe noch einmal!

 richtig		 falsch	
wem?	Wer? Was macht?	wen?	
dir	Ich danke...	dich	
ihr	Kurt gibt... das Buch.	sie (Sg.)	
ihnen	Du kennst ...	sie (Pl.)	
mir	Wir besuchen heute ...	mich	
uns	Frau Novak hilft ...	uns	
ihm	Ihr seht ...	ihn	

► Station III

Ergänzt bitte das Gespräch mit angegebenen Personalpronomen: dich, du, mir, dich, du, wir, dir, dir.

Dann dreh das Blatt um und prüf, ob alles richtig ist!

Ein Telefongespräch

- A: Hallo, Grüß Hier Klaus!
 B: Hallo Klaus. Ich freue mich, dass anrufst.
 A: Wie geht es ?
 B: Danke gut. Und ?
 A: Danke, auch nicht schlecht. Ich möchte fragen, ob. am Samstag Zeit hast?
 B: Ja, hast du etwas vor?
 A: Ja! Wollen zusammen ins Kino gehen?
 B: Gern. Um wie viel Uhr kommst du zu?
 A: Um 17:00. Also bis dann!
 B: Bis dann!

► Station IV

An der Tafel hängt ein großes Blatt Papier mit den Sätzen. Neben hängen auch die kleinen Zettel mit Personalpronomen. Wähle einen beliebigen Satz, lies ihn durch und ergänz entsprechendes Personalpronomen in richtiger Form!

Die Sätze:

1. Ich besuch(er) morgen.
2. Wie geht es(sie Sg.)?
3. Ach, da ist(ihr) ein Stein vom Herzen gefallen!
4. Du musst(wir) unbedingt fragen!
5. Ich finde(es) nett.
6. Der Vater ruft(ich) heute an.
7. Peter gibt(du) das Essen.

8. Das Frühstück schmeckt(ich) nicht.
9. Die Kinder geben(sie Pl.) Blumen.
10. Der Sohn antwortet(er) schnell.
11. Eure Freunde schreiben(wir) Briefe.
12. Wir geben(es) Bonbons.
13. Doch, Klaus sieht(du) nicht!

► Station V

Das Spiel „Memory“

Du schreibst	mir.
Die Kinder sehen	es.
Anna besucht	sie.
Er hilft	dir.
Geht es gut?	Ihnen
Er ruft an.	Ihn
Du dankst	uns.
Ich glaubenicht.	ihm.
Wir bringen Hefte.	euch

Ta stacja była połączona z prostymi ćwiczeniami komunikacyjnymi, ponieważ uczniowie wykonując to zadanie w parach byli zobowiązani do wzajemnej komunikacji w języku niemieckim, używając zwrotów, które znali z wcześniejszych lekcji. Na przykład:

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| <i>Wer beginnt?</i> | <i>Ich bin jetzt dran.</i> |
| <i>Du bist dran.</i> | <i>Das passt zusammen.</i> |
| <i>Das passt nicht.</i> | <i>Das ist falsch!</i> |
| <i>Ich habe ein Paar.</i> | <i>Zieh bitte die Zettel!</i> |
| <i>Na ja, du hast Recht.</i> | <i>Das stimmt.</i> |
| <i>Lies den Satz!</i> | <i>Leg die Zettel zurück!</i> |
| <i>Wer hat gewonnen?</i> | <i>Ich habe gewonnen.</i> |

Po wykonaniu poszczególnych zadań przystąpiliśmy do wspólnego sprawdzenia poprawności zdań ze stacji numer I i IV. W tym celu przyczepiliśmy na tablicy arkusz papieru z zapisanymi przez uczniów zdaniami. Czytali je kolejno ci, którzy je ułożyli. Następnie klasa analizowała poprawność ułożonego zdania.

Zakończeniem lekcji było zadanie pracy domowej oraz ewaluacja lekcji. Przygotowałam do tego skrzynkę oraz krążki w kolorze czerwonym, zielonym i czarnym. Uczniowie przed wyjściem z klasy wrzucali do skrzynki krążki odpowiedniego koloru w zależności od oceny lekcji. Uczniom wyjaśniłam, że:

- ▶ krążek czerwony oznacza: *lekcja podobała się i przyczyniła się do utrwalenia wiadomości,*
- ▶ krążek zielony: *lekcja podobała się, ale przyniosła nikłe efekty w utrwaleniu wiadomości,*
- ▶ krążek czarny: *forma lekcja nie podobała się i nie przyczyniła się do utrwalenia wiadomości.*



Uwagi końcowe

W ocenie uczniów lekcja wypadła bardzo dobrze (podołała się). Swoją opinię motywowali później tym, że różniła się od tradycyjnych ćwiczeń lekcyjnych, które przeważnie wykonują siedząc przez 45 minut w ławce. Zaprezentowana lekcja ze „stacjami” umożliwiła im wykonywanie ćwiczeń w tempie dostosowanym do własnych możliwości. Każdy mógł sam zdecydować o stopniu trudności wykonywanego zadania, co wpłynęło na wzrost poczucia

pewności siebie i bezpieczeństwa zwłaszcza wśród uczniów nieśmiałych, napotykających na trudności w nauce języków obcych.

Uczniowie stwierdzili jednogłośnie, że każdy z nich znalazł coś dla siebie i mógł cieszyć się z każdego poprawnie wykonanego zadania. Moim osobistym spostrzeżeniem, z którego bardzo się ucieszyłam, był fakt ogromnego zaangażowania i chęci do pracy wszystkich uczniów z klasy, zarówno tych zdolnych jak i tych, którzy wcześniej wykazywali mało chęci i zapału do pracy na lekcjach prowadzonych w tradycyjny sposób. Inspiracją dla mnie do dalszej pracy nad przygotowaniem różnorodnych ćwiczeń automatyzujących struktury językowe (i nie tylko) było „uczucie” dumy i zadowolenia z każdego poprawnie wykonanego zadania, które pojawiało się na twarzach uczniów słabszych, mających trudności w nauce.

(listopad 2000)

Magdalena Szczepanik¹⁾
Tarnów

Współpraca popłaca

Już w maju 2000, z inicjatywy Ambasady Francji oraz dyrekcji jednego z tarnowskich gimnazjów, w porozumieniu z kierownikiem Zakładu Języka Francuskiego, w budynku Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (PWSZ) w Tarnowie, odbyła się konferencja dyrektorów gimnazjów delegatury Tarnów. Propozycja Ambasady obejmowała długoterminowe wypożyczenie podręczników, kaset i innych pomocy dydaktycznych dla gimnazjów, które chciałyby wprowadzić naukę języka francuskiego. Ze swojej strony, PWSZ zadeklarowała gotowość wsparcia przedsięwzięcia, zapewniając kadre nauczycielską w osobach studentów oraz patronat merytoryczny i metodyczny.

Z krótkiego kwestionariusza, podanego do wypełnienia przez dyrektorów wynikało, iż językiem obcym podstawowym w gimnazjach jest język angielski, a w wielu przypadkach był już wprowadzony język obcy uzupełniający (niemie-

cki lub francuski). Projekt trzeba więc było dostosować do potrzeb poszczególnych placówek.

W wyniku rozmów, w roku szkolnym 2000–2001 PWSZ podjęła współpracę z siedmioma gimnazjami. Współpraca ta przyjęła różnorakie formy: od wprowadzenia języka francuskiego do gimnazjum – jako nowego przedmiotu, poprzez wsparcie już funkcjonujących zajęć lekcyjnymi fakultatywnymi, do zainicjowania w języku francuskim zainteresowanych uczniów podczas nadobowiązkowych spotkań.



Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie została powołana Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 19 maja 1998 r. jako pierwsza w kraju uczelnia zawodowa.

¹⁾ Autorka brała udział w naszym konkursie 2000 – *Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy* (red.).

Obecnie (stan na 12 maja 2000) jest 16 tego typu placówek. Do studiowania w PWSZ dopuszczona jest osoba posiadająca świadectwo dojrzałości. Rekrutacja odbywa się najczęściej na podstawie egzaminów wstępnych. Studia zawodowe trwają co najmniej 6 semestrów zajęć dydaktycznych i co najmniej 15 tygodni praktyki. Absolwentem PWSZ nadaje się tytuł zawodu licencjata lub inżyniera (dla kierunków technicznych). Uczelnia ma za zadanie przygotować studentów do zawodu odpowiadającego wybranemu kierunkowi studiów. W dziesięciu uczelniach jest proponowana nauka języków, najczęściej są to: język angielski, niemiecki i polski. Zakład języka francuskiego istnieje aktualnie w dwóch placówkach: tarnowskiej i wałbrzyskiej. W PWSZ w Tarnowie, nauka języka francuskiego obejmuje kanon podstawowy zajęć dydaktycznych (ogółem 2370 godzin wykładów i ćwiczeń), zajęcia specjalistyczne (330 godzin), a także praktyki. Po odbyciu studiów, absolwenci mogą podjąć pracę nauczyciela w szkolnictwie podstawowym, w gimnazjach lub liceach, jak również wybrać zawód tłumacza czy sekretarki.

W ramach specjalizacji nauczycielskiej (gdyż ta interesuje nas w perspektywie projektu wprowadzania języka francuskiego do gimnazjów) proponowane są przedmioty takie jak: psychologia, pedagogika oraz metodyka (wykłady, ćwiczenia, obserwacje). Ponadto, przyszli nauczyciele, odbywają po czwartym semestrze ich pierwszą praktykę pedagogiczną w wybranej placówce. Praktyka ta trwa cztery tygodnie, podczas których sugeruje się 60 hospitacji i minimum 12 samodzielnie prowadzonych lekcji języka francuskiego. Proporcje lekcji hospitowanych i prowadzonych mogą ulec zmianie na korzyść tych ostatnich. Druga część praktyki pedagogicznej winna być wykonana po szóstym semestrze studiów – jej wymiar: minimum 10 tygodni. Piętnasty tydzień praktyki zawodowej to wyjazd szkoleniowy do Francji.

W PWSZ w Tarnowie, sześć tygodni z tej końcowej praktyki są wykonywane w ramach programu stałej współpracy z gimnazjami. Oznacza to, iż raz w tygodniu zainteresowani studenci prowadzą jedną godzinę fakultatywnych zajęć języka francuskiego w gimnazjum i jest to brane pod uwagę w końcowym rozliczeniu dotyczącym praktyk pedagogicznych. Powyższe rozwiązanie pozwala studentom trzeciego roku mieć stały

kontakt z klasą, w której występują oni w roli nauczycieli. Jest to niewątpliwie bardzo efektywne przygotowanie do zawodu. Mogąc realizować własne pomysły na lekcję, student-praktykant konsultuje swoje problemy z kolegami i nauczycielem podczas ćwiczeń z metodyki. Jednocześnie, na podstawie obserwacji jednostki lekcyjnej, istnieje możliwość uzyskania konkretnej porady ze strony nauczyciela. Student nie jest więc osamotniony w swoich pierwszych zmaganiach dydaktycznych.



Przesłanki dydaktyczne, jakimi kierują się studenci prowadzący zajęcia w wybranych gimnazjach

Nauczyciel powinien być kształcony w duchu autonomii. Sam powinien umieć znaleźć taki sposób nauczania, który będzie odpowiedni w danym kontekście osobowym, materialnym i czasowym procesu nauczania. Odpowiedź na jego pytania dydaktyczne będzie inna dla pięcioosobowej grupy ekonomistów wyjeżdżających na dwutygodniowe seminarium do Paryża, którzy mają sześć miesięcy na przygotowanie się do wykładów, a inna dla 30-to osobowej grupy gimnazjalistów uczących się języka francuskiego dla przyjemności na zajęciach fakultatywnych. Poza tym musi być świadomy, iż każda grupa jest inna i posiada swój własny charakter – na przykład jest ona mniej lub bardziej podatna na „demokratyczne” działania nauczyciela.

Demokratyzacja zajęć powoli opanowuje naszą szkołę. Można ją uzyskać angażując ucznia w zajęcia poprzez takie budowanie jednostek lekcyjnych, by miał on okazję do wypowiedzenia własnego zdania. Ponieważ jest rzeczą niełatwą sformułować własną opinię na dany temat i wypowiedzieć ją w języku obcym, sugeruję pokonać tę trudność polecając uczniom uprzednie zastanowienie się nad danym problemem, wyszukanie w domu pomocnych słów, ewentualne ułożenie konkretnych zdań. Różnica opinii przedstawionych w klasie może posłużyć nauczycielowi języka i kultury obcej jako materiał do kształtowania *otwarcia na inność*. W wielonarodowej Europie jest to cecha do nabycia za wszelką cenę. *Otwarcie na inność* oznacza nie tylko tolerancję, ale również

ciekawość poznania innych sposobów myślenia i wartościowania, bez wyrzekania się własnych wzorców postępowania. Refleksję na temat wartości na lekcjach języka obcego uzasadnia fakt, że język i kultura przenikają się wzajemnie. Nauczyciel języka obcego musi być świadomy odpowiedzialności, jaka ciąży na nim w stosunku do młodych pokoleń wkraczających w progi zjednoczonej Europy. Nastął czas, w którym trzeba kształtować wolność – uczyć się i nauczać bycia wolnym w sposób odpowiedzialny i twórczy.

Jako nauczyciel metodyki chciałabym zaszczyć studentom wyżej rozwiniętą myśl. Podczas zajęć praktycznych z metodyki przedstawiam im przykładową typologię ćwiczeń i schematy czynności nauczyciela, ale w następnej kolejności sami studenci dzielą się na forum klasy swoimi pomysłami na opracowanie wybranych materiałów. Metodę tę może zilustrować przykład pracy nad piosenkami, gdzie analiza pytań: *Dlaczego piosenka w klasie?, Jaka piosenka?, Jak piosenka?* doprowadziła w rezultacie do powstania listy nagrań opatrzonej propozycjami wykorzystania ich w klasie. Propozycje te, po ewentualnym ubogaceniu lub poprawieniu, zostaną zrealizowane podczas lekcji w gimnazjach.



Funkcjonowanie projektu w konkretnych placówkach

Jedną z pierwszych osób, wykazujących największe zainteresowanie projektem współpracy, była pani Dyrektor Gimnazjum nr 6 w Tarnowie. W jej prężnie działającej placówce podstawowym językiem obcym jest język angielski. Prócz kursu obowiązkowego, po lekcjach istnieje możliwość uczęszczania na fakultet przygotowujący do konkursów językowych. Dodatkowo, w przyszłym roku jest planowane otwarcie klasy autorskiej. Język obcy uzupełniający wprowadzony jest w wymiarze 2 godzin tygodniowo, spotkania mają miejsce dwa razy w tygodniu. Wybór języka należy do uczniów. W bieżącym roku szkolnym powstały mieszane (międzyoddziałowe) klasy języka niemieckiego i francuskiego. W przypadku języka francuskiego istnieją cztery grupy: trzy przedmiotowe, prowadzone przez nauczyciela języka francuskiego oraz jedna fakultatywna, pod opieką

dwóch studentek PWSZ. Zważając na uprzywilejowane stosunki nawiązane między PWSZ a Gimnazjum nr 6 – była to pierwsza placówka przyjmująca studentów PWSZ – w listopadzie 2000 w gimnazjum gościła 20-to osobowa grupa Francuzów z Boulogne-sur-mer. W ramach swojej wizyty francuscy studenci hospitowali zajęcia prowadzone przez studentkę PWSZ, a następnie sami zaproponowali gimnazjalistom naukę piosenki i wyliczanki francuskiej.

Gimnazjum nr 6 zostało objęte wszechstronną trzyletnią opieką Ambasady Francji. 60 gimnazjów spośród 5800 korzysta z tej formy pomocy. Oprócz folderów i gadżetów, szkoła otrzymała podręczniki *Bravo* oraz wielorakie pomoce audio-multimedialne. Już w grudniu 2000 odbyło się spotkanie dyrektorów wybranych gimnazjów w Besançon. W drugim roku współpracy jest planowany wyjazd uczniów i nauczycieli do Francji. Po trzech latach nastąpi podsumowanie działań. Warto nadmienić, iż w przyszłym roku pomocą Ambasady mogą zostać objęte również inne placówki, w tym szkoły podstawowe.

W innych gimnazjach, w których obecność Ambasady nie jest tak znaczna, współpraca z PWSZ łagodzi problemy organizacyjno-materialne szkoły.

W przypadku gimnazjum, gdzie nauczyciel języka francuskiego dysponuje zaledwie jedną godziną zajęć tygodniowo, dwie dodatkowe godziny lekcyjne, zapewnione przez studentki PWSZ, stwarzają zainteresowanym gimnazjalistom okazję do częstszego kontaktu z językiem. W międzyklasowych grupach uczniowie poznają piosenki francuskie, przygotowują scenki teatralne czy bawią się we francuskie gry językowe. Zważając na fakt, że interwencje studentów są nieodpłatne, jest to dla gimnazjum możliwością zaoferowania ciekawych zajęć nie obciążając budżetu szkoły.

W jednym z gimnazjów do obowiązkowego harmonogramu zajęć są już wprowadzone języki angielski i niemiecki. Uczniowie, którzy dodatkowo chcą się uczyć języka francuskiego mają możliwość uczęszczania na zajęcia pozalekcyjne w jednej spośród pięciu grup. Grupy liczą 6-14 osób, co pozwala gimnazjalistom w komfortowych warunkach stawiać pierwsze fonetyczne kroki w języku francuskim, odgrywać dialogi, móc mówić jak najczęściej.

Każda z pięciu studentek jest zaś całkowicie odpowiedzialna za przedstawiane uczniom treści. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż w obecnym, przejściowym okresie, nauczyciel musi sam wyśrodkować między zbyt banalnymi materiałami przeznaczonymi dla uczniów szkół podstawowych a zbyt trudnymi pozycjami dla licealistów. Studentki wykazują się w tym względzie dużą pomysłowością: układają własne ćwiczenia np. przeplatanki słowne (po skreśleniu liter odpowiadających nazwie pomieszczenia odnajdź hasło: *cs'eastlle gdeénbaiialn*), proponują różne zabawy (uczeń z zakrytymi oczami ma odnaleźć kolegę lub schowany przedmiot dzięki wskazówkom klasy: *Fais deux pas à droite, baisse-toi, avance ta main* itp.).

Powyższe przykłady ukazują kilka korzyści, jakie może wynieść gimnazjum, a zwłaszcza gimnazjaliści ze współpracy ze środowiskiem akademickim. Jest rzeczą oczywistą, że korzyści te nie są jednostronne.



Współpraca popłaca

Język francuski nie będący już *lingua franca*, ani też językiem naszych bezpośrednich sąsiadów, wymaga szczególnych zabiegów zmierzających do upowszechnienia go w szkołach. (Dotyczy to również innych języków obcych uznanych za mniej przydatne.) Jego bogactwo kulturowe i estetyczne, jak również zasięg

użycia, wykraczający poza granice jednego państwa, pozwalają zauważyć, że jest on niebanalnym elementem językowego wachlarza Europy.

Połączone wysiłki różnorodnych instytucji mogą przyczynić się do pozytywnych wyników w zakresie wprowadzania dodatkowego języka obcego do szkół. Współpraca środowisk szkolnych i akademickich umożliwiła połączenie teorii nauczania z praktyką, rozwiązując ten częsty problem uniwersytecki. Dla gimnazjalistów jest to nie tylko stworzenie dodatkowych możliwości edukacyjnych, ale także otwarcie na nowe formy kształcenia, odpowiadające zmieniającej się rzeczywistości.

Czy obiecujące początki współpracy PWSZ i gimnazjów zapiszą się na stałe w szkolnym krajobrazie nauki języków obcych? Czy edukacyjne wysiłki zaowocują świadomą integracją z wielojęzycznym i wielokulturowym społeczeństwem Unii Europejskiej? Czy już wkrótce gimnazjaliści podpowiedzą nauczycielom co dalej? Przyszłość pokaże.

Bibliografia

- GALISSON Robert (1990). „Où va la didactique du FLE”, *Etudes de Linguistique Appliquée*, nr 79, pp. 9-34.
- GALISSON Robert, PUREN Christian (1999), *La formation en questions*, Paris, CLE International, coll. Didactique des Langues Etrangères.
- Informator – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie – rok akademicki 2000/2001*, Tarnów, S-CAN.
- Ustawa z dnia 26.06.1997 o Wyższych Szkołach Zawodowych: www.promail.pl/prawo/u37/u37.htm (listopad 2000)



ZAPROSZONO NAS:



- ▶ Na konferencję metodyczną organizowaną w ramach Europejskiego Roku Języków 2001:
Nauczanie języków obcych elementem edukacji europejskiej
organizowaną przez Kuratorium Oświaty w Opolu i Pedagogiczna Bibliotekę Wojewódzką w Opolu, we wrześniu 2001.
- ▶ Na międzynarodowe sympozjum organizowane w ramach Europejskiego Roku Języków 2001:
Dwujęzyczność z perspektywy ucznia
organizowane przez Gimnazjum nr 34
i XV Liceum Ogólnokształcące im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie, w październiku 2001.

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Ewa Herbich
Warszawa

Niekonwencjonalna lekcja języka angielskiego w Muzeum Narodowym w Warszawie

Pierwotnym celem lekcji była prezentacja czasu *Present Continuous*. Dobrym materiałem do objaśniania i ćwiczenia zastosowań tego czasu są różnego rodzaju obrazki. Uczniowie opisują przedstawione na nich sytuacje. Termin planowanej lekcji zbiegł się z dniem otwarcia wystawy prac grupy „Amun” – niepełnosprawnych artystów malujących ustami i nogami. Osobiście jestem w pewnym sensie związana z tą grupą, ponieważ regularnie odwiedzam ich wystawy, a także co roku otrzymuję wydawany przez nich kalendarz artystyczny i kartki świąteczne. Postanowiłam przeprowadzić lekcję z wykorzystaniem kalendarza Amunowców.

Czas *Present Continuous* prezentowałam w grupie mniej zaawansowanej (poziom pre-intermediate) klasy I-ej XXVII Liceum Ogólnokształcącego im. T.Czackiego w Warszawie.

Cel lekcji w szkole

Uczniowie pracowali w grupach 3 i 2-osobowych. Każda z grup otrzymała jedną reprodukcję i zastanawiała się nad opisem tego co widzi („What are they doing?”). Nie będę tutaj opisywała przebiegu ćwiczenia czasu *Present Continuous*, natomiast przedstawię reakcje uczniów na oglądane obrazy. Tym, co uderzyło mnie najbardziej, było dociekanie i zgłębianie przez uczniów nastrojów emanują-

cych z obrazów jako niezaprzeczalnych dzieł sztuki. Był to dla mnie pierwszy sygnał do refleksji.

Pod koniec lekcji, zapytałam moich uczniów, czy podobają się im te reprodukcje. Podobały się wszystkim. Rozdałam wtedy uczniom pędzle do malowania. Poprosiłam, aby wyobrazili sobie, że mają namalować coś starając się trzymać pędzle w ustach lub w palcach od nóg – bo tak właśnie powstały te podziwiane przez nich dzieła sztuki. Zdziwienie i niedowierzanie trwało przez dłuższą chwilę. W rezultacie zdominowało ono niemal całą konkluzję lekcji i zdecydowanie wzięło górę nad eksploracją strony gramatycznej. Młodzież zaskoczyła mnie nadzwyczaj trafnymi i dojrzałymi sformułowaniami, dotyczącymi spraw ograniczeń fizycznych a także prawie wszyscy wyrażali swój podziw dla siły woli tych niepełnosprawnych artystów w pokonywaniu swojego kalectwa. Był to dla mnie drugi sygnał.

Dalsze cele

Po lekcji zastanawiałam się nad wrażliwością moich uczniów, a jednocześnie nad gorliwością z jaką słabsi uczniowie, nie posiadający pełnego zasobu słownictwa, starali się wypowiadać swoje uczucia. Pomyślałam wówczas o zorganizowaniu lekcji w bezpośrednim kontakcie z tego typu malarstwem – w Muzeum Narodowym – gdzie prezentowane były prace artystów niepełnosprawnych.



Lekcja w Muzeum Narodowym w Warszawie

Zasobni w odpowiednią wiedzę gramatyczną potrzebną do właściwego i poprawnego formułowania opisów, przez dwie kolejne lekcje koncentrowaliśmy się na stosownym słownictwie i zwrotach związanych ze sztuką. Niezwykle pomocnym okazał się „*Learner’s Wordfinder Dictionary*” wydawnictwa Oxford University Press. Pod hasłami: *art, draw, paint, picture* oraz spokrewnionymi wyrazami i zwrotami, znaleźliśmy potrzebne słownictwo. Wyszukała je grupa uczniów zaawansowanych, która sporządziła glossarium dla swych mniej zaawansowanych kolegów. Oprócz wspomnianego słownika „*Wordfinder*” uczniowie korzystali także ze słowników „*Wordpower*” tego samego wydawnictwa.

▼ Lekcja w galerii

Lekcja języka angielskiego w Muzeum Narodowym została połączona z wykładem na temat historii malarstwa impresjonistycznego, przeprowadzonym przez panią Marię Tokarską w ramach lekcji wychowania plastycznego. Po wykładzie w salach ekspozycji malarstwa europejskiego, przeszliśmy wszyscy wraz z wychowawcą klasy, panią Bożeną Kosińską, na wystawę malarstwa osób niepełnosprawnych grupy „Amun”. Zebraliśmy się w jednym rogu galerii i rozpoczęłam lekcję. Sformułowaliśmy cel naszej wizyty w muzeum i scharakteryzowaliśmy autorów znajdujących się tu prac.

Następnie uczniowie zaczęli oglądać obrazy i rysunki. Każdy z nich miał wybrać pracę, która najbardziej mu się podoba i zaprezentować ją pozostałym uczniom. Po upływie przewidzianego czasu znów zebraliśmy się w „naszym” rogu galerii.

Początkowo nieśmiało, potem coraz odważniej moi uczniowie prowadzili nas do wybranych przez siebie obrazów. I tu zaczęła się kolejna niespodzianka, podobna w swej istocie do tej, kończącej pierwszą lekcję poświęconą *Present Continuous*. Mianowicie, oprócz poprawnego opisywania obrazów i wyrażania swoich refleksji, tematem przewodnim nieoczekiwanie stali się sami artyści i ich fizyczne ograniczenia. Młodzież analizowała nastroj i klimat obrazów pod kątem upośledzenia fizycznego tych ludzi. Najczęściej pojawiały się zdania:

- ▶ *nie przypuszczałam, że ludzie niepełnosprawni mają tak silną wolę, która pomaga im pokonywać swoje kalectwo a nawet stawać się prawdziwymi artystami,*
- ▶ *nie sądziłem, że ludzie tak strasznie poszkodowani przez los mogą dojść do tak wysokiego poziomu artystycznego,*
- ▶ *nie przypuszczałam, że ludzie niepełnosprawni mogą używać takich ciepłych a nawet wesołych kolorów, że mogą malować takie pogodne sceny. Spodziewałam się „smutnych” obrazów,*
- ▶ *nie myślałem, że trzymając pędzel w ustach można tak pięknie malować,*
- ▶ *był to dla mnie szok, ponieważ nie wiedziałam, że obrazy będą tak artystycznie namalowane,*
- ▶ *nie spodziewałam się tak wielu barwnych i ciekawych obrazów,*
- ▶ *zaskoczył mnie nastrój większości tych obrazów, wyrażający radość życia, chociaż są tu też obrazy przedstawiające smutek i nostalgię,*
- ▶ *na niektórych obrazach i rysunkach widać pewien rodzaj walki i zmaganie się ze (swoją?) słabością,*
- ▶ *wszystkie obrazy są wspaniałe, choć jeden mi się nie podobał – namalowany jest zbyt „słodkimi” kolorami. Jednak myślę, że nie potrafiłbym namalować nawet tego, który mi się nie spodobał.*

Wszyscy byliśmy zadowoleni z tej niecodziennej lekcji. Zalet jej jest bardzo dużo. Do najważniejszych zaliczę ogromną spontaniczność wypowiedzenia swoich uczuć i wrażeń w obcym języku, którego część z nich dopiero zaczynała się na dobre uczyć. I trochę zaskakujący fakt – to uczniowie grupy mniej zaawansowanej bardziej starali się wypowiedzieć swoje wrażenia, używając nieco łamanej angielszczyzny; byli bardziej spontaniczni i podekscytowani. Natomiast wypowiedzi grupy zaawansowanej charakteryzowała większa precyzja i rzeczowość.

Trwałym śladem tej lekcji była niewielka, dwutygodniowa wystawa szkolna, uroczyste otwarta przez Panią Dyrektora przecięciem wstęgi. Na tej wystawie uczniowie eksponowali swe wrażenia, spisane w języku angielskim na różnych karteczkach i paskach papieru. Były to już wypowiedzi poprawne gramatycznie, napisane i poddane korekcie w trakcie lekcji podsumowującej wyprawę do muzeum. Na okres dwu tygodni klimat spotkania języka angielskiego ze sztuką został przeniesiony z sal wystawowych Muzeum Narodowego do szkoły.

Dokonane spostrzeżenia prowadzą do wniosku, że uczniów mniej zaawansowanych można „puszczać na szerokie wody”, gdyż, jak widać, podczas spotkania ze sztuką bariera językowa nie ograniczyła ich wypowiedzi. Zupeł-

nie innego typu spostrzeżenie to takie, że kontakt z różnego rodzaju ograniczeniem – tak fizycznym jak psychicznym – porusza wrażliwość młodzieży i uczy ich pełnego spojrzenia na świat.
(luty 1999)

Anna Jakubiak
Janowiec Wlkp.

Rozbudzanie aktywności uczniów na lekcji języka niemieckiego metodą stacji

Mimo wprowadzenia reformy oświaty w dalszym ciągu można zauważyć nacisk na formalną realizację programu, pomijając rozwój samodzielnego i twórczego myślenia ucznia oraz jego sfery emocjonalnej i motywacyjnej. Nadal przeważa w szkole werbalizm nad działaniem. Wiedza jest często naładowana niezrozumiałymi kategoriami poznawczymi, w małym stopniu lub w ogóle nieodniesiona do pojęć znanych, naturalnych. W tej sytuacji obniża się aktywność poznawcza ucznia. Stara się on tylko zapamiętać właściwe odpowiedzi, często operując niezrozumiałymi dla niego pojęciami lub symbolami. Tym samym stopniowo traci zaufanie do własnych możliwości i kompetencji. Zmiana tych postaw i przyzwyczajzeń, często głęboko zakorzenionych, jest niezwykle ważna.

„Robienie wciąż tej samej rzeczy i oczekiwanie odmiennych wyników jest formą szaleństwa...”, uważa specjalista z zakresu rozwoju osobowości Tony Robbins. Ważną rolę odgrywa tu podejście nauczyciela, który we właściwy sposób powinien stymulować aktywność indywidualną ucznia. Również glottodydaktycy zwracają uwagę na potrzebę rezygnacji z nauczania autorytatywnego na rzecz bardziej partnerskiego stosunku do uczniów, polegającego na kierowaniu ich samodzielnym uczeniem się. Postulat zwiększenia autonomii uczniów w procesie nauczania i uczenia się języków obcych jest jednym z przejawów zmian we współczesnej dydaktyce języków obcych. Jedną z cech charakterystycznych tych zmian jest przesunię-

cie uwagi z nauczyciela na ucznia – na jego zdolności, zainteresowania, potrzeby i strategię uczenia się. Uczeń będzie przyswajał sobie język szybciej i skuteczniej w atmosferze dającej mu poczucie bezpieczeństwa, a także świadomość własnej wartości. Taką właśnie atmosferę stwarza *metoda stacji*, którą wykorzystuję na swoich lekcjach języka niemieckiego.

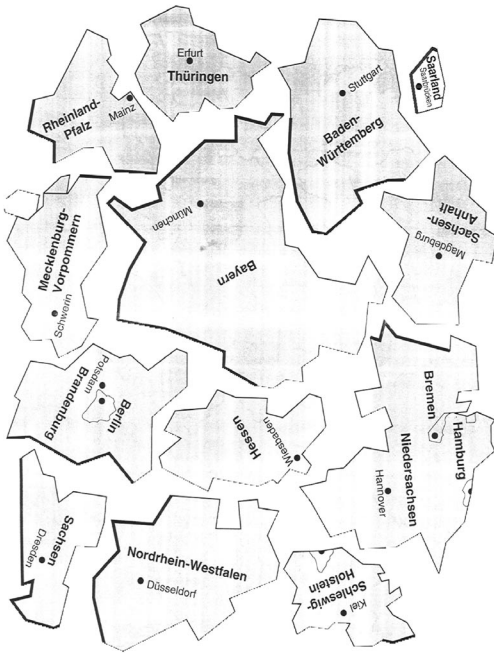
Metoda stacji – to dosłowne tłumaczenie z języka niemieckiego *Stationsmethode*. Polega ona na tym, że stacjami są w dowolny sposób ustawione w klasie stoliki, na których znajdują się zadania do wykonania. Uczniowie podróżują od stacji do stacji wykonując znajdujące się tam zadania. Zaletą tej metody jest to, że uczeń znajduje i wybiera własną drogę, pracuje w odpowiedającym mu tempie i ćwiczy poczucie odpowiedzialności za wykonane zadanie. Nauczyciel ma możliwość obserwacji uczniów i pełni funkcję doradcy. Materiały i zadania stwarzają możliwość aktywnego działania. Poszczególne stacje są na ogół powiązane ze sobą tematycznie. Metoda ta daje możliwość urozmaicenia lekcji i zastosowania różnych form nauczania.

Oto przykład stacji przygotowanych i wykorzystanych przeze mnie na lekcji języka niemieckiego. Stoliki w klasie mogą być ustawione dowolnie tworząc poszczególne stacje, na których będą się znajdować zadania do wykonania. Kolejność odwiedzania stacji przez uczniów jest dowolna. Wykorzystałam ćwiczenie z *Inter Nationes Deutschland entdecken*, Bonn 1996.

► **Stacja 1**

Republika Federalna Niemiec – Puzzle

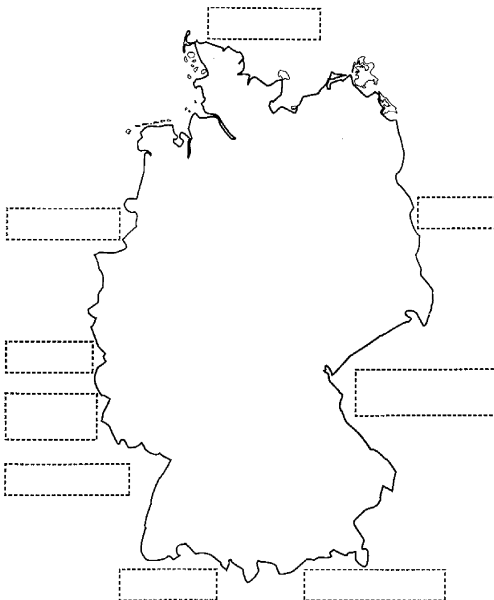
Spróbuj złożyć z poszczególnych elementów kon-
tur Republiki Federalnej Niemiec.



► **Stacja 2**

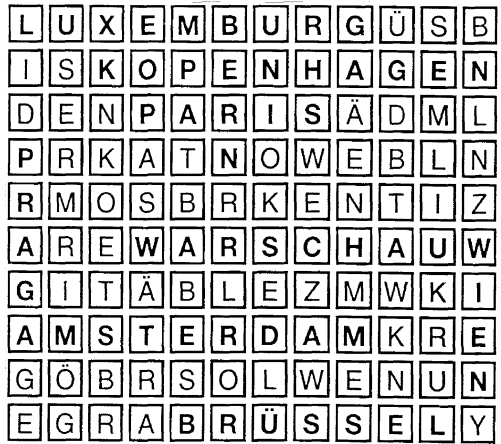
Sąsiedzi Republiki Federalnej Niemiec

Nanieś na poniższym szkicu nazwy państw sąsia-
dujących z Niemcami.



► **Stacja 3** Krzyżówka

Znajdź nazwy stolic państw sąsiadujących z Niem-
cami.



► **Stacja 4** Luki

W tekście brakuje kilku słów. Możesz je uzupeł-
nić? Jeśli masz trudności, brakujące słowa znaj-
dziesz na małej karteczce.

vier, 1949, die BRD und die DDR, 3 Oktober 1990,
Mitteleuropa, Dänemark, Polen, Tschechische Repub-
lik, Österreich, Schweiz, Frankreich, Belgien, Luxem-
burg, Niederlande, 357 000, grösser, 78 Millionen,
Berlin, Hamburg, München, Köln, Stuttgart, Essen

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Deutsch-
land in Besatzungszonen geteilt.
Im Jahre entstanden aus diesen Zonen
zwei deutsche Staaten:

die (auf dem Gebiet der
sowjetischen Zone).

Am wurden die beiden deutschen
Staaten wieder vereinigt.

Die Bundesrepublik ist ein Land in

Sie grenzt im Norden an

im Osten an

und na die, im Süden
an

und an die, im Westen
an

..... und an die

Die Fläche der Bundesrepublik beträgt unge-
fähr km²,
ist also etwas. als die Fläche Polens.
Auf diesem Gebiet leben Einwohner,
also mehr als mal so viel wie
in unserem Land.

Die deutsche Hauptstadt ist
Mit fast vier Millionen Einwohnern ist es auch die größte Stadt von Deutschland.
Andere Großstädte sind;
.

► **Stacja 5** Prawda – fałsz

Przypomnij sobie, co już wiesz o Republice Federalnej Niemiec. Potem przeczytaj zdania i zdecyduj, czy są one prawdziwe czy fałszywe. Zaznacz je klamerkami: prawdziwe granatowymi a fałszywe czerwonymi.

1. Die Hauptstadt von Deutschland heisst Berlin.
2. Zur Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten kam es am 9.11.1990
3. Die BRD ist in 16 Bundesländer geteilt.
4. Die deutsche Nationalfahne ist gelb, rot, blau.
5. Die BRD grenzt an Polen und Tschechen im Westen.
6. Die grösste Stadt Deutschlands heisst Berlin.
7. August Heinrich Hoffman von Fallersleben schrieb die Worte der deutschen Hymne.
8. Franz Schubert komponierte die Melodie der deutschen Hymne.
9. Die BRD ist ein Land mit vielfältigen Landschaften.
10. Hannover ist ein Bundesland.

► **Stacja 6** Połowy

Wyłów za pomocą wędkę jedną widokówkę.

Przedstawiają one różne miejsca Republiki Federalnej Niemiec. Napisz na karteczce, co można by było robić w miejscu, które przedstawia wyłowiona przez ciebie widokówka.

► **Stacja 7** Kostka

Na kartce znajdują się pytania. Rzuć kostką, liczba oczek na kostce oznacza numer twojego pytania. Spróbuj na nie odpowiedzieć, odpowiedź powieś na tablicy.

1. Welche Farben hat die deutsche Nationalfahne?
2. Wie heisst die Hauptstadt von der BRD?
3. Wie heisst der Autor des Textes der polnischen Hymne?
4. Wer komponierte die Melodie der deutschen Hymne?
5. Wie heissen die neuen Bundesländer?
6. Wann kam es zur Wiedervereinigung Deutschlands?

Bibliografia

Handlungsorientiertes Lernen und kreative Textarbeit im DaF – Unterricht; Dokumentation der Fortbildungsseminare und Unterrichtsversuche in Sopot und Radziejowice (Januar 1998)
W. Wilczyńska (1999), *Uczyć się czy być nauczonym*, Warszawa – Poznań: PWN.
T. Siek – Piskozub (1997), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSIP.
Inter Naciones, *Deutschland entdecken*, Bonn 1996.
(kwiecień 2001)

Arleta Fischer, Anna Grzegorzcyk
Długołęka Trzebnica

Okres przedświąteczny na lekcjach języka niemieckiego

Gdy zbliżają się Święta Bożego Narodzenia, śpiewamy zwykle z uczniami kolędy niemieckie lub opowiadamy o zwyczajach bożonarodzeniowych w Niemczech i w Polsce. Często brakuje nam materiałów lub czasu, aby opracować jakieś inne, ciekawsze scenariusze lekcji. Nie trzeba nikogo przekonywać, że powielane przez lata tematy wprowadzają na lekcji jakże niepożądaną nudę. Dotyczy to nie tylko uczniów, ale i nauczyciela.

Poniżej proponujemy dwa wypróbowane scenariusze lekcji w postaci konspektów, które można dla urozmaicenia wykorzystać w okresie przedświątecznym. Nasze obserwacje

dowodzą, że są one dla ucznia atrakcyjne i motywują go do pracy. Uczniowie nie tylko przyswajają sobie nowy materiał, lecz przy okazji bawią się. W okresie przedświątecznym są już zmęczeni i z niecierpliwością oczekują ferii. I wtedy to od nas szczególnie zależy, jak wykorzystamy czas na lekcji i czy zdołamy ich zaktywizować.

Nasze propozycje pozwalają rozwijać różne sprawności językowe, od czytania ze zrozumieniem poprzez pisanie, do mówienia. Podobne ćwiczenia przeprowadzamy również z nauczycielami, którzy uczestniczą w naszych warsztatach na temat pracy w okresie przedświątecznym. Pozytywne opinie naszych koleżan-

nek i kolegów skłoniły nas do opublikowania poniższych scenariuszy. Zachęcamy do skorzystania z naszych doświadczeń.

Scenariusz 1: 1 godzina lekcyjna, poziom średnio zaawansowany

► Temat: Besondere Weihnachten – wir sprechen über unsere Weihnachtspläne

► Cele lekcji:

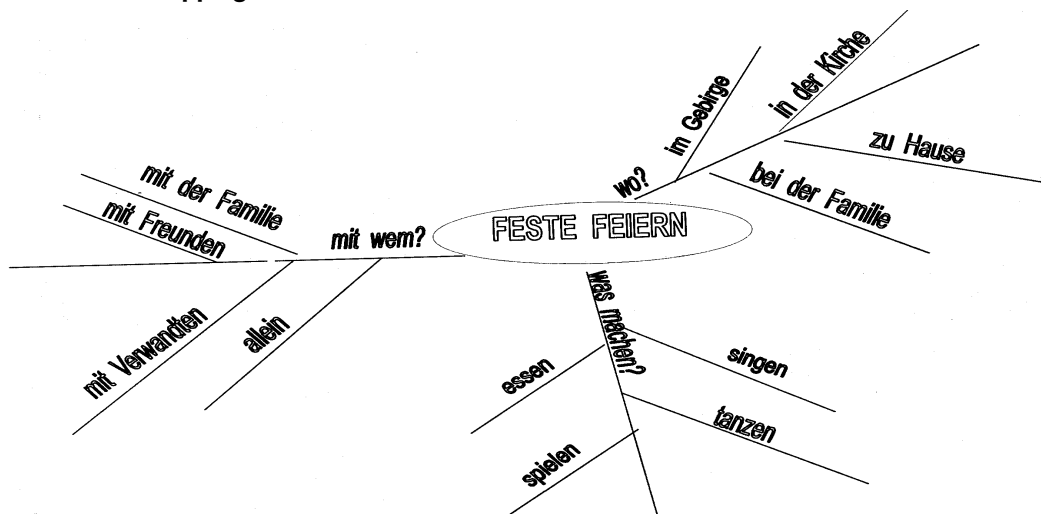
- uczniowie zostają zapoznani ze słownictwem z zakresu Świąt Bożego Narodzenia i potrafią zrozumieć tekst o tematyce Bożonarodzeniowej,
- potrafią odszukać informacje w tekście i zapisać je w tabeli,
- są w stanie opowiadać o swoich planach na Świąta Bożego Narodzenia.

Etap lekcji	Czas /min/	Forma pracy	Czynności uczniów	Czynności nauczyciela	Środki dydaktyczne
Wstęp	5	Praca frontalna	Odpowiadają na pytania nauczyciela. Zapisują temat w zeszytach.	Tworzy Mind – Mapping wokół zwrotu „Feste feiern” zadając uczniom pytania: <i>Wo feiert ihr Feste?</i> ► <i>Mit wem?</i> ► <i>Was macht ihr dann?</i> Zapoznaje uczniów z celem lekcji i zapisuje temat na tablicy.	Tablica
Wprowadzenie nowych wiadomości	10	Praca w parach	Czytają tekst <i>Besondere Weihnachten</i> i wypełniają tabelę zawierającą pytania do informacji zawartych w tekście.	Dzieli grupę na pary. Objasnia słówka, służy pomocą.	<u>Podział na pary</u> : karteczki z naklejonymi rysunkami przedmiotów związanych ze świętami: różga, Mikołaj itp <u>Teksty</u> <i>Besondere Weihnachten</i> i tabela <i>Schuss – Kassettenabschrift 1998/99</i> (Mary Glasgow Magazines).
	5	Plenum	Mówią o planach na Boże Narodzenie Semry, Volkera i Christoph’a.	Kontroluje wykonanie zadania.	
Ćwiczenia utrwalające	10	Praca samodzielna	Przygotowują wypowiedź na temat swoich planów na Świąta korzystając z tekstu i tabeli.	Pomaga.	Magnetofon Kaseta z kolędami
	10	Praca w parach	Prezentują przygotowane wypowiedzi metodą KARUZELA.	Organizuje ćwiczenie. (Przy nieparzystej liczbie uczniów nauczyciel uczestniczy w ćwiczeniach)	
Zakończenie	5	Plenum	Każdy uczeń mówi po jednym zdaniu odnośnie swoich planów na święta z zastosowaniem nowych zwrotów	Uświadamia uczniom, czego nauczyli się na lekcji. <u>Zadanie domowe</u> : napisać list do kolegi w Niemczech, zawierający informacje o planach na Boże Narodzenie.	

KARUZELA – uczniowie tworzą dwa kręgi, wewnętrzny i zewnętrzny tak, że są do siebie zwrócony twarzą i mogą ze sobą rozmawiać. Uczeń z kręgu zewnętrznego ma swojego partnera naprzeciwko siebie w kole wewnętrznym. Na hasło podane przez nauczyciela uczniowie stojący w kręgu zewnętrznym zaczynają opowiadać o swoich planach na święta. Wszystkie pary jednocześnie. Rozmowa jednej pary trwa do 3-4 min. Gdy usłyszą muzykę,

przerwywają mówienie. Uczniowie w kręgu zewnętrznym robią jeden krok w prawą stronę i w ten sposób powstają nowe pary naprzeciwko siebie. W nowych parach uczniowie opowiadają sobie nawzajem o planach na święta, aż usłyszą muzykę, wtedy to przerywają mówienie. Teraz uczniowie z kręgu wewnętrznego robią jeden krok w prawo i znowu powstają nowe pary. Uczniowie opowiadają sobie o planach, aż usłyszą muzykę.

Mind Mapping



Aufgabe: Lies den Text und füll die Tabelle mit so vielen Details wie möglich aus!

BESONDERE WEIHNACHTEN

Nicht alle Leute feiern Heilig Abend zu Hause mit ihrer Familie. Hier sprechen jetzt drei Schüler über ihre Weihnachten.

Volker: In den Weihnachtsferien fliege ich dieses Jahr nach Australien. Dort wohnen meine Tante und mein Onkel. Ich fahre mit meinen Großeltern. Meine Eltern und Geschwister bleiben zu Hause. In Australien ist es zu Weihnachten sehr warm, wie bei uns in Deutschland im Sommer. Ich freue mich darauf, Heilig Abend am Strand zu liegen und in einem T-Shirt meinen Weihnachtsbraten zu essen. Aber das Beste ist, dass ich drei Wochen schulfrei habe. Normalerweise dauern die Weihnachtsferien nur zwei Wochen, aber weil Australien so weit weg ist, habe ich von meiner Schule eine Woche extra frei bekommen.

Semra: Wir feiern Weihnachten nicht zu Hause, sondern mit Freunden in einem Haus auf dem Land. Meine Eltern haben ein großes Haus im Schwarzwald gemietet und ihre Freunde mit ihren Kindern kommen auch dorthin. Wir sind ungefähr zwanzig Leute. Letztes Jahr haben wir auch so Weihnachten gefeiert. Das war sehr lustig. Ich habe mit meinen zwei Freunden, Anke und Heiner, auf dem Fußboden im Esszimmer geschlafen, in Schlafsäcken. Die At-

mosphäre war wie in einem Zeltlager. Wir hatten sehr viel Spaß. Dieses Jahr werden wir wieder am Heilig Abend alle zusammen kochen und das Haus dekorieren. Dann bauen wir einen Schneemann im Garten. Nach dem Essen spielen wir im Haus Spiele.

Christoph: Meine Eltern sind beide Pastoren und wir feiern Heilig Abend immer mit anderen Leuten. Nach dem Gottesdienst um sechs Uhr gehen wir ins Sozialzentrum der Kirche. Dort gibt es ein Weihnachtsfest für Obdachlose, also für Leute, die kein Zuhause haben. Wir singen und essen mit ihnen und dann teilen ich und meine Geschwister Geschenke aus. Anschließend spielen wir Spiele oder reden mit den Leuten. Das dauert etwa bis elf. Dann gehen wir wieder zur Kirche, zum Mitternachtsgottesdienst.

	Volker	Semra	Christoph
Wo sind sie am Heilig Abend?			
Mit wem feiern sie?			
Was machen sie am Heilig Abend?			

- Temat lekcji: Traum- Job: Weihnachtsmann – wir spielen Rollen.
- Cele lekcji:
– uczniowie zostają zapoznani ze słownictwem

związanym z wykonywaniem pracy Mikołaja i są w stanie zrozumieć tekst opisujący ją,
– potrafią prowadzić dialog z pracownikiem firmy pośredniczącej przy zatrudnianiu Mikołajów,
– wypowiadają się pisemnie na temat atrakcyjności pracy Mikołaja.

Etap lekcji	Czas /min/	Forma pracy	Czynności uczniów	Czynności nauczyciela	Środki dydaktyczne
Wstęp	5	Praca frontalna	Odpowiadają na pytania. Zapisują temat w zeszytach.	Zadaje pytania: ► <i>Braucht ihr Geld?</i> ► <i>Woher habt ihr es?</i> ► <i>Wie könnt ihr in der Weihnachtszeit das Geld verdienen?</i> Zapoznaje uczniów z celem lekcji i zapisuje temat na tablicy.	
Wprowadzenie nowych wiadomości	10	Praca samodzielna	Czytają tekst ze zrozumieniem i wykonują ćwiczenie <i>richtig/falsch</i> .	Rozdaje kopie tekstu i objaśnia zadanie.	Tekst <i>Traum-Job: Weihnachtsmann</i> (Schuss No. 2 1998 r) wraz z ćwiczeniem na rozumienie R/F.
Ćwiczenia utrwalające	10	Praca w grupach	Losują role. „Uczniowie” i „pośrednicy” tworzą dwie duże grupy, w których przygotowują się do odegrania swoich ról.	Rozkłada kartki z opisem ról. Pomaga, wyjaśnia wątpliwości.	Kartki z opisem ról: poszukujący pracy uczeń i pośrednik.
	10	Praca w parach	„Pośrednicy” siadają przy sztydach VERMITTLUNG. Do nich przychodzą poszukujący pracy Mikołaja uczniowie i odgrywają role.	Rozstawia sztydły z napisem VERMITTLUNG. Przysłuchuje się ćwiczącym parom.	Kolorowe sztydły z napisem VERMITTLUNG.
Zakończenie	10	Praca samodzielna	Piszą odpowiedź na kartkach i wieszają je na tablicach jedno obok drugich. Wszyscy zapoznają się z odpowiedziami uczniów chodząc po klasie i czytając je. Nikt nic nie mówi, nie komentuje. Odpowiadają na pytanie nauczyciela.	Stawia uczniom pytanie: <i>Was findest du an dem Job eines Weihnachtsmannes interessant oder nicht interessant?</i> Pomaga przy formułowaniu wypowiedzi i odczytaniu ich. Podsumowując lekcję pyta uczniów, co było jej celem i czy został on osiągnięty.	Kolorowe kartki, pisaki. Tablica korkowa, magnetyczna lub inne wolne miejsce w klasie.

Aufgabe: Lies den Text und mach die Übung.

Traum-Job: Weihnachtsmann

Weihnachtsmänner braucht man immer. In dem Job gibt es keine Krise und der Stundenlohn ist gut. Für viele Studenten ist das ein

idealer Job. Sie kleben sich einen weißen Bart an, setzen sich eine rote Zipfelmütze auf- und fertig. Dann gehen sie zum Beispiel zu einer Weihnachtsfeier in ein Büro oder am Heiligabend in die Häuser der Leute. Und dort sind sie immer herzlich willkommen. Weihnachtsmänner haben keinen Stress mit ihren Kunden. Ein

Traum-Job! Aber leider kann man nur im Dezember ein Weihnachtsmann sein. Danach sind Weihnachtsmänner wieder arbeitslos.

Wie steht es im Text? Ist das richtig oder falsch?	R	F
1. Die Weihnachtsmänner haben die Arbeit durch das ganze Jahr.		
2. Die Studenten mögen besonders diesen Job		
3. Die Weihnachtsmänner verdienen wenig.		
4. Sie müssen einen weißen Bart haben und eine rote Zipfelmütze tragen.		

▼ Role uczniów

Du bist ein Schüler, der als Weihnachtsmann arbeiten will. Du gehst zur Vermittlungsfirma und:

- ▶ sagst, warum du gekommen bist
- ▶ stellst dich vor und zeigst deinen Schülerausweis

- ▶ sagst, dass du nur abends nicht mehr als zwei Stunden arbeiten kannst, und am 24. Dezember den ganzen Tag
- ▶ fragst, wie hoch dein Stundenlohn ist
- ▶ fragst nach dem Kostüm (wie soll er aussehen und ob du es dir selbst beschaffen musst)
- ▶ fragst, wann du anfangen kannst
- ▶ verabschiedest dich

Du arbeitest in einem Vermittlungsbüro, das Schüler als Weihnachtsmänner anstellt. Zu dir kommt ein Schüler und fragt nach der Arbeit. Du:

- ▶ möchtest wissen, was er sich wünscht
- ▶ fragst nach seinen Angaben (Name, Vorname, Alter, Schule, Klasse, Ausweis)
- ▶ fragst, wann er arbeiten kann und wie viele Stunden
- ▶ sagst, was der Schüler verdienen wird
- ▶ sagst, dass die Firma Kostüme hat; er muss es aber früher anprobieren und wählen (ohne Zipfelmütze und Bart darf man auf der Straße nicht erscheinen)
- ▶ sagst, dass die Arbeit am 6. Dezember beginnt und du schreibst die Telefonnummer des Schülers auf; du rufst an

(luty 2001)

Maria Głowacka
Katowice

Sectes – propozycja lekcji z języka francuskiego

Co roku 12 tys. młodych ludzi znika w sektach. Oficjalnie tych ostatnich działa w Polsce około 300. Niektóre źródła podają jednak, że jest ich około tysiąca. W większości działają nielegalnie. Są wśród nich takie, które odrzucone przez państwa zachodnie znajdują u nas akceptację i podatny grunt.

Te fakty, a także lektura książki Stephen'a Hassan'a *Psychomanipulacja w sektach* skłoniły mnie do przeprowadzenia lekcji języka francuskiego na temat sekt.

Przeprowadziłam ją w klasie z wykładowym językiem francuskim i w starszych klasach z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego.

- ▶ Czas zajęć od 45 do 90 minut w zależności od stopnia zaawansowania uczniów

▶ Cel lekcji:

Uczeń zna:

- nowe słownictwo,
- nowe zwroty, szczególnie zwrot *en vouloir à quelqu'un*,

Uczeń rozumie:

- tekst artykułu,
- problem w nim poruszony (destruktywność sekt).

Uczeń potrafi:

- poprawnie przeczytać tekst,
- zanalizować tekst od strony jego struktury (słów wiążących – *articulateurs logiques*),
- rozwinąć swe umiejętności dyskusji i wyrażania własnych opinii w języku obcym,
- dokonać rozróżnienia między koniecznością nabywania postawy szacunku wobec przekonań

innych, a wymaganiem szacunku dla własnych oraz prawa do zachowania godności.

► **Techniki:** praca w małych grupach, analiza tekstu, ustne podsumowanie treści tekstu i dyskusji, pogadanka, krótki wykład, dyskusja, autorefleksja.

► **Pomoce dydaktyczne:** kolorowe pisaki, kartki, słowniki, kartki (ksero) z tekstem, tablica, kreda, magnesy.

► **Przebieg lekcji:**

Czynności nauczyciela	Treść	Czynności uczniów
Rozdanie czystych kartek i pisaków, przypięcie kartek na tablicy, zebranie wyników pracy w grupach	<p>Część wstępna Co się wam kojarzy ze słowem sekta (określenie 1, 2 słowami)</p>	uczniowie piszą skojarzenia – praca w grupach, odczytanie na tablicy
<p>Zapowiedź tematu: rozdanie kartek z artykułem</p>	<p>Część zasadnicza: 1. Zapoznanie się z tekstem¹⁾ <i>En 1986, alors que nous venions de déménager, des Témoins de Jéhovah sont venus nous rendre visite. J'ai été attirée par le caractère chaleureux et très humain de ce</i></p>	czytanie w cichy podkreślenie nieznanych słów
<p><i>premier contact. J'appréciais beaucoup de rencontrer des personnes osant témoigner de leur foi. Le spirituel a en effet toujours occupé une place de choix dans ma vie. Au début, tout allait bien. Je nageais dans le bonheur! Au bout de quelques années j'ai commencé à déprimer. J'étais comme déchirée intérieurement entre ma famille et l'organisation. En devenant témoin de Jéhovah, on perd tout: le monde est mauvais. Les événements joyeux de la vie (Noël, Pâques, anniversaires, ...), les fêtes familiales sont à rejeter: mais que nous propose-t-on en remplacement? Même le jour du mariage: des ordonnances sont données et le lendemain, il faut assister aux réunions de service! On a toujours le sentiment de ne pas en faire assez et on se sent coupable d'avoir envie de choses défendues, comme, par exemple, participer à des fêtes familiales. Ainsi, la première fois que nous sommes partis en vacances, j'en voulais à mon mari: aller se promener en montagne alors que je pourrais faire du porte-à-porte! J'ai dû être suivie sur un plan psychologique et prendre un certain recul par rapport à mes engagements. Cela a été très mal perçu. On a essayé de m'en dissuader: „Le psychiatre va t'obliger à revenir sur ton enfance, ton mariage. J'étais engagée dans un double combat: le combat de la maladie et celui de la foi. Je sentais qu'aux yeux de l'organisation, je n'étais plus rien. En effet, lorsqu'on n'est plus rentable dans le porte-à-porte, qu'on devient inactif, on est isolé peu à peu. Je me suis interrogée: „Malade, on ne peut plus être témoin de Jéhovah?”. J'ai réalisé aussi qu'il suffisait de voir les choses différemment de la Société pour tout perdre. Lorsqu'on émet un doute, on est aussi considéré comme un malade sur le plan spirituel. Des questions restées sans réponse, la recherche d'une vraie fraternité, un passage à vide... Autant de raisons qui peuvent conduire quelqu'un à rejoindre la Société des Témoins de Jéhovah. A 11 ans et demi, Josette tombe gravement malade. Elle est hospitalisée et les médecins diagnostiquent une maladie de Hodgkin. La question de la transfusion de sang devient inévitable. En bon témoin de Jéhovah, le père s'y oppose. Pendant trois ans et demi, le médecin tente de soigner la petite fille grâce à un autre traitement. Son état de santé s'aggravant, Josette est à nouveau hospitalisée. Le médecin convoque Julien et Cécile et ne leur laisse aucune illusion: „J'ai fait mon possible, leur annonce-t-il. Si vous refusez toujours la transfusion sanguine, je ne peux plus la soigner!”. Josette décède.</i></p>		

¹⁾ Artykuł w j. francuskim jest kompilacją artykułów z czasopisma „Nouvelle cité”.

Czynności nauczyciela	Treść	Czynności uczniów
	2. Czytanie głośne 3. Wyjaśnienie nieznanych zwrotów i słów 4. Zwrócenie uwagi na słowa wiążące 5. Czytanie z pełnym zrozumieniem 6. Ustne podsumowanie tekstu	
Doprowadzenie uczniów do odkrywania sposobu werbowania do sekty pogadanka (sprawdzanie rozumienia tekstu, próba analizy)	II. pytania nauczyciela 1. Wymień przyczyny przystąpienia autorki do sekty 2. Przedstaw przyczynę depresji autorki 3. Co było powodem zmiany stosunku do niej w grupie? 4. Jaka była przyczyna śmierci Josette	spodziewane odpowiedzi: ► sytuacja życiowa autorki przed przystąpieniem do sekty ► zmiana miejsca zamieszkania, ► atmosfera bombardowania miłością przez werbujących ► przeciążenie ► choroba ► brak zgody rodziców na transfuzję krwi
	III. Dyskusja 1. Na podstawie własnych wiadomości i przeczytanych artykułów przedstaw: ► sposób werbowania przez sekty, ► stosunek członków sekty do ludzi z zewnątrz, ► uczucia ludzi na początku i w trakcie przynależności do sekty. 2. Spróbuj odnaleźć pytanie autorki zawarte w tekście dotyczące przydatności członków sekty. 3. Jakimi przymiotnikami możemy określić tego rodzaju grupę? 4. Próba zdefiniowania sekty porównanie pierwszych skojarzeń ze słowem sekta zawartych na kartkach z wynikami dyskusji.	próba podania definicji, zapis do zeszytu przez uczniów
	IV. Część podsumowująca: zebranie wyników dyskusji.	
krótki wykład ²⁾	V. Zakończenie – przykłady destrukcyjnych sekt działających aktualnie w Polsce.	
<u>Zadanie domowe:</u> Napisać kilka zdań o funkcjonowaniu sekty.		

²⁾ Dla pełnej satysfakcji nauczyciela i uczniów kolejną lekcję można rozpocząć od wykładu na temat działalności sekt w Polsce, a następnie rozwinąć dyskusję wykorzystując wiedzę na ten temat i własne doświadczenie uczniów.

Bibliografia

Stephen Hassan, (1997), *Psychomanipulacja w sektach Łódź Ravi* (wydawnictwo ezoteryczne).
 Władysław Nowak (1995), *Sekty w Polsce a młodzież*, Olsztyn: Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitarnej.

Sekty i fakty – ogólnopolski kwartalnik informacyjno-profilaktyczny nr 1/98.
 Sekty, Biblioteka Drogi zeszyt nr 1, Kraków, wyd. Stowarzyszenia Nasza Przyszłość.
Wychowawca – miesięcznik nauczycieli i wychowawców

katolickich, numer specjalny Sekty, nr 10/58, Kraków 1997.

Uwaga Sekty, zeszyty Niedzieli (1998), Częstochowa: Tygodnik katolicki Niedziela.

Sekty w Polsce, miesięcznik List 2/96, Kraków: Stowarzyszenie Ewangelizacji Przez Media List.

Maria Braun-Gańkowska (1991), *Młodzież w ruchu satanistycznym*, Marki-Struga k. Warszawy: Michalineum.

Jeffrey J. Steffon (1991), *Satanizm jako ucieczka w absurd*, Kraków

Lotta Danielson 1995, *Hare Kriszna Droga do nikąd*, Kraków: WAM, Księża Jezuici. (sierpień 1999)

Maria Kossakowska-Maras
Rzeszów

Propozycja kolokwium z metodyki nauczania języka rosyjskiego

Jednym z podstawowych problemów zajęć z metodyki nauczania języka rosyjskiego jest ich „upraktycznienie”. Problem staje się jeszcze większy wtedy, gdy trzeba sprawdzić stan praktycznej wiedzy studentów w formie kolokwium pisemnego. Na zajęciach z metodyki jest bardzo dużo teorii, a z praktyką szkolną studenci stykają się jedynie w szkołach ćwiczeń, a potem podczas ciągłej praktyki pedagogicznej.

W naszej uczelni (Uniwersytet Rzeszowski) zajęcia z metodyki są prowadzone w tzw. „dużej” grupie, w której jest omawiany przede wszystkim materiał teoretyczny oraz w „małej” grupie, w której koncentrujemy się na praktycznym wykorzystaniu tej wiedzy.

O ile sprawdzanie stanu wiedzy teoretycznej studentów w formie pisemnej nie sprawia większych trudności, to przeprowadzenie kolokwium z praktyki nauczania może stanowić problem. Trudno jest bowiem ocenić stan praktycznej wiedzy i umiejętności metodycznych studentów w formie pisemnego kolokwium. Ostatnio przeprowadziłam je nieco inaczej.

Kolokwium opracowałam dla studentów III roku (II semestr zajęć z metodyki) na podstawie następującej tematyki programu metodyki nauczania języka rosyjskiego obowiązującego w naszej uczelni:

- ▶ nauczanie fonetyki,
- ▶ okres wstępny w nauczaniu języka rosyjskiego,
- ▶ nauczanie języka rosyjskiego od podstaw w szkole średniej,
- ▶ nauczanie leksyki,
- ▶ nauczanie gramatyki,
- ▶ rosyjska terminologia szkolna.

Studenti otrzymali tekst, po przeczytaniu którego, mieli odpowiedzieć na dołączone do niego pytania. Zetknięcie się z konkretnym tekstem pozwoliło na praktyczne podejście do tych zagadnień metodycznych, których znajomość należało sprawdzić. Tekst został zaczerpnięty z książki Sz. Ślusarskiego i T. Tierieszczenko: *Русский язык. Repetytorium tematyczno-leksykalne*, Poznań 1998. W związku z tym, że wy tłumaczenie określonych zjawisk gramatycznych nie jest proste, mogli korzystać z podręczników, gramatyki kompendium gramatycznego itp.

▶ Письменный коллоквиум по методике преподавания русского как иностранного

Моё посещение кинотеатра

Два или три раза в месяц мы с друзьями ходим в кинотеатр.

Когда фильм очень интересный, тогда трудно купить билеты. Мы покупаем билеты в кассе предварительной продажи или утром в кассе на дневной сеанс. Этот сеанс мы очень любим, так как после сеанса у нас есть время для обсуждения фильма. Иногда мы спорим, какой же фильм посмотреть. Ребята любят приключенческие или захватывающие детективные фильмы, а девочки предпочитают мелодрамы.

Нам нравится смотреть кинокомедии, мультфильмы, фестивальные фильмы, а также фильмы известных режиссёров и киноактёров. Но часто в наших кинотеатрах демонстрируют второразрядные, и даже плохие фильмы.

Последний раз мы смотрели захватывающий фильм *Молчание овец*. Он про-

извёл на нас большое впечатление. Это экранизация известного романа. Сначала этот фильм можно было увидеть только на видеокассетах. Наши друзья, которые раньше посмотрели его, рекомендовали нам непременно пойти в кино. Кинозал был полон. Фильм был великолепен. Мы были потрясены игрой актёров и после просмотра фильма долго обсуждали его. Нужно сказать, что я с удовольствием смотрю хорошие и интересные фильмы в кино-театре и по телевидению. Конечно, многие из них производят большое впечатление, но не всегда показывают правильную жизненную дорогу.

1. В каком году обучения (классе) можно ввести данный текст?

2. С какой тематикой связан текст:

- ▶ определите тематику;
- ▶ придумайте заглавие текста;
- ▶ придумайте тему урока, на котором будете вводить этот текст.

3. Как Вы будете вводить на уроке новую лексику:

- ▶ подчеркните в тексте лексику, которую необходимо объяснить;
- ▶ назовите способ/-ы объяснения этой лексики;
- ▶ введите 5 лексических единиц.

4. Найдите в тексте грамматическое явление и введите его:

- ▶ назовите возможные способы его введения;
- ▶ выберите один из способов и опишите,

как Вы будете вводить это грамматическое явление.

5. обозначьте в тексте ударения;

▶ выпишите слова, в которых ученики могут неправильно ставить ударение.

6. Вы одновременно начали учить учеников в 5 классе начальной школы и в 1 классе лицея (нулевой курс). В чем будут заключаться основные различия в Вашей работе?

Osobnym zagadnieniem jest ocena takiego kolokwium. Przyznam, że wymaga to przemyślenia i, niestety, nie można tutaj zastosować punktacji 1–0. Ja zastosowałam system * + —. Za bardzo proste pytania (np. 1, 2) student otrzymał jedną *. Za każdą poprawną metodycznie i językowo odpowiedź za zadania 3a, 3b otrzymał po jednym +, a np. za zadania 3b, 4b po dwa ++. Dwie * to jeden +. Ocena końcowa zależała od liczby plusów.

Wydało mi się ważne zwrócenie uwagi studentów na zadania 3b i 4b. Powinni wcielić się w rolę nauczyciela i udzielić odpowiedzi w takiej formie, w jakiej uczyniliby to przed grupą uczniowską.

Odpowiedzi były bardzo ciekawe. Tylko 3 osoby udzieliły takich samych odpowiedzi, jakich i ja bym udzieliła. Analiza wszystkich wypowiedzi uzmysłowiła studentom, że w nauczaniu nie ma gotowych i zawsze skutecznych rozwiązań. Każde powinno być indywidualnie dobrane do grupy, a nawet i wtedy nie musi okazać się skuteczne.

(lipiec 1999)

Ewa Pobiedzińska
Wałbrzych

Lectio Latina w komentarzach – *De scientia sententiae selectae*. Czy szkoła jest do życia koniecznie potrzebna?¹⁾

▼ **Temat gramatyczny:** *Gerundium*

Proponuję poniższy zestaw wyrażen i zdań do przetłumaczenia jako uzupełnienie ćwiczeń lub tekstu *Varia*.

▶ **A.** 1. *movendi causa*. 2. *cupidus legendi*. 3. *praecepta bene scribendi*. 4. *paratus ad ducendum*. 5. *multa discendo*. 6. *orandi causa*. 7. *ad currendum*. 8. *in pugnando*. 9. *corrighendo* 10. *diu vituperando*. 11. *saepe laborando*. 12. *frustra*

¹⁾ Komentarz do lekcji nr 3 w podręczniku *Lectio Latine* dla klasy III.

quaerendo. 13. multa legendo. 14. cupidus cognoscendi leges. 15. paratus ad emigrandum. 16. in ridendo.

► **B.** 1. Audiendo, videndo, sentiendo et homines et bestiae discunt. 2. Cupidi eramus et audiendi et videndi poetam praeclarum. 3. Multi homines discendi non sunt cupidi. 4. Diu laborando et multa legendo linguam Latinam didicimus. 5. Docto viro vivere est cogitare. 6. Docendo discimus. 7. Doctrina recte faciendi et bene dicendi magistra. 8. In scribendo cogitare debemus. 9. Diu deliberando amicos elige! 10. Omnes erant parati ad diligenter audiendum. 11. Imperator signum committendi proelium dedit. 12. Subito Germani bellum renovandi consilium ceperunt.



Analiza tekstu.

Problemy językowe i rzeczowe

► *Quemadmodum prima illa litteratura, per quam pueris elementa traduntur, non docet artes liberales, sed mox percipiendis (disciplinis) locum parat, sic artes liberales non perducunt animum ad virtutem, sed expediunt.*

Zdanie to w tłumaczeniu dosłownym nie od razu jest jasne. Przystąpmy zatem do uściślenia w obecnym kontekście niektórych terminów: *prima litteratura, elementa, artes liberales, disciplina*, których znaczenie uczniowie sami mogą odkryć, kierowani przez nauczyciela odpowiednimi pytaniami. W rezultacie może powstać takie oto tłumaczenie:

Jak owa nauka początkowa (lub: owe początki nauki) – *prima illa litteratura*, poprzez które (lub: kiedy to) przekazuje się dzieciom – *pueris*, podstawowe wiadomości – *elementa*, nie daje jeszcze wykształcenia ogólnego (lub: pełnej wiedzy) – *non docet artes liberales*, ale przygotowuje zaledwie miejsce dla zdobywania wiedzy z różnych dziedzin – *sed mox percipiendis disciplinis locum parat*, tak i wiedza sama (lub samo wykształcenie) – *artes liberales* nie czyni jeszcze człowieka cnotliwym (lub: prawym; druga wersja: nie zapewnia człowiekowi dobrego charakteru), [dosł.: nie doprowadza duszy do cnoty], lecz przygotowuje go do cnotliwego (prawego) postępowania (uwaga: w tłumaczeniu czasownik *expediunt* warto uzupełnić o jakieś dopełnienie).

Zazwyczaj polecam uczniom napisać przekład opracowanego na lekcji tekstu i wydaje się, że takie zadanie jest dla nich ciekawe. Niech o tym świadczy takie oto zdanie (klasa III 1993): „Jak według L. Anneusza Seneki, nauka podstawowa, dająca dzieciom wiedzę elementarną, nie zapewnia im wiedzy ogólnej, lecz jedynie przygotowuje miejsce, by wkrótce ją przyjęły, tak też i pełna wiedza nie stanowi o cnotach człowieka, ale daje mu możliwości ich wykształcenia”.

► *Hominis mens, apud Ciceronem legimus, discendo alitur et cogitando, semper aliquid aut anquirat aut agit videndique et audiendi delectatione ducitur.*

Tu jest jeszcze trudniej poprzestać na dosłownym tłumaczeniu: „Umysł człowieka żywi się uczeniem się i myśleniem, zawsze czegoś poszukuje lub działa i kieruje się przyjemnością widzenia i słuchania”. W zdaniu tym wszystko okazuje się niewiadomą:

► **Mens hominis** – *mens*: rozum czy umysł? rozum = intelekt; umysł = rozum + wola, czyli dusza, psyche, jak u Sokratesa: „Dla Sokratesa dusza jest naszą myślącą i działającą świadomością, naszym rozumem i siedliskiem naszej aktywności myślenia i działania etycznego. Krótko mówiąc – dla Sokratesa dusza jest świadomym ja, jest intelektualną i moralną osobowością”²⁾. Chyba tylko z taką definicją będzie korespondować cały proces duchowy, na który wskazuje orzeczenie *alitur* i to, co go dopełnia:

► **discendo**: *discere*. Co to znaczy – uczyć się? To znaczy przyswajając sobie pewną ilość wiedzy czy wiadomości, co wiąże się z ćwiczeniem pamięci; zapamiętywanie to przyjmowanie i przechowywanie „faktów pamięciowych” (Arystoteles), np. przedmiotów czy osób. Rezultatem tego procesu jest wiedza bierna. Jednak to, że człowiek posiada taką zdolność, świadczy o wielkim potencjale natury ludzkiej (Tomasz z Akwinu). *Discere* przywołuje też na pamięć rzeczownik *disciplina*. *Discere* zatem będzie też oznaczać dyscyplinowanie umysłu. A dyscyplina chroni umysł od błędów i czczych mniemań.

► **cogitando**: *cogitare* to samodzielna praca intelektu (analizowanie, porównywanie różnych

²⁾ Giovanni Reale, (1994), *Historia filozofii starożytnej*, RW KUL, Lublin, T 1 s. 317.

argumentów, źródeł historycznych czy opinii, syntetyzowanie, wnioskowanie, myślenie abstrakcyjne połączone ze zdolnością do rozumienia i tworzenia symboli. To twórcza aktywność umysłowa, np. przekład tekstu z języka obcego, której rezultatem jest wiedza czynna.

Obydwie te zdolności umysłowe – uczenie się i myślenie – są od siebie zależne. Myślenie wspiera się na operacjach pamięci, czyli tego, co człowiek w trakcie uczenia się sobie przyswoił. Jeśli pamięć pozostaje dziewicza, to nie zdobędzie się sprawności intelektualnych. O myśleniu w sensie rzeczowym można mówić wówczas, gdy jest ono oparte na rzetelnej wiedzy. „Gdy tak się nie dzieje, efektem procesu uczenia (się) jest człowiek pozornie bardzo dobrze przygotowany do życia, naprawdę zaś podatny na manipulację i pozbawiony jakiegokolwiek samodzielności intelektualnej”³⁾.

Zatem uczenie się i myślenie powinny być celem edukacji, który nie potrzebuje uzasadnienia, np. utilitarnego (pytanie: do czego mi się to przyda? traci sens). Wiedza ma tu funkcję formującą i „jest nastawiona na <bycie i stawanie się> człowieka, pozbawiona jest natomiast bezpośrednich związków z praktyką i wiedzą instrumentalną, która zajmuje się <czynieniem i zdobywaniem>”⁴⁾.

► **anquirít:** Człowiek (*mens* – pars pro toto) zawsze czegoś szuka (lub: poszukuje). Warto bliżej przyjrzeć się samemu czasownikowi złożonemu: *an* + *quaerere*. Przedrostek *an* wywodzący się z *amb* (*ambi* lub *am* lub *an* – gr. *αμφί*) znaczy: dookoła, wokół, a właściwie: z dwóch stron lub ze wszystkich stron, wszędzie. *Anquirere* znaczy zatem: szukać dookoła, rozglądać się, badać, szukać, poddać badaniu, dociekać wnikliwie, dlatego wskazuje na istotę filozoficzną, głębszej refleksji nad istnieniem. Dążeniem do zdobycia wiedzy, odkrywania prawdy – nie tylko jako wartości, ale w sensie metafizycznym (dobro) lub absolutnym (Bóg).

► **aut agit:** lub oddaje się działaniu. *Agere* – to zaangażowanie woli, postępowanie. Stosownie do dwójki funkcji rozumu – teoretycznej (*anquirere*) i praktycznej (*agere*) Arystoteles rozróżnia dwie formy życia: *bios theoretikós* i *bios politikós*. W średniowieczu odpowiadały temu pojęcia: *vita contemplativa* i *vita activa*.

Dzięki rozumowi teoretycznemu człowiek osiąga mądrość (gr. *sophia*, łac. *sapientia*), dzięki zaś praktycznemu – roztropność (gr. *phronesis*, łac. *prudentia*). Te dwie formy życia rzadko pozostają w czystej postaci. Sokrates – „akuszer myśli ludzkiej” żyje życiem kontemplatywnym, Prometeusz – aktywnym. Ale już Odyseusz (Odyseja) mógłby być przykładem człowieka i losu człowieczego, w którym mieszają się te dwie formy życia (Syreny – Itaka); doktor Żiwago w powieści Borysa Pasternaka (lekarz i poeta), czy Ignacy Jan Paderewski (pianista i polityk)⁵⁾.

► **videndi et audiendi delectatione ducitur:**

kieruje się przyjemnością, jaką znajduje w oglądaniu i słuchaniu. *Delectatio* oznacza zaangażowanie emocjonalne, zmysłowe. To dzięki zmysłom, a ściślej mówiąc – poznaniu zmysłowemu, jest możliwe doznawanie piękna oraz przeżycie artystyczne.

▼ *Intellegi necesse est, in ipsis rebus, quae discutuntur et cognoscuntur, invitamenta inesse. Quibus invitamentis ad discendum cognoscendumque movemur.*

Jest to rozwinięcie myśli końcowej poprzedniego zdania. Trzeba to pojąć, że w samej rzeczywistości, którą poznajemy, tkwi coś, co nas pociąga (powab). I to właśnie pobudza nas do uczenia się i poznawania (sens: chodzi o przeżycie przyjemności w akcie poznawczym).

Przeżycie przyjemności towarzyszące nauce rodzi sama poznawana rzeczywistość – jest to myśl przeciwna do prawie powszechnie psychologizowanej postawy: lubię – nie lubię, więc

³⁾ Tomasz Merta, (1997). *Zmiana paradygmatu*. Znak 526 „Szkoła po reformie”, s. 78; por. też Barbara Skarga, *Tożsamość i różnica*. Wyd. Znak, Kraków, s. 36, 38 lub cały rozdział „Filozofia i gwałt”.

⁴⁾ Tradycyjnie, przez pierwszych dwadzieścia lat swego życia człowiek stykał się tylko z wiedzą formującą, dopiero później wkraczając na terytorium praktyki i wiedzy instrumentalnej. Zanik tego rozróżnienia prowadzi (...) do deprecjacji sporej części wiedzy formującej, którą zaczyna się uważać za całkowicie zbyteczną, jako nie spełniającą kryteriów praktycznej użyteczności. To ona pada w pierwszym rzędzie ofiarą reformatorów, głoszących hasło odchudzania programów. (...) pochopne redukcje wiedzy zbytecznej, okazywana powszechnie odraza do pamięciowego opanowywania encyklopedycznych informacji może w którymś momencie zaprowadzić nas za daleko, odbierając uczniom wiele rzeczy prawdziwie ważnych, pozbawiając ich też okazji do ćwiczenia pamięci i zmierzania się z abstrakcyjnymi problemami. (Tomasz Merta, op.cit., s.79).

⁵⁾ Uczniowie powinni podać inne przykłady literackie lub historyczne.

się uczyć albo nie. *Delectatio, invitamenta* przywodzą na myśl dwa zjawiska umysłowe, mianowicie zainteresowanie i zamiłowanie (bowiem i z jednym, i z drugim wiąże się przyjemność). Zainteresowanie jednak jest czymś nie-trwałym, chaotycznym i zmiennym, oznacza bowiem chwilowe pragnienie. Tymczasem w toku edukacji, która – jak to wyżej było powiedziane – polega na dyscyplinie umysłu, ważne jest „kształtowanie trwałych zamiłowań. Takie zamiłowania rodzą się długo, wymagają wiele trudu i zewnętrznej presji. Tylko przymus prowadzi w edukacji do prawdziwej wolności intelektualnej, jest ona bowiem osiągnana przez stopniowe przewyżczanie formy narzuconej z zewnątrz, a nie przez przedwczesne uwolnienie od wszelkich form. Dopiero taka wolność jest (...) właściwą treścią indywidualizmu: idzie o to, by zdobyć samodzielność myślową, by samookreślić się wobec tradycji, a nie o to, by różnić się od innych chwilową myślą czy uczuciem”⁶⁾.

Posłuchajmy jeszcze Arystotelesa: „Pragnienie przyjemności jest w nas od dzieciństwa zakorzenione; dlatego tak trudno jest wyzbyć się tego uczucia, którym przepojone jest całe życie. Przyjemność i przykrość są też – dla jednych z nas w silniejszym, dla innych w słabszym stopniu – wytycznymi naszego postępowania (por.: *ducitur, invitamentum*). Toteż muszą być one ośrodkiem wszystkich naszych rozważań; niemałej bowiem wagi rzeczą jest dla działania należyty lub nienależyty sposób doznawania przyjemności i przykrości”⁷⁾.

Zainteresowanie, zamiłowanie i – przymus? Zewnętrzna presja? Jak to rozumieć? Oczekujemy tu wypowiedzi uczniów i przeczytajmy wypowiedź ks. Józefa Tischnera: „...szkoła była, jest i będzie instytucją, a instytucja obejmuje ludzi, struktury, formy (...) Ludzie często źle znoszą formy. Instytucja bez formy jest jednak niemożliwa. Rousseau usiłował stworzyć szkołę bez formy, na zasadzie czystej spontaniczności, ale to do niczego nie prowadziło. Moja spontaniczność w szkole podstawowej była zdecydowanie skierowana na łapanie ryb. W takiej sytuacji rozumność musi przychodzić przez formy”⁸⁾.

A jednak więc przyjemność! Odwołajmy się zatem do doświadczeń uczniów i zacytujmy Maxima Wengerowa, 25-letniego skrzypka-wirtuoza, który mówi o swojej pracy i pasji jednocześnie, że jest wysiłkiem, ale przede wszystkim przyjemnością.

▼ *Non est negandum sapientiam nobis non solum parandam sed etiam fruendam esse.*

O jaką mądrość chodzi Arystotelesowi? „Spośród nauk zaś ta, która jest bardziej pożądana ze względu na nią samą i przez wzgląd na poznanie, jest w większym stopniu mądrością niż ta, która jest pożądana ze względu na jej wyniki”⁹⁾.

Jaka wiedza może być bardziej pożądana ze względu na nią samą? Jest nią wiedza, która jest samowiedzą: poszukiwaniem wiedzy o sobie jako o człowieku. „Stawiając sobie pytanie o samego siebie, zmienia się sam sposób bycia człowieka. Przestaje on żyć w skończoności swojego ciała i najbliższego materialnego otoczenia, przekracza rzeczywistość materialną, kieruje się ku nieskończoności. Dzięki tej wielkiej potrzebie poznania siebie i tworzenia siebie (*sapientiam fruendam esse* – dop. E.P.) powstała nasza kultura duchowa”¹⁰⁾.

Do zdobycia mądrości potrzeba wiele, z pewnością nie jest nią sama wiedza, chociaż stanowi ona warunek konieczny. Drugim warunkiem jest umiejętność wyboru tego, co dobre. Nie wystarczy więc sama wolność wyboru, ale wolność skierowana ku dobru. Wiedza zaś daje uzasadnienie, dlaczego człowiek winien wybrać dobro.

Pytanie o mądrość, jak ją pojmowali starożytni i jak mówi się o niej dzisiaj, w cywilizacji techniczno-naukowej, mogłoby być tematem osobnych rozważań (np. w klasie IV przy lekturze tekstu *De sapientia*). Tu tylko warto może zaproponować lekturę pomocniczą:

- ▶ Wypisy z ksiąg filozoficznych. O mądrości – o głupocie (1995), wybrał ks.T.Gadacz, Kraków: Znak, Kraków,
- ▶ Stefan Świeżawski (1983), *Święty Tomasz* na nowo odczytany, Kraków:: Znak, rozdz. „Dla-

⁶⁾ Tomasz Merta op.cit., s.80.

⁷⁾ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska* 5a 8-9.

⁸⁾ *Przekonać Pana Boga*, 2000, Z ks. Józefem Tischnerem rozmawiają Dorota Zańko i Jarosław Gowin, Kraków, Znak, s.144.

⁹⁾ Arystoteles, *Metafizyka*, Ks.A(I) 982a.

¹⁰⁾ Barbara Skarga. (1999). *O filozofię bać się nie musimy*. Warszawa PWN, s.125 i n.

czego filozofia”, zwłaszcza to, co Autor nazywa filozofią przednaukową, s.14-19,

► Stefan Świeżawski (2000), *Lampa wiary*, Kraków: Znak, rozdz. „Czynność nieużyteczna” s. 57-59 i inne rozdziały o kontemplacji filozoficznej.

W rezultacie analizy tekstu, która jednak nie musi zawierać wszystkich elementów tu spisanych, powstają takie oto przekłady uczniów:

► Konieczne jest zrozumienie, że już w samej rzeczywistości, którą wciąż odkrywamy i której się uczymy, istnieje pewna zachęta do zgłębiania jej tajemnic. To ta niezmiernie rzeczywistość jest dla człowieka ciekawego zachętą do jej poznawania i zrozumienia.

► To, czego się uczymy, zawiera w sobie pierwiastek tajemnicy, który sprawia, że pragniemy rozmyślać, drążyć, wiedzieć więcej. W naturę człowieka wpisana jest bowiem – według Arystotelesa – żądza myślenia i działania. Nabyta mądrość powinna ponadto znaleźć zastosowanie w czynach (*non est negandum sapientiam nobis non solum parandam sed etiam fruendam esse*).

Tekst, który jest zbiorem kilku sentencji myślicieli starożytnych, może podsuwać wiele pytań:

► Czym jest dla ciebie uczenie się? Dokonaj krótkiej analizy na podstawie źródłostówów łacińskich i polskich (notatka z lekcji lub własna refleksja po lekturze tekstu);

► Co powinno być celem edukacji – zbierz poglądy Seneki, Cycerona i Arystotelesa. Podziel się też swoim zdaniem;

► Jakie zawody i zajęcia uznałbyś za przykład życia kontemplatywnego i aktywnego; do jakiej formy życia bardziej się skłaniasz lub jakie widzisz w sobie predyspozycje odpowiadające planowanej drodze życiowej?

► Czy zgadzasz się z poglądem, że poznawanie (uczenie się) łączy się z przyjemnością? Posłuż się przykładami z literatury lub historii, odwołaj się do własnych doświadczeń (apologia, krytyka lub forma mieszana);

► Czy szkoła jest do życia koniecznie potrzebna? Jaka szkoła? (wykorzystaj między innymi analizę poznanego tekstu/tekstów).

A oto zbiór zadań, które można wykorzystać jako materiał do powtórzeń lub utrwalania tematu *gerundium* i *gerundivum*, jako ćwiczenia klasowe i domowe lub sprawdziany wiadomości. Każdy temat podzielony jest na

6 grup, więc jeden wariant zadania klasowego mógłby się składać np., z zestawu I1, I11, I111 oraz IV1 lub więcej zdań.

▼ I. *Gerundium* czy *gerundivum*? Przetłumacz wyrażenia i odpowiedz na pytanie.

1. *res intellegenda, paratus ad agendum, de elementis tradendis, scriptores laudandi, ius cognoscendum, ars docendi, audiendo et videndo delector, in docendo invitamenta invenio.*

2. *litteratura tradenda, equus peritus currendi, audiendo disco, locus parandus, sapientia fruenda, natus ad cogitandum, ars vivendi et moriendi, de arte interpretandi.*

3. *mendum corrigendum, de rebus expetendis, ars amandi, ars amanda, intellegendum est, ad vivendum dux, doctrina recte faciendi, legendo delector.*

4. *leges refellendae, peritus scribendi, vitium non tegendum, ad rem parandam, ad parandum rem, de homine moriendo, studium legendi, bene vivendo.*

5. *verba inculcanda, ad mendum corrigendum, modus indagandi, virtus discenda, sero ad discendum, de rebus statuendis, in agendo, stultitiam irridendi causa.*

6. *parentes amandi, de lingua discenda, ad verba inculcanda, liber non finiendus, ars diligenter audiendi, modus interpretandi, de bene beateque vivendo, labor non ferendus.*

▼ II. *Gerundium* czy *gerundivum*? Przetłumacz zdania. Podkreśl i oznacz: grd lub grdv

1. *Leges perdiscendae sunt. Parati este ad agendum. Ars iuste vivendi facilis non est. Nihil nobis parandum erat. Vires augendae erunt. Errare humanum esse scimus.*

2. *Diligentia tua laudanda est. Rerum plurimarum scientia vobis percipienda erit. Cogitandum est de constantia. Ad sapientiam parandam philosophos lego. Non omnia bona expetenda sunt. Sapientiam parandam esse scio.*

3. *Ea res oratori expetenda est. Mali amici fugiendi erant. Iustitia consulis laudanda erat. Volubilitas verborum sine sapientia irridenda est. Artem vivendi discimus. Homini agendum esse constat.*

4. *Statuendum est semel. Ius civile perdiscendum erat. Multa vobis discenda sunt. Diligenter*

discendo sibi ipsis prosumus. Sapientia fruenda est. Semper sperandum esse dico.

5. Stultitia semper irridenda est. Artes liberales cognoscendae erant. Mox agendum erit. Audiendi delectatione ducor. Animus ad virtutem nobis perducendus est. Eam rem non fugiendam esse scio.

6. Virtus discenda est. Semper sperandum est. Oratori disciplina rei publicae percipienda est. Nulla aetas sera est ad discendum. Tibi est audienda mater mea. Lex docet alteram partem audiendam esse.

▼ **III. Uzupełnij o zaimek lub rzeczownik jako sprawcę czynności i przetłumacz zdania:**

1. Omnia speranda sunt (nos omnes). Scholae non sunt fugiendae (discipuli). Artem poetas interpretandi discendum erit (vos).

2. Via ad beate vivendum monstranda est (magister). Stultitia irridenda est (vos). Altera pars audienda est (iudex, -icis = sędzia).

3. De iustitia dicendum est (et orator et philosophus). Legendi sunt poetae (nos). Tacendum fuisse constat (filius).

4. De gustibus non erit disputandum (nos). Scriptores boni legendi sunt (iuvenis,-is). Cogitandum et disputandum est de virtutibus (discipuli et magister).

5. Semper est cogitandum (homo). Discere non est cessandum (tu). Animus ad virtutem perducendus est (vir).

6. Moriendum est (omnes). Verba ignota inculcanda sunt (is). Saepe erat deliberandum de rebus bonis et malis (consul).

▼ **IV. Przetłumacz:**

1. Lex docet alteram partem audiendam esse.

2. Hominem ad intellegendum et ad agendum natum esse Aristoteles ait.

3. Hominis mentem discendo alere non est negandum.

4. Haec omnia vobis intellegenda esse scio.

5. Cicero oratori non solum ius civile perdiscendum (esse), leges cognoscendas, disciplinam rei publicae percipiendam, sed etiam potestas scriptoresque omnium bonarum artium pervolutandos esse putat.

6. Cicero oratori, qui laude cumulari vult, omnium rerum magnarum atque artium scientiam cognoscendam esse scribit.

7. Sapientia ars vivendi putanda est.

8. Homo ad anquirendum, agendum et delectandum natus est.

9. Vobis omnibus alienae linguae discendae sunt.

10. Hodie sine linguis alienas cognoscendo male vivitur, quoniam orbis terrarum vicus „globalis” esse videtur.

11. a) Ubi cui occurrimus, eum salutare oportet. b) Homines, qui omnino non salutant vel satis superbe salutant, sunt nimis arrogantes et sunt vituperandi.

c) Nam causam eorum superbiae arrogantiaeque vanam esse dicendum est.

d) In salutando saepe manus porrigimus.

e) Res tamen est horribilis et vituperanda manum porrigere sine ulla pressione manus alterius. Talia vitari necesse est.

12. a) Matutino tempore propter permulta in viis vehicula summa attentione vehendum est.

b) Qui vehiculo vehitur, de peditibus cogitare debet, qui interdum satis incaute viam transgrediuntur (pervadunt).

c) Ad quadriverbia imprimis signa – rubra vel virida – sunt attendenda (attendere baczyć, zważać).

d) Peditibus transitu zebrino uti est necesse.

e) Viam transgrediendo (pervadendo) magna cautio est adhibenda.

(sierpień 2000)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO TWINS

- ▶ Halina Chojacka-Szeremeta, *The Barge – Barka*, Warszawa: Wydawnictwo Twins.
- ▶ Margaret Todd, *In the Allotment – Na działce*, Warszawa: Wydawnictwo Twins.
- ▶ Margaret Todd, *The sleeping pill advert – Reklama środka nasennego*, Warszawa: Wydawnictwo Twins.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Joanna Bytomska
Włodzisław Śląski

Joyeux Noël!

Chyba z żadnym świętem nie wiąże się atmosfera takiej radości i tak wielkiego podniecenia, jak z Bożym Narodzeniem. W tygodniu poprzedzającym przerwę świąteczną wszyscy w szkole (nie wyłączając nauczycieli) myślą już tylko o wigilii, choince i prezentach. Nadarza się więc doskonała okazja, by porozmawiać o tym z uczniami. Będzie to nie tylko wzbogacenie słownictwa, ale również wiedzy o kulturze narodu, którego języka nauczamy.

W dobie powszechnej amerykańskiej obyczajów przypomnijmy naszym uczniom, że także poszczególne narody europejskie, np. Francuzi, mają swoje oryginalne świąteczne tradycje. Niech porównają je z rodzimymi, by mogli dostrzec nie tylko różnice, ale i cechy wspólne wszystkim Europejczykom. Jeśli chcemy uzyskać trwałe efekty, musimy powracać do tematu co rok, za każdym razem dorzucając coś nowego, uwzględniając osiągnięty przez uczniów poziom zaawansowania językowego i w miarę możliwości łącząc tematykę Bożego Narodzenia z przerabianym aktualnie materiałem. I tak np. nauczycielom języka francuskiego korzystającym z podręcznika M. Gajosa i T. Szumlewicz *Salut! Ça va?* proponuję połączenie tematu Bożego Narodzenia z określeniami miejsca zawartymi w *Unité 4* (s. 52). Po wprowadzeniu słownictwa dotyczącego lokalizacji w przestrzeni, rodzajników ściągniętych oraz zwrotu *il y a*, można przystąpić z uczniami początkującymi do utrwalenia tych wiadomości, rozmawiając o żłóbku i choince.

Na początku przedstawiamy słówka związane z szopką: *L'enfant Jésus, Marie, Joseph,*

l'ange, l'étoile, l'âne, le boeuf, le mouton, la crèche. Następnie rozdajemy kserokopie obrazka i polecamy uczniom uzupełnić zamieszczone pod spodem zdania za pomocą znanych wyrażenia miejsca:



L'enfant Jésus est la crèche. Marie est l'Enfant.

Joseph est Marie. L'âne est et le boeuf est la crèche.

La sainte famille est l'âne et le boeuf. Le mouton est la crèche.

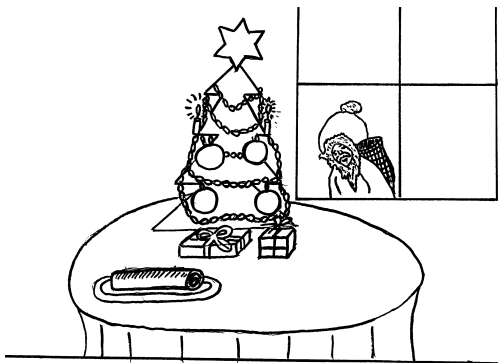
L'ange est le toit. L'étoile est la crèche.

Przykładowe rozwiązanie: *dans, à côté de, derrière, à droite, à gauche de, entre, devant, sur, au-dessus de*

Następnie przechodzimy do słownictwa związanego z choinką, wprowadzając następujące pojęcia:

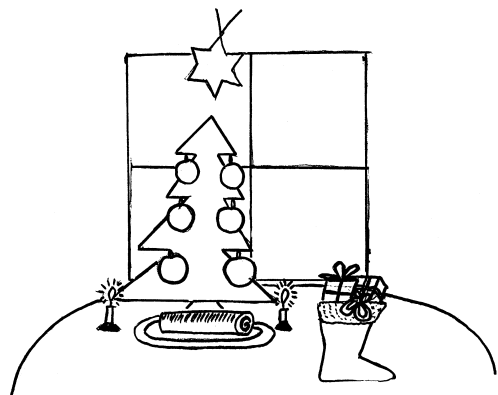
l'arbre de Noël, l'étoile, la boule de Noël, la guirlande, la bougie, le cadeau, le gâteau, le Père Noël, la fenêtre, le soulier.

Teraz rozdajemy kolejny rysunek i stawiamy następujące pytania:



- Où est: l'arbre de Noël? le Père Noël? le gâteau?
- Où sont: les bougies? les cadeaux?
- Qu'est-ce qu'il y a:
 - sur l'arbre de Noël?
 - sous l'arbre de Noël?
 - devant l'arbre de Noël?
 - derrière l'arbre de Noël?
- Est-ce qu'il y a: une crèche? un ange? des chiens?

Patrząc na następny rysunek uczniowie odpowiadają na poniższe pytania *vrai* lub *faux*:



1. L'arbre de Noël est devant la fenêtre
2. L'étoile est sur l'arbre de Noël
3. Sur l'arbre de Noël il y a une guirlande
4. Sur l'arbre de Noël il y a quatre boules de Noël
5. Il y a des bougies sur l'arbre de Noël
6. Le gâteau est entre les bougies
7. Il y a des cadeaux dans le soulier
8. Le soulier est sous l'arbre de Noël
9. Il y a le Père Noël.

Odpowiedzi: 1v, 2f, 3f, 4f, 5f, 6v, 7v, 8f.

Uczniowie porównują te dwa rysunki, starając się wyszukać między nimi co najmniej osiem różnic.

(1. L'étoile, 2. les boules de Noël, 3. la guirlande, 4. les cadeaux, 5. le gâteau, 6. les bougies, 7. la fenêtre, 8. Le Père Noël)

Następnie dzielą się na sześć 2-3 osobowych grup. Przydzielamy każdej z nich karteczkę z trzema niekompletnymi zdaniami.

Grupa I:

1. un arbre de Noël derrière la fenêtre.
2. Sur l'arbre de Noël, une grande guirlande.
3. Le Père Noël devant la fenêtre.

Grupa II:

1. L'arbre de Noël à gauche de la fenêtre.
2. Sur l'arbre de Noël des bougies.
3. le Père Noël sous l'arbre de Noël.

Grupa III:

1. L'arbre de Noël devant la fenêtre.
2. Sous l'arbre de Noël, le Père Noël.
3. Les boules de Noël sur l'arbre de Noël.

Grupa IV:

1. A côté de l'arbre de Noël, le Père Noël.
2. deux bougies sous l'arbre de Noël.
3. La guirlande sur l'arbre de Noël.

Grupa V:

1. un arbre de Noël à droite de la fenêtre.
2. Sur l'arbre de Noël, des guirlandes et des boules de Noël.
3. Le Père Noël derrière l'arbre de Noël.

Grupa VI:

1. L'arbre de Noël sur la fenêtre.
2. Sous la fenêtre, le Père Noël.
3. Les bougies A gauche de l'arbre de Noël.

Zadaniem każdej grupy jest uzupełnienie zdań zwrotem *il y a* lub odpowiednią formą czasownika *être*, a następnie narysowanie na kartce z bloku tego, co zostało opisane na karteczce. Po 5 minutach nauczyciel zbiera wszystkie rysunki i przykleja na tablicy magnetycznej. Każda grupa czyta swoje zdania. Zadaniem pozostałych jest zidentyfikować rysunek odpowiadający opisowi.

W klasie bardziej zaawansowanej wykorzystujemy nabytą przez uczniów umiejętność określania wydarzeń w czasie, by wprowadzić kalendarz okresu Bożego Narodzenia:

- l'Avent
- la veille de Noël – les Saints Innocents

- ▶ la fête de Noël – la Saint Sylvestre
- ▶ la Saint Etienne – le Jour de l'An

Następnie zadajemy uczniom pytania typu:

- ▶ Quand a commencé l'Avent?
- ▶ Depuis combien de temps avons-nous l'Avent?
- ▶ La veille de Noël, c'est quelle date?
- ▶ Le Jour de l'An, c'est quel jour de la semaine cette année?

Przedstawiamy uczniom alfabet Bożego Narodzenia prosząc, by wpisali poniższe słowa w jedną z trzech rubryk:

seulement en Pologne	seulement en France	en Pologne et en France
-------------------------	------------------------	----------------------------

Alphabet de Noël:

- A** un ange, un arbre de Noël
- B** un berger, une bougie, une boule de Noël, une bûche de Noël
- C** un cadeau, un cantique de Noël, une cheminée, une crèche
- D** décembre, une dinde aux marrons
- E** une église, une étoile
- F** une famille, une fête, du foie gras
- G** un gâteau au pavot, une guirlande
- H** l'hiver, des huîtres
- I** une illumination, illuminé(e)
- J** une joie
- L** une lumière
- M** une messe de minuit
- N** la neige, des noix, la nuit
- O** des oranges
- P** le pavot, le pain d'azyme, le pain d'épice, le Père Noël, un poisson
- R** un réveillon
- S** un sapin, un soulier
- T** une tradition
- V** des voeux

Dla utrwalenia słownictwa uczniowie uzupełniają wypisane na tablicy zadania:

1. Avant Noël, nous écrivons des cartes avec des et nous achetons des pour les enfants.
2. Généralement, l'arbre de Noël c'est un vert décoré avec des et des, illuminé avec des électriques.
3. Jésus Christ est né dans une, Un ange a annoncé sa naissance aux
4. Nous mangeons le le soir le 24, quand nous voyons la première

5. A 24 h du 24 au 25, on va à l'.... pour écouter la de et pour chanter les de Noël.

Dla wychwycenia różnic w obchodach Bożego Narodzenia we Francji i w Polsce, prosimy uczniów o odpowiedzi *vrai* lub *faux* odnośnie następujących zdań:

1. Les Français prennent le repas de Noël le 24 décembre à 17 h.
2. Le plat principal du réveillon français c'est un poisson.
3. Comme dessert, les Français mangent un gâteau au pavot.
4. Avant le réveillon, les Français partagent le pain d'azyme.
5. Le Père Noël entre dans les maisons françaises par la fenêtre.
6. Les enfants français trouvent leurs cadeaux le soir le 24 décembre sous l'arbre de Noël.
7. Le 26 décembre, les Français vont au travail.
8. Beaucoup d'enfants français font des crèches à la maison.

Odpowiedzi: 1-6 f, 7 i 8 v; w przypadku odpowiedzi *faux* żądamy uzasadnienia lub sami udzielamy wyjaśnień.

Na zakończenie uczniowie opowiadają, jak spędzą tegoroczne święta, lub zadają sobie wzajemnie pytania na ten temat. Można też zaimprovizować dialog, w którym jeden z uczniów odgrywa rolę Francuza pytającego się, jak Polacy spędzają Boże Narodzenie.

W klasie zaawansowanej, uwzględniając fakt opanowania przez uczniów podstawowych czasów oraz dość bogate już słownictwo, możemy pomówić o świątecznych tradycjach korzystając z piosenki: *Petit Papa Noël*. Na początek uczniowie mogą opisać klasycznego „Mikołaja” – jego wiek, wygląd zewnętrzny, ubranie, charakter itp. Potem rozdajemy im kserokopie tekstu piosenki „z dziurami”, polecając uzupełnienie go rzeczownikami i czasownikami z podanej pod spodem listy:

C'est la belle nuit de Noël,
 (1) étend son manteau blanc
 Et les yeux levés vers (2),
 A (3), les petits (4),
 Avant de fermer (5)
 (6) . . . une dernière prière.
 Petit Papa Noël,
 Quand tu (7) . . . du ciel

Avec tes (8) par milliers
 N'oublie pas mon petit (9)
 Mais avant de (10)
 Il faudra bien te (11)
 Dehors tu vas (12) si froid
 C'est un peu à cause de moi.
 Il me tarde tant que (13) se lève
 Pour (14) si tu m'as (15)
 Tous les beaux joujoux
 Que je vois en (16)
 Et que je t'ai (17)
 Petit Papa Noël, etc.
 Le marchand de sable est (18)
 Les enfants vont faire dodo
 Et tu vas pouvoir (19)
 Avec ta (20) sur le dos
 Au son des (21) des églises
 La distribution des (22)
 Et quand tu seras sur ton beau (23)
 (24) d'abord sur notre maison!
 Je n'ai pas (25) tous les jours très sage
 Mais j'en (26) pardon.

Petit Papa Noël, etc.

les noms:

- a) nuage
- b) surprises
- c) le ciel
- d) les paupières
- e) le jour
- f) cloches
- g) hotte
- h) jouets
- i) enfants
- j) soulier
- k) la neige
- l) genoux
- m) rêve

les verbes:

- A) voir
- B) descendras
- C) partir
- D) passé
- E) commencer
- F) demande
- G) couvrir
- H) commandés
- I) été
- J) font
- K) apporté
- L) viens
- M) avoir

Odpowiedzi: 1k, 14A, 2c, 15K, 3l, 16m, 4i, 17H, 5d, 18D, 6j, 19E, 7B, 20g, 8h, 21f, 9j, 22b, 10C, 23a, 11G, 24L, 12M, 25I, 13e, 26F

Ostateczną wersję tekstu ustaliśmy po kilkakrotnym przesłuchaniu piosenki z taśmy. By sprawdzić, czy wszyscy rozumieją tekst, prosimy o udzielanie odpowiedzi *vrai* lub *faux*:

1. Le Père Noël arrive le matin de Noël.
2. Il voyage à ski.
3. Il apporte beaucoup de jouets aux enfants.
4. Il porte les cadeaux dans un grand sac sur le dos.
5. Il met les jouets sous l'arbre de Noël.

6. Il porte des vêtements légers.
 7. Avant Noël, les enfants commandent les jouets qu'ils voient en rêve.
 8. Tous les enfants ont été tous les jours très sages.
 9. Quand le Père Noël distribue les cadeaux, les cloches des églises sonnent.
 10. Les enfants attendent le jour pour voir quels cadeaux le Père Noël leur a apportés.
- Odpowiedzi: 1F, 2F, 3V, 4F, 5F, 6F, 7V, 8F, 9V, 10V

Podsumowaniem lekcji może być „konferencja prasowa” z Mikołajem. Jeden z uczniów wczuwa się w rolę *père Noël*, pozostali zaś są dziennikarzami i zadają mu pytania dotyczące jego pracy.

Przygotowując czwartoklasistów do matury z francuskiego, możemy połączyć ostatnią lekcję przed świętami z ćwiczeniem bądź rozumienia tekstu pisanego (wtedy rozdajemy uczniom kserokopie), bądź rozumienia ze słuchu. Wykorzystujemy w tym celu zabawną historijkę Jean Donagan:

Sur les toits, un 24 décembre:

L'homme en noir croisa les jambes, ôta ses gants et refusa poliment la cigarette offerte.
 – Vous me demandez, monsieur l'inspecteur, ce que je faisais sur les toits, le 24 décembre, avec un sac? Avant de répondre à cette question, permettez-moi de vous en poser une autre: croyez-vous au Père Noël?

Non? Je m'en doutais. Même les enfants font semblant parce que ça fait plaisir à leurs parents et qu'ils savent que c'est un bon truc pour obtenir des cadeaux...

Le moment est venu de dire la vérité. Le „Père Noël” est une société secrète. Pourquoi secrète, me direz-vous? Eh bien, c'est triste, mais c'est un fait: il faut se cacher pour faire le Bien.

Essayez donc de distribuer des billets de 500 francs dans la rue! Bientôt se rassemble une foule méfiante qui vous montre du doigt. On appelle la police. C'est vous. Direction l'asile psychiatrique!... Celui qui donne fait bien de rester caché! C'est pourquoi les hommes et les femmes de bonne volonté ont créé la société secrète PAIR NOËL. „Pair” signifie „égal” car il s'agit de rétablir l'égalité entre les enfants, au moins un jour par an.

Une partie des membres de notre association est chargée, durant l'année, d'acheter

des jouets en quantité suffisante. L'autre partie, de répérer où habitent les enfants. Il ne reste plus qu' à livrer les jouets dans la nuit du 24 décembre.

J'ignore le nom de ceux qui, comme moi, ont été désignés pour cette mission. L'association m'a contacté après avoir fait une enquête. Elle m'a simplement demandé d'être disponible chaque année dans la nuit du 24 décembre.

Vous commencez à comprendre ce que je faisais sur les toits. Il faut bien reconnaître que laisser tomber les jouets bien emballés dans les cheminées reste le moyen de livraison le plus rapide. Mais les immeubles modernes n'ont malheureusement pas de cheminées. Il faut entrer dans les appartements par les fenêtres et par les portes, ce qui explique une partie du contenu de mon sac: la corde, les crochets et le trousseau de clés. Quant aux billets de banque que vous y avez trouvé aussi, j'y viens tout de suite.

Notre activité devient de plus en plus dangereuse. Non seulement nous risquons de nous rompre le cou, mais de plus, on pourrait nous confondre avec de vulgaires cambrioleurs. C'est pourquoi nous allons changer notre méthode: que les parents achètent eux-mêmes les jouets et les placent, bien en évidence, à leur fenêtre en laissant la lumière allumée et ils trouveront les billets de banque dans leur boîte lettres dès le lendemain matin.

Quand vous m'avez rencontré, je venais juste d'en terminer avec les cheminées, les fenêtres et les portes. Il ne me restait plus qu'à distribuer les billets. Et voilà!

L'homme en noir avait fini de parler.

– Et vous pensez que je vais croire un seul mot de votre histoire? demanda l'inspecteur de police en écrasant sa cigarette dans un cendrier.

– Ça ne fait rien, repliqua aussitôt l'homme en noir. Je vais vous en raconter une autre...

Po pierwszym czytaniu tekstu uczniowie odpowiadają na następujące pytania:

► Qui parle à qui et de quoi?

► Où et quand se passe cette histoire?

Potem następuje drugie czytanie i wybór tej spośród trzech odpowiedzi, która zgadza się z tekstem:

1. L'homme qui raconte cette histoire ressemble:
a) au Père Noël b) à un inspecteur de police
c) à un cambrioleur

2. L'homme est

a) très triste b) très bavard

c) très mystérieux

3. L'homme a été arrêté

a) dans la rue b) dans un appartement

c) sur les toits

4. Dans son sac on a trouvé

a) des cadeaux b) des clés c) des cigarettes

5. Au moment d'être arrêté l'homme

a) n'avait pas d'argent sur lui

b) distribuait des billets de 500 francs

c) venait de terminer son „travail”

6. L'homme prétendait

a) qu'il était membre d'une association secrète

b) qu'il avait été désigné par Dieu pour accomplir une mission

c) qu'il agissait à titre individuel

7. Selon l'homme celui qui fait publiquement le Bien

a) est admiré par la foule

b) rétablit l'égalité entre les hommes

c) suscite la méfiance des gens

8. L'homme parle d'une société qui s'appelle

a) Secret b) Père Noël c) Pair Noël

9. L'homme affirme

a) que tous les enfants croient au Père Noël

b) que la nuit du 24 tous les Pères Noël distribuent les cadeaux

c) que les tâches des Pères Noël sont partagées

10. Selon l'homme dans les immeubles modernes le Père Noël entre dans les appartements

a) par les portes et les fenêtres

b) par les cheminées c) par les caves

11. Les cadeaux pour les enfants habitant les immeubles modernes sont achetés

a) par les parents

b) par le Père Noël

c) par les hommes qui ressemblent aux cambrioleurs

12. Les billets de banque pour les parents doivent être déposés

a) aux fenêtres où on a laissé la lumière allumée

b) dans les boîtes à lettres

c) devant les cheminées

13. Après avoir fini de parler l'homme

a) a demandé une cigarette

b) a refusé une cigarette

c) a proposé de raconter une autre histoire

Odpowiedzi: 1c, 2b, 3c, 4b, 5c, 6a, 7c, 8c, 9c, 10a, 11a, 12b, 13c

Końcowy akcent lekcji to dobieranie przez uczniów właściwych podpisów do obrazków, mogących stanowić inspirację do kolejnej niezwyklej świątecznej historyjki.

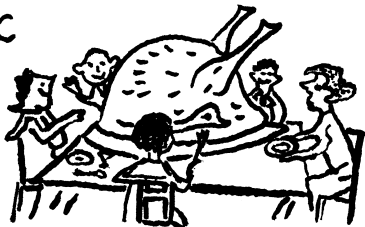
A



B



C



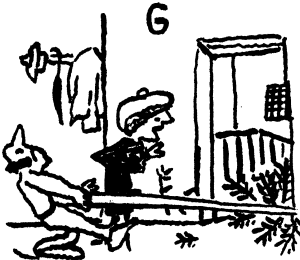
D



F



G



H



(Źródło: różne numery Mozaiki Francuskiej)

1. Chers amis, vous êtes un peu en avance pour le réveillon !

2. Puisque tu descendis sur la planète, n'oublie pas de me rapporter des pommes de terre! ..

3. Si tu continues à le tirer dans ce sens, nous n'aurons pas d'arbre de Noël, mais un mât de cocagne.

4. Mets un couvert de plus! J'ai perdu la clé des menottes!

5. Henri! Gonfle encore la dinde! Nous avons deux invités de plus...

6. Tu ne me reconnais pas? Il y a dix ans, on était au régiment ensemble...

7. Regarde-toi dans la glace et tu comprendras pourquoi les enfants ne te prennent pas au sérieux!

8. Comme nous sommes très nombreux, nous préférons l'autriche à la dinde traditionnelle,

Odpowiedzi: 1E, 2A, 3G, 4B, 5F, 6D, 7H, 8C.

(styczeń 1999)

Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu¹⁾

Lekcja pierwsza: Czy podoba Ci się Leopardi...? Zapraszam Cię do poznania życia i dzieł poety

▼ **CELE:** poznanie sylwetki twórczej Giacomo Leopardiego. Wzbogacenie słownictwa ucznia, kształcenie nawyku posługiwania się prasą specjalistyczną. Utrwalanie i poszerzanie umiejętności przyjmowania postaw twórczych i inicjatywy w działaniach poznawczych i językowych. Rozbudzenie zainteresowania bieżącym życiem Włoch, pogłębienie motywacji samokształceniowych i poszerzenie zakresu percypowania zjawisk ogólnoeuropejskich.

► **Techniki:** pokaz, praca z tekstem (technika pytań i odpowiedzi, synonimów, antonimów i parafrazy, wyrazów kluczowych, uzupełnień)

► **Pomoc:** tekst *Giacomo Leopardi. La vita e le opere* z czasopisma: „Oggitalia” 1998 nr 5, s. 18; artykuł z czasopisma: „Panorama” 1998 nr 16; tekst na temat Leopardiego z czasopisma: „Famiglia cristiana” 1998 nr 25; mapa Włoch; *Słownik języka włoskiego*.

▼ PRZEBIEG LEKCJI:

► I. Część wstępna

1. Uświadomienie uczniom celów lekcji i zapis tematu.

2. Głośne odczytanie tekstu przez nauczyciela lub ucznia (teksty zostały przygotowane wcześniej, każdy uczeń ma własny tekst).

3. Przedstawienie pomocy wizualnych (różne zdjęcia autora, fotografie rodziny poety, widokówki okolic Recanati, reprodukcje autografów wierszy Leopardiego, utwory poety w języku włoskim i tłumaczone, książki o jego twórczości). Można wcześniej przygotować wystawę.

4. Przypomnienie analogicznego wydarzenia kulturalnego w naszym kraju – dwusetnej rocznicy urodzin Adama Mickiewicza, zbieżność epok literackich i znakomych poetów obu krajów.

► II. Część właściwa

1. Ćwiczenia sprawdzające rozumienie tekstu (test wyboru, zestaw pytań i odpowiedzi)

2. Ćwiczenia utrwalające i poszerzające słownictwo z tekstu związane z przeżyciami wewnętrznymi człowieka (rzeczowniki, przymiotniki, wyrazy przeciwstawne)

► III. Część końcowa

Wspólna praca nad zaznaczeniem na mapce Włoch miejsc i okolic związanych z poetą, wklejenie do zeszytu. Zapis najważniejszych utworów poety. Sesje naukowe, które były organizowane na temat Leopardiego w kraju i za granicą – informacja nauczyciela.

Praca domowa (do wyboru)

1. Przepisz cały tekst lub fragment tekstu o Leopardim w *passato remoto*.

2. Przedstaw swój portret psychologiczny. Czy jesteś z siebie zadowolony(a)?

3. Przetłumacz fragment historyjki obrazkowej o Leopardim.

Tema della prima lezione: Ti piace Leopardi...? Ti invito a conoscere la vita e le opere del poeta

▼ II. TESTO BIOGRAFICO:

Giacomo Leopardi.

La vita e le opere del poeta.

Il 29 giugno 1798 nasceva a Recanati, nelle Marche, il grande poeta Giacomo Leopardi, „un uomo solo”, come lo definì lo scrittore Massimo Bontempelli, che trasformò la sua solitudine e la sua tristezza in straordinaria poesia. Oggi l'Italia festeggia i 200 anni dalla nascita del poeta che rivoluzionò la letteratura italiana.

Leopardi nasce nel piccolo paese di Recanati da una nobile famiglia. La cattiva salute, e difficili rapporti con il padre e con i suoi concittadini e il suo aspetto fisico deforme fan-

¹⁾ Lekcje 2, 3 i 4 opublikujemy w następnym numerze, już w 2002 roku (red.).

no di Giacomo un uomo timido e solo. Giacomo dimostra molto presto, però, la sua grande intelligenza. Ancora bambino, impara da solo il greco, studia il latino e l'ebraico. A 15 anni scrive trattati di carattere scientifico e storico e fa i suoi primi esperimenti poetici. A 21 anni scrive due autentici capolavori: gli idilli *L'infinito* e *Alla luna*, che sono ancora oggi le sue poesie più famose. La crescente disperazione del ragazzo spinge il padre a mandare Giacomo a Roma. Ma il soggiorno a Roma è per il poeta una grandissima delusione. La città gli sembra rumorosa, sciocca e pericolosa: un'esperienza che distrugge la sua speranza di trovare in un altro luogo quella felicità che a Recanati gli sembrava impossibile. Tornato a casa, inizia a studiare gli Illuministi e, nelle *Operette morali*, getta le basi del suo pessimismo esistenziale e poetico. Viaggi a Bologna, Milano e Firenze gli permettono di farsi conoscere nei circoli culturali dell'epoca, dove però è poco apprezzato. Muore a Napoli nel 1837.

▼ Schema di svolgimento (punto II)

Per la comprensione – scelta multipla.

1. Nel 1998 l'Italia ha festeggiato:
 - a) il centenario della nascita di Giacomo Leopardi
 - b) il bicentenario della nascita di Giacomo Leopardi
 - c) il secondo centenario della nascita di Giacomo Leopardi
2. Leopardi vive nell'epoca di:
 - a) Rinascimento
 - b) Romanticismo
 - c) Medioevo
3. Il poeta ha la salute:
 - a) buona
 - b) poca
 - c) la salute di ferro
4. Nella sua casa paterna il giovane si sente:
 - a) bene
 - b) male
 - c) a disagio
5. Il soggiorno a Roma porta per lui:
 - a) una calma
 - b) una soddisfazione
 - c) una delusione
6. Giacomo è apprezzato dalla gente della sua epoca:
 - a) sì, ben apprezzato

- b) sì, tanto apprezzato
- c) poco apprezzato

► **Per la comprensione.** Completare le seguenti frasi

Domanda	Risposta
1. Chi è Leopardi?	1.
2.	2. Nasce a Recanati il 29 giugno 1798.
3. In quale epoca letteraria vive?	3.
4.	4. Viene da una nobile famiglia.
5. In quale ambiente cresce?	5.
6.	6. È timido e solo perchè resta nei gravi rapporti con il padre e con i suoi concittadini.
7. Dove e quando acquista una buona conoscenza del latino, del greco e l'ebraico?	7.
8. In quale età scrive i primi trattati?	8.
9.	9. Roma gli sembra troppo rumorosa, sciocca e pericolosa.
10.	10. Viaggia a Bologna, Milano, Firenze, Pisa per conoscere dei circoli culturali dell'Italia.
11. Dove e quando muore?	11.
12.	12. Le opere maggiori sono: <i>Lo Zibaldone</i> , <i>Le Operette Morali</i> , <i>I Canti</i> .

► **L' esercizio per l'arricchimento lessicale.** Per ciascuno dei seguenti nomi presenti nel testo, trova il contrario e relativi aggettivi.

Nome	Contrario	Aggettivo
solitudine		
tristezza		
disperazione		
delusione		
pessimismo		
infelicità		

► **Per l'arricchimento.** Per ognuno dei seguenti verbi, scrivine almeno altri due che abbiano lo stesso significato.

nascere
trasformare
rivoluzionare
dimostrare
scrivere
distruggere
apprezzare

▼ **Conclusione** (Część końcowa lekcji – podsumowanie)

In giro per l'Italia. Ecco una cosiddetta „cartina muta” dell'Italia: mancano sia i nomi delle regioni sia quelli delle città capoluogo di regione. Sapresti indicare dove si trova la regione e la città della nascita di Giacomo Leopardi e le regioni legate ai viaggi del poeta?

Recanati (Marche)	Pisa (Toscana)
Bologna (Emilia – Romagna)	Milano (Lombardia) Napoli (Campagna)
Firenze (Toscana)	Roma (Lazio)

Le opere del poeta:

► *Lo Zibaldone* – una raccolta di appunti filosofici, morali, critici, letterari, linguistici, storici, cioè una specie di diario, che il Leopardi scrisse dal 1817 al 1832, per uso esclusivamente suo.

► *Le Operette morali* – 24 brevi trattati filosofici in forma di dialogo e in forma in prosa continuata. I protagonisti di questa opera sono: Natura, Amore, Felicità, Piacere, Dolore.

► *I Canti* – una raccolta di 41 poesie, considerata il capolavoro del poeta.

Tra mostre e convegni, un anno intero di celebrazioni (1998).

► Padova, 6 maggio – la mostra: *Leopardi e la cultura veneta*.

► Roma, 14–16 maggio – convegno: *Leopardi e il pensiero scientifico*.

► Bologna, 18–19 maggio – convegno: *Leopardi a Bologna*.

► Firenze, 3–6 giugno – convegno: *Leopardi a Firenze*.

► Recanati, 29 giugno – celebrazione ufficiale del secondo centenario della nascita del poeta.

► Recanati, 14 settembre – convegno internazionale *Lo Zibaldone – cento anni dopo*

► Mosca, 24 settembre – una mostra e un convegno accompagneranno la pubblicazione della traduzione dei *Canti* in russo.

► Napoli, 28 novembre – mostra *La scrittura e la memoria. Momenti di Napoli nell'età di Leopardi*.

► Parigi, 11 – 13 dicembre – convegno: *Leopardi nel mondo*.

▼ **Compito** (a scelta)

1. Scrivi tutto il testo o un frammento del testo sul Leopardi in passato remoto.

2. Prova a fare tuo profilo psicologico. Sei contento(a) di se stesso(a)?

3. Traduci dall'italiano in polacco un frammento del fumetto sul Leopardi (dal libro intitolato Leopardi: *La vita del poeta a fumetti*).

Bibliografia

Kozłowski A. (1991). *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.

Kozłowski A. (1996). *Metodyka nauczania języków obcych w szkolnictwie średnim i wyższym*, Piotrków Trybunalski: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Ugniewska J. (1991). *Giacomo Leopardi*, Warszawa: PWN.
Leopardi. La vita del poeta a fumetti, (1987) ELI Recanati, oprac. M. Bettini, P. L. Cavalieri, U. Magrini, illustr. E. Fiorentini.

M. Sakwerda, W. J. Szymaniak (1998), *Komiks? Dlaczego nie? Propozycje wykorzystania komiksu w klasie i w samodzielnej pracy nad językiem*, „Języki Obce w Szkole” nr 3/1998, ss. 195–200.

(listopad 1998)



Osoby zainteresowane reklamą na łamach czasopisma proszone są o kontakt z redakcją

tel. 621-30-31 wew. 400, e-mail
jows@codn.edu.pl

KONKURS



Iwona Miszczyk
Pabianice

Konkursy o Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Australii

Konkursy o Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Australii, które staram się przeprowadzać w miarę regularnie w I LO im. Jędrzeja Śniadeckiego w Pabianicach, cieszą się ogromnym zainteresowaniem uczniów. Zwycięzcy nie tylko otrzymują nagrody książkowe, ale z roku na rok mają coraz większą wiedzę realizowaną i coraz większą motywację do jej pogłębiania.



English Competition

Answer the questions or choose the answers.

1. What does Britain consist of ?
2. What does the United Kingdom consist of?
3. What are the two houses of Parliament?
4. Who is the head of the Church of England?
5. What is Big Ben?
a tower a bell a clock
6. Name three famous department stores in England.
7. Where does the Changing of the Guard take place?
Westminster Hyde Park Buckingham Palace
8. What can you see at the Royal Observatory in Greenwich?
vertical line meridian line horizontal line
9. What is the name of the airport in London?
10. Where are English kings and queens crowned?
Canterbury St. Paul's Cathedral
Westminster Abbey
11. What play can you see at Christmas in London theatres?
an opera a fairy tale a pantomime
12. Where can you admire the Crown Jewels?
British Museum Tower of London
Hampton Court

13. What do the Scots celebrate on *Hogmanay*?
14. What is the name of the flag of the United Kingdom?
15. What was the name of the ship when the Puritans sailed to America?
Victory Britanica Mayflower
16. When do people celebrate *Halloween*?
1st April 31st October 24th December
17. What famous marriage took place at St. Paul's Cathedral in July 1981?
18. Where does the Prime Minister live?
19. Where is London Zoo situated?
Kensington Park Hyde Park Regent's Park
20. When is a daily paper delivered to British homes?
21. How do English people behave at the bus stops?
22. What is the name of the financial and business center in London?
23. What can you do at Speaker's Corner in Hyde Park?
24. What age can you drive a car in Britain?
15 17 19
25. Who was the mother of Queen Elizabeth the first?
26. What do English children do on *Halloween*?
27. When is *Pancake Day*?
on Ash Wednesday on Tuesday before Ash Wednesday
on Thursday after Ash Wednesday
28. What is the name for 25th December?
29. What do English families do on Boxing day?
30. How does Father Christmas visit children in England?
31. When do the British open their Christmas presents?
On Christmas morning on Christmas afternoon
on Christmas evening

32. Where can you find government buildings in London?

33. What is the name of the London district famous for shopping and entertainment?

34. What is the most famous shopping street in London?

Regent Street Oxford Street Baker Street

35. What is the name of the most popular music group from Liverpool?

36. What is the national game of Wales?
golf rugby cricket

37. What exams must English students take when they want to study at university?

O-level A-level

38. Who is a sandwich man?

a man who sells sandwiches a man who carries advertisements on two boards a man who loves eating sandwiches

39. When was a reform of the British money system?

1971 1981 1991

40. How do the Scots name *lake*?

41. Who was the enemy of Robin Hood?

42. Where was W. Shakespeare born?

43. What is the most popular street food in England?

44. What do English people talk about when they meet?

45. What is Stonehenge famous for?

shells stones statues

46. How did John Lennon die?

47. What is the name of the famous British detective?

48. What is Wimbledon famous for?

football tennis cricket

49. Which English town was heavily bombed during the Second world war?

London Coventry Cambridge

50. What was the name of the queen who reigned from 1819 to 1901?

51. What is the highest mountain in Wales?

52. What do English children make on 5th November?

dress up as ghosts make fireworks sing carols

53. How many wives did Henry VIII have?

54. Where do English people go when they want to meet friends and drink beer?

55. What was the table like when the knights of King Arthur meet?

square round triangle

56. How did Lady Diana die?

in a plane crash in a car crash in a train crash

57. Who sang a song *Candle in the wind* during Lady Diana's funeral?

58. What is the name of the newspaper street in London?

Baker Street Regent Street Fleet Street

59. The soldiers who guard the Tower of London are called:

Hameaters Beefeaters Toasteater

60. What do English people have for breakfast?

Key: English Competition

- | | |
|--|--|
| 1. England, Scotland and Wales | 29. visit friends |
| 2. Great Britain and Northern Ireland | 30. through the chimney |
| 3. House of Lords and House of Commons | 31. On Christmas morning |
| 4. Queen | 32. Whitehall |
| 5. bell | 33. Soho |
| 6. Woolworth, Littleworth, British | 34. Oxford Street |
| 7. Buckingham Palace | 35. The Beatles |
| 8. meridian line | 36. rugby |
| 9. Heathrow | 37. A-level |
| 10. Westminster Abbey | 38. a man who carries advertisements on two boards |
| 11. pantomime | 39. 1971 |
| 12. The Tower of London | 40. Loch |
| 13. New Year's Eve | 41. Sheriff from Nottingham |
| 14. The Union Jack | 42. Stratford on Avon |
| 15. Mayflower | 43. Fish and chips |
| 16. 31 th October | 44. weather |
| 17. Diana and Charles' | 45. stones |
| 18. 10 Downing Street | 46. was murdered |
| 19. Regent's Park | 47. Sherlock Holmes |
| 20. in the morning | 48. tennis |
| 21. queue | 49. Coventry |
| 22. City | 50. Victoria |
| 23. make a speech | 51. Snowdon |
| 24. 17 | 52. make fireworks |
| 25. Anne Boleyn | 53. six |
| 26. Play tricks | 54. pub |
| 27. on Tuesday before Ash Wednesday | 55. round |
| 28. Christmas Day | 56. in a car crash |
| | 57. Elton John |
| | 58. Fleet Street |
| | 59. Beefeters |
| | 60. bacon and eggs |

American Competition

Choose the right answers.

1. When do Americans celebrate *Thanksgiving Day*?

- a) on the first Thursday of November
- b) on the second Thursday of November
- c) on the third Thursday of November
- d) on the fourth Thursday of November

2. When was the *Declaration of Independence* approved?
 a) 4 June 1775 b) 4 July 1775
 c) 4 July 1776 d) 4 June 1775
3. What is the centre of country music?
 a) Neshreek b) Newville
 c) Nashbreek d) Nashville
4. What is the tallest building in the United States?
 a) Pan American b) Empire State Building,
 c) the Sears Tower d) the Post Office Tower
5. What is the name of the mountain with the faces of four American Presidents ?
 a) Mount of Presidents
 b) Mount of Four Faces
 c) Mount Rushmore
 d) Mount of Wisdom
6. What is Texas famous for ?
 a) cattle, b) fruit c) cotton d) oil
7. What is another name for Colorado ?
 a) Baseball Country b) Ski Country
 c) Buffalo Country d) Indian Country
8. Where do Redwood trees grow?
 a) Florida b) Utah c) California d) Colorado
9. Where did jazz and blues originate?
 a) New York b) New Orleans
 c) New Mexico d) New Zealand
10. When did Atlanta host the Olympic Games?
 a) 1984 b) 1988 c) 1992 d) 1996
11. Which town is home to American automobile industry?
 a) Chicago b) Detroit
 c) Los Angeles d) Denver
12. What does the Crazy Horse Monument show?
 a) the famous Sioux Indian leader on horseback
 b) the famous Apache Indian leader on horseback
 c) the famous Pueblo Indian leader on horseback
 d) the famous Red Indian leader on horseback
13. What is the name of New York?
 a) the Coloured Apple b) the Yellow Apple
 c) the Big Apple d) the Small Apple
14. Wall Street is famous for being
 a) a shopping centre b) a stock centre
 c) a financial centre d) an entertainment centre
15. Where can you travel by cable car ?
 a) in Atlanta b) in Washington
 c) in San Francisco d) in Las Vegas
16. Where does Big Foot live?
 a) in Florida b) in California
 c) in New York d) in Mississippi
17. Which town's name is *The City of Lights*?
 a) New York b) San Francisco
 c) Las Vegas d) Chicago
18. When was the United States Constitution written?
 a) 1786 b) 1787 c) 1788 d) 1789
19. Where are the biggest skyscrapers situated?
 a) in Brooklyn b) in Manhattan
 c) in Greenwich Village d) in Staten Island
20. Who did the Statue of Liberty welcome?
 a) sailors b) Puritans c) immigrants d) slaves
21. Who were Levi's created for?
 a) coal miners b) gold miners
 c) rock miners d) teenagers
22. What is the capital of the United States?
 a) New York b) Washington
 c) New York D.C. d) Washington D.C.
23. Where is Disney World situated ?
 a) in Georgia b) in Florida
 c) in California d) in Indiana
24. What is the seat of the US Congress ?
 a) the White House
 b) the Capitol Building
 c) the United Nations Building
 d) the City Hall
25. What is a truly American sport?
 a) football b) rodeo c) basketball d) baseball
26. The driest, lowest, hottest place in America is Death Valley, located between
 a) Utah and Arizona
 b) California and Nevada
 c) Arizona and New Mexico
 d) Oklahoma and Texas
27. Where can you visit the Kennedy Space Centre?
 a) at Cape Canaval b) at Cape Caneral
 c) at Cape Canaveral d) at Caperal
28. When is the *Memorial Day*? In:
 a) spring, b) summer c) autumn d) winter
29. How many American writers have won the Noble Prize for literature ?
 a) three b) six c) nine d) twelve
30. What was Elvis Presley's job?
 a) a waiter b) a lorry driver
 c) a dancer d) a cook

Key: American Competition

- | | |
|--------------------------------------|------------------|
| 1. C the fourth Thursday of November | 6. D oil |
| 2. C 4 th July 1776 | 7. B ski country |
| 3. D Nashville | 8. C California |
| 4. C the Sears Tower | 9. B New Orleans |
| 5. C Mount Rushmore | 10. D 1996 |
| | 11. B Detroit |

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| 12. A Sioux | 22. D Washington D.C. |
| 13. C the Big Apple | 23. B Florida |
| 14. C financial centre | 24. B Capitol |
| 15. A in San Francisco | 25. B rodeo |
| 16. B California | 26. C Arizona and New Mexico |
| 17. C Las Vegas | 27. C Cape Canaveral |
| 18. B 1787 | 28. B summer |
| 19. B Manhattan | 29. C 9 |
| 20. C immigrants | 30. B a lorry driver |
| 21. B gold miners | |



Australian Competition

Answer the questions, choose the right answers or complete the sentences.

- The population of Australia is:
15 million, 18 million, 20 million
- The capital of Australia is:
Sydney, Melbourne, Canberra
- The currency in Australia is:
American Dollar, Australian Dollar,
British Pound
- The original inhabitants of Australia are:
the Aborigines, the Aborigines, the Aborgons
- How long have the native people lived in
Australia? 20.000, 40.000, 60.000
- When was Australia colonised by Britain?
In 1787, 1788, 1789
- Is the British flag included in the Australian
flag? Yes, No,
- What is the official language of Australia?
Asian, English, American
- How many states does Australia consist of?
5, 6, 7
- How many territories does Australia consist
of? 6, 4, 2
- What are the national colours of Australia?
green and silver, green and gold,
green and bronze
- When is Australian Day?
25th January, 26th January, 27th January
- What does the name *Canberra* mean?
meeting stone, meeting place, meeting road
- When did the states form the Common-
wealth of Australia? In: 1900, 1901, 1902
- What is Australia the largest producer of?
cotton, wool, silk
- How do Australians call themselves?
Ozzies, Ozzias, Ozziers
- When did the service of a *flying doctor*
start its activities? In: 1926, 1927, 1928
- Who opened the Olympic Games in Au-
stralia?

- Patrick Johnson, Cathy Freeman, Louise Sauvage
- What is the centre of Australia? Give the
name of the town:
 - Write down 4 names of Australian animals.
 - Write down the states of Australia
 - What is the name of the famous rock in
Australia?
Ayors Rock, Ayers Rock, Ayours Rock
 - How old will Australia be in 2001?
200, 150, 100 years old
 - What were the names of the Olympic mas-
cots?
 - Name two Australian actors
 - How high is Mount Kosciuszko?
2248, 2238, 2228 metres
 - Where were the Olympic Games organised
in Australia?
 - What building is Sydney famous for? . . .
 - What is a national game of Australia:
football, golf, cricket.
 - How do Australians drive?
on the right, on the left
 - Who is the Head of the Australian Govern-
ment?
The President, The Prime Minister, The Queen
 - Who is the Head of State?
The British Monarch, The Parliament
 - What are sheep stations in Australia?
ranches, farms, mansions
 - Who arrived to Australia in 1788?
coal miners, convicts, soldiers
 - What does a word *barbie* mean?
a doll, a barbecue, a koala bear

Key: Australian Competition

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| 1. 18 million | dingo, platypus, black widow, |
| 2. Canberra | great capert snake |
| 3. Australian Dollar | 21. Western Australia, South |
| 4. the Aborigines | Australia, Queensland, Victoria, |
| 5. 40.000 | New South Wales, Tasmania |
| 6. 1788 | 22. Ayers Rock |
| 7. yes | 23. 100 |
| 8. English | 24. Syd, Millie, Olly, Lizzie |
| 9. 6 | 25. Nicole Kidman, Mel Gib-
son |
| 10. 2 | 26. 2228 |
| 11. green and gold | 27. Sydney |
| 12. 26 th January | 28. the Opera House |
| 13. meeting place | 29. cricket |
| 14. 1901 | 30. on the left |
| 15. wool | 31. The Prime Minister |
| 16. Ozzies | 32. the British Monarch |
| 17. 1927 | 33. farms |
| 18. Cathy Freeman | 34. convicts |
| 19. Alice Spring | 35. a barbecue |
| 20. koala, kangaroo, | |

(grudzień 2000)



Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka niemieckiego¹⁾



Część I – Rozumienie ze słuchu



Teksty do odczytania przez nauczyciela

Poniższy tekst należy odczytać dwukrotnie przez (w miarę możliwości) dwóch nauczycieli, z dwóch różnych miejsc sali. Przed rozpoczęciem tej części egzaminu zdający mają 5 minut czasu na zapoznanie się z treścią zadania. Podczas słuchania mogą robić notatki.

► TEKST DO ZADANIA A

Handy auf Rädern

Telefonieren kann richtig teuer werden – zumindest wenn man sich im Auto mit dem Handy am Ohr erwischen lässt. Denn am 1. Februar 2001 trat eine neue Fassung der Straßenverkehrsordnung in Kraft. Eine der neuen Bestimmungen stellt das Telefonieren mit dem Handy im Auto unter Strafe. Bei einem Verstoß dagegen sind 60 Mark Bußgeld fällig. Kassiert wird seit dem 1. April 2001. Nur wer im Stau oder vor geschlossenen Bahnschranken steht, dem ist der Griff zum Handy noch erlaubt. Auch Radfahrer müssen erst mal anhalten, wenn das Handy klingelt. Wer weiter in die Pedale tritt und dabei telefoniert, riskiert ein Bußgeld von immerhin noch 30 Mark. Das neue Gesetz verlangt konkret, dass beide Hände am Steuer bzw. am Lenker bleiben. Der kurze Griff zum Radio oder Zigarettenanzünder ist natürlich auch weiterhin erlaubt. Doch wer das Reden beim Fahren nicht lassen will oder kann, der braucht eine Freisprecheinrichtung.

Den Fahrrad – und Motorradfahrern bieten sich dabei kaum Alternativen: Für sie kommen nur Kopfhörer und Clip-Mikrofon in Frage. Doch die Autofahrer haben unter meh-

ren Möglichkeiten die Wahl. Eines sollten Autofahrer aber auch nach der Gesetzesnovelle bedenken: Ob mit Freisprechanlage oder nicht, wenn es beim Telefonieren während der Fahrt zu einem Unfall kommt, betrachten Versicherungen dies oft als „grobe Fahrlässigkeit“. Und das kann den Verlust des Versicherungsschutzes bedeuten. Deshalb ist gut beraten, wer zum Telefonieren auf den nächsten Parkplatz fährt.

nach: TV Today 2/2001

► TEKST DO ZADANIA B

Procedura przeprowadzenia ZADANIA B jest taka sama, jak w przypadku ZADANIA A. Czytanie tekstu do ZADANIA B należy rozpocząć po 5 minutach od zakończenia drugiego czytania tekstu do ZADANIA A.

Sprachen der Schweiz

Zum Beispiel Stefan

Für ihn war es schon als Kind eine Selbstverständlichkeit, dass in seiner Familie verschiedene Sprachen gesprochen werden. Mit den Eltern und seinen Spielkameraden hat er zwar immer Schweizerdeutsch, genauer den Dialekt von Luzern gesprochen, aber wenn die Schweizer Großeltern, Opa Markus und Oma Beatrice, zu Besuch kamen, sprach den Vater und Mutter mit der Großmutter Französisch.

Oma Beatrice kam aus der französischen Schweiz und hatte in den vielen Jahren, die sie in der deutschen Schweiz verbracht hatte, nie richtig Deutsch gelernt, sie mochte das Deutsche nicht besonders. Auch der Großvater sprach Französisch, obwohl er zu der kleinen Minderheit der Rätoromanen gehörte. Er war darauf sehr stolz und sagte immer „viva“, wenn er sein Weinglas hob und seine Kartengröße schloß er immer mit „cordials saluds“ ab. Das

¹⁾ opracowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie (red.).

Französisch, das Stefan so gelernt hat, hat ihm im Französischunterricht in der Schule, nicht viel genützt, da ging es dann mehr darum unregelmäßige Verben zu kennen und im Diktat alle Akzente richtig zu setzen.

Auch ein paar italienische Wörter hat er als Kind gelernt, von seinen italienischsprachigen Klassenkameraden und auch in den Sommerferien in Tessin. Dort wurden die Nationalfeste am 1. August genau wie daheim mit Fahnen und Reden und Feuerwerk begangen – nur auf Italienisch.

Das Fernsehen macht kleinen Schweizerinnen und Schweizern schon früh bewusst, dass es außer dem heimischen Dialekt auch ein Hochdeutsch gibt. Und das „Fernsehdeutsch“ verwenden sie oft in ihren Spielen, denn ein „Hände-hoch-oder-ich-schieße“ auf Schweizerdeutsch würde seine einschüchternde Bedeutung ganz verlieren. Und wenn Stefan später beim Militär gewesen wäre, dann hätte er erlebt, dass auch in der Schweiz Kommandos nur die richtige Härte enthalten, wenn sie auf Hochdeutsch geschrien werden....

Diese sonst klare Aufteilung zwischen Dialekt und Hochdeutsch wurde für Stefan allerdings etwas kompliziert durch Oma Ilse und Opa Gerd, seine anderen, die deutschen Großeltern. Denn obwohl sie ja aus Deutschland zu Besuch kamen, sprachen sie nicht so wie die Sprecher am Fernsehen; besonders die Großmutter hatte einen ähnlichen Dialekt wie sein neuer Freund aus der Ostschweiz. Probleme aber hatte er damit eigentlich keine. Spracherfahrungen wie die von Stefan sind in der Schweiz nicht ungewöhnlich, wenn auch nicht die Regel. Und sie haben wohl zu der Vorstellung beigetragen, dass in der Schweiz alle Menschen mehrere Sprachen sprechen. Und Schweizer und Schweizerinnen sagen auch gern von sich selbst: „wir sind viersprachig“.

nach: *Sprachenpolitik DaF*
Hrsg. von A. Raasch, 1997

ZADANIE A – *Usłyszysz dwukrotnie tekst „Handy auf Rädern“.* Na podstawie informacji w nim zawartych zaznacz, które z podanych niżej zdań są prawdziwe (Richtig), a które są fałszywe (Falsch). Zakreśl literę R lub F. Za każde prawidłowo zakreślone zdanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 7 punktów).

1. Die neue Straßenverkehrsordnung trat am 1. Februar 2001 in Kraft. R F
2. Die Strafmandate werden seit dem 1. April kassiert. R F
3. Ein Handy-Gespräch im stehenden Auto wird nicht bestraft. R F
4. Das Telefonieren mit Handy wird in gleicher Höhe beim Auto- und Radfahren bestraft. R F
5. Beim Auto- oder Radfahren müssen beide Hände am Steuer oder Lenkrad bleiben. R F
6. Am Fahrrad müssen Freisprechanlagen installiert werden. R F
7. Wenn es beim Telefonieren im Auto zum Unfall kommt, zahlt die Versicherung nicht. R F

ZADANIE B – *Przeczytaj uważnie treść zadania. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu „Sprachen der Schweiz“, wybierz właściwe, zgodne z tekstem uzupełnienie zdania, zakreślając krzyżykiem jedną z podanych możliwości (a, b, lub c). Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 1 punkt (razem 8 punktów).*

1. **Beim Spielen sprach Stefan** _____ .
a. Deutsch;
b. Französisch;
c. Schweizerdeutsch;
2. **Oma Beatrice kam** _____ .
a. aus Frankreich;
b. aus Deutschland;
c. aus der Schweiz;
3. **Die Oma sprach** _____ .
a. Deutsch;
b. Französisch;
c. Schweizerdialekt;
4. **Opa Markus kam** _____ .
a. aus Rumänien;
b. aus der Schweiz;
c. aus Frankreich;
5. **Stefan spricht etwas Italienisch,** _____ .
a. weil er in der Schule Italienischunterricht hatte;
b. weil er italienische Schulfreunde hatte;
c. weil er mal in Italien gewohnt hat;
6. **Beim Militär werden die Kommandos** _____ . **geschrien.**
a. in Deutsch;
b. in Schweizerdeutsch;
c. in Fernsehdeutsch;

7. Opa Gerd und Oma Ilse kamen _____.

- a. aus Deutschland;
- b. aus der Schweiz;
- c. aus Frankreich;

8. Oma Ilse sprach _____.

- a. Hochdeutsch;
- b. einen Dialekt;
- c. Französisch;



Część II – Rozumienie tekstu czytanego

ZADANIE A – Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie uzupełnij podaną pod tekstem tabelkę, wybierając z ramki fragmenty tekstu (A – I), które po wpisaniu do luk utworzą poprawny pod względem logicznym i gramatycznym artykuł. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę możesz otrzymać 1 punkt (razem 9 punktów).

Zürich ist die fünftteuerste Stadt der Welt.

In der Stadt Zürich werden Spitzenpreise verlangt, aber auch Spitzenlöhne bezahlt. Teurer als Zürich ist in Europa nur noch Oslo.

von Janine Hosp

Esswaren sind in Zürich Luxusgüter. Für einen Standardwarenkorb muss hier weltweit der vierthöchste Preis bezahlt werden. Nur in Tokio, Seul und Taipeh gibt die Bevölkerung mehr dafür aus. **1.** _____. Dies geht aus einer Studie der UBS hervor, in der im zweiten Quartal dieses Jahres Preise und Löhne von 58 Städten in der ganzen Welt untersucht worden sind.

Teure Mobilität

Äußerst kostspielig ist auch die Fahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. **2.** _____. Nur in Los Angeles und in Tokio bezahlt der Gast mehr dafür. Die Fortbewegung mit Tram, Bus oder Zug ist aber auch nicht billig. Die Züricher Trams sind mit 3.60 Franken für maximal 10 Kilometer weltweit am viertteuersten. Die Ausgaben für ein Auto hingegen entsprechen etwa dem internationalen Durchschnitt. In der Schweiz mussten die Bahnen überdurchschnittlich viel für Löhne und Infrastruktur ausgeben, erhielten aber weniger Subventionen als in den EU-Ländern. Dennoch stimmt das Preis-Leistungs-Verhältnis: **3.** _____.

Überdurchschnittlich viel bezahlt man in Zürich für Städtetrips, Hotels und Dienstleistungen

und – gemessen an westeuropäischen Verhältnissen – für die Miete. **4.** _____.

Wie die Preise, so die Löhne

Haushaltsgeräte und Restaurantbesuche hingegen sind nicht übermäßig teuer, auch Kleider nicht. Ganz anders in New York, wo viele Zürcherinnen und Zürcher gern zum Christmas-Shopping hingehen: **5.** _____.

Zürich ist zwar ein teureres Pflaster, dafür bringt eine Stunde Arbeit fast nirgendwo auf der Welt so viel ein wie hier: Die Angestellten bekommen dafür im Schnitt 33.20 Franken brutto, zehn Rappen mehr als in New York. **6.** _____. Die Zürcherinnen und Zürcher arbeiten zudem auch viel, mit 1868 Stunden pro Jahr am meisten in ganz Europa, mehr als die Stockholmer (1860) und Genfer (1842) – und als die Pariser (1587) sowieso.

Allerdings: Bei der letzten Studie 1997 figurierte Zürich noch auf Platz eins der internationalen Lohnrangliste. **7.** _____ Nein, meint Alfred Gutmann, Leiter VA Schweiz. Die New Yorker und Tokioter haben mit den Löhnen nur deshalb aufgeholt, weil Dollar und Yen gegenüber 1997 aufgewertet worden sind.

Geld ist in Zürich viel wert

8. _____. Innerhalb der Schweiz ist die Kaufkraft nicht zurückgegangen, und auch im internationalen Vergleich liegt die Stadt wie 1997 auf Platz 3, nach Luxemburg und Houston. So müssen die Zürcherinnen und Zürcher im Schnitt nur 15 Minuten arbeiten, um sich einen Big Mac kaufen zu können. **9.** _____.

Die Kaufkraft ist in Zürich aber auch deshalb so hoch, weil von den Bruttolöhnen relativ wenig Steuern und Sozialabgaben abgezogen werden. Die Löhne werden nicht so hoch besteuert, wie in den EU-Ländern, dafür werden Nahrung und Verkehrsmittel weniger subventioniert und sind entsprechend teurer.

nach: Tages-Anzeiger vom 19. Sept.2000

A. Die Engländer bezahlen noch mehr für die Bahn, die Züge sind aber weniger pünktlich und lassen auch den hier üblichen Komfort vermissen.

B. Aber nicht nur das Essen geht ins Geld. Zürich ist die fünftteuerste Stadt der Welt, nach Tokio, Seoul, New York und Chicago.

C. Herren bezahlen dort für eine Garnitur 1980 Franken, in Zürich 1300 Franken.

D. Nur in London zahlt man für eine 3-Zimmer-Wohnung mittlerer Preislage mehr als in Zürich. Luxemburg und Paris sind deutlich günstiger.

E. Eine Taxifahrt über 5 Kilometer kostet 22 Franken.

F. Mehr bringt nur noch die Arbeit in Tokio, wo 36,30 Franken pro Stunde bezahlt werden.

G. Im Schnitt muss auf der ganzen Welt 36 Minuten dafür gearbeitet werden, in Tokio hingegen nur 9 Minuten, in Jakarta 146 Minuten.

H. Geht es den Zürcherinnen und Zürcher demnach schlechter?

I. „Entscheidend ist, was die Bevölkerung mit dem Lohn kaufen kann“ sagt Gutmann.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

ZADANIE B – *Uporządkuj poniższe fragmenty tekstu w logiczną całość, a następnie wpisz do tabelki litery alfabetu zgodnie z ustaloną przez siebie kolejnością fragmentów. Za rozwiązanie tego zadania możesz otrzymać 11 pkt.*

A.

„Nein“, sagte der andere Herr, „leider nicht“. „Es war die schönste Zeit meines Lebens“, sagte der erste. „Damals, 1941!“

„Ja, damals!“ sagte der andere.

„Waren Sie auch Offizier?“ fragte der erste.

„Ja, aber leider nur in Belgien.“

Das kann doch nicht wahr sein, dachte ich.

„Seitdem liebe ich Norwegen“, sagte der erste Herr. „Die Natur, wissen Sie, und die Menschen! So anständig und immer so schweigsam!“

Das ganze Dorf hörte zu und schwieg.

B.

Wieder ein paar Monate später, als die Touristen wie Steine am Strand lagen, ohne sich zu bewegen, saß ich wieder einmal in unserem anständigen, schmutzigen, gemütlichen Café. Jetzt sprach der Postbote schon fließend norwegisch mit mir.

Die Tür ging auf und herein kamen zwei Herren mit verhältnismäßig roten Gesichtern.

C.

Das ganze Dorf schien sich zu freuen, daß ich 1929 geboren war. Dann tranken wir noch ein paar Gläser.

Um halb zehn wurde das Café geschlossen. Ja, es war eben ein sehr anständiges Dorf.

„Morn da!“ sagten wir, als die Bedienung die Stühle auf die Tische stellte.

D.

„Sie kennen Norwegen nicht“, sagte der erste Herr. „Bier heißt nämlich hier Öl. Jawohl, Öl! Da staunen Sie, was? Öl! Öl!“ rief er. Niemand hörte ihm zu. Erst stand der Postbote auf, dann ich, und wir gingen, ohne „Morn da“ zu sagen. Die Bedienung kam und stellte unsere Stühle vor den beiden Herren auf den Tisch, und obwohl es erst fünf Uhr nachmittags war, wirkte das Café auf einmal unendlich leer.

E.

Als die ersten zwei Monate vergangen waren, saß ich eines Abends in dem einzigen Café des Dorfes. Es war ein wenig schmutzig, aber ganz gemütlich. Leider war kein Tisch mehr frei. Also setzte ich mich zu dem Postboten. Der Postbote war mein bester Bekannter, weil er mir so viele Briefe bringen mußte.

F.

Die Norweger, glaube ich, sind sehr neugierig. Aber fast immer verstecken sie ihre Neugier. Es ist nämlich unanständig, neugierig zu sein, und unanständige Norweger gibt es nicht.

Das ganze Dorf schien gespannt auf meine Antwort zu warten.

„Ich bin 1929 geboren“, sagte ich.

„Ach so“, sagte der Postbote.

G.

Die fünfziger Jahre waren in Deutschland ja ein bißchen langweilig. Nein, sehr langweilig. Zum Schreien langweilig. Ich wollte aber nicht den ganzen Tag lang schreien. Also packte ich damals meine Sachen zusammen und zog nach Norwegen.

H.

Niemand fragte die beiden Herren, wann sie geboren waren.
 „Gibt es denn hier kein Bier?“ rief der zweite Herr.
 Wir schwiegen wie die Fische.

I.

Wir unterhielten uns, ruhig wie die Fische, und tranken Bier, denn in einem norwegischen Café gibt es keinen Schnaps.
 „Wann bist du eigentlich geboren?“ fragte der Postbote plötzlich. (In unserem Dorf duzen sich alle Leute.)
 Komische Frage!

J.

Dort war es ruhig, aber nicht langweilig. Die Norweger waren so ruhig wie die Fische. Als ich ankam, sagten sie fast gar nichts. Dafür sind sie in der ganzen Welt berühmt. Erst nach ein paar Wochen murmelten sie manchmal, wenn sie mich sahen, „Morn“. Das heißt soviel wie „Guten Morgen“, aber die Norweger sagen auch mittags, abends und nachts „Morn“. Wenn sie es besonders herzlich meinen, sagen sie sogar „Morn da“.

K.

„Gestatten Sie“, sagten die beiden Herren in fließendem Deutsch, denn wie immer war in unserem Café kein Tisch mehr frei.
 Wir nickten nur.
 „Ja“, sagte der eine Herr, „Norwegen ist herrlich. Kennen Sie vielleicht Norwegen von früher?“

Hans Magnus Enzensberger *Damals*

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.

Część III – Test leksykalno-gramatyczny

ZADANIE A – Wybierz poprawne uzupełnienie lub dokończenie zdania, zakreślając krzyżykiem jedną z podanych możliwości (a, b, c lub d). Za każde poprawne rozwiązanie możesz otrzymać 0.5 punktu (razem 5 punktów).

1. Ich bin nicht ins Kino, _____ in den Supermarkt gegangen.

- a. sondern; c. aber;
 b. auch; d. und;

2. Du musst _____ selbst die Fahrkarte kaufen, ich habe leider keine Zeit.

- a. sich; c. dir;
 b. unser; d. mich;

3. Er hat den Kalender _____ die Wand gehängt.

- a. an; c. auf;
 b. neben; d. vor;

4. Ihr _____ diesen Aufsatz ausgezeichnet.

- a. habt ... geschrieben;
 b. habe ... geschrieben;
 c. hat ... geschrieben;
 d. habt ... geschrieben;

5. _____ Junge auf dem Bild ist mein Kind.

- a. ein lachende; c. der lachende;
 b. einer lachender; d. der lachender;

6. Der Schriftsteller, _____ den letzten Nobelpreis bekam, ist mir nicht bekannt.

- a. dem; c. dessen;
 b. der; d. den;

7. Eine neue Brücke über die Weichsel _____ möglichst bald .

- a. soll ... gebaut worden;
 b. wird ... bauen sollen;
 c. sollte ... gebaut sein;
 d. soll ... gebaut werden;

8. Der Kranke soll nur _____ Fleisch essen.

- a. mageres; c. mageren;
 b. mager; d. magere;

9. _____, desto mehr Erfrierungen registrieren die Ärzte.

- a. Umso sind niedriger die Temperaturen;
 b. Je niedriger die Temperaturen sind;
 c. Je die Temperaturen niedriger sind;
 d. Umso niedriger sind die Temperaturen;

10. Tun Sie bloß nicht so, _____!

- a. als Sie hätten davon nichts gewusst;
 b. als ob Sie davon nichts gewusst hätten;
 c. als Sie davon nichts gewusst hätten;
 d. als ob Sie hätten davon nichts gewusst;

ZADANIE B – Wstaw w lukę pasujący wyraz, tak aby tekst utworzył logiczną i poprawną gramatycznie całość. Za każdą poprawnie uzupełnioną lukę możesz otrzymać 0.5 punktu (razem 10 punktów).

Touristik-Unternehmen
 sucht unabhängige Damen und Herren für interessante
 Reisetätigkeit.
 25–35 Jahre, ansprechendes Äußere, sicheres Auftreten,
 Organisationstalent.
 Gute Sprachkenntnisse in Italienisch bzw. Spanisch
 Bedingung. Zuschriften erbeten unter ...

Seit zwei Tagen schon trug Tina diese **1.** _____ mit sich herum, und genauso lange überlegte sie, ob sie die verlangten **2.** _____ erfüllen würde. 25–35 Jahre stimmte, mit 27 lag sie genau richtig, auch wenn sie angeblich jünger aussah.

Zweiter Punkt: **3.** _____ Äußere. Tina öffnete die Schranktür und **4.** _____ sich kritisch im Innenspiegel. Die Figur war ganz ordentlich geraten, ein bisschen klein vielleicht, aber mit hohen **5.** _____ erreichte sie spielend 167 Zentimeter.

Das Gesicht? Guter Durschnitt fand sie. Vielleicht ein wenig blaß, aber dadurch kamen die dunklen **6.** _____ zur Geltung.

Nein, also an ihrem Äußeren fand Tina nichts auszusetzen.

7. _____ Auftreten? Sie stellte sich auf die Zehenspitzen und versuchte energisch und zielbewusst auszusehen. Quatsch! Imponiergabe **8.** _____ man lernen!

Organisationstalent? Und ob sie das hatte! Wer in einer Zeitungsredaktion nicht über **9.** _____ verfügte, hatte bald keinen Stuhl mehr unter dem Hintern und keine Kaffeetasse mehr im Schreibtischfach.

Gute **10.** _____! Das war der Angelpunkt, um den sich alles drehte. Tina bereute bitter, seinerzeit als Au-pair-Mädchen nach London gegangen zu sein und nicht nach Madrid. Was nützte es jetzt, dass sie nahezu fließend **11.** _____ sprach. Auf Spanisch konnte sie nur 2, 3 Sätze zusammenbringen.

Mit dem **12.** _____ ging es ein bisschen besser, denn nicht umsonst hatte Tina schon **13.** _____ Jahren regelmäßig ihren Urlaub in Italien verbracht und die ganze Adria- **14.** _____ von Rimini bis Bari abgeklappert.

Ob diese Kenntnisse aber **15.** _____ würden eine Herde Touristen durch das Landesinnere zu führen, bezweifelte sie denn doch. Andererseits kann man Sprachen lernen, und am besten lernt man **16.** _____ vor Ort.

Bleibe nur noch die letzte Bedingung der Anzeige zu **17.** _____, nämlich „unabhängig“. Vater würde Tinas Reisepläne großartig finden, Mutter würde entscheidend dagegen **18.** _____ . Was der Bruder Karsten meinen würde, war uninteressant. Sonst gab es niemanden, der etwas sagen würde. Abgesehen von ihrem Dauerflirt mit Florian Bender gab es weit und **19.** _____ nichts Männliches, an das Tina sich in irgendeiner Weise gebunden fühlte. Sie schloß die Schranktür, klappte ihre Reiseschreibmaschine auf und **20.** _____ zu schreiben: „Sehr geehrte Herren, unter Bezugnahme auf Ihre Anzeige...“

Evelyn Sanders *Bitte Einzelzimmer mit Bad,*
 I. Kapitel /gekürzt/

ZADANIE C – *Od podkreślonego wyrazu utwórz rzeczownik i wstaw go w lukę kolejnego przykładu. Za każde poprawnie (logicznie i gramatycznie) uzupełnione zdanie możesz otrzymać 0.5 punktu (razem 6 punktów).*

- 1.** Sie ist außergewöhnlich klug. Sie zeichnet sich durch außergewöhnliche aus.
- 2.** Bei der Argumentation ist er nicht konsequent. Seiner Argumentation fehlt die letzte
- 3.** Ich scherze so gern. Du sollst meine nicht so ernst nehmen.
- 4.** Mein Großvater ist vor zwei Jahren gestorben. Sein war für mich ein Schock.
- 5.** Die Menschen sind in panische Angst geraten. Eine ist unter den Passagieren ausgebrochen.
- 6.** Hör auf mit diesem dummen Zeug! Das sind doch !
- 7.** Seitdem sie verliebt ist, lässt sie sich nichts raten. Sie hat sich verliebt und wollte keine mehr annehmen.
- 8.** Meine beste Freundin hat mir ihren geheimen Wunsch geäußert. Monika hat mir ihr anvertraut .
- 9.** Seinen Geburtstag möchte er feierlich begehen. Morgen organisiert er eine im Familienkreis.
- 10.** Der Gefangene beschloß aus dem Gefängnis zu fliehen. Seine aus dem Gefängnis ist nicht gelungen.
- 11.** Ich bin in dieser Angelegenheit durchaus optimistisch. Ich bin sicher ein
- 12.** Der Fluss mündet ins Schwarze Meer. An der ist der Fluss am breitesten.

ZADANIE D – Podkreślona część zdania zamień na zdanie podrzędnie złożone. Za każde poprawne przekształcenie możesz otrzymać 1 punkt (razem 9 punktów).

1. Bei der Kürze der Strecke können keine hohen Geschwindigkeiten erzielt werden.
.....
2. Trotz der hohen Kosten hat er alle Rechnungen bezahlt.
3. Anstelle des Gesprächs schrie der Vater den Sohn wütend an.
.....
4. Während der Beschäftigung bei der Post konnte er ständig telefonieren.
.....
5. Vor der Übernachtung im Hotel „Panorama“ haben wir uns nach ihm erkundigt.
.....
6. Seit der Zunahme des Reiseverkehrs spricht man öfter über Umweltverschmutzung.
.....
7. Ohne Einladung kam er auf Peters Geburtstagsparty.
8. Nach der Begegnung im Mai schreiben wir einander regelmäßige Briefe.
.....
9. Zur Entschuldigung hat er mir einen Blumenstrauß geschenkt.
.....



Część IV – Wypowiedź pisemna

Wypowiedz się w dowolnej formie (np. wywiad, opowiadanie, list, rozprawka, dialog, monolog) na jeden z trzech podanych tematów. Wypowiedź (ok. 250-350 słów) powinna spełniać wszystkie wymogi charakterystyczne dla danej formy. Za tę część możesz otrzymać 35 pkt.

1. Die Polen und die Deutschen. Welches Verhältnis haben die älteren Leute und die Jugendlichen den Deutschen gegenüber?
2. Wähle drei, deiner Meinung nach, wichtige Persönlichkeiten der Kultur oder/und Wissenschaft (in der Geschichte oder in der Gegenwart) der deutschsprachigen Länder. Begründe deine Wahl.
3. Warum sind Polen von den Erfolgen der Leistungssportler wie Adam Małysz so fasziniert? Welcher Meinung bist du?

PROPONOWANY KLUCZ ODPOWIEDZI

Uwaga! Klucz należy traktować jako propozycję. Należy uznać wszystkie prawidłowe (także nieuwzględnione w kluczu) rozwiązania.

► Część I – Rozumienie ze słuchu

ZADANIE A – Za każde prawidłowo zaznaczone zdanie przyznajemy 1 punkt (razem 7 punktów).

1 – R; 2 – R; 3 – R; 4 – F; 5 – R; 6 – F; 7 – R;

ZADANIE B – Za każde prawidłowo zaznaczone uzupełnienie zdania przyznajemy 1 punkt (razem 8 punktów).

1c; 2c; 3b; 4b; 5b; 6a; 7a; 8b;

► Część II – Rozumienie tekstu czytanego

ZADANIE A – Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę przyznajemy 1 punkt (razem 9 punktów).

1 – B; 2 – E; 3 – A; 4 – D; 5 – C; 6 – F; 7 – H; 8 – I; 9 – G;

ZADANIE B – Za prawidłowo uszeregowanie fragmentów tekstu przyznajemy 11 punktów, po jednym punkcie za właściwe miejsce w kolejności.

1 – G; 2 – J; 3 – E; 4 – I; 5 – F; 6 – C; 7 – B; 8 – K; 9 – A; 10 – H; 11 – D;

► Część III – Test leksykalno-gramatyczny

W teście leksykalno-gramatycznym wymagana jest pełna poprawność gramatyczna i ortograficzna.

ZADANIE A – Za każde prawidłowo zaznaczone uzupełnienie zdania przyznajemy 0.5 punktu (razem 5 punktów).

1a; 2c; 3a; 4d; 5c; 6b; 7d; 8a; 9b; 10b;

ZADANIE B – Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę przyznajemy 0.5 punktu (razem 10 punktów).

1. Anzeige; 2. Bedingung; 3. ansprechendes; 4. betrahtete; 5. Absätzen; 6. Augen; 7. Sicherer; 8. kann/muss/soll; 9. Organisationstalent; 10. Sprachkenntnisse; 11. Englisch; 12. Italienischen; 13. seit; 14. Küste; 15. (aus)reichen; 16. sie; 17. erfüllen; 18. sein; 19. breit; 20. begann;

ZADANIE C – Za każdy prawidłowo utworzony rzeczownik przyznajemy 0.5 punktu (razem 6 punktów).

1. Klugheit; 2. Konsequenz; 3. Scherze; 4. Tod; 5. Panik; 6. Dummheiten; 7. Ratschläge; 8. Geheimnis; 9. Feier; 10. Flucht; 11. Optimist; 12. Mündung;

ZADANIE D – Za każde prawidłowo przekształcone zdanie przyznajemy 1 punkt (razem 9 punktów).

1. Wenn/weil die Strecke kurz ist, können keine hohen Geschwindigkeiten erzielt werden.

2. Obwohl die Kosten hoch waren, hat er alle Rechnungen bezahlt.

3. Der Vater schrie den Sohn wütend an, (an)statt mit ihm zu sprechen.

4. Als/während er bei der Post beschäftigt war, konnte er ständig telefonieren.

5. Bevor wir im Hotel „Panorama“ übernachtet haben, haben wir uns nach ihm erkundigt.

6. Seitdem der Reiseverkehr zugenommen hat, spricht man öfter über Umweltverschmutzung.

7. Ohne eingeladen worden zu sein, kam er auf Peters Geburtstagsparty.

8. Nachdem wir uns im Mai begegnet sind, schreiben wir einander regelmäßig Briefe.

9. Um sich zu entschuldigen, hat er mir einen Blumenstrauß geschenkt.

► **Część IV- Wypowiedź pisemna (maks. 35 pkt.)**

Praca w całości niezgodna z tematem otrzymuje 0 punktów, nawet gdyby nie zawierała żadnych błędów.

Wypowiedź pisemną oceniamy uwzględniając niezależnie od siebie trzy następujące kryteria:

I. Treść i forma wypowiedzi max. 11 punktów

II. Bogactwo językowe max. 11 punktów

III. Poprawność językowa max. 11 punktów

Razem 33 punkty

Maturzysta może dodatkowo otrzymać dwa razy po 1 punkcie za pracę wybitną:

– 1 punkt za treść i formę, jeśli praca wyróżnia się wszechstronnością ujęcia tematu i/lub oryginalnością;

– 1 punkt za wyjątkowe bogactwo leksykalne i/lub inwencję stylistyczną.

Maksymalna ilość punktów za tę część wynosi 35 (33 punkty + 2 punkty dodatkowe).

Oceniając wypowiedź pisemną, należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osiągnięć (bardzo dobry, dobry, słaby), osobno w każdym z podanych kryteriów I-III. Następnie w każdym z kryteriów I-III należy przyznać odrębną ocenę punktową w skali od 0 do 12 (w kryterium III w skali od 0 do 11).

Jeżeli praca w obrębie jednego kryterium posiada wyłącznie cechy danego poziomu osiągnięć (np. pracy dobrej), otrzymuje ocenę środkową (7pkt.). Jeśli wypowiedź zawiera także cechy prac poziomu niższego albo poziomu wyższego (pracy słabej albo pracy bardzo dobrej), należy przyznać ocenę skrajną (6 lub 8 pkt.).

► Ocena łączna za wszystkie zadania – maksimum 100 punktów. Przeliczenie punktacji na ocenę szkolną: 0–50 – niedostateczny; 51–60 – dopuszczający; 61–74 – dostateczny; 75–87 – dobry; 88–96 – bardzo dobry; 97–100 – celujący

(maj 2001)

Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka rosyjskiego¹⁾



Część I – Rozumienie ze słuchu

*Przed przystąpieniem do odczytania tekstu zdający powinien zapoznać się z poleceniami do zadania I. Przeznaczamy na to 5 minut. Następnie tekst powinien być **głośno dwukrotnie odczytany** w normalnym tempie w dwóch różnych miejscach sali, o ile to możliwe, kolejno przez dwóch nauczycieli. Pomiędzy pierwszą i drugą prezentacją tekstu proponuje się zachowanie 2-3-minutowej przerwy. Podczas słuchania abiturienti mogą robić notatki.*

► TEKST DO DWUKROTNEGO WYŚLUCHANIA PRZEZ ZDAJĄCEGO

Подмосковье. Санаторий „Архангельское”

Санаторий „Архангельское” расположен в ближнем Подмосковье в живописной заповедной зоне, на высоком берегу Москвы-реки, в 18 км от центра столицы. Бывшее имение князей Юсуповых, на территории которого расположен санаторий – знаменитый архитектурный ансамбль, музей-усадьба Архангельское с памятни-

ками архитектуры XVII–XIX веков и действующая церковь середины XVII века.

Условия размещения:

2-х местные номера с удобствами, телевизором и холодильником;

1-местные номера с удобствами, телевизором, холодильником, телефоном с московским номером;

2-х комнатные, 2-х местные номера „евролюкс”.

На территории имеется: медицинская база санатория оснащена самой современной лечебно-диагностической техникой, обеспечивающей лечение различных заболеваний. Лечение в санатории проводится опытным врачебным персоналом.

Бассейн с морской водой, сауна, солярий, тренажёрные залы, магазин, кафе, парикмахерская, междугородный телефонный пункт, бильярдный зал, прокат спортивного инвентаря.

Организуются экскурсии в Москву и Подмосковье с посещением театров, музеев, выставок. Проводятся концерты, музыкальные и танцевальные вечера.

¹⁾ opracowany przez Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Стоимость на 1 чел. с 01.08 в рублях

в сутки:

Тип номера

2-х местный 800

1-местный 1600

2-х комнатный 2-х местный „евролюкс” 1600

В стоимость входит: проживание, лечебное питание по 8-ми типам диет, медицинское обследование, лечение — по назначению врача: тренажёрные комплексы, бассейн лечебного плавания, сауна, солярий, подводный душ-массаж, грязелечение, массажные кабинеты, магнитотерапия, фитотерапия, иглорефлексотерапия, психотерапия, стоматологическая помощь, теннисные корты.

Дети с родителями принимаются с 14 лет, скидок нет.

Расчётный час: 8.00.

Условия бронирования: места бронируются с любого числа на любой срок от 10-ти дней после внесения залоговой суммы в размере 1-го дня проживания, которая учитывается при окончательном расчёте. В случае отказа от поездки после подтверждения бронирования внесённая сумма не возвращается.

Документы: паспорт, санаторно-курортная карта, путёвка. Принимаются только граждане Российской Федерации.

Условия аннуляции: удерживаются следующие суммы от полной стоимости тура: до 30 дней — 5%, от 30 до 14 дней — 15%, от 14 до 2 дней — 50%, менее 2 дней — 100%.

Приглашаем желающих на отдых и лечение в нашем санатории. Приезжаешь сюда больным — уезжаешь здоровым!

Из сети Интернет.

I. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu Podmoskowie. Sanatorium „Arхангельское” wykonaj następujące zadania:

1. Przeczytaj podane niżej zdania. Zaznacz w tabelce literę „F”, te w których podane informacje są fałszywe, a literę „P” — prawdziwe.

- Музей-усадьба Архангельское славится памятниками архитектуры XVI века.
- Санаторий «Архангельское» расположен на территории бывшего имения князей Юсуповых.

- Во всех номерах есть телевизор, холодильник и телефон з московским номером.
- Медицинская база санатория современная, а лечение проводится опытными врачами.
- К услугам больных предназначены, между прочим, бассейн с пресной водой, сауна, солярий.
- Стоимость на одного человека: 800-1600 рублей. Скидки только для пенсионеров.
- Тренажёрные комплексы, душ-массаж, грязелечение очень дорого стоят и поэтому ими пользуются только иностранцы.
- Родители с маленькими детьми в санаторий не принимаются.
- Места бронируются после внесения залоговой суммы.
- В случае отказа от поездки внесённая сумма возвращается в 50%.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Na podstawie informacji z tekstu napisz krótką reklamę Sanatorium „Archangielskoje” w języku polskim.

Część druga – Rozumienie tekstu pisanego

I. Przeczytaj uważnie tekst «Одно из чудес света» i wykonaj poniższe zadania.

1. Wybierz zgodne z treścią tekstu zakończenie zdania i podkreśl je.

Пятым чудом света назван...

- храм бога войны Ареса.
- столица Карики — Миласа.
- мавзолеев в Галикарнасе.

Сатрапами были...

- Сатир и Пифей — греческие зодчие.
- греки, которые заселяли Малую Азию.
- наместники царя Кира II.

Столицей Карики стал Галикарнас благодаря...

- Гекатомну, наместнику персидского царя Артаксеркса.
- Артемизии — жене Мавсола.
- Мавсолу, старшему сыну Гекатомна.

Сатрапии возникли в результате...

- невозможности управлять одному человеку огромным пространством.

- небольшого населения некоторых областей государства.
- спора некоторых наместников с Киром II. Строительство мавзолея закончилось...
- за два года до смерти Мавсола.
- в XII веке.
- после смерти Артемизии.

2. *Mauzoleum w Halikarnasie. Opisz jego wygląd w języku polskim.*

Одно из чудес света

Когда во II тысячелетии до нашей эры греки в поисках нового жизненного пространства начали усиленно заселять Малую Азию, они построили в ней много новых городов — Эфес, Галикарнас, Миласу. Но в 546 году до нашей эры сюда заявился персидский царь Кир II и завоевал эти земли. Владения царя простирались от Средиземного моря до Инда и от Чёрного моря до Индийского океана. Они были так велики, что управлять ими одному человеку было весьма проблематично. Поэтому Персидское царство поделилось на несколько государств со своими царями. Они хотя и подчинялись Киру II, но власть их была неограничена. А назывались царёвы наместники сатрапами, а их государства, или скорее области — сатрапиями.

Одной из таких сатрапий была Кария. Около 400 года до нашей эры ей правил Гекатомн, наместник персидского царя Артаксеркса. Столицей Карики являлась Миласа. Впрочем, она не устраивала по каким-то причинам Гекатомна, и он решил перенести её в Галикарнас. Чтобы превратить небольшой портовый городок в царскую резиденцию, сатрап, перед тем, как переехать в неё, затеял грандиозное строительство. Но в скором времени он скончался, а продолжателем его дела стал Мавсол — старший сын Гекатомна.

Новый сатрап с ещё большим рвением принялся за обустройство города. Он приказал окружить его мощными укреплениями. В центре города появилась большая агора — площадь для собраний. Рядом был построен храм бога войны Ареса. А между ними Мавсол решил воздвигнуть себе монументальное надгробие — мавзолей, который бы говорил о могуществе его хозяина.

Мавсол такое великое значение придавал будущему мавзолею, что даже устроил специальный конкурс на создание его проекта. И, следует заметить, наверное, не было ни одного более-менее известного греческого зодчего, который бы не принял в нём участие.

Победителями стали Сатир и Пифей. Их проект был действительно грандиозен. На пятиярусном основании площадью 33 на 39 метров поднимался огромный куб длиной в 27 метров и шириной в 33 метра. Общая высота основания и куба равнялась 22 метрам. Над ними находилась усыпальница. Целлу окружало 39 колонн высотой в 11 метров. В виде крыши над колоннадой высилась пирамида, увенчанная мраморной квадригой — колесницей с четвёркой запряжённых в ряд коней. Общая высота мавзолея была 49 метров. Его архитектура соединила в себе особенности греческого, египетского и персидского стилей.

Поражали своей красотой и барельефы и фризы мавзолея. На них были изображены состязания на колесницах, боги, битвы амазонок.

Впрочем, полюбоваться ими Мавсолу не удалось. Он не дожил до завершения строительства гробницы.

Тогда за дело принялась Артемизия, жена Мавсола, причем, и сестра его тоже. Она решила достроить гробницу, а заодно увековечить и себя: конями квадриги на крыше мавзолея правил не возница, как обычно, а... Мавсол и Артемизия.

Однако и царица не дожидая до завершения строительства мавзолея.

Но отсутствие заказчиков не сильно повлияло на строительные работы. Верх взяло самолюбие скульпторов и архитекторов, которые посчитали, что такое уникальное произведение искусства не должно кануть в Лету.

Общими усилиями гробница была построена. Простояла она 1500 лет, пока в XII веке большая часть её не рухнула в результате землетрясения. Спустя триста лет музей был разобран до основания крестовосцами, которые использовали руины как каменоломню, когда делали укрепления, обороняясь от турок. Так исчезло пятое чудо света.

По А.А. Воротникову



Часть третья – Test gramatyczno-leksykalny

1. Od podkreślonych wyrazów utwórz poprawne gramatycznie i logicznie ich formy i uzupełnij nimi wykropkowane miejsca.

- a) У Веры большие красивые глаза. Таких ты не забудешь никогда.
- b) Григорий мечтал вернуться на родину., долго не мог привыкнуть к новой жизни.
- c) Уже пора лечь в постель. Ребята, быстрее и не мешайте спать друг другу.
- d) Охотник шёл по следу волка. Такого огромного следа он никогда раньше не видел.
- e) Николай рассердился на брата. выбежал из дома хлопнув дверью.

II. Wybierz poprawny wariant tłumaczenia poniższego zdania i podkreśl go.

Na propozycję Коли около двух tygodni spędzimy w Soczi.

- Согласно с предложением Коли около две недели мы проведём в Сочи.
- По предложению Коли недели две мы проведём в Сочи.
- На предложение Коли около двух недель мы проведём в Сочи.
- Согласно предлогу Коли недели две мы проведём в Сочи.
- По предложении Коли приблизительно недели две мы проводём в Сочи.

III. Uzupełnij poniższy tekst, wpisując po jednym wyrazie w każde wolne miejsce tak, aby tekst zachował poprawność gramatyczną i logiczną całość.

О чём вы думаете, когда новые духи или одеколон? Конечно, прежде всего, о, подходящем именно вам. Большую роль играет и покупки. Немаловажна: беря в руки коробочку от Диора или Ива Сен-Лорана, вы как бы приобретаетесь к высокой моде, успех которой давно. Между тем, лишь немногие из французских фирм, производящих ныне парфюмерию и косметику, могут 130-летней историей.

IV. Dokończ zdania.

- a) За месяц.....
- b) Экологи борются.....
- c) Каждые пять лет.....

- d) Открыв сегодняшнюю газету,.....
- e) Когда испортится лифт,.....

V. Przeczytaj poniższe wyrażenia frazeologiczne. Ułóż zdania, w których zastąpisz je tak, aby zachować ich sens.

Wzór: взять себя в руки

Он сдержал себя от гнева и спокойно продолжал свою работу.

- a) мёртвая тишина
- b) рукой подать.....
- c) сводить концы с концами.....
- d) попасть на глаза.....
- e) говорить с чужого голоса.....

VI. Napisz po rosyjsku.

- a) Trzydzieści dni przed rozpoczęciem olimpiady Igor zachorował na żółtaczkę i zmuszony był zrezygnować z wyjazdu do Australii.
- b) Skarga ucznia była rozpatrywana nie tylko przez wychowawcę klasy, ale i przez dyrektora szkoły.
- c) Należy dołożyć wszelkich starań, żeby zdać egzamin na prawo jazdy.
- d) Za dwa tygodnie mój kolega żeni się, dlatego nie później niż w najbliższą sobotę muszę kupić ślubny prezent.
- e) Bojąc się o jego zdrowie, lekarz zabronił mu palenia papierosów, a on nadal pali po dwa-dzieścia dziennie.



Часть четвертая – wypracowanie

I. Napisz w dowolnej formie na jeden z podanych tematów (250–350 słów) Podkreśl wybrany temat.

1. Александр Домогаров в фильме «Огнём и мечом».
2. Важнейшее событие в моей жизни.
3. Пожилой человек в семье и обществе.



Kryteria Oceny Prac Pisemnych

Na wstępie abiturienti powinni być zapoznani przez Komisję Egzaminacyjną z całością czekających ich zadań. W trakcie egzaminu mogą korzystać z przygotowanych przez komisję słowników dwujęzycznych, nie zawierających kompendium gramatycznego. Liczba słowników przypadających na abiturientów powinna wynikać z konkretnych warunków zdawania egzaminu w placówce. Egzamin należy rozpocząć od części pierwszej.

► **Часть первая – rozumienie tekstu ze słuchu**

Zadanie 1.1. Za każde poprawnie zaznaczone zdanie abiturient otrzymuje 1 pkt. – (razem 10 pkt.)

Zadanie I.2. Za poprawną odpowiedź abiturient otrzymuje do 5 pkt.

Za bezbłędnie wykonaną część pierwszą egzaminu abiturient może uzyskać łącznie 15 punktów.

► **Część druga – rozumienie tekstu pisanego**

Zadanie I.1. Za poprawnie zaznaczoną odpowiedź abiturient otrzymuje 3 punkty – (razem 15 pkt.)

Zadanie I.2. Za odpowiedź zgodną z treścią tekstu zdający otrzymuje do 5 pkt.

Za bezbłędnie wykonaną część drugą egzaminu abiturient może uzyskać łącznie 20 punktów.

► **Część trzecia – test leksykalno-gramatyczny**

Test składa się z 6 zadań.

Zadanie I. – za każde poprawne uzupełnienie zdania 1 pkt. – (łącznie 5 pkt.)

Zadanie II. – za poprawny wybór wariantu tłumaczenia zdania – 2 pkt.

Zadanie III. – za każde poprawne uzupełnienie luki w zdaniu 0,5 pkt. – (łącznie 3 pkt.)

Zadanie IV. – za każde poprawnie zakończone zdanie 1 pkt. – (łącznie 5 pkt.)

Zadanie V. – za każde poprawnie ułożone zdanie 1 pkt – (łącznie 5 pkt.)

Zadanie VI. – za każde poprawnie przetłumaczone zdanie 2 pkt – (łącznie 10 pkt.)

Uwaga! Za każdy błąd ortograficzny odejmujemy po 0,5 pkt., za błąd leksykalny lub gramatyczny odejmujemy 1 pkt. Nie należy stosować punktów ujemnych.

Za bezbłędnie rozwiązany test gramatyczno-leksykalny abiturient może uzyskać maksymalnie 30 punktów.

► **Część czwarta – wypracowanie**

Wypracowanie należy oceniać według tabeli zawierającej kryteria i punktację²⁾. Za poprawne wykonanie zadania IV abiturient otrzymuje maksimum 35 punktów.

Ocena łączna za wszystkie zadania – maksimum 100 pkt.

► **Skala Ocen:** 0–50 pkt. — niedostateczny, 51–60 pkt. – dopuszczający, 61–74 pkt. – dostateczny, 75–87 pkt.

– dobry, 88–96 pkt. – bardzo dobry, 97–100 pkt. – celujący.

(maj 2001)

²⁾ patrz *Języki Obce w Szkole* nr 4/2000 – *Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka obcego. Kryteria oceny* s. 107 i w tym numerze s. 122.

Próbny egzamin maturalny z języka angielskiego Poziom podstawowy¹⁾

Arkusz I **ROZUMIENIE ZE SŁUCHU** Czas pracy 20 minut

Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płycie CD, obejmującej cały czas trwania egzaminu (20 minut) były nagrane teksty dwóch zadań wraz z poleceniami dla uczniów w następującym układzie: polecenie do zadania 1, tekst do zadania 1, przerwa na wykonanie zadania, powtórzenie tekstu, druga przerwa na wykonanie lub/i korektę zadania 1. W takim samym układzie zostało nagrane zadanie 2 (red.).

► **Tekst do zadania 1**

ONE

In Mexico a hurricane has killed at least 30 people. Hurricane Calvin first hit the city of Manzanillo, then moved inland with winds reaching 110 mph. 18,000 people have been forced from their homes during flooding. Meanwhile flooding across the American Midwest

has claimed 15 lives. The Mississippi has burst its banks. Damage runs into billions of dollars. Thousands have been forced from their homes and millions of acres of farmland are under water.

(from BBC World)

TWO

BBMak is a true success story of 2000. After showcases, concert specials and a summer tour, the three boys from England found gold-record success with their very first single, „Back Here.”

Their entire *Sooner or Later* CD is a soft-rocking roller coaster that includes some of the best vocals in any genre. There is a song on the album that you can listen to for any mood that you are in.

(adapted from Pop Star)

THREE

As ever we would like your questions and comments. 02076311631 is the number to take part or you can e-mail us on liveY travelchannel.com.

¹⁾ Próbne egzaminy maturalne, które drukujemy w tym numerze, zostały przygotowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

As city breaks become more popular with British holiday-makers, the range of destinations on offer is becoming more varied, too. Gary Davids explores one of the most exotic places on the North coast of Africa, the city of Tunis. Let's look at some of the basics that you need to know to plan a trip to Tunis.

(adapted from Travel Channel)

FOUR

The plot, such as it is, involves two sisters and their respective daughters fighting over control of two magic swords and the ancient scrolls that can tell them how to 'use' them. One sister lives in a castle that we conveniently never see, as that would require a special effects budget. The other one lives out somewhere in the woods raising an army.

(adapted from www.burstnet.com)

► Tekst do zadania 2

Though no one in your group may have heard of Rube Goldberg, you'll have a lot of fun for free with this one.

Gather materials such as broom handles, boxes, ropes, marbles, cardboard tubes, potato chips canisters, volleyball-type balls, old books and lots of masking tape. Set a time limit of at least 45 minutes and divide into small groups of two or three. You will all be able to use the same materials. Each group creates, constructs and operates its own Rube Goldberg Do-No-thing Machine. Whoever creates the machine that, once it is set into motion, keeps going the longest without human help is the winner.

(adapted from *Quick Crowdbreakers and Games for Youth Groups*)

► Tekst do zadania 3

INTERVIEWER: Before we start talking about your books, Alison, perhaps you can tell us a little bit about your life.

ALISON: Yes, certainly. What would you like to know?

INTERVIEWER: Well, to begin with, you live in Hastings at the moment. But you come from Scotland, I believe?

ALISON: Yes, that's right. I was born in Edinburgh... in 1941.

INTERVIEWER: And your parents?

ALISON: They came from Wales originally, but they moved to Scotland just after they got

married. My father was a teacher and my mother worked in a bank.

INTERVIEWER: Do they still live there?

ALISON: My father does. But my mother died five years ago. My father's retired now, of course. He stopped working just after my mother died.

INTERVIEWER: Yes, I see. And you went to school in Edinburgh, did you?

ALISON: Yes. I started when I was five at an infant school not far from where we lived. Then, when I was eleven, I went to the local grammar school for girls.

INTERVIEWER: And you stayed there until you were ... how old?

ALISON: Eighteen.

INTERVIEWER: Did you like school?

ALISON: (laughing) No, not very much. Well, my father was the English master there, so it was a bit difficult sometimes. I had to be very careful to do my homework and so on.

INTERVIEWER: Yes, I'm sure. Then what happened? Did you go to university?

ALISON: Yes, I did. But not in Edinburgh. I felt I wanted to get away from home for a while, so I got a place at Sussex University. That was in 1959. My parents weren't very happy about it at all. They wanted me to stay in Scotland.

INTERVIEWER: And is that when you started writing?

ALISON: No, not really. I started when I was still at school – you know – the usual sort of thing ... poems ... short stories, and so on. But it was while I was at university that I really began to think that I wanted to become a writer. But it didn't happen straight away, of course.

INTERVIEWER: So what did you do when you left university?

ALISON: I got a job in London. I taught at a school there. That was in 1963.

INTERVIEWER: So when did you write your first book?

ALISON: Er ... in 1965, I think. Yes, it was!

INTERVIEWER: Was that *You Only Love Once*?

ALISON: That's right. That was also the year I moved to Hastings.

INTERVIEWER: Why did you move? Didn't you like the school?

ALISON: Oh, the school was all right. But I didn't really like London. It was too big for me. And I knew Hastings quite well because I used to go there when I was a student at Sussex University.

INTERVIEWER: And did you teach there too?

ALISON: Yes, I did. I managed to get a job at the local grammar school for boys. That was where I met my husband, Stephen, actually. He was the head of English there.

INTERVIEWER: So when did you get married?

ALISON: About two years later ... in 1967. Our daughter, Ophelia, was born a year later and that was when I decided to stop teaching and to start writing full-time instead.

INTERVIEWER: And you haven't stopped since?

ALISON: No, not really.

INTERVIEWER: Anyway, Alison, to get on to your books now. Almost every book you've written has become a bestseller.

(from *First Impact* by Peter Watcyn-Jones)

Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

2.1. To play this game you need a lot of

- a) objects
- b) money
- c) machines

2.2. The time for preparation is

- a) not more than 45 minutes
- b) 45 minutes or more
- c) 35 minutes

2.3. The groups may use

- a) only their own materials
- b) only other groups' materials
- c) all the materials collected

2.4. To win, a group must construct a machine that

- a) is the longest
- b) operates the longest
- c) can be set into motion

► **Zadanie 3.** (7 pkt.)

Usłyszysz dwukrotnie fragment wywiadu z pisarką o imieniu Alison. Na podstawie usłyszanych informacji zdecyduj, które z podanych poniżej zdań są prawdziwe (TRUE), a które fałszywe (FALSE). Zaznacz wskazanym znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.



**Arkusz I
ROZUMIENIE ZE SŁUCHU**

Czas pracy 20 minut (maks. 15 pkt.)

► **Zadanie 1** (4 pkt.)

Zapoznaj się z listą programów radiowych (A–E). Usłyszysz dwukrotnie cztery fragmenty różnych wypowiedzi. Na podstawie usłyszanych informacji dopasuj do każdego fragmentu typ programu, z którego pochodzi dana wypowiedź. Wpisz odpowiednią literę w kratki obok numerów wypowiedzi (1.1.–1.4.). Lista (A–E) zawiera jeden element dodatkowy. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

1.1.	A.	a programme about films
1.2.	B.	a sports programme
1.3.	C.	a news broadcast
1.4.	D.	a music programme
	E.	a travel programme

► **Zadanie 2.** (4 pkt.)

Zapoznaj się z zadaniami podanymi poniżej. Usłyszysz dwukrotnie instrukcję gry towarzyskiej. Z podanych możliwości wybierz właściwą, zgodną z treścią usłyszanych informacji. Zakreśl literę a, b lub c.

		TRUE	FALSE
3.1.	Alison's parents come from Scotland.		
3.2.	Only her father is alive now.		
3.3.	She didn't have to do homework because her father was one of the teachers.		
3.4.	She wanted to study at Sussex University because she didn't want to stay at home.		
3.5.	She started to write when she was a university student.		
3.6.	She moved to Hastings as she couldn't find a job elsewhere.		
3.7.	Since her daughter was born, she has only worked as a writer.		



Arkusz II
ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO
Czas pracy 50 minut (maks. 20 pkt.)

► **Zadanie 4** (8 pkt.)

W pierwszej części zadania przeczytaj uważnie pytania (A–G) oraz tekst, który został podzielony na akapity. Przyporządkuj odpowiednie pytanie każdemu akapitowi (4.1.–4.6.). Wpisz właściwe litery w kratki obok numerów akapitów. Jedno pytanie zostało podane dodatkowo i nie dotyczy tekstu. Nie można dwukrotnie wpisać tej samej litery. Za tę część zadania możesz otrzymać 6 punktów.

- A) What are your needs?
- B) Is the standard of teaching high?
- C) Does 'expensive' always mean the best?
- D) What sort of course should you choose?
- E) What location would suit you best?
- F) Why not take a break?
- G) What kind of accommodation do they offer?

Looking for a perfect language course

Spending a summer in Britain is one of the best ways to learn English. It also provides the perfect opportunity to see the country, get to know its culture, make new friends and generally have a good time. Here are some questions you should ask yourself before you make your choice.

4.1.

Decide exactly what sort of environment would suit you best. Do you want to be near the seaside or in the country? Would you prefer to stay in a small, quiet town or in the heart of London? Perhaps you would like to study in a university town such as Oxford or Cambridge, or you feel like visiting Scotland or Wales?

4.2.

Over 600,000 students come to Britain every year from all over the world. Younger students may want to speak better English to help their studies at school or university; older students may want to develop their telephone or presentation skills; others simply need to improve their English for social and travel purposes. There are so many different programmes that it's important to know exactly what you want to achieve.

4.3.

Personal recommendations by a friend can be very useful. Also, a safe option is to choose a school that is recognised by the British Council. It is important to try and determine the quality of the teachers, too. During the summer months many schools employ extra teachers, who aren't always very experienced. Don't be afraid to ask schools for details of their teachers' experience. Make sure they have specialist qualifications.

4.4.

There are hundreds of different courses on offer. You should think about the length of the course, the number of lessons per week, the group size and the programme. (Does it concentrate on spoken English? Does it include business English? etc.)

4.5.

Most good organisations will offer you the choice of either staying with a British family or of living in a residence. Check carefully what is included. You will spend more time in your room than you will in class, so ask plenty of questions about what is on offer. Does the price include meals? Does a college representative regularly inspect the host families?

4.6.

Price does not necessarily indicate good quality. You should look for good value. Will you get what you want for the price you pay?

(abridged and adapted from *Summer Schools*, BBC English, 1996)

W pytaniach (4.7.–4.8.) wybierz właściwą odpowiedź, zakreślając literę a, b, c lub d. Za tę część zadania możesz otrzymać 2 punkty.

4.7. The text is part of	4.8. The text
a) a letter to teachers.	a) describes different courses.
b) a magazine article.	b) recommends best summer schools.
c) a review of a book.	c) presents most popular attractions in Britain.
d) a magazine story.	d) helps students make the right decision.

► **Zadanie 5** (6 pkt.)

Przeczytaj uważnie informacje (A–G) dotyczące imprez organizowanych przez ośrodek kulturalny Playhouse w West Yorkshire. Następnie wpisz odpowiednią literę w kratkę obok każdego pytania (5.1.–5.6.). Nie można dwukrotnie udzielić tej samej odpowiedzi. Jedna z informacji nie pasuje do żadnego pytania. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

A

OUTLOUD

Outloud is a new programme of stimulating events. In addition to watching plays on stage, you will have the opportunity to meet actors, chat with directors, and discuss plays with experts.

B

WYPPETS

„Brilliant”, „Cool”, „Fun” – just some of the descriptions of Wyppets from the children who come and have a great time each Saturday. Our sessions include street dance, video making, kite making, fabric painting and a lot more. There is a different session every Saturday.

C

WYPE OUT RESIDENCY

Axis Company will stay at the West Yorkshire Playhouse for two days. They will be running workshops in action storytelling through movement, which will involve dance workshops.

D

ART BANDITS

A huge programme of art activities from kite making and street dance to comedy improvisation and face painting. You can come for one day, or for the whole week. Experienced teachers are ready to help. Tell your parents to let you come.

E

MAGNETIC NORTH

A team of visiting artists provide an exciting two days for those over 14 with drama, performances, music and more. Contact Bethan Hardaker for booking details.

F

LIFESTYLE EXHIBITION

An event for retired people that will illustrate the leisure, travel and holiday opportunities offered today. There will be demonstrations, performances and video shows.

G

PLAYHOUSE PARTNERS

Playhouse Partners is for you and the young people you teach. It is a producing theatre, and everything is done in-house – from casting to costume, from set building to stage lighting – everything you need if you are interested in producing a show.

(abridged and adapted from a brochure *Summer 93 Celebrating Leeds Centenary*)

WHICH EVENT WILL INTEREST:

5.1.	elderly people looking forward to holidays?	
5.2.	all people who think that dance is important for presenting a story?	
5.3.	children who love different art activities and are free on Saturdays?	
5.4.	children who are ready to join arts sessions on weekdays?	
5.5.	people who love talking about the theatre?	
5.6.	teachers who would like to prepare their own show?	

► **Zadanie 6** (6 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Następnie zdecyduj, które z podanych pod tekstem zdań (6.1.–6.6.) jest prawdziwe (TRUE), a które fałszywe (FALSE). Zaznacz wskazanym znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

FOCUS ON BATH

Bath is a beautiful, historic city in the West Country, not far from the sea and Wales. Its Roman remains and superb Georgian architecture make it a popular tourist destination. In 1988, it was made a World Heritage City, the only city in Britain to win this award. Bath was first developed during the Roman occupation of the British Isles, almost 2000 years ago. The city still has the hot springs, around which large baths frequented by the Romans were built. After the Romans were defeated, the little town of Bath grew quietly as a religious centre and a great abbey was built in the 16th century.

Then, in the 18th century, drinking and bathing in the hot spring water became fashionable. It was believed to be good for the health, and royalty and high society came to stay in the city to drink the water and enjoy the atmosphere. It was then that the most beautiful buildings were built.

The Bath International Festival, which takes place once a year, is a very popular event. In the 20th century the Festival and the reopening of the Theatre Royal have made the city a lively cultural centre. There are many ways to see the city: you can take a boat trip on the River Avon, hire a bicycle, or even take a bird's-eye view from a balloon. But tourists usually decide to see the town on foot – the Mayor's Honorary Guides give free guided tours around the city.

Bath has over a hundred restaurants, which serve many different types of food. Award-winning restaurants might be outside your budget – but there are plenty of lively, inexpensive bars, bistros and cafes. There are some really interesting places overlooking the river Avon, like Footlights Restaurant, which offers Mexican food. Teashops, meanwhile, offer delicious Bath specialities.

(abridged and adapted from *Focus on Bath and Bristol*, BBC English, 1994)

		TRUE	FALSE
6.1.	Bath is the only British city that has been made a World Heritage City.		
6.2.	Bath's hot springs were first used by the British soldiers.		
6.3.	In the 18th century Bath became a fashionable destination because of the curative qualities of its waters.		
6.4.	Bath International Festival is organised every second year.		
6.5.	The most popular way to see the city is to go on a guided tour.		
6.6.	It is possible to eat cheap meals in Bath.		



**Arkusz III
WYPOWIEDŹ PISEMNA – Czas
pracy 60 minut** (maks. 15 pkt.)

W tej części egzaminu można korzystać ze słowników dwujęzycznych.

Pod każdym zadaniem tego arkusza jest wydzielone miejsce na brudnopis i czystopis, co zmusza ucznia do przestrzegania zasad zwięzłości i precyzji wypowiedzi (red.).

► **Zadanie 7** (5 pkt.)

Jesteś uczestnikiem międzynarodowego obozu językowego. Jutro rano przyjeżdża do Was z jednodniową wizytą grupa młodzieży z Bath. Opiekun Twojej grupy poprosił Cię o zredagowanie w języku angielskim komunikatu, który zostanie umieszczony na tablicy ogłoszeń. Informujesz w nim pozostałych uczestników obozu:

- kogo będziecie jutro gościć,
- jakie zajęcia są planowane,
- gdzie będziecie jedli wspólny obiad,
- jak długo goście pozostaną z wami.

Podpisz się jako **XYZ**. W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazania wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) oraz poprawność językowa (1 punkt).

► Zadanie 8 (10 pkt.)

Lokalna rozgłośnia radiowa poszukuje osób zainteresowanych prowadzeniem młodzieżowego programu w języku angielskim. Jesteś zainteresowany/zainteresowana tą propozycją. Jednym z wymogów jest zredagowanie listu w języku angielskim.

Napisz list do rozgłośni, w którym:

- informujesz, w jaki sposób dowiedziałeś/dowiedziałaś się o ofercie,
- motywujesz swój zamiar spędzenia wakacji w ten sposób,
- uzasadniasz, dlaczego jesteś dobrym kandydatem/dobłą kandydatką,
- prosisz o możliwość osobistej rozmowy i szybką odpowiedź.

Pamiętaj o zachowaniu odpowiedniej formy i stylu listu. Nie umieszczaj żadnych adresów. Podpisz się jako XYZ. Długość listu powinna wynosić od 120 do 150 słów. Oceniana jest umiejętność pełnego przekazania informacji (4 punkty), forma (2 punkty), poprawność językowa (2 punkty) oraz bogactwo językowe (2 punkty).

Modele odpowiedzi i schematy oceniania

► Arkusz I

ZADANIE 1 – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maksimum 4 punkty.

1.1. – C, 1.2. – D, 1.3. – E, 1.4. – A

ZADANIE 2 – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 4 punkty.

2.1. – a, 2.2. – B, 2.3. – c, 2.4. – B

ZADANIE 3 – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 7 punktów.

3.1. – F, 3.2. – T, 3.3. – F, 3.4. – T, 3.5. – F, 3.6. – F, 3.7. – T

► Arkusz II

ZADANIE 4 – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 8 punktów.

4.1. – E, 4.2. – A, 4.3. – B, 4.4. – D, 4.5. – G, 4.6. – C, 4.7. – b, 4.8. – d.

ZADANIE 5 – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 6 punktów.

5.1. – F, 5.2. – C, 5.3. – B, 5.4. – D, 5.5. – A, 5.6. – G.

ZADANIE 6 – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 6 punktów.

6.1. – T, 6.2. – F, 6.3. – T, 6.4. – F, 6.5. – T, 6.6. – T

► Arkusz III – Kryteria oceniania

ZADANIE 7 – krótka forma użytkowa (5 pkt.)

Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę głównie komunikatywność, w mniejszym stopniu ocenia się poprawność językową.

- Przyznaje się po 1 punkcie za każdą informację.

- Jeżeli informacji brak lub błędy językowe uniemożliwiają jej zrozumienie, przyznaje się zero punktów za tę informację.

- Jeżeli tekst jest poprawny pod względem językowym, tzn. nie zawiera błędów lub zawiera nieliczne drobne błędy, przyznaje się 1 punkt za poprawność językową.

- Jeżeli tekst zawiera liczne błędy językowe (które stanowią więcej niż 25% liczby wyrazów) przyznaje się zero punktów za poprawność językową.

UWAGA! Jeśli praca jest niezgodna z poleceniem lub nieczytelna, nie podlega ocenie. Punkt za poprawność przyznaje się, jeśli tekst zawiera więcej niż połowę wymaganych informacji.

	Treść				Poprawność językowa	Razem
	Inf. 1.	Inf. 2.	Inf. 3.	Inf. 4.		
maks. liczba punktów	1	1	1	1	1	5

ZADANIE 8 – dłuższa forma użytkowa (10 pkt.)

Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę treść, formę, poprawność i bogactwo językowe.

Treść – przyznaje się po 1 punkcie za każdą informację. Jeżeli informacji brak lub błędy językowe uniemożliwiają jej zrozumienie, przyznaje się zero punktów za tę informację.

1 pkt. – informacja zawiera wszystkie elementy określone w poleceniu,

0,5 pkt. – informacja zawiera część elementów określonych w poleceniu.

Forma: – jeżeli praca jest niezgodna z wymaganą formą przyznaje się zero punktów za formę.

2 pkt. – wypowiedź zgodna z wymaganą formą,

- układ tekstu spójny, logiczny,

- objętość pracy może przekroczyć podane granice od $\pm 10\%$,

1 pkt. – wypowiedź częściowo zgodna z wymaganą formą,

- układ tekstu częściowo spójny, logiczny,

- objętość pracy może przekroczyć podane granice od $\pm 15\%$,

Poprawność językowa:

2 pkt. – nieliczne błędy gramatyczne i/lub leksykalne i/lub ortograficzne w nieznacznym stopniu utrudniające komunikację, stanowiące od 0 do 15% liczby wyrazów,

1 pkt. – liczne błędy gramatyczne i/lub leksykalne i/lub ortograficzne utrudniające komunikację, stanowiące od 16 do 25% liczby wyrazów.

Bogactwo językowe:

2 pkt. – zróżnicowanie użytych struktur gramatycznych i/lub leksykalnych,

- niewielkie uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi,

1 pkt. – niewielkie zróżnicowanie użytych struktur gramatycznych i/lub leksykalnych,

- znaczne uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi.

UWAGA! Zero punktów przyznaje się jeżeli praca nie spełnia większości wymogów określonych przez dane kryterium. Jeżeli praca jest nieczytelna lub całkowicie niezgodna z tematem, wtedy nie podlega ocenie.

	Treść				Forma	Poprawność językowa	Bogactwo językowe	Razem
	Inf. 1.	Inf. 2.	Inf. 3.	Inf. 4.				
maksymalna liczba punktów	1	1	1	1	2	2	2	10

(wrzesień 2001)

Próbný egzamin maturalny z języka francuskiego Poziom podstawowy

Arkusz I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU Czas pracy 20 minut

Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płycie CD, obejmującej cały czas trwania egzaminu (20 minut) były nagrane teksty dwóch zadań wraz z poleceniami dla uczniów w następującym układzie: polecenie do zadania 1, tekst do zadania 1, przerwa na wykonanie zadania, powtórzenie tekstu, druga przerwa na wykonanie lub/i korektę zadania 1. W takim samym układzie zostało nagrane zadanie 2 (red.).

► Tekst do zadania 1

Qu'est-ce que vous faites pendant les vacances?

1. Mireille Leroux, 28 ans, Orléans.

Moi, pendant les vacances, je fais des voyages. Je n'ai pas d'enfant alors je pars en juin ou en septembre; c'est moins cher et il y a moins de touristes. L'année dernière, je suis allée en Inde. C'est un pays magnifique mais dur. Je ne voyage pas seule; je préfère les voyages organisés avec un guide.

2. Marco Vaz, 37 ans, Marseille.

Au mois d'août tous les ans, avec ma femme et mes enfants on va au Portugal. On va voir la famille et je retrouve mes amis. Dans la journée, on va à la plage et le soir, on fait de grands repas, on joue aux cartes. On part toujours en voiture parce que c'est moins cher que le train ou l'avion mais le voyage est fatigant; il dure longtemps.

3. Cécile Lemerrier, 32 ans, Epernay.

Pendant les vacances ? On fait du sport avec les enfants. Ils aiment le vélo tout-terrain alors on part en voiture. On va dans de petits villages, on prend un hôtel et on fait de belles promenades en famille. Quand on a visité la région, on repart en voiture. L'année dernière, nous avons visité la Savoie et la Côte d'Azur. Cette année, nous avons envie de visiter la Bretagne et le Massif Central; on aime le changement et la variété mais on prend toujours nos vacances du 14 juillet au 15 août !

4. Antoine Martin, 24 ans, Toulouse.

Je ne voyage jamais pendant les vacances. Pour moi, les voyages, c'est le travail. Non, avec mes amis, on loue une maison dans une région. On y va en train et après on loue une voiture. On choisit une maison avec une piscine parce qu'en juillet, il fait chaud. On cherche toujours une région riche par son histoire et on visite les châteaux, les musées, on se promène dans les villes. On ne va pas au bord de la mer; il y a trop de monde.

5. Anne Duval, 41 ans, Paris.

Pour moi, les vacances c'est le dépaysement. Alors chaque année, je pars toute seule. Je laisse ma famille, ma maison et je vais camper loin, très loin... Je quitte Paris, je quitte le bruit, la pollution pour aller dans un petit village quelque part dans les montagnes où il y a de l'air pur et du calme ! J'aime marcher tout doucement et contempler la nature dans la solitude. Je ne me presse pas, je prends mon temps, je me repose.

6. Marc Pierret, 53 ans, Aurillac.

Les vacances pour moi, c'est le seul moment où je peux enfin m'occuper de la maison. Je fais de petits travaux, je peins, je bricole, je répare tout ce qui se casse pendant l'année. J'aide ma femme à faire les ménages, je range la cave et le grenier. Le jardin, c'est ma passion ! J'y passe beaucoup de temps en m'occupant de mes plantes, fruits et légumes. C'est aussi le temps des conserves ! Nous en préparons pour tout l'hiver.

(d'après: *Champion pour le DELF 1*)

► **Tekst do zadania 2**

C'est la fête !

Dans une école maternelle, l'institutrice parle aux enfants de 5 ans des fêtes, de leur diversité et de la façon de les passer.

L'institutrice :

«La fête, c'est un des bons moments de la vie: on ne travaille pas, on s'amuse; on est heureux en famille, entre amis, avec les habitants d'un village, d'une ville ou d'une région.

La fête, c'est le moment où l'on n'est plus seul. C'est le plaisir d'inviter ou d'être invité.

La fête, c'est quand on est heureux, ensemble...

Vous aimez tous les fêtes de famille. C'est la rencontre des parents et des amis pour la naissance d'un enfant, pour les fiançailles, puis le mariage du grand frère, pour l'anniversaire de la grand-mère.....

Regardez aussi le calendrier: il y a le nom des fêtes religieuses et nationales (ce sont des jours fériés, c'est-à-dire des jours où l'on ne travaille pas).

Pendant les fêtes religieuses, on prie Dieu, bien sûr, mais on se repose aussi. On se réunit pour s'amuser, pour manger ensemble; à Noël, on offre des cadeaux.

Les jours de fête nationale, tout le peuple fête un grand moment de son histoire: la naissance du pays ou la fin d'une guerre. En France, la grande fête nationale est le 14 juillet, jour anniversaire de la Révolution française (le 14 juillet 1789, les Parisiens ouvraient les portes de la prison de la Bastille).

Et puis, il y a les fêtes régionales ! Les habitants d'une ville ou d'un village fêtent l'anniversaire d'un personnage connu, d'un saint, ou encore la fin des moissons ou des vendan-

ges. Ils s'habillent souvent avec leurs costumes traditionnels.

Vous connaissez aussi les festivals... Les jeunes se réunissent pour faire ou écouter de la musique, pour jouer ou applaudir des pièces de théâtre.

La fête, c'est quand tout le monde est heureux. Et pour cela, on n'a pas besoin de regarder le calendrier! C'est à la maison, un soir, avec des amis. On est bien. On rit, on chante, on raconte des histoires.

Certaines fêtes ont toujours lieu le même jour de l'année: ce sont des fêtes fixes (par exemple, Noël est toujours le 25 décembre; d'autres fêtes changent avec les années: ce sont des fêtes mobiles (en 1999, Pâques était le 19 avril et en 2000, Pâques était le 24 avril).»

Les enfants:

«Vive la fête! Vivent les fêtes!»

(d'après: *Quoi de neuf, 7 (8^e année)*)



Arkusz I

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Czas pracy: 20 minut

► **Zadanie 1** (6 pkt.)

Zapoznaj się z informacjami podanymi poniżej. Usłyszysz dwukrotnie relacje sześciu Francuzów na temat sposobu spędzania wakacji. Przyporządkuj poszczególnym osobom (1.1.–1.6.) tytuły ich wypowiedzi (A-G). Wpisz do tabeli odpowiednie litery. Lista tytułów zawiera jeden element dodatkowy. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

1.1. Mireille Leroux

1.2. Marco Vaz

1.3. Cécile Lemercier

1.4. Antoine Martin

1.5. Anne Duval

1.6. Marc Pierret

A – vacances solitaires

B – vacances exotiques en groupe organisé

C – visite des régions de France en famille

D – vacances à deux

E – rencontre en famille et entre amis

F – à la recherche de l'histoire

G – vacances à la maison

1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.

► **Zadanie 2** (9 pkt.)

Zapoznaj się ze zdaniem (2.1.–2.9.) Usłyszysz dwukrotnie tekst pod tytułem „C'est la fête”. Na podstawie usłyszanych informacji zdecyduj, które z podanych zdań jest prawdziwe (VRAI), a które fałszywe (FAUX). Zaznacz wskazanym znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

		VRAI	FAUX
2.1.	D'habitude, les gens passent les fêtes ensemble.		
2.2.	Les fêtes sont les jours où l'on ne travaille pas.		
2.3.	Les gens n'aiment pas les fêtes de famille.		
2.4.	Les jours de fête on s'invite et on s'amuse bien.		
2.5.	La fête nationale nous rappelle un événement historique important.		
2.6.	L'anniversaire d'un saint est célébré pendant les fêtes régionales.		
2.7.	De nos temps, les participants des fêtes régionales ne mettent plus de costumes traditionnels.		
2.8.	Pendant les festivals, les jeunes gens dansent et racontent des histoires.		
2.9.	La date des fêtes fixes change tous les ans.		



Arkusz II
ROZUMIENIE TEKSTU
CZYTANEGO – czas pracy
50 minut (maks. 20 pkt.)

► **Zadanie 3** (6 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią tekstu. Zaznacz jedną z trzech możliwości, zakreślając literę a, b lub c. Za każdą prawidłową odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

La télévision qui tue

Plus que jamais, le débat sur la violence à la télévision se nourrit malheureusement de faits divers particulièrement dramatiques. Aux Etats-Unis, les studios Disney viennent de décider de couper une scène d'un de leurs films (The Program) distribué actuellement. Dans le passage accusé, des joueurs de football s'allongent sur une autoroute. Naturellement – nous sommes au cinéma – les voitures réussissent à les éviter. Malheureusement, deux petits garçons ont voulu en faire autant, l'un est mort, l'autre gravement blessé. En France, la mère de Romain a porté plainte au mois d'août dernier contre France 2. Elle estime que son fils est une victime de McGyver. Pour faire comme son héros favori, le jeune garçon a bricolé une bombe: il en est mort. Ces cas extrêmes méritent certainement réflexion. Les Etats-Unis qui, sans nul doute, battent le record en la matière (175 meurtres en 18 heures de programmes ont été notés récemment) commencent à s'en inquiéter. Des études ont, en effet, indiqué une augmentation de 100% des meurtres commis aux USA et au Canada entre 1945 (où la télévision démarre) et 1970. La télévision n'est peut-être pas entièrement coupable mais de lourdes peines pèsent sur elle.

(S.P., T.V. Cèble-Hebdo)

3.1. Actuellement, ce qui domine l'actualité c'est

- a) le sport.
- b) la violence.
- c) l'amour.

3.2. Dans les studios Disney, une scène violente a été coupée suite

- a) à l'intervention du gouvernement.
- b) aux protestations des psychologues.
- c) au jeu mortel inspiré par le film.

3.3. Un jeune Français a construit une bombe pour

- a) imiter son héros préféré.
- b) étonner ses camarades.
- c) jouer une farce.

3.4. La télévision américaine est responsable

- a) du développement physique des enfants.
- b) des pathologies sociales.
- c) de l'augmentation de la brutalité.

3.5. La télé qui présente le plus grand nombre de meurtres, c'est la télé

- a) française.
- b) américaine.
- c) canadienne.

3.6. La criminalité augmente depuis

- a) l'invention de l'ordinateur.
- b) le début de la télé.
- c) le succès du cinéma.

► **Zadanie 4** (7 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Na podstawie informacji zawartych w tekście zdecyduj, które z podanych zdań jest prawdziwe (VRAI), a które fałszywe (FAUX). Zaznacz wskazanym znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

Des milliers de malades attendent encore des transplantations d'organes

La transplantation d'organe est une opération chirurgicale très délicate: on remplace, chez un malade, un organe qui ne fonctionne plus, par un autre organe, en bon état, prélevé sur le corps d'un être humain qui vient de mourir.

En 1991, on a transplanté en France environ 3500 organes: 1900 reins, 650 foies et 950 coeurs et poumons. C'est beaucoup, mais ce n'est pas suffisant. Car, dans les hôpitaux français, 5000 malades attendent encore, avec inquiétude, la transplantation du rein qui pourra les sauver. 800 personnes attendent un nouveau coeur, 700 attendent un foie en bon état... Sans oublier 9000 aveugles qui pourraient, très vite, retrouver la vue grâce à une transplantation de cornée, cette petite enveloppe transparente qui recouvre l'oeil. Malheureusement, les donneurs d'organes sont, aujourd'hui, de plus en plus rares.

Pour le professeur Christian Cabrol, spécialiste des transplantations en France, le manque de donneurs s'explique facilement: „On pourrait, très souvent, prélever des organes sur des personnes mortes pendant les accidents de la route. On sauverait ainsi les vies d'hommes et de femmes qui attendent ces organes avec tellement d'impatience. Mais, une fois sur deux, la famille du donneur est tellement choquée par l'accident et par la mort de la personne aimée, qu'elle refuse le prélèvement de son coeur ou de son foie”.

Le professeur Cabrol ajoute: „Il faut les convaincre de changer d'avis, car ce refus est

dramatique pour les malades gravement atteints, qui ne peuvent pas attendre des mois, ou des années avant de recevoir un nouvel organe”.

(d'après: Okapi, n° 504, 1992)

		VRAI	FAUX
4.1.	La transplantation d'organe consiste à enlever l'organe malade pour le remplacer par un autre.		
4.2.	L'organe qu'on remplace le plus souvent c'est l'oeil.		
4.3.	Le médecin spécialiste des transplantations d'organes en France s'appelle Christian Cabrol.		
4.4.	On fait des transplantations d'organes pour sauver la vie des gens gravement malades.		
4.5.	La transplantation d'organe est une opération très rare, parce qu'il manque des médecins spécialistes.		
4.6.	Pour remplacer un organe qui ne fonctionne pas, il faut en trouver rapidement un à prélever sur une personne morte.		
4.7.	La famille du mort accepte qu'il soit donneur d'organes.		

► **Zadanie 5** (7 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższe fragmenty tekstów, a następnie, korzystając z tabelki, określ jaką formą wypowiedzi są poszczególne fragmenty. W kratki obok numerów fragmentów tekstów wstaw odpowiednią literę, którą została oznaczona dana forma wypowiedzi. Lista form wypowiedzi zawiera jeden element dodatkowy. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

5.1.	
------	--

Monsieur et madame Dupont sont heureux d'annoncer le mariage de leur fille Annie avec Monsieur Claude de Briol. La bénédiction nuptiale leur sera donnée le 8 janvier à 16 heures à l'église St.-Pierre-de Chaillot à Paris.

(Dictionnaire Quillet)

5.2.

Un petit bonjour de Cotentin, dans la baie du Mont Saint Michel, où je finis mes vacances.
(Correspondance personnelle)

5.3.

Au cœur de la vallée D'Aure, Saint-Lary est un charmant village pyrénéen à l'ambiance typique et animée.
(Passions, 2000/2001)

5.4.

MAISON + TERRASSE
170 m² env. 3 chbres, charme, calme, 4 300 000 F.
(Sélection Hebdomadaire, 9 décembre 2000)

5.5.

A ma mère. (F. Sagan „Avec mon meilleur souvenir”)

5.6.

Avant la première utilisation, laver la pierre dans l'eau chaude et la sécher soigneusement.
(Pierrade – Tefal)

5.7.

Voeux et souvenirs les plus sympathiques.
Bonne année, bonne santé.
(Wzory listów francuskich)

A	Mode d'emploi
B	Carte de vacances
C	Faire-part
D	Carte de Nouvel An
E	Demande d'emploi
F	Dédicace
G	Petite annonce
H	Prospectus

Arkusz III WYPOWIEDŹ PISEMNA Czas pracy: 60 minut (maks. 15 pkt.)

W tej części egzaminu można korzystać ze słowników dwujęzycznych.

Pod każdym zadaniem tego arkusza jest wydzielone miejsce na brudnopis i czystopis, co

zmusza ucznia do przestrzegania zasad zwięzłości i precyzji wypowiedzi (red.).

► Zadanie 6 (5 pkt.)

Wkrótce będziesz obchodzić urodziny. Z tej okazji organizujesz przyjęcie. Napisz kartkę do przyjaciół z Francji, w której:

- zaprosisz ich na to przyjęcie,
- poinformujesz kiedy ono się odbędzie,
- podasz miejsce spotkania,
- zaproponujesz strój, jaki należy włożyć.

Podpisz się jako **XYZ**. W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazania wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) oraz poprawność językowa (1 punkt).

► Zadanie 7 (10 pkt.)

W zeszłym miesiącu Twoja rodzina przeprowadziła się do nowego mieszkania. Napisz list do swojego francuskiego kolegi /swojej francuskiej koleżanki, w którym:

- informujesz kiedy i dlaczego przeprowadziliście się,
- informujesz, gdzie znajduje się nowe mieszkanie i jaka jest jego wielkość,
- podasz, kto mieszka obok Ciebie i czy poznałeś już któregoś z sąsiadów,
- wyrazisz swoje (nie)zadowolenie z przeprowadzki i podasz jego przyczynę.

Pamiętaj o zachowaniu odpowiedniej formy i stylu listu. Nie umieszczaj żadnych adresów. Podpisz się jako **XYZ**. Długość listu powinna wynosić od 120 do 150 słów. Oceniana jest umiejętność pełnego przekazania informacji (4 punkty), forma (2 punkty), poprawność językowa (2 punkty) oraz bogactwo językowe (2 punkty).



Modele odpowiedzi i schematy oceniania

► Arkusz I

ZADANIE 1 – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maksimum 6 punktów.

1.1. – B; 1.2. – E; 1.3. – C; 1.4. – F; 1.5. – A; 1.6. – G

ZADANIE 2 – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 9 punktów.

2.1. – V; 2.2. – V; 2.3. – F; 2.4. – V; 2.5. – V; 2.6. – V; 2.7. – F; 2.8. – F; 2.9. – F

► Arkusz II

ZADANIE 3 – za każde poprawne rozwiązanie przyznajemy 1 punkt – maks. 6 punktów.

3.1. – b; 3.2. – c; 3.3. – a; 3.4. – c lub b; 3.5. – b; 3.6. – b.

Pkt. 3.4. b i c pokrywają się znaczeniowo. Obie odpowiedzi można uznać za poprawne.

ZADANIE 4 – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maksimum 7 punktów.

4.1. – V; 4.2. – F; 4.3. – V; 4.4. – V; 4.5. – F; 4.6. – V; 4.7. – F lub V

Pkt. 4.7. – obie odpowiedzi można uznać za poprawne. W tekście odnoszą się one do zdania:

Mais, une fois sur deux, la famille du donneur est

tellement choquée par l'accident et par la mort de la personne aimée, qu'elle refuse le prélèvement de son cœur ou de son foie".

ZADANIE 5. (7 pkt.) – za każde poprawne rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 7 punktów.

5.1. – C; 5.2. – B; 5.3. – H; 5.4. – G; 5.5. – F; 5.6. – A; 5.7. – D.

► **Arkusz III** – kryteria ocen patrz str. 132.

(wrzesień 2001)

Próbny egzamin maturalny z języka hiszpańskiego Poziom podstawowy

Arkusz I **ROZUMIENIE ZE SŁUCHU** Czas pracy 20 minut

Transkrypcja tekstów do arkusza I

Na płycie CD, obejmującej cały czas trwania egzaminu (20 minut) były nagrane teksty dwóch zadań wraz z poleceniami dla uczniów w następującym układzie: polecenie do zadania 1, tekst do zadania 1, przerwa na wykonanie zadania, powtórzenie tekstu, druga przerwa na wykonanie lub/i korektę zadania 1. W takim samym układzie zostało nagrane zadanie 2 (red.).

► **Tekst do zadania 1**

UNA VISITA AL MÉDICO

Enrique no se encuentra bien así que hace una visita al médico.

Médico: Buenos días, ¿Qué le pasa ?

Enrique: No me siento muy bien, señora. Me duele la cabeza, la garganta, el estómago y la espalda también.

Médico: Hmmm, ¿Qué le gusta hacer en sus ratos libres ?

Enrique: Pues, me gusta leer, escuchar música, ver la televisión...

Médico: No le gusta hacer deporte. Aquí está el problema. Tiene que ir a la piscina – la natación es muy buena para la espalda. ¡ Mire! A mí me gusta mucho el tenis, la vela, el ciclismo... Todo tipo de deporte. Y siempre estoy en forma.

Enrique: Pero no me gusta el deporte...

Médico: No importa. Vamos a ver... ¿ A qué hora se levanta por la mañana ?

Enrique: Generalmente me levanto a las nueve.

Médico: ¿ Qué toma para el desayuno ?

Enrique: Un café.

Médico: ¡ Un café ! Tiene que comer algo: tostadas, fruta, cereales...

Enrique: Pero no tengo tiempo por la mañana...

Médico: Mire... Yo me levanto a las seis. Voy al parque para hacer jogging y tengo mucho que hacer en casa: tengo que hacer las camas, preparar la cena, fregar los platos, ir de compras. ¿ Qué hace usted en casa ?

Enrique: Ayudo a poner la mesa, y preparo el desayuno.

Médico: Tiene que hacer más. Las actividades son muy buenas para la salud. ¿ A qué hora se acuesta ?

Enrique: Generalmente ceno a las diez y me acuesto a la una o a la una y media.

Médico: Ay, ay, ay. ¡ Qué tarde ! Tiene que acostarse a las diez.

Enrique: Pero me gusta salir con los amigos...

Médico: La salud es más importante que los amigos. Venga a verme en quince días con otro régimen diario: mucho deporte, un buen desayuno, más descanso... ¿ Vale ?

Enrique: Muy bien. ¿ Pero no me hacen falta pastillas... ?

Médico: No, nada. Adiós.

Enrique: ¡ Qué médico ! ¡ No quiero una vida tan aburrida !

Dos semanas más tarde.

Médico: Buenas tardes, Enrique. ¿Cómo está ahora?

Enrique: Muy bien, doctor. Pero, ¿Qué le pasa a usted?

Médico: Tengo un catarro y me he roto la pierna. La semana pasada fui a la sierra a esquiar y...

Enrique: Pero doctor, las actividades son muy buenas para la salud. Tiene que hacer deporte...

Médico: Grrr... Calle, calle...

(Hola amigos)

► Tekst do zadania 2

Información 1:

En los últimos días los ex fumadores agrupados en asociaciones de afectados de cáncer de pulmones en España han presentado dos demandas colectivas contra la industria tabacalera. En la demanda responsabilizan por su estado de salud a los fabricantes de los cigarrillos que habían consumido durante años.

Información 2:

Un error del capitán del barco de bandera ecuatoriana causó, cerca de las islas Galápagos, el derrame de más de medio millón de litros de petróleo, lo que puede provocar una catástrofe ecológica en esta reserva natural, única del mundo. Por ahora, ninguna de las 10.000 tortugas, símbolo de las islas Galápagos, ha resultado afectada. Así lo afirman las autoridades ecuatorianas. No es la primera vez que esta reserva ecológica, situada en medio del Pacífico, a mil kilómetros del territorio continental, está en peligro.

Información 3:

Logroño se está preparando para el festival „Nueva Ola”. Su próxima edición nace con vocación temática: los sonidos africanos, el pop y el rock, la rumba, las agitaciones electrónicas, la música gitana y el circo configuran los seis espectáculos principales del cartel. Pero „Nueva Ola” no se alimenta sólo de música. El cine, las tertulias, las sesiones de cuentacuentos y las exposiciones complementan una programación de lo más variada.

Información 4:

Un grupo de científicos de la Universidad Roosevelt de Chicago ha descubierto en la re-

gión Noroeste de Madagascar, el fósil del cocodrilo más extraño de los que tenemos noticia. Se trata de un animal que vivió hace unos 70 millones de años. Tras estudiar su esqueleto, los paleontólogos han averiguado que el cocodrilo se alimentaba principalmente de plantas.

Información 5:

Un retrato de 7,3 centímetros de largo y 4,7 de ancho del presidente de EE.UU. George Washington fue vendido el viernes pasado por 1,2 millones de dólares, la cifra más alta jamás alcanzada por un retrato en miniatura vendido en subasta, dijo la casa de ventas Christies.

Información 6:

Dentro de pocos días empieza el Primer Maratón del Sáhara. La carrera se organiza para celebrar la fiesta nacional de la República Árabe Saharaui Democrática. Al mismo tiempo será un instrumento de ayuda humanitaria para los 185.000 saharauis que viven desplazados en unos campamentos en mitad del desierto más enorme de la Tierra y servirá para llamar la atención del mundo sobre las necesidades de este pueblo.

Información 7:

El Real Madrid abrió su participación en la segunda fase de la Liga de Campeones con una espléndida victoria de 0-2 en el campo del Leeds. El estadio inglés, despidió al equipo madrileño de pie y con una cerrada ovación. Los blancos se trasladan ahora a Tokio donde disputarán la final de la Copa Intercontinental.



Arkusz I

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Czas pracy: 20 minut

(maks. 15 pkt.)

► Zadanie 1 (8 pkt.)

Zapoznaj się ze zdaniem podanymi poniżej. Usłyszysz dwukrotnie dialog pacjenta Enrique z lekarką. Na podstawie wysłuchanych informacji zdecyduj, które z podanych zdań są prawdziwe (V-Verdadero), a które fałszywe (F-Falso). Zaznacz podanym w przykładzie znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

		V	F
0.	(przykład) A Enrique no le duelen los dientes ni los riñones.	X	
1.1.	La médico nunca se ha preocupado por estar en forma.		
1.2.	Enrique no suele acostarse antes de las doce de la noche.		
1.3.	A la médico no le parece que Enrique lleve una vida sana y activa.		
1.4.	Enrique no tiene tiempo para desayunar bien porque por la mañana tiene que hacer las camas e ir de compras.		
1.5.	Enrique no practica ningún deporte por falta de tiempo libre.		
1.6.	Enrique no está contento con las recomendaciones de la médico.		
1.7.	A Enrique no le importa sacrificar a las amistades para conseguir un régimen diario mucho más sano.		
1.8.	Dos semanas después de la primera visita, Enrique vuelve a la consulta porque se ha roto la perna haciendo deporte.		

► **Zadanie 2** (7 pkt.)

Przeczytaj 9 tytułów, które zostały umieszczone poniżej. Wysłuchasz dwukrotnie 7 wiadomości. Wybierz spośród podanych poniżej i dopasuj do wysłuchanych wiadomości 7 tytułów. Dwa tytuły nie pasują do żadnej wiadomości. Wpisz litery, którymi oznaczono wybrane przez siebie tytuły do diagramu, zgodnie z kolejnością, w jakiej wiadomości zostały przedstawione. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

A	UN EXTRAÑO VEGETARIANO
B	ATLETAS EN LA ARENA
C	OTRO TRIUNFO DE LOS DEMÓCRATAS
D	GRANDE EN PEQUEÑO
E	FUERTES TORMENTAS EN EL PACÍFICO
F	LAS VÍCTIMAS DE UNA ADICIÓN BUSCAN A LOS CULPABLES

G	DIVERSIÓN PARA TODOS LOS GUSTOS
H	OTRA AMENAZA PARA EL MEDIO AMBIENTE
I	VIVA ESPAÑA

Kolejność wiadomości	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Litera odpowiadająca tytułowi							

 **Arkusz II**
ROZUMIENIE TEKSTU
CZYTANEGO Czas pracy:
50 minut (maks. 20 pkt.)

► **Zadanie 3** (5 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie przyporządkuj podanym pod tekstem początkom zdań (3.1.–3.5.) właściwe zakończenia oznaczone literami (A–G). Zapisz wybrane połączenia w tabeli umieszczonej pod zdaniami. Za każde prawidłowe rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.

Uwaga: dwie z podanych propozycji oznaczonych literami nie są poprawne.

Vacaciones escolares demasiado largas

España está a la cabeza de los países de la Unión Europea que tienen más días de vacaciones escolares, por lo que algunas comunidades autónomas se plantean aumentar el calendario lectivo. En España, los alumnos de primaria tienen una media de 180 días lectivos. Comunidades como Cataluña o Madrid tienen 176 días, si bien otras como Valencia, La Rioja, Navarra y Andalucía tienen más. Peor es la situación del bachillerato y especialmente del Segundo curso, que, debido a los exámenes de selectividad, se acaba a mitad de mayo, lo que supone un máximo de 158 días lectivos. Las prolongadas vacaciones estivales, justificadas por las elevadas temperaturas que no permiten trabajar, se inician antes de San Juan (24 de junio) y finalizan hacia el 15 de septiembre. Esto, unido a las vacaciones en Navidad con un mínimo de 16 días y en Semana Santa con 10 más, y en algunas comunidades autónomas las denominadas vacaciones blancas, hacen que el calendario resultante tenga más días festivos que lectivos.

Sin embargo, pese a tener menos días de clase, al ser la jornada más larga, la carga anual en España supera a la de otros países que tienen más días de clase pero menos horas. Son pocos los países europeos con un horario de tarde tan alargado como en España. En los países nórdicos, el argumento del clima se presenta al revés, careciendo de clases por la tarde debido al frío infernal.

España 2000

Revista de la Oficina de Información Diplomática nº 313

- 3.1.** En algunas regiones resulta necesario....
3.2. Los estudiantes del bachillerato se presentan al examen de selectividad más temprano así que...
3.3. Los estudiantes españoles tienen más vacaciones en verano que sus colegas en el resto de Europa....
3.4. Además de las vacaciones estivales algunas comunidades tienen las vacaciones en invierno....
3.5. En los países escandinavos las temperaturas son muy bajas en invierno, entonces los alumnos....
- A.** porque no pueden estudiar eficazmente a causa del calor agobiante.
B. tienen menos clases que sus compañeros más jóvenes.
C. no tienen clases por las tardes como sus compañeros españoles.
D. que los alumnos trabajen durante las prolongadas vacaciones estivales.
E. organizar más horas de clases a la semana.
F. que se llaman las vacaciones blancas.
G. en otros países de Europa los alumnos tienen clases hasta muy tarde de la tarde también.

3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.

► **Zadanie 4** (7 pkt.)

W studiu telewizyjnym przeprowadzono dyskusję o różnych aspektach rozwoju technologicznego. Przeczytaj uważnie poniższe fragmenty wypowiedzi. Przedstawiono je w dwóch kolumnach, w jednej umieszczone zostały wypowiedzi o aspektach pozytywnych, w drugiej zaś o negatywnych. 7 wypowiedzi znalazło się w niewłaściwej kolumnie. Znajdź te wypowiedzi i wpisz litery odpowiadające tym wypowiedziom, w dowolnej kolejności, do diagramu umieszczonego poniżej. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

Sólo en la última década se han obtenido más conocimientos científicos y técnicos que en toda la historia de la Humanidad. Tan acelerada evolución de la ciencia y tecnología nos lleva por dos caminos diferentes, uno positivo otro negativo.

Positivo	Negativo
X. (przykład) La cada vez mayor automatización de la vida provoca enfermedades de hueso o la obesidad y cierta atrofia de algunas cualidades humanas.	A. Sólo los ricos de este mundo se benefician de las nuevas tecnologías, ganan cada vez más poder, por lo cual crecen las desigualdades ya existentes.
B. Estamos rodeados de miles de adelantos de tecnología destinados a ahorrar trabajo. Sin embargo, disponemos de escaso ocio auténtico y dedicamos cada vez menos tiempo a las relaciones con nuestros prójimos.	C. Si se utiliza la tecnología es porque nos produce beneficio y, además, siempre tenemos la libertad de usarla o no.
D. Gracias a la automatización, no tenemos que perder tiempo y energía en trabajos que tranquilamente hacen las máquinas.	E. El uso exhaustivo de los adelantos de la tecnología puede provocar que perdamos ciertas habilidades y nos volvamos más torpes.
F. Aunque la tecnología nos ahorra tiempo y nos ofrece conocimiento y diversión está demostrado que el uso excesivo de los productos de la llamada tecnología inteligente, deja huellas en las neuronas y el hombre puede perder sensibilidad hacia su cuerpo.	G. De hecho, el progreso tecnológico consiste en crear dificultades para que luego tengamos que resolverlas. La realidad humana es muy sencilla y no hay que complicarla tanto.

H. La tecnología nos proporciona una existencia mucho más cómoda y un acceso sencillo, universal y barato a la información.	I. La tecnología ha generado nuevas formas de adquirir conocimientos, lo cual no significa que estemos perdiendo las tradicionales. Al contrario, nos abren nuevos horizontes.
J. Los adelantos tecnológicos nos ofrecen una sensación maravillosa de estar conectados con todo el mundo y a cualquier hora, sin perder nuestra autonomía y libertad personal.	K. Internet y las tecnologías de la información han cambiado radicalmente la concepción de la enseñanza, favoreciendo el acceso a la educación de los sectores desfavorecidos, como los minusválidos, y ha hecho que los jóvenes se adapten mejor a la sociedad.
L. El proceso va a tal ritmo que podemos perder control de lo que ocurre a nuestro alrededor, lo cual constituye una fórmula segura para el desastre.	M. La nueva tecnología hace que el hombre se sienta cada vez menos autosuficiente y esclavo. Una utilización inadecuada de la tecnología puede llevarnos a una catástrofe irrevocable.
N. El que la tecnología nos sirva de ayuda en muchos aspectos de nuestra vida no quiere decir que sea bueno para nuestra salud, es más, nos exponemos diariamente a radiaciones producidas por los aparatos electrónicos.	O. Nadie puede prever los efectos de esta conquista técnica de la humanidad. Un día, sin duda, nos convertiremos en unos dígitos del ordenador y perdemos todo lo que hemos alcanzado durante siglos.
Positivo	Negativo

(adaptado QUO, no.63, diciembre 2000)

4.0.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.
X- przykład							

► **Zadanie 5** (8 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst i dokończ podane pod nim zdania. Spośród czterech możliwości zakończenia wybierz jedną, zgodną z treścią tekstu, zakreślając kółkiem oznaczającą ją literę. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

CATALANES

Un 11 por ciento de los españoles tiene una mala opinión sobre Cataluña, impresión que mejora hasta el excelente cuanto más se conoce... *Los domingos de ABC* ha querido saber cómo creen los ciudadanos de aquella región que les miran sus compatriotas. Algunos destacados catalanes nos dan su visión...

Guillermina Baeza, diseñadora:

„Mi impresión es que desde el resto de España se piensa en Cataluña con respeto y, casi diría más, con admiración. Debido a mi trabajo, viajo continuamente fuera y la gente siempre me habla de Cataluña, y especialmente de Barcelona, con agrado. Quizá es porque la ven como una ciudad cosmopolita y abierta, predispuesta a recibir y aprender de lo que llega de fuera, porque eso la enriquece social y culturalmente. Aunque soy catalana de adopción, nací en el Protectorado Español de Marruecos, cuando llegué a Barcelona me sentí completamente aceptada e integrada en la sociedad. No creo que el mío sea un caso excepcional. Esa actitud dispuesta a dar y recibir hace que se nos valore en el resto de España”.

Carmen Conesa, actriz:

„Después de haber recorrido España en una gira que ha durado más de tres años he observado que hay dos impresiones sobre Cataluña y los catalanes que predominan sobre cualquier otra: admiración y envidia, sana envidia, de ver un pueblo muy trabajador que por su proximidad al resto de Europa recibe esas influencias innovadoras, filón de creadores y profesionales muy serios y preparados; tal vez en exceso de negociantes, tacaños por aquello de „la pela es la pela”, que valoran mucho la economía, el guardar para cuando no se tenga. En aspectos como la amistad, se nos ve más fríos respecto a los andaluces o extremeños”.

Gerard López, futbolista:

„En general, creo que desde el resto de España se tiene una buena imagen de los catalanes y Cataluña. Somos gente normal y nos adaptamos allí donde vamos. Sobre el tópico de la „pela” quizás se tenga esta impresión: que somos ahorradores, que no derrochamos. Yo he vivido en Vitoria y en Valencia y la gente siempre lo dice. Pero esto tiene un aspecto positivo. Significa que apreciamos lo que tenemos. Aquí se vive muy bien. Barcelona, por ejemplo, es una ciudad que gusta a todo el mundo. Todos te hablan muy bien de ella y es una de las ciudades más deseadas por los españoles para vivir”.

Joan Adroher, presidente del Círculo Catalán:

„Salí de Cataluña hace más de cuarenta años, he vivido en Valencia y en Canarias. Ahora soy un madrileño de origen catalán y presido, durante cuatro años, el Círculo Catalán de Madrid, una entidad plural, que acoge a catalanes y madrileños, pero también a leoneses, manchegos y extremeños. Del conocimiento llega la comprensión y el respeto mutuo. Y es que todavía hay quien vive y alimenta tópicos. La falta de conocimiento, en ambos sentidos, es un tanto culpable de los desencuentros.”

(Adaptado de *Los domingos de ABC*, 10.09.2000)

5.1. *El motivo principal del texto es preguntar a los catalanes...*

- A.** qué es lo que piensan de la tierra donde viven.
- B.** cómo – según ellos – les ve la gente de otras regiones españolas.
- C.** qué es lo que piensan de la gente de toda España.
- D.** para qué les sirven los tópicos que se han creado sobre su región.

5.2. *Un 11 por ciento de los españoles...*

- A.** no conoce a ningún catalán.
- B.** tiene una opinión excelente sobre los catalanes.
- C.** cree que su opinión sobre Cataluña mejorará cuando la conozca.
- D.** no tiene buena opinión sobre Cataluña.

5.3. *La diseñadora Guillermina Baeza cree que...*

- A.** a los españoles les gusta Barcelona y no Cataluña en general.
- B.** Barcelona es una ciudad a la que uno se adapta muy fácilmente.
- C.** a los españoles les encanta hablar de Cataluña.
- D.** a los catalanes no les resulta fácil aprender de otra gente.

5.4. *El/la que no ha nacido en Cataluña es...*

- A.** Guillermina Baeza.
- B.** Joan Adroher.
- C.** Gerard López.
- D.** Carmen Conesa.

5.5. *La actriz Carmen Conesa ha observado la impresión generalizada de que...*

- A.** los catalanes, por ser bien fríos y cerrados, no son buenos amigos.
- B.** Cataluña recibe muchas influencias malas de Europa.
- C.** los españoles ven que los catalanes no son perezosos y les da envidia.
- D.** a los catalanes sí les gusta guardar el dinero, no sólo para cuando lo necesiten.

5.6. *El futbolista Gerard López cree que...*

- A.** la gente de Cataluña sabe apreciar el dinero que gana.
- B.** a los españoles no les gusta que los catalanes sepan ahorrar.
- C.** a los españoles no les gustaría vivir en Cataluña.
- D.** los catalanes son tacaños y eso no está bien.

5.7. *El presidente del Círculo Catalán, Joan Adroher, dice que...*

- A.** es madrileño porque ha nacido en Madrid.
- B.** puede presidir el Círculo Catalán de Madrid porque ha vivido en Valencia
- C.** en el Círculo se encuentran sólo catalanes y madrileños.
- D.** la gente debe conocerse para que se entienda y respete.

5.8. *La impresión general sobre los catalanes que podemos tener después de haber leído el texto es que...*

- A.** por lo general están contentos con la imagen que se tiene de su país en España.
- B.** no les importa qué es lo que piensan de ellos los españoles.
- C.** creen que los españoles tienen una malísima opinión sobre su región y eso les preocupa mucho.
- D.** no son una nación abierta y odian a sus compatriotas de otras partes de España.



Arkusz III
WYPOWIEDŹ PISEMNA Czas
pracy 60 minut (maks. 15 pkt.)

W tej części egzaminu można korzystać ze słowników dwujęzycznych.

Pod każdym zadaniem tego arkusza jest wydzielone miejsce na brudnopis i czystopis, co zmusza ucznia do przestrzegania zasad zwięzłości i precyzji wypowiedzi (red.).

► **Zadanie 6** (5 pkt.)

Zdecydowałeś/-aś się na wyjazd na letni kurs językowy do Santander. Chcesz wynająć tam mieszkanie na czas nauki.

Napisz krótkie ogłoszenie, które zostanie umieszczone przez organizatorów kursu na tablicy informacyjnej uczelni:

- wyjaśnij, w jakiej sprawie piszesz,
- określ, na jaki czas chcesz wynająć mieszkanie,
- sprecyzuj (opisz!), jakim mieszkaniem jesteś zainteresowany/-a,
- zasugeruj jego lokalizację.

Podpisz się jako **XYZ**. W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazania wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) oraz poprawność językowa (1 punkt).

► **Zadanie 7** (10 pkt.)

Twój brat w najbliższym czasie zakłada rodzinę i postanowił zaprosić na ślub także Twoją hiszpańską przyjaciółkę. Niestety, zaproszenia wydrukował tylko w języku polskim.

Napisz do niej list:

- wyjaśnij, że zwracasz się do niej w imieniu brata i podaj powód,
- przetłumacz informacje zawarte w zaproszeniu – kiedy i gdzie odbędzie się uroczystość,
- przedstaw krótko (scharakteryzuj) narzeczoną i podziel się swoją radością z powodu ślubu brata,
- podkreśl, jak bardzo zależy całej rodzinie na jej przyjeździe i zaproponuj, jak jeszcze możecie przy tej okazji wspólnie spędzić czas.

Pamiętaj o zachowaniu odpowiedniej formy i stylu listu. Nie umieszczaj żadnych adresów. Podpisz się jako **XYZ**. Długość listu powinna wynosić od 120 do 150 słów. Oceniana jest umiejętność pełnego przekazania informacji (4 punkty), forma (2 punkty), poprawność językowa (2 punkty) oraz bogactwo językowe (2 punkty).



Modele odpowiedzi i schemat oceniania

► **Arkusz I**

ZADANIE 1 – za każde prawidłowo wykonane polecenie przyznaje się 1 punkt – maksimum 8 punktów.

1.1. – F; 1.2. – V; 1.3. – V; 1.4. – F; 1.5. – F; 1.6. – V; 1.7. F; 1.8. F.

ZADANIE 2 – za każde prawidłowo wykonane polecenie przyznaje się 1 punkt – maks. 7 punktów.

Kolejność wiadomości	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Litera odpowiadająca tytułowi	F	H	G	A	D	B	I

► **Arkusz II**

ZADANIE 3 – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 5 punktów.

3.1. – E; 3.2. – B; 3.3. – A; 3.4. – F; 3.5. – C.

ZADANIE 4 – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 7 punktów.

Uwaga! Kolejność wpisania liter w diagram dowolna. Odpowiedzi uczniów uporządkowane w kolejności alfabetycznej powinny wyglądać następująco:

B	C	F	I	K	L	N
---	---	---	---	---	---	---

ZADANIE 5 – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt -maks. 8 punktów.

5.1. – B; 5.2. – D; 5.3. – B; 5.4. – A; 5.5. – C; 5.6. – A; 5.7. – D; 5.8. – A.

► **Arkusz III** – patrz str. 132.

(wrzesień 2001)



WARTO WIEDZIEĆ!

Już wkrótce nasze numery specjalne

- **Mniejszości narodowe i etniczne**
- **Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych**



Izabela Osińska, Danuta Jaworska-Nawrot
Piaseczno Raszyn

Refleksje z kursu językowo-kulturowego w Wielkiej Brytanii

O organizacji SOL (*Service for Open Learning*) dowiedziałyśmy się za pośrednictwem Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego. SOL jest organizacją charytatywną współpracującą z British Council, której statutowym zadaniem jest pomoc uczniom, studentom i nauczycielom języka angielskiego. Po zapoznaniu się z ich ofertą kursów metodycznych dla nauczycieli stwierdziłyśmy, że są one bardziej interesujące i konkurencyjne cenowo niż kursy organizowane przez inne instytucje.

Pierwszy raz wyjechałyśmy do Barnstaple (Północny Devon) na kurs organizowany przez SOL we wrześniu 1999 roku. Był to kurs metodyczno-kulturowy dla nauczycieli z całej Europy. Składał się z dwóch komponentów:

- ▶ zajęć językowo-metodycznych prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli akademickich. (Z przyjemnością wspominamy ćwiczenia prowadzone przez Jim Wingate, które inspirowały wszystkich uczestników zajęć do wypróbowania jego sposobów pracy we własnej szkole.)

- ▶ wycieczek krajo- i realizmawczych, wspaniale zorganizowanych i doskonale prowadzonych przez przewodników angielskich, które umożliwiły nam poznanie miejsc związanych z historią i kulturą Anglii. Devon jest jednym z najpiękniejszych regionów Anglii, w którym pieczołowicie kultywuje się tradycję i szczególną troską otacza kwiaty.

Zakwaterowanie u niezwykle gościnnych rodzin pomogło wszystkim uczestnikom kursu poznać realia życia codziennego w przeciętnej

rodzynie angielskiej. Było też okazją do posługiwania się językiem w naturalnych warunkach.

Świetna organizacja kursu, interesujące zajęcia oraz wspaniała atmosfera i życzliwość wszystkich współpracujących z SOL-em przekonała nas, że warto podtrzymać te kontakty. Po powrocie podzieliłyśmy się naszymi doświadczeniami z koleżankami uczącymi języka angielskiego.

W roku szkolnym 1999/2000 zorganizowałyśmy wyjazd dla 40-osobowej grupy młodzieży na 10-dniowy kurs językowo-kulturowy. Kursy dla młodzieży składają się także z zajęć językowych prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli i wycieczek umożliwiających poznanie historii, angielskich tradycji (np. słynnego Stonehenge czy Tintagel). Dodatkowym walorem jest zakwaterowanie u rodzin angielskich, które zmusza uczniów do bezustannego posługiwania się językiem. SOL przestrzega zasady, by uczniowie tej samej narodowości nie mieszkali razem.

W związku z tym, że uczestnicy kursu, zarówno nauczyciele jak i uczniowie wyrazili bardzo pochlebne opinie, postanowiłyśmy kontynuować organizowanie wyjazdów w następnych latach. Wyjechałyśmy i w tym roku szkolnym. Wszyscy nasi uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy w zależności od stopnia zaawansowania językowego: *elementary* (podstawowa) i *intermediate* (średnio zaawansowana). Zajęcia były prowadzone metodą komunikatywną, co zmuszało młodzież do aktywnego udziału.

W celu przybliżenia zasady organizacji tego typu kursów pragniemy przedstawić program zrealizowany podczas naszego pobytu w Północnym Devonie.

SOL POLISH GROUP PROGRAMME 26 June -5 July 2001

Date	Time	AM Programme	Time	PM Programme	Collect Time
Tue 26/6				Arrival	
Wed 27/6	8.45	Intro Classes	12.45	Barnstaple	17.15
Thu 28/6	8.45	Classes	12.45	Bude	17.15
Fri 29/6	8.45	Lynton & Lynmouth	13.45	Classes	17.15
Sat 30/6	8.15	Day trip to Torbay			17.15
Sun 1/7		FAMILY DAY			
Mon 2/7	8.45	Clovelly	13.45	Classes	17.15
Tue 3/7	8.45	Day trip to Tintagel			17.15
Wed 4/7	9.00	Bideford Town Project	13.45	Classes	17.15
Thu 5/7	6.30	Departure			

A oto przykładowa lekcja przeprowadzona w trzecim dniu kursu w grupie o poziomie podstawowym.

Lekcja rozpoczęła się prezentacją *horror stories* przygotowanych przez 3-osobowe grupy uczniów poprzedniego dnia. Uczniowie musieli bardzo uważnie słuchać wszystkich prezentacji, by po ich zakończeniu wybrać najlepszą. Następnie zostali zapoznani z materiałem przedstawiającym morderstwo słynnego potentata prasowego Robin Koch. Otrzymali *role-play cards* postaci, w które mieli się wcielić. Na przykład:

You are Ingrid Plover, from Sweden. You are an actress, a very beautiful woman, and you know it. You are also extremely upset at Robin Koch death. You loved him passionately! For the last 18 months you have been having a secret affair with Robin – no one knew (not even closest friends – let alone his wife Veronica!). You last saw Robin at the restaurant at *The end of the Universe* – in a private suite over a candle lit dinner. He was going to meet you again in Amsterdam (telling Veronica he was „on business” and you had planned a long weekend together. Oh God! What are you going to do? At all costs, avoid talking to Veronica!!!

Wśród uczniów było dwóch detektywów, których zadaniem było znaleźć osobę udzielającą fałszywych informacji, czyli potencjalnego mordercę. Detektywi zadawali pytania:

1. Where were you between 8.00 p.m & 9.00 p.m last night?
2. Who were you with?
3. What were you doing?

Pozostali uczniowie również pytali o okoliczności, w jakich zostało popełnione morderstwo.

Lekcja stwarzała możliwości aktywnego udziału wszystkim uczniom. Jej celem było:

- ▶ przypomnienie słownictwa związanego ze środkami masowego przekazu (*newspaper, tabloid paper, magazine, classified adverts. editor, tycoon*)
- ▶ słownictwa używanego przez organa śledcze (*suffocation, to commit murder, murderer, poison, shoot, victim*) oraz tworzenie pytań i udzielanie odpowiedzi w czasie Past Continuous.

Może sam jej temat nie był zbyt wychowawczy, ale zmobilizował wszystkich do pracy. Zwłaszcza, że był realizowany na podstawie autentycznych wycinków prasowych.

Uczniowie, nawet ci najbardziej nieśmiały, byli zmuszeni do posługiwania się językiem przy każdej okazji. Wymagały tego, na przykład zadawane prace domowe, które odrabiali przy pomocy swoich gospodarzy. Takie wspólne zajęcia sprzyjały wytworzeniu rodzinnej atmosfery.

Ciekawym rozwiązaniem było również przygotowanie *town quiz*, który wymagał od uczniów wiedzy na temat miasta, w którym mieszkali oraz rozmów z jego mieszkańcami. Najbardziej spostrzegawczy „reporterzy” otrzymali nagrody książkowe.

Uczniowie zwiedzili Canterbury i Stonehenge w drodze do Bideford. W drodze powrotnej mieli okazję poznać najważniejsze atrakcje turystyczne Londynu.

Program kursu, liczebność grup oraz proponowane wycieczki mogą być dostosowane do potrzeb grupy. SOL jest otwarty na wszelkie sugestie i życzenia nauczycieli organizujących wyjazdy. Wyjazdy są możliwe w ciągu całego roku (tańsze poza wakacjami). Zasadą Sol-u jest przydzielenie jednego bezpłatnego miejsca dla nauczyciela języka angielskiego opiekującego się grupą 10 uczniów. Jeśli grupa liczy powyżej 36 uczniów SOL zapewnia autokar, który jest do dyspozycji zespołu od momentu przekroczenia granicy w Dover do mo-

mentu pożegnania w Londynie (lub w Dover, jeśli grupa nie ma w planie zwiedzania Londynu). Istnieje również możliwość korzystania z autokaru polskiego w czasie całego pobytu, gdyż są przewidziane dwa bezpłatne miejsca dla kierowców (wtedy opłata w funtach jest

niższa). Zachęcamy więc nauczycieli do korzystania z tej oferty¹⁾.
(wrzesień 2001)

¹⁾ Nauczyciele zainteresowani korzystaniem z atrakcyjnej oferty SOL mogą uzyskać dalsze informacje od koordynatora programu: Danuty Jaworskiej-Nawrot e-mail agrofuturo.eduY vattax. pl

Lucyna Czajka
Siennica

Przez Amerykę do Europy

Siennica to niewielka miejscowość gminna w powiecie mińskim, która, dzięki istniejącej tam szkole, znana jest w całym świecie ... To nie przesada.

Od ponad 130 lat szkoła kształci pedagogów, których los rozrzucił po całej Polsce, i poza jej granicami. Obecnie funkcjonuje w Siennicy Zespół Szkół im. Hipolity i Kazimierza Gnoińskich. Jest to szkoła, do której uczęszczają w większości uczniowie ze środowiska wiejskiego. Właśnie ta szkoła, dzięki współpracy z zagranicą, stwarza młodzieży szansę zdobycia podstawowych umiejętności, potrzebnych do dalszego kształcenia i, w przyszłości, odnalezienia swego miejsca w nowej „europejskiej rzeczywistości”.

Dzięki wspianiałej, bezinteresownej pomocy i zaangażowaniu państwa Annmarie i Earl'a Adreani z Bostonu z USA, od 8 lat w Zespole Szkół odbywa się wakacyjny obóz języka angielskiego prowadzony przez lektorów amerykańskich. Są to wolontariusze, pracujący na terenie USA oraz w różnych zakątkach świata (Nowa Zelandia, Afryka, Japonia, kraje Ameryki Łacińskiej). Corocznie, około 60-osobowa grupa młodzieży z całej Polski „szlifuje” swój język angielski, poznaje kulturę i elementy cywilizacji amerykańskiej, uczy się elementów demokracji i poszanowania odrębności narodowych.

Jest to najlepsza forma przyswajania języka, ponieważ lektorzy nie mówią po polsku, co zmusza do posługiwania się tylko językiem angielskim. Program obozu jest ciekawy, zapewnia możliwość nauki, ale również różne formy rozrywki i wypoczynku. Liderzy tego programu, państwo Adreani, wnoszą bardzo duży wkład pracy, ale również dzięki ich staraniom, szkoła posiada wspianiałą bibliotekę i wiele pomocy dydaktycznych do nauki języka angielskiego. Są

oni wyjątkowymi sympatykami szkoły i Siennicy. Chętnie tu wracają nie tylko latem, na obóz, ale również zimą.

Od 7 lat, w Zespole Szkół nauczyciele języków organizują konkurs piosenki obcojęzycznej w trzech kategoriach językowych: piosenka angielska, francuska i rosyjska. Państwo Adreani, zafascynowani tym pomysłem, przylatują z USA, aby zasilić grono jurorów. Warto podkreślić, że poziom wykonywanych utworów jest bardzo wysoki, a młodzi artyści, oprócz talentu wokalnego, muszą wykazać się bardzo dobrą znajomością języków obcych. Każdego roku, około 20 wykonawców prezentuje swoje utwory w różnych językach. Uczestniczy w tym festiwalu cała społeczność szkolna i wielu sympatyków spoza szkoły.

W tym miejscu warto wspomnieć, że Zespół Szkół utrzymuje stały kontakt ze Szkołą Rolniczą (Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole) w Challuy koło Nevers, w Burgundii, we Francji. Dzięki temu dwukrotnie gościliśmy grupę młodzieży i nauczycieli francuskich, nasi uczniowie byli już w Nevers i w tym roku też zostaliśmy oficjalnie zaproszeni, wraz z Zespołem Szkół Rolniczych w Sokołowie Podlaskim.

Poza tym już 40 uczniów i nauczycieli z naszej szkoły zwiedziło Paryż, a we wrześniu 2001 pojechali następną.

To się dzieje naprawdę i myślę, że nie powinniśmy mieć kompleksów w porównaniu ze szkołami wielkomiejskimi, które mają z pewnością wiele więcej możliwości i pieniędzy na tego typu działalność. Nie są ważne sposoby, ważny jest cel. Można z Siennicy, przez Amerykę, wędrować do Europy. Nie każdy ma taką szansę. Oby jak największej osób chciało z niej skorzystać!
(maj 2001)

Europa – nasz wspólny dom

W marcu 1999 roku Polska stała się pełnoprawnym członkiem NATO. W ciągu najbliższych lat poszerzymy grono państw Unii Europejskiej. Wszyscy wiemy, że przystąpienie naszego kraju do struktur europejskich wymaga dłużej przygotowań. Nasza szkoła też je rozpoczęła.

Z inicjatywy uczniów, którzy uczą się języka niemieckiego, powstał w naszej szkole, Gimnazjum nr 9, *Szkolny Klub Europejski*. Klub działa pod opieką nauczycielki języka niemieckiego, autorki niniejszego tekstu.



Zadaniem Klubu jest propagowanie idei integracji europejskiej wśród uczniów naszej szkoły, krzewienie wiedzy na jej temat na lekcjach, poza nimi oraz podczas zajęć pozalekcyjnych. Bardzo często bowiem spotykamy się z opinią, że rozumienie spraw europejskich przez Polaków oraz naszą tzw. „europejską świadomość” cechuje niski poziom wiedzy na temat historii procesów integracji w Europie, jej struktur i instytucji. Chcemy zmienić wizerunek Polaka w świadomości mieszkańców Europy Zachodniej, chcemy być tolerancyjni wobec innych narodowości, koloru skóry, zwyczajów i religii. Kontaktując się z rówieśnikami chcemy promować nasz kraj – Polskę, jej osiągnięcia kul-

turalne i intelektualne. Nie będzie przecież prawdziwie zjednoczonej Europy bez osobistych kontaktów. Mamy nadzieję, że już wkrótce uda nam się międzynarodowa wymiana uczniowska ze szkołami Unii. A póki co ... Próbuje przybliżyć uczniom naszej szkoły dzisiejszą Europę.

Członkowie Klubu organizują konkursy szkolne i międzyszkolne na tematy unijne. W ubiegłym roku szkolnym nasz Klub Europejski był organizatorem konkursu pod hasłem *50 lat RFN*. W tym roku zorganizowaliśmy konkurs wiedzy o Unii Europejskiej i państwach człon-

kowskich *Razem z nami poznaj Unię*. W obu konkursach uczestniczyli uczniowie z innych częstochowskich gimnazjów. Organizujemy również warsztaty, sympozja i wystawy. Dużym zainteresowaniem uczniów cieszą się *Dni i Tygodnie Kultury Europejskiej*, pokazy kuchni europejskich, pokazy mody itp. Są to prawdziwe spotkania z kulturą, literaturą i muzyką innych krajów. W ciągu całego roku szkolnego poszczególne klasy zbierają informacje na temat państw europejskiej „Piętnastki”,

przygotowują krótkie audycje radiowe. Każda klasa dokładnie „rozpracowuje” jeden kraj. Młodzież przygotowuje pisemny opis danego państwa, szyje flagi, przygotowuje albumy i ga-



zetki ściennie poświęcone państwom europejskim. Uczniowie uczą się języków obcych, przygotowują słowniczkę podstawowych słów i zwrotów obcojęzycznych. Wszystko po to, aby w maju, podczas finału *Dni Europejskich*, które odbywają się w sali gimnastycznej, zaprezentować się jak najlepiej. Pomysłowość młodzieży jest imponująca. Są przebieranki, gadżety, degustacje. Bardzo często pojawiają się też postaci z przeszłości, np. Napoleon, Don Kichot ... Wszystko to pozwala nam uświadomić sobie, jak wiele zaczerpnęliśmy z bogactwa kulturowego naszego kontynentu.

Działalność Klubu wychodzi również poza szkołę. Współpracujemy z innymi klubami z terenu miasta oraz ze stowarzyszeniami w kraju, które są odpowiedzialne za integrację europejską. Członkami Klubu Europejskiego są uczniowie, nauczyciele oraz rodzice, którzy wspierają i często sponsorują nasze projekty edukacyjne.

Klub posiada własny znaczek i motto – „*Nauka i praca to nasze cele. Złączmy je razem w unijnym dziele.*” Znaczek i motto zostały wy-

łonione w wyniku konkursu, jaki został ogłoszony w pierwszym roku działalności.

Klub wydaje własną gazetkę. Jest to dwujęzyczny, redagowany po polsku i po niemiecku *TSCHENSTOCHAUER SCHÜLER – KURIER (CZĘSTOCHOWSKI KURIER UCZNIOWSKI)*. Wymieniona gazetka dwukrotnie zdobyła pierwsze wyróżnienie w lokalnym przeglądzie gazet szkolnych.

Powyższe działania sprzyjają rozwijaniu „ducha europejskiego” rozpoznawaniu własnych korzeni. Przybliżają sprawy młodych Europejczyków uświadamiając uczniom fakty, jak żyją ich rówieśnicy w innych krajach. Pozwalają na wzajemną akceptację, zrozumienie i tolerancję. Otwarcie szkoły na życie w kraju i za granicą rozwija w uczniach poczucie przynależności nie tylko do własnego kraju, lecz również do „wspólnego, europejskiego domu”.

Podczas Forum Szkolnych Klubów Europejskich, zorganizowanego w lutym 2001 roku przez Częstochowskie Stowarzyszenie Inicjatyw Europejskich i Delegaturę Śląskiego Kuratorium Oświaty, nasz Klub został wyróżniony i nagrodzony za swoją działalność. (kwiecień 2001)

*Małgorzata Jankowska, Małgorzata Riedel-Kościuczuk
Zielona Góra*

Socrates – Comenius w VII LO w Zielonej Górze

Nasza szkoła, VII Liceum Ogólnokształcące im. Jarosława Dąbrowskiego w Zielonej Górze, współpracująca od lat ze szkołą NIGE (Niedersächsisches Internatsgymnasium) w Esens, otrzymała propozycję przystąpienia do Europejskiego Programu Edukacyjnego *Socrates-Comenius*.

W marcu 1999 roku rozpoczęliśmy z dwiema szkołami z Francji i szkołą niemiecką jako koordynatorem, pracę nad projektami *Comeniusa* pod hasłem *Spojrzenie w XXI wiek – rozwój regionów*.

Celem programu *Comenius* jest podniesienie jakości edukacji szkolnej, umożliwienie łatwiejszego dostępu do kształcenia w Europie i promowanie świadomości wymiaru europejskiego w procesach edukacyjnych. Udział w programie i prace nad projektami tworzy poczucie przynależności do szerszej i otwartej

na świat społeczności europejskiej, społeczności o różnych tradycjach, mającej wspólne korzenie.

Tę główną ideę należało uświadomić nauczycielom i uczniom, którzy wyrazili chęć uczestniczenia w pracy nad projektami. Każda z zaangażowanych szkół wydelegowała nauczyciela-koordynatora uczestniczącego we wszystkich spotkaniach od początku współpracy. Jego zadaniem było również mobilizowanie do pracy nauczycieli i uczniów oraz pośredniczenie w kontaktach między grupami realizującymi poszczególne projekty. W naszej szkole koordynatorem została Małgorzata Riedel-Kościuczuk, współautorka tego artykułu.

W trakcie pracy nad projektami szkoła NIGE z Niemiec zaproponowała nam udział w letnim obozie Soomercamp w Esens, który towarzyszył Światowej Wystawie Expo-Hano-

wer 2000. Była to okazja do zaprezentowania naszych dokonań na forum międzynarodowym.

Projekty, które weszły w skład pierwszego etapu *Comeniusa* pod hasłem *Spojrzenie w XXI wiek – rozwój regionów*, były następujące: ► skonstruowanie *Młodzieżowego przewodnika po Zielonej Górze i okolicach*. Jego celem była prezentacja naszego miasta i regionu. Wszystkie współpracujące szkoły uznały ten projekt za interesujący i ostatecznie we wspólnej broszurze znalazły się prace przedstawiające cztery regiony: Gignac (Lazurowe Wybrzeże – Francja), Molsheim (Alzacja – Francja), Esens (Wschodnia Fryzja – Niemcy) i Zielona Góra (Ziemia Lubuska – Polska). Teksty zostały umieszczone w wersji oryginalnej i w języku niemieckim. Uzupełnieniem dla naszego przewodnika był film o Zielonej Górze nakręcony przez uczniów:

► prezentacja poszczególnych regionów poprzez *Grę komputerową* przygotowaną przez uczniów niemieckich, francuskich i polskich;

► wykonanie makiety VII LO w pięknym, nowym otoczeniu i wymarzonych barwach. Do pracy nad projektem włączyli się zielonogórcy plastycy i architektki krajobrazu;

► zorganizowanie konkursu plastycznego *Moja ulica moim światem*. Wzięli w nim również udział uczniowie niemieccy. Finał konkursu odbył się w Wojewódzkiej Bibliotece w Zielonej Górze z udziałem niemieckich gości. Wystawę prac połączono z ogłoszeniem wyników i rozdaniem nagród;

► *Szkoła moich marzeń* – to tytuł drugiego konkursu, tym razem literackiego, zainicjowanego przez uczniów z Esens. Byliśmy niezmiernie dumni, ponieważ tym razem pierwsze miejsce zdobyła uczennica VII LO w Zielonej Górze;

► przygotowanie projektu *Prospekt naszej szkoły*. Na początku wykonaliśmy zdjęcia różnych miejsc w szkole, następnie trzeba było wybrać najistotniejsze informacje na temat przeszłości i współczesności szkoły. Wszystkie teksty, uczniowie i nauczyciele przetłumaczyli wspólnymi siłami na języki: niemiecki, francuski, angielski, włoski i rosyjski. Teraz z zadowoleniem wręczamy prospekty wszystkim, którzy nas odwiedzają;

► ankieta *Jak widzimy naszą przyszłość w powiązaniu z miastem i regionem?* była następnym

pomysłem wynikającym z zainteresowania uczniów własną przyszłością. Pytania skierowano do 290 osób. Byli to studenci zielonogórskich uczelni oraz uczniowie klas ósmych i klas maturalnych. Przeprowadzenie ankiety to był tylko początek pracy. Grupa robiła zestawienia liczbowe, wykresy, formułowała wnioski. Wyniki ankiety przedstawiliśmy naszym niemieckim i francuskim partnerom i wspólnie postanowiliśmy rozszerzyć projekt. Za kilka miesięcy wydamy broszurę porównującą związki młodzieży z ich regionami, perspektywy nauki i pracy w miejscu zamieszkania.

Wszystkie prace nad projektami, związane z tym imprezy i sukcesy były na bieżąco prezentowane całej społeczności w gablotach gazetki ściennej *COMENIUS* oraz pisemku ukazującym się raz na kwartał. Ta forma satysfakcjonowała uczniów zaangażowanych w projekty, budziła także zainteresowanie innych, zachęcała do działania w ramach grupy *Comenius*.

Powiększająca się ilość materiałów, zdjęć, artykułów prasowych zmusiła nas do uporządkowania wszystkiego i stała się pretekstem do zawiązania grupy pracującej nad *Kroniką Comeniusa*. Uczniowie pod opieką nauczyciela informatyki opracowali znaczek ilustrujący wszystkie hasła naszej grupy *Comenius: Wspólna Europa, Polska, VII LO w Zielonej Górze, Expo 2000*.



Otrzymali go wszyscy uczestnicy obozu Sommercamp w Esens. Znalazł się on również na koszulkach reklamowych, w które byli ubrani polscy uczniowie podczas zwiedzania Światowej Wystawy Expo-Hanower 2000. Znaczek widnieje również na papierze firmowym naszej szkoły i reklamuje wszystkie projekty *Comeniusa*.

Najważniejszym dla nas projektem, któ-

remu poświęciliśmy najwięcej czasu, była sztuka teatralna *Zielona Góra – przeszłość, terażniejszość, przyszłość*. Wielomiesięczne przygotowania zaowocowały spektaklem, który po premierze w Zielonej Górze przedstawiliśmy w Esens, na imprezie towarzyszącej Expo-Hanower 2000. Inną okazją zaprezentowania się były Kulturalne Spotkania Młodzieży Szkół Średnich *Autuanalia 2000*.

Zgodnie z teatralnymi zwyczajami opracowaliśmy też program sztuki wydany w trzech językach – polskim, niemieckim i francuskim. Praca nad tym przedsięwzięciem była wieloetapowa, bardzo złożona pod względem organizacyjnym, merytorycznym, wychowawczym. Warto więc szerzej o niej wspomnieć.

Pomysł przyszedł z potrzeby poszukania formy ciekawej, angażującej w różnorodny sposób uczestników projektu; z chęci i potrzeby zaprezentowania naszego miasta, informacji o jego dziejach Niemcom, Francuzom, Holendrom. Jak to zrobić, żeby było zrozumiałe i ciekawe? Zdecydowaliśmy, że będzie to przedstawienie teatralne bez słów. Od tego momentu zaczęliśmy pracować z uczniami. Wymagania wobec tych, którzy chcieli wziąć udział w przedstawieniu były bardzo duże. Nie tylko musieli być pomysłowi – wymyślenie scenariusza, kostiumów, scen – ale i musieli mieć odwagę wystąpienia przed publicznością (jak się okazało, czekało ich nauczenie się dwóch układów tanecznych, bogatej mimiki i gestykulacji, bo słowa trzeba było czymś zastąpić). Pracowitość, dyspozycyjność i zdyscyplinowanie to warunki, które musieli spełnić, ponieważ okazało się, że bez udziału choćby jednej osoby próby nie miały sensu. Pierwsze spotkanie dotyczyło scenariusza, do którego należało zebrać informacje o naszym mieście, wymyślić sceny, zaprojektować kostiumy, rekwizyty i scenografię.

Na przedstawienie złożyły się trzy części – przeszłość, terażniejszość i przyszłość. Każda nastęrczała innego rodzaju trudności, ale najwięcej chyba przyszłość – wielka niewiadoma. Aż trudno uwierzyć, ale całość „obstąpiła” tylko piątka młodych aktorów. W czasie wielogodzinnych spotkań wymyślali swoje role, łączyli je w całość, wykonywali scenografię, szyli kostiumy. Przedstawienie bez słów nie mogło się obejść bez muzyki, która stała się mocną stroną projektu. Udało się włączyć do pracy

wielu innych uczniów. Ogłosiliśmy, że ci, którzy interesują się muzyką, mają płytotekę, mogą zaproponować jakieś utwory do przedstawienia. Przyszli, przynieśli torby kaset i płyt. Kiedy poznali scenariusz, proponowali utwory lub ich fragmenty do konkretnych części, scen przedstawienia. Efektami dźwiękowymi i stroną techniczną nagrania zajął się student informatyki. Jest to zgodne z ideą współpracy z ludźmi spoza szkoły. Pomagali nam też pionierzy zielonogórscy zainteresowani historią Zielonej Góry, a pierwszymi widzami były dzieci z przedszkola i pierwszej klasy szkoły podstawowej.

Nasi aktorzy chcieli przeżyć coś ciekawego. Motywacją była też perspektywa wyjazdu na letni obóz w Esens i wystawę Hanower 2000. Z czasem motywacja rozszerzyła się o świadomość, że się coś tworzy, że współpracuje się z innymi. Ta współpraca rozwinęła się wspaniale – zrozumieli, że na spóźnionych czekają i tracą czas pozostali, że nieprzygotowani do próby zakłóca jej tok, a nawet ją uniemożliwiają. Przekonali się, że wszystko trzeba zaplanować, przydzielić zadania, wyznaczyć termin wykonania i twardo się tego trzymać, egzekwując od siebie i innych. Wykonanie kolejnego zadania pozwalało poznać swoje możliwości, ale i słabe strony, z którymi się zmagaliśmy. Czasem trzeba było przełamać wstyd, sztywność ciała, niechęć do czegoś. Wspaniale jest widzieć, jak ktoś się doskonali, jak po kolejnych, nieudanych próbach przychodzi moment wykonania zadania dobrze, coraz lepiej.

Podsumowując realizację programu *Comenius 1 – Spojrzenie w XXI wiek – rozwój regionów*, możemy wyciągnąć wnioski dotyczące pracy nad projektami. Zauważyliśmy, że uczniowie, którzy podjęli się działać w grupie zajmującej się jakimś zadaniem, dostrzegli konieczność planowania pracy, nabywali umiejętności współpracy z innymi, przekonywali się o własnych możliwościach. Współpraca z Niemcami, Francuzami stała się motywacją do nauki języków obcych oraz osobistych kontaktów.

Nasze projekty były uznane przez wszystkich za interesujące i bardzo dobrze wykonane. Jest to szczególnie miłe, ale stwierdziłyśmy, że musimy włożyć dużo więcej czasu i pracy w realizację zadań niż nasi niemieccy i francuscy partnerzy. Nie dysponujemy takimi możliwościami wykorzystania środków technicznych.

Z zazdrością patrzyliśmy, jak w Esens niemieccy uczniowie rozstawiają sprzęt i nagrywają nasze przedstawienie teatralne. Jak wykonane w czasie wycieczek zdjęcia i różne materiały są łączone komputerowo w bardzo ciekawy pokaz multimedialny. Nie znaczy to jednak, że nie

należy włączyć się w takie działania. Przeciwnie – jest to doskonała forma mobilizacji młodzieży do poszukiwań możliwości dotrzymania kroku innym i rozwijania poczucia przynależności do społeczności europejskiej.

(marzec 2001)

Teresa Makowska
Ostrowiec Świętokrzyski

Comenius – styczniowe spotkanie

Dziesięcioletnia współpraca Liceum Ogólnokształcącego im. St. Staszica w Ostrowcu Świętokrzyskim z Emil-von-Behring Gymnasium w Spardorfie przyjęła teraz nową formę. Zaczynamy pracować w ramach unijnego programu *Comenius*. Trzecim partnerem jest hiszpańskie liceum w Alcoy. Koordynatorem naszego przedsięwzięcia jest Emil-von-Behring Gymnasium.

Nasze spotkanie w Spardorfie służyło konkretyzacji celów i tematów programu projektu: *Oczekiwania – cele – wizje. Młodzież kształtuje Europę w 21-szym stuleciu*. Projekt obejmuje następujące dziedziny:

- ▶ dziedzictwo kulturowe,
- ▶ media,
- ▶ ekologia,
- ▶ wykształcenie i nauka,
- ▶ integracja społeczna,
- ▶ rolnictwo, prezentacja programu.

Jego celem jest rozwijanie i wdrażanie nowych technologii, pogłębianie międzykulturowego porozumienia, wychowywanie w duchu tolerancji i rozwijanie wspólnej europejskiej tożsamości w poszanowaniu narodowych tradycji. Przewidywanymi rezultatami są: szczegółowy wgląd w inne kręgi kulturowe, wzbogacenie życia szkoły, przełamywanie stereotypów i rozwijanie gotowości niesienia pomocy oraz wdrażanie europejskich systemów kształcenia.

Podczas spotkania ustaliliśmy harmonogram działań: 25-28 października 2001 spotykamy się w Alcoy, 1-5 maja zapraszamy naszych przyjaciół do Ostrowca.

W przyszłym roku planujemy wymianę zainteresowanych nauczycieli. Prace projektowe to:

- ▶ prowadzenie Homepage i zaprojektowanie logo (jako wynik konkursu między uczniami),
- ▶ spektakle teatralne,
- ▶ grafiki komputerowe,
- ▶ wystawy w poszczególnych szkołach,
- ▶ artykuły w prasie uczniowskiej i lokalnej,
- ▶ konkursy matematyczne przez Internet,
- ▶ prezentacje poszczególnych projektów w konkretnych szkołach,
- ▶ konferencje internetowe,
- ▶ utworzenie wspólnego *Chat-rooms*,
- ▶ zainicjowanie partnerskiej poczty internetowej,
- ▶ dokumentacja działań na CD.



Zamierzamy je rozpowszechniać poprzez ustalenie powszechnie dostępnego Homepage, zorganizowanie Dnia Europejskiego, prezentacje regionu, włączenie poszczególnych projektów do jednostek lekcyjnych, dalsze kształcenie grona pedagogicznego w ramach doskonalenia zawodowego i prezentacje rezultatów na konferencjach metodycznych.

Chcemy, by wielu uczniów w różnym wieku wzięło udział w projekcie. Powinien on bowiem uświadomić zarówno uczniom jak i nauczycielom trzech narodowości, że Europa integruje się coraz bardziej ponad istniejącymi jeszcze zewnętrznymi i wewnętrznymi granicami. Chcemy przedstawiać i porównywać regiony i opracowywać takie tematy jak sytuacja rolnictwa, ochrona środowiska czy integracja

i autonomia. Powstaną w ten sposób projekty częściowe, które też będą ukierunkowane na przyszłość, jak np. opracowywanie projektów wspólnej europejskiej historii, wykorzystanie nowych technicznych środków i zastosowanie w praktyce form życia przyjaznych dla środowiska itp. Zaplanujemy identyfikację poszczególnych krajów z Europą, jako wspólną ojczyzną.

Współpraca w ramach projektu *Come-nius* otwiera przed naszą szkołą nowe szanse. Zastosowanie nowych technologii będzie wspierane przez środki unijne. Nowe możliwości wykorzysta szkoła i uczeń. Pełni wrażeń i nowych pomysłów wróciliśmy do Ostrowca. Jeszcze raz przekonał się, jak trafne są słowa W. Humboldta: *Są jeszcze związki między ludźmi, które nadają życiu sens:...*

(marzec 2001)

Izabela Marciniak
Poznań

Udział poznańskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w międzynarodowym projekcie *SOKRATES – LINGUA* *Aktion A*

Nauczyciel języka obcego stoi obecnie przed nowymi wyzwaniami. Rozwój metodyki nauczania języków obcych oraz reforma systemu oświatowego w Polsce wymagają podejmowania działań zmierzających ku usytuowaniu ucznia w centrum procesu nauczania i wdrażaniu go do autonomiczności, samokształcenia oraz uczenia się poprzez działanie.

Instytucje biorące udział w projekcie międzynarodowym *SOKRATES – LINGUA Aktion A*: „*Staging Foreign Language Learning – Europäisches Kooperationsprogramm für die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern*” postanowiły wspólnie wypracować i przetestować takie programy i materiały doskonalenia zawodowego nauczycieli, których celem nadrzędnym jest rozwijanie metod aktywizacji i motywacji uczniów. Istotą projektu jest komunikatywność w nauce języków obcych, kształcenie wielokulturowe oraz wykorzystanie form scenicznych i mediów elektronicznych w nauczaniu.

Trzyletni projekt (1999–2002) adresowany jest do nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego, pracujących z uczniami w przedziale wiekowym 14–18 lat oraz do konsultantów, doradców metodycznych i osób prowadzących doskonalenie zawodowe nauczycieli. Prace projektowe zorientowane są pragmatycznie i dodatkowo wsparte współpracą i konsultacjami ze środowiskami uniwersyteckimi (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Goethe – Institut w Warszawie). Wszystkie zaś podmioty biorące udział w projekcie połączone są sprawnym systemem komunikacji elektronicznej w celu szybszej wymiany opinii i doświadczeń w trakcie wypracowywania i testowania w praktyce nowych technik i materiałów.

Porównywalność sytuacji kształcenia językowego w różnych krajach i ich zainteresowanie współpracą w ramach UE są podstawą dla rozwoju integracji europejskiej. Wszystkie instytucje biorące udział w projekcie (z Niemiec,

Irlandii, Finlandii, Danii, Portugalii i Polski) widzą w nim szansę podniesienia fachowych kwalifikacji nauczycieli i umotywowanie ich do zmodyfikowania sposobu nauczania, za pomocą odbywających się we wszystkich krajach prac projektowych, seminariów, warsztatów i wypracowanych materiałów dokształcających.

Produkt finalny projektu – popularyzacja wykorzystywania form scenicznych oraz metod kreatywnych w nauczaniu języków obcych w połączeniu z mediami elektronicznymi – miały służyć instytucjom biorącym udział w projekcie przy organizowaniu wszelkiego rodzaju kursów doskonalących dla nauczycieli. Każdy zdyktowany moduł jest wynikiem opracowania przez poszczególne instytucje i współpracujące z nimi szkoły pomysłów w zakresie form scenicznych, kreatywnego pisania i wykorzystania materiałów audiowizualnych.

Głównym koordynatorem prac projektowych jest Dolnosaksoński Instytut Doskonalenia Nauczycieli i Pedagogiki Medialnej (NLI) z Hildesheim (Niemcy), zaś strona polska reprezentowana jest przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu. Dzięki inicjatywie Marity Kopplin, konsultanta metodycznego do spraw języka niemieckiego w ODN, zostały podjęte prace w ramach tego europejskiego projektu. W skład zespołu koordynującego weszli także doradcy językowi (język niemiecki): Adam Krasicki i Ewa Pomin. Pozyskali oni rzeszę osób zainteresowanych współpracą, której efektem jest około 60 konspektów. 20 z nich zostało przekazanych NLI na potrzeby projektu, zaś szerzej opracowano 4 tematy: *Neue Märchen für kluge Leute* (rozwijanie sprawności kreatywnego pisania z wykorzystaniem techniki komputerowej), *Cartoon Galerie* (kreatywna praca z materiałami wizualnymi z wykorzystaniem techniki), *Fröhliche Weihnacht überall* (aspekt kulturoznawczy w pracy projektowej) i *Deutschstationen* (nauczanie autonomiczne z wykorzystaniem możliwości Internetu i poczty elektronicznej). Do projektu *Neue Märchen für kluge Leute* opracowano także koncepcję cyklu zajęć

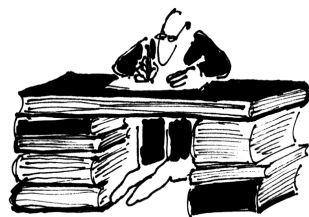
warsztatowych dla nauczycieli, które są realizowane w poznańskim ODN w bieżącym roku szkolnym, po czym zostanie dokonana ich ewaluacja.

Polski zespół koordynacyjny pozyskał dla projektu pracowników naukowych, edukatorów, doradców metodycznych, a także szkoły. Szkoły zaangażowane w projekcie (V i VIII LO w Poznaniu oraz LO w Swarzędzu) musiały spełnić kilka warunków, np. posiadać klasy z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego i angielskiego, prowadzić współpracę ze szkołą partnerską za granicą, wyrazić zgodę na udział nauczycieli w warsztatach oraz na urządzenie multimedialnego gabinetu do nauczania języków obcych. Po cyklu warsztatów w ODN nauczyciele z tych szkół zrealizują wypracowane projekty ze swoimi uczniami, udokumentują to na taśmie video i poddadzą ewaluacji. Efekty prac polskiego zespołu zostaną zaprezentowane na międzynarodowych spotkaniach grup koordynacyjnych, które odbywają się co kwartał w innym kraju.

Prace nad projektem osiągnęły półmetek i już wiele zostało zrobione. Ważne jest, że rezultaty tej pracy zostały docenione na arenie międzynarodowej i ocenione pozytywnie. Należy mieć nadzieję, że aktywności związane z dalszą częścią projektu będą równie owocne, a już dziś można stwierdzić, że przystąpienie do projektu i jego realizacja przyniosła jego uczestnikom wiele satysfakcji. Cieszy mianowicie fakt pozyskania takiej liczby osób chętnych do współdziałania, olbrzymie zainteresowanie nauczycieli kreatywnymi formami nauczania (wykorzystaniem komputera, Internetu, scenicznych form pracy) oraz pracą projektową w ogóle. Znaczenie tego zaangażowania jest tym większe, że dokonuje się ono w specyficznym dla polskiego systemu oświatowego czasie, w dobie reformy. Wszelka aktywność nauczycieli daje nadzieję na ciągłe doskonalenie procesu kształcenia językowego dzieci i młodzieży, w związku z czym należy sobie życzyć realizacji kolejnych takich projektów. (lutu 2001)

ZAPRASZAMY

Na nasze strony internetowe www.codn.edu.pl Znajdziecie tam Państwo szczegółowe informacje o Językach Obcych w Szkole i o numerach specjalnych, które chcemy wydać jeszcze w tym roku.



Helena Stachów
Wrocław

Moje spotkania z *Lifelines*¹⁾

Na polskim rynku wydawniczym istnieje szeroki wybór podręczników do nauki języka angielskiego dla różnych grup wiekowych wydanych przez renomowane wydawnictwa zagraniczne, które już na dobre zadomowiły się w naszym kraju. Dzięki prężnej działalności reprezentantów tych wydawnictw w Polsce, nauczyciele mają okazję bliżej zapoznać się z wieloma podręcznikami oraz poznać ich autorów.

Podobnie jak inni nauczyciele języka angielskiego przejrzałam (czytaj: przeanalizowałam) wiele podręczników szukając takiego kursu, który nie tylko byłby przyjazny zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela, ale przede wszystkim pomógłby uczniom w opanowaniu czterech podstawowych sprawności: rozumienia ze słuchu, sprawnego komunikowania się w różnych sytuacjach życia codziennego, czytania ze zrozumieniem oraz pisanie, a więc pomógłby uczącym się w takim opanowaniu języka angielskiego, by mógł on być narzędziem zdobywania informacji i umożliwił uczestniczenie w wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości współczesnej Europy i świata. Myślę, że *Lifelines* spełnia te oczekiwania.

Lifelines to trzyczęściowy kurs dla młodzieży i dorosłych autorstwa Toma Hutchinson'a wydany przez Oxford University Press.

Moje spotkanie z *Lifelines* rozpoczęło się od trzeciej części – *Intermediate*, która została najwcześniej wydana w Polsce. Zakres tematyczny oraz rodzaj tekstów zawartych w tym pod-

ręczniku sprawia, iż jest to bardzo dobry kurs języka angielskiego dla dorosłych. Zachęcona tym podręcznikiem rozpoczęłam pracę z *Lifelines – Elementary* w grupie zaczynającej naukę języka angielskiego od podstaw. W tej grupie znaleźli się również uczniowie, którzy mieli kontakt z językiem w szkole podstawowej tzw. *false beginners*. Uczący się polubili podręcznik gdyż umożliwił on im konsolidację nabywanych umiejętności dzięki zawartym w każdej jednostce tematycznej części zwanej *Conversation pieces* oraz *Extension* – części utrwalającej materiał gramatyczny oraz sprawność słuchania, występującej po dwóch jednostkach tematycznych.

Następna, druga część kursu to *Lifelines – Pre-Intermediate*. Jest to podręcznik który najbardziej mnie zafascynował i któremu chciałabym poświęcić nieco więcej uwagi.

Podobnie, jak inne podręczniki wydane przez Wydawnictwo Oxford University Press i ten podręcznik składa się z 14 głównych części – jednostek tematycznych. Pozostałe części to:

- ▶ *Reflecting on learning* – część rozwijająca w uczniach umiejętność świadomego uczenia się.
- ▶ *Grammar reference* – wyjaśnia zagadnienia gramatyczne występujące w poszczególnych jednostkach tematycznych.
- ▶ *Tapescripts* – są to teksty dialogów sytuacyjnych nagrane na taśmę. Ta część jest bardzo pożyteczna dla uczących się, gdyż mogą oni ćwiczyć czytanie, wybrać kluczowe zwroty sto-

¹⁾ Tom Hutchinson (2000), *Lifelines, Student's Book (elementary, pre-intermediate, intermediate)*, Oxford University Press.
Tom Hutchinson (2000), *Lifelines, Workbook (elementary, pre-intermediate, intermediate)*, Oxford University Press.
Tom Hutchinson (2000), *Lifelines, Teacher's Book (elementary, pre-intermediate, intermediate)*, Oxford University Press.

sowane w danej sytuacji (np. w celu uzyskania informacji, negocjowania, udzielania wskazówek, rad) i następnie zastosować je w nowych sytuacjach językowych.

► *Wordlist* – zawiera nowe słowa (wraz z transkrypcją), które występują w każdej jednostce tematycznej, co umożliwia samokontrolę oraz ułatwia odnajdywanie poszczególnych słów w danej jednostce tematycznej, w przypadku, gdy uczący się nie pamięta znaczenia danego słowa.

► *Wykaz czasowników nieregularnych* (wraz z formami) zawartych w podręczniku.

Każda jednostka tematyczna w zasadzie może być realizowana w czasie pięciu godzin lekcyjnych. Wiele jednak zależy od zainteresowań i poziomu znajomości języka przez uczniów danego zespołu klasowego oraz od pomysłowości nauczyciela. I tak na przykład: przy tekście *Nature's Children* można pokusić się i poprowadzić dyskusję na temat wolności i odpowiedzialności za drugiego człowieka, przy tekście *Gretna scene* można porozmawiać o zakładaniu rodziny, przy tekście *The Witch of Wall Street* można podyskutować o roli pieniądza i o szczęściu. Tekst *The end of the melting pot* może być punktem wyjścia do rozmowy o emigrantach, imigrantach, wreszcie o Stanach Zjednoczonych i Amerykanach itp.

Podręcznik zawiera wiele kolorowych

zdjęć, na podstawie których można rozwijać sprawność komunikacji językowej. Teksty do czytania to przeważnie artykuły prasowe, ogłoszenia, listy do redakcji, fragment opowiadania. Wspomniane teksty mogą być wykorzystane nie tylko w rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem czy jako inicjacja dyskusji. Mogą one również posłużyć jako wzorzec pisania różnych tekstów użytkowych, która to umiejętność jest jednym z wymogów Nowej Matury, nie mówiąc już o przydatności tej umiejętności w życiu współczesnego człowieka.

Podręcznikowi towarzyszy *Workbook (Książka do ćwiczeń)* i *Teacher's Book (Książka Nauczyciela)*. Zostało również przygotowane (przez Julię Starr Keddle) polskie wydanie testów do każdej jednostki tematycznej oraz *Test końcowy (End of Year Test)*, również w dwóch wersjach. Ćwiczenia zawarte w testach mogą być pomocne nauczycielowi w przygotowaniu testu osiągnięć. Test przygotowany przez nauczyciela ma tę zaletę, że jest niepowtarzalny.

Jeśli więc ktoś szuka dobrego podręcznika dla uczniów – na poziomie *pre-intermediate* radzę wprowadzić *Lifelines – Pre-Intermediate*. Jestem przekonana, że podręcznik ten przyniesie satysfakcję zarówno uczącym się, jak i nauczycielowi.

(czerwiec 2001)

Maria Wodzyńska
Warszawa

Chambers English Dictionary. Compact Plus¹⁾

Po wydaniu w roku 2000 *Angielskim Współczesnym Słowniku Tematycznym*, wydawnictwo REA proponuje czytelnikom kolejną godną polecenia pozycję. Tym razem jest to angielsko-polski *Chambers English Dictionary. Compact Plus*. Redaktorem wersji polskiej słownika jest Wojciech Tyszka, zaś hasła polskie opracowały Magdalena Hoppe oraz Anna Ptaszek.

Słownik zawiera ponad 50 000 haseł

i 120 000 objaśnień. Są wśród nich nazwy własne, skróty, terminy handlowe i informatyczne stanowiące aktualne źródło wiedzy o współczesnym języku angielskim. Znajdziemy w nim również przykłady konstrukcji gramatycznych, zwroty idiomatyczne oraz, co bardzo istotne, wskazówki pozwalające na uniknięcie błędów, jakie często przytrafiają się użytkownikom o słabszej znajomości języka.

¹⁾ *Chambers English Dictionary. Compact Plus. Słownik angielsko-polski*, Wojciech Tyszka (red. wersji polskiej), (2001), Wydawnictwo REA s.j.

Posłużmy się przykładem hasła **scorer**:

Scorer –1. [official] osoba notująca wynik

–2. [player] strzelec, zdobywca gola/punktów

W nawiasie podano wskazówkę dotyczącą zastosowania, która eliminuje możliwość niewłaściwej interpretacji znaczeniowej.

Jak mało który z dostępnych obecnie na rynku słowników, *Compact Plus* zawiera bardzo dużą ilość skrótów powszechnie i chętnie stosowanych we współczesnej angielszczyźnie. Jest to wielką zaletą tego słownika, nie jest bowiem tajemnicą dla osób parających się tłumaczeniem, czy dla czytelników bieżących tekstów prasowych o tematyce polityczno-gospodarczej, jakim problemem bywa prawidłowe rozszyfrowanie skrótów i jak niewiele słowników spełnia nasze oczekiwania w tym względzie. Zawarte w *Compact Plus* skróty posiadają dodatkowo walor poznawczy, ponieważ są często nośnikami informacji kulturowych. Oto trzy przykłady:

PAC (abbr of **political action committee**) AM komitet gromadzący środki na kampanie polityczne

AID –1. (abbr of **artificial insemination by donor**) sztuczne zapłodnienie nasieniem dawcy

–2. (abbr of **Agency for International Development**)

C&G (abbr of **City and Guilds**) brytyjski dyplom wykształcenia technicznego

W *Compact Plus* czytelnik znajdzie również noty objaśniające w języku polskim, które mają na celu uzupełnienie wiedzy na temat różnych aspektów życia oraz instytucji krajów anglojęzycznych. Możemy się z nich dowiedzieć nieco więcej o brytyjskiej Izbie Gmin i Izbie Lordów, o amerykańskim święcie Dziękczynienia, czy o nie zawsze jasnym dla polskiego czytelnika pojęciu **public school**, o którym czytamy:

W Anglii i Walii termin „public school” oznacza szkołę prywatną tradycyjnego rodzaju. Niektóre z takich szkół (np. Eton czy Harrow) należą do bardzo znanych i chętnie wybieranych. Powszechnie uważa się, że szkoły prywatne kształcą rządzącą elitę kraju. W USA, a czasami też i w Szkocji, termin ten odnosi się do szkół państwowych.

Dużą zaletą słownika jest fakt, że oprócz brytyjskiej wersji angielskiego znajdziemy w nim liczne przykłady amerykanizmów oraz

określenia typowe dla kanadyjskiego czy australijskiego angielskiego. Na przykład:

► **girl guide** BR, **girl scout** AM harcerka, skautka
► **sideboards** BR, **sideburns** AM baczki, bokobrody

► **haulier** BR, **hauler** AM [owner, driver] przewoźnik

Słownik uwzględni również różnicę wymowy między brytyjską a amerykańską wersją językową, nawet jeśli pisownia jest w obu wypadkach jednakowa. Przykładem może być choćby hasło **simultaneous**.

Compact Plus jest słownikiem bogatym w idiomy i określenia zaczerpnięte z języka potocznego. Bardzo często, obok podstawowego znaczenia hasła pojawia się jego potoczne użycie, co w znacznej mierze sprzyja poznawaniu tak zwanego „żywego”, nie zaś podręcznikowego języka. Dla zilustrowania podaję przykłady kilku haseł:

► **crank** –1. TECH korba –2. inf [eccentric] dziwak, nawiedzony

► **mainline** adj [train] kursujący po głównej linii; [station] położony przy głównej linii <> vt *drugs* sl [drugs] wstrzykiwać, szprycować się

► **junket** -1. [pudding] legumina -2. inf pej [trip] wyjazd za pieniądze publiczne

Na końcu słownika znajduje się wykaz czasowników nieregularnych oraz specjalny dodatek zawierający informacje kulturowe na temat Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. Może on stanowić źródło wiedzy o aktualnych kwestiach związanych z administracją, transportem, życiem kulturalnym, systemem bankowym, edukacyjnym czy służbą zdrowia w tych krajach.

Wydawca zadbał o to, by druk oraz szata graficzna były nie tylko niezwykle staranne, lecz również „przyjazne” dla użytkownika. W konsekwencji, objaśnienia są czytelne i łatwe do odnalezienia, a i sprawdzenie hasła nie jest czasochłonne.

Jestem przekonana, że słownik ten znajdzie wielu odbiorców. Będzie niewątpliwie doskonałą pomocą przy lekturze i tłumaczeniu współczesnych tekstów i redagowaniu prac pisemnych. Można go śmiało polecić uczniom szkół średnich, którzy posiadają już pewną znajomość języka angielskiego, studentom oraz tym wszystkim, którzy oczekują, że słownik będzie dla nich precyzyjnym, jasnym i rzetelnym źródłem informacji językowej. (lipiec 2001)

325 ćwiczeń z języka rosyjskiego¹⁾

Wśród niewielu książek zawierających materiał gramatyczno-powtórzeniowy z języka rosyjskiego zwróciłam uwagę na *325 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań* autorstwa dr Józefa Dobrowolskiego, doświadczonego praktyka. Jest to skrypt niezbędny (jak zaznacza również Centrum Edukacji „Wiedza”) dla maturzystów, kandydatów na studia i studentów.

Autor wykorzystał ciekawe teksty obrazujące przeszłość i dzień dzisiejszy Rosjan (np. старообрядчество, история летоисчисления, московское метро). Nie omieszkął również użyć przykładów poezji, m.in. fragmenty Tiutczewa, Jewtuszenko. W ćwiczeniach wykorzystane są fragmenty prozy, np. A. Czechowa (ćw. 110/111).

Książka podzielona jest na kilka rozdziałów (rzeczownik, czasownik z wyekspozowaniem trybu rozkazującego, imiesłowy, przymiotnik, przysłówki, zaimek, przyimki). Po każdym rozdziale, a także na końcu podręcznika są zamieszczone ćwiczenia powtórzeniowe. Do każdego rozdziału jest dołączony komentarz gramatyczny – przedstawiony bardzo przejrzysto, najczęściej w tabeli. Szkoda jednak, że w języku rosyjskim, co niekiedy zniechęca ucznia do bardziej dokładnej analizy.

W podręczniku zwrócono wiele uwagi na utrwalanie leksyki. Ćwiczenia są bardzo zróżnicowane i zawierają sporo nowych, powstałych w ostatnich latach słów – z zakresu ekonomii, mowy potocznej, realiów dnia dzisiejszego. Nowe słowa i wyrażenia użyte w podręczniku to między innymi: *бомж, фея, аграрий, мораторий, парламентарий, Международный валютный фонд, акционерное общество, инфляция, приватизация, интегрироваться в ЕС, турне, видео, роллс-ройс, адидасы, ажиотаж, хит-парад, Эльзас*. Jest więc okazja, by je opanować i również ćwiczyć ortografię. Autor umiejętnie „wplótf” także wiele przydatnych przysłów. Niektóre polecenia sugerują nawet wyjaśnianie frazeolo-

gizmów, co również przyczynia się do wzbogacenia zasobu słownictwa uczących się (np. ćw.159/95; 180/105).

Ważnym, a chyba zapomnianym ćwiczeniem jest uzupełnianie wyrazów w tekście (wyrazy nie są podane pod koniec ćwiczenia). Na uwagę zasługują również ćwiczenia z homonimami (np. ćw. 205/120).

Autor zwrócił również uwagę na imiesłowy, zarówno przymiotnikowe, jak i przysłówkowe. Jest to materiał często pomijany w wielu publikacjach, a bardzo istotny z uwagi chociażby na zastosowanie imiesłowów w listach handlowych.

Utrwalając tryb rozkazujący autor proponował zdania z użyciem przepisów kulinarnych. Przy utrwaleniu liczebników zaproponował porównanie długości rzek, głębokości jezior. Wśród czasowników odróżniających się rządem można znaleźć „nowe”: *интегрироваться во что?, специализироваться на чём?*

Ćwiczenia spełniają wszelkie wymagania współczesnej dydaktyki. Są przydatne, atrakcyjne i odwołują się do realiów otaczającego nas świata. Uczeń nie powinien się nudzić korzystając z omawianego podręcznika.

Materiał gramatyczny, leksykalny, ortograficzny utrwalony dzięki temu skryptowi daje szansę absolwentowi szkoły średniej doskonale przygotować się do NOWEJ MATURY, która w nieco innej formie, ale jednak będzie sprawdziła materiał językowy, np. w części piątej egzaminu zewnętrznego (poziom rozszerzony) są przewidziane struktury gramatyczne podane w kontekście. Dzięki zróżnicowanym ćwiczeniom korzystający utrwalają komunikację językową we wszystkich dziedzinach życia codziennego. Możliwość sprawdzenia właściwej odpowiedzi w kluczu to forma samokontroli i nastawienie na samodzielność w uczeniu się języka. Warto więc sięgnąć do tego podręcznika w myśl powiedzenia *повторение – мать учения*. (styczeń 2001)

¹⁾ Józef Dobrowolski, *325 ćwiczeń z języka rosyjskiego z kluczem rozwiązań*, Centrum Edukacji „Wiedza”.

Nauczanie bilingwalne – modele, koncepcje, założenia metodyczne¹⁾

Od 10 lat wdraża się w Polsce dwujęzyczny tok nauczania. W związku z tym obserwuje się rosnące zainteresowanie szkół i uczniów tą koncepcją nauczania. Jednakże dotychczas nie poświęcono nauczaniu bilingwalnemu merytorycznych publikacji. Pozycja *Nauczanie bilingwalne – modele, koncepcje, założenia metodyczne*, wydana przez J. Iluka jest pierwszą i jak dotychczas jedyną próbą monograficznego ujęcia problemów związanych z dwujęzycznym nauczaniem w Polsce. Prezentuje ona argumenty za efektywnością nauczania bilingwalnego oraz przedstawia jego modele organizacyjne stosowane w różnych krajach, porusza problematykę przygotowania uczniów do tej formy kształcenia, kryteria wyboru przedmiotów, a także zasady nauczania dwujęzycznego oraz problem trudności wykorzystywanych na zajęciach tekstów. Powyższe nakreślenie zakresu poruszanych w tej pozycji tematów pozwala uznać ją już na wstępie bezsprzecznie za wartościową i użyteczną pracę, wprowadzającą czytelnika w obszerną problematykę nauczania bilingwalnego.

Praca J. Iluka składa się z siedmiu rozdziałów. W pierwszym autor koncentruje się na omówieniu argumentów przemawiających za efektywnością nauczania bilingwalnego, podkreślając, że w tej formie kształcenia stwarza się lepsze warunki do dłuższego i intensywniejszego kontaktu z językiem obcym, bez konieczności wydłużenia tygodniowego pensum godzinowego uczniów i bez konieczności redukcji godzin przeznaczonych na inne przedmioty na korzyść języka obcego. W rozdziale drugim pracy zostały zaprezentowane formy i struktury organizacyjne nauczania bilingwalnego w różnych krajach. Na tym tle autor dokonuje analizy modelu stosowanego w Polsce. Wykazuje on, że liczne badania dowiodły, iż ta koncepcja nauczania jest o wiele efektywniejsza niż trady-

cyjne zajęcia z języka obcego, a ponadto uczniowie osiągają znacznie wyższą kompetencję językową w wielu ważnych obszarach sprawności. We wnioskach autor poddaje pod dyskusję sposoby pozwalające na znaczne podniesienie efektywności kształcenia dwujęzycznego w Polsce, co w czasie głębokich przemian w polskiej oświacie jest konieczne przy racjonalnym opracowaniu zarówno ogólnych, jak i szczegółowych założeń programowych tej formy nauczania. Konkluzję rozdziału stanowi dyskusja nad wadami i zaletami rozwiązań przyjętych w Polsce.

Przedmiotem rozważań następnego rozdziału jest przygotowanie uczniów do nauczania bilingwalnego. Autor prezentuje szeroki wachlarz kursów przygotowawczych oraz ich cele, a także inne rozwiązania organizacyjne umożliwiające planowe i konsekwentne przygotowanie uczących się do kształcenia bilingwalnego, których nie przewidziano w polskim modelu. Zwraca uwagę także na fakt, że ta formuła nauczania jest zaniedbywana w polskich szkołach. Obecnie jest realizowana (według autora) tylko w 39 liceach w całym kraju.

W rozdziale czwartym J. Iluk zajmuje się problematyką wyboru przedmiotów do dwujęzycznego toku nauczania i jego kryteriami. Autor w precyzyjny i wyczerpujący sposób podaje zasady, przy pomocy których powinien być podejmowany wybór przedmiotów szkolnych do kształcenia bilingwalnego oraz opisuje wady i zalety poszczególnych przedmiotów szkolnych. Problem ten jest o tyle istotny, że w naszym kraju przy wyborze przedmiotów do nauczania bilingwalnego nie uwzględnia się żadnych merytorycznych kryteriów poza kadraj. Także w tym rozdziale rozważa się problem liczby przedmiotów objętych nauczaniem bilingwalnym i wyboru zagadnień oraz materiałów do jego nauczania. Ponownie czytelnik znajduje

¹⁾ Jan Iluk (2000), *Nauczanie bilingwalne – modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, str.139.

tu przejrzyste i precyzyjne kryteria, przy pomocy których powinno się dokonać wyboru tematów i zagadnień.

W następnym rozdziale J. Iluk przedstawia zasady nauczania dwujęzycznego, które mają pomóc w elastycznym i efektywnym połączeniu nauki języka obcego i treści merytorycznych. Autor omawia także reguły stosowania języka ojczystego i obcego w nauczaniu dwujęzycznym, podkreślając słusznie fakt, że rygorystyczne stosowanie zasady unikania języka ojczystego jest szkodliwe i nie ma żadnego racjonalnego wytłumaczenia. W związku z tym podaje szereg sytuacji, w których posługiwanie się językiem ojczystym jest uzasadnione. Rozdział kończy się omówieniem szczegółowych zasad dwujęzycznego nauczania przedmiotów społecznych (historia, polityka, geografia), jak i zagadnień związanych z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego oraz elementów dyskursu dydaktyczno-naukowego.

Rozdział szósty jest poświęcony tekstom w nauczaniu bilingwalnym, gdyż jakość stosowanych tekstów ma znaczny wpływ na efektywność kształcenia. Przedstawione tu są metody ustalania stopnia trudności leksykalnej i składniowej tekstów. Dzięki przeprowadzonym badaniom autor wykazuje, że polskie teksty podręcznikowe są trudne. Jego badania potwierdzają empirycznie informację o wysokim stopniu trudności polskich podręczników szkolnych podaną w środkach masowego przekazu na rozpoczęcie roku szkolnego 2000/2001. W rozdziale tym autor podaje także cenne wskazówki dotyczące stosowania i adaptacji tekstów do nauczania bilingwalnego. Uczący otrzymują zatem w tym rozdziale małe kompendium wiedzy pozwalającej dokonać wyboru tekstu lub strategii jego adaptacji dla potrzeb tej formuły nauczania.

Przedmiotem ostatniego rozdziału są elementy dyskursu dydaktyczno-naukowego. Problemy jego stosowania zostały zilustrowane na przykładzie struktur nominacyjnych i definicyjnych. Autor dokładnie analizuje specyficzne zwroty i wyrażenia lekcyjne oraz wybrane umiejętności dyskursywne, do których zalicza się wspomniane właśnie kompetencje definicyjne i nominacyjne. Rezultatem przeprowadzonej analizy jest wykrycie problemów w ich zastosowaniu i wskazanie źródeł błędów interferencyjnych w powyższym zakresie.

Recenzowana praca, mająca formę monografii, jest bez wątpienia bardzo wartościowa i użyteczna. Problem nauczania bilingwalnego został potraktowany w niej wieloaspektowo, dzięki czemu czytelnik może lepiej zrozumieć zagadnienia związane z modelami, koncepcjami i założeniami metodycznymi tej formy kształcenia. Ponadto monografia ta jest cenną pozycją dla nauczycieli zarówno już pracujących, jak i przygotowujących się do nauczania bilingwalnego, gdyż zawarte w niej wyjaśnienia i spostrzeżenia (uzupełnione często o cenne porady praktyczne) z pewnością ułatwią i zoptymalizują proces decyzyjno-dydaktyczny w kształceniu dwujęzycznym.

Monografia ta jest także wartościową pozycją zarówno dla pracowników kuratoriów, ponieważ znajdą oni kryteria, na podstawie których należy aprobować programy do nauczania bilingwalnego, jak i dla dyrektorów szkół, którzy wychodząc naprzeciw życzeniom rodziców chcieliby zorganizować tę formułę kształcenia w swoich szkołach. Natomiast rozdział prezentujący dyskurs dydaktyczno-naukowy stanowi nieodzowną pomoc dla nauczycieli realizujących nauczanie bilingwalne, którzy podczas studiów kierunkowych nie mogli uzyskać kompetencji umożliwiających im bezbłędne stosowanie specyficznych zwrotów i wyrażań lekcyjnych oraz struktur nominacyjnych i definicyjnych. Należy także zwrócić uwagę na to, że elementy nauczania bilingwalnego można z dużą korzyścią zastosować także w klasach z rozszerzonym programem nauczania języków obcych.

Zaś w obliczu dążeń Polski do wstąpienia do Unii Europejskiej właśnie tej koncepcji nauczania należy przyznać priorytetową rangę, aby polski uczeń mógł uzyskać szeroką dwujęzyczną kompetencję językową otwierającą przed nim także szansę na studiowanie w wybranym przez niego kraju. Należy w tym miejscu przytoczyć stwierdzenie autora, że w Europie nastąpiło zintensyfikowanie wspomnianej formuły kształcenia, podczas gdy w Polsce grozi jej załamanie.

Reasumując, należy stwierdzić, że recenzowana pozycja będzie oprócz wymienionych już walorów stanowić z pewnością także ważny przyczynek do szerszej dyskusji na temat koncepcji i praktyki nauczania bilingwalnego.

(maj 2001)

WAS IST LOS?

- trzystopniowy kurs języka niemieckiego
przeznaczony dla uczniów rozpoczynających
nauczkę języka w gimnazjum



Numer dopuszczenia MEN
220/00

- sprawdzona metoda nauczania komunikacyjnego
- urozmaicona tematyka, bogate słownictwo, różnorodne ćwiczenia leksykalne
- nauczanie gramatyki osadzone w kontekście, różnorodne techniki ćwiczenia gramatyki
- uwzględnione nowe zasady pisowni
- propozycje aktywnych form pracy, ciekawych gier i zabaw
- zgodna z zaleceniami Podstawy programowej kształcenia ogólnego praca z projektem indywidualnym i grupowym
- uwzględniona autonomia ucznia: zastosowanie języka polskiego w poleceniach, arkusze do samooceny z zestawami ćwiczeń wraz z rozwiązaniami
- dodatkowy rozdział na temat realiów i kultury krajów niemiecko-języcznych
- szata graficzna atrakcyjna dla ucznia
- kurs przeznaczony dla uczniów uczących się języka niemieckiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo
- w poradniku dla nauczyciela znajdują się rozkłady materiału i zbiory testów.



Numer dopuszczenia MEN
173/01

Seria **WAS IST LOS?**

Klasa I

Was ist los? Podręcznik + kaseeta (komplet)
Was ist los? Zeszyt ćwiczeń
Was ist los? Poradnik dla nauczyciela

Klasa II

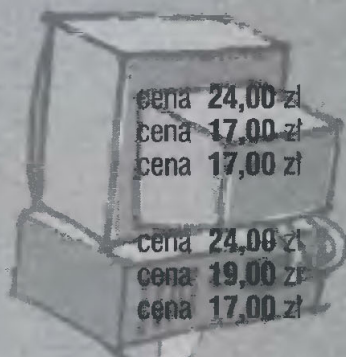
Was ist los? Podręcznik + kaseeta (komplet)
Was ist los? Zeszyt ćwiczeń
Was ist los? Poradnik dla nauczyciela

W przygotowaniu:

Klasa III

Was ist los? Podręcznik + kaseeta
Was ist los? Zeszyt ćwiczeń
Was ist los? Poradnik dla nauczyciela

Was ist los? Materiały pomocnicze
dla nauczyciela klasy I



**w sprzedaży
od 2002 roku**

PWN WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN

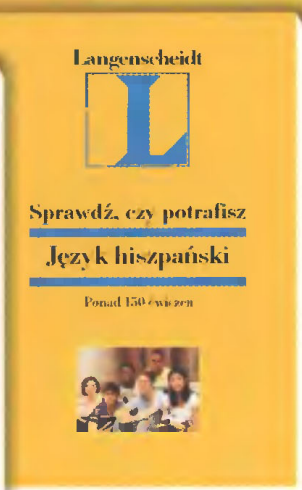
ul. Świętojerska 5/7, 00-236 Warszawa, tel. (0 22) 69 54 560,

Zespół Języka Niemieckiego (0 61) 855 73 57

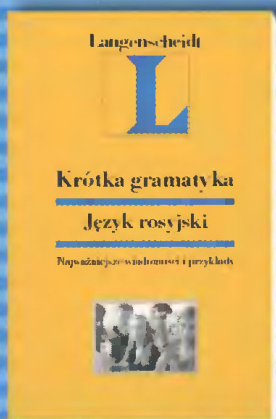
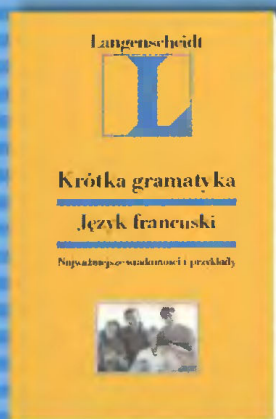
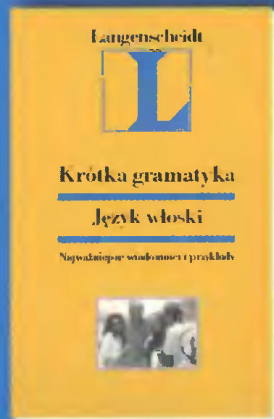
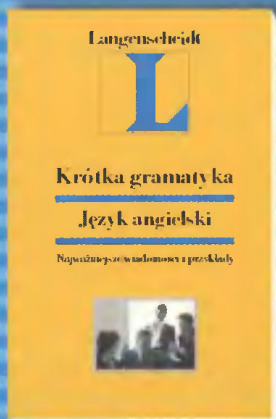
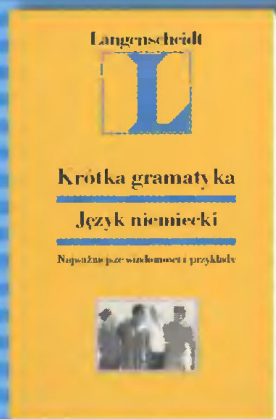
bezpłatna infolinia o 800 22 33 44

NOWE SERIE EDUKACYJNE!

Sprawdź, czy potrafisz



Krótką gramatyka



Langenscheidt | **L**
Polska

Langenscheidt Polska Sp. z o.o.
02-548 Warszawa, ul. Grażyny 13
tel.: (22) 845 25 51
fax: (22) 845 26 55
e-mail: lpo@langenscheidt.pl
www.langenscheidt.pl