

Języki Obce w Szkole



PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

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

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

W stałej sprzedaży mamy numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (nr 6/2000).
 - Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (nr 6/2001).
 - Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (nr 7/2001).
- i numery bieżące: 5/2001 i 1/2002.

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

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

Prenumerata na II półrocze 2002

(numery 4,5,6)

27 zł wpłata do 20 sierpnia 2002 r.

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

Numer 5/2001

9 zł

Numer 1/2002

9 zł

Prenumerata numerów: 2/2002

9 zł do 10 marca 2002 r.

3/2002

9 zł do 10 maja 2002 r.

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

- Nauczanie wczesnoszkolne (10 zł) 9 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (20 zł) 9 zł
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. (18 zł) 9 zł

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

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

Załączam kopię dowodu wpłaty.

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

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

Spis treści

Od redakcji 3

JĘZYK I KULTURA

Renata Wojtal – Tłumacz wśród poezji futurystów. O niemieckim przekładzie wiersza Stanisława Młodożeńca: *W drodze*. 4
Elżbieta Pachocińska – Kilka uwag o błędach językowych w prasie francuskiej 7
Bogusław Kubiak – Prognoza błędów w użyciu *verba dicendi* w języku niemieckim 10

METODYKA

Karol Czejarek – O sztuce tłumaczenia i o tłumaczeniu przez uczniów tekstów z podręczników 18
Janina Skrzypczyńska – Wykorzystanie fotografii na lekcji języka angielskiego 22
Grażyna Miedzińska – Stymulowanie zdolności twórczych i werbalnych uczniów 26

Z PRAC INSTYTUTÓW

Barbara Czarna-Cicha – Czy warto coś zachować z Nowej Matury? 30
Leszek Mikrut – Aktualizacja treści nauczania przedmiotu „Praktyczne tłumaczenie” w ramach specjalizacji tłumaczeniowej 32
Marek Szałek – Formy kształcenia językowego w wielkopolskich niepaństwowych szkołach wyższych 36
Iwona Strachanowska – Motywy wyboru studiów neofilologicznych 39
Roman Gąsecki – Sukces czy porażka 43

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

Barbara Rudzińska – Jak zachęcić dzieci do ćwiczeń wymowy? 48
Daniel Makus – Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy .. 50
Hanna Marcinkowska – Tematyka krajoznawcza na lekcjach języka niemieckiego *Landeskunde im Deutschunterricht* 57
Alina Matusz – Lekcja języka angielskiego w I klasie gimnazjum 61

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Dorota Dziewanowska – Lekcje języka rosyjskiego z komponentem akcentuacyjnym 66
Ewa Bińczak – Poznawanie idiomów na lekcjach języka angielskiego 70
Małgorzata Niedzielak-Kwiatkowska – Przysłowia na lekcjach języka niemieckiego 74
Nina Markiewicz – Przysłowie, powiedzenie, sentencja jako rozgrzewka językowa 77
Aleksandra Ziach – Utrwalenie przysłów łaćskich i wiadomości z mitologii 80
Dorota Ochwat, Elżbieta Gajewska – Wymiana inaczej? 82
Lidia Cybulska – Czy angielski to tylko angielski? – garsć refleksji, ale i wątpliwości, nauczyciela języka obcego 83

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Teresa Mastalerz – St. Patrick's lesson(s) 87
Iwona Janowska – Pozwólmy mówić kwiatom 90

Zofia Ożóg – Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu	94	Interkulturowa – Nauczanie Języków Obcych	121
KONKURS		Dorota Żuchowska – Silesia Latina III apud Sanctum Hyacinthum	125
Anna Korczyńska – Założenia nowej matury w gimnazjum – Konkurs z języka rosyjskiego	98	Iwona Wysocka – Szkoły partnerskie ...	126
MATURA		Wioletta Dydo, Beata Sieradzka – Jeden ze sposobów motywowania ucznia do nauki języka obcego	128
Próbny egzamin maturalny z języka niemieckiego	101	Iwona Karpińska, Katarzyna Wanke – Nowe w starym	130
Próbny egzamin maturalny z języka rosyjskiego	107	Hanna Duszka – Spotkanie z piosenką niemiecką	131
Próbny egzamin maturalny z języka włoskiego	111	Stanisław Dłużniewski – III edycja Konkursu Języka Niemieckiego	133
Gabriela Smolij – Arkusz III nowej matury	116	RECENZJE	
SPRAWOZDANIA		Piotr Stalmaszczyk – Gramatyka angielska dla gimnazjum	135
Maria Bołtruszko – Czy rzeczywiście tak szybko minął Europejski Rok Języków 2001	120	Andrzej Pawlik – Nowy słownik francusko-polski – <i>Compact Plus</i>	136
Teresa Siek-Piskozub – III Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV na temat Integracja Europejska – Komunikacja		Władysław Pokrywka – Iure at Legibus	139
		Honorata Łukaszewska – Stufen international. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene	140
		Tadeusz S. Pacholczyk – Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения	143



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

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

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

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

Od Redakcji

Szanowni Państwo

Już na dobre zadomowiliśmy się w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Zeszły rok był dla nas bardzo pomyślny – pięć numerów czasopisma, w tym ostatni o zwiększonej objętości i dwa numery specjalne – to duże osiągnięcie w historii czasopisma. Tylko raz – w roku 1995 – udało nam się wydać numer 6. W roku 2001 wydaliśmy numery 6 i 7 – oba numery specjalne. Powstały w ramach obchodów Europejskiego Roku Języków. Numer 6 – to *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych* (280 stron), numer 7 – to *Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych* (156 strony). Oba niezwykle przydatne dla każdego nauczyciela języków obcych. Pierwszy jest wprowadzeniem do międzykulturowości i do uwrażliwienia ucznia na język. Drugi ilustruje nie tylko prace z uczniem niepełnosprawnym, ale i dyslektycznym i nadpobudliwym, których jest coraz więcej w naszych szkołach.

Celem obu zeszytów specjalnych było uzmysłowienie nauczycielom, że u progu zjednoczenia z Europą i w dobie gospodarki rynkowej, nauczanie języka to już nie tylko nauczanie słówek i gramatyki w ramach czterech sprawności. To również ułatwianie uczniom nauzenia się innych języków, rozbudzanie ich wrażliwości językowej, kształtowanie ich postaw i przygotowanie do gotowości stałego rozszerzania wiedzy z wielu innych dziedzin. Drogę ku temu otworzyły w szkołach ścieżki międzyprzedmiotowe. Jeden nauczyciel – specjalista tylko jednego przedmiotu – już nie jest w stanie dobrze wykształcić ucznia. Potrzebna jest praca zespołowa, a od nauczyciela języka wymaga się już nie tylko dobrej znajomości języka, którego uczy, ale i ogólnej orientacji w tym, co się dzieje wokół nas. Każdy nauczyciel powinien mieć wykształconą umiejętność dotarcia do tej dziedziny wiedzy, która akurat powinna zaistnieć na jego lekcjach. W tym właśnie celu wydaliśmy te dwa numery specjalne, do lektury których zachęcamy wszystkich nauczycieli.

W tym roku wydamy również numer specjalny *Nauczanie języków obcych w klasach dwujęzycznych* i także będzie to numer dla wszystkich nauczycieli, bo nie tylko przedstawi istotę nauczania dwujęzycznego, ale mamy nadzieję, wskaże drogę, jak kształcić Polaka-Europejczyka, ucznia, który bez kompleksów i obciążeń będzie reprezentantem naszego kraju, którego wiedza, sprawności i umiejętności będą co najmniej na równi z wiedzą, sprawnościami i umiejętnościami jego rówieśnika z dowolnego kraju na świecie.

Efektywna nauka wiąże się z wypracowaniem skutecznych strategii uczenia się, co skłoniło nas do ogłoszenia tematu Konkursu 2002:

Nauczmy uczniów się uczyć.

Szczegółowe omówienie Konkursu podamy w numerze 2/2002.

Naszym osiągnięciem jest również wprowadzenie numerów archiwalnych do Internetu. Na naszych stronach internetowych – www.codn.edu.pl – są w całości zamieszczane numery od 4/2000, czyli te, które wydajemy w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli i których już nie ma w sprzedaży. Nowy numer wprowadzamy wtedy, gdy wyczerpie się jego nakład i mamy nadzieję, iż ułatwiamy tym dostęp do tych artykułów, które Państwo uznacie za przydatne, a które gdzieś się Wam zapodzieją.

Szanowni Państwo, gdyby nie przychylność Dyrekcji CODNu – Katarzyny Koszewskiej i Mirosława Sielatyckiego i Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, i wiara, że to co staramy się robić dzięki Państwa artykułom na łamach czasopisma, jest trwałym wkładem w kształcenie i doskonalenie nauczycieli, nie wiem, czy osiągalibyśmy takie sukcesy. Życzę więc i Państwu i całej Redakcji, by czasopismo nadal się rozwijało, co będzie możliwe tylko wtedy, gdy Wy – nauczyciele będziecie dążyć do ciągłego rozszerzania swojej wiedzy i umiejętności i zechcecie dzielić się z nami swoim dorobkiem, przemyśleniami i doświadczeniami.

Z życzeniami pełnego sukcesów i satysfakcji 2002 roku

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny



Renata Wojtal¹⁾
Działoszyn

Tłumacz wśród poezji futurystów. O niemieckim przekładzie wiersza Stanisława Młodożeńca: *W drodze*.

Futuryzm należy do tych kierunków, które stworzyły specyficzny klimat kulturalno-literacki epoki 20-lecia międzywojennego. Prowadzone do dziś studia krytycznoliterackie i badania naukowe uczyniły z futurystów jedno z bardziej przebadanych zjawisk²⁾. Ciągłe sporne w ich świetle pozostaje pytanie o rolę, jaką futurystów odegrał w rozwoju polskiej poezji. Jego sztandarowe hasła przebrzmiały dość szybko, ale trwałe osiągnięcia w zakresie języka artystycznego stały się wspólnym dobrem nowatorskiej poezji epoki. Futuryzm – jako pierwszy – zajął się problemem nowego tworzywa poetyckiego, antykonwencji i antyestetyki oraz językowego eksperymentu.³⁾

Dzieje ruchu futurystycznego w Polsce związane są z dwiema grupami: warszawską i krakowską, jakie powstały niemal równocześnie i niezależnie od siebie. Współtwórcą grupy krakowskiej był początkujący pisarz i poeta Stanisław Młodożeniec, który niedawno powrócił z rewolucyjnej Rosji, gdzie zetknął się z futurystami. Tomik *Niedziela*, wydany w 1930 r. świadczy o inspiracji poety twórczością ludową. Zastosowane tam eksperymenty polegały na włączeniu elementów ludowych do futurys-

tycznej poetyki, a penetracja w głąb języka stała się ważnym elementem poszukiwań artystycznych.

Pojawia się więc problem jak tłumaczyć teksty o ambicjach artystycznych, których forma językowa służy celowi artystycznemu? Autor tekstu poetyckiego zmierza do osiągnięcia niepowtarzalnej ekspresji językowej. Ta właśnie niepowtarzalność tekstów artystycznych w jednym języku skłania często teoretyków translacji do twierdzenia, że nie są one przekładalne na drugi język.⁴⁾ Praktyka translatorska wybitnych tłumaczy dowodzi jednak, iż w większości przypadków możliwe jest osiągnięcie analogii formy oryginału i translatu.

Oto przykład:

Stanisław Młodożeniec
W drodze

*Trajda chłajda niedorajda-koślawina
drogą, ścieżką, wąwoziskiem z Biadolina.*

*Popod łachem, popod gałachem wiatery psu-brat
poskubuje, połechtuję, szczypie w pludrach.*

*Chłupie słodko ciągnę błotko: – "Ej, człowiecze
tak wam śpieszno do Nędzowa na odwieczer?"*

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka polskiego w Zespole Szkół w Działoszynie. Prowadzi zajęcia pozalekcyjne dla uczniów z teorii przekładu.

²⁾ Wśród licznych opracowań należałoby wymienić m.in. pracę E. Balcerzana: *Styl i poetyka twórczości dwujęzycznej Brunona Jasińskiego*.; A. Lama: *Polska awangarda poetycka. Programy lat 1917–1923*.; G. Gazdy: *Futuryzm w Polsce*.; T. Kłaka: *Czasopisma awangardy*.

³⁾ Por. Z. Jarosiński: *Futuryzm* [w] *Słownik literatury polskiej XX wieku* pod red. A. Bodzkiej, M. Puchalskiej, Wrocław 1992, s. 320.

⁴⁾ Por. Z. Wawrzyniak (1991), *Praktyczne aspekty translacji literackiej na przykładzie języka niemieckiego i angielskiego*. Warszawa, s. 97.

Sikawica z nieba cyca w gębę chluśnie:
 – „Naści, bido, na pociechę i nie bluźnij!”
 A z parowa mąciel płowa: – “Przystańcieże –
 dyć w Krzywdzicach zrychtowali wam wieczerzę!”
 To se trajda niedorajda-koślawina
 do Nędzowa przez Krzywdzice z Biadolina.
 (1928)

Przekład niemiecki Karola Dedeciusa
 brzmi:

Unterwegs

*Humpelt rumpelt und halunkelt Unkel-Krause
 über Straße, Weg und Steg von Jammerhausen.*

*In den Lumpen, in den Stumpen Winde tosen,
 ziepen, zwicken, Hundebrot, in Pluderhosen.*

*Schwapp und schlapp durch zähen Schlamm und
 ohne Pause:
 „Wollt ihr, Mensch, denn noch nach Elendsdorf,
 zur Jause?”*

*Himmelsitzen blitzen spritzen immer fester:
 „Armes Luder, nimm das nur da, laß das lästern!”*

*In der Schlucht versucht der Dunst ihn anzuhalten:
 „Diene Jause ist in Unrechtkirchen, Alter!”*

*Also humpelt er zur Elendsdorfer Jause
 über Unrechtkirchen bis von Jammerhausen.*

Obydwa teksty (polski oryginał i niemiecki przekład) zostały umieszczone w książce *Sto wierszy polskich w wyborze i tłumaczeniach Karla Dedeciusa* (s.104 i s.105), wydanej przez Wydawnictwo Literackie w Krakowie w 1982 r.

Wiersz Stanisława Młodożeńca ukazuje dramat życia „na dnie” ludzkiej egzystencji. Bohater wiersza ów „niedorajda-koślawina” jest pogodzony ze swą smutną dolą żebraka, zepchniętego poza nawias społeczeństwa. Wędrując o lasce od miasteczka do miasteczka doznaje upokorzeń nie tylko ze strony ludzi, ale i zantropomorfizowanej przyrody – wiatru, który mu dokucza szarpiąc łachmany czy błota, które usiłuje go zatrzymać.

Stając się poetą chłopskim, głoszącym urodę pracy i ziemi, nie przestaje być Młodożeniec futurystą. Życzliwy humor widoczny w wierszu, osiągnięty poprzez użycie odpowiedniego słownictwa, nie prowadzi do sielankowości. Odkrywa ledwie maskowany dramat

człowieka. Na język utworu, tworzącego tutaj integralną całość, składają się słowa o ludowym rodowodzie (*naści, dyć, wiaer, zrychtowali*) i neologizmy o łatwym do odgadnięcia, choć nieco zatartym, polu semantycznym (*popod, sikawica, chlajda*). Elipsy i nieoczekiwane zestawienia słowne dają możliwość uzyskania osobliwych efektów stylowych (m.in. żartobliwe *cyce nieba*). Równie ciekawa jest w wierszu onomastyka. Oto mamy Krzywdzice, Biadoliny i Nędzów. To oczywiście wyrazy o wyrazistej semantyce, współtworzące klimat utworu. Ważną rolę pełni warstwa brzmieniowa użytych słów. Już w pierwszych dwóch wersach utworu dostrzegamy dziwne zestawienie dźwięków twardych, podkreślanych przez nagromadzenie głoski „r”, i ludowego zawodzenia, biadolenia „aj”:

*Trajda chlajda niedorajda-koślawina
 drogą, ścieżką, wężoziskiem z Biadolina.*

Analogiczne zestawienie pojawi się w zwrotce ostatniej:

*To se trajda niedorajda-koślawina
 do Nędzowa przez Krzywdzice z Biadolina.*

Rytm wiersza, uwydatniony przez rymy wewnętrzne, dzieli wers na 3 części: dwie z nich są do siebie podobne dzięki współbrzmieniu, a trzecia – odmienna. Taki rytm przypomina kuśtykanie człowieka podpierającego się kostur⁵⁾:

cz. I cz. II cz. III
Popod łachem, | popod gałachem | wiaer psubrat

cz. I cz. II cz. III
Sikawica | z nieba cyca | w gębę chluśnie:

Porównanie tekstów (polskiego oryginału i niemieckiego przekładu) zaczniemy od ich zapisu graficznego. W obydwu przypadkach dostrzegamy identyczność budowy: 6 dystychowych zwrotek, równa ilość zgłosek w wersach, rymy wewnętrzne i zewnętrzne, użycie mowy niezależnej oraz dokładne rozłożenie akcentów. Ponadto translator zadbał o warstwę brzmieniową przekładu (tak istotną w oryginale).

Oto pierwsza zwrotka oryginału i translatu:

*Trajda chlajda niedorajda-koślawina
 drogą, ścieżką, wężoziskiem z Biadolina.*

⁵⁾ Por. S. Burkot (1985), *Stanisław Młodożeniec. Rzecz o chłopskim futurystyce*. Warszawa 1985, s. 123–124.

*Humpelt rumpelt und halunkelt Unkel-Krause
über Straße, Weg und Steg von Jammerhausen.*

Nagromadzenie wyrazów o zbliżonym brzmieniu u Młodożeńca zostało zachowane w translacji. Mamy więc czasowniki: *humpelt* (niem. *humpeln* – kuleć, utykać na nogę), *rumpelt* (*rumpeln* – hałasować, dudnić, rumotać), *halunkelt* (neologizm powstały na skutek utworzenia czasownika odrzeczownikowego od wyrazu *Halunke* (*m*) – łajdak, łotr) oraz zaskakujące znaczeniowo choć trafne brzmieniowo połączenie wyrazów *Unkel-Krause*. W języku niemieckim słowo *Krause* (*f*) jest używane do określenia marszczonego kołnierzyka a *Unke* (*f*) żaby (choć forma *Unkel* nie występuje w języku niemieckim). W drugiej linijce oryginału nazwa Biadolin w translacji brzmi *Jammerhausen*, bo niemieckie *jammern* oznacza polskie *biadolić* (dosł. tłumaczenie nazwy to „domy biedy”). Widzimy więc, że użycie połączenia *Unkel-Krause* było konieczne, gdyż *Unkel* rymuje się z *halunkelt* a *Krause* z *Jammerhausen*.

W zwrotce drugiej czytamy:

*Popod łachem, popod gałachem wiatr psubrat
poskubuje, połechtuję, szczypie w pludrach.*

*In den Lumpen, in den Stumpen Winde tosen,
ziepen, wicken, Hundebrot, in Pluderhosen.*

W tekście Młodożeńca zantropomorfizowane wiatry dokuczają wędrowcowi „poskubując” go i „szczypiąc”. W translacji ich zachowanie porównane jest do zgrai psów (niem. *Hundebrot*, bo *Hund* (*m*) – pies, *Brut* (*f*) – zgraja, potomstwo lub hołota). Warstwa brzmieniowa w oryginale stworzona przez współbrzmienie wyrazów: *lach* – *gałach* (neologizm rymujący się z *łachem*) czy *psubrat* – *pludrach*, w translacji została uzyskana poprzez użycie wyrazów: *Lumpen* (*m*) – *Stumpen* (*m*) (niem. *Stumpf* – pniak), *tosen* (szumią) – *Pluderhosen* (*m*) (spodnie).

A oto trzecia zwrotka:

*Chlupie słodko ciągle błotko: – „Ej, człowiecze –
tak wam śpieszno do Nędzowa na odwieczrz?”*

*Schwapp und schlapp durch zähen Schlamm und
ohne Pause:
„Wollt ihr, Mensch, denn noch nach Elendsdorf,
zur Jause?”*

Translator używa tutaj odpowiednich dla oddania odgłosu chlapiącego błota wyrazów

Schwapp i *Schlapp*. Słowo *Schwapp* (*m*) w jęz. niemieckim oznacza chłopot, trzask, odgłos płynięcia a *Schlapp* (pochodzące od *Schlaf* (*m*)) oznacza sen. W tekście translatu pełnią one funkcję przymiotników. Aby uzyskać rym zewnętrzny tłumacz wykorzystał wyraz pochodzenia austriackiego *Jause* (*f*) (odpowiadający polskiemu podwieczorkowi) zamiast niem. *Vesper* (*f*), gdyż *Jause* rymuje się z *Pause*. W drugim wersie mamy w oryginale nazwę Nędzów, dla której odpowiednikiem w tekście niemieckim stał się wyraz *Elendsdorf* (bo niem. *Elend* (*m*) – nędza, bieda; w dosłownym tłumaczeniu „wieś nędzy”).

Czwarta strofa brzmi:

*Sikawica z nieba cyca w gębę chluśnie:
– „Naści, bido, na pociechę i nie bluźnij!”*

*Himmelsitzen blitzen spritzen immer fester:
„Armes Luder, nimm das nur da, laß das lästern!”*

Tekst Młodożeńca zaczyna się żartobliwym przedstawieniem ulewy. Z *cyca nieba* chlują na wędrowca strumienie wody. W przekładzie tłumacz wzmacnia ekspresję zjawiska. Z *cyków nieba* (bo niem. *Himmel* (*m*) – niebo i *Zitze* (*f*) – cycek krowi) kropią (*spritzen*) i błyskają (*blitzen*) strugi wody coraz mocniej (*immer fester*).

W piątej zwrotce czytamy:

*A z parowa mąciel płowa: – „Przystańcieże –
dyć w Krzywdzicach zrychtowali wam wieczrzę!”*

*In der Schlucht versucht der Dunst ihn anzuhalten:
„Diene Jause ist in Unrechtkirchen, Alter!”*

Pierwszy wers translatu zawiera zbliżone brzmieniowo wyrazy *Schlucht* (parów) i *versucht* (próbuję). Pojawia się też nazwa *Unrechtkirchen* (niem. *Unrecht* (*n*) – krzywda, *Kirche* (*f*) – kościół; dosł. tłum. „kościół krzywdy”) odpowiadająca nazwie Krzywdzice. Ponadto tłumacz nazwa wędrowca staruszkiem (*Alter*). W tekście polskim postać ta nie była dokładniej określona, raczej domyślaliśmy się wieku wędrowca.

Zwrotka ostatnia oryginału stanowi część powtórzenie treści zwrotki pierwszej. Wymienia w niej poeta trasę i cel wędrowki postaci wędrowca-nędzara:

*To se trajda nedorajda-koślawina
do Nędzowa przez Krzywdzice z Biadolina.*

Treść ta została wiernie oddana w niemieckim przekładzie:

*Also humpelt er zur Elendsdorfer Jause
über Unrechtkirchen bis von Jammerhausen.*

Przekład Dedeciusa potwierdza jego translatorskie mistrzostwo. Podziwiamy tutaj umiejętność znalezienia odpowiedników fonetycznych i semantycznych o identycznej lub bardzo zbliżonej wartości estetycznej.

Tłumacząc wiersze, Dedecius przyznaje się, że korzysta z doświadczeń Szkota Aleksandra F. Tylera, równie doświadczonego tłumacza, a ponadto profesora Uniwersytetu w Edynburgu, żyjącego w XVIII w. Tylerowi udało się sprowadzić sztukę tłumaczenia do następujących zasad:

- ▶ tłumaczenie powinno oddawać całą zawartość oryginału,
- ▶ forma i artyzm powinny mieć ten sam charakter, co w oryginale,
- ▶ tłumaczenie winno odznaczać się swobodą (tj. lekkością i naturalnością w rozumieniu Dedeciusa) oryginalnego utworu.⁶⁾

W tłumaczeniu wiersza Młodożeńca widoczne jest korzystanie z powyższych reguł przez Dedeciusa, który powiedział: *Każdy wiersz, każde słowo stawia nas przed nowymi problemami, dla których nie znajdziemy gotowych rozwiązań w słowniku.*

(lipiec 2001)

⁶⁾ Por. K. Dedecius (1974), *Notatnik tłumacza*. Kraków, s. 108.

Elżbieta Pachocińska¹⁾
Warszawa

Kilka uwag o błędach językowych w prasie francuskiej

Jak stwierdził już Z. Klemensiewicz (1966) definicja błędu językowego jest co prawda oczywista w potocznym rozumieniu tego słowa, bo jest nią ujemna ocena „czyjegoś wyrażenia się: *tak się nie mówi*”, to jednak „*istota i granice błędu językowego*” nie dla wszystkich mówiących są wyczuwalne i rozumiały. Niemniej jednak mówiący mają poczucie istnienia jakiejś normy, która jest „*społecznym nakazem*” (s. 76).

Obrona czystości języka francuskiego ma swą długą historię i nadal czuwa nad nią Akademia Francuska. W historię tę wpisało się wielu poetów, pisarzy i gramatyków na przestrzeni wieków. Do takich kamieni milowych w kulturze francuskiej należy polemika Joachima du Bellay z XVI w. (*La défense de la langue française* 1549) z tradycjonalistami, którzy twierdzili, że jedynie w języku łacińskim, a nie w języku francuskim można stworzyć dzieła porównywalne do tych, jakie pisali starożytni. Jak pogląd ten już wkrótce uległ zmianie, można zauważyć w następnym wieku. Przyczynili

się do tego głównie, purysta François de Malherbes (*Commentaires sur Desportes*) i Favre Vaugelas (*Remarques sur la langue française* 1647), którzy dążyli do czystości, jasności i precyzji języka francuskiego. Akademia francuska, która powstała w 1635 roku, kontynuowała w pewnym sensie ideał klasycystyczny Malherbes'a. W XVIII w. Antoine Rivarol (*De l'universalité de la langue française* 1784) wychwalał wyjątkowe – uniwersalne cechy języka francuskiego – jego klarowność i wewnętrzną logikę, jakiej nie posiadają inne języki. Opinia ta później przez całe wieki towarzyszyła językowi francuskiemu będąc dla Francuzów swoistą pociechą przed wzrastającą hegemonią języka angielskiego. Szczególnie symboliczną datą jest rok 1918, gdy język angielski staje się drugim obok języka francuskiego, pełnoprawnym językiem dyplomacji.

Każdy, kto uczy się języka obcego musi być świadomy istnienia kilku poziomów języka: literackiego, naukowego, powszechnego i potocznego. Na czym polegają różnice między ni-

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

mi? – *c'était vachement rigolo* – *Ne parle donc pas argot!* Z językoznawczego punktu widzenia różnica tkwi głównie w doborze słownictwa (Cohen 1970:286). Problem ten jest dla uczniów polskich dość oczywisty, gdyż i w naszym ojczystym języku stykają się na co dzień z tym samym zjawiskiem. Spotykają się również z nieprawidłowościami użycia języka na poziomie językowym zaliczanym do poprawnego. Takie same zjawisko można zaobserwować w języku francuskim.

Analizowałam język uznanej gazety *Le Monde*. Jest w nim wiele nieprawidłowości użycia. Niektóre z nich omówię w następującej kolejności:

- ▶ błędne użycia poszczególnych wyrazów;
- ▶ tzw. tiki językowe niektórych dziennikarzy – nadużywanie pewnych form;
- ▶ anglicyzmy – moda na pewne słowa;
- ▶ nieprawidłowa składnia;
- ▶ nowe użycia nie stanowiące normy.



Błędne użycia

Les prépositions:

sur zamiast à

- ▶ *Je vais sur Toulouse*
- ▶ *Je travallie sur Paris*
- ▶ *Les familles qui restent sur Bonn*
- ▶ *Les statistiques de la délinquance en baisse sur Moissac.*

depuis zamiast de

- ▶ *téléphoner depuis Bruxelles*
- ▶ *lancer une fusée depuis Cap Canaveral*
- ▶ *Je vous parle depuis Londres* (komentator radiowy).

Można zauważyć, że upowszechniło się użycie *depuis* w znaczeniu przestrzennym a nie czasowym. Jednak nie zapytamy *depuis où m'appelles-tu?* (Świątkowska 1997:212).

- ▶ *Le premier ministre a débuté une visite de cinq jours*
zazwyczaj to *le premier ministre commence une visite*;

- ▶ *Ce coureur a démarré une cure de désintoxication* (komentarz sportowy) dotychczas to *les voitures ont démarré*, żartują gramatycy. Słownik *Petit Robert* dopuszcza w języku sportowym

znaczenie: *Accélérer brusquement pour distancer ses concurrents*;

▶ *et autres*:

des socialistes et autres communistes zamiast *des socialistes, des communistes et autres militants de gauche*;

François Hollande, Robert Hue et autres François Bayrou zamiast *François Hollande, Robert Hue, François Bayrou et autres dirigeants politiques*.

Ostatnie wyrażenie powinno zawierać sens poprzednich słów.



Nadużycia

- ▶ W tekstach znanego dziennikarza gazety *Le Monde*, Bernarda Poirrot-Delpech daje się zauważyć nadużycie przymiotnika *fort*: *un projet fort, un discours fort*;

- ▶ Niektórzy dziennikarze w sposób nieuzasadniony waloryzują wydarzenia polityczne i społeczne używając przymiotników *moral* i *éthique*. *Un retour de l'ordre moral* – zyskuje sens negatywny „l'idée d'une régression” (le sens péjoratif) natomiast *un progrès éthique* – sens pozytywny „l'idée d'un progrès” (*Le Monde*, 13.01.97). Natomiast w słowniku *Petit Robert* czytamy, między innymi:

éthique: *qui concerne la morale. Préceptes, jugements éthiques*;

moral: *qui concerne les moeurs, les habitudes et surtout les règles de conduite admises et pratiquées dans une société. Attitude, expérience morale*.

Wymienne użycie tych dwóch przymiotników może być zilustrowane:

l'émergence d'un courant de pensée moralisateur qui semble désormais dominant zamiast *éthique* (*Le Monde*, op.cit.).



Anglicyzmy

Jak wiadomo to bardzo czuły punkt dla obrońców czystości języka. Dają się zauważyć trzy tendencje: użycie słów angielskich, gdy nie ma ich odpowiedników w języku rodzimym (np. język techniki), użycie słów angielskich, mimo iż są odpowiednie słowa w języku francuskim (snobizm?) oraz użycie słów francuskich

w nieprawidłowym znaczeniu, które w danym kontekście stają się anglicyzmami.

► *les grandes nappes de fioul*: forma angielska *fioul* jest fonicznym zapisem porawnej formy angielskiej *fuel*. Istnieje słowo francuskie o tym samym znaczeniu: *le mazout*;

► *les tops et les flops* 1996 zamiast *les réussites et les échecs* de 1996;

► *le supporteur* (język sportowy) zamiast *le partisan*;

supporter zamiast *appuyer, soutenir*

Je voudrais remercier tous ceux qui m'ont supporté;

► *les problèmes récurrents* zamiast *les problèmes qui reviennent*

w znaczeniu *retour, répétition*: *Une récurrence des émotions* (j. literacki), *calculs, processus récurrents* (j. matematyki) (Petit Robert);

► *décliner* (ang. *decline*) zamiast *refuser: décliner l'invitation*;

► *générer* (ang. *generate*) zamiast *produire, engendrer*. Forma angielska upowszechniła się w latach 50-tych pod wpływem znanej teorii językoznawczej tzw. gramatyki generatywnej, N. Chomskiego. Paradoksalnie, żargon językoznawców przyczynił się do powstania nowego anglicyzmu;

► *initier* w znaczeniu *commencer* (ang. *initiate*), innym niż prawidłowe znaczenie w języku francuskim *transmettre les secrets d'un rite ou d'un savoir*;

► *une opportunité* w znaczeniu *une occasion* (ang. *opportunity*) a nie *la qualité de ce qui est opportun*;

► *accomoder* niewłaściwe użycie przypominające raczej ang. *accommodate* a nie francuskie *rendre commode ou convenable* w odpowiednich kontekstach;

► *flexibilité* użycie na wzór ang. *flexibility* w wyrażeniach *flexibilité d'un horraire, d'un emploi du temps* zamiast *souplesse d'un horraire, d'un emploi du temps*. W znaczeniu *qui permettrait é l'employé de choisir dans une certaine mesure ses heures de travail, par sa volonté propre*.



Nieprawidłowa składnia

Można dostrzec błędnie użyte dopełnienia, które czynią zdania niezrozumiałymi lub wręcz potrafią zmienić ich sens.

► *la loi sur la concorde civile du président algérien*

powinno być *la loi du président algérien sur la concorde civile*;

► *le retour au pays du général Pinochet*

zamiast *le retour du général Pinochet au pays*;

► *une conférence sur la biotechnologie d'un philosophe*

zamiast *une conférence d'un philosophe sur la biotechnologie*.



Nowe użycia nie stanowiące normy

Odnoszą się one do nowych zjawisk społecznych, np.

citoyen – rzeczownik w funkcji przymiotnika *l'école citoyenne, la télévision citoyenne, l'entreprise citoyenne, la nation citoyenne, la mondialisation citoyenne*

Przykłady te oczywiście można by mnożyć, ale nie to jest istotne. Coraz częściej w procesie nauczania języka obcego, nauczyciele odwołują się do autentycznych tekstów prasowych. Jest to praktyka całkowicie słuszna, niemniej jednak stwarza pewne niebezpieczeństwa powielania błędów dziennikarzy francuskich przez uczniów, dla których teksty w szanowanych dziennikach prasowych mogą być wzorem do naśladowania. Dlatego też zarówno w interesie nauczyciela, jak i ucznia jest pewna doza krytycyzmu nawet wobec tekstów pisanych przez uznanych dziennikarzy. I sadzę, że odnosi się to do wszystkich języków, w tym i do języka polskiego.

Bibliografia

Klemensiewicz, Z. (1966). *Co to jest błąd językowy w: Pogadanki o języku*. Zakł. im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa: Kraków, ss. 76-80.

Świątkowska, M. (1997). *Je vous appelle depuis Paderevianum: quelques observations sur l'emploi spatial de DEPUIS* w: Bogacki, K., Giermak-Zielińska (red.) *Espace et temps dans les langues romanes et slaves*, Publikacje Instytutu Filologii Romańskiej, ss. 211-218.

Przykłady zostały zaczerpnięte z: Solé, R. (2000) *Tics en toc*, *Le Monde* 9-10.01., s. 13.

Le Monde (1997), 12-13.01.

(kwiecień 2001)

Prognoza błędu w użyciu *verba dicendi* w języku niemieckim

Klasę czasowników można dzielić na różne grupy semantyczne i syntaktyczne. Już w czasach starożytnych, kiedy rozpoczęły się pierwsze rozważania na temat tej części mowy, wyróżniona została grupa *verba dicendi* – czasowników oznaczających mówienie (łac. *dicere* = *mówić*). Obejmuje ona czasowniki, a także frazeologizmy z czasownikami, które odnoszą się do procesów mówienia (*sagen, sprechen, erzählen, einen Satz riskieren* itd.), czasami także myślenia²⁾.

Te ostatnie są również zaliczane do oddzielnej grupy *verba sentiendi* (łac. *sentire* = *spozstrzegać, odczuwać*), w skład której wchodzi czasowniki i frazeologizmy z czasownikami wyrażającymi odczucia zmysłowe (*hören, sehen, fühlen, etwas im Ohr haben* itd.) oraz procesy umysłowe (*meinen, glauben, wissen, vergessen, sich den Kopf zerbrechen* itd.)³⁾

W języku niemieckim wśród innych grup semantycznych (np.: *Verben des Lebens, des Sterbens, des Beförderns, des Besitzes, der Fortbewegung* itd.) czasowniki oznaczające mówienie stanowią jedną z najliczniejszych. S. Jäger wyróżnił ponad 300 takich czasowników i wyrażań, analizując zaledwie 14 tekstów napisanych w języku niemieckim po 1945 roku⁴⁾.

Tym jednostkom leksykalnym poświęca się we współczesnym języku niemieckim szczególnie dużo uwagi zarówno pod względem praktycznym jak i teoretycznym. Z powodu bardzo szybkiego rozwoju środków masowego przekazu, których język polega głównie na przekazywaniu i komentowaniu faktów, dosłownie lub w mowie zależnej, ich właściwe użycie staje się jednym z podstawowych warunków opanowania języka. W epoce zalewu informacji, ich rozpoznawanie, rozróżnianie i ocenianie jest niezbędne do poprawnej komunikacji.

Pod względem semantycznym *verba dicendi* zawierają dwa podstawowe komponenty [+Kommunikativ], [+Linguistisch], warunkujące ich użycie w komunikacji przez proces mówienia. Czasowniki *lächeln, schreien* można oznaczyć tylko jako [+Kommunikativ], [–Linguistisch], nie są więc one traktowane jako *verba dicendi*. Oprócz tych dwóch podstawowych składników *verba dicendi* mogą zawierać dowolne dalsze komponenty, różnicujące ich znaczenie i otwierające olbrzymie możliwości komunikacyjne, np. :

[+Offizialität] *verkünden, erklären, bekannt geben, proklamieren*

[–Offizialität] *plaudern, unterhalten*

[+Lautstärke] *rufen, schreien*

[–Lautstärke] *flüstern*

[+Intonation] *hervorheben, betonen, unterstreichen*

[–Intonation] *erwähnen*

[Redeanfang] *beginnen, anfangen, ansetzen*

[Redeschluss] *schließen, endigen*

[Redeunterbrechung] *einwerfen, unterbrechen*

[Redefortsetzung] *fortfahren, weiterausführen*

[Rednerwechsel] *entgegen, antworten*⁵⁾

Dzięki tym różnicom znaczeniowym czasowniki oznaczające mówienie mogą dowolnie charakteryzować przekazywane słowa. Można ich używać w celu:

► określenia sposobu mówienia (np.: *stottern, lispeln, brüllen, flüstern*),

► podkreślenia stosunku mówiącego do przekazywanych treści (np.: *betonen, feststellen, erwähnen*),

► oceny przekazywanych treści w relacji prawda/fałsz (np.: *behaupten, vorgeben, gestehen*).

Szczególnie możliwości dają one, zwłaszcza dziennikarzom, w zakresie manipulowania

¹⁾ Autor jest starszym wykładowcą języka angielskiego i niemieckiego i kierownikiem Studium Języków Obcych Politechniki Opolskiej.

²⁾ Glück H. (Hrsg.) (1993), *Metzler Lexikon Sprache*, J.B. Metzler Verlag, Stuttgart, s. 677.

³⁾ ibidem

⁴⁾ Jäger S. (1968), *Die Einleitungen indirekter Rede in der Zeitungssprache und in anderen Texten der deutschen Gegenwartssprache* (w) „Muttersprache“ Nr. 78, s. 236-238.

⁵⁾ Wunderlich D. (1969), *Bemerkungen zu den verba dicendi* (w) *Muttersprache* Nr. 4. s. 101.

przekazywanym tekstem. B. Engelen podaje tutaj następujący przykład:

„Ein Minister beantwortet ziemlich erregt die letzten Fragen einer Pressekonferenz und bemerkt beim Weggehen vom Mikrophon mehr oder weniger beiläufig: 'Auch die Opposition weiß keinen besseren Ausweg aus dieser Situation'. Das kann sich in den Zeitungen – etwa wie folgt niederschlagen:

- 1) Zum Schluss bemerkt der Minister mehr oder weniger beiläufig, auch die Opposition wisse keinen besseren Ausweg aus dieser Situation.
- 2) Zum Schluss sagte der Minister, auch die Opposition ...
- 3) Zum Schluss wiederholte der Minister, auch die Opposition ...
- 4) Zum Schluss behauptete der Minister, auch die Opposition ...
- 5) Zum Schluss betonte der Minister, auch die Opposition ...
- 6) Zum Schluss wies der Minister darauf hin, dass auch die Opposition
- 7) Der Minister schloss, auch die Opposition ...
- 8) (Der Journalist betrachtet diese Bemerkung als unbedeutend und lässt sie kurzerhand weg.)

Możliwa jest też taka interpretacja przekazywanych słów, która wyraźnie wskazuje na fałszerstwo np. :

Zum Schluss zeigte sich der Minister fest davon überzeugt, dass auch die Opposition ...

Zum Schluss insistierte der Minister darauf, auch die Opposition ...⁶⁾

Oprócz problemów semantycznych *verba dicendi* sprawiają też trudności składniowe. Wiele jednak błędów w tym zakresie można łatwo przewidzieć i tym samym opracować odpowiednie ćwiczenia profilaktyczne, które pozwolą na ich wyeliminowanie. Prognozę takich błędów najlepiej umożliwia model gramatyki walencyjnej, najpełniej opisujący możliwości syntaktyczne czasownika.

Walencja w odniesieniu do czasownika oznacza jego zdolność do łączenia się z uzupełnieniami (*Ergänzungen, Aktanten*) w sposób obligatoryjny lub fakultatywny. Można ją porównać z wartościowością atomu, ponieważ decyduje ona o tym, jakie i ile uzupełnień występuje z danym czasownikiem. Na tej podstawie czasowniki dzieli się odpowiednio na

zero-, jedno-, dwu- i wielowartościowe. W modelu walencyjnym podmiot traci swoją szczególną rolę i traktowany jest jak inne uzupełnienia. Stąd bierze się też rozróżnienie walencji i rekcji. W odróżnieniu od rekcji, która nie dotyczy podmiotu, walencja obejmuje go również, jest więc pojęciem szerszym niż rekcja.

W tradycyjnych gramatykach rozróżnia się zazwyczaj czasowniki przechodnie i nieprzechodnie (*transitive – intransitive Verben*) oraz względne i absolutne (*relative – absolute Verben*). Czasowniki przechodnie wymagają uzupełnienia w bierniku (*Akkusativergänzung*), które staje się podmiotem w stronie biernej np. : *Der Hund beißt den Mann.*

Der Mann wird von dem Hund gebissen.

Czasowniki nieprzechodnie określa się zwykle jako te, które poza podmiotem nie mają żadnego uzupełnienia (czasowniki absolutne) lub wymagają przynajmniej jednego uzupełnienia, aby zdanie było gramatycznie poprawne (czasowniki względne). Mogą to być różne uzupełnienia (*Genitiv-, Dativ-, Akkusativ-, Präpositionalergänzung* lub ich połączenia), z których jednak żadne nie staje się podmiotem w stronie biernej, np.:

Ich danke meinem Kollegen. (relatives Verb – Dativ)

* *Meine Kollege wird gedankt.*

Warschau liegt an der Weichsel. (relatives Verb – Situativergänzung)

* *An der Weichsel wird gelegen.*

Sie wartet auf ihren Mann. (relatives Verb – Präpositionalergänzung)

* *Ihr Mann wird gewartet.*

Unser Sohn wächst schnell. (absolutes Verb)

* *Schnell wird gewachsen.*

Przykłady te pokazują wyraźnie niedokładność tradycyjnego opisu. Do tego jeszcze uzupełnienie w bierniku może występować obligatoryjnie lub fakultatywnie:

Wir erwarten den Lehrer. (Akkusativergänzung ist obligatorisch)

* *Wir erwarten.*

Ich schreibe einen Brief. (Akkusativergänzung ist fakultativ)

Ich schreibe.

Gramatyka walencyjna eliminuje te problemy, opisując budowę zdania o wiele do-

⁶⁾ Engelen B. (1974), *Zur unterrichtlichen Behandlung der indirekten Rede* (w) „Der Deutschunterricht“ Heft 2, s. 27.

kładniej. Za pomocą różnych prób (Verschiebprobe, Ersatzprobe, Weglaßbarprobe, Umformungsprobe) ustala się, które części zdania są obligatoryjne, a które fakultatywne. Następnie zestawione zostają klasy uzupełnień wykorzystywanych do budowy zdania (Satzbauplan).



Prognoza błędu

Prognoza błędu w użyciu *verba dicendi* w języku niemieckim określona zostanie na grupie 10 najczęściej używanych czasowników oznaczających mówienie (*sagen, sprechen, reden, erzählen, erklären, mitteilen, behaupten, bitten, antworten, fragen*). Jest ona ograniczona tylko do zdania prostego, bez rozbudowy aktantów w postaci zdań podrzędnych. W modelu porównawczym wyróżniłem następujące uzupełnienia:

- ▶ (Nom) Nominativergänzung
- ▶ (Akk) Akkusativergänzung
- ▶ (Dat) Dativergänzung
- ▶ (Gen) Genitivergänzung
- ▶ (Präp) Präpositionalergänzung
- ▶ (Adv) Adverbialergänzung
- ▶ (Präd) Prädikativergänzung
- ▶ (Instr) Instrumentalergänzung
- ▶ Inf (Infinitivergänzung)

W nawiasach zwykłych podaję uzupełnienia fakultatywne. Można je zawsze opuścić, co oczywiście powoduje obniżenie wartości informacyjnej zdania, ale nie powoduje naruszenia jego poprawności gramatycznej. Jeżeli jednak uzupełnienia fakultatywne występują w zdaniu, ich forma jest determinowana przez czasownik. Oprócz uzupełnień mogą w zdaniu występować też elementy, które nie są zależne od czasownika – przyłączenia swobodne (*freie Angaben*). Od fakultatywnych uzupełnień, które podobnie jak przyłączenia nie są w zdaniu obowiązkowe, różnią się właśnie tym, iż nie zależą od czasownika, np.:

- ▶ *Sie wohnen in Berlin*. (Situativergänzung – obligatorysch),
- ▶ *Sie warten auf ihren Freund*. (Präpositionalergänzung – fakultativ),

▶ *Sie warten auf/vor/neben dem Bahnhof*. (Lokalangabe).

Przyłączenia odnoszą się najczęściej do miejsca (*Ortsangaben/Lokalangaben*), czasu (*Zeitangaben/Temporalangaben*), sposobu (*Modalangaben/Angaben der Art und Weise*), przyczyny (*Kausalangaben/Angaben des Grundes*). Podawane są w nawiasach kwadratowych:

Meine Freunde haben mich [gestern ganz unerwartet in meiner Wohnung] besucht.

Podane czasowniki porównywane są tylko w ich znaczeniu jako *verba dicendi*. Na przykład *behaupten* w znaczeniu „bewahren” (*u-trzymać, zachować*), czy *mitteilen* w znaczeniu „sich verbreiten” (*udzielić się*) nie są rozpatrywane.

▼ SAGEN 1) mitteilen	1) POWIEDZIEĆ, MÓWIĆ
Ergänzungen:	Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat) (Päp: zu + Dat über + Akk von + Dat)	Nom, Akk, (Dat) (Präp: o + lok)

*Der Polizist sagt (uns) (über diesen) (zu diesem) (von diesem) Unfall einige Wörter. Policjant mówi (nam) kilka zdań (o tym wypadku).
Sie sagte etwas (zum/über das/vom Aussehen ihrer Mutter). Ona powiedziała coś (o wyglądzie swojej matki).*

Walencja tych czasowników różni się fakultatywnymi uzupełnieniami przyimkowymi, które w języku niemieckim są liczniejsze.

▶ Prognoza błędu dla Polaków uczących się języka niemieckiego :

▲ *Der Polizist sagt uns einige Sätze um diesen Unfall.*

▲ *Der Polizist sagt uns einige Sätze über diesem Unfall.*

▼ SAGEN 2) anzeigen, ausdrücken	2) MÓWIĆ
Ergänzungen:	Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat)	Nom, Akk, (Dat)

Dein hoher Blutdruck sagt (dem Arzt) alles. Twoje wysokie ciśnienie krwi mówi (lekarzowi) wszystko.

Diese Tatsachen sagen (uns) wenig. Te fakty mówią (nam) niewiele.

W tym znaczeniu walencja w obu językach jest identyczna, nie ma ryzyka błędu w niewłaściwym użyciu uzupełnień.

<p>▼ SPRECHEN 1) mit jmd. verbalen Kontakt aufnehmen Ergänzungen: Nom, Akk/Präp: mit+Dat</p>	<p>1) MÓWIĆ, (PO)ROZMAWIAĆ Ergänzungen: Nom, Präp: z + Instr</p>
--	--

*Er möchte Herrn Müller sprechen. On chciałby porozmawiać z panem Müllerem.
Ich sprach [sehr lange] mit der Leiterin. Rozmawiałem [bardzo długo] z kierowniczką.
Użycie uzupełnienia w bierniku w języku*

polskim nie jest możliwe, akanty polskie są ograniczone do uzupełnienia przyimkowego.

- ▶ Prognoza błędu:
- ▲ *Er möchte mit dich sprechen.*

<p>▼ SPRECHEN 2) einen Sachverhalt verbal wiedergeben Ergänzungen: Nom, (Akk)/(Präp: von + Dat, über + Akk)</p>	<p>2) MÓWIĆ Ergänzungen: Nom, (Akk)/(Präp: o + Lok)</p>
---	---

*Der Zeuge sprach (die ganze Wahrheit) Świadek mówił (całą prawdę).
Die Frauen sprachen [neulich] (über dich)/(von dir). Kobiety [ostatnio] mówiły (o tobie).
Fakultatywne uzupełnienia przyimkowe w obu językach są różne.*

- ▶ Prognoza błędu:
- ▲ *Die Frauen sprachen neulich um dich.*
- ▲ *Die Frauen sprachen neulich über dir.*
- ▲ *Die Frauen sprachen neulich von dich.*

<p>▼ SPRECHEN 3) einen Sachverhalt bestätigen/widerlegen Ergänzungen: Nom, Präp: für + Akk/Präp: gegen + Akk</p>	<p>3) PRZEMAWIAĆ Ergänzungen: Nom, Präp: za + Instr/Präp: przeciw + Dat</p>
--	---

*Die Indizien sprechen gegen ihn. Poszlaki przemawiają przeciwko niemu.
Alles spricht für deine Theorie. Wszystko przemawia za twoją teorią.
W tym znaczeniu jest pełna ekwiwalencja syntaktyczna w użyciu dopełnień obligato-*

ryjnych i fakultatywnych. Możliwe błędy powstają przez niewłaściwe użycie przypadku po przyimkach für/gegen:

- ▲ *Das Argument sprach für seiner These.*
- ▲ *Die Tatsachen sprechen gegen dir.*

<p>▼ SPRECHEN 4) sich wortlos ausdrücken Ergänzungen: Nom, Präp: aus + Dat</p>	<p>4) PRZEMAWIAĆ Ergänzungen: Nom, Präp: z + Gen</p>
--	--

*Aus ihren Augen sprach Verzweiflung. Z jej oczu przemawiało zmartwienie.
Uzupełnienia są jednakowe, możliwe*

błędy wynikają z niewłaściwego użycia przypadku po przyimku aus:

- ▲ *Die Wahrheit sprach aus seine Augen.*

<p>▼ REDEN 1) sich unterhalten, sprechen Ergänzungen: Nom, (Präp: zu + Dat)/(Präp: mit + Dat) (Präp: über + Akk)/(Präp: von + Dat)</p>	<p>1. ROZMAWIAĆ Ergänzungen: Nom (Präp: z + Instr) (Präp: o + Lok)</p>
--	--

*Er redet (mit seiner Freundin) (über das Studium).
On rozmawia (z przyjaciółką) (o studiach).
Czasownik niemiecki dysponuje większą liczbą uzupełnień fakultatywnych.*

- ▶ Prognoza błędu:
- ▲ *Sie redet um ihn.*
- ▲ *Sie redet über ihm.*
- ▲ *Sie redet zu dich.*
- ▲ *Sie redet von dich. itp.*

▼ REDEN 2. eine Rede halten, sprechen
Ergänzungen:
Nom, (Präp: vor+Dat)/(Präp: zu+Dat)
(Präp: über+Akk)

2. MÓWIĆ
Ergänzungen:
Nom, (Dat)/(Präp: do+Gen) (Präp: o+Lok)

Der Politiker redete (zu den Versammelten)/(vor den Versammelten) (über die Wahlen). Polityk mówił (zgromadzonym/do zgromadzonych) (o wyborach).

W języku niemieckim nie występuje fakultatywne uzupełnienie w celowniku.

- ▶ Prognostyka błędów:
- ▲ *Mein Bruder redete uns zwei Stunden über seine Probleme.*
- ▲ *Sie redete zu meiner Mutter um die Sache.*
- ▲ *Er redet vor uns über seinen Probleme.*

▼ ERKLÄREN 1. offiziell mitteilen
Ergänzungen:
Nom, Akk

1. OGŁOSIĆ – OGŁASZAĆ
Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat)

Der Leiter erklärte sein Einverständnis. Kierownik ogłosił (pracownikom) swoją zgodę.

W tym znaczeniu nie używa się w ję-

- zyku niemieckim uzupełnienia w celowniku.
- ▶ Prognostyka błędów:
 - ▲ *Er erklärte den Versammelten seinen Rücktritt.*

▼ ERKLÄREN 2. erläutern
Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat)

2. WYJAŚNIĆ – WYJAŚNIAĆ, OBJAŚNIĆ – OBJAŚNIAĆ
Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat)

Er erklärte (uns) [ausführlich] die Aufgaben. On wyjaśnił (nam) [wyczerpująco] zadania. Der Riss im Tank erklärt einen [so hohen] Benzin-

verbrauch. Dziura w zbiorniku wyjaśnia [tak wysokie] zużycie benzyny.

W tym znaczeniu jest pełna ekwiwalencja syntaktyczna i nie powstaje ryzyko błędów.

▼ ERZÄHLEN 1. etwas auf unterhaltsame Weise mitteilen
Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat)

1. OPOWIEDZIEĆ – OPOWIADAĆ
Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat)

Die Großmutter erzählt (den Kindern) ein Märchen. Babcia opowiada (dzieciom) bajkę. Er erzählte (uns) [ständig] Witze. On opowiadał

(nam) [ciągle] dowcipy.

W tym znaczeniu jest pełna ekwiwalencja syntaktyczna.

▼ ERZÄHLEN 2. eine Information geben
Ergänzungen:
Nom, (Dat), Präp: über+Akk/Präp: von+Dat

2. OPOWIEDZIEĆ – OPOWIADAĆ
Ergänzungen:
Nom, (Dat), Präp: o+Lok

Mein Vater hat (mir) [viel] über seinen Nachbarn/von seinem Nachbarn erzählt. Mój ojciec opowiadał (mi) [dużo] o swoim sąsiedzie.

Uzupełnienia przyimkowe w obu językach są różne.

- ▶ Prognostyka błędów:
- ▲ *Die Frau erzählt um seine Erlebnisse.*
- ▶ *Er erzählt über seiner Reise.*
- ▶ *Sie erzählt von dich.*

▼ MITTEILEN 1. informieren
Ergänzungen:
Nom, Akk, (Dat)

1. (ZA)KOMUNIKOWAĆ
Ergänzungen:
Nom, Akk/Präp: o+Lok, (Dat)

Sie hat (uns) ihre Entscheidung mitgeteilt. Ona zakomunikowała (nam) o swojej decyzji.
Der Bote teilt (der Familie) diese traurige Nachricht mit. Poślaniec komunikuje (rodzinie) tę smutną wiadomość.

Język polski dopuszcza uzupełnienie przyimkowe.
► Prognoza błędu:
▲ Er teilt uns um diese Entscheidung mit.
▲ Er teilt uns über diese Entscheidung mit.
▲ Er teilt uns von dieser Entscheidung mit.

<p>▼ MITTEILEN 2. sich jmdm. anvertrauen Ergänzungen: Nom, Dat</p>	<p>2. ZWIERZAĆ SIĘ – ZWIERZYĆ SIĘ Ergänzungen: Nom, Dat</p>
--	---

Die Tochter teilte sich der Mutter mit. Córka zwierzyła się matce.

W tym znaczeniu jest pełna ekwiwalencja syntaktyczna.

<p>▼ BEHAUPTEN feststellen, sagen Ergänzungen: Nom, Akk</p>	<p>TWIERDZIĆ – UTRZYMYWAĆ Ergänzungen: Nom, Akk</p>
---	---

Das hat er behauptet. On tak twierdził.
Sie behauptet das Gegenteil.

Ona utrzymuje coś przeciwnego.
Pełna ekwiwalencja syntaktyczna.

<p>▼ BITTEN 1. einen Wunsch aussprechen Ergänzungen: Nom, (Akk), Pröp: um + Akk</p>	<p>1. PROSIĆ Ergänzungen: Nom, (Akk), Pröp: o + Akk</p>
---	---

Die Frau bittet (seinen Nachbarn) um einen Gefallen. Ta kobieta prosi (swojego sąsiada) o przysługę.

Ein Reisender bittet (den Schaffner) um Auskunft. Podróżny prosi (konduktora) o informację.
W tym znaczeniu jest pełna ekwiwalencja syntaktyczna.

<p>▼ BITTEN 2. Fürbitte einlegen Nom, Pröp: für + Akk</p>	<p>2. WSTAWIAĆ SIĘ – WSTAWIĆ SIĘ Nom, Pröp: za + Instr</p>
---	--

Er bat für mich [bei dem Chef]. On wstawił się za mną [u szefa].
Uzupełnienia są podobne, błędy mogą

wynikać z użycia niewłaściwego przypadku po przyimku für.
► Prognoza błędu:
▲ Er bat für dir [bei dem Chef].

<p>▼ BITTEN 3. einladen Ergänzungen: Nom, Akk; Adv</p>	<p>3. ZAPROSIĆ – ZAPRASZAĆ Ergänzungen: Nom, Akk, Adv</p>
--	---

Sie bat seinen Freund ins Zimmer. Ona zaprosiła swojego przyjaciela do pokoju.
Sie bitten uns zum Abendessen/ auf ein Glas

Wein. Oni proszą nas na kolację/na kieliszek wina.
W tym znaczeniu jest pełna ekwiwalencja syntaktyczna.

<p>▼ ANTWORTEN auf eine Frage reagieren Ergänzungen: Nom, (Dat), (Akk)/(Pröp: mit + Dat) (Pröp: auf + Akk)</p>	<p>ODPOWIADAĆ Ergänzungen: Nom, (Dat), (Akk)/ (Instr), (Pröp: na + Akk)</p>
--	---

Er antwortete (mir) (ein Wort)/(mit einem Wort) (auf meine Frage). On antwortete (mi) (jedno słowo)/(jednym słowem) (na moje pytanie).
 Sie antwortete (mit Lachen) (auf meine Bemerkung).
 Ona antwortete (mit einem Lächeln) (auf meine Bemerkung).

Błędy mogą powstawać z odmiennych uzupełnień przyimkowych w obu językach.

- ▶ Prognoza błędu:
- ▲ Er antwortete für meine Frage.
- ▲ Er antwortete zu meiner Frage.

▼ FRAGEN 1. sich erkundigen	1. (ZA)PYTAĆ
Ergänzungen:	Ergänzungen:
Nom, (Akk1), (Akk2)	Nom, (Akk), (Präp: o + Akk)

Er hat (seinen Vater) (etwas) gefragt. On zapytał (swojego ojca) (o coś).
 Polski czasownik wymaga w tym znacze-

- niu uzupełnienia przyimkowego.
- ▶ Prognoza błędu:
- ▶ Er fragt mich um etwas

▼ FRAGEN 2. eine Frage stellen	2. (ZA)PYTAĆ
Ergänzungen:	Ergänzungen:
Nom, (Akk), Präp: nach + Dat	Nom, (Akk), Präp: o + Akk

Ich fragte einen Passanten nach der Zeit. Zapytałem przechodnia o godzinę.
 Wir fragen eine Verkäuferin nach dem Preis der Ware. Pytamy sprzedawczynię o cenę tego towaru.

- Błędy mogą wynikać z odmiennych uzupełnień przyimkowych.
- ▶ Prognoza błędu:
- ▲ Ich fragte meinen Freund um seine Meinung.

▼ FRAGEN 3. bitten	3. (PO)PROSIĆ
Ergänzungen:	Ergänzungen:
Nom, (Akk), Präp : um + Akk	Nom, (Akk), Präp: o + Akk

Der Sohn fragte (seine Mutter) um Erlaubnis. Syn poprosił (swoją matkę) o pozwolenie.
 Sie fragt (mich) [immer] um Rat. Ona zawsze prosi mnie o radę.

W tym znaczeniu jest pełna ekwiwalencja syntaktyczna.

Bibliografia

- Cancay S. (1998), *Untersuchungen zu den redeeinleitenden Verben im Deutschen und Türkischen. Kontrastive Sprachanalyse*, Athena Verlag, Oberhausen.
- Engel U., Schumacher H. (1978), *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Tübingen.
- Helbig G., Schenkel W. (1998), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Leipzig.
- Eduardo J.H. (1993), *Verba dicendi. Kontrastive Untersuchungen Deutsch-Spanisch*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Kleszczowa K. (1985), *Fakultativność i obligatoryjność wyrażen argumentowych w konstrukcjach opisujących akt mowy (w) „Polonica”* T. 11, ss. 65-75.
- Kleszczowa K. (1989), *Verba dicendi w historii języka polskiego. Zmiany znaczeń*, Wyd. UŚ., Katowice.
- Lehmann D. (1977), *A confrontation of „say”, „speak”, „talk”, „tell” with possible German counterparts (w) „Papers and studies in contrastive linguistics”* Vol. 6, Wyd. UAM, Poznań.

- Morciniec N., Cirko L., Ziobro, R. (1995), *Słownik walencyjny czasowników niemieckich i polskich*, Wyd. Uniw. Wrocław, Wrocław.
- Müller R. (1976), *Methodologische Probleme der Wortfeldtheorie. Vorüberlegungen für eine Aufstellung des Wortfeldes der Verba dicendi (w) „Festschrift für Adalbert Schmidt zum 70. Geburtstag”*, ss. 497-533, Akademischer Verlag Hans-Dietrich Heinz, Stuttgart.
- Polański K. (Red.) (1984), *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*, T.I. Wrocław.
- Schumacher H. (Hrsg.) (1986), *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*, Walter de Gruyter Verlag, Berlin.
- Smereka K. (1984), *Zur semantischen und syntaktischen Analyse einiger „Verba dicendi” im Deutschen und Polnischen (w) „Germanica Wratislaviensia”* Nr 44, ss. 184-194, Wyd. U.W., Wrocław.
- Smereka K. (1986), *Valenztheorie und Sprachvergleich im Bereich ausgewählter Verbfelder des Deutschen und Polnischen*, Wyd. Uniw. Wrocław, Wrocław.
- Wierzbička E. (1980), *Walencja czasowników o znaczeniu „mówić” (w) „Prace Filologiczne”* T. 29, ss. 41-48.
- Wilske L. (1986), *Sprachkommunikative Verben. Ein Versuch ihrer Umgebung und Systematisierung (w) „Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam”* Heft Nr 5, ss. 741-748.
- Winkler E. (1982), *Syntaktische, semantische, und kommunikativ-pragmatische Untersuchungen zu einigen Verba dicendi (w) „Linguistische Serien”* Nr 98, ss. 122-158.

Winkler E. (1987), *Syntaktische und semantische Eigenschaften von Verba dicendi*, Diss., Berlin.
Zaron Z. (1980), *Ze studiów nad składnią i semantyką czasownika. Polskie czasowniki z uzupełnieniem werbalnym oznaczające relację osobową z argumentem zdaniowym*, Wyd. Uniw. Wrocław., Wrocław.

Ziebart H. (1979), *Zur syntaktischen Valenz und Distribution ausgewählter deutscher und polnischer Verba dicendi. Versuch eines Vergleiches*, Diss. Leipzig.

Ziebart H. (1982), *Zur syntaktischen Valenz von Verba dicendi im Deutschen und Polnischen*, (w) „Linguistische Studien. Deutsch-polnischer Sprachvergleich“ Nr 102, ss. 2-11. (luty 2000)

WYNIKI KONKURSU 2001

Z przyjemnością informujemy, że Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały Paniom:

Iwonie Janowskiej (godło Culture) z Krakowa,
Miroslawie Dyka-Płonce (godło Samara) z Rydułtowa

dwa równorzędne wyróżnienia w wysokości 600 zł każde za prace przysłane na nasz Konkurs 2001:

**Języki otwierają drzwi - do przyjaźni, wiedzy, świata
- Języki drogą ku przyszłości.**

Wyróżnione prace zostaną wydrukowane w tegorocznych zeszytach czasopisma.

Gratulujemy wyróżnionym osobom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym konkursie.

KONKURS 2002:

Nauczmy uczniów się uczyć

Szczegółowe omówienie tematu Konkursu podamy w numerze 2/2002



Karol Czejarek¹⁾
Warszawa

O sztuce tłumaczenia i o tłumaczeniu przez uczniów tekstów z podręczników

Tłumaczenie jest sztuką trudną i złożoną i jest od lat przedmiotem trosk i rozważań na całym świecie. Dobry tłumacz jest niewątpliwie nieodzownym pośrednikiem i współtwórcą zbliżenia kulturalnego między narodami. Tłumaczenie (przekład tekstów) jest też ważne w nauczaniu języka obcego. Jest kunsztem oddania w innym języku obrazu i myśli kształtowanych w słowach. Kunszt – sztuka tłumaczenia wymaga ogromnej wiedzy – nie tylko rozumienia znaczenia słów i znajomości kultury języka narodu z którego się tłumaczy, ale i także na który się tłumaczy.

Językiem, który tłumacz powinien znać na wskroś, jest jego język ojczysty, choć wielu zabierających się za tłumaczenie, czy za przekład, uważa odwrotnie. Równie dobrze trzeba znać język z którego się tłumaczy. Potrafić myśleć tym językiem. Bo nie tłumaczy się słowa po słowie, tylko zdanie po zdaniu, myśl po myśli i w takim układzie każdy termin nadaje sens innym terminom. Warunkiem niezbędnym dobrego tłumaczenia jest również kontakt tłumacza z autorem, a przenosząc to na grunt nauczycielski z wybranym podręcznikiem, z którym się pracuje. Trzeba go po prostu doskonale znać, tak jak trzeba najpierw zapoznać się z tekstem, zanim zabierze się do jego przekładu.

Trzeba pamiętać, iż pełnia życia – sfera doświadczalna, poznawcza i uczuciowa – za-

warta w jednym języku, nie jest identyczna z tą, jaką wyraża inny język. Kto bowiem uczy się języków wzbogaca swoją „jednowymiarowość” o dalsze wymiary. Tłumacząc z jednego języka na drugi, tworzy się trzeci. A sam tłumacz staje się przez akt tłumaczenia jeszcze bogatszy: mianowicie o ten „trzeci”. Ale mówiąc o „trzecim” języku nie mam na myśli, często niestety spotykanej praktyki swobodnego (bez skrupułów) przekształcania tekstu oryginału. Choć prawdą jest, że sztuka tłumaczenia jest często sztuką samotnych decyzji, niespokojnym trwaniem między zmiennymi alternatywami.

Cechy, które musi posiadać tłumacz to: skromność, bezinteresowność, zdolność przystosowania się, przez co rozumiem umiejętność wyjaśniania wątpliwości. Nigdy nie wolno udawać, że coś się wie, jeśli de facto się nie wie. Dzisiejszy tłumacz ma do dyspozycji nowoczesne słowniki, leksykony, bogatą literaturę na każdy temat – musi więc umieć sięgać do źródła, jeśli ma jakiegokolwiek wątpliwości. Przetłumaczalne jest w zasadzie wszystko, jako że literatura jest odbiciem rzeczywistości, a nasza rzeczywistość jest rozpoznawalna, a wyrazy nazwane. Każda rzecz lub przedmiot ma swoje nazwane i przetłumaczalne części. Tłumacz powinien znać realia tematu, zagadnienia w które się angażuje, no i oczywiście – o czym była już mowa – umieć posługiwać się swoim własnym językiem w sposób swobodny i twórczy.

¹⁾ Autor jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i tłumaczem wielu powieści, między innymi Hansa Hellmута Kirsta.

Najtrudniej jest z poezją. Przekład wierszy wymaga ekwiwalentów obrazowych, ekwiwalenty te trzeba często znajdować lub tworzyć. Metafory przekształcać w metafory, zjawiska fantastyczne przekształcać w fantastyczne, abstrakcje w abstrakcje, groteskę w groteskę itd.

Ale nie tylko poezja jest trudno tłumaczalna, nie wspominam tutaj o tłumaczeniach specjalistycznych, tekstów prawniczych, technicznych, czysto naukowych, ani też o tłumaczeniach przysięgłych, gdyż te wszystkie rządzą się jeszcze innymi prawami. Ale tłumacz, przy tekstach ogólnych, literackich, czytankach szkolnych, musi tak opanować język własny i obcy, aby wszystkie elementy w nim zawarte były zrozumiałe. Powinien też znać realia tłumaczonego tekstu, aby czytelnik mógł zrozumieć to samo (choć często innymi słowami), co autor miał na myśli. A to jest bardzo trudne.

Nie da się raz na zawsze nauczyć wszystkiego; życie, nauka, wszystko idzie naprzód. Nic nie stoi w miejscu, zatem i tłumacz – jeśli podejmie się tego zawodu – musi bezustannie kształcić się i rozwijać. Tak, by zakres jego wiedzy, o takiej czy innej kulturze obcej, pozwolił mu na wybranie z niej wartości istotnie potrzebnych w każdym przekładzie i na nadanie im takiego kształtu, który pozwoli czytelnikowi na jego proste i klarowne przyswojenie.

Tłumacz to dziś zawód, którego można się uczyć na kierunkowych studiach, np. w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz w nowo powstałej Katedrze Języków Specjalistycznych na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego. Nie jest bowiem dobrze, gdy pisarz, czy poeta zabiera się do tłumaczenia (nie chcę przez to nikogo dezawuować), ale pisarze, poeci tłumacząc – zachowują się (i zachowywali się w przeszłości) często jako twórcy suwerenni, nie zawsze świadomi przyczyn i skutków swej działalności. Ponosi ich często własny temperament twórczy, chęć poprawiania tłumaczonych autorów, przekonanie, iż tłumaczone dzieło, utwór, tekst, może zastąpić dzieło oryginalne. A to

błędne przeświadczenie, którego każdy tłumacz musi się wystrzegać.

W dziejach teorii przekładu polskiego zawsze przeplatały się ze sobą dwie tendencje, z których jedna kładła większy nacisk na wierność, a druga na swobodę interpretacji. Ani jedna ani druga metoda nie jest dziś do naśladowania; ścisłość jako kryterium ma zasadnicze znaczenie przy ocenie przekładu fachowego, w przekładzie artystycznym (także szkolnych czytanek), niewątpliwie na pierwsze miejsce wysuwa się bardziej elastyczne podejście do tłumaczonego tekstu. Być wiernym tekstowi, ale nie być dosłownym.

Do problemów przekładowych trzeba podejść przede wszystkim z punktu widzenia funkcjonalności. W przekładzie fachowym zasadniczym postulatem jest maksymalna ścisłość znaczeniowa i tłumacz powinien używać terminów przyjętych w danym języku. W tekście literackim, a także w tych zamieszczonych w podręcznikach²⁾, trzeba uwzględnić czynnik estetyczny i emocjonalny. Tekst dzieła fachowego ma funkcję usługową – choć to brzydki termin, i też trzeba się przy nim napracować – ale tekst literacki pełni szerszą funkcję, musi angażować uczuciowo, zawierać w sobie element „uwznioślenia”, musi umieć budzić zadumę nad opisywanymi problemami moralnymi, angażować czytelnika.

Zatem, stopień ścisłości w przekładzie literackim – odnoszę to cały czas także do tekstów paraliterackich zawartych w podręcznikach szkolnych – można określić jedynie z punktu widzenia funkcjonalności. Przekład powinien być na tyle dokładny, żeby zachował wyrazistość opisanej sytuacji. Stopień ścisłości może ulec zmianie pod wpływem przyjętych zwyczajów w języku docelowym.

Znawca przedmiotu przekładu prof. dr hab. Jan Koźbiał zwraca jeszcze dodatkowo uwagę na aspekt „interkulturowości” w sztuce tłumaczenia, za którą kryje się idea równości kultur. Trzeba bowiem pamiętać, że tłumacz jest „pośrednikiem” kulturowym, służy zbliżaniu kultur, usuwaniu barier obecności w świecie, a tym samym w szerszej perspektywie – twierdzi prof. Koźbiał – przyczynia się do

²⁾ Np. w „*Dein Deutsch*”, który niewątpliwie wysunął się na czoło wśród znajdujących się obecnie w sprzedaży podręczników, właśnie przez swój aspekt „literackości”.

pokojujowej koegzystencji ludów na globie ziemskim.³⁾

Na stole każdego tłumacza (także nauczyciela języka obcego) musi stale leżeć słownik języka obcego. Trzeba pokornie sprawdzać stale znaczenie nawet najprostszych słów, co do których wydaje się, że nie ma żadnych wątpliwości. Cechę tę musi też przyswoić swoim uczniom każdy nauczyciel języka obcego. Na stole tłumacza muszą piętrzyć się tomy słowników – języka współczesnego, gwarowego, technicznego, innych specjalności – im więcej różnego rodzaju słowników, tym lepiej! To warsztat każdego tłumacza, nieustanne sięganie do źródeł, nie mówiąc o podstawowym warsztacie wewnętrznych zasobów słownikowych i wycucia językowego.

Tłumacz, oprócz warsztatu słownikowego i innego, aby swoją pracę wykonać dobrze musi wczuć się w motywację i klimat psychiczny autora. Powinien więc znać kraj, czy region, który wydał pisarza (analogicznie uczniowie kraj języka, którego się uczą), wtedy łatwiej transponować barwę słowa, które trzeba przetłumaczyć na inną tonację. Trzeba koniecznie – także uczniów – nauczyć myślenia i odczuwania w dwóch językach. Inaczej język jest tylko „esperantem”, użytecznym w kontakcie informacyjnym, handlowym, czy innym. Cechą charakterystyczną dobrego, naprawdę dobrego przekładu jest poczucie fenomenalności wszystkiego, na co się patrzy i co się słyszy. Trzeba stale pamiętać o tym, że każdy z nas jest niepowtarzalny, jedyny i inny.

Tłumacz musi, o czym także trzeba przekonać ucznia przeżywać tłumaczony tekst, umieć wkraczać na nieznane dotąd tereny, umieć podejmować odkrywczyc „ekspedycje”. Trzeba być przy tym przygotowanym na porażki, błędy, niepokoje, zwątpienia, powracające ciągle poczucie niedosytu, braku własnej językowej doskonałości. Jeśli tak jest – to znaczy, że mamy w sobie jeszcze to coś, co jest tłumaczowi potrzebne, co może nie od razu – po usunię-

ciu tych barier – zaprocentuje. Da nam siłę duchową, usilnego dążenia do doskonałego, z czasem przekładu każdego tekstu. Bo tłumacz to nie zawód, jak każdy inny. To nader wyrafinowany sposób osiągania przyjemności z wykonania wewnętrznego obowiązku wobec siebie. I tę prawdę też trzeba przyswoić uczniom. Nawet najlepsi mają stale w sobie poczucie niedosytu i nie wyobrażamy sobie, że już wszystko wiemy, nigdy takiego stanu nie będzie.

Przystępując do pracy, tłumacz ma przeciwko sobie całą armię przeszkód. I zwykle jest tak, że im lepiej zna się oba języki, im bardziej się jest doświadczonym, tym wyraźniej zdajemy sobie sprawę, jak dużo nam jeszcze brakuje. Jak łatwo potknąć się o rytm i melodię zdania, jak bardzo zasięg słownictwa w różnych językach jest niejednakowy i nawet tam, gdzie użyte w dziele wyrazy mają odpowiedniki polskie, nie zawsze identyczna jest ich pojemność znaczeniowa i zakres stosowania.

A idiomy i porzekadła nieznane polszczyźnie? A kalambury, igraszki słowne? A aliteracje? A inwersje? Wymieniam tylko niektóre trudności, na które każdy z nas może napotkać. Ale nie należy załamywać rąk, poddawać się, rezygnować. Te trudności potrafią też mobilizować, uczyć pokory, wzmocnić w każdym z nas czujność, że nigdy nie wolno popaść w samozadowolenie. I pamiętajmy, odtwórca może wybrać materiał taki sam, jaki wybrał autor, natomiast tłumacz z prawdziwego zdarzenia zawsze musi układać dzieło (przekład) z innego budulca – z innej materii słownej.

Jakie więc cechy, oprócz talentu i tych już wspomnianych, są tłumaczowi niezbędne? Przede wszystkim – własna, wyraźna indywidualność twórcza, zwłaszcza estetyczne upodobania i koncepcje. Nieprawdą jest i chciałbym bardzo wyraźnie to podkreślić, iż tłumaczowi jako odtwórcy cudzego natchnienia i kunsztu, jest niepotrzebna indywidualność, wręcz przeciwnie – przekład jest sztuką! Czy istnieje uta-

³⁾ Jan Koźbiał (2001), *Słowo o metodologicznych implikacjach interkulturowości w nauce o tłumaczeniu*, Studia Niemcoznawcze, tom XXII, Warszawa. ▲ Wśród wybitnych teoretyków przekładu polskiej szkoły lingwistyki stosowanej należy koniecznie wymienić nazwisko prof. dr hab. Franciszka Gruczy – twórcy i wieloletniego dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej – można znaleźć wśród prac Profesora to, co aktualnie jest potrzebne tłumaczowi do pracy i do poszerzenia swej wiedzy. Znajomość teorii ułatwia poruszanie się na grząskim terenie przekładu i tłumaczenia. Warto też wspomnieć i podkreślić rolę jaką w translatoryce pełnią bibliografie, w których specjalizuje się prof. Jan Lewandowski. Jego opracowania mają duże znaczenie „ułatwiający życie” niejednego tłumacza.

lentowany aktor, czy wirtuoz bez oryginalnej osobowości?

Sztuka nigdy nie jest, nie była i nie będzie kompromisem! Trzeba na to także zwrócić uwagę uczniom przy tłumaczeniu tekstów. Każdy z nich posiada jakieś indywidualne cechy, które różnią ludzi między sobą. Trzeba te cechy umieć wydobyć, wyzwolić – nauczyć myśleć każdego ucznia uczącego się języka sztuki przekładu – nauczyć samodzielnie myśleć.

Tłumaczenie jest aktem twórczym i tak samo musi być traktowane w szkole. Jest odpowiedzialną dziedziną twórczości, bo ponad przykładem istnieje oryginał, który można wziąć za świadka, aby wskazać trafność lub błędy danego przekładu. To nie tylko przekazywanie słów, a przede wszystkim – podkreślę raz jeszcze – myśli, a myśli mogą mieć różne barwy i odcienie i właśnie w tych odcieniach i barwach wyraża się talent tłumacza.

Trzeba także w szkole przyswoić uczniom te wszystkie niuanse sztuki tłumaczenia tekstów. To nie zwykłe „odrabianie” w domu lekcji, a rozwijanie umiejętności sprawnego myślenia, myślenia z wyobraźnią w oparciu o znajomość dwu języków. Szczególnie ważnym elementem pracy nauczyciela jest nauczanie uczniów myślenia w drugim języku. Kojarzenia znaczenia słów z ich brzmieniem, z różnymi skojarzeniami, które kryją się w materii znaczeniowej danych wyrazów i to w najszerszym tego słowa znaczeniu. Bo proces budowania przekładu polega na ciągłej i niezmiernie penetracji zasobów mowy, na szukaniu wszelkich istniejących możliwości tej mowy. A od tego już tylko krok do lepszego mówienia i pisanie, wyrażania własnych myśli także w języku obcym.

A zatem pamiętajmy – także w szkole – pracujemy nie nad przekształceniem słowa w słowo, a myśli w myśl. Wytłumaczmy uczniom, że tłumaczenie to proces ogromnie złożony o intelektualnej i poznawczej, a czasami już w szkole – artystycznej wartości i ważności. Przekład ma być piękny, podobnej – jak oryginał – urody i podobnej dynamice słowa.

Niezależnie od tego – pamiętajmy o tym my nauczyciele – tłumaczenie na język ojczysty jest swoistym środkiem umożliwiającym

uczniowi pełniejsze zrozumienie języka obcego, środkiem testowania zrozumienia tekstu obcojęzycznego, umożliwiającym uczniowi ćwiczenie i produkowanie samodzielnych, podobnych tekstów w tym języku, wreszcie testem sprawdzającym, czy uczeń potrafi w tym języku wyrazić myśli. Dobrego tłumaczenia – sztuki tłumaczenia – trzeba uczyć od samego początku, nie tylko uczniów zaawansowanych. Tłumaczenie pozwala na poznawanie języka jako żywego tworu, a przy okazji przyczynia się do poznania różnic w sposobie myślenia poszczególnych narodów.

Są oczywiście dzisiaj metody nauczania, które wykluczają używanie języka ojczystego, w tym tłumaczenia na lekcji języka obcego. Cała moja praktyka – także wieloletniego nauczyciela języka niemieckiego, oparta jest w dużej mierze na tłumaczeniu, na znajomości podstawowych zasad gramatyki, kojarzeniu jej z tekstem, na egzekwowaniu także właściwej fonetyki i melodyki zdaniowej – potwierdziła wielokrotnie słuszność obranej drogi. Rzecz sprowadza się w gruncie rzeczy do zagadnienia używania języka ojczystego na lekcji języka obcego – tak, czy nie – trwa na ten temat wieloletni już spór wśród teoretyków. Zgadzam się z tymi, którzy twierdzą, że znajomość języka polega na praktyce językowej, a nie na przyswajaniu wiedzy o języku. Ale ta praktyka, to między innymi lub przede wszystkim teksty, przy pomocy których doskonalili się wszelkie inne sprawności jak pisanie i czytanie, a w konsekwencji także poprawne mówienie. Kto mało czyta, nie potrafi przełożyć sobie w myślach tych tekstów (i także w mowie i w piśmie) – i na pewno dłużej będzie dochodził do poprawnego mówienia, czyli opanowania języka jako całości. A uda się to wtedy, jeśli potrafimy – ucząc się lub ucząc kogoś języka obcego, pokazać (to dzieje się poza naszą świadomością, poniekąd automatycznie, gdzieś w głębokich pokładach mózgu) różnice między językiem ojczystym a językiem obcym. Bardzo to trudny i długi proces i aby osiągnąć taki stan świadomości, aby – mówiąc, pisząc, tłumacząc – myśleć danym językiem, którego akurat używamy – musimy wiele ćwiczyć, uczyć się, doskonalić i wierzyć, że ten stan osiągniemy.

(październik 2001)

Wykorzystanie fotografii na lekcji języka angielskiego

Wszystkie pomoce wizualne odgrywają niekwestionowaną rolę w procesie uczenia się języka obcego. Bardzo łatwo trafiają do wyobraźni ucznia, są źródłem odpowiedniego kontekstu, stymulują określone sytuacje, a przede wszystkim pozwalają na użycie języka w naturalny sposób. Reagując na określone pomoce wizualne, uczniowie czerpią materiał językowy do różnorodnych ćwiczeń, który pozwala im myśleć twórczo i wykorzystywać własną wyobraźnię. Dzięki nim angażują się w wykonywanie ćwiczeń, są nimi zainteresowani, a co za tym idzie, ich motywacja do uczenia się systematycznie rośnie. Oprócz obrazków, ilustracji z czasopism i książek, rysunków, map, plakatów, slajdów, reklam, wykresów, czy specjalnie przygotowanych figurynek można także wykorzystać fotografie.

Głównym powodem dokonania takiego wyboru jest przede wszystkim fakt, że wszyscy lubimy je oglądać. Nasz osobisty zbiór zazwyczaj przedstawia naszych przyjaciół, krewnych, ulubione miejsca czy ważne w naszym życiu wydarzenia. Oglądając je, przypominamy sobie określone fakty, czy osoby. Jedno spojrzenie na zdjęcie może wywołać cały splot myśli i wspomnień. Wielu z naszych uczniów interesuje się fotografią i potrafi robić zdjęcia samodzielnie. Dobrze jest więc wykorzystać naturalny entuzjazm, jaki wiąże się z przynoszeniem do klasy własnych fotografii i komentowaniem tego, co przedstawiają. Rola nauczyciela polega wówczas na dobraniu odpowiednich fotografii do konkretnych ćwiczeń językowych i właściwego poziomu zaawansowania językowego. Dzięki swojemu formatowi fotografie dają się bardzo łatwo ułożyć w sposób wymagany przez określone ćwiczenia – mogą być przypięte do tablicy, ułożone w grupy tematyczne, rozłożone na stolikach do pracy parami; mogą być także przypięte na ścianach klasy, jak w galerii, czy na wystawie, umożliwiając uczniom oglądanie

ich i komentowanie w parach lub małych grupach. Jakie fotografie najlepiej wybierać?

Na pewno te, które przedstawiają postacie, gdyż mogą być wykorzystane do ćwiczeń w opisywaniu wyglądu, sposobu ubierania się, czy zachowania. Zdjęcia dwóch osób mogą natomiast służyć tworzeniu dialogów, a te, przedstawiające określoną sytuację, stwarzają konkretny kontekst, będący bogatym źródłem językowym do wielu różnorodnych ćwiczeń. Fotografie przedstawiające różne miejsca, najlepiej w różnych porach roku, dają możliwość stworzenia określonej atmosfery, która może wywołać różne reakcje u uczniów w zależności od ich osobistych doświadczeń życiowych.

Przedstawione poniżej ćwiczenia można przeprowadzić wykorzystując różne zdjęcia. Pozwalają one na systematyczne rozwijanie kompetencji komunikatywnej naszych średnio zaawansowanych uczniów – z położeniem szczególnego nacisku na sprawności produktywne.



Moja rodzina (My family)

– 20 minut

- ▶ **Cel** – utrwalenie form czasu przeszłego, struktur pytań oraz wyrażen, pozwalających przedstawić własną opinię; rozwija także sprawność słuchania (określone informacje) i mówienia (dyskusja).
- ▶ **Pomoce** – dziesięć fotografii członków rodziny nauczyciela, krótka anegdota.
- ▶ **Przebieg** – nauczyciel opowiada krótką anegdotę lub historyjkę na temat jednej z osób przedstawionych na dziesięciu fotografiach. W tym samym czasie uczniowie oglądają zdjęcia przypięte do tablicy, wiedząc, że są to krewni ich nauczyciela. Ich zadaniem jest odgadnięcie kogo dana anegdota dotyczy i dlaczego. Uczniowie mogą zadawać nauczycielowi pyta-

¹⁾ Autorka jest wykładowcą języka angielskiego w Wyższej Szkole Biznesu i Przedsiębiorczości oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Ostrowcu Świętokrzyskim.

nia. Następnie, w grupach dyskutują na temat swoich przypuszczeń i podają ostateczną wersję z uzasadnieniem dla całej klasy.



Kto jest kim? (Who's who?)

– 10-15 minut

- ▶ **Cel** – zadaniem ćwiczenia jest rozwijanie sprawności mówienia – wyrażanie opinii, spekulowanie, dyskusja.
- ▶ **Pomoce** – fotografie nauczycieli z okresu dzieciństwa.
- ▶ **Przebieg** – nauczyciel przygotowuje wystawę zebranych i ponumerowanych fotografii. Zadaniem uczniów jest odgadnięcie którego nauczyciela przedstawia dane zdjęcie i zapisanie odpowiedzi na kartce (numer oraz nazwisko). Ćwiczenie wykonywane jest w grupach, w których uczniowie dyskutują na temat oglądanych zdjęć. Wygrywa ta grupa, która poda największą liczbę poprawnych odpowiedzi. Po ogłoszeniu wyników, zwycięzcy wyjaśniają, co pomogło im rozpoznać nauczycieli na zdjęciach.



Wakacje (Holidays)

– 20-30 minut

- ▶ **Cel** – rozwijanie sprawności mówienia – wyrażanie opinii, porównywanie, dyskusja.
- ▶ **Pomoce** – około dwudziestu różnych fotografii z wakacji, najlepiej przedstawiających różne miejsca i różne sposoby spędzania czasu.
- ▶ **Przebieg** – klasa zostaje podzielona na grupy; każda z nich otrzymuje kilka zdjęć do obejrzenia, a następnie odpowiada na pytania nauczyciela.

Where do you think these places are? Why?

Which place do you think I found most interesting? Why?

Where do you think I had the most enjoyable holiday? Why?

Uczniowie wymieniają zdania i oglądają fotografie zaprezentowane wszystkim grupom, dyskutują między sobą i podają ostateczne odpowiedzi. Następnie, dobrani parami (lub w małych grupach), wybierają jedną z fotografii i opracowują reklamę wakacyjną, która mogłaby jej towarzyszyć. Dyskutują także na

temat udanych wakacji, podając około sześciu – siedmiu argumentów, przemawiających za takimi właśnie wakacjami. Mogą także opowiadać o swoich doświadczeniach wakacyjnych, podając przykłady zarówno tych udanych wakacji, jak i tych, które nie są miłym wspomnieniem.



Zmiany (Changes)

– 20-30 minut

- ▶ **Cel** – ćwiczenie służy rozwijaniu sprawności mówienia – wyrażanie opinii na temat przeszłości i przyszłości, dyskusja.
- ▶ **Pomoce** – zdjęcia z albumu rodzinnego, przedstawiające osoby starsze.
- ▶ **Przebieg** – nauczyciel rozpoczyna lekcję od zadania pytań:

What major inventions, developments and world events have you witnessed during your lifetime?

What changes have they brought about?

Następnie, klasa zostaje podzielona na małe grupy, które otrzymują kilka fotografii. Każda grupa wybiera jedną z nich. Po krótkiej dyskusji sporządza listę najważniejszych wydarzeń, odkryć czy wynalazków, których świadkiem mogła być dana osoba ze zdjęcia. Fotografie i sporządzone listy zostają umieszczone na tablicy; wszyscy uczniowie zapoznają się z nimi dyskutując między sobą. Nauczyciel może włączyć się do dyskusji poszerzając zasób słownictwa uczniów. Kolejnym etapem ćwiczenia może być rozmowa na temat dalszych zmian, których uczniowie spodziewają się, że z pewnością nastąpią w ich życiu lub których obawiają się w przyszłości.



Sto lat temu (A hundred years ago)

– 20-30 minut

- ▶ **Cel** – utrwalenie struktur czasów Simple Past (+ ago) i Past Continuous; użycie języka opisu, wyrażanie opinii, spekulowanie, dyskusja.
- ▶ **Pomoce** – około dwunastu fotografii przedstawiających różne miejsca znajdujące się w rodzinnym mieście uczniów.
- ▶ **Przebieg** – nauczyciel rozpoczyna lekcję zadaniem kilku pytań:

*How did people live there a hundred years ago?
What were they doing?
What was going on?
Do you think the theatre was there a hundred
years ago? itp.*

Następnie, klasa zostaje podzielona na grupy cztero- lub sześciuosobowe. Uczniowie siadają wokół jednego stolika, zastanawiają się, jak ich rodzinne miasto wyglądało sto lat temu; czy bardzo różniło się od obecnego; co tam się działo itp. Potem komentarz do każdego zdjęcia zostaje zaprezentowany całej klasie. Słuchając wypowiedzi kolegów, uczniowie mający inne pomysły, również je przedstawiają.

W ubiegłym tygodniu, w przyszłym tygodniu (Last week, next week) – 30-45 minut

► **Cel** – utrwalenie struktur czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego, rozwijanie sprawności pisania – opowiadanie, mówienia – dyskusja, czytania – zaznaczanie błędów.

► **Pomoce** – fotografie przedstawiające ciekawe i różnorodne wydarzenia – około trzech zdjęć dla dwóch uczniów.

► **Przebieg** – fotografie zostają umieszczone na jednej z ławek w klasie. Uczniowie dobrani parami oglądają je i wybierają trzy, które wydają się im najciekawsze. Następnie, każda para zastanawia się, jaki może być związek między wybranymi fotografiami i układa opowiadanie, które może być nimi zilustrowane. Pierwszy paragraf opowiadania opisuje ubiegły tydzień, drugi – obecny tydzień, a trzeci – przyszły tydzień.

Fotografie mogą być ułożone w kolejności wybranej przez uczniów. Po krótkiej dyskusji uczniowie zapisują swoją wersję opowiadania i zostawiają ją razem z fotografiami na ławce. Przechodzą następnie między ławkami, czytając wersje zapisane przez kolegów i próbując poprawić ewentualne błędy. Nauczyciel sprawdza wszystkie opowiadania.

Gdybym tam był... (IF I were there) – 15-25 minut

► **Cel** – utrwalenie struktury zdania warunkowego (II Conditional); rozwijanie sprawności mówienia – dyskusja i pisanie – uzupełnianie zdań.

► **Pomoce** – paski papieru, około ośmiu fotografii różnych miejsc. Np.:





Źródło: Woolcott L. (1992), *Take your Pick*, Nelson.

► **Przebieg** – fotografie zostają przypięte do ścian; każdy uczeń otrzymuje dwa paski papieru, na których zapisuje część zdania przedstawionego na tablicy: *If I were there, I'd ... / I wouldn't ...*

Następnie, ogląda wszystkie fotografie; wybiera jedną, która mu się najbardziej podoba i kończy treść rozpoczętych zdań; przypina paski papieru obok wybranej fotografii. Wszyscy uczniowie czytają przypięte zdania i porównują je ze swoimi. Następnie, komentują swoje pomysły. Takie samo ćwiczenie może być przeprowadzone po wybraniu przez uczniów miejsc, które im się zdecydowanie nie podobają.

Pamięć (Memory) – 15-30 minut

► **Cel** – utrwalenie struktur mowy zależnej, szczególnie z użyciem czasowników: *say, tell* – rozwijanie sprawności mówienia – dyskusja, przytaczanie argumentów, ocenianie.

► **Pomoce** – około dwunastu fotografii przygotowanych do poprzedniego ćwiczenia.

► **Przebieg** – klasa zostaje podzielona na sześciuosobowe grupy; każda z nich otrzymuje jedną fotografię; zadaniem jest przypomnienie so-

bie, jak została ona wykorzystana w poprzednim ćwiczeniu. Nauczyciel pyta:

Do you remember it?

Did you use it?

What did you do with it?

Następnie, fotografie zostają przypięte do klasowych ścian, uczniowie stają przy zdjęciu, które wykorzystali wcześniej i sprawdzają, co zapamiętali, np.

What did I say about it?

I'm sure you said ...

No, I didn't! I told you ...

Wypowiadane zdania w mowie zależnej zostają zapisane na tablicy – trzy zdania z każdej grupy.



Wygląd (Appearance)

– 20-30 minut

► **Cel** – opis wyglądu zewnętrznego, rozwijanie sprawności mówienia i pisania.

► **Pomoce** – około ośmiu fotografii przedstawiających pojedyncze osoby.

► **Przebieg** – zdjęcia zostają umieszczone na tablicy lub na jednej z ławek; na ekranie za pomocą grafoskopu zostają wyświetlone następujące wskazówki:

Hair (length, colour, style)

Facial features

Facial expression

Build

Posture

General appearance

Uczniowie, dobrani parami, wybierają trzy fotografie, które wydają się im najciekawsze i zapisują jak największą liczbę przymiotników i wyrażań, które mogą opisać wybrane osoby według podanych na ekranie wskazówek. Np.

Hair – long, curly, blond

Facial features – eyes (blue), eyebrows (wide), eyelashes (long)

Facial expression – smile, frown

Build – slim, thin, skinny

Posture – slouching, cross-legged

General appearance – smart, casual

Następnie, opisują wybrane osoby korzystając ze swoich notatek.



Dialog (Dialogue)

– 20-30 minut

- **Cel** – rozwijanie sprawności mówienia – sugerowanie, wyrażanie opinii, zgadzanie się, niezgadzanie się.
- **Pomoce** – około ośmiu fotografii dwóch osób rozmawiających ze sobą. Np.:



Źródło: Woolcott L. (1992), *Take your Pick*, Nelson.

- **Przebieg** – uczniowie, dobrani parami, wybierają jedną z zaprezentowanych im na tablicy fotografii, nie odpinają jej i nie mówią nikomu,

którą fotografię wybrali. Następnie, każda para stara się odegrać role osób z fotografii. Po krótkiej dyskusji na temat kim są dane osoby, jaki jest między nimi związek, dlaczego znalazły się w tym miejscu, o czym mogą rozmawiać, co zamierzają zrobić itp., uczniowie przygotowują dialogi, które następnie odgrywają. Klasa stara się natomiast odgadnąć, jakiego zdjęcia dotyczy dany dialog.

Zaletą wszystkich powyższych ćwiczeń jest duże zaangażowanie uczniów, którzy starają się aktywnie brać udział w konwersacjach i dyskusjach dotyczących codziennych sytuacji. Wykorzystują w ten sposób znajomość wcześniej wprowadzonych struktur językowych i utrwalają wyrażenia leksykalne, co umożliwia systematyczne nabywanie biegłości w posługiwaniu się językiem obcym. Ponadto, uczniowie nie muszą mówić o sobie, co niejednokrotnie jest dość kłopotliwe dla nich w ćwiczeniach typu *learner-centered*. Wybierając odpowiednią fotografię, mówią nie o sobie, ale o kimś innym, o sytuacji, która przemawia do nich, ale nie dotyczy ich osobiście. Tego typu ćwiczenia zmuszają do twórczego myślenia, do wykorzystywania swojej wyobraźni i doświadczeń na podstawie fotografii, która niesie ze sobą bardzo wiele treści.

Bibliografia

- Gerngross, G., Puchta H. (1992), *Pictures in Action*, Phoenix.
Hill, D. (1990), *Visual Impact*, Longman.
Woolcott, L. (1992), *Take your Pick*, Nelson.

(styczeń 1998)

Grażyna Miedzińska¹⁾
Konin

Stymulowanie zdolności twórczych i werbalnych uczniów

„Nie wiem na pewno, ale wydaje mi się,
że tylko chwasty rosną bez niczyjej pomocy”
Alice Jay Judd

Efekty nauczania języka obcego w polskiej szkole pozostawiają jeszcze wiele do życzenia. Tylko nieliczni uczniowie po kilkuletniej

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Koninie.

nauce w liceum, czy innej szkole średniej, są w stanie władać językiem obcym biegle w mowie i piśmie. Natomiast ogromna większość absolwentów (z grupy określanej jako uzdolniona językowo) sprowadza swe umiejętności jedynie do ogólnej znajomości języka obcego; nie wspominając już o tych, którzy nie będąc utalentowani w tym kierunku, opanowali język w bardzo ograniczonym zakresie. Znajomość języka obcego dotyczy przeważnie tylko jednego, choć w wielu szkołach prowadzi się zajęcia z dwóch języków obcych. Nauczanie drugiego jest zdaniem wielu czasem straconym, gdyż przewidywana liczba godzin na tzw. „drugi język” jest śmiesznie mała i wynosi 2 godziny tygodniowo.

Uczniowie uzdolnieni są w polskiej szkole traktowani po macoszemu. Szkoła skupia swą uwagę na uczniu słabym. Problemy ucznia zdolnego pozostają daleko z tyłu. Uczeń zdolny, często stłumiony przez klasę, traci motywację i chęć zdobywania wiedzy. Motywacja jest zaś bardzo ważnym elementem każdego działania, szczególnie działania twórczego. Podczas zajęć dydaktycznych wzmacnia ona tempo i rytm pracy, pomaga nauczycielowi w prowadzeniu lekcji, gwarantuje lepsze wyniki. Mając na względzie ucznia zdolnego opracowałam program wspomaganie i stymulowanie zdolności lingwistycznych uczniów na zajęciach języka obcego w klasie dla uzdolnionych językowo.

Program ten można również wprowadzić do klas z rozszerzonym językiem obcym lub w zwykłej klasie, jeśli dyrektor przeznaczy dodatkową godzinę na prowadzenie zajęć stymulujących twórcze myślenie. Ćwiczenia rozwijające myślenie twórcze, wspomagają ucznia w przyswajaniu wiedzy, są motorem działań edukacyjnych, zapewniają wysoki poziom nauczania. Szczególne miejsce zajmują ćwiczenia kształtujące u uczniów płynność słowną, skąpaną, ekspresyjną, myślenie metaforyczne oraz ćwiczenia rozwijające zdolności werbalne.

„Klasa językowa” skupia tych, którzy wyrazili chęć uczenia się dwóch języków obcych w rozszerzonym zakresie i wykazują duże zdolności lingwistyczne. „Uczestnicy tego rodzaju zajęć nie tylko stają się twórczy i otwarci na nowe doświadczenia, ale także wykazują większą

samodzielność w planowaniu i wykonywaniu pracy zawodowej”²⁾. Jest więc nadzieja, iż uczniowie klasy językowej to potencjalni przedsiębiorczy, samodzielni, twórczy i otwarci ludzie, którzy podchodzą do życia i pracy twórczo, ale nie zapominają o wartościach takich jak dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość.



Ramowy program zajęć

Program wspierania zdolności twórczych i werbalnych uczniów uzdolnionych lingwistycznie w klasie językowej liceum ogólnokształcącego dotyczy klas I, II i III liceum, a więc cyklu zajęć odbywających się w ciągu trzech kolejnych lat. Jest to wystarczający okres, by rozwinąć zdolności twórczego myślenia i wspierać zdolności językowe młodzieży.

Uczniowie, którzy uczestniczą w tym programie to młodzież wcześniej zdiagnozowana pod względem potencjału twórczego i zdolności kierunkowych, czyli w tym przypadku zdolności językowych. Są oni poddawani testom zdolności twórczych i werbalnych. Ważnym elementem ich rekrutacji i selekcji jest rekomendacja nauczyciela z gimnazjum. Nie wyklucza się jednak przyjęcia do tej klasy młodzieży chętnej do podjęcia treningów twórczości lub też uczniów wykazujących dużą motywację do nauki języków obcych w rozszerzonym zakresie.

▼ KLASA I

1. Program przewidziany przez nauczycieli języków obcych w klasie I.
2. Ćwiczenia z cyklu *trening twórczości* prowadzone w języku polskim.

► Semestr I

1. Ćwiczenia wytwarzające klimat grupowy (w języku polskim)
 - a) przedstawienie się (nacisk na unikanie banałów i poszukiwanie oryginalnych pomysłów na przedstawienie swojej osoby). Nauczyciel może zacząć od siebie mówiąc np. że jest jak ... ponieważ ... Uczniowie mówią, jak chcą, by ich nazywano, co lubią ... itp.

²⁾ Edward Nęcki (1987), *Treningi twórczości*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

b) „życzenia do czarnoksiężnika” – uczniowie mówią, o czym teraz marzą. Ćwiczenie to można zrealizować, jeśli grupa wytworzyła już przyjazną atmosferę.

c) ćwiczenie pt. „czuję się jak ... bo ...”

d) ćwiczenie typu „kojarzysz mi się z ...”

e) ćwiczenie z cyklu „gdybym była kolorem, byłabym ... bo ...”

2. Ćwiczenia rozwijające umiejętności interpersonalne np.:

a) „konstruktywna krytyka” oceniając cudzy pomysł na rozwiązanie problemu, próbujemy znaleźć w nim elementy wartościowe,

b) parafrazowanie, czyli „inaczej mówiąc ... lub, jeśli dobrze rozumiem, to ...”

► Semestr II (ćwiczenia przeprowadzane w języku polskim z elementami języka francuskiego i języka angielskiego)

1. Ćwiczenie rozwijające płynność słowną np.:

▲ wpisz wyrazy zaczynające się na „m” (w którymkolwiek języku),

▲ wpisz wyrazy kończące się na „er” w języku francuskim,

▲ wpisz wyrazy kończące się na „tion” w języku angielskim,

▲ wymień, jak najwięcej wyrazów jednosylabowych oznaczających coś do jedzenia (po francusku, polsku i angielsku),

▲ podaj wyrazy jednosylabowe oznaczające zwierzę itd.

2. Ćwiczenia rozwijające płynność i giętkość skojarzeniową, np.:

▲ napisz wyrazy kojarzące Ci się ze słowem, np.: las, samochód, mówić,

▲ pojad jak najwięcej synonimów wyrazu np.: patrzeć, chodzić, słowo ...

▲ nadaj wspólną nazwę grupie podanych wyrazów (nacisk na tworzenie neologizmów, które są przecież efektem twórczego myślenia),

3. Ćwiczenia wspierające płynność i giętkość ekspresyjną, np.:

▲ wymyśl inny tytuł historyjki, wierszyka (również w języku obcym),

▲ wyszukaj jak najwięcej wyrazów zawierających „tak” lub inną sylabę,

▲ ułóż zdanie zaczynające się literami l ... m ... s ... (możliwe w każdym języku).

4. Ćwiczenia wspierające płynność i giętkość ideacyjną, np.:

▲ podaj niezwykle zastosowanie długopisu,

▲ podaj niezwykle zastosowanie kubka,

▲ podaj niezwykle zastosowanie gumy do żucia.

5. Ćwiczenia wspierające płynność i giętkość antycypacyjną³⁾, np.:

▲ Co się stanie, gdy przestanie istnieć radio?

▼ KLASA II i III

(ćwiczenia wyłącznie w języku obcym)

1. Ćwiczenia rozwijające ciekawość poznawczą uczniów, np.:

a) naiwne pytania (jeden uczeń odgrywa rolę naiwnego zadając, pozornie zupełnie podstawowe i proste pytania),

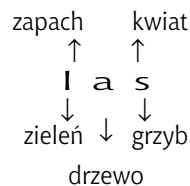
b) „adwokat diabła” (zadawanie pytań druzgocących jakąś prawdę życiową zaproponowaną przez jednego z uczniów),

c) burza pytań (zadawanie pytań dotyczących spraw nieciekawych, chodzi jednak o to, by pytania były jak najbardziej zaskakujące),

2. Ćwiczenia rozwijające zdolności twórcze uczniów, czyli zdolność abstrahowania, dokonywania skojarzeń, rozumowania dedukcyjnego, indukcyjnego, myślenia metaforycznego, dokonywania transformacji,

a) abstrahowanie, czyli np. wyszukiwanie podobieństw w obiektach lub pojęciach pozornie odległych znaczeniowo albo podawanie bardzo różnych, oryginalnych definicji zwykłych przedmiotów,

b) dokonywanie skojarzeń – np. seria wyrazów kojarzących się z jednym kluczowym pojęciem – tzw. „gwiazda”



albo seria wyrazów, z których każdy następny wiąże się z poprzednim, ale już niekoniecznie z pierwszym: tzw. „łańcuch”.

las → kwiat → pszczoła → nektar → słodcyz → cukierek

³⁾ Władysław Puślecki (1999), *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- c) rozumowanie dedukcyjne, np.:
▲ „co by było gdyby...?” (doskonała okazja by wyćwiczyć rozumowanie indukcyjne np.: konstruowanie zdań warunkowych),
- d) rozumowanie indukcyjne, np.:
▲ tworzenie analogicznych porównań dla obiektów czy pojęć: np. gitara jest jak kobieta bo



Forma i miejsce oraz czas realizacji projektu

Forma

Projekt wspierający i rozwijający zdolności twórcze i werbalne uczniów ma formę zajęć dydaktycznych odbywających się w ramach cyklu kształcenia w liceum ogólnokształcącym. Zajęcia klasy językowej odbywają się 5 razy w tygodniu. Młodzież podzielona jest na trzy grupy (po 7-8 osób w każdej grupie). Każda grupa ćwiczeniowa ma w tygodniu 5 godzin języka angielskiego i 5 godzin języka francuskiego. Poza tymi zajęciami uczniowie realizują program kształcenia przewidziany w liceum ogólnokształcącym. Podstawą rekrutacji do klasy o tym profilu są testy diagnozujące zdolności werbalne i twórcze uczniów (czyli dyspozycje indywidualne, które sprawiają, że niektórzy uczniowie osiągają wyniki nieporównywalnie lepsze od innych uczniów w przyswajaniu języków obcych).

W I semestrze klasy I jedna godzina tygodniowo w grupie przeznaczona jest na ćwiczenia interpersonalne mające na celu wzajemne poznanie się uczniów, wytworzenie właściwego klimatu grupowego. Zajęcia te prowadzi się w języku polskim, co pozwala uczniom na lepsze poznanie się i wzajemne zrozumienie.

W II semestrze klasy I wprowadzane są ćwiczenia rozwijające zdolności werbalne uczniów. Są to ćwiczenia odbywające się głównie w języku ojczystym. Podejmuje się jednak próby wprowadzenia do ćwiczeń języka obcego, czyniąc to w sposób jak najbardziej naturalny przechodząc z jednego języka na drugi i trzeci.

W klasie II treningi twórczego myślenia odbywają się już wyłącznie w językach francu-

skim i angielskim. Klasa II i III to ćwiczenia typu:

- ▶ abstrahowanie,
- ▶ skojarzenia,
- ▶ myślenie metaforyczne,
- ▶ transformacje,
- ▶ psychodrama,
- ▶ analogia personalna.

W ćwiczeniach tych kładzie się nacisk na rozwinięcie u uczniów płynności słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej, czyli umiejętności najbardziej pożądanych w nauce języków obcych.

Miejsce

Projekt może być realizowany w placówce oświatowej – liceum ogólnokształcącym w ramach klasy językowej, w której się naucza w rozszerzonym wymiarze, dwóch języków obcych.

Czas realizacji

Realizacja projektu obejmuje trzy lata, po jednej godzinie tygodniowo (w ramach godzin przewidzianych na nauczanie języków obcych). Ćwiczenia stymulujące motywację oraz wspierające zdolności językowe uczniów stanowią niewątpliwie bardzo ważną część zajęć z języka obcego.

Istnieje wiele argumentów przekonujących nas o celowości takich ćwiczeń. Podnoszą one jakość nauczania, zwiększają atrakcyjność lekcji, aktywizują młodzież, sprawiają, że uczniowie z dużą ochotą przychodzą na tego rodzaju zajęcia. Jest to dla nauczyciela najważniejszy argument. Ćwiczenia z cyklu „*Treningi twórczości*” są również ważne z perspektywy procesu nauczania i wychowania. Wspierając zdolności twórcze i językowe uczniów podnoszą wyniki i efekty nauczania, sprawiają, że uczniowie stają się bardziej twórczy i otwarci na to, co „nowe”, pomagają uczniom zrozumieć siebie i innych, wyczułają ich na potrzeby drugiego człowieka, a tym samym sprawiają, że stają się oni innymi ludźmi. Są bardziej dojrzały, samodzielni, przedsiębiorczy, no i co najważniejsze, twórczo podchodzą do życiowych zadań.

(listopad 2000)

Z PRAC INSTYTUTÓW



Barbara Czarnecka-Cicha¹⁾
Warszawa

Czy warto coś zachować z Nowej Matury?

Decyzja MENiS przywracająca starą maturę została przyjęta przez niektórych nauczycieli z ulgą, przez innych z rozczarowaniem. Niezależnie od naszych odczuć Nowa Matura w tej formie, w jakiej była przygotowana, odchodzi w przeszłość. W tym roku tylko nieliczni uczniowie zdecydowali się ją zdawać, a w latach 2003 i 2004 będzie obowiązywać wyłącznie stara matura. Natomiast w roku 2005, jeżeli nawet wróci Nowa Matura, to będzie ona zmodyfikowana, dostosowana do nowej podstawy programowej i nowych standardów wymagań egzaminacyjnych.

Czy jednak nie warto przyrzeć się temu, co w Nowej Maturze było wartościowe, nowatorskie i co, być może, żal wyrzucić do kosza. Zwłaszcza, że wielu z nas włożyło już w przygotowanie tego egzaminu sporo wysiłku. Myślę tu o ukończonych kursach dla egzaminatorów, opracowanych zestawach do egzaminu ustnego (te bezsenne noce spędzone na wyklejaniu stimulusów!). Ponadto kupiliśmy sylabusy i podręczniki – niektóre naprawdę dobre – przygotowujące do Nowej Matury.

Jak w takim razie wykorzystać to doświadczenie i te materiały, aby wzbogacić nasz warsztat pracy? Co z elementów Nowej Matury można jeszcze wykorzystać na lekcjach?

Myślę, że głównym założeniem tego egzaminu było przybliżenie nauczania języka obcego życiu, ze szczególnym uwzględnieniem tego życia, które istnieje na zewnątrz szkoły. A tam, jak wszyscy wiemy, jest ogromne zapotrzebowanie na ludzi umiejących porozu-

miewać się z innymi. Dlatego tak duży nacisk był położony na komunikatywność przekazu informacji i wykorzystanie autentycznych tekstów obcojęzycznych.

Niewątpliwym osiągnięciem Nowej Matury było opracowanie kryteriów oceniania różnych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Nie twierdzę, że kryteria te są doskonałe, ale uważam, że pozwalają inaczej spojrzeć na wypowiedzi uczniów. Przede wszystkim oceniamy w nich to, co uczniowi udało się zrealizować, a nie to, co mu nie wyszło (czyli błędy i braki).

Co prawda pierwsze przymiarki do takiego systemu oceniania zostały już wprowadzone w przygotowanych przez uczestników programu Nowa Matura, kryteriach oceniania pracy pisemnej w starej maturze, ale teraz zostały one rozwinięte, doprecyzowane i dostosowane do poziomu podstawowego i rozszerzonego.

Na poziomie podstawowym, zarówno na egzaminie wewnętrznym (ustnym), jak i zewnętrznym (Arkusz III – wypowiedź pisemna), mamy po dwa zadania, z których pierwsze jest oceniane głównie pod względem komunikatywności przekazu informacji, natomiast w drugim zadaniu oceniana jest dodatkowo poprawność i bogactwo językowe wypowiedzi. Zauważmy, że zadania te odzwierciedlają autentyczne sytuacje wymagające użycia języka obcego i że tak właśnie będą „oceniane” dane formy wypowiedzi przez świat zewnętrzny. Gdy chcę np. przekazać komuś informację, o której godzinie odjeżdża jego pociąg lub zostawić koleżance informację, że przyjdę później na spotkanie, to

¹⁾ Autorka jest kierownikiem Zespołu Języków Obcych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie.

odbiorca tej informacji „oceni” mnie pozytywnie, jeżeli zrozumie jej treść. Bez znaczenia będzie tu forma i bogactwo językowe. Co więcej, wyrażona pięknym, poprawnym językiem informacja, zawierająca drobną nieścisłość spowoduje, że będzie on „oceniał” mnie używając najgorszych, znanych mu słów.

Jeżeli jednak piszę list motywacyjny, z prośbą o zatrudnienie mnie na stanowisku wymagającym znajomości języka obcego, to mój ewentualny pracodawca „oceni” nie tylko informacje o moim wykształceniu i doświadczeniu, ale zwróci również uwagę na styl i poprawność listu.

Tak życie będzie oceniało naszych absolwentów, niezależnie od tego jaką maturę będą zdawać. Dlatego warto przygotować ich do tego „życiowego” egzaminu stosując w pracy na lekcji kryteria zawarte w sylabusie.

Przeciwnicy Nowej Matury narzekali, że nie sprawdza ona w wystarczającym stopniu opanowania materiału gramatycznego. Trudno jednak nie zauważyć, że nawet pierwsze, czysto komunikacyjne zadanie na egzaminie ustnym (sytuacje) poprzez swoją konstrukcję wymusza użycie przez uczniów określonych czasów i struktur gramatycznych. Rozmowa polegająca na udzielaniu i uzyskiwaniu informacji, będzie najprawdopodobniej przeprowadzona w czasie terazniejszym, relacjonowanie wydarzeń musi być w czasie przeszłym, a negocjowanie wymaga zastosowania czasu przyszłego i okresów warunkowych.

Ponadto wszystkie zadania egzaminu ustnego sprawdzają umiejętność posługiwania się językiem obcym, a nie tylko znajomość słówek, zwrotów i takich reguł gramatycznych, z którymi nawet rodzimi użytkownicy języka mają kłopoty.

Zadanie drugie sprawdza poza czystą znajomością języka obcego, również umiejętności parajęzykowe, takie jak przedstawienie problemu, interpretacja materiału ikonograficznego, wnioskowanie, wyrażanie opinii. Opracowane kryteria pomagają ocenić stopień opanowania tych umiejętności.

Jeszcze wyraźniej widać to w zadaniu trzecim, przeznaczonym dla uczniów zdających egzamin na poziomie rozszerzonym. W swoim założeniu zadanie to miało sprawdzać umiejętność wyszukiwania obcojęzycznych źródeł informacji, selekcji tych informacji, prezentacji

przygotowanego tematu z zachowaniem limitu czasowego, a następnie wykazanie się umiejętnością dyskusowania w języku obcym. To zadanie miało przygotować uczniów do pracy w środowisku obcojęzycznym. Niezależnie od tego, czy ktoś będzie pracował w firmie farmaceutycznej, czy jako historyk sztuki, to na zebraniu lub konferencji będzie musiał w określonym i najczęściej za krótkim czasie przedstawić swój produkt lub wyniki swoich badań tak, aby przekonać zebranych, że warto przeznaczyć pewne środki finansowe na zakup tego produktu lub na duży grant na dalsze badania.

W części zewnętrznej egzaminu (pisemnej), w arkuszach sprawdzających rozumienie ze słuchu i czytanie wykorzystano nie tylko teksty narracyjne, ale również autentyczne komunikaty, reklamy, ogłoszenia itp. Z takimi bowiem tekstami obcojęzycznymi najczęściej spotykamy się w życiu prawdziwym, czyli pozaszkolnym. Ponadto, poza rozumieniem globalnym i szczegółowym, w zadaniach tych sprawdzane były takie umiejętności, jak określanie rodzaju i funkcji tekstu, opinii i intencji autora itp.

W arkuszach sprawdzających umiejętność konstruowania wypowiedzi pisemnej zwrócono uwagę na pisanie krótkich form użytkowych. Takie formy jak notatka, ogłoszenie, zaproszenie, list formalny i nieformalny są najczęściej pisanymi tekstami w prawdziwym świecie i najrzadziej ćwiczonymi w szkole. Potwierdzeniem tego był najgorszy wynik punktowy uzyskany przez uczniów za arkusz III na próbnej maturze ze wszystkich języków i we wszystkich typach szkół. Szczególnie wyraźnie widać tę różnicę wśród uczniów szkół zawodowych.

Dla uczniów dobrze znających język obcy przewidziano w Nowej Maturze, na poziomie rozszerzonym, sprawdzenie umiejętności twórczego pisania, chociaż tekst, który mają napisać jest krótszy od wypracowania w starej maturze. Co prawda szansa na to, że w dorosłym życiu będą musieli napisać rozprawkę lub opowiadanie na dowolny temat, jest niewielka, ale historia znanych przypadki Polaków, którzy zarabiali na życie pisząc opowiadania po angielsku. Jednym z nich był Joseph Conrad (Korzeniowski).

Jak widać umiejętności sprawdzane w Nowej Maturze to właśnie te, które uczeń powinien opanować, aby móc dobrze funkcjo-

nować w środowisku obcojęzycznym. Może więc nie warto rezygnować z tego, co wprowadziła Nowa Matura. Tak więc nie wyrzucamy do kosza naszych, z tak wielkim trudem przygotowanych zestawów i stymulusów, nawet jeżeli komisja okręgowa miała do nich drobne zastrzeżenia. Nie oddawajmy też na makulaturę podręczników do Nowej Matury. Mogą się na-

prawdę przydać do kształtowania w naszych uczniach wielu pożytecznych umiejętności. I to niezależnie od tego, jaka matura ich czeka. Przecież głównym argumentem przeciwników Nowej Matury było to, że zachęca ona do uczenia „pod egzamin”, a ten argument jest już nieaktualny.

(styczeń 2002)

Leszek Mikrut¹⁾
Lublin

Aktualizacja treści nauczania przedmiotu „Praktyczne tłumaczenie” w ramach specjalizacji tłumaczeniowej

W roku akademickim 1995/96 w ramach studiów rusycystycznych w UMCS powstała, obok istniejącej od lat specjalizacji nauczycielskiej, zupełnie nowa specjalizacja tłumaczeniowa²⁾, ciesząca się już dużym zainteresowaniem studentów. Jej powołanie determinowało nie tylko utrzymujące się zmniejszone zapotrzebowanie na nauczycieli języka rosyjskiego, ale i zmiany społeczno-polityczne, głównie zaś gospodarcze, powodujące konieczność szybkiego dostosowania kształcenia filologów rusycystów do nowych potrzeb rynkowych. We współczesnych realiach i szczególnie w rejonie wschodniej Polski na czoło zadań stojących przed neofilologami wysuwa się, właśnie z racji naszego geograficznego sąsiedztwa, potrzeba kształcenia tłumaczy rusycystów (ale także białoruszczyzników i ukraińców).

W kolejnym roku wdrażania jednego z przedmiotów, jakim jest „praktyczne tłumaczenie”, w ramach wspomnianej specjalizacji, można pokusić się już o pewne uogólnienia dotyczące stałego uaktualniania treści przewidzianych ramowym programem nauczania, którego baza tematyczna została oparta na przewidywanym wzroście społecznego zapo-

trzebowania na tłumaczenia uwierzytelniane obecnie jeszcze przez tłumaczy przysięgłych, w niedługej zaś przyszłości – przez tłumaczy publicznych. Wprowadzenie bowiem takiego zawodowego i społecznego statusu przewiduje „Projekt ustawy o tłumaczach publicznych” przygotowany przez Ministerstwo Sprawiedliwości, Polskie Towarzystwo Tłumaczy Ekonomicznych, Prawniczych i Sądowych TEPIS oraz przez Radę Tłumaczy Polskich w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji Narodowej³⁾. Powyższa zmiana ma polegać na podniesieniu rangi i prestiżu zawodu tłumacza, a przede wszystkim profesjonalnych umiejętności osób parających się przekładem przez wprowadzenie obowiązkowych egzaminów, poprzedzonych w przypadku niefilologów odbyciem studiów podyplomowych w zakresie przekładów i tłumaczenia lub dwuletniej aplikacji u praktykującego już tłumacza.

Biorąc pod uwagę chęć zaznajomienia studentów z jak najszerszą i jak najbardziej urozmaiconą gamą dokumentów „typowych”, które najczęściej oddawane są dziś do tłumaczenia przez zleceniodawców, prowadzący zajęcia muszą ciągle aktualizować treści nauczania.

¹⁾ Autor jest tłumaczem przysięgłym języka rosyjskiego i ukraińskiego oraz starszym wykładowcą w Instytucie Filologii Słowiańskiej w Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

²⁾ Szerzej na ten temat w mojej publikacji: *Wdrażanie przedmiotu „Praktyczne tłumaczenie” w ramach specjalizacji tłumaczeniowej*, „Języki Obce w Szkole”, Nr 1, 1999, s. 40-48.

³⁾ Patrz: Biuletyn TEPIS, N° 29 (1997); N° 32 (1998) i N° 34 (1999).

Niezmienna jest oczywiście podbudowa teoretyczna (teoria tłumaczenia, krytyka przekładu), ale już treści niektórych przedmiotów wchodzących w skład bazy poszerzającej praktyczne umiejętności przyszłych adeptów sztuki translatorskiej, też muszą podlegać stałemu uaktualnianiu w ramach korelacji z „praktycznym tłumaczeniem”. Wystarczy wspomnieć choćby „terminologię specjalistyczną”, która poddawana przecież jest najczęstszym i najbardziej różnorodnym przemianom, jak również „korespondencję fachową” nierozzerwalnie powiązaną z „praktycznym tłumaczeniem”. Także „komputerowa obróbka tekstu” wymaga wprowadzania zmian i uzupełnień z racji coraz to nowych, dostępnych na rynku komputerowych edytorów tekstów czy też zmieniających się wymogów edytorsko-wydawniczych. Nawet, zdawać by się mogło, iż tak mało podatny na aktualizację swych treści przedmiot, jakim jest „technika i organizacja pracy tłumacza” też najprawdopodobniej będzie musiał wkrótce uwzględnić dość zasadniczą zmianę polegającą na projektowanym dostosowaniu zasad transliteracji alfabetów cyrylickich do norm obowiązujących w krajach Unii Europejskiej.

Na czoło zmian w zakresie treści nauczania „praktycznego tłumaczenia” wysuwa się konieczność wprowadzania nowych dokumentów na zajęcia ze studentami oraz nieodzowność wycofywania starych, nieaktualnych już wzorców. Szybko zmieniające się realia gospodarcze, warunkowane przez przeobrażenia społeczno-polityczne, powodują, iż w zasadzie nie spotyka się już umów barterowych, kompensacyjnych, które były niezwykle popularne na początku lat 90-tych. Coraz rzadziej pojawiają się listy intencyjne przewidujące tworzenie spółek z kapitałem mieszanym między przedsiębiorcami polskimi a przedstawicielami biznesu rosyjskiego. Podobna sytuacja dotyczy również Białorusi i Ukrainy, a warunkowana wydaje się głównie sierpniowym kryzysem rosyjskim 1998 roku. Ten sam powód należy dostrzegać w mniejszej liczbie zleceń w przypadku dokumentów wymaganych do tłumaczenia przez władze naszych wschodnich sąsiadów przy tworzeniu przez polskie podmioty gospodarcze przedsiębiorstw zagranicznych.

Częściej niż dotychczas zachodzi konieczność tłumaczenia umów o tematyce gospodar-

czej, które nie stanowią novum dla polskich realiów, ale w kontaktach ekonomicznych z Federacją Rosyjską dopiero od niedawna znajdują szersze zastosowanie, szczególnie zaś po wprowadzeniu przez Moskwę na początku 1998 roku nowego kodeksu cywilnego. Tak więc studenci muszą być zaznajomieni ze specyfiką umowy gwarancji bankowej, pożyczki docelowej, z umową kupna-sprzedaży z pieniężnym zabezpieczeniem zobowiązań przez sprzedającego, z umową sprzedaży przedsiębiorstwa, z umową konsygnacyjną, o dzieło, o świadczenie usług marketingowych, z umowami komisji, poręczenia, zatrzymania, zastawu, wymiany, dzierżawy nieruchomości, z treścią niezwykle popularnych w ostatnim okresie porozumień leasingowych czy porozumień o wyłączenie zadatku. Do tego bogatego zakresu dodać należy również coraz częściej spotykane katalogi firm, różnorodne oferty handlowe, materiały promocyjne. Do rzadkości nie należą także pojawiające się wraz ze wzrostem częstotliwości wymiany handlowej koncesje, świadectwa fitosanitarne, karnety TIR, listy przewozowe i inne dokumenty wymagane przy przekraczaniu granic państwowych sąsiednich państw.

Oczywiście tego typu zmiany dotyczą nie tylko płaszczyzny ekonomicznej, ale i społecznej. Do rzadkości należą już dokumenty potwierdzające utratę obywatelstwa radzieckiego (przy staraniu się o obywatelstwo polskie) czy paszporty wydawane jeszcze za czasów ZSRR. Są one sukcesywnie zamieniane przez aktualne ich wzory obowiązujące w różnych krajach Wspólnoty Niepodległych Państw, zaś w przypadku zagubionych innych dokumentów osobistych (metryka urodzenia, świadectwo zgonu, świadectwo zawarcia związku małżeńskiego) tłumaczowi przekazywany jest duplikat wydany przez właściwe władze nowego państwa. Z tym zaś zagadnieniem nierozzerwalnie związana jest konieczność zaznajomienia studentów z zasadami transkrypcji alfabetu ukraińskiego i białoruskiego, gdyż w nowych dokumentach, jeśli nawet są one sporządzone po rosyjsku, to firmowe nagłówki oraz tekst na pieczęciach (a nierzadko także nazwiska i imiona, nazwy własne) podawane są w języku narodowym.

Choć głównie współczesna rzeczywistość determinuje poczynania wykładowcy w zakresie doboru i uaktualniania treści nauczania, to

jednak historia, zarówno ta bardziej, jak i ta mniej odległa wciąż pojawia się na prezentowanych zajęciach. W ramach upowszechniania szeroko zakrojonej obecnie akcji zwrotu mienia nieruchomości jego byłym właścicielom lub przejmowania nieruchomości przez miasta i gminy w przypadku niemożności ustalenia pierwotnych posiadaczy nie należą do rzadkości zlecenia tłumaczeń, których przedmiotem są tabele likwidacyjne, sporządzane ongiś na naszych ziemiach wchodzących w skład byłego zaboru rosyjskiego przez Gubernialne Komisje d/s Włociańskich.

Z tego samego powodu osoby fizyczne proszą o tłumaczenie wypisów z ksiąg hipotecznych, metryk, aktów ślubu, świadectw zgonu, umów kupna-sprzedaży zawieranych do 1918 roku przez ich przodków na terenie byłego Królestwa Polskiego posiadającego wówczas rangę generał-gubernatorstwa oraz na prowincjach kresowych. Dane akty, choć sporządzano po rosyjsku według obowiązujących ówczesnie, a odmiennych od dzisiejszych, zasad gramatycznych i ortograficznych, to jednak ze względu na fakt, iż autorami ich byli głównie Polacy lub przedstawiciele innych narodowości poza rosyjską, zawierają pomyłki, a nawet i błędy. Studenci mają więc okazję do zaznajomienia się ze specyfiką przekładu tekstów niepoprawnych, choć naczelne zadanie tego typu zajęć polega na nauce umiejętności stosowania archaicznego już dziś stylu prawniczego oraz rozszyfrowywania starych rękopiśmiennych aktów, których największa ilość pochodzi z terenów byłych guberni⁴⁾: warszawskiej, lubelskiej, chełmskiej, siedleckiej, suwalskiej, radomskiej, płockiej, kaliskiej, kieleckiej, piotrkowskiej i łomżyńskiej, a także z guberni bardziej odległych od terytorium dzisiejszej Rzeczypospolitej – wołyńskiej, grodzieńskiej, podolskiej, inflanckiej i wileńskiej.

Innym przykładem udostępnianych studentom głównie rękopiśmiennych dokumentów, choć już o znacznie młodszym rodowodzie, mogą służyć akta dochodzeniowo-śledcze, filtracyjne sporządzane przez oficerów Armii Czerwonej i urzędników Ludowego Komisariatu Spraw Wewnętrznych (NKWD) ZSRR w latach

1944-1945 w odniesieniu do polskich obywateli zamieszkałych na byłych terenach wschodnich województw II Rzeczypospolitej, a oskarżanych lub podejrzewanych o przynależność głównie do Armii Krajowej lub o współpracę z tzw. „reakcyjnym podziemiem”. W pakiecie tego typu dokumentów znajdują się zarówno doniesienia agenturalne, protokoły przesłuchań, wyroki skazujące, jak i zaświadczenia o pobycie w łagrach (zwanym w nomenklaturze rosyjskiej obozami reedukacji spolecznej) na terenie byłego ZSRR, a uwierzytelnione ich tłumaczenia są pomocne ofiarom systemu totalitarnego do rehabilitacji (nierazko pośmiertnej) lub w celu wystąpienia o odszkodowanie. Dane akta personalne pochodzące przede wszystkim z Centralnego Archiwum Wojskowego zaopatrzone są zazwyczaj w zaświadczenia z państwowych archiwów Federacji Rosyjskiej lub Republiki Białoruś.

Spośród całej gamy różnorodnych współczesnych dokumentów osobistych, pod względem częstotliwości ich występowania na czoło wysuwają się tradycyjnie już paszporty, metryki urodzenia, akty zgonu, zawarcia związku małżeńskiego, rozvodu, prawa jazdy, ale coraz częściej też pojawiają się należące dotychczas do rzadkości książeczki pracy, karty stałego pobytu, zaświadczenia o niekaralności, o braku zadłużenia kredytowego, umowy użyczenia, różne pełnomocnictwa, polisy ubezpieczeniowe. Studenci mają udostępniane te materiały w zależności od panującej koniunktury na ich tłumaczenia, a przekłady dokonywane są zarówno z języka rosyjskiego, jak i w kierunku przeciwnym.

Wspomnieć należy jeszcze o tak specyficznych dokumentach, jakimi są akta spraw sądowych. Pisemne tłumaczenia, wydawać by się mogło, prawie niezmiennych formularzy druków muszą być dość często aktualizowane ze względu na zmieniającą się ich treść oraz szatę graficzną. I jeśli dawniej więcej było spraw cywilnych i gospodarczych, tak dzisiaj przeważają kryminalne, co związane jest ze wzrostem przestępczości i rozpowszechnianiem się struktur o charakterze mafijnym.

Z powyższym aspektem nierozzerwalnie związana jest konieczność zwiększania na zaję-

⁴⁾ Porównaj: *Imperium rosyjskie przed pierwszą wojną światową. Mapa polityczno-administracyjna*, (w:) L. Bazyłow, (1975), *Historia Rosji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, s. 480-481.

ciach ćwiczeń z zakresu tłumaczenia ustnego, zarówno konsekwentnego, jak i symultanicznego. Absolwenci bowiem naszej specjalizacji będą w przyszłości także potencjalnie powoływani w charakterze biegłych przez policję, prokuraturę i sądownictwo do tłumaczenia różnego rodzaju przesłuchań, rozpraw sądowych. Będą również świadczyć swe usługi w kancelariach notarialnych, biurach radców prawnych. Specjalistyczne więc słownictwo prawnicze z wieloma nowymi terminami jest dla nich nieodzowne, ale prowadzącemu zajęcia nie wolno zapominać też o specyficznym i ciągle modyfikowanym żargonie środowisk przestępczych. Dziś natomiast niejednokrotnie już nasi słuchacze mają możliwość praktycznego weryfikowania nabywanych umiejętności w trakcie obsługi, choć jeszcze nie w charakterze tłumaczy, ale osób towarzyszących, międzynarodowych konferencji, wystaw, spotkań bilateralnych, podczas których często proszeni są o dokonywanie tłumaczenia „szepanego”.

Zagadnienia te zdecydowanie korespondują z koniecznością nieustannej aktualizacji leksyki wszystkimi dostępnymi środkami. Zagraniczna prasa, programy telewizyjne i radiowe stanowią nieocenione źródło nowego słownictwa, dostarczają informacji o zmianach zakresu jego używalności czy też o powstawaniu nowych znaczeń słów. Każde zajęcia z „praktycznego tłumaczenia” rozpoczynają się tłumaczeniem konsekwentnym utrwalonych na taśmach aktualnych radiowych lub telewizyjnych wiadomości społeczno-politycznych i gospodarczych, które przy tak dużych jak w dzisiejszej dobie dawkach informacyjnych, obejmujących tematykę z różnych, najbardziej odległych dziedzin życia, stanowią znaczną uzupełniającą dozę najnowszej leksyki i to nie ze sfery języka potocznego, ale już z zakresu jego norm literackich. Te trzy środki medialne są dzisiaj dla filologów głównymi źródłami potwierdzającymi zmiany zachodzące w języku zarówno obcym, jak i ojczystym. Słowniki bowiem nie nadążają za tak szybko zachodzącymi innowacjami w tym zakresie. I nie chodzi tu tylko o słowniki bilingwalne, ale także o monolingwalne, a dobitnym przykładem jest *Słownik poprawnej polszczyzny* PWN, który dopiero w połowie 1999

roku doczekał się kolejnego wydania po ponad 25 latach od poprzedniej edycji.

A zmian w naszych językach, jak powszechnie wiadomo, jest bardzo dużo. Rewolucja naukowo-techniczna końca XX wieku, a przede wszystkim przemiany społeczno-gospodarcze i polityczne w Europie Środkowej i Wschodniej, spowodowały ogromny napływ do naszego języka, a także do języków wschodnich i południowych sąsiadów Polski nowych terminów, sformułowań, skrótów i skrótowców. Niektóre z nich mają polskie odpowiedniki, inne funkcjonują w swych pierwotnych nazwach, np. *outsourcing*, *leasing* czy *know-how*.

Na taki stan rzeczy oddziałuje z jednej strony poddawanie się wpływom zachodnich języków, tamtejszej kultury, z drugiej zaś, przepisy związane z wejściem Polski do sojuszu NATO i przystosowywaniem naszego ustawodawstwa do norm Unii Europejskiej, różnorodne reformy w państwach byłego ZSRR powołujące do życia nowe instytucje, stanowiska, zmieniające obowiązującą dotychczas nomenklaturę. Do przedstawionego powyżej obrazu dodać należy jeszcze przywracanie poprzednich nazw niektórym miastom Federacji Rosyjskiej (np. Twer, Carycyn, Sankt Petersburg) oraz brak bezpośrednich odpowiedników terminologicznych w niektórych aktach prawnych obydwu państw (np. kodeks handlowy).

Podsumowując przedstawione powyżej spostrzeżenia, jeszcze raz należy zaznaczyć, iż w ramach zajęć z przedmiotu „praktyczne tłumaczenie” studenci nie mogą bazować na nieaktualnym już materiale, który nie będzie przez nich wykorzystywany w przyszłej praktycznej już działalności. Wobec braku większego zainteresowania wydawców nowymi przekładami rosyjskiej literatury pięknej uwaga zleceńodawców skoncentrowana jest na tzw. „prozie użytkowej” i jej zarówno pisemnych, jak i ustnych tłumaczeniach. Ciągła aktualizacja treści nauczanego przedmiotu leży więc w dobrze pojętym interesie zarówno nauczającego, jak i uczących się, gdyż jego zajęcia stają się w wyniku takich zabiegów bardziej przydatne, atrakcyjne, zaś dla słuchaczy skraca się dystans między dzisiejszą jeszcze teorią uniwersytecką a przyszłą praktyką zawodową.

(czerwiec 1999)

Formy kształcenia językowego w wielkopolskich niepaństwowych szkołach wyższych



Wstęp

Celem niniejszego opracowania jest krótka analiza porównawcza różnych form kształcenia językowego w jedenastu wielkopolskich prywatnych wyższych uczelniach, spośród których osiem znajduje się w Poznaniu, jedna w Lesznie, jedna w Pile i jedna w Gorzowie Wielkopolskim. Są to następujące uczelnie poznańskie: Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości, Wyższa Szkoła Bankowa, Wyższa Szkoła Komunikacji i Zarządzania, Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii, Wyższa Szkoła Handlu i Usług, Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Dziennikarstwa oraz Schola Posnaniensis – Wyższa Szkoła Sztuki Stosowanej, a poza tym Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu w Lesznie, Wyższa Szkoła Biznesu w Pile oraz Wyższa Szkoła Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim. Jako podstawa do napisania niniejszego artykułu posłużyły drukowane informatory oraz informacje ustne uzyskane osobiście lub telefonicznie w działach rekrutacji lub dziekanatach poszczególnych uczelni²⁾.

Uważna analiza uzyskanych materiałów pozwala wyodrębnić trzy podstawowe formy nauczania języków obcych w wyżej wymienionych uczelniach:

- ▶ nauczanie języka obowiązkowego,
- ▶ nauczanie języka nadobowiązkowego,
- ▶ inne formy kształcenia językowego.



Nauczanie języka obcego w trybie obowiązkowym



Tryby studiów i poziomy nauczania

Jak wynika z otrzymanych materiałów,

obowiązkowa nauka języków obcych ma miejsce na wszystkich, oferowanych przez daną szkołę, trybach studiów. W przypadku Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości, Wyższej Szkoły Bankowej, Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Gorzowie Wielkopolskim są to trzy tryby studiów: dzienny, wieczorowy i zaoczny, zaś wszystkich pozostałych uczelni – dwa tryby: dzienny i zaoczny.

We wszystkich rozpatrywanych uczelniach języki obce są nauczane na trzech podstawowych poziomach: początkującym, średnio zaawansowanym i zaawansowanym. W razie potrzeby poziom średnio zaawansowany jest jeszcze dodatkowo różnicowany na trzy dalsze poziomy: tzw. dolny średnio zaawansowany, średnio zaawansowany i górny średnio zaawansowany.

▼ Języki nauczane

Spośród wymienionych wielkopolskich uczelni prywatnych, w dwóch nauczane są obowiązkowo dwa języki obce: angielski i niemiecki. Są to Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu oraz Wyższa Szkoła Biznesu w Pile. W pozostałych uczelniach obowiązuje jeden język obcy do wyboru. Spośród tych szkół najszerszą „paletę” oferuje Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa (cztery języki: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański). Trzy języki do wyboru dają trzy dalsze uczelnie, przy czym w przypadku Wyższej Szkoły Bankowej oraz Wyższej Szkoły Sztuki Stosowanej są to angielski, niemiecki i francuski, zaś w odniesieniu do Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Lesznie – angielski, niemiecki i rosyjski. W czterech dalszych uczelniach (Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości, Wyższej

¹⁾ Autor jest kierownikiem Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości w Poznaniu.

²⁾ Informatory dotyczyły lat 1998 i 1999. Obecnie, choć jest więcej szkół niepaństwowych i w wielu z nich zaszły zmiany, to jednak powyższe informacje są przedstawieniem sytuacji jaka wówczas istniała i być może ciekawymi tych, których interesuje historia nauczania języków obcych w Polsce (M. Szalek – luty 2002).

Szkole Komunikacji i Zarządzania, Wyższej Szkole Handlu i Usług oraz Wyższej Szkole Biznesu w Gorzowie Wlkp.) studenci mogą wybierać spośród dwóch języków – angielskiego i niemieckiego, zaś w Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych nauczany jest w trybie obowiązkowym tylko jeden język obcy – angielski.

▼ **Czas trwania nauki**

Jak powszechnie wiadomo, o ostatecznym sukcesie (lub niepowodzeniu) w nauce języka obcego decydują (oprócz kwalifikacji nauczyciela) dwa bardzo wymierne czynniki: czas trwania nauki oraz jej intensywność. Jeśli chodzi o to pierwsze kryterium, prym wiedzie zdecydowanie Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Poznaniu. Wynika to z faktu, iż uczelnia ta jako jedyna spośród wyżej wymienionych posiada prawo do prowadzenia pięcioletnich studiów magisterskich: trzyletnich studiów licencjackich oraz dwuletnich studiów uzupełniających magisterskich. Dla studentów, którzy zdecydowali się na studiowanie w tej szkole w pełnym wymiarze, nauka języka obcego może potrwać dziewięć semestrów (pięć semestrów podczas studiów licencjackich i cztery semestry podczas studiów uzupełniających). Używam zwrotu „może trwać”, gdyż na studiach uzupełniających nauka języka obcego nie jest obowiązkowa.

Na drugim miejscu plasuje się Wyższa Szkoła Sztuki Stosowanej, w której obowiązkowa nauka języka obcego trwa trzy i pół roku, tj. siedem semestrów. We wszystkich pozostałych uczelniach z wyjątkiem Wyższej Szkoły Biznesu w Pile nauczanie języka obcego odbywa się przez cały czas pobytu w szkole, tj. trzy lata. W przypadku Wyższej Szkoły Bankowej oraz Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa oznacza to dziewięć trymestrów, zaś w odniesieniu do wszystkich pozostałych uczelni – sześć semestrów. W Wyższej Szkole Biznesu w Pile nauczanie języka obcego trwa jedynie pierwsze dwa lata (semestry 1-4).

▼ **Intensywność nauczania**

Przechodząc do omówienia intensywności nauczania języków obcych w wielkopolskich uczelniach niepaństwowych, chciałbym zastrzec, iż przedmiotem naszej analizy będzie

jedynie intensywność nauczania na studiach dziennych, traktowanych jako najbardziej reprezentatywne.

Jak się okazuje, intensywność nauczania języków obcych jest bardzo zróżnicowana. Pod tym względem sytuacja jest wyraźnie najlepsza w Wyższej Szkole Bankowej, gdzie studenci mają do dyspozycji osiem godzin lektoratu tygodniowo przez cały czas trwania nauki. W dwóch dalszych uczelniach (Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości oraz Wyższej Szkole Komunikacji i Zarządzania) na naukę obowiązkowego języka obcego przeznaczona jest sześć godzin tygodniowo. W Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Wyższej Szkole Hotelarstwa i Gastronomii oraz Wyższej Szkole Handlu i Usług przydział ten wynosi cztery godziny tygodniowo, a w Wyższej Szkole Biznesu w Pile – trzy godziny tygodniowo. Najrzadszy kontakt z językiem obcym mają studenci Wyższej Szkoły Sztuki Stosowanej, Wyższej Szkoły Umiejętności Społecznych oraz Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Lesznie – jedynie dwie godziny tygodniowo. Informator Wyższej Szkoły Biznesu w Gorzowie Wlkp. podaje globalną liczbę godzin przeznaczoną na lektorat języka obcego. Wynosi ona 400 godzin dla języka pierwszego i 120 godzin dla języka drugiego.

▼ **Zaliczenie czy egzamin?**

O randze przedmiotu w ogólnej strukturze programu studiów świadczy nie tylko łączna liczba godzin przeznaczona na jego opanowanie, lecz także okoliczność, czy dany przedmiot kończy się egzaminem, czy tylko zaliczeniem. Pod tym względem spośród rozpatrywanych przez nas szkół najlepiej prezentuje się Wyższa Szkoła Bankowa, w której studenci zdają ustny i pisemny egzamin z języka obcego dwukrotnie: w połowie studiów oraz na ich zakończenie. W pięciu dalszych uczelniach (Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości, Wyższej Szkole Komunikacji i Zarządzania, Wyższej Szkole Umiejętności Społecznych, Wyższej Szkole Biznesu w Pile oraz Wyższej Szkole Zarządzania i Marketingu w Lesznie) jednym z warunków otrzymania dyplomu jest zdanie końcowego egzaminu z języka obcego. W pozostałych uczelniach wymagane jest jedynie zaliczenie.

Nauczanie języka obcego w trybie fakultatywnym

Zdecydowana większość (osiem) wielkopolskich prywatnych szkół wyższych stwarza swoim studentom możliwość opanowania drugiego (a w przypadku Wyższej Szkoły Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Pile – trzeciego) języka obcego na zasadzie dobrowolności, w postaci dodatkowego, odpłatnego kursu języka obcego. Na ogół są to angielski i niemiecki jako języki drugi, języki romańskie (francuski, włoski i hiszpański) oraz rosyjski. W tym kontekście na osobną wzmiankę zasługuje Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii, która oprócz wspomnianych języków oferuje także naukę języka fińskiego, japońskiego, a nawet – migowego (!).

Inne formy kształcenia językowego

Wśród wielkopolskich uczelni niepaństwowych kilka z nich, a zwłaszcza Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości i Wyższa Szkoła Bankowa, oferuje swoim studentom dość szeroki wachlarz innych form podnoszenia kwalifikacji językowych.

Jedną z „wizytówek” Wyższej Szkoły Zarządzania i Bankowości w Poznaniu są kursy języka specjalistycznego, w tym przede wszystkim intensywny kurs języka angielskiego (12 godzin tygodniowo) „*Business English Certificate Program*”. Kurs ten, w którym uczestniczą wyselekcjonowani studenci z grup najbardziej zaawansowanych, rozpoczyna się na drugim roku studiów i trwa cztery semestry (semestry 3-6). Przygotowuje on uczestników, oprócz nauki *Business English*, do zdania międzynarodowego egzaminu TOEFL.

Poza tym, na lektoratach języka niemieckiego oraz w ramach specjalnych, odpłatnych kursów studenci najbardziej zaawansowani językowo przygotowani są do zdania dwóch międzynarodowych egzaminów: Zertifikat Deutsch als Fremdsprache oraz – jeszcze bardziej cenionego – Zertifikat Deutsch für den Beruf przed komisją Goethe-Institut.

Okazjonalnie organizowane są wykłady w języku obcym (angielskim lub niemieckim)

oraz warsztaty i seminaria dotyczące tematyki ekonomicznej, prowadzone przez wykładowców native speakerów. Wśród nich na osobną wzmiankę zasługują warsztaty językowe, prowadzone corocznie na przełomie maja i czerwca przez studentów z Alverno College z Milwaukee (USA), współpracującego z poznańską uczelnią.

W Wyższej Szkole Bankowej oprócz kursu podstawowego program języków obcych przewiduje również naukę specjalistycznego słownictwa ekonomicznego, handlowego i finansowego w wymiarze 180 godzin.

Poza tym, osoby dobrze znające język mogą wziąć udział w praktykach i seminariach zagranicznych, odbywających się w ramach współpracy uczelni z ośrodkami zagranicznymi. Podczas studiów istnieje także możliwość zdania międzynarodowych egzaminów Cambridge First Certificate oraz Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Od kilku lat uczelnia dysponuje również Ośrodkiem Kształcenia i Staży Europejskich w Krefeld (Niemcy), w którym odbywają się praktyki dla studentów Wyższej Szkoły Bankowej, połączone z zajęciami językowymi.

Szansę zdania egzaminów Cambridge First Certificate oraz Deutsch als Fremdsprache stwarza swoim studentom także Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych i Wyższa Szkoła Komunikacji i Zarządzania. W tej ostatniej wprowadzono poza tym nauczanie na odległość (*distance learning*). Studenci znajdujący się w Poznaniu wysłuchują wykładu w języku angielskim, prowadzonego z Londynu przez specjalistę z zakresu ekonomii (tu: profesora z University of London) za pośrednictwem łącz satelitarnych lub łącz telefonicznych sprzężonych z komputerem.

Podsumowanie

W jedenastu wielkopolskich niepaństwowych wyższych uczelniach, w tym ośmiu poznańskich, język obcy jest nauczany w trybie obowiązkowym na studiach dziennych i zaocznych, a w pięciu z nich – także na studiach wieczorowych. W dwóch szkołach (Wyższej Szkole Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu oraz Wyższej Szkole Biznesu w Pile) nauczane są obowiązkowo dwa języki obce: angielski i niemiecki. W pozostałych uczelniach studenci

muszą zaliczyć w formie lektoratu jeden język obcy (do wyboru).

Czas trwania nauki obowiązkowego języka obcego jest w większości omawianych uczelni jednakowy i wynosi trzy lata (6 semestrów lub 9 trymestrów). W Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości może on być wydłużony (dla zainteresowanych studentów) do dziewięciu semestrów, zaś w Wyższej Szkole Biznesu w Pile trwa jedynie cztery semestry.

Intensywność nauczania obowiązkowego języka obcego na studiach dziennych jest bardzo różnicowana – od ośmiu godzin tygodniowo w Wyższej Szkole Bankowej do dwóch godzin tygodniowo w Wyższej Szkole Umiejętności Typograficznych, Wyższej Szkole Sztuki Stosowa-

nej oraz Wyższej Szkole Zarządzania i Marketingu w Lesznie.

W sześciu spośród jedenastu omawianych szkół obowiązkowy kurs języka obcego kończy się egzaminem, zaś w pozostałych pięciu – zaliczeniem.

Zdecydowana większość wielkopolskich prywatnych szkół wyższych stwarza swoim słuchaczom możliwość opanowania dalszego (drugiego lub trzeciego) języka obcego w trybie fakultatywnym za dodatkową opłatą, natomiast dwie spośród nich (Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości i Wyższa Szkoła Bankowa) oferują swoim studentom szeroką gamę innych, w tym także „pozailektoratowych” form doskonalenia znajomości języków obcych.

(lipiec 1998)

Iwona Strachanowska¹⁾
Bydgoszcz

Motywy wyboru studiów neofilologicznych w UMK i WSP



Wstęp

Od ponad dziesięciu lat daje się zaobserwować tendencję do zwiększonego zainteresowania nauką języków obcych przez młodzież, co zaowocowało m.in. dużą popularnością kierunków studiów takich jak filologia angielska czy germańska. Pracując od wielu lat ze studentami stacjonarnymi i zaocznymi kilku kierunków neofilologicznych w bydgoskiej WSP, zauważyłam zmieniające się motywy podejmowania studiów. Zaciekał mnie ten problem i postanowiłam porównać swoje spostrzeżenia z wynikami dociekań empirycznych.

Badania, które przeprowadziłam metodą sondażu diagnostycznego, dotyczą proble-

matyki: przeddecyzyjnej studentów oraz poziomu ich motywacji, a także po części typologii zainteresowań, które przywiodły ich na pierwszy rok studiów neofilologicznych oraz poziomu samooceny w pierwszym okresie studiów. Próbkę wylosowaną w 1997 roku do badań stanowili studenci: filologii rosyjskiej, angielskiej i germańskiej w UMK²⁾ w Toruniu oraz w WSP³⁾ w Bydgoszczy. Badania prowadzono przy pomocy doboru losowego i warstwowego na studiach stacjonarnych oraz zaocznych, sondując opinie 10% populacji studiującej na pierwszym roku studiów wymienionych kierunków. Okres badań pilotażowych objął swoim zasięgiem semestr letni 1997 roku. Badania zakrojone były w cyklu dwuletnim i przewidywały w terminarzu na rok akademicki 1997/98:

¹⁾ Autorka jest adiunktem na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Zakładzie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

²⁾ Pragnę złożyć serdeczne podziękowania panu prof. dr hab. S. Grzybowskiemu za umożliwienie badań na kierunku filologii rosyjskiej w UMK w Toruniu, panu dr M. Cieszkowskiemu za pomoc w badaniach na kierunku filologii germańskiej w UMK w Toruniu oraz pani mgr Annie Leśkiewicz za organizację badań na kierunku filologii angielskiej w UMK w Toruniu.

³⁾ Dziękuję wszystkim pracownikom naukowo-dydaktycznym Wydziału Humanistycznego WSP, którzy wzięli czynny udział w badaniach.

- ▶ ponowienie metody sondażu diagnostycznego w roku akademickim 1997/1998 na próbcie 680 studentów rozszerzonej o studentów II i III roku studiów stacjonarnych,
- ▶ wykorzystanie do budowy i modernizacji narzędzi, wyników zebranych badań pilotażowych z roku akademickiego 1996/97,
- ▶ przeprowadzenie badań przy użyciu rozbudowanych narzędzi, tj. kwestionariusza ankiety i wywiadu,
- ▶ losowe badania (kwestionariuszami zainteresowań – Stronga, Kudera) pojedynczych reprezentatywnych dla próbki jednostek,
- ▶ opublikowanie wyników badań w postaci doniesienia – artykułu oraz fragmentu publikacji zwartej.



Motywy wyboru kierunku studiów

Motywacja w podjętych przeze mnie badaniach spełniała rolę zmiennej, którą można interpretować ilościowo na skali szacunkowej. Motywów do nauki jest wiele, a rozumienie tego zjawiska oraz jego interpretacja znaczeniowa jest w literaturze psychopedagogicznej bardzo bogata.

Sądzę, że do motywów badanej kategorii można zaliczyć m.in.:

- ▶ zainteresowanie językiem obcym (kulturą danego narodu, literaturą itp.),
- ▶ dążenie do podwyższenia statusu społecznego (moda na studiowanie),
- ▶ chęć zdobycia dobrze płatnej i atrakcyjnej pracy (praca poza sferą budżetową),
- ▶ wymogi egzaminacyjne (rodzaj przedmiotów wymaganych podczas egzaminu wstępnego, tendencja do unikania przedmiotów ścisłych),
- ▶ presja rodziców (oddziaływanie osób znaczących),
- ▶ sugestie nauczycieli, kolegów, krewnych,
- ▶ chęć uniknięcia służby wojskowej,
- ▶ chęć uniknięcia statusu bezrobotnego,
- ▶ przedłużenie okresu młodościowego,
- ▶ tradycje rodzinne (zawodowe),
- ▶ informacje na temat atrakcyjności środowiska studenckiego (bez względu na kierunek),
- ▶ chęć pracy w zawodzie: nauczyciela języka obcego, tłumacza,
- ▶ wybór przez negatywną selekcję (krótki wymiar czasu pracy w szkole, długie wakacje).

- ▶ wybór przez eliminację (eliminacja kierunków studiów o profilu nauk ścisłych),
- ▶ wybór o charakterze oportunistycznym (chęć podjęcia bardzo łatwych studiów, „mit” o osiągnięciu dyplomu bez pracy i wysiłku),
- ▶ wybór ze względu na łatwość dostania się na studia (niska liczba kandydatów na jedno miejsce, pozorna „łatwość” zdobycia indeksu w danej uczelni),
- ▶ brak satysfakcji z pracy zawodowej (chęć zmiany zawodu, głównie u studentów studiów zaocznych),
- ▶ przymus zawodowy (zagrożenie rotacją z pracy, nacisk przełożonych, nacisk współpracowników – przeżywane frustracje w środowisku pracy, którym towarzyszy zaniżona samoocena),
- ▶ tradycje kulturowe (dwujęzyczność, mniejszość narodowa, „korzenie” rodziny sięgające kulturowo innej nacji niż polska),
- ▶ chęć emigracji do innego kraju.

Dla każdego deklarowanego motywu wyboru kierunku studiów obliczono χ^2 i C Pearsona, badając stopień korelacji występujący pomiędzy zmiennymi demograficznymi a poziomem motywów: I, II i III-rzędu. Nie wszystkie deklarowane motywy wykazywały stopień korelacji na poziomie istotności statystycznej $\alpha < 0,01$.

Do motywów pierwszego rzędu zaliczono:

1. zainteresowanie językiem,
2. chęć poznania kultury innego narodu,
3. chęć zdobycia dobrej pracy,
4. chęć pracy na własny rachunek,
5. chęć pracy w zawodzie nauczyciela,
6. podwyższenie statusu społecznego.

Tego typu motywy najczęściej deklarowali studenci studiów stacjonarnych na kierunkach: filologii angielskiej i rosyjskiej UMK w Toruniu (1, 2, 3, 6), filologii germańskiej UMK i WSP (1, 4, w równym stopniu) oraz filologii angielskiej w WSP (1).

Negatywną selekcję do zawodu nauczyciela języka obcego zaobserwowano na kierunkach zaocznych filologii germańskiej i angielskiej w WSP oraz na studiach stacjonarnych filologii rosyjskiej WSP.

Przeważającymi motywami były tu motywy drugiego rzędu:

- 1) „mit” o łatwości dostania się na studia oraz łatwe egzaminy wstępne (filologia rosyjska, filologia germańska i angielska – studia zaoczne),

- 2) długie wakacje w zawodzie nauczycielskim i łatwość zdobycia zawodu,
- 3) krótki wymiar pracy nauczyciela,
- 4) fakt, iż respondenci nie dostali się uprzednio na inny kierunek studiów,
- 5) wpływ nauczycieli języków obcych.

Studenci kierunku filologii rosyjskiej WSP deklarowali wymienione motywy drugiego rzędu w kolejności: 1, 3, 4, 2, 5. Na kierunkach studiów zaocznych WSP, tj. filologii germańskiej i angielskiej odnotowano motywy drugiego rzędu preferowane w kolejności: 1, 4, oraz dodatkowo takie, które były specyficzne dla badanego kierunku, jak np.: (dla studentów zaocznych filologii germańskiej WSP)

- ▶ tradycje kulturowe (językowe),
- ▶ przymus zawodowy, dla studentów zaocznych filologii germańskiej WSP,
- ▶ chęć emigracji, (dla studentów zaocznych filologii angielskiej w WSP),
- ▶ brak satysfakcji z pracy zawodowej,
- ▶ ucieczka przed służbą wojskową.

Ci sami studenci w motywach trzeciego rzędu deklarowali:

- ▶ chęć uniknięcia bezrobocia (filologia germańska i angielska – studia zaoczne WSP),
- ▶ podniesienie prestiżu w środowisku lokalnym i w rodzinie (filologia rosyjska WSP).

Kierunek filologii germańskiej UMK w Toruniu cechowały motywy o sile związku osiągającym wartości: $C = 0,97$. Ten sam kierunek studiów na WSP w Bydgoszcy, charakteryzował się wartościami korelacji międzyzmiennowych plasujących się na poziomach niższych $C = 0,050$. Studentów UMK cechowały w równym stopniu bardzo wysokie niemal pełne ($C = 0,97$) motywy poznawcze, np.: zainteresowanie językiem, ze względu na wpływ płci (kobiety) i pochodzenia społecznego (inteligentkie) oraz chęć pracy na własny rachunek – poza sferą budżetową, motyw z grupy zawodowych – praktycznych.

W obu uczelniach nie zaobserwowałam negatywnej selekcji i wyborów oportunistycznych. W WSP zarysowała się tendencja do częstszej reprezentacji osób z pochodzeniem inteligentnym o nieco wyższym poziomie motywacji intelektualnej ($C_i = 0,050$), plasującej się na poziomie niskim, niż u pozostałych grup społecznych studentów. Zaobserwowałam ponadto minimalnie wyższy poziom motywacji do

studiowania na tym kierunku mężczyzn, mimo iż jest to grupa mniejsza liczebnie od kobiet. Motywy intelektualne mężczyzn plasują się na poziomie niskim i osiągają wartość $C_m = 0,077$.

Na kierunku filologii angielskiej UMK odnotowałam wpływ badanych cech demograficznych na motywy podejmowania studiów na omawianym kierunku, na poziomie plasującym się dla: $C = 0,41$. Przeciętna miara siły związku zaznaczyła się w badaniach nad deklaracjami motywów poznawczych przez kobiety wybierające kierunek studiów. W stopniu skorelowanym „słabo” wystąpił ten sam motyw podejmowania studiów na filologii angielskiej z pochodzeniem społecznym studentów ($C = 0,26$). W charakteryzowanej próbie przeważały jako pierwszorzędne motywy oceniane (w 5-stopniowej skali motywacji) jako bardzo silne – zainteresowanie językiem oraz kulturą, a także o średnim nasileniu – podwyższenie statusu społecznego w środowisku lokalnym lub rodzinie.

Na podstawie analizy jakościowo-ilościowej materiału zgromadzonego przy pomocy kwestionariusza wywiadu i kwestionariusza ankiety oraz analizy dyskursu metodą APD, można wnioskować, że studenci I roku filologii angielskiej UMK w Toruniu świadomie decydowali się na studia filologiczne kierując się m.in.: prestiżem uczelni, zainteresowaniem językiem angielskim i kulturą krajów anglojęzycznych, opinią rodziców, własnymi zdolnościami lingwistycznymi oraz sprecyzowanymi planami pracy na przyszłość.

Zainteresowania badanych respondentów ujawniły tendencję utrzymującą się od okresu szkoły ponadpodstawowej związaną z czytelnictwem literatury polskiej i anglojęzycznej, obcowaniem z muzyką i sztuką filmową krajów anglojęzycznych. Dokonując samooceny studenci byli samokrytyczni. Z jednej strony dostrzegali u siebie takie cechy, jak: ambicja, wytrwałość, upór, otwartość, racjonalizm, siłę psychiczną, ale równie często przyznawali się do braku wiary w siebie. Nie odczuwali kompleksów, śmiało patrzyli w przyszłość, wiedzieli, czego chcą i konsekwentnie dążyli do wyznaczonego celu.

Studenci scharakteryzowani na podstawie używanych przez nich czasowników deklaratywnych i czynnościowych (nie posługiwali się czasownikami statycznymi), w niewielkim stopniu różnili się od swoich rówieśników stu-

diujących w WSP w Bydgoszczy. Mieli podobne zainteresowania oraz zbliżoną samoocenę. Respondenci z toruńskiego uniwersytetu byli bardziej samodzielni w podejmowaniu decyzji, pewniejsi siebie, znacznie odważniej i konkretniej wyrażający swoje plany na przyszłość. Podobnymi motywami kierowali się studenci WSP, akcentując bardzo silne zainteresowanie kulturą i językiem angielskim, co wbrew oczekiwaniom znalazło potwierdzenie w badanym poziomie siły związku między zmiennymi demograficznymi i motywacją ($C = 0,74$).

W obu przypadkach studentów UMK i WSP nie wystąpił negatywny dobór na filologię angielską. Utrzymuje się „moda” na język angielski, a komisje rekrutacyjne przeżywają każdego roku obłędnie do 10 kandydatów na jedno miejsce.

U studentów WSP odnotowano wysoką ($C = 0,57$) korelację między wyborem kierunku studiów ze względu na cechy poznawcze motywów a pochodzeniem robotniczym oraz bardzo wysoką siłę badanego związku między pochodzeniem inteligenckim a motywami poznawczymi wyboru studiów. Ten sam poziom siły związku osiągnięto ze względu na cechę demograficzną płci – z najwyższym poziomem wyników dla kobiet studiujących w WSP.



Wnioski

W krótkim doniesieniu z badań pilotażowych i właściwych objętych grantem Rektora WSP z 1997 i 1998 roku podjęłam próbę przedstawienia wstępnych wyników sondażu diagnostycznego.

Na drodze analizy ilościowo-jakościowej danych, które są wynikiem wypowiedzi respondentów wypełniających ankietę z inwentarzem motywów oraz udzielających wywiadu, można z ostrożnością wnioskować o dużym stopniu deklaratorywności motywów pierwszego rzędu przez badanych studentów, które nie znajdują na wszystkich kierunkach potwierdzenia w stopniu i sile korelacji międzyzmiennowej.

Z uwagi na ograniczone ramy publikacji, nie przedstawiam cytatów z wypowiedzi ankietowanych studentów, którzy akcentowali w pytaniach otwartych inne typy motywów, jak np.:

- ▶ tradycje kulturowe, językowe w rodzinie np. bilingwalizm (filologia germańska),
- ▶ wpływ nauczycieli, np. platoniczna miłość (filologia rosyjska),
- ▶ chęć emigracji (filologia germańska, filologia angielska).

Nie zamieszczam również wyników badań studentów studiów zaocznych, którzy bardzo różnili się w procesach samooceny i decyzyjnym od charakteryzowanych kolegów. Z akcentują jedynie zaskakujący fakt, iż słuchaczami studiów zaocznych WSP na kierunku filologii germańskiej były m.in. osoby „dojeżdżające” na zajęcia z: Monachium, Hamburga, Berlina, Frankfurtu i innych miast w Niemczech. Ich poziom motywacji poznawczych skorelowany był z cechami demograficznymi na poziomie bardzo wysokim i przyjmował wartość $C = 0,71$. Wśród tej próbki studentów przeważały motywy: poznawcze i społeczno-kulturowe, ambicyjne, zawodowo-praktyczne. Studenci zamieszkaali na stałe lub tymczasowo w Niemczech podkreślali, że „przyszłość wiąże z nową ojczyzną, a „(...) wspólna Europa gwarantuje im obustronne uznawanie dyplomów i niższe koszty nauki w Polsce”⁴⁾.

Jakże odmienne to grupy motywów. Nie są porównywalne z tym, co deklarują studenci stacjonarni. Nie trudno się domyśleć, że badania były kontynuowane w roku akademickim 1997/98 na kierunkach neofilologicznych UMK i WSP rozszerzonych o lingwistykę stosowaną z językami niemieckim i angielskim (w Bydgoszczy). Obraz poziomu motywacji do studiów ulega stałym przeobrażeniom wśród młodego pokolenia. Na procesy przeddecyzyjne i decyzyjne będą miały w najbliższym okresie wpływ zarówno własne zainteresowania młodzieży, opinie rodziców, co zmieniające się uwarunkowania społeczno-polityczne w jednoczącej się Europie, nowe rynki pracy i zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników w naszym kraju.

(kwiecień 1999)

⁴⁾ fragment wypowiedzi studentki I roku studiów zaocznych w WSP filologii germańskiej, zamieszkałej w Monachium (czerwiec 1997 r.)

Sukces czy porażka?

Raport po zamknięciu szkolnego programu autorskiego „Warsztaty językowe” w klasie o profilu podstawowym z trzema językami obcymi: angielskim, niemieckim i rosyjskim



Wstęp

Każdy rodzic chciałby, aby w liceum jego syn lub córka zdobyli jak najwięcej przydatnej wiedzy i mogli w przyszłości sprostać rywalizacji o indeks renomowanej wyższej uczelni, a jeszcze później zdobyli satysfakcjonującą pracę. Jednym z ważnych i oczekiwanych elementów programu nauki szkolnej są języki obce. Wiadomo każdemu, że ten okres szkolny świetnie sprzyja uczeniu się języków obcych. Zatem uczyć, ale ilu i w jakim zakresie? Dzisiaj mówi się powszechnie, że bez dobrej znajomości języka angielskiego nie znajdzie zatrudnienia żaden absolwent wyższej uczelni. A wielu pracodawców oczekuje znajomości dwóch języków obcych, niezależnie od kwalifikacji kierunkowych w swojej dziedzinie.

Czy przeciętna szkoła ma możliwości i ambicje, by takie oczekiwania spełnić? Choć dla rodzica i ucznia wydają się czymś naturalnym, wiadomo z obserwacji, że nie każde liceum może taką ofertę zapewnić. Próba sprostania takiemu wyzwaniu towarzyszyła konstruowaniu szkolnego programu autorskiego przed paru laty w Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława Jagiełły w Płocku (LWJ).



Historia

W roku szkolnym 1994/95 LWJ otworzyło klasę (IF), w której zakładano kontynuowanie nauczania trzech języków obcych: *angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego*, bez uszczerbku dla zawartości programowej innych przedmiotów,

uczonych na poziomie *profilu podstawowego*. Projekt nazwano umownie „Warsztaty językowe”.

Projekt zakładał, że kluczem do sukcesu opanowania płynnej znajomości trzech języków obcych przed ukończeniem szkoły jest ich kontynuacja po trzyletniej wstępnej nauce w szkole podstawowej. Od kandydatów do tej klasy oczekiwano dobrego rozumienia ze słuchu, oraz umiejętności interakcji, i w mniejszym stopniu – znajomości struktur gramatycznych. Niestety, założenie, że uda się zgromadzić całą klasę uczniów, którzy uczyli się wcześniej trzech języków, okazało się idealistyczne. W Płocku zbyt mała liczba uczniów wyraziła zainteresowanie tym projektem lub – po prostu – więcej takich uczniów nie było. Rozmowa wstępna, jeszcze przed egzaminem, ujawniła, że wszyscy kandydaci uczyli się języka angielskiego od co najmniej trzech lat, część – także uczyła się rosyjskiego, a część – niemieckiego.



Cel

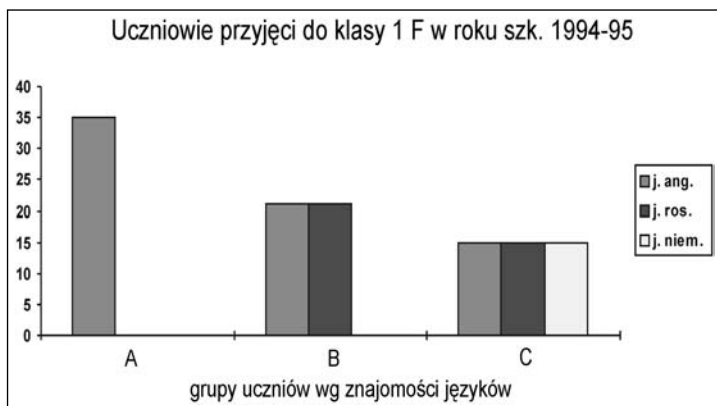
Przyjęto założenie, że ta grupa młodzieży w trakcie nauki w liceum przygotowuje się doskonale do podjęcia studiów na dowolnie wybranym kierunku oraz zdoła w tym czasie opanować płynnie trzy języki obce: angielski, niemiecki i rosyjski. Nie zakładano natomiast, że języki jako takie będą celem ostatecznym ich zawodowych umiejętności. Absolwenci tej klasy, wybierając dla siebie kariery ekonomistów, bankowców, lekarzy, dyplomatów czy biznesmenów mieliby w przyszłości bez trudu móc posługiwać się tymi najważniejszymi językami europejskimi bez pomocy tłumaczy.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława Jagiełły w Płocku i wykładowcą na Wydziale Budownictwa Mechaniki i Petrochemii Politechniki Warszawskiej w Płocku.



Realizacja

W wyniku ostatecznej kwalifikacji po egzaminie wstępnym do klasy 1F przyjęto 35 uczniów, z czego 35 uczyło się języka angielskiego, 21 uczyło się angielskiego i rosyjskiego i tylko 15 uczyło się języków angielskiego, rosyjskiego i niemieckiego (Wykres 1).



Wykres 1: Uczniowie klasy 1F wg kryterium językowego

Taki podział wśród uczniów bardzo skomplikował ułożenie planu dla tej klasy, ponieważ trzeba było ich dzielić na grupy pod kątem znajomości języka rosyjskiego i pod kątem znajomości języka niemieckiego. Po dwóch latach pracy udało się w znacznym stopniu zniwelować różnice w znajomości języka niemieckiego (dwie uczennice najbardziej zaawansowane uzyskały zgodę na kontynuowanie nauki w trybie indywidualnym), i ostatecznie w klasie trzeciej punktem wyjścia do podziału na grupy był tylko język rosyjski (19:13). W klasie czwartej uczniowie dokonali wyboru między językiem rosyjskim a językiem niemieckim, tak by uczyć się jedynie dwóch języków obcych: angielski + rosyjski (6) lub angielski + niemiecki (16).

W trakcie czteroletniej nauki w liceum zaplanowano stopniowe intensyfikowanie nauczania języków (Tabela 1), rozpoczynając jednakże od wymiaru podstawowego, zwiększając go w latach następnych, by ostatecznie doprowadzić uczniów do poziomu płynności w ich posługiwaniu się.

Wiele uwagi przywiązywano do tego, aby nauka języków obcych przebiegała w miarę

Tabela 1: Przydział godzin języków obcych w poszczególnych latach

	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	godzin ogółem
j. angielski	3	4	4	4	520
j. rosyjski	2	3	3	(4)*	290 (400)
j. niemiecki	3	3	4	(4)*	370 (480)

* do wyboru przez ucznia

naturalnym środowisku i odpowiednio motywowała uczniów do pracy. W klasie pierwszej, na przykład, informatyki uczono w języku angielskim, języka niemieckiego uczył rodowity Niemiec wspólnie z nauczycielem polskim. W klasie drugiej uczniom zaoferowano zajęcia w zakresie lektury czasopisma anglojęzycznego pod kierunkiem *native speaker*.



Język angielski jako priorytet

Na przykładzie języka angielskiego, którego uczniowie uczyli się najdłużej, można pokazać kierunek, w jakim zmierzał projekt. Zasadniczym celem było doprowadzenie uczniów do egzaminu First Certificate in English (FCE). Ten egzamin jest sprawdzianem umiejętności językowych na poziomie średnim we wszystkich jego aspektach: cztery sprawności – pisanie, mówienie, rozumienie ze słuchu i czytanie ze zrozumieniem, struktury gramatyczne i słownictwo. Certyfikat zdanego egzaminu FCE jest obiektywnym potwierdzeniem opanowania tych sprawności i wiedzy językowej, ponieważ jego standard jest taki sam na całym świecie. Zgodnie z projektem zakładano, że do egzaminu przystąpi większość uczniów w klasie czwartej.

Istotnie, w grudniu 1997 r. do egzaminu przystąpiło 16 uczniów, z czego 15 zdało. Ponieważ 3 uczniów zdało egzamin FCE już w sesjach wcześniejszych, zatem ostatecznie egzamin zdało 82% uczniów. Ten kierunek pracy był zresztą zbieżny z aktualnymi wymaganiami do

pisemnego egzaminu dojrzałości z języka angielskiego, co zapewniło im jednocześnie właściwe przygotowanie się do matury. Ustnie zdecydowało się zdawać język angielski 100% uczniów, a pisemnie 73% klasy.

Dwa lata wcześniej jedna trzecia uczniów przystąpiła do egzaminu Preliminary English Test (PET), który co prawda nie ma tej renomy czy uznania co FCE, ale stanowił dla nich doskonały pierwszy egzamin publiczny przed obcymi egzaminatorami, na dokładkę obcokrajowcami, i co nie jest też bez znaczenia, dał im pierwszy formalny certyfikat stwierdzający poziom ich umiejętności w zakresie języka angielskiego.



Potknięcia

Analizując wyniki uzyskane na koniec każdego roku nauki, można było zauważyć, że jedynie języki obce stanowiły atut klasy. Wszystkie pozostałe przedmioty pozostawały w ich cieniu. Zdecydowanie najniższe wyniki uczniowie uzyskiwali z przedmiotów wymagających nauki pamięciowej lub pojęciowej: biologii, chemii, fizyki, matematyki. Można to tłumaczyć ogólną niechęcią klasy do systematycznego uczenia się i regularnego uczestniczenia w lekcjach.

Klasa była postrzegana jako niechętna do współpracy z nauczycielem na lekcji, negująca wszelkie propozycje i ogólnie pasywna, choć zdolna do wysiłku typu test, praca klasowa, wypracowanie domowe itp. Na ogół uczniowie osiąkali wysokie oceny i obserwowano się dążenie do wypracowywania dobrych wyników indywidualnych. Problemem była także zła frekwencja. Niektórzy uczniowie opuszczali wybrane lekcje lub całe grupy przedmiotów, które ich zdaniem były nieciekawe lub niewygodne ze względu na stawiane przez nauczyciela wymagania.

Ambicją szkoły było wspomagać projekty tej klasy prowadzące do wyjazdów uczniów za granicę. Docelowo planowano, żeby klasa odbyła podróż do Wielkiej Brytanii (w klasie drugiej), do Niemiec (w klasie trzeciej) i do Rosji (w klasie czwartej).

Pierwszy wybór padł na Wielką Brytanię, ponieważ ten język uczniowie znali naj-

lepiej i przewidywał, że klasa będzie uczestniczyć w programie kulturowo-szkoleniowym na zamknięcie 3 semestru nauki, tj. w styczniu 1996. Niestety, koszt programu 2-tygodniowego pobytu w szkole w Brighton, wraz z wyżywieniem, zakwaterowaniem, wizytami i transportem wyniósłby około 1800 złotych na jednego ucznia. Dla rodziców przeciętnego ucznia w tej klasie wysiłek taki okazał się zbyt duży i wyjazd nie doszedł do skutku.

Jedynym dłuższym wyjazdem zagranicznym, który udało się zrealizować prawie w stu procentach, była wymiana do Darmstadt/Niemcy przez dwa kolejne lata, odpowiednio w klasie drugiej 1995/96 lub trzeciej 1996/97. Należy jednak dodać, że ten program był w poważnej części dofinansowany przez Biuro Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży.



W oczach wychowawcy

Obserwowanie procesu nauczania w tej klasie i zachowań uczniów przynosiło nowe doświadczenia i niejednokrotnie prowadziło do zmiany wcześniejszych zamierzeń. Projekt był napisany z myślą o uczniach i im miał służyć. Często podjęcie istotniejszych decyzji zależało od zdania samych uczniów i ich rodziców. Oto kilka uwag o projekcie.

► Wydawało się, że kandydatów dobrano bardzo starannie, a mimo to w ciągu kolejnych lat nauki odeszło z klasy 13 uczniów (37%), przede wszystkim ze względu na kłopoty związane z językami obcymi.

► Uczniowie w tej klasie byli bardziej przeciążeni nauką niż uczniowie w innych klasach na tym samym poziomie. W porównaniu z innymi klasami o profilu podstawowym, uczyli się zawsze o cztery godziny tygodniowo więcej.

► Obecność trzech języków obcych w tygodniowym planie zajęć dawała o sobie znać w popołudniowo-wieczornym przygotowywaniu się do lekcji nazajutrz. Z tego powodu uczniowie często narzekali na nadmiar nauki, kompletny brak czasu w weekendy, co powodowało zniechęcenie do dalszej pracy.

► Większość uczniów zdawała sobie sprawę z tego, jakie perspektywy dawało im uczenie się w tej klasie. Dowodem na to może być fakt,

że żaden uczeń nie chciał opuścić tej klasy li tylko na podstawie perswazji wychowawcy w sytuacjach, gdy dostrzeżono brak predyspozycji do kontynuowania nauki w tej klasie.

► Liczba uczniów w klasie systematycznie ulegała istotnej redukcji. Część uczniów nie otrzymywała promocji do klasy następnej, a część podejmowała decyzję o zmianie klasy lub szkoły. To jest ewidentny dowód na to, że program zaferowany uczniom w tej klasie stanowił dla nich duże wyzwanie i nie każdy mógł mu podołać. Założeniem przyświecającym powstaniu tej klasy było przeświadczenie, że uczniowie musieli podołać nie tylko standardowym wymaganiom podstawowych kursów profilu podstawowego, ale także opanować rozszerzone umiejętności w zakresie trzech języków obcych.

► Poza opanowaniem trzech języków obcych istotne były też inne aspekty rozwoju uczniów, takie jak: wychowanie w tolerancji i poszanowaniu demokracji, nauczanie łączące zdobywanie wiedzy na równi z poznawaniem świata pod kątem wrażliwości na otaczające środowisko, dbałość o rozwój fizyczny, psychiczny i emocjonalny uczniów.

W ścisłym związku z zasadniczym programem szkolnym pozostawały zatem inne proponowane uczniom zajęcia. Uczniowie tej klasy uczestniczyli w dodatkowych zajęciach sportowych (pływanie i kick-boxing), brali udział w rajdach pieszych, uczestniczyli w wycieczkach jedno- i kilkudniowych, a także w całości zostali objęci wymianą zagraniczną do Darmstadt. Innym elementem tej pracy było rozwinięcie akcji korespondowania z rówieśnikami za granicą dzięki współpracy z włoskim stowarzyszeniem promującym tę formę współpracy. Ponadto, przedstawiciele klasy brali udział w kilku ponadszkolnych formach integracji i współpracy młodzieży: w międzynarodowym programie integracyjnym młodzieży europejskiej w Strasbourgu (maj 96), w młodzieżowej kon-

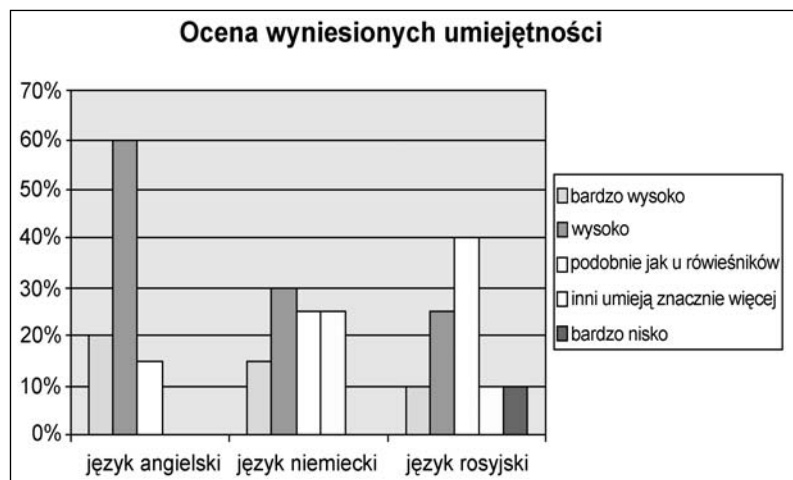
ferencji międzynarodowej pod auspicjami ONZ w Płocku (wrzesień 97), w panelowym spotkaniu prezydentów Polski i Niemiec w Darmstadt (październik 97).

Ocena projektu widziana oczyma uczniów

Dla pełniejszego podsumowania, postanowiono zapytać samych uczestników projektu o ich zdanie. W tym celu przygotowano ankietę, która została wysłana pocztą, w rok po ukończeniu szkoły (lato 1999), do wszystkich uczniów w tej klasie bez względu na to, kiedy odeszli od projektu. Ankieta objęto więc 35 uczniów z września 1994, ale odpowiedzi przyszły ostatecznie tylko od 19 byłych uczniów, w większości absolwentów.

Plusy

W ich ocenie, projekt wypadł raczej pozytywnie. Absolwenci zgadzają się, że umiejętności w zakresie języków obcych są dzisiaj niezbędne, wielu z nich już bardzo się przydały, (egzamin na studia, wyjazdy wakacyjne) lub na pewno przydadzą się bardzo w przyszłości (lepsza praca). Ogólnie, stosunkowo wysoko oceniono nabyte umiejętności w zakresie języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego (Wykres 2).



Wykres 2: Ocena wyniesionych umiejętności



Minusy

Ale jest także wiele minusów. Projekt nie podobał się pod wieloma względami. Zwłaszcza dlatego, że obejmował wszystkie przedmioty w pełnym zakresie programowym (profil podstawowy), a przecież taki duży nacisk kładziono na naukę trzech języków obcych. Trzeba jednak pamiętać, że to właśnie było zasadniczym atutem tej klasy: nie pozbawiać uczniów możliwości wyboru dowolnego kierunku studiów! Wielu uczniów, wbrew nadrzędnemu założeniu, nie miało zamiaru mu się poddać i po maturze ubiegało się na kierunku bezpośrednio związane z dalszą nauką języków obcych. Szkoda ...

Ponieważ wielokrotnie pojawiały się nieporozumienia i obopólne rozczarowanie przebiegiem projektu w czasie kolejnych czterech lat, ostatnie pytanie w ankiecie poszukiwało u uczestników indywidualnej ewaluacji błędu. Oto pytanie:

Część zakładanych w projekcie planów nigdy nie została zrealizowana lub musiała ulec modyfikacji z powodu braku woli klasy. Wielu nauczycieli do dzisiaj sądzi, że byliście klasą wybraną i nie podlegającą obowiązującym innych normom, stąd powody częstych nieporozumień na wielu przedmiotach. Co o tym sądzisz? Co na to wpływało? Co wytworzyło taką atmosferę? Dlaczego byłeś/aś tak mało zainteresowany działaniami dla Szkoły? Jak wytłumaczyć jawną niechęć do wielu inicjatyw podejmowanych przez wychowawcę?

Wśród odpowiedzi, które podają cenne spostrzeżenia na temat, co mogło stanowić przyczyny niepowodzenia, przeważały następujące:

► „Sami nauczyciele, nie stworzyli atmosfery motywującej do pracy, przejmowali zaszysane opinie i z miejsca przekreślali ucznia (ja cię usadzę), nauczyciele często celowo poniżali uczniów w naszej klasie, nauczyciele nie chcieli dostrzec ucznia, docenić go.”

► „Byliśmy klasą bardzo dziwną; każdy chciał być traktowany specjalnie, a nic tak naprawdę nie robił, klasa była traktowana jak inne, albo gorzej, nie lubiliśmy się, zarozumiałstwo, mieliśmy powody sądzić, że jesteśmy lepsi od innych klas, klasa była uparta, niechętna do pracy, mało zgrana, dużo indywidualności.”

► „Propozycje wychowawcy były kosztowne, brak dofinansowania, brak środków finansowych, niechęć do projektów była przejawem buntu, wywołana presją środowiska, klasa była od początku podzielona, błędem było sprowadzenie tak wielu uczniów z jednej klasy ze szkoły podstawowej.”

► „Zbyt duże obciążenie, języki dołożone do pełnego wymiaru tyłu innych przedmiotów, na wykonanie takiego projektu uczniowie muszą mieć dużo czasu poza lekcjami, natłok innych zajęć (biologia, chemia), a trzeba było ograniczyć wymagania z innych przedmiotów”.

► „Sam pan sobie był winny.”



Co dalej?

Czy taki sam lub podobny projekt będę prowadził w przyszłości? Niewiele osób spoza kręgu zawodowego może ocenić, ile pracy wymaga przygotowanie takiego projektu i jego przeprowadzenie. Poza tym, zajmuje kilka lat. W przypadku tego projektu, dla 1/3 uczniów tej klasy moja praca z nimi wyniosła 7 lat. Czy stać mnie na kolejną taką pracę? Nie wiem. Im więcej wkłada się zaangażowania w tego typu projekt, tym bardziej się go idealizuje, co w konsekwencji powoduje, że nie dopuszcza się żadnego większego niepowodzenia lub przeżywa się je bardziej emocjonalnie. To ogólnie źle wpływa na atmosferę w klasie i stresuje wszystkich uczestników projektu.

Czy zatem osiągnięcie jest wystarczające, aby w przyszłości angażować w podobny projekt kolejną grupę młodzieży? Nigdy nie da się powiedzieć, jak byłoby, gdyby było inaczej niż było, choć w takich sytuacjach wolalby wiedzieć to przed przystąpieniem do realizacji projektu. Gdyby tylko polegać na krytycznych opiniach młodzieży, nie należałoby nigdy więcej zabierać się do takiej pracy. Z drugiej jednak strony, oni sami – w większości – chętnie powtórzyliby ten trud (70%), albo przynajmniej poleciliby go swoim bliskim (80%). Może więc nie był to całkiem stracony czas.

(sierpień 2000)

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Barbara Rudzińska¹⁾
Kraków

Jak zachęcić dzieci do ćwiczeń wymowy?

Ostatnie lata to w Polsce okres dużego zainteresowania nauczaniem języków obcych na etapie wczesnoszkolnym. Jako nauczycielka jestem zwolenniczką tego pomysłu, choć wiem, ile przysparza problemów metodycznych.

Jednym z elementów nauki języka obcego jest ćwiczenie wymowy. Wielu uczniom kojarzy się ono ze żmudnym, nudnym powtarzaniem podanego wzorca. Ze względu na fakt, iż nie ma nic gorszego niż nuda na zajęciach z dziećmi, wielu nauczycieli pomija ćwiczenia prawidłowej wymowy na swoich lekcjach. W niniejszym artykule pragnę przedstawić kilka propozycji, które pozwolą je urozmaicić. Najpierw zastanówmy się nad tym, co na lekcjach sprawia dzieciom przyjemność, jakie ćwiczenia lubią, w których uzyskują dobre efekty, a następnie podporządkujemy temu powszechnie stosowane techniki uczenia wymowy.

Po pierwsze, dzieci potrzebują częstych zmian ćwiczeń, gdyż nie są w stanie skoncentrować swojej uwagi na dłużej. W związku z tym proponuję wprowadzenie bardzo krótkich 3–5 minutowych (maksymalnie 10 min) ćwiczeń wymowy. Umożliwi to nauczycielowi dostosowanie czasu do właściwości uwagi uczniów. Częste – najlepiej każdorazowe – powtarzanie tych ćwiczeń przyniesie oczekiwane rezultaty.

Po drugie, dzieci potrzebują zajęć stymulujących i ekscytujących. Podczas mojej pedagogicznej praktyki zauważyłam, iż to, jak bardzo mali uczniowie są zainteresowani ćwi-

cenieniem, wpływa bezpośrednio na efekty nauczania. Jeżeli tylko dzieci zaczynają się nudzić, zachowują się tak, jak gdyby zapominały wszystkiego, co do tej pory umiały lub też nie potrafiły naśladować żadnego angielskiego dźwięku. Jak je więc zainteresować?

Zauważyłam, że dzieci bardzo lubią słuchać opowiadań, bajek. Cieszą się, gdy w opowiedanej historyjce ponownie mogą naśladować bohaterów. Stymulującym ćwiczeniem wymowy są krótkie inscenizacje (Kenworthy 1990). Ciekawe przykłady takich historyjek proponuje książka *Fanfare*²⁾ wydawnictwa Oxford University Press. Motywująco na dzieci działa przygotowywanie nawet dłuższych przedstawień. W czasie ich przygotowywania w naturalny sposób korygujemy wymowę zarówno pojedynczych dźwięków, dyftongów jak i intonacji.

Należy również pamiętać o pobudzaniu kreatywności i wyobraźni dzieci. W czasie mojej praktyki zawodowej zauważyłam pozytywne efekty, jakie dawało wspólne wymyślanie opowieści. Tło opowiadania może stanowić historyjka obrazkowa, kasetą z nagranyymi dźwiękami – odgłosami dnia codziennego czy głosami przyrody. Ciekawą propozycją jest też wyłączenie dźwięku przy oglądaniu wideo i poproszenie dzieci o wymyślenie i odegranie dialogów.

Pamiętać także należy, iż są one zafascynowane nowoczesną techniką. Zaobserwowałam, że wykorzystanie komputera budziło ich zainteresowanie. Przy jego użyciu mogłam za-

¹⁾ Autorka pracowała jako nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej i w gimnazjum. Obecnie uczy na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

²⁾ Wilkes, B. (1993), *Fanfare I, II, III*. Oxford: Oxford University Press.

chęć dzieci do – tak często stosowanego w czasie ćwiczeń wymowy – powtarzania słów lub całych fraz. Zwłaszcza, gdy korzystając z programu komputerowego *Euro Plus* nagrywałam ich wypowiedzi, a głos komputera oceniał poprawność wypowiedzi (*Correct* bądź *Try again*). Mogłam w ten sposób liczyć na niezwykłą staranność wypowiedzi, a także na wielkie zaangażowanie uczniów.

Podobnie wykorzystanie nagrań audio-wizualnych stanowiło bardzo interesujące urozmaicenie kolejnej techniki kształtującej wymowę, a mianowicie słuchania (*listening*). Jego rolę najlepiej ilustruje przykład podany przez J. D. O'Connor (1989), która zwraca naszą uwagę na sposób wymowy osób pozbawionych wzorców dźwiękowych, a mianowicie osób głuchych. Zapewniamy więc uczniom jak najczęstszy kontakt z językiem. Możemy też w formie konkursu wprowadzać następujące zadania (Trim 1965):

- ▶ słuchanie w celu wyszukania brakującego słowa (*listening for a specific word*),
- ▶ słuchanie w celu podania odpowiedniej kolejności (*which order?*),
- ▶ ćwiczenia: *ile razy to słyszałeś? (how many times did you hear it?)*,
- ▶ ćwiczenia: *ile usłyszałeś słów? (how many words did you hear?)*.

Ćwiczenia te dodatkowo stymulują tzw. aktywne słuchanie. Niebagatelne znaczenie na to, jak dużo czasu uczniowie słuchają języka obcego, ma prowadzenie lekcji w języku obcym. Z mojej praktyki zawodowej wynika, że mali uczniowie tylko początkowo czują się zagubieni, gdy większość lekcji prowadzona jest w języku angielskim. Najpierw jestem zmuszona wielokrotnie wspomagać się gestami, symbolami czy mimiką. Stopniowo jednak uczniowie przestają zauważać, że nie porozumiewamy się w ich ojczystym języku.

Zwracając uwagę na to, jak duże znaczenie ma słuchanie dla kształtowania wymowy, warto równocześnie podkreślić umiejętności dzieci do wręcz idealnego naśladowania podanego wzorca. Dzieci dużo lepiej niż dorośli potrafią imitować zarówno pojedyncze dźwięki, jak i całe frazy. Mają bowiem nie tylko wyjątkowe

zdolności intonacyjno-artykulacyjne, ich ucho reaguje na więcej długości fal dźwiękowych, ale także ich aparat mowy jest bardziej elastyczny (Brzeziński 1987).

Warto więc zachęcać uczniów do przyswajania prostych wierszyków, rymowanek czy piosenek, zwłaszcza, że dzieci łatwo uczą się na pamięć. Interesujące ich przykłady znajdziemy w opublikowanej przez Oxford University Press serii obejmującej, np.: *Jazz Chants for Children*, *Grammar chants* czy też *Jazz Chants Fairy Tales*, a także w wspomnianej już pozycji *Fanfare*.

Prowadząc lekcje z małymi dziećmi powinniśmy także wprowadzać ćwiczenia łączące ruch i naukę języka obcego. Ciekawym urozmaiceniem przy odtwarzaniu zapamiętanych wierszyków jest stosowanie opowieści ruchowej, bądź też zastępowanie pojedynczych słów gestem. Propozycje takie przedstawia również Jonan *Silhouettes* (1991) sugerując łączenie wymawiania dźwięku z ruchem. Zajęcia bardzo podobają się małym uczniom. Chciałabym również zarekomendować stosowanie metody TPR (*Total Physical Response*), która szczególnie sprawdza się w pracy w młodszych klasach szkoły podstawowej.

Pragnę równocześnie uczulić nauczycieli na stosowanie odpowiedniego systemu kar i nagród. Małe dzieci szukają uznania w oczach nauczyciela (Harmer 1991). Jego aprobata stanowi silny czynnik. Lepiej więc stosować chęty i system nagród niż unikać ciągłego poprawiania wymowy uczniów.³⁾

Mam nadzieję, że moje uwagi pomogą innym nauczycielom uatrakcyjnić ćwiczenia wymowy, tak by nasi uczniowie nie czuli się nimi znudzeni. Nie warto unikać ćwiczeń wymowy, bo przecież jednym z najważniejszych argumentów za wczesnym rozpoczynaniem nauki języka obcego jest możliwość opanowania bezbłędnej wymowy. Zróbmy więc wszystko, aby ją stymulować.

Bibliografia

- Brzeziński, J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa WSiP.
Harmer, J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman House.

³⁾ Pisałam o tym w artykule *Czynniki, które wpływają na wymowę*, „Języki obce w szkole” 6/2000 – numer specjalny *Nauczanie wczesnoszkolne*.

Kenworthy, J. (1990), *Teaching English Pronunciation*. New York: Longman Inc.
O'Connor, J. (1989), *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
O'Connor, J. and Fletcher, C. (1989), *Sounds English: A Pronunciation Practice Book*. London: Longman Group UK Limited.

Reszkiewicz, A. (1984), *Correct Your English Pronunciation*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
Silhouettes, J. (1991), *A Multi-Modal Language Foundation System for Groups of Children*. London: Longman Group UK Limited.
Trim, J. (1965), *English Pronunciation Illustrated*. Cambridge: Cambridge University Press.

(styczeń 2001)

Daniel Makus¹⁾
Szczecin

Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy

Przedstawiam projekt edukacyjny, który zaplanowałem na dwa lata nauki i którego część, zgodnie z moimi zamierzeniami udało mi się zrealizować podczas pracy przez pierwszy rok istnienia gimnazjum w naszej szkole.

NAUCZANIE JĘZYKA NIEMIECKIEGO z zastosowaniem najnowocześniejszych środków audio-wizualnych oraz programów komputerowych, wymianą młodzieży, poznawaniem krajów niemieckojęzycznych

DLA KLASY I-II GIMNAZJUM
(kontynuacja cyklu edukacyjnego)
dla uczniów szczególnie uzdolnionych

Czas realizacji projektu: cztery semestry (dwa lata nauki w gimnazjum klasy I i II, osiem godzin tygodniowo – klasa dla uczniów szczególnie uzdolnionych)

Praktyczna nauka języka niemieckiego obejmuje intensywne rozwijanie sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania przez odpowiedni dobór ćwiczeń dostosowanych do poszczególnych sprawności²⁾. Uczniowie uczą się języka niemieckiego

osiem godzin tygodniowo, co spowodowało, iż po I roku nauki (rok szkolny 1999/2000) cała grupa gimnazjalna (12 osób) zdała I certyfikat języka niemieckiego Grundstufe ÖSD, który jest poświadczeniem znajomości języka niemieckiego w stopniu elementarnym.



Certyfikat

Certyfikat Grundstufe ÖSD składa się z czterech części: rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, pisanie oraz mówienie. Przykłady zadań z tego certyfikatu (część 1 LESEVERSTEHEN) są następujące:

► Aufgabe

110 Punkte

Stellen Sie die richtige Reihenfolge des Textes fest und tragen Sie die Buchstaben (A–D) in den Raster ein.

A

musst du nur drei Tage vorher bei uns in der Zentrale anrufen und uns dein gewünschtes Reiseziel mitteilen.

¹⁾ Autor jest nauczycielem języka niemieckiego w Gimnazjum przy I Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym w Szczecinie. Brał udział w naszym Konkursie 2000 – *Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*.

²⁾ KL. IIaN gimnazjum – JĘZYK NIEMIECKI. Rozkład materiału podręczników na poszczególne dni tygodnia: **▲ poniedziałek** – słownictwo, czytanie ze zrozumieniem, praca z tekstem, wymowa, podręcznik DaF in 2 Bänden – Verlag für Deutsch **▲ wtorek** – gramatyka, powtórzenia gramatyczne, testy gramatyczne, kartkówki z gramatyki. Podręcznik: *Klipp und Klar* **▲ środa** – słownictwo, czytanie ze zrozumieniem, praca z tekstem, wymowa, podręcznik DaF in 2 Bänden – Verlag für Deutsch, przygotowanie do certyfikatu Zertifikat Deutsch – materiały autorskie **▲ piątek**: – *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch, Klett*

B
Das ist eine Stelle, wo sich Autofahrer melden, die in ihrem Auto für bestimmte Reiseziele eine bestimmte Zahl an Personen mitnehmen können. Wenn du also eine Reise planst,

C
Nähere Informationen erhältst du täglich von 9 bis 18 Uhr im Büro der Österreichischen Hochschülerschaft.

D
Neu für Studenten: Die Mitfahrzentrale

E
Wir suchen dann aus den eingegangenen Angeboten das Richtige für dich heraus und vermitteln dir so eine billige Mitfahrgelegenheit.

F
ACHTUNG: Für all jene, die in Zukunft bequemer, billiger und einfacher reisen möchten, gibt es bei uns ab sofort die neu eingerichtete Mitfahrzentrale.

1 **D** 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ 6 __

[aus einer österreichischen Studentenzeitung]

► **Aufgabe** 220 Punkte

Ordnen Sie den Texten A-E die passende Überschrift (1-10) zu. Pro Text paßt nur eine Überschrift.

A	B	C	D	E

1	Messe-Erfolg in Hannover
2	25 Sportvereine im Stadtgebiet von Zürich
3	Schiffsverkehr stand still
4	Gold in schwindelnden Höhen
5	Praktische Informationen für Sportbegeisterte
6	Ärztliche Hilfe nun auch am Wochenende
7	Öl und Benzin in der Donau
8	Goldmedaille für österreichische Bergsteiger
9	Neue Krankenscheine für alle Wiener
10	Die Hannover-Messe auf den Philippinen

aks. Die neue Ausgabe der Broschüre „Sport in Zürich“ ist soeben erschienen. Das vom Sportamt herausgegebene Nachschlagewerk, welches bereits auf eine 25 jährige Geschichte zurückblickt, enthält die Adressen der Stadtzüricher Sportvereine und -verbände und listet alle Sportanlagen im Stadtgebiet auf. Die Broschüre ist gratis erhältlich, unter anderem beim Sportamt, Herdernstraße 47, Postfach, 8040 Zürich, Tel. 496 93 80.

[aus einer schweizer Tageszeitung]

B
Zwei österreichische Künstler wollen dem höchsten Berg Österreichs, dem 3797 Meter hohen Großglockner, eine goldene Spitze verleihen. Nach dem Willen des Malers Rudi Holdhaus und des Goldschmieds Sepp Pulferer aus Kärnten sollen die rund sechzehnhundert Quadratmeter Gestein mit 20 kg Blattgold überzogen werden. Die beiden Künstler verstehen ihr ungewöhnliches Projekt als eine Verbeugung vor der Natur.

[aus einer österreichischen Tageszeitung]

C
Der Wiener Ärztekundendienst hat vor wenigen Tagen eine allgemeinmedizinische Ordination in Wien-Landstraße eröffnet, die an Samstagen, Sonn- und Feiertagen jeweils von 8 bis 20 Uhr geöffnet und mit einem praktischen Arzt besetzt ist. Diese Hilfe kann jeder in Anspruch nehmen, ein Krankenschein wird nicht benötigt.

[aus einer österreichischen Tageszeitung]

D
Die Hannover-Messe ist am Sonntag abend eröffnet worden. Partnerland der weltgrößten Industriemesse sind in diesem Jahr die Philippinen. Die Messe verzeichnet erneut einen Rekord: Von Montag bis Samstag zeigen mehr als 7500 Aussteller aus 70 Ländern ihre Produkte. Etwa 300.000 Besucher werden erwartet.

[aus einer deutschen Tageszeitung]

E
Nach einem Schiffsunfall auf der Donau bei Vilshofen im Landkreis Passau ist der Schiffsverkehr am Samstag in beiden Richtungen

für einige Stunden eingestellt worden. Das deutsche Gütermotorschiff „Ingrid“ lief aus dem Ruder und geriet mit dem Bug ans Flußufer, wie die Polizei berichtete. Öl und Treibstoff traten nicht aus. Bei dem Unfall wurde niemand verletzt.

[aus einer deutschen Tageszeitung]



Pomoce dydaktyczne

Literatura dotycząca nauczania języków obcych proponuje takie pomoce dydaktyczne, które mają zwiększać percepcję uczniów i wspomagać nauczyciela. Korzystanie na lekcjach z komputera i odpowiednich programów komputerowych daje możliwość przeżycia czegoś nowego – wcześniej przez ucznia nieodkrytego, a jeśli jeszcze wiąże się to z jego zainteresowaniami, może doprowadzić do zwiększenia motywacji uczenia się.

Rynek polski dysponuje bardzo małą liczbą programów komputerowych do nauki języka niemieckiego. Większość programów jest wydawana w Niemczech bądź w Austrii, są drogie i mało znane w Polsce. Uczniowie gimnazjum, w którym uczyć korzystali z następujących programów komputerowych:

- ▶ LEXI-ROM,
- ▶ EURO PLUS – Sprachkurs Deutsch,
- ▶ multimediales Rotkäppchen,
- ▶ LEXI-ROM – encyklopedia multimedialna.

Wybrany program jest wydany przez wydawnictwo F.A. Brockhaus z Lipska i zawiera w sobie: słownik wyrazów obcych języka niemieckiego (DUDEN 5), słownik synonimów języka niemieckiego (DUDEN 8), encyklopedię Brockhauza.

Słowniki języka niemieckiego zawarte na płycie CD-Rom mogą być stosowane przez uczniów o zaawansowanej znajomości języka w celu uzupełnienia i poszerzenia posiadanej już wiedzy. Przy pomocy nauczyciela, bądź samodzielnie mogą wyszukiwać synonimy czy znaczenia wyrazów.

Encyklopedia multimedialna może być wykorzystana na lekcjach języka niemieckiego jako uzupełnienie informacji o krajach niemieckojęzycznych. Ja przedstawiam uczniom projekcję filmu z komputera na temat zjednoczenia

Niemiec. Uzupełniam ją mapą, godłem i hymnem Niemiec. Zachęcam do zebrania informacji o historii i geografii Niemiec.

Oto przykład jednego ze sposobów wykorzystania programu:

- ▶ Słownik wyrazów obcych

recherchieren

re|cher|chie|ren: ermitteln, untersuchen, nachforschen, erkunden, sich genau über etw. informieren, um Bescheid zu wissen, Hintergründe u. Umstände kennenzulernen, sich ein Bild machen zu können (z.B. ein sorgfältig recherchiertes Thema).

- ▶ Słownik synonimów

Arzt Ärztin, Humanmediziner, Doktor, Hausarzt, Landarzt, praktischer Arzt (*veraltend*), Praktiker, Arzt für Allgemeinmedizin, Mediziner, Männer/Götter in Weiß, Therapeut, Facharzt, Spezialarzt, Kassenarzt, Spezialist, Modearzt, Wunderdoktor, Wunderarzt, Medikus (*scherzh.*), Heilkundiger, Heiler, Naturheiler, Barfußarzt, Mediziner (*scherzh.*), Kurpfuscher (*abwertend*)

- ▶ Encyklopedia multimedialna

Deutschland. Staat in Mitteleuropa, grenzt im N an Nordsee, Dänemark und Ostsee, im O an Polen und die Tschech. Rep., im S an Österreich und die Schweiz, im W an Frankreich und im NW an Luxemburg, Belgien und die Niederlande. Zu D. gehören in der Nordsee die Ostfries. Inseln, Helgoland und der überwiegende Teil der Nordfries. Inseln, in der Ostsee Fehmarn, Rügen sowie der größte Teil von Usedom.



Na lekcjach wykorzystuję również następujące pomoce:

- ▶ Do każdej części podręcznika lub ćwiczeń dostępne są kasetki magnetofonowe, na których zostały nagrane ćwiczenia do rozumienia ze słuchu.
- ▶ „SOWIESO” *Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche* (Funk, Koenig, Scherling, Neuner) – Langenscheidt Lehrerhandbuch 1 dla klasy I gimnazjum.
- ▶ „SOWIESO” *Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche* (Funk, Koenig, Scherling, Neuner) – Langenscheidt Lehrerhandbuch 2 dla klasy II gimnazjum.
- ▶ „SOWIESO” *Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche* (Funk, Koenig, Scherling, Neuner)

– Langenscheidt Lehrhandbuch 3 dla klasy III gimnazjum.

▶ *Landeskunde Deutschlands* – materiały wydane przez Inter Nationes Bonn.

▶ *Situationen* (Klett).

▶ *Gramatyka niemiecka dla początkujących*, S. Bęza.

▶ *Mit Liedern lernen* – Wagner/Yiegler.

▶ *Wechselspiele* / Langenscheidt.

▶ *Mapy Niemiec, Austrii i Szwajcarii*.

▶ *Hören, brummen, sprechen* / Klett.

▶ *Sag's besser* – część I i II.

▶ *Übungen zum deutschen Wortschatz* – Schüler Duden.



Środowisko multimedialne

Nauczyciele języków obcych i teoretycy od lat dążą do stworzenia środowiska, w którym proces przyswajania języka obcego byłby szybszy i bardziej efektywny. Z zazdrością spoglądają w kierunku środowiska, w którym proces ten przebiega w sposób naturalny, analizując je i próbując przenieść jego elementy na sztuczny z natury grunt lekcji języka obcego.

Rozwój cywilizacji technicznej stworzył obietnice i rozbudził nadzieje rozwiązania niektórych przynajmniej problemów związanych z nauczaniem i uczeniem się języków obcych przy pomocy urządzeń technicznych. Technika, którą wprowadzono do nauczania w latach sześćdziesiątych głównie w postaci laboratorium językowego uległa od tego czasu ogromnym przeobrażeniom.

Dzisiejsze zastosowania techniki w nauce języków obcych są niewyobrażalnie odległe od pierwszych laboratoriów i innych technicznych środków nauczania z niedalekiej przeszłości. Jedną z ich ułomności był fakt, że istniały one często niezależnie od siebie, zainstalowane w odległych pomieszczeniach, co nie sprzyjało ich łączeniu w procesie dydaktycznym. Dzisiaj,

wraz z postępem technik komputerowych ma miejsce łączenie poszczególnych mediów. Dokumenty zapisane w różnych mediach: wysokiej jakości laboratorium językowe, obraz wideo, animacja, Internet, tekst komputerowy – mogą być łączone w jeden zintegrowany system tworząc bogate środowisko językowe, które bezpośrednio i w różnorodnych formach przekazu odzwierciedla język i kulturę języka niemieckiego. Jest to chyba najbliższy naturalnemu środowisku sposób jego obrazowania. Dla uczniów gimnazjum są to wymarzone warunki do nauki języka niemieckiego, dlatego uczą się bardzo chętnie i z wielkim zapałem.

Optymalne środowisko multimedialne składa się w naszej szkole z następujących elementów:

- ▶ nowoczesne laboratorium językowe, z możliwością zgłaszania się uczniów do odpowiedzi,
- ▶ sieć komputerowa wraz z Internetem,
- ▶ sieć audio sterowana komputerem i podłączona do laboratorium językowego,
- ▶ interaktywne wideo,
- ▶ CD-ROM,
- ▶ multimedialne PC,
- ▶ e-mail (poczta elektroniczna).

Uczenie się w środowisku multimedialnym zwiększa efekty nauczania. Moje badania wykazują, że szybkość uczenia się języka obcego jest zależna od ilości interakcji, które zachodzą w języku niemieckim w klasie i poza nią. Sukces zależy też w dużym stopniu od długości kontaktu z językiem obcym i intensywności interakcji. Okazuje się, że uczniowie pa-

miętają 45% z tego co słyszą, 45% z tego co widzą i 80% z tego co widzą, słyszą i robią (laboratorium językowe). Zaś proces uczenia się przebiega najsprawniej, gdy uczeń uczy się w bliskim sobie i przyjaznym otoczeniu, przez twórcze działanie, z wykorzystaniem własnego doświadczenia, w indywidualnym dla siebie tempie, gdy wyraźnie jest nakreślony cel nauki, a proces nie jest zakłócany.

Z powyższego wynika, że autonomia i niezależność ucznia w procesie uczenia się jest podstawą sukcesu. Środowisko multimedialne i laboratorium językowe, mogące służyć do prowadzenia zajęć pod kierunkiem nauczyciela, może także z powodzeniem być wykorzystywane przez ucznia do pracy indywidualnej, w dogodnym dla niego czasie. Ten sposób nauki sprzyja samodzielnemu podejmowaniu decyzji przenosząc ciężar odpowiedzialności za skuteczność nauki na ucznia. Oprócz korzyści językowych, środowisko multimedialne i laboratorium językowe może się stać dla wielu uczniów także pierwszym krokiem w świat ciągle zmieniającej się techniki.

Oprogramowanie multimedialne dostępne dzisiaj na rynku i wykorzystywane przez gimnazjalistów:

- ▶ zachęca do uczenia się przez odkrywanie,
- ▶ daje natychmiastowe sprzężenie zwrotne,
- ▶ rozbudza pewność siebie,
- ▶ zachęca do twórczego działania.



Spektakl teatralny

W grudniu 1999 wraz z uczniami gimnazjum uczącymi się języka niemieckiego realizowany był projekt: SPEKTAKL TEATRALNY – Linie 1. Projekt polegał na przygotowaniu spektaklu – sztuki muzycznej w języku niemieckim. Realizacja projektu trwała 2 miesiące na jednej lekcji w tygodniu z ośmiu, które mam do dyspozycji podczas pracy w danym tygodniu nauki. Prezentacja nastąpiła podczas Tygodnia Języka Niemieckiego – było to widowisko multimedialne. W następnym miesiącu gimnazjaliści wyjechali do Berlina, aby zobaczyć przedstawienie w oryginale. Po przyjeździe stwierdzili, że ich wersja była ciekawsza.



Dalsze plany

Projekt proponowany przeze mnie składa się w głównej mierze z uaktywnienia uczniów zdolnych do rozwijania swojego potencjału językowego, dania im możliwości poznania krajów niemieckojęzycznych przez:



- organizowanie wymian młodzieży, hospitowanie lekcji przez naszych uczniów w gimnazjach i liceach niemieckich i austriackich, integrację z młodzieżą z krajów niemieckojęzycznych.

Przygotowujemy wymianę z liceum z Bregenz w Austrii. Nasza szkoła ma już doświadczenia w prowadzeniu wymiany z uczniami z krajów niemieckojęzycznych. W ubiegłym roku byliśmy w Szwajcarii. Wymiana była zorganizowana wzorowo, co podkreśliła prasa lokalna (Gazeta Wyborcza na Pomorzu) i liczne wypowiedzi uczniów szwajcarskich:

Das Programm war zwar sehr anstrengend, aber gerade dadurch hatten wir die Möglichkeit, ausser Stettin einen grossen Teil des Landes zu sehen. Am besten haben mir die Ausflüge nach Auschwitz und an die Ostsee gefallen. Vor dem Austausch wusste ich eigentlich fast gar nichts über Polen. Durch diese Woche habe ich viel über die Mentalität eines Volkes gelernt, die man sonst nicht kennen würde. Ich habe auch gesehen, dass man Vorurteile nicht so ernst nehmen darf. (Andrea)

Vor allem die Unterschiede in diesem Land sind mir aufgefallen und haben mich beeindruckt. Dazu gehören die sozialen Unterschiede, aber auch jene zwischen den Städten. Ich habe einige Einblicke in ein Land gewonnen, welches ich zuvor noch nicht gekannt habe. Ich konnte Vorurteile abbauen, lernte die Ansichten der Leute ein wenig kennen und vielleicht auch die Hintergründe dieser Ansichten. (Melanie)

Das Programm in Polen hat mir gut gefallen. Dabei haben mich vor allem die Ausflüge nach Auschwitz und an die Ostsee beeindruckt. Ich habe Polen als sehr gastfreundliches Land mit vielen netten Leuten kennengelernt und würde gerne wieder dorthin gehen. (Lukas)

Als ich das Programm zum ersten Mal sah, dachte ich, dass wir zu wenig Zeit in Stettin und

in den Familien verbringen. Im Nachhinein denke ich allerdings, dass diese Entscheidung glücklich war, da wir dadurch viel mehr vom Land zu sehen bekamen. Die verschiedenen Besichtigungen gewährten Einblick in das polnische Leben und vermittelten einen bleibenden Eindruck. Der Austausch hat mir deutlich gezeigt, dass die Polen genau gleich sind wie die Schweizer oder die übrigen Westeuropäer. (Gino)

Was mich in Polen am meisten beeindruckt hat, war die Gastfreundschaft, mit der wir empfangen wurden. Sicherlich habe ich in dieser Woche einen Einblick in die Mentalität der Polen gewonnen. Die Besichtigungen der verschiedenen Städte und Landesteile Polens haben, so glaube ich, dazu beigetragen. (Christine)

Das Programm hat mich sehr angesprochen. Wir haben sehr viel Verschiedenes gesehen. Durch die langen Carreisen konnte man auch die Landschaft betrachten. Am Besten gefielen mir die Ausflüge nach Auschwitz und ans Meer. Ich finde, manchmal waren wir zu gestresst, zum Beispiel als wir nur schnell heimgehen und uns umziehen konnten. Ich frage mich, ob sich die Gastfamilie nicht manchmal als Hotelpersonal vorgekommen ist. Ich habe viel über die Mentalität und die Ansichten gelernt. Auch wenn wir eher die obere Schicht Polens kennengelernt haben, habe ich nun eine Ahnung vom Leben in Polen. (Sarah)

Am besten gefielen mir die Fahrt an die Ostsee und die Reise nach Auschwitz und Zakopane. Ich fand es toll, dass wir alle miteinander eine Nacht auswärts verbringen durften. Meiner Meinung nach war das ganze Programm sehr gut zusammengestellt. Es gab nichts, was mich nicht interessierte. Ich möchte an dieser Stelle auch noch den polnischen Eltern danken, die für uns „Extrafahrten“ durchführten, spätabends noch kochten, Sandwiches machten, Getränke (und sogar Blumen!) ins Zimmer stellten... Das ist ja nicht alles so selbstverständlich. (Barbara P.)

Mir hat das Programm sehr gut gefallen, obwohl es manchmal etwas gedrängt und anstrengend war. Wir hatten so die Möglichkeit, verschiedene Teile Polens kennenzulernen. Sehr gut haben mir die Ausflüge nach Krakau, Zakopane und Auschwitz gefallen. Den Ausflug an die Ostsee an den Schluss der Woche zu nehmen war eine tolle Idee. Die polnische Gastfreundschaft habe ich genossen und ich möchte mich für diese herzlich bedanken. Einzig beim Abschlussabend hät-

te ich mir etwas mehr Planung und Entgegenkommen der Eltern gewünscht. (Sarah)

Diese zweite Austauschwoche war für mich sehr erfahrungsreich, aber auch anstrengend. Das ganze Programm war wirklich toll zusammengestellt. Wir lernten etwas über die Kultur und Geschichte Polens, aber hatten trotzdem noch die Gelegenheit auszuspannen, z.B. an der Ostsee. Ich denke auch, dass die Freundschaften, die zwischen den Polen und Schweizern entstanden sind, individuell noch in Zukunft gepflegt werden. Zu Hause habe ich am liebsten weitererzählt, dass man teilweise für das Toilettenpapier bezahlen muss, aber ansonsten ist vieles sehr billig. (Sandra).

▼ wycieczki poznawcze np. w Góry Harzu, związane z poznaniem tradycji bożonarodzeniowych, na przykład:

► Elbingerode, zwiedzanie miasta, kiermaszu starogotyckiego – kolacja, wieczór przy świecach (tradycje świąteczne oraz kolędy niemieckie),

► Weringerode, zwiedzanie starogotyckiego kiermaszu świątecznego, spacer Breite Strasse, przejazd najdłuższą kolejką wąskotorową na świecie, która jeździ pionowo na szczyt Brocken. Zwiedzanie Muzeum Harzu, Krzywego Domu, Domu Gotyckiego, Kościoła Św. Sylwestra, ratusza, Fontanny Starości, Cafe Wien – najstarszej kawiarni gotyckiej, zameku, który jest budowlą stanowiącą wcześniej fortecę, Placu Czarownic,

► Getynga, zwiedzanie starówki: Starego Ratusza, Ganseliesel, Johannisviertel, kościoła Paulinów, kiermaszu świątecznego, Muzeum Miejskiego (zbiory etnograficzne), Domu Bismarcka, uniwersytetu (jeden z najlepszych uniwersytetów w Niemczech),

► Bad Harzburg, zwiedzanie miasta.

▼ Zajęcia dodatkowe już realizowane i zaplanowane:

► wyjazdy do teatrów w Berlinie, np. Grips-Theater, gdzie uczniowie mogą oglądać sztuki w oryginale,

► redagowanie gazetki w języku niemieckim *Cicer cum caule*,

► poznawanie najbliższego regionu (wycieczki np. na cmentarz centralny w Szczecinie, wyszukiwanie grobów Niemców, następnie weryfikacja nazwisk w Archiwum Państwowym),

► fakultet z historii Niemiec, historii sztuki, informacji o krajach niemieckojęzycznych (dla klasy III gimnazjum). Proponowany program fakultetu jest następujący:

Numer	Tematyka zajęć
1	Von der römisch-germanischen Zeit bis zur Teilung des Frankenreiches
2	Von der Entstehung des Deutschen Reiches bis zum Ende der Stauferzeit
3	
4	Deutscher Orden
5	Spätmittelalter, Rudolf von Habsburg und das Haus Habsburg
6	Karl IV. und das Haus Luxemburg, Hansestädte, Universitäten
7	Reformation und Glaubenskriege
8	
9	Das Zeitalter des Absolutismus (1648–1789)
10	
11	Die Französische Revolution und die Deutschen
12	Wiener Kongreß
13	Bismarckzeit (1850–1890)
14	Wilhelminisches Zeitalter und Erster Weltkrieg
15	Wilhelminisches Zeitalter und Erster Weltkrieg
16	Weimarer Republik
17	
18	Das Dritte Reich
19	
20	Neuanfang nach dem Krieg, Besatzungszonen und Bildung der Länder, Vertreibung, Aussiedlung,
21	Adenauerzeit, Mauerbau, deutsch-deutsche Verantwortung
22	Der Aufbruch

Po zakończeniu projektu wszyscy uczniowie będą zdawać *Zertifikat Deutsch* w Instytucie Goethego w Szczecinie. Dwójka gimnazjalistów zdawała już w listopadzie 2000.



System oceniania:

Na lekcjach języka niemieckiego wprowadziłem także punktowy system oceniania.

Przedmiot oceny: wiadomości (gramatyka i słownictwo), umiejętności (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie ze zrozumieniem

i pisanie), postawa i aktywność (przygotowanie do lekcji, praca w grupach, uczestnictwo w lekcji, fakultet i zajęcia pozalekcyjne na wyższą ocenę).

Formy sprawdzania: praca klasowa (min. 1 godz. lek., zapowiedziana 2 tyg. przed pracą), sprawdzian (maks. 1 godz. lek., zapowiedziany z 1 tyg. wyprzedzeniem), kartkówka (maks 15 min. niezapowiedziana z trzech ostatnich lekcji), odpowiedź ustna (zapowiedziana lub niezapowiedziana), praca projektowa.

Przedmiot oceny		Częstotliwość sprawdzania	liczba punktów możliwych do uzyskania	Maks liczba punktów	Punkty razem 100 maks
Wiadomości	Gramatyka	2	4	8	32
	Słownictwo	6	4	8	
Umiejętności	Słuchanie	2	4	8	32
	Mówienie	2	4	8	
	Czytanie	2	4	8	
	Pisanie	2	4	8	
Postawa i aktywność	Przygotowanie do lekcji	4	1	4	12
	Uczestnictwo w lekcji	4	1	4	
	Praca w grupach	4	1	4	
Praca projektowa		1	8	8	8
Praca klasowa		2	8	16	16

► Skala punktów – prace pisemne

%	liczba punkt. – praca klasowa	Liczba pkt. kartkówka
0-30	0	0,0
31-40	1	0,5
41-50	2	1,0
51-60	3	1,5
61-70	4	2,0
71-78	5	2,5
79-85	6	3,0
86-93	7	3,5
94-100	8	4,0

► Przeliczanie punktów na oceny semestralne – roczne

niedostateczny – 0-30, dopuszczający – 31-50, dostateczny – 51-70, dobry – 71-85, bardzo dobry – 86-100, celujący – 100 + wykonanie zadań dodatkowych, nadobowiązkowych, udział w olimpiadach itp.

Przy poprawie prac klasowych lub sprawdzianów można uzyskać maksymalnie połowę punktów możliwych do uzyskania. Nie można poprawiać kartkówek!

(listopad 2000)

Tematyka krajoznawcza na lekcjach języka niemieckiego – *Landeskunde in Deutschunterricht*

Postanowiłam podzielić się z czytelnikami swoimi doświadczeniami na temat pracy z uczniami na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjum.

Wiek gimnazjalny, jak to ogólnie wiadomo, jest wiekiem, w którym uczniowie mają nadmiernie krytyczną postawę wobec wszystkiego, co ich otacza i często uzewnętrzniają swoje emocje. Nowi koledzy, nowi nauczyciele są dla nich jeszcze większym obciążeniem. Wtedy stają się zamknięci w sobie, ale i pewni siebie, chcą zwracać na siebie uwagę. Pojawia się również problem nauki, ponieważ nie wszyscy chcą się uczyć.

Moją uwagę zwrócił także fakt, iż wielu uczniów ma problemy z zapamiętywaniem wiadomości. Konieczne stało się zapoznanie uczniów z niektórymi sposobami uczenia się języków obcych, zaproponowanie ćwiczeń ułatwiających zapamiętywanie, np. układanie słówek z anagramów, zapisywanie tekstów piosenek i śpiewanie ich, czytanie łatwych książek dla małych dzieci itp. Zwrócenie uwagi na ćwiczenie wszystkich sprawności językowych, zauważenie indywidualnych predyspozycji uczniów, odwoływanie się do ich doświadczeń czy pokazanie możliwości wypracowania własnych strategii uczenia się.

Ponadto godne uwagi jest stosowanie na zajęciach metod aktywizujących. Polecam doskonałą pozycję: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, autorstwa E. Budnik, A. Moszyńskiej, B. Owczarskiej. Ciekawe dla uczniów są również zajęcia integrujące treści nauczania języka niemieckiego z programami ścieżek edukacyjnych – na przykład europejskiej, czytelniczej i medialnej oraz z programami innych przedmiotów: historii, wiedzy o społeczeństwie, historii sztuki, matematyki.

Istotne jest zainteresowanie uczniów kulturą, życiem codziennym mieszkańców posłu-

gujących się językiem niemieckim, by ostatecznie osiągnąć takie opanowanie języka, które umożliwiłoby komunikowanie się. Interesującą formą zachęcenia uczniów do nauki, do poznania kultury nieznanego kraju może być propozycja wykonania pracy na przykład w formie albumu lub plakatu, na zasadzie kontraktu między uczniami i nauczycielem. Określony zostaje temat pracy, termin jej realizacji i uczniowie samodzielnie starają się dotrzeć do potrzebnych informacji z różnych źródeł, następnie dokonują ich selekcji, a na koniec prezentacji przygotowanego materiału. Jest to metoda indywidualnego lub grupowego projektu badawczego, w którym pod uwagę przy ocenie powinny być wzięte między innymi: spełnienie wymogów instrukcji, pomysłowość, estetyka wykonania, sposób prezentacji.

Rezultatem poszukiwań w przypadku moich uczniów były naprawdę interesujące albumy, np. o życiu i twórczości Günтера Grassa, Alberta Einsteina, Wolfganga Amadeusza Mozarta itp. Pojawiły się też doskonałe prace na temat ras koni niemieckich, samochodów, filmu, czasopism dla młodzieży. Zorganizowanie wystawy prac uczniów spowodowało, że wzięli w niej udział wszyscy autorzy, porównując i sprawdzając, czy akurat ich praca wzbudza zainteresowanie.

Problematyka krajoznawcza jest bardzo ważnym i obszernym tematem. Nie ma jednoznaczności odnośnie definicji *Landeskunde*. Wiadome jednak jest to, że *Landeskunde* jest konieczną częścią składową zajęć lekcyjnych. Istnieje wiele materiałów dla nauczycieli i uczniów, umożliwiających dostęp do informacji krajoznawczych np. podręczniki, kasyety wideo, kasyety magnetofonowe, mapy, fotografie, gazety itp. Treści te muszą być przekazywane w ścisłym związku z trzema celami: praktycznym, kształcącym i wychowawczym.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w gimnazjum w Poznaniu. Brała udział w naszym Konkursie 2000 – *Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*.

Cel praktyczny ma za zadanie opanowanie języka obcego jako środka komunikacyjnego. Cel kształcący będzie realizowany, gdy uczącemu się zostanie przybliżony kraj i jego kultura. O realizacji celu wychowawczego natomiast może być mowa, gdy nauczany materiał będzie miał wpływ na światopogląd ucznia, gdy pozwoli mu dostrzec stereotypy myślowe i wyrobić na dany temat własne zdanie.

Waldemar Pfeiffer w książce *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych* proponuje następujący podział *Landeskunde*:

► *Realienkunde* – ma za zadanie przedstawienie różnic między rzeczywistością nieznanego kraju, a krajem ojczystym uczącego się. Można tutaj wykorzystać środki wizualne, zwracając uwagę na to, czy przedstawiają one faktycznie obiektywną rzeczywistość np. różnorodne mapy, artykuły z gazet, wzory oficjalnych pism itp.

► *Landeskunde* – to informacje o geografii, historii, o polityczno-społecznych uwarunkowaniach kraju. Uczący się języka mają wiele informacji z różnych źródeł i dlatego konieczne jest przedstawienie uczniom aktualnych, zgodnych z rzeczywistością tekstów, schematów, fotografii np. tekstów, map dotyczących zanieczyszczenia środowiska, liczby mieszkańców, rynku pracy itp.

► *Soziokunde* – treści, o których mowa mają duże znaczenie, ponieważ to one dają uczącym się wskazówki, jak powinni zachowywać się w obcym kraju. Umożliwiają one komunikację, zapobiegają nieporozumieniom, humorystycznym sytuacjom i służą obustronnemu zrozumieniu się. Do tematu *Soziokunde* należy także sposób wyrażania się. Istotne jest to, że aby dobrze zrozumieć obcokrajowców nie wystarczy tylko umiejętności porozumiewania się standardową formą języka obcego, ale także językiem potocznym. Przykładami mogą tu być teksty o sposobie zachowania, życia, tradycjach, zwyczajach itp.

► *Kulturkunde* – ma na celu przedstawienie literatury, sztuki i muzyki. Wybór materiałów jest bardzo istotny np. wiersze, krótkie opowiadania, fotografie, obrazy, filmy.

Nie można uczyć się języka nie poznając kultury kraju. Zadaniem *Landeskunde* jest umożliwienie zrozumienia nieznaną rzeczywistość i życia mieszkańców, ale również zwiększenie motywacji do nauki. Nauczyciel ma bardzo wa-

żną rolę do spełnienia. To od niego zależy wybór informacji, które powinny budzić zainteresowanie, uwrażliwiać, rozwijać zdolność krytycznej postawy wobec stereotypów myślowych i tożsamość z własną kulturą.

Opracowanie materiałów krajoznawczych zależy jednak od poziomu językowego i wieku uczących się. Proponuję następujący podział realizacji tematów:

► *Anfangsstufe* (poziom dla początkujących) – życie codzienne, rodzina, problemy z przyjacielem, przyjaciółką, mieszkanie, szkoła, wakacje, zakupy, dworzec, poczta, lekarz, restauracja, święta itp.

► *Mittelstufe* (poziom średnio zaawansowany) – sposoby spędzania wolnego czasu, życie kulturalne (sztuka, literatura, teatr), turystyka, odwiedziny, kontakty w szkole, życiu zawodowym, technika itp.

► *Oberstufe* (poziom zaawansowany) – polityka, historia, ekonomia, sport, obyczaje, tradycje, organizacje społeczne, polityczne, uzależnienia, sztuka i literatura itp.

Zajmowanie się problemem *Landeskunde* na zajęciach ma pozytywny wpływ na rozwój osobowości uczniów, pomaga zauważać osiągnięcia innego narodu, a przez to i własnego kraju.



Oto przykład zajęć:

► **Stundenentwurf** (2 Unterrichtsstunden
90 Min.)

Thema: Berlin – seit 1871 die Hauptstadt von Deutschland.

Zielgruppe – 3. Klasse des Gymnasiums. (3 Stunden pro Woche).

Sozialformen – Zusammenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit.

Didaktische Hilfsmittel: – Lehrbuch "Deutsch – warum nicht? – T. 3. – Herrad Meese.

– Cassettenrecorder und Cassete mit Dialogen

Ziele: ▲ bildendes: – Wiederholung des Materials; – Aktivierung der Informationen aus verschiedenen Quellen über die deutsche Hauptstadt – Berlin; – Festigung und Fortsetzung des Materials; (Übungen im Hörverstehen); – Einführung und Erkenntnis der neuen Wörter und grammatischen Themen;

▲ praktisches: – Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten; – Erkenntnis der historischen Informationen über Berlin; – Übungen in der Aussprache;

▲ erzieherisches: – Herausbildung von positiven Haltungen und Verhältnissen in der Schülergruppe.

► **Organisatorische Phase** [Zeit: 10 Min.]

1. Begrüßung.
2. Anwesenheitskontrolle.
3. Prüfung der Hausaufgabe.
Zwei Schüler lesen ihre Dialoge: "Wie komme ich zu... in Berlin".
4. Sprachliche Aufmunterung.
Der Lehrer stellt die Fragen nach dem Weg in Posen.
Z.B.A: "Wie komme ich von hier zur Post in der Kościuszkistraße?"
"Entschuldigung. Wie komme ich zum Rathaus?" usw.

► **Präsentationsphase** [Zeit: 14 Min.]

1. Der Lehrer erzählt den Schülern über die Berliner Mauer und das Brandenburger Tor. Die Mauer: "mur berliński" (1961-1989) zbudowany przez władze NRD, podzielił miasto na część wschodnią i zachodnią. Wzdłuż muru rozciągała się tzw. strefa śmierci, wkroczenie w którą stanowiło śmiertelne niebezpieczeństwo i uniemożliwiało obywatelom NRD ucieczkę na zachód.

Das Brandenburger Tor: Brama Brandenburska, zbudowana w latach 1788-1791, stanowiła symbol otwarcia na zachód. [Zeit: 2 Min]

2. Präsentation des Dialogs: [Zeit: 4 Min.]
"Bevor die Mauer kam..."

Übung im Hörverstehen. Die Schüler hören den Text zuerst einmal.

Ex: Ist Berlin nun Hauptstadt oder nicht?

Andreas: Also: Berlin war bis 1945 Hauptstadt. Danach gab es ja zwei deutsche Staaten: die Bundesrepublik Dutschland, die BRD), und die Deutsche Demokratische Republik, die DDR. Als es die beiden Staaten gab, war Bonn die Hauptstadt der Bundesrepublik und Ostberlin die Hauptstad der DDR.

Ex: Und heute?

Andreas: Seit der Vereinigung von 1990 ist Berlin wieder die Hauptstadt von Deutschland.

Dr. Thürmann: Entschuldigen Sie, Herr Schäfer: Bevor wir weiterfahren, möchte ich Ihnen

das Brandenburger Tor zeigen. Kommen Sie, wir steigen aus.

Dr. Thürmann *uzupełnia wiedzę Exa o murze berlińskim.*

Dr. Thürmann: Das ist also das Brandenburger Tor. Und hier stand die Mauer. Als ich nach Berlin kam, gab es die Mauer noch nicht. Und dann, plötzlich, über Nacht, war sie da. Das war furchtbar. Bevor die Mauer da war, war hier viel los. Man ging durch das Brandenburger Tor von Osten nach Westen, von Westen nach Osten. Aber dann war das plötzlich nicht mehr möglich. Fast 30 Jahre stand hier die Mauer, man konnte plötzlich nicht mehr weitergehen, die Straßen waren einfach zu Ende.

Ex: Ich sehe die Mauer gar nicht.

Dr. Thürmann: Sie ist unsichtbar, wie du, Ex. Sie ist nur noch ein Souvenir...

Berliner Ausrufer: Ein Stück Mauer, extra für Sie, ein Souvenir, ein Stück Mauer, nur drei Mark Kaufen Sie jetzt ein Stück Mauer bevor es zu spät ist!

3. Der Lehrer stellt die Fragen. [Zeit: 3 Min.]

- a) Wie heißen die Gesprächspartner?
- b) Worüber sprechen sie?
- c) Berlin ist heute die Hauptstadt von Deutschland. Seit wann?
- d) Wo stand die Berliner Mauer?

4. Einführung des Wortschatzes. [Zeit: 5 Min.]

Słówka i zwroty

zwei deutsche Staaten	dwa państwa niemieckie
die Bundesrepublik Deutschland (BRD)	Republika Federalna Niemiec (RFN)
die Deutsche Demokratische Republik (DDR)	Niemiecka Republika Demokratyczna (NRD)
das Brandenburger Tor	Brama Brandenburska
die Mauer	mur
plötzlich	nagle
über Nacht	w ciągu nocy
viel los sein	dużo się dzieje; jest duży ruch
von Osten nach Westen	ze wschodu na zachód
der Osten	wschód
der Westen	zachód
zu Ende sein	kończyć się
das Souvenir	pamiątka
ein Stück Mauer	kawałek muru

Berliner – Berlińczyk

Berliner: Das finde ich gar nicht gut. Die Wohnungen werden teuer, die Lebensmittel, das Busfahren – alles wird sehr teuer. Ich finde, das hat nur Nachteile.

Berliński taksówkarz patrzy optymistycznie w przyszłość.

Taxifahrer: Als Taxifahrer habe ich nichts dagegen. Da werde ich ein bißchen mehr Geld verdienen. Und Berlin wird dann international. Da muß ich wohl Fremdsprachen lernen...

Starsza pani próbuje spojrzeć na sprawę ogólnie – z pozycji jedności Europy.

Frau: Ich finde die Entscheidung gut sehr gut sogar. Und wissen Sie warum? Weil das für Europa gut ist. Berlin liegt in Westeuropa und gleichzeitig sehr östlich. So kann Berlin eine Brücke zum Osten werden.

Przedstawiciel młodzieży berlińskiej z kolei obawia się o losy subkultury młodych w nowych warunkach.

Junger Mann: Ich finde das überhaupt nicht gut! So eine Szene wie jetzt wird es bald nicht mehr geben. Wir sind doch nach Berlin gekommen, weil es hier so viel Freiheit gab. Das klingt absurd, aber in Berlin gab es wirklich viel Freiheit! [Zeit: 15 Min.]

2. Dann bekommen sie die Texte und lesen leise die Aussagen. [Zeit: 3 Min.]

3. Nennt die Internationalismen, die im Text vorkommen, (die Metropole, das Taxi, absurd). [Zeit: 3 Min.]

4. Dann liest der Lehrer die folgenden Sätze und die Schüler betrachten sie als Vorteile oder Nachteile – Partnerarbeit

Nachteile	Vorteile

1. Wohnungen werden teuer.
2. Da werde ich mehr Geld verdienen.
3. Das ist für Europa gut.
4. So eine Szene wie jetzt wird es bald nicht mehr geben.
5. Berlin wird dann international.
6. Lebensmittel werden teuer.
7. Endlich mal wieder eine Metropole!
8. Da muß ich wohl Fremdsprachen lernen.
9. Berlin kann eine Brücke zum Osten werden.
10. In Berlin wird es nicht mehr so viel Freiheit geben. [Zeit: 10 Min.]

► **Testphase.** [Zeit: 8 Min.]

Der Lehrer stellt die Fragen und die Schüler antworten.

1. Worüber haben wir gesprochen?
2. Ist Berlin nun die Hauptstadt von Deutschland? Seit wann?
3. Wie sieht die Situation nach dem II. Weltkrieg aus?
4. Wo stand die Mauer und wie lange?
5. Wie finden die Berliner das, dass Berlin wieder die Hauptstadt von Deutschland wird?

► **Hausaufgabe.** [Zeit: 1 Min.]

Der Lehrer erklärt die Hausaufgabe. Schreibt bitte 8-10 Sätze zum Thema: Poznań wird die Hauptstadt von Polen. – Was meinst du dazu? (listopad 2000)

Alina Matusz¹⁾

Ozimek

Lekcje języka angielskiego w I klasie gimnazjum

Nauczanie języka angielskiego wiąże się nierozdzielnie z koniecznością poznawania uczniów z kulturą, historią i realiami życia codziennego krajów obszaru anglojęzycznych. W niniejszym artykule pragnę przedstawić pro-

pozycję lekcji przybliżającej ten aspekt nauczania języka. Lekcję przeprowadziłam z uczniami klas pierwszych gimnazjum, którzy uczą się trzeci rok języka angielskiego.

Temat lekcji: „The USA – general information”.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Ozimku.

Cele lekcji:

- ▶ Zebranie i rozszerzenie podstawowych wiadomości o Stanach Zjednoczonych (położenie, podział na stany, waluta, symbole itp.)
- ▶ Doskonalenie czytania (czytanie ze zrozumieniem, *scanning*, *skimming*)
- ▶ Wzbogacenie słownictwa.
- ▶ Doskonalenie płynności wypowiedzi.
- ▶ Ćwiczenie sprawności słuchania ze zrozumieniem.

Potrzebne materiały:

- ▶ Mapa USA z podziałem na stany.
- ▶ Pieniądze – monety i banknoty będące w obiegu w USA.
- ▶ Flagi poszczególnych stanów.
- ▶ Teksty: o Statule Wolności i o Białym Domu.
- ▶ Nagranie hymnu Stanów Zjednoczonych.
- ▶ Nagranie i słowa piosenki *Oh, Susanna*.

Przebieg lekcji:

Lekcję rozpoczęłam nagraniem hymnu amerykańskiego *The Star Spangled-Banner*. Uczniowie bezbłędnie zgadli, jakiego kraju jest to hymn. Następnie zadawałam im pytania związane z ich podstawową wiedzą o USA, a odpowiedzi pisałam na tablicy:

- ▶ The USA was formed 4th July 1776 (*Declaration of Independence*)
- ▶ Number of states: 50
- ▶ First president: George Washington
- ▶ Currency: dollar (1\$ = 100 cents)
- ▶ Flag is called *Star and Stripes*
- ▶ Symbols of the USA: *dollar, flag, Hollywood, The White House, The Statue of Liberty and others*

Kolejnym etapem była praca z mapą. Przygotowałam mapę z podziałem na stany, z zaznaczeniem ich stolic. Mapa była jednak niekompletna – brakowało na niej nazw niektórych stanów, nazw państw, z którymi graniczą Stany Zjednoczone oraz nazw otaczających je oceanów. Uczniowie podchodzili do mapy i naklejali w odpowiednie miejsca wcześniej przygotowane karteczki z nazwami geograficznymi i nazwami stolic poszczególnych stanów. Przy okazji podałam im informację, że każdy stan posiada własny rząd, prawo oraz flagę.

Następnie nawiązałam do jednego z symboli USA – *The Statue of Liberty*. Uczniowie otrzymali polecenie przeczytania tekstu, w którym nowe słownictwo podane było w formie mini-słowniczka u dołu strony.

THE STATUE OF LIBERTY



The seven spikes of the statue's crown represent the seven oceans and seas of the world

The statue's face is based on the strong face of the sculptor's mother

The Statue of Liberty is one of the most famous landmarks in the world.

The enormous statue is 93 metres high and stands in New York harbour. For the millions of immigrants to the USA who saw it as they sailed into New York for the first time, it became a symbol of liberty.

The Statue of Liberty was built in 1876 year by the French people. It was a token of friendship.

It was designed by a French sculptor, Frederic Auguste Bartholdi and took 15 years to build.

The statue was made from 32.5 tonnes of copper in Paris. Then sections of it were put into 210 boxes and they sailed across the Atlantic Ocean. In New York harbour the sections were put together on a pedestal.

Today visitors to the statue go by a glass lift to the top of the pedestal. From that point there are 171 steps to a viewing gallery in the crown.

Glossary:

landmark – symbol, znak, **harbour** – port, **liberty** – wolność, **token** – dowód, znak, **copper** – miedź, **a glass lift** – szklana winda, **viewing gallery** – galeria widokowa

Następnie uczniowie odpowiadali ustnie na zadawane przeze mnie pytania:

1. Where is the Statue of Liberty?
2. What symbol is it?
3. Who built the Statue and why?

4. What is it made from?
5. Is it possible to visit the Statue?

Kontynuując wątek elementów zwykle kojarzących się z USA pokazałam uczniom monety i banknoty będące aktualnie w obiegu w USA oraz flagi niektórych stanów (te, które posiadałam). Uczniowie byli tym bardzo zainteresowani, pytali o wizerunki osób przedstawione na banknotach i monetach, porównywali flagi różnych stanów. Gdy wyjaśniłam, że na banknotach widnieją podobizny prezydentów USA był to odpowiedni moment, aby nawiązać do kolejnego symbolu Stanów – Białego Domu. Uczniowie otrzymali tekst:

About the White House and a president of the USA

All presidents of the USA except the first, George Washington, lived and worked in the White House. The president's offices are on the first two floors and the president and his family live on the next two floors.

Tourists can visit the White House every Tuesday to Saturday.

The White House is called 'white' because it is white. The architect planned to use white marble on the outside, but it was too expensive. They used grey sandstone but painted it white. The White House is painted every four years.

The president of the USA can become anyone who:

- is at least 35 years old,
- was born in the USA,
- has lived in the USA for at least 14 years.

One person can be a president no longer than 8 years. There is an election every four years and the same person can be elected twice.

Glossary:

marble – marmur, **use** – zastosować, użyć, **sandstone** – piaskowiec, **election** – wybory

Tym razem technika czytania była inna niż poprzednio. Najpierw poprosiłam jednego z uczniów, aby przeczytał głośno pytania, które znajdowały się pod tekstem. Po sprawdzeniu czy wszyscy rozumieją treść pytań, uczniowie szukali w tekście odpowiedzi na nie (*scanning*). Po chwili odpowiadali ustnie na wcześniej podane pytania.

Questions

1. Who lives and works in the White House?
2. Can tourists go into the White House?
3. Why is it called *the White House*?
5. Who can become a president of the USA?
6. How long can one person be a president?

Elementem podsumowującym lekcję był

USA QUIZ

Are you an expert on the life in the USA? Try the ten questions below.



1. What's the name of the US President's house in Washington?
2. How many cents are there in a dollar?
3. Who was the first US President?
4. Britons call them 'chips' – what do Americans call them?



5. The Big Apple is a popular nickname – but for what?
6. What colour are all the taxis in New York?
7. What sport do the Miami Dolphins and the New England Patriots play?



8. With which two countries does the USA have borders?
9. What are CBS, NBC and ABC?
10. British flag is called the Union Jack. What's the name of the American flag?

Uczniowie rozwiązywali go w parach, a po kilku minutach skonsultowali i porównali swoje odpowiedzi. Moja rola ograniczyła się do ewentualnej korekty lub naprowadzenia na właściwą odpowiedź, gdy uczniowie mieli wątpliwości.

Na zakończenie lekcji uczniowie otrzymali słowa tradycyjnej, amerykańskiej piosenki *Oh! Susanna*. Był to tekst z lukami. Po dwukrotnym wysłuchaniu doskonale poradzili sobie z ich uzupełnieniem. Krótco wyjaśniłam trudniejsze słowa, a następnie zaśpiewaliśmy wspólnie tę piosenkę. Było to sympatyczne i wesołe zakończenie lekcji.

OH! SUSANNA²⁾
(Traditional)

I come from with my banjo on my knee,
I'm going to my true love for to see.
It rained all night the day I left,
The weather, it was dry,
The so hot I froze to death,
Susanna don't you cry.

Chorus:

Oh! Susanna, oh! don't you cry for me,
I've come from with my banjo on my knee.

I had a dream the other
When everything was still,
I thought I saw Susanna
A-coming down the hill.
The buckwheat cake³⁾ was in her mouth,
A tear was in her
Says I, I'm coming from the South,
Susanna don't you cry.

Chorus:

Oh! Susanna, oh! don't your cry for me,
I've come from with my banjo on my knee.

Jako dodatkowe informacje uczniowie otrzymali w formie odbitek ksero:

- ▶ listę wszystkich stanów wraz z nazwami ich stolic,
- ▶ listę wszystkich dotychczasowych prezydentów USA.

STATES IN THE USA

Delaware	Dover
Pennsylvania	Harrisburg
New Jersey	Trenton
Georgia	Atlanta
Connecticut	Hartford
Massachusetts	Boston
Maryland	Baltimore
South Carolina	Columbia
New Hampshire	Concord
Virginia	Richmond
New York	Albany
North Carolina	Raleigh
Rhode Island	Providence
Vermont	Montpelier
Kentucky	Franfort
Tennessee	Nashville
Ohio	Columbia
Louisiana	Baton Rouge
Indiana	Indianapolis
Mississippi	Jackson
Illinois	Springfield
Alabama	Montgomery
Maine	Augusta
Missouri	Jefferson City
Arkansas	Little Rock
Michigan	Lansing
Florida	Tallahassee
Texas	Austin
Iowa	Des Moines
Wisconsin	Madison
California	Sacramento
Minnesota	St. Paul
Oregon	Salem
Kansas	Topeka
West Virginia	Charleston
Nevada	Carson City
Nebraska	Lincoln
Colorado	Denver
North Dakota	Bismarck
South Dakota	Pierre
Montana	Helena
Washington	Olympia
Idaho	Boise
Wyoming	Cheyenne
Utah	Salt Lake City
Oklahoma	Oklahoma City
New Mexico	Santa Fe
Arizona	Phoenix
Alaska	Juneau
Hawaii	Honolulu

LIST OF PRESIDENTS

Name	Born, Died	Party	In Office
1. George Washington	1732–1799	Fed.	1789–1797
2. John Adams	1735–1826	Fed.	1797–1801
3. Thomas Jefferson	1743–1826	Dem. Rep.	1801–1809

²⁾ This song is very famous all over the world; you have probably heard it in films featuring the fabulous Far West.

³⁾ Buckwheat cake: a cake prepared in the States with maize flour especially for breakfast.

Name	Born, Died	Party	In Office
4. James Madison	1751–1836	Dem. Rep.	1809–1817
5. James Monroe	1758–1831	Dem. Rep.	1817–1825
6. John Quincy Adams	1767–1848	Dem. Rep.	1825–1829
7. Andrew Jackson	1767–1845	Dem.	1829–1837
8. Martin Van Buren	1782–1862	Dem.	1837–1841
9. William Henry Harrison	1773–1841	Whig	1841
10. John Tyler	1790–1862	Whig	1841–1845
11. James Knox Polk	1795–1849	Dem.	1845–1849
12. Zachary Taylor	1784–1850	Whig	1849–1850
13. Millard Fillmore	1800–1874	Whig	1850–1853
14. Franklin Pierce	1804–1869	Dem.	1853–1857
15. James Buchanan	1791–1868	Dem.	1857–1861
16. Abraham Lincoln	1809–1865	Rep.	1861–1865
17. Andrew Johnson	1808–1875	Rep.	1865–1869
18. Ulysses S. Grant	1822–1885	Rep.	1869–1877
19. Rutherford B. Hayes	1822–1893	Rep.	1877–1881
20. James A. Garfield	1831–1881	Rep.	1881
21. Chester Alan Arthur	1829–1886	Rep.	1881–1885
22. Grover Cleveland	1837–1908	Dem.	1885–1889
23. Benjamin Harrison	1833–1901	Rep.	1889–1893
24. Grover Cleveland	1837–1908	Dem.	1893–1897
25. William McKinley	1843–1901	Rep.	1897–1901
26. Theodore Roosevelt	1858–1919	Rep.	1901–1909
27. William Howard Taft	1857–1930	Rep.	1909–1913
28. Woodrow Wilson	1856–1924	Dem.	1913–1921
29. Warren G. Harding	1865–1923	Rep.	1921–1923
30. Calvin Coolidge	1872–1933	Rep.	1923–1929
31. Herbert Hoover	1874–1964	Rep.	1929–1933
32. Franklin Delano Roosevelt	1882–1945	Dem.	1933–1945
33. Harry S. Truman	1884–1972	Dem.	1945–1953
34. Dwight David Eisenhower	1890–1969	Rep.	1953–1961
35. John Fitzberald Kennedy	1917–1963	Dem.	1961–1963
36. Lyndon Baines Johnson	1908–1973	Dem.	1963–1969
37. Richard M. Nixon	1913–1994	Rep.	1969–1974
38. Gerald Ford	1913–	Rep.	1974–1977
39. Jimmy (Jemas Earl) Carter	1924–	Dem.	1977–1981
40. Ronald Reagan	1911–	Rep.	1981–1989
41. George Bush	1924	Rep.	1989–1993
42. Bill Clinton	1946	Dem.	1993–2001
43. George Bush Jr.	1946	Rep.	2001–

Bibliografia

Abbs B., Freebairn I., Baker Ch. (1999). *Snapshot, Elementary*. Longman.

Papa M., Iantorna G., *Famous British & American Songs and their cultural background*, Longman

Carlson-Kreibohm K. (1988), *The White House*, Washington D.C., Cornelsen Verlag, Berlin. (marzec 2001)



ZAPROSZONO NAS:

Zespół Wydawnictwa FRASZKA EDUKACYJNA
na promocję nowej książki

Ireny Dzierzgowskiej – „Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatora”

w grudniu 2001



British Council na spotkanie: **Revised CPE Celebration**

w styczniu 2002

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Dorota Dziewanowska¹⁾
Kraków

Lekcje języka rosyjskiego z komponentem akcentuacyjnym

Systemowe nauczanie akcentuacji rosyjskiej obejmuje dwa etapy. Etap pierwszy przewiduje świadome poznawanie przez uczniów wiadomości teoretycznych. Zatem w pierwszej kolejności dokonywana jest prezentacja algorytmu, ujmującego zasady akcentuacji danej części mowy w uogólniony system. Następnie, zgodnie z zasadą przechodzenia od ogółu do szczegółu, odbywa się prezentacja krótkiej definicji, wyjaśniającej istotę danej grupy akcentuacyjnej (typu akcentuacyjnego). Ostatnia faza pracy na etapie I obejmuje prezentację reguły i paradygmatu, ilustrującego miejsce akcentu w formach wyrazów, należących do danej grupy akcentuacyjnej (typu akcentuacyjnego).

II etap nauczania zakłada kształtowanie umiejętności wykorzystywania teorii akcentologicznej w praktyce językowej. Na tym etapie wykonywane są ćwiczenia akcentuacyjne, dobrane według stopnia trudności: dyskryminacyjne, analityczne, syntetyczne i komunikacyjne. Zakładam, że nauczanie akcentuacji rosyjskiej jest prowadzone systematycznie, w ramach tzw. komponentu akcentuacyjnego trwającego 10–15 minut²⁾.

Przedstawiam cykl lekcji z formami pracy stosowanymi podczas realizacji akcentuacyjnych ćwiczeń w czytaniu, opartych na krótkich tekstach dialogowych (etap II). Ćwiczenia te stanowią podstawę do wykonania na kolejnej

lekcji akcentuacyjnych ćwiczeń o charakterze komunikacyjnym, tzn. ćwiczeń w mówieniu quasi-produktywnym.

Lekcja 1 z komponentem akcentuacyjnym

Materiał nauczania: Czasowniki grupy A (typ *дѣлать*)

Budowa komponentu akcentuacyjnego:

- ▼ Repetycyjne ćwiczenia akcentuacyjne i sprawdzenie ustnej pracy domowej (ok. 3 min.)

Celem repetycyjnych ćwiczeń akcentuacyjnych jest stworzenie uczniom optymalnych warunków do doskonalenia umiejętności kształtowanych na poprzedniej lekcji. Ponieważ zakłada się, że ćwiczenia akcentuacyjne nie powinny stanowić dla uczniów dodatkowego obciążenia, nauczyciel ma prawo zrezygnować z zadawania uczniom pracy domowej, wynikającej z komponentu akcentuacyjnego. W związku z tym repetycyjne ćwiczenia nie zawsze muszą być powiązane z kontrolą pracy domowej. Jeżeli jednak na poprzedniej lekcji nauczyciel polecił uczniom przygotować w domu czytanie na podstawie jednego z ćwiczeń zamieszczonych w zbiorze³⁾, to powinno ono zostać skontrolo-

¹⁾ Autorka jest adiunktem w Instytucie Filologii Rosyjskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

²⁾ Szerzej na ten temat: Dziewanowska D. (2000), *Możliwości systemowego nauczania akcentuacji rosyjskiej*, „Języki Obce w Szkole” nr 1/2000, s. 11–17.

³⁾ np. na s. 27–29, Dziewanowska D., (1996), *Ćwiczenia z akcentuacji rosyjskiej dla uczniów szkoły podstawowej i średniej. Część I: Czasownik*, Warszawa: WSiP.

wane i ocenione. W przypadku, gdy nauczyciel nie zadał uczniom pracy domowej związanej z akcentuacją czasowników grupy A, repetycyjne ćwiczenia mogą polegać na wykonaniu pod kontrolą nauczyciela następujące ćwiczenie:

N: Служам радя.

U₁: Я слушаю радио.

chór: Я слушаю радио.

U₂: Ты слушаешь радио.

chór: Ты слушаешь радио.

U₃: Он слушает радио.

chór: Он слушает радио.

U₄: Мы слушаем радио.

chór: Мы слушаем радио.

U₅: Вы слушаете радио.

chór: Вы слушаете радио.

U₆: Они слушают радио.

chór: Они слушают радио.

N: Жем обяд о первой.

U₁: Я обядую в час дня.

chór: Я обядую в час дня.

U₂: Ты обядуешь в час дня.

chór: Ты обядуешь в час дня.

U₃: Он обядует в час дня.

chór: Он обядует в час дня.

U₄: Мы обядуем в час дня.

chór: Мы обядуем в час дня.

U₅: Вы обядуете в час дня.

chór: Вы обядуете в час дня.

U₆: Они обядуют в час дня.

chór: Они обядуют в час дня.

Zamiast proponowanego wyżej ćwiczenia można polecić uczniom, by przetłumaczyli na język rosyjski kilka zdań uprzednio przygotowanych przez nauczyciela. Zdania te mogą nawiązywać do materiału leksykalnego aktualnie realizowanego na lekcjach języka rosyjskiego zgodnie z obowiązującym programem nauczania. Należy jednak pamiętać, że zdania do przetłumaczenia powinny zawierać formy osobowe czasowników grupy A (typ *дэлать*). Ponadto, aby nie komplikować właściwej operacji ćwiczebnej związanej z utrwaleniem reguł akcentuacyjnych w aktach komunikacji językowej, przygotowane przez nauczyciela zdania nie mogą być zbyt trudne pod względem leksykalnym i gramatycznym. Dla przykładu podaję kilka zdań do tłumaczenia zawierających formy osobowe czasowników akcentuacyjnej grupy A:

О ктorej godzinie жеш снядание?

Жем снядание о godzinie сюдней рано.

Мамэ жэждэ до прыцы аубусем.

Аня і Ола жэждзэ до скульы трамважем.

Кола одрабля лекце.

Жemy колэцэ о godzinie осьмей вецэрем.

Ćwiczenia translacyjne należy zorganizować tak, aby każde zdanie tłumaczył inny uczeń. Najpierw nauczyciel powinien podać zdanie, a następnie wskazać do odpowiedzi ucznia. W ten sposób zostanie zaktywizowany cały zespół klasowy, bowiem każdy uczeń słysząc zdanie wypowiedziane przez nauczyciela w języku polskim, będzie je tłumaczył na język rosyjski w mowie wewnętrznej.

▼ Акцентуэцые жэцые в чытаню (ок. 8 мин.)

Ćwiczenia w czytaniu proponuję przeprowadzić wykorzystując następujące dialogi⁴⁾:

a) — Ты **помнишь** словэ пэсенки „Пусть всегда бэдет солнце”?

— Да, **помню**. У менэ есть пластинка с гэтой пэсенкой. Когдэ я **кончу готэвить** урочки, мы её **послушаем**.

— Очэнь хоросó!

b) — Ты **ездишь** в скульу на автóбусе?

— Нет, я **езжу** в скульу на трамвае. А ты?

— Я **езжу** в скульу на велосипэде.

— А твой брат?

— Он ещё малёнький. Он **ездит** с мамой в детсад. Он **ездят** на автóбусе.

c) Две старушки **едут** на пóезде.

— Кудэ вы **едете?** — **спрашивает** однэ.

— В Закопане, к сыну.

— А я **еду** в Гданьск.

— **Подумайте**, какэя теперь тэхника. Мы **едем** на однóм пóезде в рэзные стóроны.

d) — Нйна, что ты **делаешь?**

— Я **чищу** мой ботинки.

— А что **делает** Вова?

— Он **укладывает** игрушки на пóлке.

— Нйна, когдэ **кончишь чистить** свой ботинки, мы **приготовим** ўжин.

— В котóром часу папа **приедет** с рэботы?

— Он **приедет** в шесть часóв вэчера.

⁴⁾ zob. op. cit. 3. ćw. 8 s. 29–31.

- e) — Жаль, что **кончилось** лето.
 — Где ты был летом?
 — В июле я **поехал** к морю. Ты **видел** мои снимки?
 — Ещё нет.
 — Вот это мой брат, а это я. Мы вместе с братом **бегали** по берегу моря. А когда была хорошая погода, мы **плавали** в море.
 — Очень хорошие снимки. Они мне **понравились**. А где ты был в августе?
 — В августе всей семьёй мы **поехали** в Москву.
 — Красную площадь ты **видел**?
 — Да, **видел**.
 — А Кремль?
 — Кремль я тоже **видел**.
 — В Москве мы **ездили** на метро. Оно мне очень **понравилось**.
- f) — Мы с мамой **сделали** хорошие покупки. Тебе **нравится** моё новое платье?
 — Очень **нравится**.
 — В магазине мне **понравилось** зелёное платье, но оно было мне мало. А туфли тебе **нравятся**?
 — Да!
 — А как ты **думаешь**, эти часы **понравятся** папе?
 — **Думаю**, что **понравятся**.
 — Значит мы **сделали** папе хороший новогодний подарок.

Ćwiczenie jest stosunkowo obszerne. Nie trzeba jednak realizować go w całości. Wybór dialogów należy do nauczyciela. Ponieważ w dialogach nie występuje trudna leksyka, dokonanie semantyzacji nowych wyrazów nie jest konieczne. Warto jednak zaznaczyć, że podczas nauczania akcentuacji objaśnianie znaczenia nowych wyrazów powinno przebiegać w sposób możliwie najprostsz, np. podając polskie odpowiedniki wyrazów rosyjskich. Ta forma objaśnienia nowej leksyki umożliwia maksymalną oszczędność czasu lekcyjnego.

Na tej lekcji proponuję także zrezygnować z wzorcowego odczytania dialogu (dialogów) przez nauczyciela. Uczniowie powinni sami odczytywać poszczególne zdania, stosując poznane zasady akcentuacyjne. W razie trudności proponuję przed przystąpieniem do wykonania ćwiczeń w czytaniu wykorzystać nagranie magnetofonowe. Wówczas zadanie uczniów będzie

polegało na odczytaniu z prawidłowym akcentem czasowników, występujących w dialogu.

Ponieważ dialogi nie są rozbudowane, dalsza praca powinna polegać na kilkakrotnym ich odczytaniu przez kolejne pary uczniów. Należy zalecić uczniom, aby do czytanych dialogów wprowadzili realia własne, np. posługiwali się swoimi rzeczywistymi imionami. Zabieg ten przygotowuje ich do wykonania ćwiczeń w mówieniu quasi-produktywnym.

Realizując ćwiczenia w czytaniu, trzeba pamiętać, że uczniowie uczą się nie tylko od nauczyciela, ale również od siebie nawzajem. W związku z tym w pierwszej kolejności do odczytania dialogów angażujemy uczniów zdolniejszych tak, by ich czytanie stanowiło wzorzec dla uczniów odznaczających się słabszą wrażliwością słuchową.

Podczas czytania uczniowie obowiązyani są wyraźnie wydłużać sylaby akcentowane. Każdy błąd powinien być natychmiast sygnalizowany przez nauczyciela i korygowany przez czytającego ucznia, a w razie trudności – przez innych uczniów.

▼ Objaśnienie zadania domowego (ok. 1 min.)

Nauczyciel poleca uczniom przygotowanie czytania dialogów wykonywanych na lekcji.

Lekcja 2 z komponentem akcentuacyjnym

Materiał nauczania: Czasowniki grupy A (typ **дѣлать**) – kontynuacja.

Budowa komponentu akcentuacyjnego:

▼ Repetycyjne ćwiczenia akcentuacyjne i sprawdzenie ustnej pracy domowej (ok. 3 min.)

Uczniowie odczytują parami dialogi ćwiczone na poprzedniej lekcji, które stanowiły przedmiot zadania domowego. Przygotowane przez uczniów czytanie proponuję ocenić po wysłuchaniu kilku kolejnych par uczniów. W ten sposób kontrola pracy domowej przybierze formę konkursu.

▼ Ćwiczenia w mówieniu quasi-produktywnym (ok. 8 min.)

Mówienie quasi-produktywne polega na wprowadzaniu do tekstu realiów własnych lub po-

szerzaniu go mikrokomunikatami, które zawierają elementy wcześniej opracowanych tekstów. Fakt, że wykonanie zadań quasi-produktywnych polega na tworzeniu wypowiedzi własnej opartej na opracowanych tekstach, wpływa na ich wysoką poprawność językową. Konstruując swoją wypowiedź na podstawie tekstu wzorcowego, uczniowie nie koncentrują całej uwagi na jej treści lecz mają możliwość świadomego kontrolowania poprawności językowej (w tym również akcentuacyjnej) wypowiadanych zdań. Należy zatem stwierdzić, że zastosowanie ćwiczeń quasi-produktywnych stwarza uczniom okazję do świadomego wykorzystania w aktach komunikacji językowej poznanych na etapie I reguł akcentuacyjnych.

Na tej lekcji podstawę do ćwiczeń quasi-produktywnych stanowią wybrane przez nauczyciela dialogi (por. czynność 2 lekcji 1). Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie krótkiej rozmowy z koleżanką lub kolegą z wykorzystaniem form czasowników występujących w dialogach wzorcowych. Dialogi ułożone przez uczniów, mogą przedstawiać się następująco:

► **Wariant 1**

- На чём ты едешь в школу?
- Я еду в школу на велосипеде. А ты?
- Я еду в школу на трамвае.
- А на чём едет на работу твоя мама?
- Моя мама едет на работу на трамвае. Мы часто ездим на одном трамвае.

► **Wariant 2**

- В школу я еду на автобусе. Ты тоже едешь в школу на автобусе?
- Нет, в школу я еду на велосипеде. Но когда на дворе плохая погода, я еду на трамвае.
- А на чём едет на работу твой папа?
- Мой папа едет на работу на машине.

► **Wariant 3**

- Оля, что ты делаешь?
- Я готовлю уроки.
- А что делает Аня?
- Она укладывает на полке свои книги.
- Оля, когда кончишь готовить уроки, мы приготовим ужин.
- В котором часу папа придет с работы?
- Он придет в пять часов вечера.

► **Wariant 4**

- Марта, что ты делаешь?
- Я укладываю на полке свои книги.
- А что делает Павел?
- Он готовит уроки. Мама, в котором часу папа придет с работы?
- Он придет в шесть часов вечера. Когда папа придет с работы, мы приготовим ужин.
- Хорошо.

► **Wariant 5**

- Где ты был летом?
- В июле я поехал к бабушке в деревню.
- А где ты был летом?
- Летом всей семьёй мы поехали в Закопане. Там мне очень понравилось. Ты видел мои снимки?
- Ещё нет.
- Вот мои родители. Это мой брат, а это я.
- Очень хорошие снимки. Жаль, что кончилось лето.

► **Wariant 6**

- Где ты был летом?
- В июле я поехал на море. Мы вместе с братом бегали по берегу моря. А когда была хорошая погода, мы плавали в море.
- А где ты был в августе?
- В августе всей семьёй мы поехали в Краков.
- Мариацкий костёл ты видел?
- Да, видел.
- А Вавель?
- Вавель я тоже видел.
- Краков тебе понравился?
- Даже очень понравился. Жаль, что кончилось лето.

W układanych przez siebie dialogach, uczniowie są obowiązani zastosować formy czasowników należących do akcentuacyjnej grupy A. Dlatego też nadmierna modyfikacja dialogów wzorcowych nie jest wskazana. Podczas wykonywania tego ćwiczenia nauczyciel powinien baczyć, by uczniowie nie posługiwali się czasownikami należącymi do innych grup akcentuacyjnych.

Ograniczenia dotyczące zakresu stosowanych podczas ćwiczeń w mówieniu jednostek leksykalnych ulegają stopniowej redukcji wraz z przyrostem wiedzy akcentologicznej. Oznacza

to, że na dalszych etapach nauczania, uczniowie wykonując ćwiczenia w mówieniu, mają prawo swobodnie posługiwać się wyrazami reprezentującymi zarówno aktualnie poznawane, jak i uprzednio poznane grupy akcentuacyjne.

▼ **Objaśnienie zadania domowego**
(ok. 1 min.)

Nauczyciel poleca uczniom przygotować w formie ustnej dialogi według wzoru z lekcji. Można również podzielić uczniów na dwie grupy. Każda para uczniów należąca do grupy 1 ma za zadanie przygotować dialog według opracowanego na lekcji wariantu 1. Uczniowie grupy 2, przygotowują parami dialog według wariantu 2.

W zamieszczonych wyżej konspektach komponentów akcentuacyjnych zostały przedstawione zabiegi dydaktyczne stosowane podczas wykonywania ćwiczeń w czytaniu, a także ćwiczeń w mówieniu quasi-produktywnym. Niemniej, systemowe nauczanie akcentuacji rosyjskiej zakłada, że akcentuacyjne ćwiczenia w mówieniu mogą być oparte zarówno na reprodukcji tekstu, quasi-produkcji, jak i mówieniu produktywnym. Ćwiczenia oparte na reprodukcji tekstu są typowymi ćwiczeniami od-

twórczymi, polegającymi na wiernym przekazie tekstu. Natomiast ćwiczenia w mówieniu quasi-produktywnym polegają na tworzeniu wypowiedzi własnej poprzez dokonanie modyfikacji tekstu wzorcowego. Zatem stanowią one swego rodzaju pomost między ćwiczeniami odtwórczymi i twórczymi. Podstawowym czynnikiem, determinującym formę stosowanych ćwiczeń komunikacyjnych, jest ich przydatność w kształtowaniu poprawności akcentuacyjnej. Kolejność przechodzenia od ćwiczeń odtwórczych do ćwiczeń twórczych winna zależeć także od poziomu zaawansowania językowego uczniów i ukształtowanych u nich nawyków mownych oraz od inwencji nauczyciela.

Należy również podkreślić, że nauczanie akcentuacji ma na celu wspomagać kształtowanie kompetencji lingwistycznej, a w dalszej kolejności kompetencji komunikacyjnej. Z tego też względu praca nad poprawnym akcentem powinna obejmować cały proces dydaktyczny. Zasady akcentuacyjne, wprowadzane i utrwalane w ramach komponentu akcentuacyjnego można wykorzystywać w ramach pozostałych komponentów lekcji, związanych z głównym jej tematem wynikającym z obowiązującego programu nauczania.

(marzec 1999)

Ewa Bińczak¹⁾
Ostrowiec Świętokrzyski

Poznawanie idiomów na lekcjach języka angielskiego

Dlaczego poświęcać idiomom specjalną uwagę?

Na lekcjach języka angielskiego uczniowie spotykają się ze zwrotami idiomatycznymi przy okazji omawiania tekstów podręcznikowych i pozapodręcznikowych. Zwykle szybko wyławiają je z tekstu, interesują się nimi i chętnie zapamiętują. Idiomy są tym dla języka, czym muzyka czy malarstwo dla szeroko pojętej kultury danego narodu. Stanowią o jego odrębności, niepowtarzalnym charakterze, wyjątkowości. Dlaczego nie przeznaczyć więc odrębnej

lekcji na pracę z nimi? Dla uczniów będą to ciekawe zajęcia, gdyż z idiomami często stykają się słuchając anglojęzycznych piosenek czy oglądając filmy i próbując dochodzić ich znaczenia. Poza tym, stopień znajomości zwrotów idiomatycznych jest dobrym probieżem stopnia opanowania języka w ogóle. Idiomy to rodzaj pułapki zastawionej na innych niż rodzimych użytkowników języka. Ich nieznanomość zdradza mniej biegłych w posługiwaniu się językiem obcym. Dlatego warto ich uczyć, doskonalić umiejętności ich rozumienia i posługiwania się nimi.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II LO im. Joachima Chreptowicza w Ostrowcu Świętokrzyskim.



Wybór idiomów

Na rynku jest wiele słowników idiomów. Jedne podają odpowiedniki polskie, inne objaśniają ich sens w języku angielskim. W poniższej pracy proponuję wykorzystanie *The Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know* – publikacji wydanej w Stanach Zjednoczonych, która zawiera odrębny rozdział poświęcony idiomom najczęściej używanym w języku anglo-amerykańskim. Ze względu na niewielką dostępność tej bardzo cennej książki przytaczam podawane przez nią definicje wykorzystanych przez mnie w czasie lekcji idiomów. Wybrałam te, których rozumienie, definiowanie i stosowanie we właściwych kontekstach odpowiada poziomowi opanowania języka uczniów średnio zaawansowanych.



Cele lekcji

Uczeń umie przyporządkować właściwe znaczenie podanym idiomom, potrafi wyjaśnić sens danego idiomu, stosuje idiomy we właściwych kontekstach, odnajduje polskie odpowiedniki wybranych idiomów (oczywiście bez prób dosłownego tłumaczenia), np. *buy a pig in a poke* – kupować kota w worku.



Ćwiczenia proponowane w toku lekcji

▼ Ćwiczenie 1: Dopasowywanie (*Matching*)

Dzielię uczniów na czteroosobowe grupy. Każda grupa otrzymuje zestaw pięciu idiomów zastosowanych w zdaniach i w drugiej kolumnie definicje podanych idiomów. Zadaniem uczniów jest odpowiednio połączyć idiomy z opisami ich znaczenia. (*Study both lists carefully and match the idioms to the appropriate explanations.*)

► Group 1

A. 1. *apple of one's eye*

Linda was fond of all the horses on the ranch, but the little palomino was the apple of her eye.

2. *at sixes and sevens*

Trying to cram for this maths test has me all at sixes and sevens.

3. *back to the drawing board*

The new package we designed hasn't increased our sales as we'd hoped so it's back to the drawing board.

4. *beat around the bush*

Your worries have nothing to do with the new proposal. Stop beating around the bush, and cast your vote.

5. *bee in one's bonnet*

Cohen has a bee in his bonnet about the rudeness of local cabdrivers; he's written four letters to the editor on the subject.

B. a. In a state of confusion or disorder.

b. To avoid getting to the point of an issue.

c. A chronic preoccupation, often fanciful or eccentric.

d. The favourite object of a person's love or affection.

e. A saying indicating that one's effort has failed, and one must start all over again.

► Group 2

A. 1. *beyond the pale*

His business practices have always been questionable, but this last takeover was beyond the pale.

2. *be in one's birthday suit*

The rock star was not pleased to learn that the magazine had published old, photos of him in his birthdaysuit.

3. *bite the bullet*

The severe drought is forcing everybody to bite the bullet and use less water.

4. *blind leading the blind*

When it comes to science and technology, many politicians know as little as the average citizen; they are the blind leading the blind.

5. *blow hot and cold*

The administration should stop issuing such contradictory statements on taxes; they are alienating the voters by blowing hot and cold on tax reform.

B. a. Leaders who know as little as their followers, and are therefore likely to lead them astray.

b. Totally unacceptable.

- c. To change one's mind constantly about the value of something.
- d. To adjust to unpleasant circumstances.
- e. Be completely naked.

► **Group 3**

A. 1. *born with a silver spoon in one's mouth*
He may have a lot of money, but he earned every penny himself; he wasn't born with a silver spoon in his mouth.

2. *burn the candle at both ends*
His doctor said that his illness was brought on by stress, and recommended that he stop burning the candle at both ends.

3. *burn the midnight oil*
Jill has been burning the midnight oil lately; I guess she has a big exam coming up.

4. *bury the hatchet*
Jerry and Joe had been avoiding each other since the fight but I saw them together this morning, so they must have buried the hatchet.

5. *butter someone up*
Percy was always buttering up the boss, so he was surprised when he failed to get a promotion.

- B. a.** To agree to end a quarrel.
- b.** Born into a wealthy family.
- c.** To praise or flatter someone excessively.
- d.** To stay awake late at night to work or study.
- e.** To do more than one ought to; to overextend oneself.

► **Group 4.**

A. 1. *buy a pig in a poke*
The mail – order offer sounded like a bargain, but I didn't want to buy a pig in a poke.

2. *call a spade a spade*
The prosecutor said: Let's call a spade a spade; you didn't borrow the money, you stole it.

3. *come full circle*
The novelist's vision on human life has come full circle – from optimism to pessimism and back to optimism.

4. *eat humble pie*
Professor Norris had to eat humble pie when the reviewers pointed out numerous factual errors in his book.

5. *face the music*
After several years of cheating his employer, the embezzler finally had to face the music.

- B. a.** To return to one's beginnings
- b.** To accept unpleasant consequences
- c.** To speak directly and bluntly; to avoid euphemism
- d.** To buy something sight unseen
- e.** To be forced to acknowledge one's deficiencies or errors

► Klucz odpowiedzi: grupa 1 – 1-d, 2-a, 3-e, 4-b, 5-c; grupa 2 – 1-b, 2-e, 3-d, 4-a, 5-c; grupa 3 – 1-b, 2-e, 3-d, 4-a, 5-c; grupa 4 – 1-d, 2-c, 3-a, 4-e, 5-b.

▼ Ćwiczenie 2: Tworzenie zdań
(*Producing sentences*)

Uczniowie pracują w parach. Każda para otrzymuje dwa idiomy i polecenie ułożenia z nimi zdań. Kiedy skończą pracę, prezentują swoje zdania pozostałym uczniom, którzy poprawiają ewentualne błędy. (*Write sentences with the following idioms and then read them aloud when asked.*)

Na przykład:
He died at a very young age because he'd burned the candle at both ends.
Mary has a bee in her bonnet about healthy food. She eats nothing but vegetables.
Frank had to eat humble pie when he failed all his exams.
Don't beat around the bush and tell us what our financial situation is like.

▼ Ćwiczenie 3: Poprawianie błędów
(*Correcting errors*)

Dzielię uczniów na czteroosobowe grupy. Każda grupa otrzymuje listę zdań i polecenie odszukania i poprawienia znajdujących się w nich błędów. (*Study the following sentences, find errors and correct them.*)

► **Group 1**

- 1.** Show it to me, please. I don't want to buy a cat in a poke.
- 2.** Get to the point! Don't beat around the tree.
- 3.** You have parked your car on a double yellow line. Now you have to face the tune and pay the fine.
- 4.** Our bosses know as little about the market economy as we do; they're deaf leading the deaf.

5. He was born into a very wealthy family, so people say he was born with a silver fork in his mouth.

► Group 2

1. They are used to naming a spade a spade. If they think you are lazy, they'll tell you.

2. I have some exams in two weeks', so I shall be burning the late night oil quite often.

3. Jane has a wasp in her bonnet about only eating vegetarian food. Wherever she's invited, she takes her own things to eat.

4. Professor Smith had to eat humble cake when the experts found numerous errors in his new theory.

5. The idea of dismissing two thousand workers is above the pale.

► Group 3

1. The bank has refused a loan, so we'll have to bite the ball and sell the car.

2. Surely the old quarrel is long forgotten. Why don't Mike and Tom bury the spade at last?

3. Their feelings came full triangle – from love to hate and back to love.

4. Mary loves all her children, but little Tom is the apple of her head.

5. The manager likes efficient workers. He is not fond of those who try to butter him of.

► Group 4

1. Tony is overworked, that's why he is so nervous and tired. He ought to stop burning the lamp at both ends.

2. We haven't decided yet whether or not to move to London. We are still blowing hot and cool.

3. I have never been good at French, so revising for a test always has me at fours and fives.

4. The mayor was afraid of a scandal when he heard the local newspaper was going to publish a photo of him in his evening suit.

5. Our plan was a complete failure, so it's back to the painting board.

► **Klucz odpowiedzi:** grupa 1 – 1. pig zamiast cat 2. bush zamiast tree 3. music zamiast tune 4. blind/blind zamiast deaf/deaf 5. Spoon zamiast fork; grupa 2 – 1. calling zamiast naming 2. midnight zamiast late night 3. bee

zamiast wasp 4. pie zamiast cake 5. beyond zamiast above; grupa 3 – 1. bullet zamiast ball 2. hatchet zamiast spade 3. circle zamiast triangle 4. eye zamiast head 5. up zamiast of; grupa 4 – 1. candle zamiast lamp 2. cold zamiast cool 3. sixes and sevens zamiast fours and fives 4. birthday zamiast evening 5. drawing zamiast painting.

▼ Ćwiczenie 4. Polskie odpowiedniki (Polish equivalents)

Uczniowie otrzymują polecenie odnalezienia polskich odpowiedników poznanych na lekcjach angielskich wyrażeni idiomatycznych. (*Think of the Polish idioms reflecting the meaning of the English ones you have been given. Do not try to translate them literally.*)

Example:

the apple of one's eye – oczko w głowie.

▼ Ćwiczenie 5. Praca domowa (Homework)

Napisz 10 zdań o Tony'm „*who was born with a silver spoon in his mouth*” stosując przynajmniej 5 idiomów. (*Write a 10-sentence paragraph about Tony who was born with a silver spoon in his mouth. Use at least five idioms.*)



Podsumowanie

Zajęcia poświęcone zwrotom idiomatycznym można przeprowadzić z uczniami o różnym stopniu zaawansowania w momencie, gdy w podręczniku kursowym pojawiają się teksty zawierające takie właśnie struktury. Będzie to sprzyjać poszerzeniu ich znajomości. Jest to też propozycja, którą można wykorzystać na zajęciach fakultatywnych z uczniami szczególnie zainteresowanymi przedmiotem.

Bibliografia

- Cross David (1992), *A Practical Handbook of Language Teaching*, Prentice Hall International (UK) Limited.
Harmer Jeremy (1991), *A Practice of English Language Teaching*, Longman Group UK Limited.
Hirsch E. D., Jr., Kett Joseph F., Trefil James (1988), *The Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*, Houghton Mifflin Company.
Seidl Jennifer, Mc Mordie W. (1988), *Fifth edition English Idioms*, Oxford University Press.

(luty 1999)

Przysłowia na lekcjach języka niemieckiego

Jeżeli za jeden z najważniejszych celów nauki języka obcego w warunkach szkolnych uznaje się rozwój kompetencji komunikatywnej uczącego się, to należy zaznaczyć, że nawet ograniczona komunikacja w języku obcym nie jest możliwa bez chociażby minimalnego opanowania frazeologii²⁾. W dużej mierze to właśnie zwroty językowe, powiedzenia, czy przysłowia decydują o ekspresji, obrazowości i urozmaiceniu języka.

Przeprowadzone w ostatnim czasie w Niemczech badania³⁾ wykazały, że przysłowia należą w dalszym ciągu do aktualnej niemieczyny. Są używane zarówno w języku mówionym, jak i pisanym. Spotyka się je w przeróżnych tekstach prasowych (często jako nagłówki), w audycjach radiowych i telewizyjnych. Ich niezwykłą siłą przyciągania uwagi odbiorcy wykorzystuje język reklamy, a nawet politycy w swoich przemówieniach⁴⁾.

Wysoka frekwencja przysłów we współczesnym języku niemieckim sprawia, że w procesie nauczania i uczenia się tego języka jako obcego przysłowia powinny zająć należne im miejsce. Za uwzględnieniem ich na lekcjach języka niemieckiego przemawiają nie tylko względy czysto praktyczne. Obcowanie z przysłowiami pogłębia w sposób pośredni wiedzę uczniów o kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego, daje im możliwość porównania przysłów języka ojczystego i obcego (aspekt interkulturowy), stwarza doskonałą okazję do konfrontacji prezentowanego przez uczniów światopoglądu z „mądrością życiową” ukazaną w wielu przysłowiach (aspekt wychowawczy).

Przysłowia w świetle przeprowadzonej ankiety

Aby dowiedzieć się, jaką rolę odgrywają przysłowia na lekcjach języka niemieckiego w polskich szkołach średnich, przeprowadziłam w drugim semestrze roku szkolnego 1997/98 ankietę⁵⁾. Badaniami zostali objęci nauczyciele (18) oraz uczniowie (246) drugich i trzecich klas wybranych liceów w Siedlcach, Ciechanowie, Kielcach i Mławie realizujący nierozszerzony program nauczania języka niemieckiego (3 lub 4 godziny tygodniowo).

Z przeprowadzonych badań wynika, że 100% nauczycieli i większość uczniów (74%) jest przekonanych o tym, iż przysłowia powinny być obecne na lekcjach języka niemieckiego. Uczniowie (57%) widzą w tym przede wszystkim możliwość poszerzenia praktycznej znajomości języka, nauczyciele akcentują kulturoznawczy (78%) i interkulturowy (74%) wymiar pracy z przysłowiami. Obie grupy w bardzo zbliżonym stopniu (powyżej 50%) podkreślają, że przysłowia mogą wprowadzić dużo humoru i rozluźnić atmosferę panującą na zajęciach. Zdaniem 30% nauczycieli i uczniów kontakt z przysłowiami może być czynnikiem dodatkowo motywującym do nauki języka.

Interesujące jest, że uczniowie biorący udział w ankiecie ocenili swoją znajomość niemieckich przysłów niżej, niż wynikało to z opinii ich nauczycieli, i muszą przyznać, że byłam mile zaskoczona ich samokrytycyzmem. Bardziej precyzyjne informacje uzyskałam jednak po przeanalizowaniu przytoczonych przez uczniów przykładów. 73% ankietowanych potrafiło napisać 3 niemieckie przysłowia i podać

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w V Liceum Ogólnokształcącym w Siedlcach.

²⁾ Fleischer W. (1982) *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: Bibliographisches Institut, s. 32.

³⁾ Mieder W. (1993), *Deutsche Sprichwörter im amerikanischen Sprachunterricht* (w:) „Unterrichtspraxis” nr 26, 1/1993, ss. 17-19.

⁴⁾ Röhrich L., Mieder W. (1977), *Sprichwort*, Sammlung Metzler, ss. 108-113.

⁵⁾ Niedziela-Kwiatkowska Małgorzata (1998): *Lernideen mit Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten im kommunikativen Deutschunterricht*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr Hanny Szarmach-Skazy w Instytucie Germanistyki na Wydziale Neofilologii UW.

ich polskie odpowiedniki (16% tekstów zawierało co prawda drobne błędy – najczęściej w wersji niemieckojęzycznej), stosunkowo nieduża grupa uczniów (9%) nie umiała napisać ani jednego niemieckiego przysłowia. Moim zdaniem są to wyniki dość dobre.

Do najczęściej wymienianych przez uczniów przysłów należały:

- ▶ *Alte Liebe rostet nicht.* (Stara miłość nie rdzewieje.) (40,6%)
- ▶ *Zeit ist Geld.* (Czas to pieniądz.) (22,7%)
- ▶ *Lügen haben kurze Beine.* (Kłamstwo ma krótkie nogi.) (22%)
- ▶ *Übung macht den Meister.* (Ćwiczenie udoskonala.) (18,5%)
- ▶ *Viele Köche verderben den Brei.* (Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść.) (15,5%)

Powyższe dane wskazują, że przysłowia z pewnością pojawiają się na lekcjach języka niemieckiego (w przeciwnym razie uczniowie by ich nie znali). Jednakże aż 48% ankietowanych wyraziło pogląd, że zajęcia szkolne nie dają im wystarczającej możliwości poznania przysłów. 74% uczniów chciałoby, aby prezentowano je częściej na lekcjach. Z pewnych niedoborów w tej kwestii zdają sobie sprawę również nauczyciele, którzy podali w ankiecie kilka czynników utrudniających im pracę z przysłowiami. To zagadnienie chcę poruszyć w dalszym ciągu rozważań.

słów jak i sposobu ich prezentowania. Do takiego wniosku doszłam po przeanalizowaniu następujących podręczników⁶⁾: *sowieso*, *Deutsch aktiv Neu*, *Deutsch mal anders Neu* oraz *Moment mal!*

przysłowie \ podręcznik	sowieso	Deutsch aktiv Neu	Moment mal	Deutsch mal anders Neu
Die Liebe geht durch den Magen.	×			
Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft.	×			
Liebe macht blind.	×			
Alte Liebe rostet nicht.	×			
Wie du mir, so ich dir.	×			
Übung macht den Meister.	×			
Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.	×			
Hunde, die bellen, beißen nicht.	×			
Lügen haben kurze Beine.	×			
Es ist nicht alles Gold, was glänzt.	×			
Kommt Zeit, kommt Rat.	×			
Ohne Fleiß kein Preis.	×			
Hunger ist der beste Koch.		×		
Viele Köche verderben den Brei.		×		
Kleider machen Leute.			×	
Vorbeugen ist besser als heilen.				×
In einem gesunden Körper wohnt ein gesunder Geist.				×
Allen Leuten recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann.				×
Andere Länder, andere Sitten.				×
Man soll die Feste feiern, wie sie fallen.				×
Sich selbst besiegen, ist der größte Sieg.				×
Die Absicht ist die Seele der Tat.				×

Podręczniki i materiały pomocnicze

Podręczniki do nauki języka niemieckiego, z których korzysta młodzież liceów ogólnokształcących, są dość zróżnicowane zarówno pod względem liczby zamieszczonych w nich przy-

Jak wynika ze sporządzonego przeze mnie zestawienia, dwa spośród wymienionych tytułów *Deutsch aktiv Neu* i *Moment mal!* prawie w ogóle nie zawierają przysłów. Nieco lepiej wygląda sytuacja w przypadku *Deutsch mal anders Neu*, gdzie przysłowia służą jako motto niektórych rozdziałów podręcznika. Bra-

⁶⁾ Funk H., Koenig M., Scherling T., Neuner G. (1995–1997), *sowieso* Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Podręcznik (cz. 1, 2, 3), Książka ćwiczeń (cz. 1, 2, 3), Warszawa. Langenscheidt · Wydawnictwo REA. ▲ Müller M., Rusch P., Scherling T. i inni (1997–1998) *Moment mal!* Język niemiecki dla młodzieży i dorosłych. Podręcznik (1, 2), Książka ćwiczeń (cz. 1), Warszawa. Langenscheidt · Wydawnictwo REA. ▲ Neuner G., Scherling T., Schmidt R., Wilms H. (1995), *Deutsch aktiv Neu* Ein Lehrwerk für Erwachsene. Podręcznik (cz. 1A, 1B, 1C), Książka ćwiczeń (cz. 1A, 1B, 1C), Warszawa. Langenscheidt · Warszawski Dom Wydawniczy. ▲ Pfeiffer W., Drażyńska-Deja M., Karolak Cz. (1997) *Deutsch mal anders neu* Podręcznik (cz. 1, 2, 3), Książka ćwiczeń (cz. 1, 2, 3), Warszawa. WSiP.

kuje tu jednak propozycji odnośnie ich wykorzystania na lekcji. Najwięcej przysłów i kilka interesujących ćwiczeń z ich zastosowaniem znajduje się w *sowieso*. Poważnym mankamentem tego podręcznika jest jednak to, że rezygnuje on z systematycznej prezentacji materiału paremiologicznego i koncentruje go w jednym miejscu.

Reasumując należy stwierdzić, iż te podręczniki szkolne nie stanowią wystarczającej bazy, która pomogłaby nauczycielowi zapoznać uczniów z przysłowiami (takie uwagi zgłaszali również respondenci przeprowadzonej przeze mnie ankiety). W tej sytuacji, oprócz dwu- lub wielojęzycznych słowników przysłów, przydatne mogą okazać się takie publikacje⁷⁾ jak chociażby: *Sprichwörter und Zitate; Deutsche Sprichwörter für Ausländer; Übungsmappe zum Plakat „Sprichwörter“*, czy zeszyt tematyczny czasopisma *Fremdsprache Deutsch* nr 15-2/1996. Można z nich zaczerpnąć część materiałów praktycznych (testów, ćwiczeń), można też wykorzystać niektóre pomysły i wskazówki natury dydaktycznej.

Planując pracę z przysłowiami na lekcjach języka obcego nauczyciel musi pamiętać o tym, że uczeń powinien poznać nie tylko ich postać fonetyczną i graficzną oraz polski odpowiednik. Cechą przysłów jest między innymi *polisytuacyjność i polifunkcyjność*⁸⁾, co oznacza, że to samo przysłowie może być użyte w wielu różnych sytuacjach i może spełniać rozmaite funkcje. Z tego względu najbardziej godne polecenia jest wprowadzenie przysłów na podstawie tekstów. Tą drogą uczeń bardzo szybko zaobserwuje, w jakich okolicznościach i kto wobec kogo może użyć danego przysłowia. Odpowiednie dla uczniów klas licealnych teksty można znaleźć w takich czasopismach jak *Aktuell* (np. Nr 4 März 1999: 14), czy *Juma*.

Istotnym uzupełnieniem wyżej wymienionych materiałów mogą być też pomoce dydaktyczne wykonane we własnym zakresie. *Puzzle* lub *domino z przysłowiami* z pewnością wprowadzą wiele humoru na lekcjach, warto więc poświęcić im trochę uwagi!

	<i>Gelegenheit</i>	<i>macht Diebe.</i>
*	<i>Viele Köche</i>	<i>haben kurze Beine.</i>
	<i>Der Klügere</i>	<i>gibt nach.</i>
*	<i>Kleider</i>	<i>beißen nicht.</i>



Kryteria wyboru

Szukając odpowiedzi na pytanie, które spośród bardzo dużego zasobu przysłów języka niemieckiego należy uwzględnić na lekcjach, a z których zrezygnować, trzeba wziąć pod uwagę wiele czynników. Jednym z nich jest poziom językowy osiągnięty przez uczniów. Krótkie, a tym samym łatwiejsze do opanowania, przysłowia, jak np. *Zeit ist Geld.; Ende gut, alles gut* można wprowadzić już w początkowym etapie nauki. Formy bardziej złożone, zawierające trudniejsze słownictwo, typu *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.* będą odpowiednie dla bardziej zaawansowanych uczniów.

Wybór przysłów powinien też wynikać z ich pragmatyki. Nie można dopuścić do takiej sytuacji, że na lekcjach będą prezentowane przysłowia mało znane i rzadko używane, podczas gdy te najbardziej rozpowszechnione zostaną pominięte. Dużą pomocą dla nauczycieli germanistów są opracowane na podstawie badań naukowych listy najpopularniejszych niemieckich przysłów⁹⁾ i bez wątpienia warto się z nimi zapoznać.

Aby zaznajomić uczniów z przysłowiami, nie trzeba prowadzić odrębnych lekcji poświęconych wyłącznie temu zagadnieniu, wystarczy umiejętnie wkomponować je w tematykę poruszaną na zajęciach. Przysłowia mogą posłużyć jako impuls do dyskusji, mogą być ciekawymi tematami pisemnych wypracowań. Tkwiący w nich potencjał dydaktyczny można spożytkować na wiele sposobów, wystarczy jedynie trochę chęci i pomysłowości. (sierpień 1999)

⁷⁾ Eppert F. (1990): *Sprichwörter und Zitate*. München, Verlag Klett Edition Deutsch. ▲ Frey Ch., Herzog A., Michel A., Schütze R. (1981). *Deutsche Sprichwörter für Ausländer*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie. ▲ (1993), *Übungsmappe zum Plakat „Sprichwörter“*, München, Verlag für Deutsch.

⁸⁾ Por.: Baur R.S., Chlosta Ch. (a) (1996), *Welche Übung macht den Meister? Von der Sprichwortforschung zur Sprichwortdidaktik* (w:) „Fremdsprache Deutsch“, Themenheft nr 15, 2/1996, s. 19; ▲ Baur R.S., Chlosta Ch. (b) (1996), *Sprichwörter: ein Problem für Fremdsprachenlehrer wie – lerner?* (w:) „Deutsch als Fremdsprache“ nr 2/1996, ss. 96–97.; ▲ Röhrich L., Mieder W. *op. cit.*, s. 81.

⁹⁾ Por.: Mieder W. *op. cit.*, ss. 17–19. ▲ Baur R.S., Chlosta Ch. (a) *op. cit.*, s. 15.

Przysłowie, powiedzenie, sentencja jako rozgrzewka językowa

W testach egzaminacyjnych z języka niemieckiego na studia wyższe, na egzaminach maturalnych i Olimpiadzie z Języka Niemieckiego pojawiają się pytania sprawdzające znajomość przysłów niemieckich. W różnych wydawnictwach pomocniczych do nauki języka niemieckiego natrafiłam na zestawy najbardziej znanych powiedzeń, przysłów i sentencji używanych zarówno w języku niemieckim jak i polskim²⁾. Doszłam do wniosku, że warto zaznajamiać uczniów z tym materiałem już od początku nauki języka. Postanowiłam wykorzystać go do urozmaicenia lekcji języka niemieckiego oraz do wprowadzenia nowego i utrwalania znanego już uczniom słownictwa. Wybrałam przede wszystkim te przysłowia i powiedzenia, które znane są uczniom z języka polskiego i które stosunkowo często są wykorzystywane w komunikacji językowej oraz, które mają odpowiedniki niemieckie. Wpisałam je do zeszytu, który zawsze mam pod ręką na lekcji.

Element „przysłowie”, „powiedzenie”, „sentencja” wprowadzam jako rozgrzewkę językową do wielu lekcji pod koniec drugiego roku nauki, kiedy to uczniowie dysponują już sporym zakresem słownictwa. Staram się dobrać takie przysłowie, aby było powiązane tematycznie z treścią lekcji. Realizuję to w sposób następujący: po zapisaniu tematu na tablicy piszę przysłowie bądź powiedzenie w języku niemieckim. Odgadnięcie znaczenia polskiego jest zadaniem uczniów. Czasami już podczas pisania wersji niemieckiej, bądź tuż po jej zapisaniu pada z klasy bezbłędny odpowiednik polski. Nagradzam wówczas taką odpowiedź piątką. Często jednak muszę uczniom pomóc.

Naszym powiedzeniem jest np. *Ausnahmen bestätigen die Regel* – uczniowie zapisują je do zeszytów na kolorowo. Wiem, że żadne ze

słów powiedzenia w identycznej postaci nie jest im znane. Pytam więc najpierw, co znaczy wyraz *nehmen*. Któryś z uczniów podaje właściwą odpowiedź *brać, wziąć*. Pytam dalej, co znaczy wyraz *aus*. Pada odpowiedź, bądź ja przypominam wyjmując, np. portfel z torebki, z, ze *środką*. Uczniowie podają znaczenia: *wybrać, wyjąć ze środką, wyjąć*. Podchwytuję najadekwatniejsze znaczenie dla naszego powiedzenia informując uczniów, że podali czasownik, a my mamy na tablicy rzeczownik i to w liczbie mnogiej. Tu pada już prawidłowy wyraz *wyjątki*. Jeden wyraz mamy „z głowy”. Przechodzimy do wyrazu *Regel*. Informuję uczniów, że w języku polskim wyraz ten, mający to samo znaczenie, brzmi podobnie. Padają różne znaczenia: *regał, regulator, rygiel* itp. W tym momencie odwołuję się do matematyki, fizyki albo chemii podając przykładowo jakiś wzór. Teraz uczniowie odgadują już, że chodzi o *regułę*. Powiedzenie mamy rozszyfrowane, gdyż natychmiast z klasy pada polskie *Wyjątki potwierdzają regułę* (uczeń, który to powiedział, otrzymuje plus). Wyraz *bestätigen* „odgadł się” sam. Uczniowie zapisują do zeszytów odpowiednik polski na granatowo. Po zapisaniu zawsze powtarzamy przysłowie bądź powiedzenie parokrotnie chórem.

Nie zawsze muszę analizować całość, aby uczniowie odgadli polskie znaczenie. Często już po pierwszej podpowiedzi pada prawidłowa odpowiedź, co zawsze nagradzam plusem.

Są przysłowia, których treść pomimo różnej formy jest bardzo klarowna i łatwa do wyjaśnienia. Takim przykładem jest np. *Viele Köche verderben den Brei*. Uczniowie znają tylko wyraz *wiele*, ale znają również wyraz *kochen* – *gotować*, więc łatwo dochodzimy do znaczenia wyrazu *Köche* – *kucharze*. Pozostają wyrazy

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 4 w Dąbrowie Górniczej.

²⁾ Np. Joanna Wójtowicz, Mieczysław Wójcicki (1982), *Polnische und deutsche Redewendungen*, Warszawa: PWN; Joanna Honsza, (1990), *Buntes Allerlei*, Warszawa: WSiP; Stanisław Prędotą (1993), *Mały Niemiecko-Polski Słownik Przysłów*, Warszawa: PWN.

verderben i *den Brei*. Odnośnie wyrazu *Brei* odwołuję się do doświadczenia dzieci mówiąc im, że chodzi o zupę, którą wiele rodzin polskich jada tradycyjnie na obiad w niedzielę. Już słyszę z klasy *rosół*. Wyraz *verderben* wyjaśniam zwracając się bezpośrednio do ucznia bądź uczennicy: „*Basiu, ty masz dziś na obiad rosół. Ojej, ale on jest dziś niesmaczny! Mama go dziś...*”. Dziewczynka reaguje: „*Przesoliła, dodała za dużo pieprzu*”. Podpowiadam: „*ogólniej*” i już mamy „*zepsuła*”. Reasumujemy: *Wielu kucharzy zepsuje rosół*. Reakcja jest natychmiastowa: *Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść*.

Tego typu analiza odbywa się w języku polskim z czterech powodów: uczniowie w klasach młodszych nie dysponują jeszcze bazą językową (słownictwo, struktury), aby prowadzić takie rozważania w języku niemieckim. Po drugie, naszym głównym celem jest odgadnięcie znaczenia przysłowia i na tym zadaniu musimy się przede wszystkim skupić. Po trzecie, jest to rozgrzewka językowa, która ma trwać do pięciu minut. (Pod koniec pierwszej klasy gimnazjalnej i później możemy już pokusić się o prowadzenie rozmowy tego typu w języku niemieckim w zależności od zaawansowania umiejętności swobodnego mówienia u naszych uczniów.) Po czwarte zaś, odgadywanie znaczenia przysłów, powiedzeń traktowane jest zawsze jako zabawa intelektualna, w której nie może nagromadzić się zbyt wiele problemów z dodatkowym słownictwem i strukturami, mogącymi wywołać u uczniów dezorientację.

Pewne przysłowia sprawiają uczniom większą trudność. Są to te z zupełnie odmienną leksyką w porównaniu do języka polskiego np. *Hunde, die bellen, beißen nicht*. Po naprowadzeniu uczniowie podają znaczenie: *Psy, które szczekają, nie gryzą*. Ponieważ przysłowie to nie jest im znane w ogóle w tej formie, pomagam im mówiąc, że w polskim przysłowiu mamy do czynienia z innym zwierzęciem – z krową. Któryś z uczniów podaje odpowiednik: *Krowa, która dużo ryczy, mało mleka daje*. Zdumieni są skojarzeniem „*szczekających psów*” z „*ryczącą krową*”, jednak po zastanowieniu się dochodzą do wniosku, że są to przysłowia o podobnym znaczeniu. Uczniowie moi mieli również dość duży kłopot z przysłowiem *Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen*. Po wspólnym przeanalizowaniu słownictwa występującego

w niemieckim przysłowiu odgadli znaczenie: *Jeszcze żaden mistrz nie spadł z nieba* – lecz nie zrozumieli go. Musiałam im podpowiedzieć, że w naszym przysłowiu o tym samym znaczeniu występuje nazwa polskiego miasta, które dawniej było stolicą Polski. Po krótkiej dyskusji między sobą podali znaczenie: *Nie od razu Kraków zbudowano*. I znów na początku zdumienie, a potem konstatacja, że chodzi oczywiście o tę samą treść. (Jest to świetne przysłowie na wyjaśnienie uczniom znaczenia pojęć „*forma*” i „*treść*”, którymi przecież często posługujemy się wyjaśniając problemy gramatyczne.)

Zdarza się, że zarówno przysłowie niemieckie jak i jego odpowiednik polski są uczniom w ogóle obce. Jeśli zorientuję się, iż jest tak w istocie, nie przedłużam całego procesu, tylko podaję polskie znaczenie przysłowia oraz kolejno znaczenie poszczególnych wyrazów występujących w przysłowiu niemieckim (nowych, gdyż znane zawsze wywołuję z pamięci uczniów). Sukces osiągnięty jest również, gdyż uczniowie cieszą się, że poznali coś nowego z języka niemieckiego i polskiego.

W wyjaśnianiu znaczenia przysłowia bądź powiedzenia niemieckiego i „*naprowadzaniu*” uczniów na odgadnięcie odpowiednika polskiego wykorzystuję również wymyślone ad hoc historyjki, które w klasach starszych przedstawiam po niemiecku. Na przykład uczniowie mieli odgadnąć znaczenie powiedzenia *Not macht erfinderisch*. Wiedziałam, że znają tylko wyraz *macht*. Podałam polskie znaczenie wyrazu *Not*, ale, aby zabawa się udała, musieli odgadnąć znaczenie wyrazu *erfinderisch*. Opowiedziałam im następującą historyjkę wprost z ich życia: „*Mam zrobić zadanie z geometrii, obliczyć pole powierzchni koła i pani poleciła narysować to koło, a ja – o rany! – nie mam cyrkla! Zgubiłem? Piotrek mi go ukradł? Jest godzina 21, a ja przecież muszę zrobić to zadanie, bo na pewno będę pytany. Jedyńka murowana! Co tu zrobić?! Aha! Mam! Przecież mogę wykorzystać coś okrągłego i narysować to koło. Talerz? Eee... za duży! Zakrętka od stoika? – Też za duża. Mam! Moneta będzie dobra!...*”.

Tego typu historie bardzo działają na wyobraźnię dzieci. Już w trakcie mojego opowiadania pada z klasy *Potrzeba matką wynalazków*. Wyjaśniam jeszcze dosłowne znaczenie wyrazu *erfinderisch* oraz dosłowne znaczenie całego przysłowia i zabawa w pełni się udała.

Przy szukaniu polskiego odpowiednika powiedzenia *Die Würfel sind gefallen* wystarczyło, że powiedziałam, iż chodzi o powiedzenie słynnego starożytnego Rzymianina Juliusza Cezara. Natychmiast któryś z uczniów odgadł: *Kości zostały rzucone*. Potem podałam tylko dosłowne znaczenie poszczególnych słów i wyjaśniłam, co znaczy forma *sind gefallen*. (Króciutkie wyjaśnienia form gramatycznych stosuję tam, gdzie uczniowie mają z nimi do czynienia po raz pierwszy i wiem, że informacja taka pozwoli zidentyfikować im poszczególne wyrazy).

W moich wyjaśnieniach i historyjkach staram się używać wyrazów wzmocnionych np. „ukradł” zamiast „zabrał”, stosuję również wyrażenia z gwary uczniowskiej oraz zdania krótkie – wykrzyknikowe, pytające, równoważniki zdań. Uczniowie lubią taki barwny, emfaticzny język i sprzyja on szybszemu, łatwiejszemu i trwalszemu zapamiętywaniu oraz pozwala mi skupić ich uwagę nawet przez dłuższą chwilę na tym, co do nich mówię.

Jak już wcześniej wspomniałam, można w prezentowany przeze mnie sposób wprowadzać przysłowia bądź powiedzenia dobierając je tematycznie. Na przykład realizując temat *Die Mahlzeiten* wykorzystujemy przysłowie *Viele Köche verderben den Brei* czy też *Der Appetit kommt beim Essen*, przy temacie o Johannie Gutenbergu powiedzenie *Papier ist geduldig* lub *Not macht erfinderisch*. Temat *Beim Arzt* można podbudować przysłowiem *Vorbeugen ist besser als heilen* albo *Lachen ist die beste Medizin*. Przysłowie bądź powiedzenie wykorzystane w opisanej przeze mnie formie jako rozgrzewka językowa pozwoli nam „gładko” przejść do właściwego tematu.

Znajomości wprowadzonych przysłów, powiedzeń, sentencji nie testuję. Są one dla moich uczniów zawsze elementem zabawowym lekcji, zabawą intelektualną. Jednak przekonałam się, że do wiedzy tak zdobytej zawsze mogę się odwołać w dalszym procesie nauczenia. Zdarza się, że natrafiamy na słowo znane, które uczniowie już zapomnieli, bądź znają podstawowe jego znaczenie, ale w innej formie np. wyraz *erfand* w zdaniu *Böttger erfand das*

Porzellan. Przypominam im wtedy powiedzenie, które rozszyfrowali sami *Not macht erfinderisch*, i właściwe skojarzenie następuje automatycznie.

Muszę przyznać, że ten element lekcji jako wprowadzenie, rozgrzewka językowa jest wielce pożyteczny. Po pierwsze jest to chwila, którą uczniowie odbierają jako „luz” już na początku lekcji (znika napięcie). Po drugie piątka albo plus „na wejściu” jak mówią, ogromnie motywuje ich do dalszej pracy. Cieszą się, że dostali pozytywną ocenę za takie przecież „nic”. Kiedy jednak uświadamiam im, jak wiele operacji myślowych wykonali, jak wiele „szufladek” otworzyli w swoich głowach i przenosili zgromadzoną tam wiedzę z jednej do drugiej, to bardzo są z siebie dumni, że tak wiele potrafią i czują się w pełni dowartościowani.

Chcę jeszcze dodać, że moi uczniowie sami stale upominają się o ten element lekcji, nawet wtedy, gdy plan jest napięty i przewidziana jest inna rozgrzewka językowa. Sami powiedzieli mi, że lubią, „*jak pani „szpera” im w ten sposób w głowach*”.

Wyżej opisany element lekcji zabiera w najtrudniejszych przypadkach do dziesięciu minut. Nie żałuję jednak tego czasu moim uczniom, gdyż wiem, że przyniesie on wszechstronne korzyści. Ważną rzeczą dla mnie jako nauczyciela, nie tylko języka niemieckiego jest fakt, że uczę moich uczniów korzystania z całej zgromadzonej wiedzy, a nie tylko tej z języka niemieckiego czy też polskiego. Zmuszam ich stosując taką właśnie technikę, do przenoszenia zdobytych informacji z jednej dziedziny do drugiej, do przeprowadzania porównań, odniesień, skojarzeń. Wykazuję powiązania między całą zgromadzoną wiedzą i udowadniam im, że wszystko, czego się uczą, jest ważne i da się wykorzystać w odpowiednim momencie. Często bowiem uczniowie, zwłaszcza ci młodszy, gromadzą wiedzę „monotematycznie” i nie potrafią uruchomić jej na innych obszarach, zauważyć wzajemnych relacji i dokonać odpowiednich skojarzeń.

(sierpień 2001)

Utrwalenie przysłów łańskich i wiadomości z mitologii

Na pewno każdy z nas nauczycieli języka łańskiego ma swoje sposoby na utrwalenie przysłów i wiadomości z mitologii, ale ponieważ dobrze spróbować czegoś nowego, podzielę się moimi doświadczeniami. Celem nauczania łańcy jest m.in. nabycie przez ucznia umiejętności tłumaczenia z pomocą słownika niezbyt skomplikowanego, oryginalnego tekstu łańskiego. Temu właśnie podporządkowana jest nasza praca z uczniem. Ale uczymy również elementów kultury antycznej. Po latach nawet najlepsi uczniowie nie będą już pamiętać wzorów odmian, form podstawowych czasowników, ale jest szansa, że zapamiętają to, co dla człowieka wykształconego, a zwłaszcza humanisty, jest ważniejsze. Jeśli poświęcimy więcej czasu zagadnieniom literatury, mitologii, historii, nawet wiele lat po zakończeniu szkoły jej absolwenci będą świadomi, iż nasza europejska i polska kultura jest gałązką z wspaniałego drzewa kultury antyku. Nauczą się trafnie używać metafor zaczerpniętych z mitologii, sentencji łańskich i nie będą popełniać gaf wynikających z nieznamości wyżej wymienionych zagadnień.

Do powtórzenia i utrwalenia przysłów potrzebne są 2 lub 3 jednostki lekcyjne. Na pierwszej (lub pierwszych dwóch) mobilizuję klasę do przypomnienia poznanych wcześniej łańskich przysłów. Można zrobić to w dwojaki sposób. Uczniowie podchodzą kolejno do tablicy i zapisują po 1-2 przysłowia. Reszta uczniów zgłasza się do ich tłumaczenia. Czasem dzielę klasę na grupy, których zadaniem jest spisanie przysłów dotyczących pewnych tematów, np. przysłowia o człowieku, szczęściu, wojnie, pokoju, miłości.

I w jednym, i w drugim przypadku proszę uczniów, by, jeśli to możliwe, ustalali z pomocą przygotowanych wcześniej słowników, encyklopedii, kto jest autorem danej myśli, w jakich okolicznościach została wypowiedziana. Wiadomości i tłumaczenia przysłów zawsze polecam wpisywać do zeszytu. Nastę-

nym etapem utrwalania znajomości sentencji jest przygotowanie przez uczniów (w zespołach lub indywidualnie) scenek. Za pomocą gestu, mimiki, rekwizytów, słów polskich lub łańskich „aktorzy” ilustrują przysłowia. Reszta klasy odgaduje ich brzmienie, podobnie jak na poprzednich lekcjach według zasady *Repetitio est mater studiorum*. Oprócz tłumaczenia przypominamy okoliczności powstania przysłów.

Wielokrotnie wypróbowałam ten sposób nauki w klasach słabszych i zdolniejszych i muszę przyznać, że pomysł został przez uczniów „kupiony”. Na ogół wszyscy chętnie angażują się w pracę, lekcja jest żywa i ciekawa. Poza tym jest świetną okazją dla nauczyciela do wystawienia ocen za aktywność. Te lekcje najlepiej udają się w drugim i trzecim roku nauki, gdyż uczniowie mają już spory zasób wiedzy i znają wiele przysłów.

W programie liceum ogólnokształcącego wśród lektur znajdujemy *Mitologię* J. Paradowskiego. Utrwalając wiadomości z mitologii, możemy po pierwsze, urozmaicić lekcję, po drugie, nawiązać współpracę z polonistą i zaprezentować łańcę nie jako język martwy, ale jako ważne ogniwo w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Sama, będąc osobą o dużym poczuciu humoru, lubię, gdy uczniowie żartują i uczą się bawiąc. Zaproponowałam więc (znów w grupach lub indywidualnie) zredagowanie gazety zawierającej wybrane zagadnienia z mitologii. Wzorem współczesnych czasopism, te przyniesione i odczytywane na lekcjach nosiły zachęcające tytuły *Echo Olimpu*, *Na przełaj przez Olimp* i były podzielone na rubryki. Oto przykładowe tytuły: *Podniebne skandale*, *Sport*, *Ogłoszenia drobne*, *List gończy*, *Afera dnia*, *Kronika kryminalna*, *Kronika wojenna*. Nie muszę dodawać, że każda z przygotowanych gazet miała bardzo bogatą szatę graficzną, opatrzona była rysunkami, wymyślnymi reklamami – oczywiście dotyczącymi tematu.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łańskiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Warszawie.

Praca na tej lekcji nie polega tylko na czytaniu i śmianiu się. Do artykułów, reklam, ogłoszeń stawiam pytania i czasem jedno słowo czy zdanie staje się pretekstem do powtórzenia kilku mitów. A oto przykłady zaczerpnięte z niektórych działań pisma:

REKLAMA:

- ▶ Najlepszy nektar do nabycia w sklepie Olimpepu.
- ▶ Biuro Artemida-Tour – powrót gwarantowany. Wycieczki po górach i lasach. Uwaga! Zapewnione mocne wrażenia.
- ▶ Tani sprzęt muzyczny. Do swoich sklepów zaprasza Apollo.

OGŁOSZENIA:

- ▶ Poszukuję swojej żony – Menelaos
- ▶ Podejmę się opieki nad dzieckiem – Amalteja
- ▶ Zgubiłam puszkę – Pandora
- ▶ Zakupimy rękawiczki – Sturęcy
- ▶ Poznam jałówkę. Cel matrymonialny – Mino-taur
- ▶ Kupię glinę – Prometeusz
- ▶ Szukam kogoś do posprzątania mojej stajni – Augiasz
- ▶ Szukam dobrego okulisty – Cyklop
- ▶ Pragnę naostrzyć trójzęb – Posejdon

- ▶ Sprzedam dużego i agresywnego psa. Wabi się Cerber (lubi podziemia)
- ▶ Sprzedam swoją nić – Ariadna

Z ŻYCIA ELITY OLIMPIJSKIEJ

- ▶ Wszchemocny władca Olimpu ma nową miłość. Jest nią boginka Tetyda. Do ślubu jednak nie dojdzie, ponieważ przestraszył się złej wróżby.
- ▶ Rewelacja! Zostało wyrzucone kolejne jabłko niezgody przez boginię Eris, lecz tym razem z napisem: „Dla najprzystojniejszego”. Zdaje się, że Zeus, Ares i Apollo bardzo się tym zainteresowali.

Najlepsze prace zostały wystawione, a ich autorzy nagrodzeni byli dobrymi ocenami. Myślę, że taka lekcja bardziej zapadnie w pamięci niż same pytania i odpowiedzi, test ze znajomości mitów czy czytanie ich fragmentów. Poza tym, nadaje się do przeprowadzenia w każdej klasie, niezależnie od profilu i od tego, czy uczniowie uczą się w niej łaciny czy też nie.

Pomysł wydawania „gazety olimpijskiej” zawdzięczam mojej koleżance Barbarze Witkowskiej – polonistce z XXX LO. Natomiast pierwowzór lekcji z przysłowiami oglądałam w VII LO, gdzie przez wiele lat uczyła łaciny moja Profesor i Mistrzyni – Wiktoria Melech.

(październik 2001)

Dorota Ochwat, Elżbieta Gajewska¹⁾
Kraków

Wymiana inaczej?

Coraz więcej szkół polskich decyduje się na nawiązanie kontaktów ze szkołami w krajach ojczystych nauczanych przez siebie języków i na mniej czy bardziej systematyczne „wymiany młodzieży”. Takie wyjazdy przygotowywane są z reguły przede wszystkim od strony turystyczno-organizacyjnej, zakładając, że doskonalenie umiejętności językowych odbędzie się w sposób automatyczny w czasie wzajemnych kontaktów.

Nie negując tej słusznej opinii, chciałybyśmy przedstawić parę propozycji na bardziej

intensywną pracę językową, przyczyniającą się w dodatku do lepszego poznania kultury i obyczajów krajów uczestniczących w wymianie. Propozycje te były wykorzystane w praktyce w trakcie międzynarodowego spotkania młodzieży frankofońskiej w Krakowie (23-30 września 2000 r.)²⁾, jednak naszym zdaniem mogą posłużyć również do uatrakcyjnienia i lepszego wykorzystania każdej „zwykłej” wymiany.

Przewijający się motyw przyjaźni bierze się z wiodącego tematu spotkania („Europe espace d’amitié” – „Europa przestrzenią przyja-

¹⁾ Dorota Ochwat jest nauczycielką języka francuskiego w XXXI Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie, Elżbieta Gajewska jest adiunktem w Katedrze Dydaktyki Języków Obcych Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

²⁾ patrz „Języki Obce w Szkole” nr 4/2001 s. 110.

źni”), czy można jednak znaleźć lepszy motyw przewodni dla spotkania się młodzieży z różnych krajów jednoczącej się Europy? Przygotowujące się do wymiany klasy mogą wybrać jedną z form pracy:

- ▶ podział na grupy (ateliers) według indywidualnych zainteresowań,
- ▶ wybór jednego tematu (atelier) i praca nad nim całą klasą.

Na sposób pracy wpływają oczywiście nie tylko nasze preferencje, ale i warunki samej wymiany, np. czas jej trwania (a co za tym idzie i czas przeznaczony na spotkania czy dyskusje), warunki lokalowe (czy będzie dostęp do jednego lub kilku pomieszczeń mogących być wykorzystanymi na wspólne spotkania dyskusyjne), dostęp do kserokopiarki czy komputera. Dlatego też podane niżej propozycje mają charakter ramowy i są raczej inspiracją dla ewentualnie opracowanych na ich podstawie indywidualnych „projektów pedagogicznych”.

▼ Atelier literackie

Cele

- ▶ przygotowanie krótkiej wypowiedzi literackiej (eseju, wiersza) na temat przyjaźni,
- ▶ prezentacja pisarza lub poety i wyboru fragmentów jego dzieł na temat przyjaźni,
- ▶ praca wspólna: przygotowanie apelu o przyjaźń między narodami.

Materiały:

- ▶ uprzednio przygotowane prace,
- ▶ uprzednio przygotowane dossier wybranych pisarzy (materiały biograficzne, fragmenty dzieł),
- ▶ materiały piśmienne.

Metody pracy:

- ▶ prezentacja przygotowanych materiałów: rozdanie wyboru powielonych tekstów, prezentacja ustna (montaż słowno-muzyczny), przygotowanie wystawki,
- ▶ dyskusja w oparciu o przygotowane teksty (cytaty, przysłowia itp.),
- ▶ zabawy literackie wokół motywu przyjaźni: układanie akrostychów, wierszy, piosenek lub innych form literackich,
- ▶ zredagowanie wspólnego apelu o przyjaźń między narodami.

▼ Atelier historyczne

Cele:

- ▶ zestawienie informacji dotyczących kontaktów między obu krajami,
- ▶ przedstawienie historii najważniejszych zwiędzanych przez uczniów miast (regionów, zabytków),
- ▶ praca wspólna: przygotowanie projektu wspólnego „Traktatu przyjaźni”.

Materiały:

- ▶ uprzednio zebrane materiały (dossier zawierające mapy, plany, zdjęcia itp.),
- ▶ materiały piśmienne.

Metody pracy:

- ▶ konkursy-quizy historyczne (odgadnąć, co wydarzyło się w danym roku, powiązać bohatera i wydarzenie),
- ▶ wybranie tematów do wspólnej dyskusji (np. mniejszości narodowe, konflikty etniczne, kontakty z sąsiadami z innych państw) i ich przeprowadzenie,
- ▶ zwiedzanie wybranych zabytków połączone z prezentacją ich historii,
- ▶ zredagowanie „Traktatu” w oparciu o autentyczne wzory historyczne.

▼ Atelier dziennikarskie

Cele:

- ▶ opis pobytu i/lub opis pracy poszczególnych atelierów,
- ▶ sporządzenie gazetki relacjonującej przebieg wymiany.

Materiały:

- ▶ materiały piśmienne,
- ▶ dostęp do komputera(-ów) z drukarką i edytorem tekstów,
- ▶ dostęp do kserokopiarki (powielenie gazetki) i skanera (jeśli przewiduje się wykorzystanie zdjęć).

Metody pracy:

- ▶ wybór tytułu i logo gazetki,
- ▶ przeprowadzenie wywiadów z osobami pracującymi w różnych atelierach, nauczycielami, rodzinami,
- ▶ redagowanie krótkich relacji z każdego dnia pobytu,
- ▶ opracowanie komputerowe najlepszych materiałów (sporządzonych w trakcie wymiany

i przywiezionych ze sobą) i sporządzenie gazetki (rozdanej na zakończenie pobytu lub powielonej i przesłanej po powrocie do kraju).

▼ Atelier „etyczne”

Cele:

- ▶ przeprowadzenie dyskusji o przyjaźni w różnych systemach religijnych i filozoficznych,
- ▶ szukanie motywu przyjaźni w modlitwach, śpiewach, ceremoniach różnych kultur i religii,
- ▶ spotkania z przedstawicielami różnych religii (o ile to możliwe: księdzem, pastorem, rabinem i in.),
- ▶ szukanie symboli przyjaźni w dekoracji różnych miejsc kultu,
- ▶ praca wspólna: symboliczne przesłanie skierowane do ludzi (modlitwa, symbol ...).

Materiały:

- ▶ uprzednio zebrane materiały (wybór tekstów religijnych dotyczących przyjaźni),
- ▶ materiały piśmienne.

Metody pracy:

- ▶ prezentacja przygotowanych materiałów: rozdanie wyboru powielonych tekstów, prezentacja ustna (montaż słowno-muzyczny), przygotowanie wystawki,
- ▶ dyskusja w oparciu o przygotowane teksty (modlitwy, cytaty),
- ▶ przeprowadzenie wywiadu z przedstawicielami różnych wspólnot religijnych,
- ▶ zwiedzanie wybranych miejsc kultu i szukanie motywów odnoszących się do przyjaźni.

▼ Atelier teatralne

Cele:

- ▶ prezentacja spektaklu teatralnego lub krótkiego montażu tekstów na temat przyjaźni,

Materiały:

- ▶ przetłumaczony tekst sztuki polskiej lub wybór tekstów polskich lub obcych,
- ▶ niezbędne rekwizyty.

Metody pracy:

- ▶ wybór i, jeśli trzeba, przetłumaczenie tekstu (-ów),
- ▶ przygotowanie spektaklu przed wymianą lub w trakcie jej trwania (w „międzynarodowej obsadzie”): obsadzenie ról, opracowanie i nauka tekstu, próby,
- ▶ przygotowanie dekoracji (przed wymianą) i ich dopasowanie do warunków lokalnych, prezentacja spektaklu.

▼ Atelier „kulinarne”

Cele:

- ▶ zaznajomienie z kuchnią swoich narodów (prezentacja zwyczajów kulinarnych, zapożyczeń z kuchni innych narodów itp.),
- ▶ praca wspólna: przygotowanie „zimnego bufetu” z potrawami narodowymi i regionalnymi.

Materiały:

- ▶ uprzednio przygotowane dossier na tematy kulinarne (przepisy, zdjęcia, artykuły ...),
- ▶ niezbędne surowce.

Metody pracy:

- ▶ prezentacja zwyczajów kulinarnych swojego kraju (ilustrowana prezentacja, konkursy i zagadki kulinarne, turnieje znajomości kuchni innych narodów ...),
- ▶ dyskusja nad zapożyczeniami w kuchniach różnych narodów, szukanie podobieństw i różnic,
- ▶ wspólne przygotowanie potraw narodowych i organizacja bufetu.

(styczeń 2001)

Lidia Cybulska¹⁾

Wrocław

„Czy angielski to tylko angielski?” – czyli garść refleksji, ale i wątpliwości, nauczyciela języka obcego

Nie jestem typową nauczycielką języka angielskiego, o ile takie w ogóle istnieją. Nietypowa była moja droga do zawodu

i dużo czasu upłynęło, zanim na dobre trafiłam do tego szczególnego miejsca, jakim jest klasa szkolna, a dokładnie: gabinet języka an-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w XIII Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Chrobrego we Wrocławiu.

gielskiego w liceum ogólnokształcącym.

W 1979 r. ukończyłam polonistykę na Uniwersytecie Wrocławskim, ale po odbyciu wymaganego wówczas przymusowego stażu nauczycielskiego w szkole podstawowej uciekłam ze szkolnictwa, aby zająć się pracą tłumacza w ośrodku naukowym. Przepracowałam tam 8 lat, w tym czasie uzupełniłam wykształcenie anglistyczne i ukończyłam studium podyplomowe tłumaczy. Nawiązałam liczne kontakty zagraniczne, stale otrzymywałam literaturę i czasopisma z całego świata, co w tamtym czasie nie było takie powszechne. Wykonywałam tłumaczenia z różnych dziedzin, zostałam członkiem Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich, otrzymałam stypendium w szkole językowej w Cambridge, potem zaczęłam pracować dodatkowo jako lektor języka angielskiego, ale w dalszym ciągu szukałam swojego miejsca. Aż przyszedł rok 1988, kiedy w ministerstwie skończyły się dewizy na sprowadzanie literatury zagranicznej i tłumacze z dnia na dzień przestali być potrzebni.

Natomiast okazało się, że w szkołach niezbędni są nauczyciele języków obcych, i wówczas zostałam jednym z nich – może niezbyt typowym, bo z bagażem doświadczeń z innych niż dydaktyka dziedzin i z potwierdzoną urzędowo licencją tłumacza, ale jednak nauczycielem, pedagogiem, do czego mnie pierwotnie szkolono. Wróciłam więc do szkoły, zatoczywszy uprzednio ogromny krąg po wielu dziedzinach wiedzy, co niewątpliwie wpłynęło na styl i metody mojego nauczania.

Chciałabym zastanowić się nad celami swojej pracy jako nauczycielki języka obcego. Czy chodzi tu rzeczywiście tylko o wyposażenie uczniów w umiejętność komunikowania się w szeroko rozumianych sytuacjach życia codziennego oraz – jak mówi podstawa programowa – w umiejętność utrzymywania kontaktów z cudzoziemcami dzięki świadomości istnienia różnic kulturowych?²⁾ I co to właściwie znaczy?

Jak rozumieć w kontekście nauczania języka obcego owo „*rozwijanie poczucia własnej wartości oraz tożsamości kulturowej*”? Okazuje się, że język – co prawda obcy, ale stosowany

jako narzędzie własnej pracy ucznia, zwłaszcza przy wykonywaniu projektów (indywidualnych lub zespołowych, także interdyscyplinarnych)³⁾ staje się bardzo istotnym czynnikiem kształtującym osobowość użytkownika, czyli właśnie ucznia usiłującego ów język przyswoić. A nauczyciel kierujący pracą ucznia ma ogromne możliwości wpływania na rozwój tej osobowości. Jak zatem wykorzystać te możliwości z pożytkiem dla obu stron? Bo przecież i nauczyciel może się wiele nowego nauczyć.

Osobiście zawsze z ciekawością przyglądam się nowym uczniom, starając się jak najlepiej ich poznać. Chcę wiedzieć, czym się pasjonują i próbuję wypatrzyć tych, od których sama mogę się czegoś dowiedzieć. Zakładam przy tym, że każdy może coś zaoferować, i rzadko się zawodzę. Spotkałam w swojej szkole wielu niezwykle ciekawych ludzi, np. dzieci o zacięciu literackim, muzycznym, fotograficznym, o nietypowych zainteresowaniach (wspinaaczka, język japoński), a także uczniów obcojęzycznych (w ramach wymiany rotariańskiej lub powracających z zagranicy). Były to często prawdziwe indywidualności i grzechem byłoby tego nie wykorzystać. Uczniowie ci – należycie docenieni – mogą wiele dla nas (i za nas) zrobić, a jako rówieśnicy będą dla swoich kolegów wiarygodnym przykładem do naśladowania i, być może, inspiracją do rywalizacji.

Mottem mojej pracy jako nauczycielki języka angielskiego stało się powiedzenie, którego źródła już nie pamiętam, a które brzmi: *‘Nothing is more challenging than learning new things in a new language’*, czyli: „*Nic nie może być większym wyzwaniem niż uczenie się nowych rzeczy w nowym języku*”. Nie zapomnę pewnego momentu, gdy po całkiem udanej lekcji praktykantki z kolegium językowego jeden z moich uczniów powiedział: „*no tak, zrobiliśmy kilka nowych ćwiczeń, ale co z tego?*”. Zrozumiałam, że zabrakło mu wówczas pola do własnej wypowiedzi, że ważniejsze byłoby dla niego jakieś twórcze działanie, czyli – jak ja to nazywam – „*odkrywanie nowego świata*” niż ćwiczenie nowej konstrukcji na typowych przykładach z podręcznika, które w żaden sposób nie mogły go zmobilizować do myślenia.

²⁾ Informator Syllabus – *Matura z języka angielskiego 2002*, Warszawa 2000, s. 9.

³⁾ Patrz: *Ibidem*, s. 10.

Tylko czy wówczas nie ucierpi owo poczucie „własnej tożsamości kulturowej ucznia”? Obawiam się, że może się tak stać, gdyż po dłuższym obcowaniu z takim jak ja, nauczycielem przyswajany język obcy może przestać być jako obcy traktowany. Ja zresztą tak to uczniom przedstawiam: „*jest to wasz język, nie obcy, i możecie wykorzystywać go tak, jak potrzebujecie, macie do tego prawo*”. Oczywiście, warunkiem pełnego korzystania z języka jest jego dobre poznanie. Ale o ileż łatwiej jest poznać, gdy naprawdę nam na tym zależy i gdy widzimy w tym dla siebie nowe pole do działania, okazję do wypowiedzi, a nawet własnej twórczości. Myślę, że przy takim podejściu do języka obcego, przyjmowanego jako własne narzędzie ekspresji, nad poczuciem odrębności narodowej bierze górę poczucie wspólnoty z tymi, którzy na całym świecie się tym językiem porozumiewają, a przyjazne nastawienie do ewentualnych różnic jest dobrą bazą dla otwartej, tolerancyjnej postawy i chęci dalszego poznawania w celu poszukiwania nie tyle odrębności, ale tego, co nas wszystkich łączy. Do tego jednak nie wystarczy nauczyć się słownictwa i gramatyki. Należy dołączyć jak najatrakcyjnej dla ucznia przygotowany, szeroko rozumiany „komponent kulturowy”, aby było się z czym porównywać i identyfikować.

Jedną z metod ułatwiających takie wielopoziomowe nauczanie języka obcego jest niewątpliwie modna ostatnio i szeroko dyskutowana „metoda projektów”. Zainteresowałam się tą metodą dość dawno, mniej więcej 10 lat temu, przy okazji zetknięcia się z podręcznikiem Toma Hutchinsona *Project English*, nagrodzonym prestiżowym wyróżnieniem *The Duke of Edinburgh English Language Prize* w 1986 roku. Planując pracę tą metodą decydujemy się na pewien zakres tematyczny i wyróżniamy w nim następujące elementy: obszar językowy, tematy szczegółowe, struktury gramatyczne wraz z niezbędnym zasobem słownictwa, funkcje komunikacyjne oraz – będące nowością – działania uczniów, którzy będą autorami tzw. projektów. Gotowe „projekty” stanowią efekt końcowy i przykład praktycznego zastosowania ćwiczonych właśnie umiejętności. Ich wykonanie wymaga różnorodnych działań, przy jednoczesnym wykorzystaniu indywidualnych predyspozycji i zainteresowań uczniów.

Autorzy projektów pracują indywidualnie lub w grupach. Efekty pracy są następnie wspólnie omawiane.

Szczególnie ciekawy jest tu nowy sposób formułowania poleceń, adekwatny do formy projektu, np.:

- ▶ wykonaj: plakat, kolaż, ankietę, audycję radiową, listę, album fotograficzny itp.;
- ▶ narysuj: plan, mapę itp.;
- ▶ napisz: historyjkę, ogłoszenie, kartę pocztową, list, harmonogram, przemówienie, pamiętnik;
- ▶ wyszukaj i zbierz: obrazki, zdjęcia, informacje;
- ▶ porównaj; zaprojektuj, zaplanuj, wyobraź sobie i opisz itp.

Dany zakres tematyczny może stanowić domenę dla wielu projektów na różnych poziomach zaawansowania w nauce języka obcego.

Zawsze istnieje też możliwość „przedłużania” projektu, tzn. rozwijania go o nowe zakresy i kontynuowania przez nowych uczniów na innym poziomie. Uczniowie często sami podejmują taką inicjatywę. Zdarza się też, że już po formalnym zakończeniu projektu wracają do tematu formułując nowe problemy i pytania, na które warto byłoby poszukać odpowiedzi. Taka praca nigdy nie jest skończona, a jej istota polega w gruncie rzeczy właśnie na poszukiwaniu.

Metoda projektów na zajęciach z języka obcego doskonale nadaje się do realizacji zagadnień kulturowych i realioznawczych. Mam w swoim archiwum przedmiotowym projekty dotyczące Australii (przy okazji ostatnich igrzysk olimpijskich ukazało się mnóstwo przydatnych materiałów), Stanów Zjednoczonych (w związku z kampanią prezydencką), Irlandii (na fali popularnej ostatnio muzyki celtyckiej), kilka projektów na temat literatury (np. pisarze z nurtu ‘Beat Generation’, Tolkien i in.), filmu, teatru, ale i np. ekologii, himalaizmu, genetyki itd.

Nierzaz wystarczy wykorzystać bieżącą tematykę prezentowaną w mediach, a zwłaszcza w programach chętnie przez młodzież oglądanych, np. dyskusję o transplantacji w „Rowerze Błażeja” czy też o ochronie zwierząt w „Arce Noego”. Zawsze próbuję wychwytywać „gorące” tematy, bo dzięki temu mamy o czym rozmawiać i są to dyskusje autentyczne, wciągające większość uczniów.

Należy też pamiętać o indywidualnych preferencjach młodzieży, która w wielu sytuac-

cyjach może stać się liderami prowadzącymi debatę, i która zainspiruje innych, także nauczyciela, do rozwijania nowych zainteresowań. W takich przypadkach nauczanie języka obcego staje się tylko jednym z elementów bardziej złożonego procesu edukacyjnego, w którym następuje integracja różnych, jakże ważnych w dojrzałym życiu umiejętności: zdobywania informacji, publicznej prezentacji i obrony własnego zdania, relacjonowania poglądów innych osób, podsumowywania dyskusji itp.

Widzimy więc, że uczenie języka obcego niesie z sobą możliwości o wiele szersze: edukacyjne i wychowawcze. A atrybutem nauczyciela – oprócz oczywiście koniecznej doskonałej znajomości języka obcego – powinna być możliwie szeroka wiedza interdyscyplinarna, bogate zainteresowania i chęć dzielenia się nimi z uczniami jako z równoprawnymi partnerami w nigdy nie kończącej się dyskusji o żywotnych problemach współczesnego świata.

(styczeń 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

WYDAWNICTWO WIEDZA POWSZECHNA

Rozmówki

- ▶ Lucyna Antonowicz-Bauer (2001 – IV wyd.), *Rozmówki tureckie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Anna Zofia Borówka, Alina Wójcik (2001 – IV wyd.), *Mini rozmówki norweskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Lefteris Cirmirakis, Micos Konstantopulos (2001 – V wyd.), *Rozmówki nowogreckie*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Jiří Damborský, Alina Wójcik (2001 – VI wyd.), *Mini rozmówki-czeskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Ewa Pietrzykiewicz-Kobosko, Silvana de Fanti (2001 – XII wyd.), *Rozmówki włoskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Antoni Płatkow (2001 – XVIII wyd.), *Rozmówki francuskie*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Lisetta Stambor, Alina Wójcik (2001 – VIII wyd.), *Mini rozmówki niderlandzkie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Katsuyoshi Watanabe, Alina Wójcik (2001 – IV wyd.), *Mini rozmówki japońskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Słowniki

- ▶ Małgorzata Dzieduszycka, Alex di Meo (2001), *Idiomy angielskie. Słownik*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Kazimierz Kupisz, Bolesław Kielski (2001 – XV wyd.), *Podręczny słownik francusko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Jolanta Sikora-Penazzi, Krystyna Sieroszevska (2001 – II wyd.), *Popularny słownik francusko-polski*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Stanisław Domagański (2002), *Słownik biznesu ukraińsko-polski, polsko-ukraiński*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

- ▶ Stanisław Soja, Celeste Zawadzka, Zbigniew Zawadzki (2001 – XV wyd.), *Mały słownik włosko-polski, polsko-włoski*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Hanna Cieśla, Elżbieta Jamrozik, Radosław Kłos (2001), *Wielki słownik włosko-polski A-E*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ Elżbieta Jamrozik, Ilona Łopieńska (2001), *Wielki słownik włosko-polski. Podstawy gramatyki języka włoskiego, czasowniki nieregularne, nazwy geograficzne, imiona, postacie historyczne i mitologiczne, skróty i skrótowce włoskie, oznakowanie włoskich prowincji*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

▲▲▲

- ▶ Stanisław P. Kaczmarski (2001 – II wyd.), *Testy z języka angielskiego 1. Egzamin maturalny, na wyższe uczelnie, First Certificate*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ▶ Piotr Kaczmarski, Stanisław P. Kaczmarski (2001 – VII wyd.), *Testy z języka angielskiego 2. Egzamin na studia filologiczne oraz testy międzynarodowe*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▲▲▲

- ▶ Ludomir Przystaszewski (2001), *Gramatyka języka francuskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- ▶ 500 wzorów listów francuskich – sprawy rodzinne, praca i zatrudnienie, życie codzienne, finanse i ubezpieczenia (2001), LAROUSSE, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▲▲▲

- ▶ Alina Kreisberg, Silvana de Fanti (2001- XII wyd.), *Mówimy po włosku 1, Kurs dla początkujących*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

▲▲▲

- ▶ Irena Wierzbicka, Teresa Rynkowska (2001 – XIII wyd.), *Samouczek języka niemieckiego. Kurs wstępny*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Teresa Mastalerz¹⁾
Chrzanów

St. Patrick's lesson(s)²⁾

Dzień św. Patryka, patrona Irlandii, już tuż tuż, bo 17 marca. Mam nadzieję, że moi koledzy i koleżanki, szczególnie ci, którzy pasjonują się „szmaragdową wyspą”, z radością przyjmą propozycję lekcji na ten temat. W podręcznikach do języka angielskiego praktycznie nie ma o tym mowy, choć to tak ważny element kulturowy i obecny w programach nauczania.

St Patrick

(1) Many years ago the High King of Ireland sat with his nobles and their ladies in the great dining-hall of his palace. Suddenly a soldier burst into the room. 'Sir', he said breathlessly, 'someone has lit a fire'.

(2) There was a shocked silence. This was Easter time when the king, advised by his wizards, had ordered that no fire should be lit before his own. Anyone who disobeyed this order was to be put to death.



'Fetch the rascal at once', ordered the king.

(3) The soldier ran out and gathered a party of the king's guards. In a short time they were back, pushing their prisoners before them. There were twelve of them, dressed in curious gowns tied with a cord at the waist. The king thought they looked harmless enough.

(4) 'You have lit a fire at this sacred time,' he said, 'the penalty for which is death. Did you know this?'

(5) 'Yes', answered their leader, a mild, grey-haired man. 'We knew what we were doing and we did it in order to speak to you.'

(6) The king laughed. 'Well, say what you have to before we put you to death. You've earned your few words.'

(7, 8) So the strange priest – for that is what he was – told his story. His name was Patrick, he said. He was in a foreign country but stolen from his parents when a child by Irish pirates. He spent many years as a shepherd boy on the Irish hills before he managed to escape. He got back home and became a priest of the Christian faith. He travelled in many lands but could not forget the Irish, whom he loved. They knew nothing of Jesus and the wonderful new ideas he had spread. He made up his mind to come to Ireland and teach the people to be Christians. He landed at Easter, heard about the order not to light a fire, and deliberately broke it. And here he was.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 3 w Trzebinii.

²⁾ Based on a story from a book *101 School Assembly Stories* by Frank Carr, W. Foulsham & c.o Limited, London 1973.

'Who is this Jesus you keep mentioning?' asked the king.

(9) Patrick told the story of Jesus's life from beginning to end. Then he explained his teachings, so different from the magical beliefs which the king had held from his childhood. He found Patrick's talk so interesting that he said he would allow him to live until the next day, as he still wanted to ask him a few questions about this strange new religion. Patrick and his friends were flung in the cells and the king went to bed.

(10) Next day Patrick was fetched to walk with his royal questioner on the lawn in front of the castle. The priest talked, argued, explained and contradicted so skilfully that the king came to believe that this might indeed be the true religion.

(11) 'One thing bothers me,' said the king. 'It's this idea that there is one god, but that he is made up of three persons. That baffles me. How can you have three persons in one god?'

(12) Patrick bent and picked up a tiny, three-leafed plant. 'Look at this shamrock,' he said. 'It has three leaves. Yet there is only one plant. In the same way there are three persons in one god?'

(13) The king was so struck with this clever way of putting over the idea that he said he doubted no more and wanted to become a Christian. Patrick baptized him and many of his nobles.

(14) Soon afterwards, with the good wishes of the king ringing in his ears, Patrick set out to make Ireland a Christian country. It was a dangerous task. Travelling about some of the wilder parts of the country meant risking attack by the bandits there. It was dangerous also to preach a new religion to men who hated what was strange, and were not above killing to silence those they disagreed with. Patrick knew all those difficulties and faced them without fear.

(15) For thirty years Patrick and his friends travelled the length and breadth of Ireland preaching, baptizing and building churches. At the end of that time Patrick, by now near death, had done what he set out to do. Ireland was Christian. She has remained so ever since.

(16) So every year on 17th March, the anniversary of Patrick's death, Irish children put on their best clothes and lots of them pin a little bunch of shamrocks to their jackets and dresses. Then they go to church to sing hymns and listen to sermons praising their saint.

A. True or false. Correct the false sentences.

1. The prisoners looked dangerous.
2. St. Patrick was born in Ireland.
3. The king didn't like Patrick's talk so he put him into prison.
4. St. Patrick was frightened to teach a new religion.
5. St. Patrick watched sheep when he arrived in Ireland for the first time.

B. Answer the questions

1. Why did St. Patrick come back to Ireland for the second time?
2. Why did the king want to kill St. Patrick at first?
3. Why did St. Patrick light a fire?
4. Why did St. Patrick use a shamrock?
5. Why was he travelling in Ireland?

C. Fill in the missing words.

1. St. Patrick made Ireland _ _ _ i _ _ ia _ .
2. St. Patrick _ a _ _ i _ e _ the king and his nobles.
3. St. Patrick used a _ _ a _ _ o _ _ to explain that there are 3 persons in one God.
4. At St. Patrick's Day children listen to _ e _ _ o _ _ about their saint.
5. St. Patrick was a _ _ ie _ _ .

D. Find a synonym. (the number in brackets shows the paragraph where you can look for an answer)

1. not listen to /2/
2. collect /3/
3. punishment /4/
4. not dangerous /3/
5. say something different /10/
6. thrown /9/
7. explain /13/
8. start a journey /14/
9. decide /8/

E. Match the word halves and then translate them into Polish.

Contra her

Harm	obey
Pen	less
Dis	alty
Gat	dict
After	hood
Shep	rately
Delibe	herd
Child	wards

F. Match the words with the definitions.

- to be impossible to understand or explain face
- very small struck
- moved tiny
- an area or grass in a garden or park that is regularly cut shamrock
- a three-leafed plant baffle
- give a talk on a religious subject, especially in a church baptize
- to have to deal with something unpleasant preach
- to give a person, usually a baby, a name during a christian ceremony in which she/he is made a member of the church lawn

G. Read the definitions and find appropriate words in the text and wordsearch.

- done very well (10)
- to say that you admire someone (16)

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

- a man who is believed to have magic powers (10)
- not able to breathe because you are so excited or frightened (1)
- annoy, worry, disturb (11)
- a day that is exactly a year or a number of years after a special or important event (16)

H. Make adjectives from: length, breadth, death.

I. Find these phrasal verbs in the text and copy the sentences with them into your notebooks. Explain what they mean in Polish.

- run out
- make up someone's mind
- to be made up of
- pick up
- put sth over
- set out
- put sth on

J. Find these words in the text. Copy the sentences underlining them. Write infinitives and translate them into Polish.

burst, lit, tied, born, stolen, held, flung, struck, fetched, meant

K. Discussion / writing task

Why don't we like everything that is different or we don't agree with?

Answer key:

- A. 1. F (see paragraph 3) 2.F (p.7) 3. F (p. 9)
4. F (p. 14) 5. T (p.8)
- B. 1. see paragraph 8 2. (p. 2 and 4) 3. (p. 5)
4. (p. 12) 5. (p. 14)
- C. 1. Christian 2. baptized 3. shamrock 4. sermons
5. priest
- D. 1. disobey 2. gather 3. penalty 4. harmless
5. contradict 6. flown 7. put sth over 8. set out
9. make up someone's mind
- E. contradict, harmless, penalty, disobey, gather, afterwards, shepherd, deliberately, childhood
- F. 1. baffle 2. tiny 3. struck 4. lawn 5. shamrock
6. preach 7. face 8. baptize
- G. 1. skilfully 2. praise 3. wizard 4. breathlessly
5. bother 6. anniversary
- I. 1 — number of paragraph — 3, 2. 8, 3. 11, 4. 12, 5. 13, 6. 13, 7. 16.
- J. burst (paragraph 1), lit (p. 2 and 4), born (p.7), stolen (p.7), held (p.9), flung (p.9), struck (p.13), fetched (p.10), meant (p.14)

(styczeń 2001)

Pozwólmy mówić kwiatom...

Kwiaty, temat bardzo wdzięczny, element naszego codziennego życia, tak powszechny, iż rzadko zastanawiamy się nad bogactwem skojarzeń i symboli. Nietrudno zauważyć, że w metodach nauczania języków obcych niewiele się o nich mówi: tu i ówdzie krótki dialog w kwaciarni lub też dyskusja o tym, że należy komuś ofiarować kwiaty, gdyż ..., niekiedy jakaś mała fotografia przedstawiająca targ kwiatów i na ogół nie powraca się do tego problemu.

Z metodycznego punktu widzenia kwiaty to temat niezwykle „rentowny”, zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela: pozwala realizować cele nauczania na lekcji, pracować samodzielnie nad językiem poza szkołą, może wzbogacić i uatrakcyjnić proces nauczania. Po pierwsze, wszelkie rekwizyty i materiały niezbędne do lekcji są łatwo dostępne: kwiaty żywe, sztuczne, katalogi ogrodnicze, opakowania po nasionach, ilustracje wycięte z kolorowych magazynów, widokówki imieninowe, urodzinowe, reprodukcje dzieł malarzy, tematyczne artykuły z prasy itd. Bez wnikania w specjalistyczne szczegóły, tematyka ta jest wszystkim uczniom dobrze znana, od przedszkola do najwyższych szczebli nauczania. Stąd też, starsza młodzież potrafi pracować samodzielnie z wieloma dokumentami.

Jeśli chodzi o cele dydaktyczne, korzystając z powszechnie dostępnych materiałów nauczyciel może rozwijać cztery podstawowe sprawności językowe, a głównie poszerzać i wzbogacać leksykę uczących się. Koncentrując się na słownictwie dostrzegamy wiele kręgów tematycznych łączących się z problematyką kwiatów: nazwy najpopularniejszych kwiatów, ich budowa, kolory i ich odcienie (przymiotniki proste i złożone), przysłowia i wyrażenia idiomatyczne z nazwami kwiatów, język kwiatów – wyrażanie uczuć, nazwy świąt i uroczystości związanych z kupowaniem czy wręczaniem kwiatów, wielcy hodowcy kwiatów i nowoczes-

ne technologie uprawy kwiatów, tworzenie nowych gatunków, targi kwiatów: export, import, kraje produkujące kwiaty na eksport, przemysł perfumeryjny i leczniczy itd.

Z tego szerokiego kręgu słownictwa możemy dobrać elementy stosownie do potrzeb i zainteresowań uczniów oraz poziomu nauczania. Jakkolwiek temat ten jest bardzo uniwersalny, powinien on w szczególności zainteresować nauczycieli szkół rolniczych i ogrodniczych.

W trakcie roku szkolnego jest wiele okazji do podejmowania tematyki związanej z kwiatami w jakiegokolwiek formie, pisemnej lub ustnej: imieniny, rocznice, „osiemnastki”, Dzień Edukacji Narodowej, Dzień Kobiet, Dzień Matki itp. W szkole podstawowej kolorowe rysunki wykonane przez uczniów mogą dodatkowo uatrakcyjnić pracę nad językiem. Dodać należy, iż poza elementami językowymi wyjątkowo wyraźnie zarysowują się tutaj cele wychowawcze, które każdy uczyący winien również realizować.

Przedstawiam konspekt wieloaspektowej jednostki lekcyjnej zawierającej kilka technik pracy w oparciu o „tematykę kwiatową”. Dwa cele wiodące proponowanych technik to poszerzenie słownictwa i ćwiczenia w mówieniu.

FICHE PRATIQUE: expression orale, lexique

DITES-LE AVEC DES FLEURS

OBJECTIFS: – acquérir un vocabulaire spécifique
– apprendre à parler des fleurs

NIVEAU: – moyen ou avancé (classes horticoles)

MATÉRIEL: – exercices préparés par l’enseignant
– dictionnaire de la langue française

DURÉE: – deux heures environ

¹⁾ Dr Iwona Janowska jest nauczycielką języka francuskiego w XVII Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.

▼ I. DEBAT: expression orale

1. La discussion sur les fleurs peut être entamée à partir de quelques images découpées dans un catalogue d'un fleuriste ou des cartes de vœux apportées dans la classe par les élèves. L'anniversaire d'un élève ou une autre fête ou on remet des fleurs à quelqu'un peut être aussi une excellente occasion d'organiser un débat sur les fleurs.

► Quelques questions qui peuvent déclencher et/ou guider le débat:

- ▲ A quelle occasion achète-t-on des fleurs?
- ▲ Pourquoi offre-t-on des fleurs?
- ▲ Quelles sont les fleurs saisonnières préférées des élèves? (rappeler ou apprendre certains noms aux élèves)
- ▲ Quelles sont d'autres utilisations des fleurs?
- ▲ Qui achète le plus de fleurs: les adolescents, les adultes, les personnes âgées?
- ▲ Quelles coutumes, traditions, sont liées à certaines fleurs en France? Et dans le pays des élèves?
- ▲ Comment vend-on (achète-t-on) des fleurs? (bouquet, gerbe, couronne... des fleurs coupées, en pots, en gros, en détail)

► Quelques notes culturelles:

- ▲ En France on offre du muguet le 1er mai, il est un porte-bonheur.
- ▲ On utilise les chrysanthèmes pour fleurir les tombes à la Toussaint.
- ▲ On n'offre pas de roses rouges à n'importe qui.

2. Attirer l'attention des élèves sur la présence des noms de fleurs dans certaines expressions, dans les titres des livres, des films..., par exemple:

► titres:

- Les Fleurs du mal* (Ch. Baudelaire)
- Le Nom de la rose* (U. Eco)
- La Tulipe noire* (A. Dumas)
- La Dame aux camélias* (A. Dumas fils)
- Le Lys dans la vallée* (H. de Balzac)
- Arsène Lupin* (M. Leblanc)

▼ II. TRAVAIL SUR LE LEXIQUE

1. Trouver les mots de la famille FLEUR (*fleur, fleurir, fleuriste, défleurir, florifère, floraison, défloraison, floral, etc.*)

2. Trouver dans un dictionnaire unilingue quelques expressions comprenant le mot FLEUR, par exemple:

▲ I. Dyskusja: wypowiedź ustna

1. Urodziny któregoś z uczniów, albo jakieś inne święto lub uroczystość, przy której wręcza się kwiaty, może być doskonałą okazją do zorganizowania dyskusji na temat kwiatów. Innym elementem wypowiedzi uczniów będą również wszelkie materiały wizualne przedstawiające kwiaty: widokówki, zdjęcia, katalogi firm ogrodniczych itp., przyniesione przez młodzież na lekcje.

► Kilka pytań, które mogą rozpocząć lub skierować dyskusję:

- ▲ Przy jakiej okazji kupuje się kwiaty?
- ▲ Dlaczego ofiarowuje się kwiaty?
- ▲ Jakie są ulubione sezonowe kwiaty uczniów? (przypomnieć lub podać kilka nazw kwiatów)
- ▲ Do jakich celów mogą służyć kwiaty?
- ▲ Kto kupuje najczęściej kwiatów: młodzież, dorośli, osoby starsze?
- ▲ Jakie zwyczaje i tradycje są związane z niektórymi kwiatami we Francji i w kraju uczniów?
- ▲ W jaki sposób kupuje i sprzedaje się kwiaty (bukiet, wiązanka, wieniec, kwiaty cięte, kwiaty doniczkowe, w dużej, w małej ilości)?

► Kilka uwag kulturowych:

- ▲ We Francji 1 maja ofiarowuje się konwalie, które przynoszą szczęście.
- ▲ Na Wszystkich Świętych przystraja się groby chryzantemami.
- ▲ Nie ofiarowuje się czerwonych róż byle komu.

2. Zwrócić uwagę uczniów na obecność nazw kwiatów w niektórych wyrażeniach, w tytułach książek, filmów:

► tytuły

- (pol.) *Kwiaty zła* (Ch. Baudelaire)
- (pol.) *Imię róży* (U. Eco)
- (pol.) *Czarny tulipan* (A. Dumas)
- (pol.) *Dama kameliowa* (A. Dumas syn)
- (pol.) *Lilia w dolinie* (H. de Balzac)
- (pol.) *Arsène Lupin* (M. Leblanc)

▼ II. PRACA ZE SŁOWNICTWEM

1. Znaleźć rodzinę słowa KWIAT (kwiat, kwitnąć, kwiaciarka, przekwitać, kwiatonośny, kwitnienie, przekwitanie, kwiatowy itp.)

2. Znaleźć w słowniku jednojęzycznym kilka wyrażen zawierających słowo KWIAT, np.:

► comparaisons:

- ▲ Être belle, fraîche comme une fleur.
- ▲ Rouge comme une pivoine
- ▲ Blanc comme un lys

► effeuiller la marguerite:

Il / elle m'aime: un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout. Un peu...

► prénoms:

Rose,
Marguerite,
Violette,
Jacinthe,
Narcisse...

► proverbes, dictons:

- ▲ *Pas de roses sans épines.*
- ▲ *Il ne faut pas battre une femme, même avec une fleur.*
- ▲ *Dites-le avec des fleurs:* exprimez vos remerciements, vos souhaits en offrant des fleurs (formule publicitaire).
- ▲ *Couvrir qqn de fleurs*
- ▲ *Une vie semée de fleurs (facile, douce, heureuse)*

► autres:

- ▲ *Papier, tissu à fleurs*, représentant des fleurs. *Assiettes à fleurs.*
- ▲ *Fleurs artificielles*, en tissu, en papier, en plastique...
- ▲ *Fleurs séchées*
- ▲ *Fleur en bouton, qui s'ouvre, s'épanouit* (éclosion).
- ▲ *Fleur qui se fane, se flétrit, coule, laisse choir ses pétales* (défloraison)
- ▲ *Arbres en fleur(s)*. (fleuris)
- ▲ *Parfum, suc des fleurs.*
- ▲ *La rose, reine des fleurs.*
- ▲ *Cultiver, planter, arroser, couper, cueillir, récolter des fleurs.*
- ▲ *Bouquet, couronne, gerbe, guirlande de fleurs.*
- ▲ *Fleur cultivée, fleur de jardin, de serre, en pot, en caisse*

3. Travailler un extrait de dictionnaire (par exemple ROBERT) sur le langage des fleurs :

Langage des fleurs

Certaines personnes attribuent un langage symbolique aux fleurs qu'elles offrent ou qu'elles

► porównania:

- ▲ (pol.) być pięknym jak róża
- ▲ (pol.) być jak świeży kwiat
- ▲ (pol.) czerwony jak piwonia
- ▲ (pol.) czysty jak lilia

► wróżyć z kwiatka:

kocha... lubi... szanuje... nie chce... nie dba... żartuje...

► imiona:

Róża,
Margareta (po francusku marguerite znaczy margerytka i Małgorzata),
Violetta (po francusku violette znaczy fiołek),
Hiacynt(a)
Narcyz...

► przysłowia i powiedzenia:

- ▲ *Nie ma róży bez kolców*
- ▲ *Nie bije się kobiety nawet kwiatkiem*
- ▲ *Zamiast słów, kwiaty* (na wyrażenia podziękowania, życzenia)
- ▲ *Obsypać kogoś kwiatami*
- ▲ *Życie usłane różami* (łatwe, przyjemne, szczęśliwe)

► inne:

- ▲ *Papier, materiał w kwiaty, talerz w kwiaty*
- ▲ *Sztuczne kwiaty*, z materiału, z papieru, z plastyku...
- ▲ *Kwiaty suszone*
- ▲ *Pąk, który się rozwija* (rozwijanie się)
- ▲ *Wędnący kwiat, któremu opadają płatki*. (przekwitanie)
- ▲ *Kwitnące drzewa* (ukwiecone)
- ▲ *Zapach kwiatów.*
- ▲ *Róża, królowa kwiatów.*
- ▲ *Hodować, sadzić, podlewać, ścinać, zbierać kwiaty.*
- ▲ *Bukiet, wieniec, wiązanka, girlanda kwiatów*
- ▲ *Kwiat hodowany, ogrodowy, szklarniowy, doniczkowy, w skrzynce*

3. Praca z tekstem ze słownika (np. ROBERT) na temat języka kwiatów.

Język kwiatów

Niektórzy przypisują symboliczny język kwiatom, które otrzymują lub ofiarowują. Znacze-

reçoivent. Ces significations symboliques ont pour base le parfum ou la couleur. Un parfum violent, capiteux, exprime l'amour ardent, la passion vive. Un parfum doux exprimera des sentiments profonds et souvent cachés, la tendresse, l'amour poétique et platonique.

La couleur blanche signifie pureté innocence; le rouge, amour, passion; le bleu, amour délicat, platonique.

Le jaune, couleur d'or, exprime aussi les trahisons amoureuses. Le vert est la couleur de l'espérance; le violet, celle du souvenir douloureux; le marron exprime la défiance, le noir, la mort, la tristesse. Selon que ces couleurs seront de nuances vives, pâles ou foncées, leur signification sera modifiée. Par exemple, le rouge signifie ardeur, mais le rouge vif signifie ardeur brûlante; le rouge pâle, ardeur modérée, le rouge sombre, ardeur jalouse. – L'absinthe signifie amertume; la rose, amour, l'ortie, cruauté, le souci, chagrin; le myosotis, souvenir fidèle, l'immortelle, regrets éternels; le soleil, éblouissement, etc. (Robert, p. 2526).

► Exercice 1

Les élèves travaillent par paires sur des cartes postales représentant des fleurs. En fonction de la carte choisie et en se servant du texte *Le langage des fleurs* ils cherchent qui a pu envoyer cette carte à qui et quels sentiments il voulait exprimer.

► Exercice 2

Les élèves travaillent par groupes de trois ou par paires. Chaque équipe compose un bouquet virtuel (il peut le dessiner), en choisissant les fleurs et leurs couleurs, et imagine la personne, les circonstances et la raison pour laquelle le groupe – ou un de ses représentants – voudrait offrir cette gerbe. L'exercice fini, les groupes présentent les résultats de leur travail devant toute la classe. Toutes les interprétations sont admises.

Remarque: La première lecture du texte tiré du 'Robert' a lieu avant l'exercice.

▼ III. DOCUMENT: COMMERCE DES FLEURS (D'après *Le marché aux fleurs*, France-TV-Magazine, avril 1992)

Le texte ci-dessous peut compléter le travail sur les fleurs ou bien servir de point de départ pour un autre cours ou une série d'exercices sur le commerce des fleurs.

nie symboliczne opiera się na ich kolorze i zapachu. Zapach silny i upajający wyraża gorącą miłość i żywą namiętność. Zapach łagodny wyraża głębokie, często skrywane uczucia, czułość, miłość poetycką i platoniczną.

Kolor biały oznacza czystość i niewinność; czerwony – miłość, namiętność; niebieski – miłość delikatną, platoniczną.

Żółty, kolor złota wyraża zdrady miłosne. Zieleń jest kolorem nadziei; fiolet to kolor bolesnych wspomnień; czarny to śmierć i smutek.

Zależnie od odcieni, mocnych lub słabych, znaczenie kolorów może być modyfikowane. Na przykład czerwony oznacza żywość uczuć, a intensywnie czerwony oznacza gwałtowną namiętność. Bładoczerwony – stonowane uczucia, ciemnoczerwony – silne uczucie zazdrości.

Piołun symbolizuje gorycz, róża – miłość, pokrzywa – okrucieństwo, troskę, smutek, niezapominajka – pamięć, nieśmiertelnik – wieczny żal, słonecznik – oślnienie, oczarowanie. (Robert, str. 2526 tłumaczenie własne).

► Ćwiczenie 1

Uczniowie pracują parami z widokówkami przedstawiającymi kwiaty. W zależności od wybranej kartki, posługując się tekstem *Język kwiatów*, zgadują, kto komu mógł wysłać daną kartkę i jakie uczucia chciał wyrazić.

► Ćwiczenie 2

Uczniowie pracują w grupach dwu lub trzyosobowych. Każda ekipa „tworzy” bukiet wybierając kwiaty i ich kolory (można go namalować), jak również wyobraża sobie okoliczności, osoby, powód, dla którego chcieliby ofiarować tę wiązkę. Po skończeniu pracy, grupy opisują swoje bukiety (cafej klasie). Każda interpretacja jest możliwa

Uwaga: Uczniowie czytają tekst z „Roberta” przed wykonaniem ćwiczenia.

▼ III. DOKUMENT: SPRZEDAŻ KWIATÓW (Wg *Le marché aux fleurs*, France-TV-Magazine, kwiecień 1992)

Poniższy tekst dotyczący sprzedaży kwiatów może uzupełnić temat zajęć lub posłużyć jako punkt wyjścia do kolejnych ćwiczeń jak również następnej jednostki lekcyjnej.

RUNGIS est un immense marché tout près de Paris qui a remplacé les Halles. Les fleurs arrivent à Rungis de province mais aussi de Hollande et d'autres pays, d'Afrique ou d'Amérique Latine. Les fleurs venues de l'étranger sont importées.

A Rungis on vend en gros, c'est-à-dire en grosses quantités. Les grossistes revendent à des commerçants qui eux, revendent au détail.

La Hollande est le pays mondialement connu comme le grand exportateur de fleurs, et surtout de bulbes (tulipes, jonquilles, jacinthes).

Les grands consommateurs de fleurs européens sont: les Hollandais, les Danois, les Allemands, les Français.

La France consomme de plus en plus de fleurs. La consommation de la fleur coupée et des plantes en pot, vertes et fleuries, est à la hausse. Bien que la production des fleurs soit importante, elle ne suffit pas à la demande des Français. Leurs premiers fournisseurs sont les Pays Bas qui représentent 70% des importations horticoles. Les Hollandais exportent leurs fleurs en France qui les importe.

Le marché des fleurs en France est donc dominé présentement par l'importation.

On utilise les fleurs pour agrémenter les jardins et les intérieurs. Mais il y a aussi d'autres utilisations de la fleur. On cultive les fleurs pour l'industrie du parfum et les eaux de toilette (la lavande surtout), en agriculture comme engrais vert (le cas du lupin blanc), pour l'industrie médicinale: tisanes, baumes.

► *Exercice de compréhension écrite: répondez par VRAI ou FAUX.*

1. Rungis est un grand marché en banlieue parisienne. V F
 2. Si on désire acheter trois roses, on achète en gros. V F
 3. Le grossiste achète et vend en gros. V F
 4. Les fleurs viennent à Rungis toutes de l'étranger. V F
 5. La France est le premier exportateur des fleurs. V F
 6. Les Hollandais importent des tulipes de France. V F
 7. Les Français achètent de plus en plus de fleurs. V F
 8. Les fleurs sont utilisées dans certaines industries. V F
- (Réponses: 1-V, 2-F, 3-V, 4-F, 5-F, 6-F, 7-V, 8-V.)

► *Exercice de vocabulaire:*

En se servant du texte ci-dessus et/ou d'un dictionnaire, trouver les substantifs qui correspondent aux verbes suivants:

fournir, exporter, importer, vendre, cultiver, récolter, consommer, utiliser, produire, fleurir, demander, acheter.

► *Exercice de vocabulaire: dites le contraire:*

- ▲ *Vendre en gros –*
- ▲ *Les fleurs sont importées*
- ▲ *Vendre en grosse quantité*
- ▲ *On consomme de plus en plus de fleurs –*
- ▲ *La demande –*
- ▲ *Les importations augmentent –* (sierpień 1998)

Zofia Ożóg¹⁾

Piotrków Trybunalski

Cykl 4 lekcji poświęconych Giacomo Leopardiemu²⁾



Lekcja druga i trzecia: Jak rozumiesz tytuł wiersza Giacomo Leopardiego *Nieskończoność?*

▼ **CELE:** ćwiczenie umiejętności analitycznych i sprawności w posługiwaniu się kategoriami

mi poetyki wiersza. Samodzielne rozwiązywanie zadań problemowych związanych z estetycznym i semantycznym czytaniem utworu. Rozwijanie wrażliwości estetycznej, rozbudzanie wyobraźni, kształcenie szacunku dla uczuć innych ludzi.

► **Metoda:** problemowa, elementy eksplicacji literackiej, praca z książką.

► **Pomoce:** Giacomo Leopardi *Canti* a cura di

¹⁾ Dr Zofia Ożóg jest adiunktem w Akademii Świętokrzyskiej, filia w Piotrkowie Trybunalskim.

²⁾ Lekcję pierwszą wydrukowaliśmy w numerze 5/2001, s. 108, lekcję 4 wydrukujemy w nr 2/2002.

L. Fellini, Roma 1996; *Giacomo Leopardi. La vita del poeta a fumetti*, Recanati 1987; *Questionario sul Leopardi. Questionario espositivo e critico e pagine di critica* a cura di F. Crimi, Firenze 1989; *Słowniki języka włoskiego*.

PRZEBIEG LEKCJI:

► Część wstępna

1. Uświadomienie uczniom celów lekcji.
2. Informacja nauczyciela o genezie utworu.
3. Dwukrotne, głośne odczytanie wiersza, najpierw przez nauczyciela, a potem przez ucznia oraz przez kilka minut ciche, indywidualne zapoznanie się uczniów z wierszem.
4. Wyszukiwanie i wy tłumaczenie niezrozumiałych wyrazów (można niektóre wypisać na tablicy i w zeszytach).
5. Swobodne wypowiedzi na temat wiersza.
6. Sformułowanie tematu, zapis na tablicy i w zeszytach.
7. Ustalenie planu pracy nad wierszem, zapis na tablicy.

► I. Część właściwa

Praca w grupach 4 – 6 osobowych nad ustalonymi zagadnieniami (Kto i w jaki sposób mówi?, O czym mówi?, Jaki jest nastrój w wierszu?)

► II. Część końcowa

Podsumowanie: rozwiązanie problemu postawionego w temacie lekcji. Opinie krytyków literatury na temat *Nieskończoności*.

Praca domowa (do wyboru)

1. Przeczytaj ponownie wiersz, następnie przekształć go w fragment prozy. Zastąp niektóre wyrazy innymi, których używasz częściej.
2. Jakich bohaterów romantycznych przypominają Ci kreacje podmiotu lirycznego w *Nieskończoności*?
3. Znajdź inny tytuł dla tego wiersza, wyjaśnij go.
4. Czy lubisz oglądać krajobrazy? Opowiedz o tym.



Tema della seconda e terza lezione: Come capisci il titolo della poesia di Giacomo Leopardi *L' infinito*?

► L' infinito

Sempre caro mi fu quest' ermo colle,
E questa siepe, che da tanta parte

Dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.
Ma sedendo e mirando, interminati
Spazi di là da quella, e sovrumani
Silenzi, e profondissima quiete
Io nel pensier mi fingo; ove per poco
Il cor non si spaura. E come il vento
Odo stormir tra queste piante, io quello
Infinito silenzio a questa voce
Vo comparando: e mi sovvien l'eterno,
E le morte stagioni, e la presente
E viva, e il suon di lei. Così tra questa
Immensità s'annega il pensier mio:
E il naufragar m'è dolce in questo mare.

► **Introduzione** (*Presento lo svolgimento di alcuni punti della prima parte della lezione – presentiam il rozwiązanie niektórych elementów fazy wstępnej lekcji*)

L'infinito composto a Recanati nel mese di settembre 1819. Questa lirica viene chiamata „idillio” („idillio” in greco significa „quadretto”) e fa parte dei „primi o piccoli idilli”. Le liriche così chiamate (definite) sono cinque: *La sera del dì di festa*, *Alla luna*, *Il sogno*, *La vita solitaria* e *L'infinito*. La denominazione di „idilli” era stata suggerita dagli „idilli” di Teocrito, che Leopardi aveva tradotto nel 1815. Il poeta li definì componimenti lirici „esprimenti situazioni, affezioni, avventure storiche dell'animo”, e quindi momenti poetici di carattere più intimo. Si può dire anche così: „le pagine di diario, pagine di confessione personale”. „Idillio” nel senso letterale significa: componimento in prosa o in versi di argomento pastorale e campestre con tendenza a idealizzare aspetti e figure della campagna, ma Giacomo Leopardi trasforma „idillio” in paesaggi interiori.

► *Le parole difficili e incomprensibili, per esempio: (wyrazy trudne i niezrozumiałe, na przykład:)*

ermo: romito, solitario

ultimo orizzonte: la parte più lontana dell'orizzonte

il guardo esclude: disturba la vista, impedisce la vista

sedendo e mirando: mentre sono seduto e ho guardato

interminati: infiniti, illimitati

nel pensier mi fingo: mi concentro moltissimo, mi sprofondo nei miei pensieri, mi immergo a fondo

ove: dove

il cor non si spaura: il cuore non si spaventa, si smarrisce

vo comparando: metto a confronto, vado paragonando

immensità: infinità

il naufragar... mare: mi fa piacere immergermi nel mare

le morte stagioni: il passato

► *Tue impressioni dopo la lettura di questa poesia. Per esempio le domande dell' insegnante e le risposte dalla parte degli studenti. (Twoje impresje po przeczytaniu tego wiersza. Przykładowe pytania nauczyciela i ewentualne odpowiedzi ze strony ucznia)*

– Quale è questa poesia? (È molto personale, soggettiva, quasi intimo diario del poeta)

– Ti piace questa poesia? (Sì, mi piace tanto perchè esprime dei sentimenti dell' uomo sull' infinito, sull' eternità, i sentimenti metafisici)

– Che sentimenti suscita in te questo componimento lirico? (Questo componimento lirico mi permette immaginarmi, cioè entrare nel paese dell' immaginazione, mi ricordo i miei sentimenti pieni di malinconia)

– Che impressioni provoca *L'infinito*? (Io sono molto impressionata dall' *Infinito*. L'atteggiamento del soggetto lirico mi piace tanto perchè sono da sola sognatrice. Non mi piace affatto perchè non sono entusiasta della poesia, non voglio pensare nè al passato nè al futuro. Vivo del giorno di oggi, ho natura energica non contemplativa)

Schema del lavoro. (Plan pracy)

1. Chi e in quale modo parla?
2. Di che cosa parla?
3. Qual'è tono sentimentale della lirica?

▼ **Interpretazione della poesia** *Interpretacja wiersza – część właściwa lekcji*

► **1. Chi e in quale modo parla nella poesia?** (Gli studenti hanno per scopo trovare nella poesia tutte le caratteristiche relative alla persona poetica. Il lavoro in gruppo circa 15–20 min. I risultati delle analisi, per esempio. – Uczniowie mają jako zadanie znaleźć w wierszu charakterystyczne cechy, odnoszące się do podmiotu lirycznego. Praca grupowa około 15–20 minut. Przykładowo wyniki pracy.)

uomo – di questo attestano forme personali dei verbi e pronomi personali, come: „fu”, „mi fingo”, „mi sovviene”, „vo comparando”, „odo”, „io”, „mio”.

età – senza dubbio un giovane perchè pone le domande dentro di sè stesso, e soprapensiero, fa le scoperte tipiche per giovani.

carattere – natura contemplativa, solitaria, un uomo sognatore, con inclinazione alla malinconia, sente profondamente la propria solitudine e lo stato d' animo, l'introverso.

atteggiamento – individuale, soggettivo, aperto, pieno di spiritualità, conoscitivo e sensibile. interessi e capacità – di ricerca, filosofici, con aspirazione alla piena e profonda scienza sul mondo.

personalità – attira l' attenzione, persona riflessiva, si può dire eccezionale, l'individualità.

La persona poetica si esprime in prima persona, in un „io”. La forma del monologo lirico: confessioni.

► **2. Di che cosa parla?** (*Gli studenti hanno per scopo raccontare la scena rappresentata dalla persona poetica, e provare a riassumere tutto ciò che la persona poetica s'immagina, dove si trova, che cosa vede, che cosa sente e desidera. I risultati della ricerca, per esempio: – Uczniowie mają przedstawić obraz nakreślony przez podmiot liryczny i ująć przeżycia osoby poetyckiej. Przykładowe wyniki interpretacji.*)

La persona poetica parla del posto della sua meditazione – del monte Tabor (poco lontano da Recanati) dove sta e contempla lo spazio. Non vede i confini perchè le impedisce una siepe. Allora s'immagina l' infinito dello spazio, e di conseguenza intuisce l' infinito del tempo, l' eternità. In questa contemplazione si immersa dolcemente il suo pensiero.

1. Il luogo della contemplazione del soggetto lirico: „quest' ermo colle”, „questa siepe”

– Il colle – un segno dello spazio reale, fisico e anche metafisico. Una metafora dello spazio. Il colle chiamata il monte Tabor, attraverso un gioco di parole, richiama il Monte di Trasfigurazione di Cristo dal Vangelo. Così indirizza attenzione sui valori sacrali e apre lo spazio metafisico.

– „ermo” – un aggettivo che isola ed evidenzia „il colle”.

– „caro” – un aggettivo che mette in rilievo un legame sentimentale della persona poetica.

– „quest’ (colle), „questa siepe” – dimostrativi che sottolineano un rapporto di affettuosa consuetudine della persona poetica.

► L’ insegnante legge un frammento di lettura che si riferisce all’ *’Infinito*: (Nauczyciel przytacza fragment lektury, odnoszący się do *Nieskończoności*:

Giacomo, quando facea la passeggiata a ponente, solea recarsi per un piccolo sentiero al colle detto popolarmente Monte Tabor (...). A tempi del poeta era veramente „ermo”.

2. Il colle e la siepe hanno i significati simbolici, per esempio – sono i due segni della situazione della persona poetica;

a) isolazione

b) esclusione

► L’ insegnante legge un frammento di lettura critica relativa alla poesia di Leopardi: (Nauczyciel przytacza fragment interpretacji wiersza Leopardiego.) *La siepe pare, come le mitiche colonne d’ Ercole, che trattenga l’ uomo dall’ avventurarsi oltre i suoi limiti, il colle invece è come un trampolino di lancio che inviti a un volo astrale, non nel mondo della realtà, ma in quello della fantasia.* (F. Crimi, *Questionario sul Leopardi*, p. 92.)

Il mondo delle impressioni della persona poetica: (Świat przeżyć podmiotu lirycznego)

.....il sentimento dell’ infinito („interminati spazi”, „sovrumani silenzi”, „profondissima quiete”) suscita una dicotomia delle impressioni per la persona poetica – un’ ammirazione, un timore, un spavento („ove per poco il cor non si spaura”, „... e dolce in questo mare”).

.....lo stormire del vento („il vento odo stormir tra queste piante”) provoca lo scorrere dei vari quadri di tempo e rinvia il pensiero della persona poetica all’ eterno, alla morte stagioni, alla presente e viva e al suon di lei („ mi sovvien l’ eterno”, „le morte stagioni”, „la presente e viva”, „il suon di lei”). Così la meditazione acquista la durata e l’ intensità di „storia dell’ anima”, di ricerca di un tempo perduto, ma che una volta ritrovato („Sempre caro mi fu quest’ ermo...”).

.....un dolce naufragio del pensiero nell’infinità („il naufragar m’è dolce in questo mare”).

degli „interminati spazi”, e dei „sovrumani silenzi” porta una felicità. „Questo mare” – si può interpretare come per esempio una pace dell’ uomo, come calma dell’ anima, il Nulla, forse come un ritorno all’ origine.

► **3. Qual’ è tono sentimentale della lirica?** (*L’ esito finale del lavoro degli studenti. – Wynik pracy końcowej uczniów.*)

Non è monotono, si cambia. Il tono elegiaco, malinconico. Tono di ricordo sereno, introducono già i primi tre versi dello strato semantico della poesia, legati al reale. („Sempre caro mi...”). A poco a poco, il tono, il clima sentimentale si innalza attraverso le parole straordinarie, come per esempio „interminati spazi”, „infinito silenzio”, „profondissima quiete”.

L’ atmosfera sentimentale e solenne, grave. Dal quattro verso: „Ma sedendo...” tutta la lirica è una conversazione del poeta con il suo animo, con il proprio cuore, ha carattere di riflessione sulla profondità del mondo. Il tono riflessivo, quasi religioso di una preghiera, quando il cuore sente e la mente non dice, perchè è incapace di esprimere tutta la complessità, tutta la profondità e la delicatezza di sentimento.

▼ III. Conclusionie (Część końcowa lekcji)

L’ insegnante cita in polacco un frammento letterario critico sul Leopardi dal libro sotto titolo: J. Ugniewska, Giacomo Leopardi, Warszawa 1991, s.72. – Nauczyciel w końcowej części lekcji może przytoczyć po polsku różne spojrzenia krytyków literatury na wiersz Leopardiego)

„Żaden tekst Leopardiego nie doczekał się tak wielu różnych interpretacji, jak *Nieskończoność*. Czy przedstawia ona doświadczenie mistyczne, czy eksperyment zgodny z sensualistyczną psychologią, romantyczne marzenie, czy medytację nad przyjemnościami wyobraźni? – odpowiedź na to pytanie zależała często od ideologicznej orientacji krytyków, a nie tylko od ich estetycznej wrażliwości. Pierwszy De Sanctis uczynił z *Nieskończoności* opis doświadczenia transcendentnego (...). Postawa wobec tajemnicy: lęk i podziw, wznoszenie się umysłu ponad naturalne ograniczenia to dla De Sanctisa symptomy postawy religijnej, odkrywającej Boga. Również współczesny katolicki krytyk G. Getto widzi w doświadczeniu nieskończoności

kontemplację transcendentnego wymiaru świata. Natomiast W. Binni, konsekwentny zwolennik laickości poezji Leopardiego, widzi w niej przede wszystkim aspekt zmysłowy – poznawczy, zespolenie wrażeń i medytacji, fantazji i myśli, nie zaś preromantyczne marzenie ani mistyczne tęsknoty. Poza kategoriami konfesyjności czy laickości sytuują się ci krytycy, którzy widzą w *Nieskończoności* ideę określoną jedynie jako pustkę i nicość lub jako fikcję umysłu, czy też czysty przepływ emocji. Choć interpretacje są różne, całkowita jedno-myślność charakteryzuje sądy wartościujące: *Nieskończoność* uznana jest powszechnie za jedno z największych arcydzieł Leopardiego.

▼ **Compito** (a scelta)

1. Rileggi la poesia, poi trasformala in un normale brano di prosa. Sostituisci alcune parole con altre che usi di più.

2. Quali protagonisti romantici richiama secondo te la creazione della persona poetica nella lirica?

3. Prova a comporre un altro titolo per questa poesia, cerca a spiegarlo.

4. Ti piace guardare i paesaggi? Racconta!

Bibliografia

Kozłowski A. (1991): *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: WSiP.

Komorowska H. (1993): *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE – Poland.

Questionario sul Leopardi. Questionario espositivo e critico e pagine di critica (1989): a cura di F. Crimi, Firenze, Edizioni Remo Sandron.

Salwa P. (1997): *Historia literatury włoskiej*, Warszawa, s. 118–128. J Tu również jest tłumaczenie wiersza Giacomo Leopardiego.

Ciekawy przykład interpretacji *L'infinito* di G. Leopardiego jest w: *Italiano biennio superiore* (1997): Milano: La Spiga languages, s. 128–131. (listopad 1998)

KONKURS

Anna Korczyńska¹⁾
Zagnańsk



Założenia nowej matury w gimnazjum – Konkurs z języka rosyjskiego

Uczniowie I i II klas gimnazjalnych powiatu kieleckiego ćwiczyli nową formę egzaminu zewnętrznego nowej matury w I Powiatowym Konkursie Języka Rosyjskiego.

Przyjechali z pięciu gmin powiatu (Daleszyce, Mniów, Piekoszów, Raków, Zagnańsk), aby sprawdzić swoje umiejętności czytania ze zrozumieniem, pisania tekstu użytkowego oraz rozumienia tekstu słuchanego.

Komisja konkursowa po sprawdzeniu testów, zgodnie z kryteriami oceniania zewnętrznego wyłoniła 12 najlepszych uczniów. Wszyscy otrzymali pamiątkowe dyplomy i nagrody książkowe.

Przy wspólnej herbatce, z udziałem świętokrzyskiego kuratora oświaty – pani mgr Barbary Romanowskiej, dyskutowano o spotkaniu za rok.

► **I Konkurs Języka Rosyjskiego dla Gimnazjum – eliminacje powiatowe**

▼ **Arkusz I. Rozumienie ze słuchu**
(1 pkt za każde poprawne rozwiązanie).

Чудесное лекарство

Один молодой человек так поздно просыпался по утрам, что каждый день

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka rosyjskiego w Publicznym Gimnazjum w Zagnańsku.

опаздывал на работу. Тогда он пошёл к врачу и врач прописал ему лекарство, чтобы он мог легко вставать утром. Пришёл молодой человек домой, принял лекарство и лёг спать. Когда он проснулся, то увидел, что будильник ещё не звонил. Довольный, что не проспал, он оделся и пошёл на работу.

— Чудесное лекарство, — сказал он приятелю. — Я спал, как убитый, и пришёл на работу даже раньше времени.

— Поздравляю, — ответил приятель, — но где ты был вчера?

► **Zadanie 1:** *po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu, zdania prawdziwe zakreśl kółeczkiem.*

1. Молодой человек просыпался ранним утром.
2. Он каждый день опаздывал на работу.
3. Молодой человек обратился за помощью к врачу.
4. Дома он принял лекарство и никак не мог заснуть.
5. Утром он оделся и пошёл на работу.
6. Он пришёл на работу раньше времени.

Мама и футбол

Моя мама — артистка. Она не только работает в театре, но и выступает по радио и телевидению. Однажды её театр был в Иркутске. Каждый день мама выступала в концерте или была занята в театре. Она очень устала, и папа сказал, что ей нужно отдохнуть. Он купил ей путёвку в дом отдыха на юг. Мама положила в чемодан свои вещи и поехала в дом отдыха. Она отдыхала на юге месяц. Папа и я жили в Москве одни. Папа покупал в магазине мясо, хлеб, овощи и готовил обед. Я помогал ему. Вечером я готовил уроки, потом мы смотрели телевизор или играли в шахматы.

Воскресенье мы проводили очень весело. Мы ходили на стадион и с удовольствием смотрели футбол. Папа любит футбол, и я тоже люблю, а мама не любит. Когда мама была дома, мы смотрели футбол только по телевизору.

Месяц кончился очень скоро «Завтра приедет мама», — сказал мне папа. Мы приготовили вкусный обед, купили

цветы. И вот мама приехала. Мама была очень рада, и мы тоже были рады. Мама не любит футбол, а воскресенье мы всегда проводим вместе.

Каждый день я думал: «Скоро воскресенье, пойдём мы на футбол или нет?»

Воскресенье, когда мы обедали, я ничего не ел.

— Почему ты не ешь, Юра?

— Сегодня футбол, — сказал я.

— Мама, мы пойдём на стадион?

— Да.

— Как?! И ты, мама?

Мы смотрели на маму и ничего не понимали. Раньше мама всегда скучала; когда мы смотрели футбол по телевизору.

— Конечно, и я. Когда я отдыхала на юге, там тренировалась футбольная команда. И мы часто проводили свободное время на стадионе, где играла эта команда. Теперь я знаю все правила игры и с удовольствием поеду на стадион.

— Как хорошо, что ты отдыхала в этом доме отдыха, — сказал я.

Теперь каждое воскресенье мы вместе бываем на стадионе и смотрим футбол.

► **Zadanie 2:** *wysłuchaj dwukrotnie tekst. Uporządkuj informacje według kolejności w jakiej występują w tekście.*

Мама поехала в дом отдыха на юг.

Мы приготовили вкусный обед, купили цветы.

Месяц кончился скоро, приехала мама.

Мама Юры артистка — она работает в театре.

В доме отдыха мама полюбила футбол.

Arkusz II.

Rozumienie tekstu czytanego

(1 pkt za każde poprawne rozwiązanie).

► **Zadanie 3:** *przeczytaj uważnie tekst. Uzupełnij tabelkę. Zdania prawdziwe oznacz literą P, fałszywe F.*

Фасоль

(Туркменская сказка)

Жили-были мать и сын. Мать каждый день работала в поле и дома готовила обед. Она много работала, а сын не

работал. Он был очень ленивый. Однажды мать ушла на работу, а сын остался дома. Весь день он ничего не делал, а потом заснул. Вечером, когда мать пришла домой, сын встал и захотел есть. Мать дала ему тарелку фасоль. Но он съел только одну ложку фасоли и сказал:

– Я не буду есть. Фасоль невкусная.

Мать ничего ему не ответила. На другой день мать встала рано утром и сказала сыну:

– Сегодня ты пойдешь со мной на работу. Ты больше не будешь оставаться дома.

Сын пошел с матерью в поле и работал весь день. Вечером, когда они вернулись домой, мать опять дала ему тарелку фасоли. Сын съел все очень быстро и сказал:

– Вот сегодня фасоль очень вкусная. Вчера была нехорошая.

Мать засмеялась и сказала:

– Сегодня я дала тебе фасоль, которую ты вчера не хотел есть. Вот что делает работа!

1. Его мама трудолюбивый человек.
2. Они часто ссорились.
3. Сын не похож на мать.
4. Мама два раза варила фасоль.
5. Они вернулись после работы поздно.

1	2	3	4	5

► **Задание 4:** прочитай uważnie tekst. Uzupełnij tabelkę odpowiednim numerem.

Тест по теме „Семья”

Мать	Отец	Бабушка	Сын	Дочь
№	№	№	№	№

Текст № 1. Она очень любит детей. Дети тоже её любят. Она уже не работает. Она на пенсии. А какие пирожки готовит... пальчики оближешь!

Текст № 2. У него мало времени, он очень много работает. Вечером любит смотреть телевизор и читать газету.

Текст № 3. Она ещё молодая. Работает врачом. Любит читать книги и ходить

в кино. С ней можно обо всем поговорить, она всё понимает.

Текст № 4. Она ещё совсем маленькая, но очень любит всем помогать. Днём она играет, увлекается мультиками и куклами...

Текст № 5. Он любит громко слушать музыку, играть в баскетбол и смотреть фильмы. Свою комнату убирает редко и кое-как.

Arkusz III. wypowiedzi pisemne

► **Задание 5:** *Wybierasz jedną z trzech propozycji. Wybrany temat zakreśl kółeczkiem.* (5 pkt)

1. Napisz ogłoszenie, że zginął twój pies, podaj dane dotyczące psa (kolor, jak się wabi oraz miejsce, w którym to się stało);

2. Napisz telegram, w którym zawiadomisz rodziców, że czujesz się dobrze, jest piękna pogoda, fajni koledzy, ale nie masz już pieniędzy.

3. Zredaguj życzenia dla swojej mamy z okazji Dnia Matki (3 zdania).

► **Задание 6:** *Wybierasz jedną z trzech propozycji. Wybrany temat zakreśl kółeczkiem.* (10 pkt)

1. Napisz list do koleżanki/kolegi. W liście powinny być zawarte następujące informacje:

- ▲ podziękowanie za list,
- ▲ informacje o sobie,
- ▲ o twoim gimnazjum,
- ▲ prośba o szybką odpowiedź

2. Napisz charakterystykę swojej koleżanki/kolegi, określ:

- ▲ wiek,
- ▲ miejsce zamieszkania,
- ▲ wygląd zewnętrzny,
- ▲ cechy charakteru

3. Opisz jeden dzień ze swojego pamiętnika, napisz o:

- ▲ o czynnościach wykonywanych rano,
- ▲ drodze do szkoły, nauce w szkole,
- ▲ porze obiadowej (pomocy rodzicom),
- ▲ zajęciach popołudniowych.

Kryteria do sprawdzania testu (ogółem 33 pkt)

► **Задание 1**

Prawdziwe odpowiedzi 2, 3, 5. Za każdą pomyłkę minus 1 pkt.

► **Задание II**

Liczba pierwsza oznacza nr zadania, liczba w kółku – prawdziwa odpowiedź 4 ①, 1 ②, 3 ③, 2 ④, 5 ⑤.

► **Zadanie III**

Czytanie ze zrozumieniem

1. – P; 2. – F; 3. – P; 4. – F; 5. – P.

► **Zadanie IV**

Мать № 3	Отец № 2	Бабушка № 1	Сын № 5	Дочь № 4
-------------	-------------	----------------	------------	-------------

► **Zadanie V** – krótka forma użytkowa

Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3	Inf. 4	Forma	Suma
1 p	1 p	1 p	1 p	1 p	5 p

Liczymy przekaz informacji, błędy podkreślamy.

► **Zadanie VI** – dłuższa forma użytkowa

Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3	Inf. 4	Poprawność językowa	Forma	Suma
0,5-1	0,5-1	0,5-1	0,5-1	0-5 p	1 p	10 p

Uwaga! Sprawdzając:

- liczymy wyrazy w pracy,
 - liczymy wyrazy błędnie napisane (podkreślamy cały wyraz, w którym występuje błąd),
 - nie liczymy powtarzających się wyrazów z błędem, od 0-10% błędnych wyrazów w stosunku do wszystkich wyrazów w pracy – 5 pkt.; od 10-20% – 4 pkt.; od 20-25% – 3 pkt.; od 25-30% – 2 pkt.; od 30-40% – 1 pkt.
- (czerwiec 2001)

MATURA



Próbný egzamin maturalny z języka niemieckiego. 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**

„Neues aus Deutschland” – ein aktuelles Infomagazin für alle, die etwas Neues aus Deutschland erfahren wollen. Mit Hits, Tipps und Trends und natürlich in deutscher Sprache.

Hallo, und herzlich willkommen zu unserer ersten Ausgabe!

Am Mikro ist für euch der Jochen. Ich darf mich vielleicht mal kurz vorstellen:

Ich bin 20 Jahre alt, hab', das Abi hinter mich gebracht und mach' gerade eine Ausbildung beim Rundfunk.

Wir haben für Euch noch ein paar Kurznachrichten zusammengestellt:

Englisch ist die Nummer eins der modernen Fremdsprachen.

Wie aus einer von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Statistik hervorgeht, lernen heute 63,5 Prozent der Schüler Englisch. 17 Prozent nehmen am Französischunterricht teil.

Zwei Milliarden Mark Taschengeld.

Die Kinder und Jugendlichen in der BRD bekommen pro Jahr rund zwei Milliarden Mark

¹⁾ Próbné egzaminy maturalne, które drukujemy w tym numerze, zostały przygotowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi.

an Taschengeld. Das hat jetzt eine Umfrage ergeben. Danach erhalten die 7-bis 9-jährigen pro Monat im Durchschnitt 7,80 Mark, die 10- bis 12-jährigen 16 Mark, die 13- bis 15-jährigen 26 Mark. Jugendliche, die 16 Jahre oder älter sind, kassieren durchschnittlich 50 Mark.

Fußballer ganz vorn.

Mehr als 20 Millionen Menschen in der Bundesrepublik sind Mitglieder in einem Sportverein. Fußballvereine haben mit 4,8 Millionen die meisten Mitglieder, danach kommen die Turnvereine mit 3,7 Millionen und die Tennisvereine mit 1,7 Millionen. Boris und Steffi haben dafür gesorgt, dass die Tennisvereine in den letzten Jahren um 50% mehr Mitglieder bekamen.

Die jungen Deutschen sind ja Weltmeister im Reisen.

Rund 80% der 14- bis 29-jährigen haben schon mindestens eine Urlaubsreise in Deutschland gemacht. Mehr als die Hälfte war schon in Österreich. Ein Drittel der Teenager und mehr als 40% der Jugendlichen kennen jeweils Italien, Spanien oder Frankreich.

Falls ihr euch über Reiseziele informieren wollt, könnt ihr das gern nachlesen, und zwar in dem Taschenbuch, das heißt „Anders Reisen“ und ist im rororo Taschenbuchverlag erschienen. Es ist besonders günstig und kostet nur 14,50 DM.

(aus „Schüler AG und ÄRZTE“ – ein Hörmagazin 1989)

► Text do zadania 2

Seit 1985 vergibt die Europäische Gemeinschaft den Titel „Kulturstadt Europas“. Ein ganzes Jahr trägt dann die auserwählte City diesen Namen und organisiert viele Veranstaltungen, welche die Kultur und die Geschichte der Stadt vorstellen.

Im Jahre 1999 trug die deutsche Stadt Weimar in Thüringen den Namen Kulturstadt Europas. Weimar?, werden wahrscheinlich die meisten von euch fragen, wo liegt denn das und was ist denn so Besonderes daran? Vergleich man die Kleinstadt mit den bisherigen Kandidaten wie Lissabon, Madrid oder Paris, dann ist Weimar mit 60 000 Einwohnern tatsächlich die kleinste aller Kulturstädte. In Sachen Kultur und Tradition braucht sich Weimar jedoch nicht zu verstecken. Auf engstem Raum treffen sich hier deutsche und europäische Kulturgeschichte aufeinander.

Der wohl berühmteste Weimarer war Johann Wolfgang Goethe. Der Dichter und Staatsmann war zusammen mit dem Dramatiker Schiller und dem Philosophen Herder in der Zeit der Klassik (etwa 1786 bis 1830) in Weimar tätig. Zu dieser Zeit war Weimar eine der fortschrittlichsten Städte Europas. Auch große Musiker haben hier gearbeitet: Johann Sebastian Bach, Franz Liszt und Richard Strauss sind die bekanntesten Beispiele.

Die Hollywoodschauspielerin Marlene Dietrich hat in Weimar gelebt und Napoleon hat hier übernachtet, als er 1806 auf den Schlachtfeldern bei Auerstedt kämpfte.

1933, nach der Machtübernahme der Nazis in Deutschland, begann das dunkelste Kapitel der Weimarer Geschichte. Während des Krieges haben die Nazis in Buchenwald, rund zehn Kilometer von Weimar entfernt, ein Konzentrationslager gebaut. Dort wurden 56 000 Menschen systematisch umgebracht, bevor es 1945 von den Amerikanern befreit wurde.

Aktuell, Nr 3/1999



Arkusz I

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Czas pracy 20 minut (maks. 15 pkt)

► Zadanie 1 (8 pkt.)

Usłyszysz dwukrotnie fragment audycji radiowej „Neues aus Deutschland“. Na podstawie usłyszanych informacji zdecyduj, które z podanych zdań jest prawdziwe (R), a które fałszywe (F). Zaznacz krzyżykiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

	R	F
1.1. „Neues aus Deutschland“ ist ein Infomagazin für alle, die sich für verschiedene Neuigkeiten aus Deutschland interessieren.		
1.2. Am Mikrofon ist Jochen, ein ehemaliger Schüler, der gerade beim Rundfunk eingestellt wurde.		
1.3. Die meisten deutschen Schüler lernen Englisch.		
1.4. Jugendliche im Alter von 14 Jahren bekommen im Durchschnitt mehr Taschengeld als die 16-jährigen.		

1.5. Deutsche Sportvereine haben über 20 Millionen Mitglieder	R	F
1.6. Die meisten deutschen Sportfans gehören einem Fußballverein an.		
1.7. 80% der deutschen Jugendlichen haben mindestens eine Auslandsreise gemacht.		
1.8. Im Taschenbuch „Anders Reisen“ kann man viele Informationen über verschiedene Reiseziele finden.		

► **Zadanie 2** (7 pkt.)

Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu wybierz właściwe, zgodne z tekstem, uzupełnienie zdania, zaznaczając jedną z trzech możliwości (a, b, lub c). Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

2.1. Der Text erzählt über Weimar als

- a) Filmfestivalstadt;
- b) Universitätsstadt;
- c) Kulturstadt;

2.2. Weimar liegt in

- a) Sachsen;
- b) Thüringen;
- c) Hessen;

2.3. Einer der bisheriger Kandidaten war

- a) Mailand;
- b) Paris;
- c) Köln;

2.4. In Weimar hat ... gewohnt.

- a) Bach;
- b) Mozart;
- c) Beethoven;

2.5. In Weimar hat

- a) Marlene Dietrich eine Musikschule gegründet.
- b) Heine ein Jahr gelebt.
- c) Napoleon 1806 übernachtet.

2.6. Buchenwald befindet sich ... von Weimar.

- a) zehn Kilometer weit;
- b) südlich;
- c) im Süden;

2.7. Im Konzentrationslager kamen ... Menschen ums Leben.

- a) 75 000;
- b) 56 000;
- c) 65 000;



Arkusz II
ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO
Czas pracy 50 minut (maks. 20 pkt.)

► **Zadanie 3** (6 pkt.)

Przeczytaj uważnie tekst, a następnie zaznacz krzyżykiem (X) w tabeli, do których osób odnoszą się informacje umieszczone w pierwszej kolumnie. Za każdą prawidłowo zaznaczoną informację otrzymasz 1 punkt.

Die Jungen Wilden

Im Sport war Deutschland in den letzten Jahren sehr erfolgreich. Die Namen von Steffi Graf, Boris Becker oder Michael Schumacher sind heute auf der ganzen Welt bekannt. Doch ihre Karrieren gehen dem Ende entgegen und viele Sport-Fans fragen sich: Wie wird es ohne die großen Stars wie Boris Becker, Michael Schumacher und Steffi Graf weitergehen? Wir wollen euch heute drei junge und außergewöhnliche Sportler vorstellen, die nicht nur durch ihr sportliches Talent Schlagzeilen gemacht haben. Es sind die jungen Wilden, denn neben ihrem sportlichen Erfolg haben sie auch alle eine schillernde Persönlichkeit.

Die Snowboard-Olympiasiegerin

Nach ihrem Olympiasieg 1998 in Nagano wollten die Sportjournalisten von Nicola Thost wissen, wie man sich fühlt nach einem Olympiasieg. Nicola Thost sagte darauf, dass sie viel Spaß gehabt hatte und das ist ihr das Wichtigste. „Spaß haben“ ist das Lebensmotto der jungen Snowboarderin. Sie reist gern, dreht Videofilme und liebt Musik. Als sie mit leichten Verletzungen von einem Trainingslager aus Amerika zurückkam, wollte die damals 20-jährige die Teilnahme an den Olympischen Spielen schon absagen. Dass sie in Nagano überhaupt gewinnen konnte, hatte sie vor allem den Überredungskünsten ihres Vaters und Bruders zu verdanken.

Der Becker-Nachfolger

Als Boris Becker seinen Rücktritt erklärte, waren alle Tennisfans geschockt. Wie sollte es ohne ihn nur weitergehen? Die Antwort darauf gab Boris Becker persönlich: „Es gibt doch den Tommy“. Gemeint war Tommy Haas, Deutschlands neue Tennishoffnung. Er ist nicht nur erfolgreich, sondern ist auch der Mädchenschwarm Nummer 1. Den Großteil seiner Jugend hat der Deutsche in einer Tennisschule in Florida verbracht, wo er mit

Stars wie Andre Agassi trainierte. Das harte Training zahlt sich inzwischen aus. Jetzt ist Tommy auch die neue Nummer 1 im deutschen Tennis.

Die Eiskönigin

Mit über 90 Länderspielen ist die 22-jährige Maren Valenti Deutschlands beste Eishockeyspielerin. Doch bei den Frauen zu spielen, ist

ihr zu langweilig. Sie selbst sagt über Spiele bei den Frauen: „Da habe ich mal 19 Tore in einem Spiel geschossen, das bringt mir nichts.“ Deshalb trainiert und spielt Maren bei den Männern mit. Ihr großes Ziel ist es, Profi zu werden. Das geht aber nur in einer Männermannschaft. Die Konkurrenz ist groß, doch Maren Valenti glaubt fest daran, dass sie es bald schaffen kann.

Aktuell. September/Oktober 1999

		A – Nicola	B – Tommy	C – Maren
3.1. wohnte in den USA.			
3.2. hat an der Olympiade teilgenommen.			
3.3. läuft Schlittschuh.			
3.4. trainiert lieber mit Männern.			
3.5. interessiert sich für Musik.			
3.6. hat viel von älteren Kollegen gelernt.			

► Zadanie 4 (6 pkt.)

Przeczytaj uważnie tekst, a następnie zaznacz, które z podanych poniżej zdań są prawdziwe (R), a które fałszywe (F). Zaznacz krzyżykiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde prawidłowo wykonane polecenie otrzymasz 1 punkt.

Ersatz für Therapie

Wandern kann nach Überzeugung von Experten auch teure Therapien ersetzen.

Die positiven psychischen und physischen Effekte des Wanderns sind unbestritten, sagt der Marburger Hochschuldozent Rainer Brämer. In vielen Fällen lassen sich auch aufwendige therapeutische Maßnahmen durch das Schnüren der Wandertiefel rezept- und nebenwirkungsfrei ersetzen.

Gesundheit und Lebensdauer des Menschen hängen zudem wesentlich von regelmäßiger körperlicher Bewegung ab. Wer pro Woche allein mit Sport zwischen 2000 und 3500 Kalorien verbraucht, erkrankt seltener und lebt im statistischen Mittel fast zwei Jahre länger als jemand mit einem deutlich geringeren Bewegungskonto.

Das Minimum von 2000 Kalorien pro Woche kann bereits erreichen, wer täglich eine Stunde zu Fuß oder auf dem Rad unterwegs ist.

Bei jeder sportlichen Betätigung ganz wichtig: das Trinken. Damit der Flüssigkeits- und Mineralien-Pegel im Organismus stets gleich hoch gehalten wird, empfehlen Ärzte und Ernährungsexperten, täglich mindestens eineinhalb Liter zu trinken.

Das Blaumännle 17 Juli 1998

		R	F
4.1.	Wandern kann eine gute psychische und physische Therapie sein.		
4.2.	Das Schnüren der Schuhe kann Nebenwirkungen haben.		
4.3.	Man soll täglich 2000 bis 3500 Kalorien verbrauchen, um gesünder zu sein.		
4.4.	Leute, die sich oft bewegen, können zwei Jahre länger leben.		
4.5.	Wer täglich eine Stunde Rad fährt, kann bis 3500 Kalorien pro Woche verbrauchen.		
4.6.	Jeder Mensch soll am Tag ein halbes Liter Flüssigkeit trinken.		

► **Zadanie 5** (8 pkt.)

Przeczytaj poniższy tekst, a następnie uzupełnij go odpowiednimi wyrazami z ramki, wstawiając odpowiednie litery (A – J) tak, by tekst utworzył logiczną i gramatycznie poprawną całość. Dwa wyrazy w ramce są zbędne. Za każdą prawidłowo uzupełnioną lukę otrzymasz 1 punkt.

**Freie Fahrt für freie Bürger?
Tempo-Limit auf Autobahnen.**

Viele **5.1.** fordern ein Tempo-Limit von 100 km/h. Sie sagen: „Schnelle Autos vergiften die Luft – ihre Abgase enthalten zu viele **5.2.** Das schadet dem deutschen Wald: Fast 50 Prozent aller Tannen und Fichten in Deutschland sind krank – sie verlieren ihre Nadeln und sterben. Tempo 100 schützt unsere Bäume – und es sind weniger Giftstoffe in den Abgasen.

Tempo-Limit-Gegner sagen jedoch: „Die größten **5.3.** sind Fabriken. Nur ein Viertel der schädlichen Abgase stammt von Autos – und das meiste davon produzieren die großen Lastwagen. Außerdem: In Deutschland müssen alle neuen Autos einen **5.4.** haben. Das schützt die Luft mehr als ein Tempo-Limit!“

Viele Leute sind der Meinung, dass es mit einem Tempo-Limit weniger Autounfälle geben wird. Sie glauben: „Zu hohe **5.5.** sind gefährlich. Der Fahrer kann bei einer Gefahr nicht schnell genug reagieren – das Unfall-Risiko ist groß. Und: **5.6.** zwischen schnellen Autos sind immer gefährlich – dabei gibt es fast immer Verletzte oder Tote.“

Das stimmt nicht, meinen schnelle Autofahrer: „Wer schnell fährt, ist automatisch vorsichtiger. **5.7.** sind keine rücksichtslosen Raser – sie wissen, dass sicheres Fahren wichtig ist. Und die meisten Unfälle passieren nicht bei hohen Geschwindigkeiten auf Autobahnen, sondern im **5.8.** Dort ist das Unfallrisiko am höchsten!“

Aktuell. Sonderheft Weihnachten und Neujahr 92/93

A	Unfälle	5.1.	
B	Umweltschützer	5.2.	
C	Trabant	5.3.	
D	Stadtverkehr	5.4.	
E	Giftstoffe	5.5.	

F	Katalysator	5.6.	
G	Luftverschmutzer	5.7.	
H	Schnellfahrer	5.8.	
I	Risiko	5.9.	
J	Geschwindigkeiten	5.10.	



**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 zwiezłości i precyzji wypowiedzi. (red.)

► **Zadanie 6** (5 pkt.)

Spędzasz ferie zimowe na obozie narciarskim. Napisz widokówkę do kolegi z Niemiec. Przekaż mu:

- pozdrowienia,
- informacje o warunkach narciarskich,
- informacje o zakwaterowaniu,
- podaj termin powrotu do domu.

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.)

Chcesz nawiązać korespondencję z rówieśnikiem z Niemiec. Możesz to zrobić za pośrednictwem czasopisma młodzieżowego „JUMA”. Napisz list do gazety i podaj w nim:

- powód poszukiwania partnera do korespondencji w języku niemieckim,
- najważniejsze dane o sobie (bez nazwiska i adresu),
- informacje o twoich zainteresowaniach,
- informacje o twojej rodzinie,

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).



Model odpowiedzi i schemat oceniania

► Arkusz I

ZADANIA 1 – za każde prawidłowo wykonane polecenie przyznaje się 1 punkt – maksimum 8 punktów.

1.1. – R; 1.2. – F; 1.3. – R; 1.4. – F; 1.5. – R; 1.6. – R; 1.7. – F; 1.8. – R.

ZADANIE 2 – za każde prawidłowo wykonane polecenie przyznaje się 1 punkt – maks. 7 punktów.

2.1. – C; 2.2. – B; 2.3. – B; 2.4. – A; 2.5. – C; 2.6. – A; 2.7. – B.

► Arkusz II

ZADANIE 3 – za każdą prawidłowo zaznaczoną informację przyznaje się 1 punkt – maks. 6 punktów.

3.1. – B; 3.2. – A; 3.3. – C; 3.4. – C; 3.5. – A; 3.6. – B.

ZADANIE 4 za każdą prawidłowo zaznaczoną informację przyznaje się 1 punkt – maks. 6 punktów.

4.1. – R; 4.2. – F; 4.3. – F; 4.4. – R; 4.5. – F; 4.6. – F.

ZADANIE 5 – za każde prawidłowo wykonane polecenie przyznaje się 1 punkt – maksimum 8 punktów.

5.1. – B; 5.2. – E; 5.3. – G; 5.4. – F; 5.5. – J; 5.6. – A; 5.7. – H; 5.8. – D.

► Arkusz III. Kryteria oceniania wypowiedzi pisemnej

ZADANIE 6 – 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, nie przyznaje się punktu.

▲ Jeżeli tekst jest poprawny pod względem językowym, tzn. nie zawiera błędów lub zawiera nieliczne drobne błędy, przyznaje się 1 punkt.

▲ Jeżeli tekst zawiera liczne błędy językowe (które stanowią więcej niż 25% liczby wyrazów) przyznaje się zero punktów.

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 7 – dłuższa forma użytkowa (10 pkt.)

Przy ocenie tego zadania bierze się pod uwagę treść, formę, poprawność i bogactwo językowe. Przyznaje się po 1 punkcie za każdą informację. Jeśli informacji brak lub błędy językowe uniemożliwiają jej zrozumienie, przyznaje się zero punktów.

Treść:

1 pkt. – informacja zawiera wszystkie elementy określone w poleceniu,

0,5 pkt. – informacja zawiera część elementów określonych w poleceniu.

Forma:

2 pkt. – wypowiedź zgodna z wymaganą formą,

– układ tekstu spójny, logiczny,

– objętość pracy może przekroczyć podane granice do $\pm 10\%$,

1 pkt. – wypowiedź częściowo zgodna z wymaganą formą,

– układ tekstu częściowo spójny, logiczny,

– objętość pracy może przekroczyć podane granice do $\pm 15\%$.

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. – różnicowanie użytych struktur gramatycznych i/lub leksykalnych,

- niewielkie uchybienia w doborze słownictwa, struktur gramatycznych i/lub stylu wobec wymogów tematu/formy wypowiedzi,

1 pkt. – niewielkie różnicowanie 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 niezgodna z wymaganą formą przyznaje się zero punktów za formę. 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 rosyjskiego.

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

Розыск

Помогите найти девочек!

Исчезновение двух школьниц всколыхнуло Гомель. Уже более двух месяцев неизвестна судьба 16-летних гомельчанок Ольги Шпунтовой и Алины Похиловой.

1 июля 16-летние Алина и Ольга ушли на дискотеку и пропали. В последний раз их видели около 22.00 того же дня на танцплощадке в городском парке. Город полнится слухами, периодически неведомо откуда появляется, так называемая, «проверенная» информация о том, что милиция нашла девочек — живых или мёртвых. Комментируя эти слухи, представитель угрозыска заметил: «Мне тоже интересно, откуда всё это берётся...» Расследованием занимаются лучшие сыщики Управления Внутренних Дел. Весь город оклеен листовками с портретами девочек, к поискам подключилась практически вся местная пресса, однако положительных результатов нет. Родители девочек уже объявили, что готовы на любые условия, пообещали вознаграждение за содействие, а также отказ от преследования людей, причастных к исчезновению, — в обмен за информацию либо помощь в возвращении девочек...

Приметы девочек:

Ольга Шпунтова — на вид 17 лет, рост

около 170 см, волосы чёрные средней длины;

Алина Похилова — на вид 17 лет, рост около 175 см, волосы чёрные до плеч, в правой ноздре и пупке — по серьге.

Все, кто знает, — откликнитесь!

Аргументы и факты, 17/2000

► Tekst do zadania 2

Из истории одной игры на Руси

Сейчас это кажется удивительным, но в старину на Руси шахматы были запретной игрой: существовал закон, запрещающий эту игру. Тех, кто нарушал закон, били палкой по голым пяткам. Но, хотя играть в шахматы запрещалось, игра эта на Руси становилась всё популярнее и популярнее. В шахматы играли и крестьяне, и ремесленники, и знатные люди. Со временем запреты сняли и в шахматы стали играть даже в княжеских, а затем и в царских палатах. В Кремле были специальные мастера, которые делали очень красивые доски и фигуры. Называли таких мастеров шахматниками.

Рассказывают, что русский царь Иван Грозный умер именно во время игры в шахматы. Любопытно, что слово «шахмат» у иранцев означает «царь умер».

Шахматы называют великой игрой. Если вы ещё не научились играть в шахматы, спешите это сделать.

Спутник, 10/1985



Arkusz I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU Czas pracy 20 minut (maks.15 pkt.)

► Zadanie 1 (9 pkt.)

Zapoznaj się z zadaniami do tekstu pod tytułem „Розыск — Помогите найти девочек!”. Usłyszysz go dwukrotnie. Następnie w tabeli oznacz literą „P” te zdania, które zawierają informacje zgodne z treścią tekstu, a literą „F” — zdania niezgodne z treścią tekstu. Za każde poprawne oznaczenie otrzymasz 1 punkt.

1.1.	Алина и Ольга пропали в городе Гомель.	
1.2.	Подруги исчезли на дискотеке 22 июля.	
1.3.	Девушкам по семнадцать лет.	
1.4.	Обе девушки брюнетки высокого роста.	
1.5.	Розыском занимаются лучшие сыщики Управления Внутренних Дел.	
1.6.	Поиски девушек продолжаются уже месяц.	
1.7.	Местная пресса обещала вознаграждение за содействие в поисках девушек.	
1.8.	Родители отказались от преследований преступников в обмен за информацию.	
1.9.	Сыщикам удалось найти одну из девушек.	

► **Задание 2** (6 pkt.)

Zapoznaj się z zadaniami do tekstu pod tytułem „Из истории одной игры на Руси”. Usłyszysz go dwukrotnie. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią tekstu. Zaznacz jedną z czterech możliwości, zakreślając literę A, B, C lub D. Za każde poprawne rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.

2.1. В старину на Руси играли:

- A) в шашки
- B) в шахматы
- C) в карты
- D) в прятки

2.2. На Руси наказывали тех, кто:

- A) бил палкой по голым пяткам
- B) делал красивые доски и фигуры
- C) играл в шахматы
- D) работал в царских палатах

2.3. Шахматник это:

- A) игрок в шахматы
- B) тот, кто делал доски и фигуры
- C) тот, кто выиграл в шахматы
- D) тот, кто нарушал закон

2.4. «Шах-мат» это слово из:

- A) иранского языка
- B) корейского языка

- C) японского языка
- D) китайского языка

2.5. «Шах-мат» означает:

- A) царь живёт
- B) царь умер
- C) царя нет
- D) царь царей

2.6. Русский царь Иван Грозный умер:

- A) за обедом
- B) за работой
- C) за игрой в шахматы
- D) на охоте



Arkusz II
ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO
Czas pracy 50 minut (maks. 20 pkt)

► **Задание 3** (10 pkt.)

Przeczytaj poniższy tekst, a następnie zaznacz, które z podanych poniżej zdań są prawdziwe (P), a które fałszywe (F). Zaznacz wskazanym znakiem (X) odpowiednią rubrykę w tabeli. Za każde poprawne oznaczenie otrzymasz 1 punkt.

Гранд-отель Европа

Известный санкт-петербургский «Гранд-отель Европа» вновь открылся после генеральной реконструкции в декабре 1991 года. Пятизвёздочный отель стал совместным российско-шведским предприятием.

«Гранд-отель Европа», одна из старейших гостиниц, имеет богатую историю. Здание отеля построено в 1824 году. В 1872 году отель получил нынешнее название, которое в советское время, заменили на более скромное — гостиница «Европейская». Только после реконструкции, когда обновлённый петербургский отель поднялся до уровня лучших европейских гостиниц, к нему вернулось его историческое название.

Расположенный в центре Петербурга на Невском проспекте, отель оборудован тремястами номерами различных типов: от одно-двухкомнатных до шикарных апартаментов. К услугам гостей шесть ресторанов и баров, банкетный зал, конференц-центр, цветочный и кондитерский

магазины, бассейны, сауны, массажные кабинеты. Кроме того, в «Гранд-отель Европа» имеется собственная экскурсионная служба, которая может предложить постоянным клиентам разнообразные маршруты по Санкт-Петербургу и другим городам России.

Цены за проживание в отеле высоки даже по европейским меркам. Но, несмотря на это, «Гранд-отель Европа» имеет отличный среднегодовой показатель заполняемости – более семидесяти процентов. А в летний сезон эта цифра приближается к ста процентам.

В основном, услугами отеля пользуются бизнесмены из ведущих европейских стран и США. Многие из них уже успели стать постоянными клиентами. Особой популярностью у деловых гостей пользуется бизнес-центр отеля, оборудованный современными средствами связи.

Кроме деловых людей, в «Гранд-отель Европа» проживает немало обычных туристов. Интересно, что в последнее время, по словам координатора по сбыту – Анны Прокофьевой, заметно увеличилось число гостей из России и стран СНГ.

Турифо 15/1994

		Р	Ф
3.1.	«Гранд-отель Европа» возник в царские времена.		
3.2.	«Европейская» – это первоначальное название гостиницы.		
3.3.	В гостинице триста двухкомнатных номеров.		
3.4.	Владельцем отеля является российско-шведская фирма.		
3.5.	В летний сезон номера в отеле заполнены в 70 процентах.		
3.6.	«Гранд-отель Европа» предназначен только для иностранцев.		
3.7.	Несмотря на высокие цены, отель пользуется большой популярностью среди клиентов.		

3.8.	В гостинице можно хорошо пообедать, сделать покупки, пойти в бассейн или в сауну, сделать массаж.		
3.9.	Отель обеспечивает своим клиентам интересные экскурсии.		
3.10.	Среди посетителей гостиницы много деловых людей.		

► **Zadanie 4** (10 pkt.)

Przeczytaj uważnie teksty ogłoszeń, a następnie dopasuj je do odpowiednich tytułów podanych w tabeli. W wolne miejsca obok tytułu wpisz literę, którą oznaczony został dany tekst. Trzy teksty nie pasują do tytułów. Za każde prawidłowe rozwiązanie otrzymasz 1 punkt.

A. Молодой человек 27/180/78, очень симпатичный, серьезный, надёжный, без вредных привычек, ищет девушку до 22 лет, от 168, без вредных привычек, симпатичную, добрую, верную, хозяйственную. Для создания семьи по любви. Пожалуйста, фото (верну); 125413 Мос. д/в Орлову Н.

B. Гостиница для собак и кошек. Домашние и вольерные условия. (095) 216-253.

C. Продам коллекцию марок: флора, фауна, космос, спорт. Т. 575-15-92 с 14.00.

D. Агентство недвижимости «Калита – Град» профессионально и качественно поможет снять/сдать квартиры в любом районе Москвы. Быстро и выгодно. Т. 236-71-96.

E. Посудомоечную машину з отличным состоянии срочно продам. Т. 402-92-41, вечером. Руслан.

F. 3-комнатную квартиру, м. Университет, 7 мин., ул. Строителей, д. 7, корп. 3. 78 кв. м., кухня – 9, 5 этаж, телефон, балкон застроенный, срочно меняю на 1-комн. кв-ру + доплата или две 1-комн. кв-ры. Рассмотрю все варианты. Т. 3600-47-66.

G. Ремонт квартир и офисов «под ключ», недорого. (095) 216-72-68.

H. Встроенную мебель: шкафы-купе, библиотеки, стеллажи изготовим по эскизам

заказчика. Выезд дизайнера – бесплатно.
Гарантия. Т. 327-03-41.

I. 1-комнатную кв-ру в районе м. Полежаевская, Октябрьское поле, срочно куплю. Кроме 1-го этажа, до 21 тыс. \$. Т. 237-68-60.

J. Продам видеоигру Панасоник 3 ДО и 13 дисков. Т. 327-49-91.

K. Похудение навсегда. Врачи. Т. 284-12-68.

L. Парапсихология. Экстренная и результативная помощь в бизнесе и личной жизни. Энергоочистка, защита, работа по фото, ясновидение. Моделирование будущего. Индивидуальное обучение. (095) 238-16-66.

M. Азовское море, Крым, недорогой частный пансионат с питанием, все удобства, 100 м. до моря, песчаный пляж, экскурсии, скидки детям и взрослым. Т. 236-42-93.

*Газета бесплатных объявлений – Из рук в руки
141/2000*

4.1.	Отдых. Туризм	
4.2.	Коллекционирование	
4.3.	Квартиры внаём	
4.4.	Квартиры. Обмен	
4.5.	Брак	
4.6.	Компьютеры и оргтехника	
4.7.	Мебель и интерьер	
4.8.	Бытовая техника	
4.9.	Магия. Гадание	
4.10.	Красота и здоровье	

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 5** (5 pkt.)

W czasie wakacji mieszkasz u zaprzyjaźnionej rodziny moskiewskiej. Przed chwilą odebrałeś(-aś) telefon. Okazało się, że do Moskwy

przyjechał Twój kolega i liczy na pomoc w poznaniu tego miasta. Napisz krótką notatkę do swoich gospodarzy, w której informujesz ich o konieczności niezaplanowanego wyjścia. Podaj:

- ▲ przyczynę wyjścia,
- ▲ miejsce, w którym będziesz się znajdować,
- ▲ przypuszczalny czas powrotu,
- ▲ możliwy sposób skontaktowania się z Tobą.

Podpisz się jako XYZ. Godzinę napisz słowami. W zadaniu nie jest określony limit słów. Oceniana jest umiejętność zwięzłego przekazania wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) oraz poprawność językowa (1 punkt).

► **Zadanie 6** (10 pkt.)

Twój kolega z Moskwy poprosił Cię w ostatnim liście o informację na temat świąt obchodzonych w Twojej rodzinie. Napisz do niego list, w którym:

- ▲ dziękujesz mu za otrzymany list,
- ▲ opisujesz Twoje ulubione święto,
- ▲ wymieniasz również inne święta, obchodzone w Twojej rodzinie,
- ▲ zapraszasz go do siebie na najbliższe święta.

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).

Model odpowiedzi i schemat oceniania

► **Arkusz I**

ZADANIE 1 – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maksimum 9 punktów.

1.1. – P; 1.2. – F; 1.3. – F; 1.4. – P; 1.5. – P; 1.6. – F; 1.7. – F; 1.8. – P; 1.9. – F.

Zadanie 2 – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 6 punktów.

2.1. – B; 2.2. – C; 2.3. – B; 2.4. – A; 2.5. – B; 2.6. – C.

► **Arkusz II**

ZADANIE 3 – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 10 punktów.

3.1. – P; 3.2. – F; 3.3. – F; 3.4. – P; 3.5. – F; 3.6. – F; 3.7. – P; 3.8. – P; 3.9. – P; 3.10. – P.

ZADANIE 4 – za każde prawidłowe rozwiązanie przyznaje się 1 punkt – maks. 10 punktów.

4.1. M; 4.2. – C; 4.3. – D; 4.4. – F; 4.5. – A; 4.6. – J; 4.7. – H; 4.8. – E; 4.9. – L; 4.10. – K.

► **Arkusz III** – Kryteria ocen – patrz s. 106.

(wrzesień 2001)

Próbný egzamin maturalny z języka włoskiego.

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

PROGRAMMI TV

VENERDÌ

20.35 Rete 4

„Dov'è mio figlio?” – film tv, drammatico (Italia '99), con Laura Morante, Ken Marshall

20.45 Tmc

„Nove settimane e mezzo – La conclusione” – drammatico (Gran Bretagna/Francia '97), con Mickey Rourke, Agathe de La Fontaine

22.30 Italia 1

„Il tifoso, l'arbitro e il calciatore” – commedia (Italia '82), con Alvaro Vitali, Carmen Russo

SABATO

20.35 Rete 4

„Il sogno di Venere” – commedia (Italia '55) con Franca Valeri, Sofia Loren

DOMENICA

20.45 Canale 5

„Il prezzo del potere” – film tv, thriller (USA '97), con Corbin Bernsen

LUNEDÌ

20.50 Raiuno

„L'uomo senza volto” – drammatico (USA '93), con Mel Gibson, Nick Stahl

22.55 Raiuno

„Le catene della colpa” – poliziesco (USA '47), con Robert Mitchum, Jane Greer

MARTEDÌ

20.50 Raidue

„Falso movente” – film tv, thriller (USA '96), con Katie Wright, Lucie Arnaz

20.50 Raitre

„Innamorato pazzo” – commedia (Italia '81), con Adriano Celentano, Ornella Muti

MERCOLEDÌ

21.00 Canale 5

„Anni, 60” – film tv, commedia (Italia '99), con Ezio Greggio, Jerry Calà

► Tekst do zadania 2

LA VOCE DI CARMEN

„Incontriamo Carmen Consoli, una delle voci più belle e originali del rock italiano. Carmen racconta: „Sono siciliana e ho culto della famiglia. Adoro i miei genitori che mi hanno sempre trattato come una principessa. Non ho dovuto ribellarmi per diventare una cantante rock, perché mio padre era ex-chitarrista e mi ha incoraggiata a diventare musicista”.

Il segreto del suo successo? – Dietro i ritmi rock, dietro quei suoni quasi punk, ci sono melodie italiane, arabe, napoletane – la melodia è la vera forza del nuovo rock italiano.

► Tekst do zadania 3

CHE COSA FANNO I BIMBI D'ESTATE?

Vanno al mare alle Cinqueterre o in campagna ad Atri. Con „Girotondo in campagna”, via del Sole 7, Cassano d'Adda, tel. 0363/64977, per piccoli da 6 a 14 anni. Due settimane, L. 900.000 circa.

Partecipano ai campi avventura: in Puglia, in Costa Azzurra, in Sardegna, nei parchi nazionali o sull'Appennino. Da giugno a settembre, per ragazzi fino a 14 anni. Due settimane, dal milione... in giù, viaggi e assicurazioni incluse. Panda Avventure tel. 06/85301244 e Ufficio Campi Wwf Milano, tel. 02/29404260.

Campi junior proposti anche da Europe Conservation: a curare tartarughe marine e aironi feriti al museo di storia naturale di Calimera, a spiare stambecchi e marmotte nel parco dell'Argentiera. Dieci giorni o weekend, da seicento a centomila lire.

Restano a casa e scrivono il soggetto di un film o di un disegno animato. I loro lavori parteciperanno, con quelli dei ragazzi di Austria, Germania, Repubblica Ceca, Slovenia, Ungheria, Portogallo e Polonia, al premio internazionale Oscar junior. I 4 vincitori di ogni sezione vedranno le loro idee trasformate in film o in cartoni.



Arkusz I ROZUMIENIE ZE SŁUCHU

Czas pracy 20 minut (maks. 15 pkt.)

► Zadanie 1 (5 pkt.)

Zapoznaj się z poniższą tabelką. Usłyszysz dwukrotnie zapowiedź programu telewizyjnego. Na podstawie usłyszanych informacji znajdź w każdym wierszu tabeli informację niezgodną z treścią zapowiedzi. Następnie uzupełnij tabelę odpowiedzi, wpisując pod numerem wiersza (1.1-1.5) literę (A-E) oznaczającą kolumnę, w której pojawiła się nieprawdziwa informacja. Za każdą prawidłowo wypełnioną rubrykę otrzymasz 1 punkt.

	A. Giorno	B. Ora	C. Programma	D. Titolo del film	E. Genere
1.1.	venerdi	20.45	Rete 4	„Dov'è mio figlio”	drammatico
1.2.	venerdi	22.30	Tmc	„Il tifoso, l'arbitro e il calciatore”	commedia
1.3.	sabato	20.35	Rete 4	„Il prezzo del potere”	commedia
1.4.	domenica	20.50	Raiuno	„L'uomo senza volto”	drammatico
1.5.	martedì	20.50	Raitre	„Innamorato pazzo”	thriller

Tabela odpowiedzi:

1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.

► Zadanie 2 (5 pkt.)

Zapoznaj się ze zdaniami podanymi poniżej. Usłyszysz dwukrotnie miniwywiad, jakiego udzieliła piosenkarka włoska młodego pokolenia. Na podstawie wywiadu dokończ zdanie, wybierając jedną z czterech możliwości (a, b, c lub d). Za każdą prawidłową odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

2.1. Mi chiamo

- a) Carmen Salieri
- b) Carmen Consoli
- c) Carmen Petrini
- d) Carmena Pini

2.2. Sono

- a) siciliana
- b) veronese
- c) romana
- d) brasiliana

2.3. Adoro

- a) gli spaghetti alla bolognese
- b) gli animali domestici
- c) i miei genitori
- d) i concerti di Sanremo

2.4. Ho culto

- a) della musica classica
- b) della famiglia
- c) dell'amicizia
- d) della storia medievale

2.5. Mio padre mi ha sempre

- a) sgridata
- b) picchiata
- c) incoraggiata
- d) cercata

► Zadanie 3 (5 pkt.)

Zapoznaj się z poniższą tabelką. Usłyszysz dwukrotnie nagranie sprawozdania. Po uważnym wysłuchaniu tekstu określ, czy poniższe zdania zawierają prawdziwe (VERO) czy fałszywe (FALSO) informacje. Przy każdym zdaniu wstaw znak (X) we właściwą rubrykę tabelki. Za każdą prawidłową informację otrzymasz 1 punkt.

		VERO	FALSO
3.1.	Il testo riguarda i passatempo degli adulti.		
3.2.	I bambini passano il loro tempo libero in montagna.		
3.3.	Non tutti i passatempo sono legati alle attività fisiche.		
3.4.	Alcune delle offerte hanno una diffusione internazionale.		
3.5.	Verranno premiati i 3 vincitori di ogni sezione.		



Arkusz II ROZUMIENIE TEKSTU CZYTANEGO

Czas pracy 50 minut (maks. 20 pkt.)

► Zadanie 4 (8 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższe ogłoszenia. Określ, czy poniższe zdania zawierają prawdziwe (VERO) czy fałszywe (FALSO) informacje. Przy każdym zdaniu wstaw znak (X) we właściwą rubrykę tabelki. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

LE BUONE OCCASIONI

Vendo bellissima camera matrimoniale composta da armadio a 6 ante laccato avorio, due comodini, comò con ribalta e letto in ottone. Tel. ore serali, n. 02/90000693.

Credenza in noce, divano e due poltrone con struttura in legno e imbottitura piuma d'oca, damascato velluto verde, come nuovi, vendo causa trasloco a L. 1.500.000. Tel. ore pasti, n. 02/58321778.

Vendo romanzi rosa (Blumoon, Club della Donna, Harmony) anche in blocchi da dieci. Fare offerta a Piera Costa, viale Kennedy 6, 18013 Diano Marina (IM).

Vendo divano 2 posti, finta pelle, color marrone, e soggiorno color testa di moro, in buono stato. Tel. ore pasti, n. 011/2730592.

Aiko cucina, mod. Brooklyn, bianco-grigio-gialla, composta di monoblocco m. 2.68 con forno e cappa, più credenza a vetri, m. 1.65 con tavolo allungabile e sedie, praticamente nuova, vendo per L. 2.500.000. Telefonare al n. 02/480055220.

Vendo materasso in materiale espanso, indeformabile, tipo Pirelli, nuovo. Misure 95 x 195. Tel. 02/29529556.

CASE E TERRENI

In Sardegna, La Maddalena, vendo sul mare bilocale con 5 posti letto, di 45 mq. + 20 mq. di terrazzo abitabile completamente arredato, tutti i comfort, possibilità attracco barca, distante 10 min. a piedi dal centro del paese. L. 120 milioni. Telefono, numero 010/335002.

A Palestrina (Roma) acquisto appartamento max 80 mq., 2 – 3 locali, anche da ristrutturare, possibilmente zone centrali. No agenzie. Ore serali, telefono n. 06/9406171.

In collina a Cavola di Toano, affittasi per i mesi di novembre, dicembre e gennaio solo a persone referenziate, in zona panoramica, casa di campagna arredata, con risc. a legna, con ingresso, cucina, salone – soggiorno, tre stanze letto, cortile, giardino, posto macchina interno. Tel. n. 0522/824124 oppure 0522/826321.

A Portorotondo, Sardegna, cedesì negozio licenza Tab. XIV e oggetti preziosi posizione centrale. Se siete interessati telefonate nelle ore serali al n. 041/616747.

Cala Liberotto, costa orientale sarda, affittasi appartamento a 100 metri dal mare. Tel. ore pasti 0784/33330.

I piccoli annunci, Grazia, settimanale 29/6/1994, pp. 158 – 160.

		VERO	FALSO
4.1.	Questi testi sono frammenti di un romanzo rosa.		
4.2.	L'appartamento a Cavola di Toano viene affittato alle persone casuali.		
4.3.	Tutti i datori degli annunci vogliono essere chiamati durante le ore dei pasti.		
4.4.	L'appartamento in Sardegna è completamente ammobiliato.		
4.5.	Tutti gli annunci parlano dello scambio dei libri.		
4.6.	I romanzi rosa offerti provengono da tre case editrici.		

4.7.	Tutti i datori degli annunci vogliono comprare degli appartamenti.		
4.8.	Lo scopo di questi annunci è di dare un'impressione positiva.		

► **Zadanie 5** (6 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy fragment pamiętnika. Pod tekstem znajduje się 6 rozpoczętych zdań, dotyczących treści tego fragmentu. Wybierz właściwe zakończenia zdań, zakreślając literę a, b, lub c. Za każdą poprawną odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

CONFESSIONI DI UN'ADOLESCENTE

Caro diario,

oggi è un giorno molto speciale per me: finalmente ho compiuto i tanto attesi 18 anni. Non riesco neanche a ricordare da quanto tempo aspettavo questo compleanno. L'ho sempre immaginato come il giorno più felice della mia vita, ed infatti è stato proprio così. Mi sono alzata prestissimo, e tu lo sai quanto mi costi, ma oggi non è stato per niente difficile. Ammettiamolo pure, non ho quasi dormito, continuavo ad immaginarmi questa giornata, come mi sarei sentita, che cosa avrei fatto...

Non vedevo l'ora che la notte passasse per potermi alzare e cominciare la mia giornata di festa. I miei genitori mi hanno sempre promesso grandi cose per i miei 18 anni e, infatti, non è stato uno dei classici „diciottesimi” festeggiati in un locale o in discoteca. Il mio è stato decisamente un compleanno diverso. È da più di una settimana che facciamo preparativi per oggi, le spese, la scelta dei piatti di carta e dei bicchieri colorati e, per ultimo, il mio bellissimo vestito azzurro.

Il fatidico giorno è arrivato. La mamma ha svuotato la sala di tutti i mobili più ingombranti e ha preparato una grossa tavolata piena di stuzzichini, torte salate e una valanga di dolci.

Appena alzata, sono andata a scuola, con la speranza che le ore volassero, e arrivasse in fretta il suono dell'ultimo campanello. Finalmente l'ultima ora è arrivata. Sono tornata a casa come una furia e ho aiutato mia madre negli ultimi preparativi, poi sono corsa in bagno per truccarmi e vestirmi. Senza accorger-

mene, sono arrivati tutti i miei amici e io ero agitata e felice allo stesso tempo.

Non so il vero motivo, in fondo non era la prima volta che festeggiavano un compleanno, ma oggi era tutto diverso. Mi sembrava un sogno e mi accorgevo che tutti mi guardavano in modo diverso: sarà un'illusione, ma mi vedo più grande e più libera, capace finalmente di prendere da sola molte decisioni importanti. Da oggi la mia vita cambierà, domani mi iscriverò a scuola guida, quest'estate per la prima volta andrò in vacanza con gli amici e l'anno venturo sarò all'Università... Che bello crescere! Ragazze, non abbiate paura di diventare grandi, più si va avanti meglio è!

Francesca
"Gente", nr 32, 1997.

5.1. Che cosa vuole fare Francesca subito dopo il suo compleanno?

- a) riposarsi in campagna
- b) iscriversi a scuola guida
- c) andare al cinema con gli amici

5.2. La protagonista aspettava il suo compleanno

- a) con impazienza
- b) con tristezza
- c) con nervosismo

5.3. Quali sono i suoi programmi per il futuro?

- a) frequentare l'Università
- b) lavorare in pizzeria
- c) viaggiare molto

5.4. Francesca non poteva dormire

- a) a causa del rumore
- b) perché era troppo stanca
- c) perché pensava alla festa

5.5. La festa di compleanno di Francesca si preparava da

- a) un mese
- b) tre giorni
- c) più di una settimana

5.6. Per Francesca, alzarsi prestissimo la mattina è

- a) facile
- b) abituale
- c) difficile

► **Zadanie 6** (6 pkt.)

Przeczytaj uważnie poniższy tekst. Określ, czy umieszczone pod tekstem zdania zawierają praw-

dziwe (VERO) czy fałszywe (FALSO) informacje. Przy każdym zdaniu wstaw znak (X) we właściwą rubrykę tabelki. Za każdą prawidłową odpowiedź otrzymasz 1 punkt.

BASTA CON LE PAROLE STRANIERE: VIVA L'ITALIANO

Sono una maestra elementare. Ai miei alunni ho sempre insegnato ad amare la storia del loro paese e la bellissima lingua italiana. Negli ultimi anni, però, il mio compito è diventato sempre più difficile: come posso far capire ai bambini quanto siano grandi poeti come Pascoli, Leopardi, Montale, quando l'italiano che sentono parlare in tivù è „massacrato” da continui termini stranieri? È un intercalare di „fitness”, „fashion”, „meeting”, „affaires”, „business”... Passi quando si dice „par condicio”, se non altro perché questo termine politico deriva dal latino, ma per il resto c'è da mettersi le mani nei capelli! I bambini, che apprendono tutto in fretta, semplicemente osservando (e ascoltando) ciò che li circonda, iniziano già a parlare questa strana lingua „cocktail”. All'estero, succede lo stesso?

„Vera”, mensile, VIII 1995, p. 137.

	VERO	FALSO
6.1. L'autrice è preoccupata che questo fenomeno tocchi esclusivamente gli italiani.		
6.2. I bambini si affidano al loro intuito e sanno bene che cosa gli serve.		
6.3. Tra le parole straniere ci sono anche quelle che derivano dal latino.		
6.4. Secondo l'insegnante i termini stranieri diventano sempre più presenti nella lingua italiana.		
6.5. L'insegnante ha sempre cercato di mettere in rilievo i pregi della lingua italiana.		
6.6. L'autrice di questa lettera è un'insegnante di scuola media.		



**Arkusz III
WYPOWIEDŹ PISEMNA**

Czas pracy 60 minut (maks. 15 pkt.)

► **Zadanie 7** (5 pkt.)

Zredaguj ogłoszenie o sprzedaży mieszkania. W treści ogłoszenia powinny się znaleźć następujące informacje :

- ▲ opis lokalizacji domu,
- ▲ opis rozkładu mieszkania,
- ▲ proponowana kwota sprzedaży,
- ▲ możliwość skontaktowania się w celu negocjacji.

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.)

Napisz do swoich włoskich znajomych list z wycieczki do Rzymu. W treści listu uwzględnij informacje dotyczące:

- ▲ przebiegu podróży,
- ▲ Twojego samopoczucia,
- ▲ tego, co udało Ci się już zobaczyć,
- ▲ Twoich ogólnych wrażeń.

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).



Model odpowiedzi i schemat oceniania

► **Arkusz I**

ZADANIE 1 – za każdą poprawną odpowiedź przyznaje się 1 punkt – maksimum 5 punktów.

1.1. – B; 1.2. – C; 1.3. – D; 1.4. – A; 1.5. – E.

ZADANIE 2 – za każdą poprawną odpowiedź przyznaje się 1 punkt – maks. 5 punktów.

2.1. – B; 2.2. – A; 2.3. – C; 2.4. – B; 2.5. – C.

ZADANIE 3 – za każdą poprawną odpowiedź przyznaje się 1 punkt – maks. 5 punktów.

3.1. – F; 3.2. – V lub F; 3.3. – V; 3.4. – V; 3.5. – F.

► Arkusz II

ZADANIE 4 – za każdą poprawną odpowiedź przyznaje się 1 punkt – maks. 8 punktów.

4.1. – F; 4.2. – F; 4.3. – F; 4.4. – V; 4.5. – F; 4.6. – V; 4.7. – F; 4.8. – F lub V.

ZADANIE 5 – za każdą poprawną odpowiedź przyznaje się 1 punkt – maksimum 6 punktów.

5.1. – B; 5.2. – A lub C; 5.3. – A; 5.4. – C; 5.5. – C; 5.6. – C.

ZADANIE 6 – za każdą poprawną odpowiedź przyznaje się 1 punkt – maks. 6 punktów.

6.1. – F lub V; 6.2. – F; 6.3. – V; 6.4. – V; 6.5. – V; 6.6. – F.

► Arkusz III – kryteria oceniania patrz s. 106

ZADANIE 7 – krótka forma użytkowa – maks. 5 pkt.

Uwagi: Inf. 1: każda lokalizacja jest poprawna, np. *al mare, in compagna*;

Inf. 2: należy uznać zarówno opis szczegółowy, jak skrót telegraficzny typowy dla ogłoszeń, np. *due camere soggiorno doppi servizi*;

Inf. 3: akceptujemy każdą sumę, nawet niezgodną z realiami włoskimi; nie uznajemy informacji innej niż kwota, np. *a basso prezzo*;

Inf. 4: akceptujemy każdą formę kontaktu, również numer telefonu.

ZADANIE 8 – dłuższa forma użytkowa – maks. 10 pkt.

Uwagi: Inf. 1: przyznajemy 1 pkt jeżeli opis podróży zawiera przynajmniej 2 komponenty (środek transportu, czas trwania, przesiadki); 0,5 pkt – za 1 komponent;

Inf. 2: przyznajemy 1 pkt za opis samopoczucia fizycznego (*sto bene, male, sono stanco, itp.*); 0,5 pkt za opis stanu emocjonalnego (*felice, contento, affascinato ...*);

Inf. 3: przyznajemy 1 pkt za każdą wiadomość nawet jednoelementową, np. *Ho visitato il Colosseo*;

Inf. 4: przyznajemy 1 pkt, nawet jeśli uczeń wyraził swoje wrażenie jednym przymiotnikiem, np. *ero molto felice* lub jednym zdaniem, np. *mi è piaciuto tutto*.

(wrzesień 2001)

Gabriela Smolij¹⁾
Choszczno

Arkusz III nowej matury

Mamy już za sobą próbną nową maturę z języka obcego i podjętą decyzję w sprawie przyszłych matur. Próbnny egzamin był egzaminem zewnętrznym, w ramach którego uczniowie rozwiązywali zadania z trzech arkuszy:

- Arkusz I : sprawdzian rozumienia ze słuchu,
- Arkusz II: sprawdzian rozumienia tekstu pisanego.
- Arkusz III: sprawdzian umiejętności pisania.

W arkuszu III należało napisać w języku obcym krótką i dłuższą formę użytkową i zawrzeć w niej 4 informacje określone w poleceniu. W krótkiej formie (kartka, faks, ogłoszenie, telegram) nieistotna jest liczba słów, mniejsze znaczenie ma też poprawność językowa. Ocenia się przede wszystkim umiejętność zwięzłego przekazywania informacji. W dłuższej formie użytkowej (list, sprawozdanie, życiorys) określona jest liczba słów (100–150), ocenia się również formę, bogactwo i poprawność językową oraz umiejętność przekazywania określonych w poleceniu informacji.

Zadania z arkusza III punktuje się po 1 punkcie za każdą wypowiedź i dodaje

1 punkt za poprawność językową. W krótkiej formie użytkowej można więc uzyskać 5 punktów. W dłuższej formie użytkowej również przyznaje się po 1 punkcie za każdą wypowiedź i dodaje po 2 punkty za formę, poprawność językową i bogactwo językowe. W dłuższej formie użytkowej można więc uzyskać 10 punktów.

Te dwie wypowiedzi pisemne, bez względu na to, jaki będzie kształt przyszłej matury warto jest ćwiczyć z uczniami. Proponuję zestaw tematów do ćwiczenia umiejętności z arkusza III. W poleceniach używam realiów dotyczących języka francuskiego, ale można je przecież zmienić na angielskie, niemieckie czy inne.



Krótką formą użytkową

1. Chciałbyś (chciałabyś) pracować przy winobraniu, wysyłasz do pracodawcy faks, w którym pytasz o

- czas pracy,
- płacę.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół w Choszczynie

- ▶ czy pracodawca zapewnia mieszkanie,
- ▶ czy musisz sam (a) się ubezpieczyć,

2. Miałeś (aś) pojechać na kurs językowy do Francji, ale z ważnych przyczyn nie możesz pojechać w ustalonym terminie. Wysyłasz faks do organizatorów kursu, w którym,

- ▶ informujesz, że nie weźmiesz udziału w kursie,
- ▶ podajesz powód,
- ▶ pytasz o możliwość odbycia kursu w innym terminie,
- ▶ przepraszasz za zaistniałą sytuację.

3. Wysyłasz kartkę do francuskich przyjaciół, w której,

- ▶ informujesz o swoim przyjeździe,
- ▶ informujesz, kiedy przyjedziesz,
- ▶ podajesz godzinę swego przyjazdu,
- ▶ proponujesz miejsce spotkania.

4. Piszesz kartkę z wakacji do swych znajomych we Francji, w której

- ▶ informujesz, gdzie spędzasz wakacje,
- ▶ piszesz, jaka jest pogoda,
- ▶ informujesz, co już zwiedziłeś(aś),
- ▶ wyrażasz swoją opinię o tym, co widziałeś(aś).

5. Przebywając dłuższy czas we Francji, pragniesz zapisać się do klubu sportowego. Wysyłasz faks, w którym

- ▶ przedstawiasz swoją sprawę,
- ▶ prosisz o ofertę zajęć sportowych,
- ▶ tygodniowy ich rozkład,
- ▶ wysokość opłat za członkostwo.

6. Będąc we Francji na kursie językowym, dostałeś(aś) zaproszenie na weekend od nowo poznanych znajomych. Jesteś zmuszony(a) odmówić. Piszesz kartkę, w której

- ▶ dziękujesz za zaproszenie,
- ▶ odmawiasz,
- ▶ podajesz powód,
- ▶ wyrażasz żal.

7. Dostałeś(aś) zawiadomienie o ślubie swoich francuskich przyjaciół, piszesz do nich kartkę, w której

- ▶ wyrażasz radość z otrzymanej wiadomości,
- ▶ gratulujesz młodej parze,
- ▶ składasz życzenia,
- ▶ wyrażasz nadzieję na spotkanie w Polsce.

8. Studiujesz we Francji, szukasz mieszkania do wynajęcia, piszesz więc faks do agencji mieszkaniowej:

▶ napisz, w jakiej miejscowości poszukujesz mieszkania,

- ▶ określ, jak ma być usytuowane,
- ▶ napisz, jak ma być duże,
- ▶ określ kwotę, jaką możesz miesięcznie przeznaczyć na wynajem.

9. Chciałbyś (chciałabyś) pojechać na stypendium we Francji, wysyłasz faks do ambasady, w którym

- ▶ przedstawiasz swoją sprawę,
- ▶ pytasz o procedurę ubiegania się o stypendium,
- ▶ pytasz o możliwość wyboru uczelni,
- ▶ pytasz o termin składania dokumentów.

10. Otrzymałeś(aś) stypendium we Francji i przez rok będziesz studiować w Rennes. Poszukujesz mieszkania. Twój francuski przyjaciel (przyjaciółka), który(a) już tam studiuje, proponuje ci w liście zamieszkanie we wspólnym mieszkaniu studenckim.

Piszesz do niego (niej) kartkę w odpowiedzi na ten list. Zapytaj o

- ▶ wysokość czynszu,
- ▶ dodatkowe opłaty,
- ▶ współlokatorów,
- ▶ odległość od uczelni.



Dłuższa forma użytkowa

1. Masz pracować jako *au pair* we Francji, piszesz list do rodziny, u której będziesz pracować,

- ▶ przedstawiasz się i podajesz swój wiek,
- ▶ informujesz, czym się zajmujesz i jakie masz zainteresowania,
- ▶ pytasz o wiek i płeć dzieci, którymi będziesz się opiekować,
- ▶ pytasz o płacę i ilość czasu wolnego.

2. Piszesz list do francuskiego przyjaciela, w którym opisujesz swój bal studniówkowy. Napisz:

- ▶ kiedy i gdzie miał on miejsce,
- ▶ ile klas i ile osób wzięło w nim udział,
- ▶ jaka była muzyka i czy ci się podobała,
- ▶ do której trwała zabawa i czy dobrze się bawiłeś (aś).

3. Piszesz pierwszy list do kolegi (koleżanki) we Francji, z którym (którą) chciałbyś (chciałabyś) korespondować:

- ▶ przedstaw się, podaj swój wiek,

- ▶ poinformuj, do jakiej szkoły chodzisz i do której klasy,
- ▶ napisz, co lubisz, a czego nie lubisz,
- ▶ napisz, dlaczego chciałbyś (chciałabyś) korespondować z nim (nią) i jakie nadzieje wiążesz z tą korespondencją.

4. W twojej szkole zostanie wystawiona sztuka w języku francuskim, redagujesz ogłoszenie adresowane do uczniów uczących się tego języka:

- ▶ zapraszasz na spektakl,
- ▶ podajesz tytuł i autora sztuki,
- ▶ określasz miejsce, datę i godzinę jej wystawienia,
- ▶ informujesz, kto będzie grał i w jakim języku.

5. Jeden z twoich kolegów ma spędzić jakiś czas we francuskim mieście, gdzie masz dobrych przyjaciół. Piszesz do nich list, aby przekazać informacje o tym koledze:

- ▶ podajesz jego dane personalne: imię, nazwisko, wiek,
- ▶ piszesz dlaczego przyjeżdża do ich miasta i na jak długo,
- ▶ informujesz o jego wykształceniu i znajomości języków,
- ▶ prosisz przyjaciół, by zaopiekowali się nim po przyjeździe i pokazali mu miasto.

6. Byłeś świadkiem kradzieży we Francji, policja prosi o opisanie zdarzenia. Piszesz w nim:

- ▶ jak się nazywasz i jaki jest twój adres,
- ▶ kiedy i gdzie miała miejsce kradzież,
- ▶ co zostało skradzione i komu,
- ▶ jak wyglądał złodziej i w jakim kierunku zbiegł.

7. Jeden z francuskich magazynów prosi czytelników o listy dotyczące ich zamiłowania do kina. Odpowiadasz, pisząc:

- ▶ kiedy po raz pierwszy poszedłeś do kina i z kim.

- ▶ czy lubisz chodzić do kina i jak często chodzisz,
- ▶ jakie filmy lubisz oglądać i dlaczego,
- ▶ czy w twoim mieście młodzież chodzi do kina i dlaczego.

8. Byłeś(aś) na przyjęciu weselnym swojej koleżanki (kolegi), piszesz o tym w liście do swoich francuskich przyjaciół. Napisz:

- ▶ gdzie i kiedy odbył się ślub,
- ▶ gdzie odbyło się przyjęcie weselne i kto był obecny,
- ▶ jak była ubrana młoda para,
- ▶ jak i do której godziny się bawiłeś(aś).

9. Odbyłeś(aś) wycieczkę zagraniczną, piszesz o niej do francuskiego kolegi (koleżanki). Napisz:

- ▶ dokąd i kiedy pojechałeś,
- ▶ jak długo trwała podróż i jakim środkiem transportu,
- ▶ co zwiedzaliście i co ci się najbardziej podobało,
- ▶ wyraż swoje zadowolenie lub niezadowolenie i podaj jego powód.

10. Twój francuski kolega (koleżanka) ma do ciebie przyjechać na wakacje. Piszesz do niego (niej) list, w którym:

- ▶ wyrażasz radość z mającej nastąpić wizyty i nadzieję na udane wspólne wakacje,
- ▶ prosisz o dokładną datę przyjazdu i zapewniasz, że wyjedziesz po niego (nią) na dworzec (lotnisko),
- ▶ rozpraszasz jego (jej) obawy o chłód panujący w Polsce i radzisz, jakie ubrania powinien (powinna) zabrać,
- ▶ zapewniasz utrzymanie i informujesz o zwyczajach żywieniowych w twojej rodzinie.

(październik 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

▶ Izabela Marciniak (2001), *Warunki przygotowania absolwentów szkół średnich do studiów filologii germańskiej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



▶ Milena Hadryan, Joachim Stephan (2001), *Słownictwo podstawowe języka niemieckiego w układzie tematycznym*, Poznań: Wydawnictwo Edukacyjne „Temat” sc.



▶ Jacques Marcelin, François Faivre, Charlotte Garner, Michel Ratié (2001), *Gramatyka języka angielskiego*, LE ROBERT & NATHAN, Warszawa: Wydawnictwo REA s.j.

SPRAWOZDANIA



Maria Bołtruszko¹⁾
Warszawa

Czyżby rzeczywiście tak szybko minął Europejski Rok Języków 2001

W dniach 7–8 grudnia 2001 r. Komisja Europejska i Rada Europy zorganizowały w Brukseli uroczystą konferencję zamykającą Europejski Rok Języków. Było to, jak głosił tytuł, „spotkanie w różnorodności”. Celem konferencji stało się podsumowanie Europejskiego Roku Języków, zaprezentowanie zrealizowanych inicjatyw oraz przedstawienie propozycji długofalowej promocji wielojęzyczności i wielokulturowości w Europie. Do udziału w konferencji zostali zaproszeni przedstawiciele wszystkich 43 krajów biorących udział w obchodach Europejskiego Roku Języków. Delegacja z Polski liczyła trzy osoby.



Année européenne des langues 2001
European Year of Languages 2001

Organizatorzy podjęli wysiłki, by jak najlepiej zaprezentować osiągnięcia Europejskiego Roku Języków – zorganizowano wystawę publikacji, materiałów informacyjnych i promocyjnych (znalazł się na niej także polski plakat), liczne były możliwości przedstawiania podjętych działań w czasie spotkania koordynatorów krajowych, grup roboczych itp.

Uroczystą sesję otwierającą konferencję 7 grudnia po południu rozpoczęło wystąpienie księcia Filipa, który przemawiając w trzech językach: niderlandzkim, francuskim i angielskim podkreślił rolę znajomości języków, bowiem „znając wiele języków stajemy się bardziej tolerancyjni” a jak powiedział Goethe: „Kto nie zna języka, nie zna drugiego”.

Zabierając głos Minister Edukacji Wspólnoty Flamandzkiej Belgii – Marleen Vanderpoorten (pełniąca rolę przewodniczącej Europejskiej Rady Ministrów Edukacji) zaznaczyła, iż wielojęzyczność ma duże znaczenie dla wzajemnego zrozumienia i pokoju wśród ludzi, poinformowała, iż Rada Ministrów Edukacji jednomyślnie przyjęła sugestię, by młodzież w Europie oprócz znajomości swojego języka ojczystego znała dwa inne języki.

Dalszymi mówcami sesji otwierającej byli: minister Edukacji Wspólnoty Niemieckiej Belgii – B. Gentges, dyrektor generalny Dyrekcji Edukacja i Kultura Komisji Europejskiej – Nicolaus Van der Pas oraz przewodniczący Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy – lord Russell-Johnston. Wypowiedzi przeplatały wystąpienia chóru młodzieżowego z Gandawy, śpiewającego pieśni w różnych językach.

Różnorodny charakter działań podejmowanych w ramach Europejskiego Roku Języków wymagał szerokiego ich ukazania podczas spotkań w grupach tematycznych prowadzonych przez wybranych ekspertów. Była to okazja do

¹⁾ Autorka jest krajowym koordynatorem Europejskiego Roku Języków w Polsce, powołanym przy Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu.

przedstawienia przez wielu uczestników własnych doświadczeń i wniosków.

Tematy spotkań w grupach to:

- ▶ wielojęzyczność i kształcenie ustawiczne;
- ▶ ERJ a media;
- ▶ wyzwanie Internetu;
- ▶ język i zatrudnienie;
- ▶ różnorodność językowa i kulturalna;
- ▶ motywacja i promocja.

Tę, właściwie jednodniową, konferencję zakończyło wystąpienie komisarz ds. Edukacji i Kultury – Vivianne Reding, w którym zaznaczyła, że Europejski Rok Języków był sukcesem, a jego efekty zaskakują twórczością, wielkim zaangażowaniem i dobrą współpracą wielu zainteresowanych osób i środowisk. Podjęte inicjatywy były wręcz imponujące i niewątpliwie wiele jest odpowiedzią na poglądy Europejczyków, z których ok. 90% chce się uczyć języków, a 46% zna już co najmniej jeden język obcy. Pani V. Reding podkreśliła także, że Komisja Europejska skorzysta z doświadczeń Europejskiego Roku Języków i wyraziła nadzieję, że Europejczycy będą wielojęzyczni.

Konferencję zamknęło wstąpienie ministra Edukacji Wspólnoty Francuskiej – P. Hazette, który podkreślił, iż Europejski Rok Języków otwiera możliwości na przyszłość, a dzięki podjętym akcjom możliwa będzie współpraca także między społecznościami sąsiadującymi ze sobą. Języki służą bowiem bardziej jednoczeniu niż różnicowaniu.

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW ZOSTAŁ ZAMKNIĘTY, ale czyż można powiedzieć, że podjęte akcje, sukcesy, osiągnięcia należą już tylko do przeszłości. Chyba nie, gdyż przeprowadzone działania z natury swej były i są wieloletnie. Będą one akcentowane poprzez obchody corocznego Europejskiego Dnia Języków (26 września), ale może także przez lokalne, małe konkursy, festiwale, pikniki, spotkania itp. Czyż nie jest bowiem oczywistością, że każdemu z nas zależy na znajomości języków obcych i miło nam, gdy inni znają język polski?

A CO W POLSCE ? – Ostatnie spotkanie Krajowego Komitetu ukazało, że wiele działań zaplanowanych centralnie zostało zrealizowanych, a o tych, których nie udało się wykonać z powodów organizacyjnych i finansowych, trzeba pomyśleć w przyszłości. Nie posiadam jeszcze wszystkich sprawozdań z kuratorów oświaty, ale z posiadanych informacji wynika, że zainteresowanie i zaangażowanie lokalne było bardzo duże (pełniejszego podsumowania proszę szukać na stronie internetowej www.men.waw.pl). Bardzo serdecznie dziękuję wszystkim pełnomocnikom do spraw języków obcych, członkom Komitetu Krajowego, organizacjom pozarządowym, stowarzyszeniom mniejszości narodowych, sponsorom i wielu, wielu innym osobom za pomoc i zapał w podejmowanych działaniach.

(grudzień 2001)

Teresa Siek-Piskozub¹⁾
Gniezno

III Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV na temat Integracja Europejska – Komunikacja Interkulturowa – Nauczanie Języków Obcych

W dniach 27-28 września 2001 roku odbyła się w Poznaniu, w siedzibie Wydziału Neofilologicznego Uniwersytetu im. A. Mickiewicza III Konferencja Regionu Europy Środkowej Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) w ramach Europej-

skiego Roku Języków. Decyzję, aby rok 2001 ogłosić Rokiem Języków podjęto w 1999 roku w Radzie Europy. Do współpracy zaproszone zostały organizacje rządowe i pozarządowe, w tym Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV). W przewod-

¹⁾ Autorka jest profesorem Instytutu Filologii Angielskiej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i w Katedrze Filologii Angielskiej w Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Od 1995 roku jest członkiem Zarządu FIPLV.

niku opracowanym przez powołany zespół napisano, że ERJ 2001 to otwarte wezwanie skierowane do wszystkich potencjalnych partnerów, którzy zechcą się zaangażować w działania na rzecz promowania wielojęzyczności naszego kontynentu.

Jako główne cele określono:

- ▶ zwiększenie świadomości i szacunku ludzi młodych i starszych (w tym rodziców, polityków, oraz wszystkich odpowiedzialnych za nauczanie języków) dla bogatego, językowego dziedzictwa Europy;
- ▶ docenienie językowego zróżnicowania i promowanie wśród Europejczyków wielojęzyczności, np. poprzez zróżnicowaną ofertę edukacyjną, w której dostępne będą również języki o mniejszym zasięgu i rzadziej dotąd nauczane;
- ▶ promowanie idei, że uczenie się języka może być celem całego życia, poprzez uświadamianie takiej potrzeby, jak również informowanie o sposobach i możliwościach uczenia się w danym regionie lub kraju.

Integrowanie działań na rzecz pokojowego współistnienia i interkulturowej komunikacji jest celem FIPLV, Federacji Organizacji Nauczycieli Języków, powstałej 70 lat temu na kongresie w Paryżu. Na kongresie tym byli również przedstawiciele Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. FIPLV podjęła się rozpropagowania inicjatywy Rady Europy wśród swoich członków – narodowych i międzynarodowych organizacji nauczycieli języków obcych.

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, podobnie jak i inne zrzeszone w FIPLV organizacje, zdecydowało się zadedykować swoją doroczną konferencję Europejskiemu Rokowi Języków. Była to już trzecia konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV. Konferencję tę potraktowaliśmy jako kontynuację tematyki II Konferencji Regionu Europy Środkowej FIPLV, która również odbyła się w Poznaniu w 1996 roku pod hasłem *Problemy Uniwersalne – Nauczanie Języków Obcych*.²⁾

Konferencję poprzedził X Walny Zjazd PTN, na którym wybrano nowy Zarząd Główny PTN. Nową przewodniczącą ZG-PTN została prof. dr hab. Weronika Wilczyńska, a Sekretarzem ZG-PTN dr Katarzyna Karpińska-Szaj – obie z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

Konferencja mogła się odbyć dzięki wsparciu udzielonemu przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, którego Rektor – prof. dr hab. Stefan Jurga – objął honorowy patronat, a także osobiście serdecznie przywitał przybyłych uczestników, a zawsze życzliwym nauczycielom języków obcych Dziekan wydziału – prof. dr hab. Stanisława Puppel – udzielił wsparcia finansowego i lokalowego. Trzecim współorganizatorem była światowa federacja organizacji nauczycieli języków – *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*.

Przewodniczący FIPLV, Denis Cunningham z Australii, w otwierającym konferencję przemówieniu, zwrócił uwagę na potrzebę większego zaangażowania się nauczycieli wszystkich języków w działania na rzecz integracji międzynarodowej, edukacji dla pokoju i promocji komunikacji międzykulturowej, co w obliczu ostatnich wstrząsających dla całego świata doświadczeń, które miały miejsce 11 września w USA, staje się sprawą najwyższej wagi³⁾.

W konferencji wzięło udział ponad 100 nauczycieli języków obcych: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i polskiego, z kraju i zagranicą (Australia, Anglia, Belgia, Niemcy, Finlandia, Francja i Republika Czeska). Warty odnotowania jest fakt uczestnictwa nauczycielki Victorian School of Language w Sydney (Australia) – Ursuli Zych – która zainteresowana była naszymi doświadczeniami w nauczaniu języka polskiego jako obcego, gdyż sama jest nauczycielką między innymi tego języka.

W pierwszym dniu obrady rozpoczęły się od sesji plenarnej, w której wystąpił Edward M. Batley, profesor Londyńskiego Uniwersytetu i były przewodniczący FIPLV wygłaszając referat na temat *Learning to Listen, How the Federation Promotes Human Rights and Human Understanding*. Następnie (w godzinach przedpołudniowych) obrady odbywały się w pięciu równoległych sekcjach tematycznych.

W sekcji pierwszej poruszano problemy związane z autonomią: Andrzej Kaczmarek – *Apprendre à apprendre dans des environnements d'apprentissage ouverts*; Beata Karpeta-Peć – *Autonomia szkoły a autonomia w szkole*

²⁾ Patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 3/1997, s. 275-276.

³⁾ Pełen tekst wystąpienia opublikowany zostanie w 21. zeszycie Neofilologa.

– wybrane szkoły alternatywne; Danuta Wiśniewska – *Teacher Readiness for Learner Autonomy*. Przemysław Wolski – *Autonomia w programach nauczania języków obcych*.

W sekcji drugiej dyskutowano wybrane zagadnienia lingwistyczne związane z dyskursem interkulturowym: Iwona Bartoszewicz – *Spór jako problem językoznawczy i retoryczny a pragmatyka szukania sensu w aspekcie wielokulturowości*; Piotr Chruszczewski – *Wielodyskursywność warunkiem kompetencji wielokulturowej*; Urszula Zaliwska-Okrutna – *Gender-based differences in intra- and intercultural communication*; Mikołaj Rychło-Kok – *The potential of 'cognitive appeal' of text in intercultural communication*.

Sekcja trzecia poświęcona była problemom tłumaczeń: Anna Ginter – *Różnice kulturowe w przekładzie gry słów*; Mary Hawker – *The Place of Translation in The Proficiency Class*; Héléne Suzanne – *Poésie et traduction: introduction aux problèmes de E.E. Cummings*.

Kolejna sekcja omawiała rolę nauczyciela w procesie integracji europejskiej: Marie Fenclova – *L'art d'aimer et les langues/l'art d'aimer les langues*. Halina Stasiak – *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim. Konsekwencje dla kształcenia nauczycieli*; Marta Torenc – *Kształcenie nauczycieli języków obcych w kontekście wybranych raportów oświatowych*; Elwira Banasik – *W drodze do UE: Rola nauczycieli języków obcych w tym okresie i wynikające z tego kierunki działania*.

Ostatnia sekcja zajęła się problematyką stereotypu: Paweł Płusa: *Pour savoir reconnaître et manifester des attitudes positives stéréotypées*; Marzena Blachowska – *Le stéréotype et l'apprentissage de langues étrangères*; Bethuel Matsili – *Stéréotypes et tolérance dans la communication interculturelle*; Lidia Włażlik: *Stéréotypes comme moyen de formation interculturelle*.

Po przerwie kontynuowano obrady w czterech sekcjach tematycznych.

Sekcja pierwsza poruszała wybrane problemy szczegółowe: Włodzimierz Majewski – *Metaprogramy w rozumieniu neurolingwistycznego programowania*; Anna Garstecka – *Mind-mapping w rozwijaniu kreatywności na zajęciach języka obcego*; Katarzyna Karpińska-Szaj: *La méthodologie de la gestion mentale et l'enseignement des langues*.

Sekcja druga poruszała problem pojęcia kompetencji komunikacyjnej: Izabela Pietrzyk – *Pojęcia „kompetencja językowa” i „kompetencja komunikacyjna” w świetle głównych założeń lingwokulturologii*; Lucyna Aleksandrowicz-Pędich – *Intercultural communicative competence in teaching EFL: results of a questionnaire study in Estonia, Poland, Hungary and Island*.

Sekcja trzecia poruszała szczegółowe problemy języka francuskiego: Irina Tsybova – *Problèmes de synthèse dérivationale en français*, a Bożena Zagórska – *Résumé des textes* a sekcja czwarta języka niemieckiego: Kazimiera Myczko – *Kognition und interkulturelle Kompetenz*; Barbara Skowronek – *Fremdsprachenlernen als interkulturelle Kommunikation*; Izabela Marciniak *Fremdsprachenlehrerfortbildung in Poznań am Beispiel eines internationalen Kooperationsprogramms*.

Naukowy program pierwszego dnia zakończyło wystąpienie plenarne prof. dr Reinholda Freudensteina, emerytowanego profesora uniwersytetu w Marburgu (Republika Federalna Niemiec), wieloletniego działacza i członka zarządu FIPLV, na temat *Bilingualism, Language Policy and the European Union*.

Dzień drugi rozpoczął się obradami w sekcjach tematycznych. Sekcja pierwsza zajęła się szeroko rozumianym problemem wielokulturowości: Jan Zaniewski, Bożena Zagórska – *Wielokulturowość a języki obce w Zjednoczonej Europie*; Maria Walat – *Towards an intercultural literacy in a FL classroom*.

Sekcja druga omawiała znaczenie i funkcje materiałów nauczania: Mariola Brosławska – *Rola materiałów nauczania w promowaniu integracji i komunikacji interkulturowej*; Jolanta Gorbacz-Pazera: *Materiały nauczania specjalistycznego języka medycyny i ich rola w promowaniu integracji i komunikacji interkulturowej*.

Połączone spontanicznie przez uczestników sekcje trzecia i czwarta zajęły się szczegółowymi problemami glottodydaktycznymi wynikającymi z promowania interakcji wielokulturowej: Grzegorz Krajewski, Małgorzata Pasięka – *Rozwijanie kompetencji interkulturowej w warunkach stacjonarnego tandemu językowego*; Marzena Żylińska – *Unterrichtsvorschläge zum interkulturellen Lernen*; Agnieszka Frankowska – *Kultura i język – nowe sposoby wykorzystania literatury w nauczaniu języka angielskiego*; Anna

Pado – „Zoluszka, Noi, Raffaello” – uniwersalne znaki kultury jako element edukacji językowej.

W sekcji piątej omawiano problemy nauczania języka polskiego jako obcego: Anna Majkiewicz – *Językowy obraz świata w nauczaniu języka polskiego jako obcego*; Maria Morawiec – *Uczmy się języka polskiego. Uczmy języka polskiego! Potrzeby a rzeczywistość*; Maria Sajeńczuk – *Wielokulturowość w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców. Za i przeciw*.

Następnie wszyscy uczestnicy spotkali się na obradach plenarnych. Przewodniczący FIPLV Denis Cunnigham, który już po raz drugi uczestniczył w konferencji PTN, wygłosił referat na temat *Languages, Teachers and Technologies*. Zwrócił on uwagę nie tylko na udogodnienia, jakie niosą nowe technologie dla edukacji, ale również na fakt, że sprzyjają one dalszemu podziałowi świata na nowoczesny i bogaty oraz biedny i zacofany.

Po krótkiej przerwie kontynuowano obrady w sekcjach. Sekcja pierwsza poruszała problematykę nauczania dzieci: Agata Szumilewicz i Benedykt Szumilewicz – *Some technical aspects of teaching EFL to young learners*; Joanna Zawodniak – *Implications of Multi-sensory Approach for Child L2 Vocabulary Acquisition*.

W sekcji drugiej kontynuowano dyskusję nad nową rolą materiałów nauczania: Ewa Bandura – *Materiały nauczania do rozwijania kompetencji interkulturowej*; Małgorzata Gnyś – *Rola materiałów paradokumentacyjnych w kształceniu kompetencji kulturoznawczej*.

W sekcji trzeciej i piątej poruszano problematykę nauczania języka niemieckiego: Marta Hoffmann – *Język niemiecki kluczem do własnej kultury*; Krzysztof Kozłowski – *Deutsch als Fremdsprache an russische Aussiedler*; Marek Nidcki – *Mini-test realio- i kulturoznawczy dla kandydatów z językiem niemieckim*. Anna Małgorzata Blukacz – *Stosowanie strategii uczenia się języka niemieckiego przez studentów (prezentacja wyników badań ankietowych)*, a Agnieszka Rumianowska – *Zur Bedeutung der deutschsprachigen Popmusik für polnische Jugendliche*.

Sekcja czwarta zajmowała się doświadczeniami związanymi z europejskimi interkul-

turowymi programami edukacyjnymi: Tuula Penttilä – *Intercultural Education Using ICT in FL classroom*; Izabela Orchowska – *Peut-on créer un terrain propice au développement de la compétence interculturelle des apprenants de LE à travers l'organisation des échanges scolaires?*; Halina Widła – *Elaboration des programmes d'études linguistiques*.

Program naukowy zakończyły dwa wystąpienia plenarne. Prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka mówiła o europejskim wymiarze edukacji w polskich kontekstach, a prof. dr hab. Weronika Wilczyńska prezentowała własne przemyślenia na temat metodologii badań interkulturowych w praktyce.

W zakończeniu konferencji podsumowano jej wyniki. Moderatorzy prowadzący obrady w sekcjach odnotowali wysoki poziom wystąpień. Podobnego zdania byli też uczestnicy konferencji, którzy podkreślali, że z zainteresowaniem przysłuchiwali się wybranym przez siebie wystąpieniom w sekcjach.

W czasie konferencji odbył się też Walny Zjazd Regionu. Uczestniczyli w nim przedstawiciele PTN oraz KMF z Republiki Czeskiej. Nie przybyli na Zjazd przedstawiciele organizacji Węgier, z którymi w ostatnim czasie kontakty nie rozkwiwały. Honorowym gościem Zjazdu Regionu Europy Środkowej był Przewodniczący FIPLV. Wybrano nowy Zarząd Regionu – Przewodniczącą CER została Marie Fenclova (KMF), Sekretarzem CER Aleksandra Jankowska (PTN), a pełniąca obowiązki Skarbnika (do czasu wznowienia kontaktów z organizacją Węgier) Mary Hawker (KMF). W listopadzie 2002 roku planowana jest kolejna konferencja Regionu, tym razem w Pradze.

Kolejna doroczna konferencja PTN planowana jest również jesienią 2002 roku i przygotowana jest przez działaczy Katowickiego Okręgu PTN oraz zaproszone do współorganizacji instytucje akademickie z tego regionu kraju. Jak zwykle serdecznie zapraszamy nauczycieli języków wszystkich szczebli nauczania do udziału zarówno w krajowej jak i międzynarodowej konferencji.

(grudzień 2001)

Silesia Latina III apud Sanctum Hyacinthum

Już po raz trzeci i, niestety ostatni, członkowie L.V.P.A.-y (Latinitati Vivae Provehenda Assotiatio) mogli korzystać z gościnności mieszkańców Śląska. Bowiem w Sanktuarium św. Jacka w Kamieniu Śląskim w dniach od 14 do 21 lipca 2001 r. odbyło się trzecie Seminarium Opoliense, które zgromadziło miłośników żywej łaciny. Uczestnicy w liczbie pięćdziesięciu trzech przybyli z różnych zakątków Europy, a to z Polski, Niemiec, Chorwacji, Jugosławii, Czech, Hiszpanii i Włoch.

O szczególnym uroku tego miejsca i gościnności gospodarzy była już mowa w poprzednim sprawozdaniu²⁾. Schemat całego seminarium również nie uległ zmianom. W niedzielę (15.07) nastąpiła uroczysta inauguracja seminarium, gdzie głos zabrali m.in. organizatorzy: prof. Joanna Rostropowicz i Marius Alexa oraz przedstawiciele władz miasta Gogolina.

Przez sześć dni trwania seminarium zgromadzeni mieli możliwość wysłuchania referatów, wykładów oraz uczestniczenia w ćwiczeniach. Łączył je wspólny temat: *Silesia imbuta humanismo Europae*, przez prowadzących dowolnie interpretowany. Znalazło się bowiem kilka zajęć wybiegających tematyką poza ziemię śląską, ale niewątpliwie dotyczących szeroko pojętej *humanitas*. Cel był wspólny i zawsze przyświecający członkom i miłośnikom stowarzyszenia – jak najwięcej posługiwać się łaciną. Służyły temu ćwiczenia, w czasie których m.in. prowadziliśmy dialogi na wylosowane tematy (Piotr Wietrzykowski, *Colloquia Latina inter eos, qui linguam Polonam et Latinam amant*), dokonaliśmy analizy utworów poetyckich (Sabine Traud, *De Petro Lotichio, poeta Chatto*) i prozajcznych (Cäcilie Koch, *Lectio Pliniana*; Anton Wagner, *Lectio textuum de Druidis*). Pomocne w poznawaniu żywej łaciny było też wspólne

śpiewanie, w czym prym wiedli Niemcy. Wystawienie zaś spektaklu *Dialogum de vita sanctae Hedwigis*, w którym brała udział pokaźna grupa uczestników, nie tylko pogłębiło świadomość językową, ale i ugruntowało przyjaźnie.

Dzięki licznym wykładom i referatom międzynarodowe audytorium miało okazję dowiedzieć się, kim m.in. był Jan Kajetan Trojański, Laurentius Scholz, Georg Huszth czy Ioannes Pannonius, poznać życie św. Jadwigi i św. Wojciecha oraz przeczytać po łacinie *Lokomotywę*, *Murzynka Bambo* i kilka innych wierszy naszego rodaka Juliana Tuwima. Nie zabrakło też prezentacji stricte naukowych, np. Theodor Böse, *De Elysio et aliis utopiis*; Bradus III Maurus Vilcensius, *Theoria interlinguistica Iani di Censo*; Francisco Molina Moreno, *De Orphei musica et de musica Orphica*.

Dopełnieniem uczty intelektualnej było zwiedzanie Collegium Maius Uniwersytetu Jagiellońskiego podczas całodziennej wycieczki do Krakowa. Szkoda, że organizatorzy tak mało czasu przewidzieli na indywidualny spacer po mieście. Nienasytzeni cudzoziemcy postanowili wrócić tu po seminarium.

Na zakończenie tygodniowych obrad uczestnicy tradycyjnie już wzięli udział w uczcie pożegnalnej (*cena finalis*). Odbyła się ona po wystawieniu wspomnianego spektaklu, dotyczącego patronki Śląska – św. Jadwigi, a napisanego zgodnie z zasadami starożytnej prosodii przez uczestniczkę zjazdu, niemiecką poetkę Annę Elizę Radke. Posiłek, bardziej obfity niż zwykle, przeciągnął się przy wtórze łacińskich pieśni do późnych godzin nocnych.

I tak Seminarium Opoliense III dobiegło końca. Rozstawaliśmy się niepocieszeni, że w Kamieniu Śląskim spotykamy się ostatni raz.

(wrzesień, 2001)

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 10 w Łodzi (XVIII L.O.).

²⁾ Patrz: *Języki Obce w Szkole* nr 4/2001 s.104, D. Żuchowska, J. Mirzejewska, *Silesia Latina apud Sanctum Hyacinthum in vico Kamień Śląski*.

Szkoły partnerskie

Ze względu na rozwój techniki komputerowej, międzynarodowej współpracy handlowej i gospodarczej, otwarcia granic w ostatnich latach, znajomość języków obcych stała się niezbędną do właściwego funkcjonowania we współczesnym świecie. Położenie geograficzne Nowej Sól w pobliżu granicy z Niemcami sprawia, że istnieje tu szczególne zainteresowanie językiem niemieckim oraz praktyczna potrzeba jego opanowania.

W Zespole Szkół Elektrycznych nauczanie tego języka rozpoczęło się przed kilkunastu laty jako drugiego obok rosyjskiego. Sukcesywnie rezygnowano na wniosek rodziców z nauki języka rosyjskiego, a w większości klas wprowadzono język niemiecki. W swojej działalności pedagogicznej w tej szkole, nie ograniczałam się tylko do pracy lekcyjnej, lecz starałam się nawiązywać współpracę z nauczycielami i uczniami z Niemiec. Kronika szkoły zawiera wiele informacji i dokumentów na ten temat, w tym przebieg mojej współpracy z Oberstufenzentrum z Fürstenwalde.

W październiku 1997 roku ZSE obchodził uroczyste jubileusz 50-lecia. Z tej okazji przybyła do Nowej Sól delegacja młodzieży niemieckiej wraz z opiekunami, między innymi z Panią Gisela Krüger, nauczycielką polityki, która stała się współkoordynatorką naszego programu współpracy. Pobyt ten zaowocował podpisaniem w grudniu 1997 roku umowy o wzajemnej współpracy między szkołami. Aktu dokonały dyrekcje szkół w Fürstenwalde, gdzie złożyli wizytę nasi dyrektorzy.

W marcu 1998 roku grupa uczniów pod moją opieką udała się do Fürstenwalde do celu wspólnego z uczniami niemieckimi opracowania projektu na temat dwóch partnerskich miast obszaru przygranicznego, np. porównania sytuacji ekonomicznej i socjalnej. Uczestnicy byli zakwaterowani u rodzin niemieckich. Spotkali się z bardzo ciepłym przyjęciem, czego dowodem są kontakty osobiste i rodzinne żywe do dziś. Atrakcją tego pobytu był wspólny wyjazd

młodzieży do Berlina. Oczywiście stwarzało to możliwości doskonalenia praktycznej znajomości języka i sprawdzenia swoich umiejętności oraz zwiedzenia i zobaczenia takich słynnych zabytków i innych godnych uwagi obiektów jak: Alexanderplatz, Weltzeituhr, KaDeWe, LaFayette, Kudamm, Potsdamer Platz, Fernsehturm, Info Box, Reichstag.

O akceptacji tych kontaktów przez stronę niemiecką świadczy fakt, iż w czerwcu 1998 roku na *Dni Samorządności* w ZSE przybyła już 10 osobowa grupa gości, którzy uczestniczyli we wspólnej zabawie, a także w seminarium przygotowawczym do spotkania z okazji *Dni projektów*, które miało się odbyć w naszej szkole we wrześniu. Zorganizowaliśmy giełdę i wymianę pomysłów, padły propozycje tematów.

- ▶ Zwykłe i niezwykle zachowania osób zatrzymane w kadrcie;
- ▶ Krótka dwujęzyczna forma teatralna;
- ▶ Przyroda w dorzeczu Odry – wywiad z osobą, której działalność związana jest z tą rzeką;
- ▶ Quiz – polskie i niemieckie przysłowia.

Uczestnicy wybrali formę pracy nad projektami w grupach czteroosobowych, po dwie osoby ze strony niemieckiej i polskiej. Wspólny spacer po mieście i nad Odrą był kolejną okazją do zacieśnienia kontaktów towarzyskich i wymiany poglądów.

Następne spotkanie miało miejsce po stronie niemieckiej. Skorzystaliśmy z zaproszenia do szkoły z okazji jej *Dni Otwartych*. Zapoznaliśmy się z różnymi formami pracy na lekcjach, np. uczestniczyliśmy w symulacji rozprawy sądowej, oglądaliśmy krótką formę teatralną i filmową, w których tworzeniu mieliśmy swój udział – odegane zostały bowiem w czterech językach – polskim, niemieckim, angielskim, francuskim. Obejrzeliliśmy wstrząsające materiały o obozie dla internowanych więźniów politycznych. Później z niemieckimi kolegami przygotowaliśmy *Euro* – *Quiz*, w którym mieliśmy wszyscy okazję do weryfikacji naszej wiedzy.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół Elektrycznych w Nowej Sól.

Kolejna wymiana miała miejsce 24 czerwca. Dla gości niemieckich przygotowaliśmy niespodziankę – próbną ustną maturę z języka niemieckiego oraz test wiadomości o Polsce. Spotkanie przebiegało w miłej, przyjacielskiej atmosferze.

We wrześniu 1999 roku kilkusobowa grupa naszych uczniów uczestniczyła w bardzo ciekawych warsztatach informatycznych współfinansowanych przez Bundeswehrę. Uczniowie mieli okazję do konfrontacji praktycznych umiejętności obsługi komputera i sprawdzenia swoich kompetencji językowych, gdyż przebywali tam bez opiekunów polskich.

14 i 15 grudnia 2000 roku gościliśmy grupę niemieckiej młodzieży. Celem spotkania było wykonanie projektów bożonarodzeniowych. Nowym i bardzo ciekawym doświadczeniem dla naszych uczniów była możliwość dowiedzenia się i porozmawiania o tym, jak wyglądają Świąta Bożego Narodzenia w poszczególnych landach niemieckich.

Wynikiem tej pracy było wykonanie projektów. Na drugi dzień przygotowaliśmy dla naszych gości niespodziankę, mianowicie zawieźliśmy ich do skansenu etnograficznego w Ochli, w którym zorganizowaliśmy wieczór wigilijny. Potrawy podgrzewaliśmy na piecu z XVII wieku, wieszaliśmy samodzielnie przygotowane dzień wcześniej ozdoby choinkowe. Podczas przygotowań towarzyszyły nam gitara i kolędy śpiewane w obu językach oraz ciekawe opowieści Pani etnograf.

Fragment z Ewangelii Św. Łukasza w języku polskim i niemieckim rozpoczął uroczystą kolację. Dzielenie się opłatkiem, jasełka oraz nasze potrawy wigilijne były dla naszych gości czymś zupełnie nieznanym i całkowicie odmiennym od niemieckiej tradycji. Pozostali pod ogromnym wrażeniem tego wieczoru, za co byli nam niezmiernie wdzięczni.

We współpracę zaangażowali się także nauczyciele innych przedmiotów, z czego bardzo się cieszę, gdyż wzbogaciło i uatrakcyjniło to bardzo mój program wymiany oraz poddało wiele nowych pomysłów i tak:

► w 2000 roku został zorganizowany spływ kajakowy po Odrze z Nowej Soli do Berlina. Wzbogaceni o nowe, lepsze doświadczenia chcielibyśmy go także powtórzyć w latach następnych,

► w lipcu sfinalizowaliśmy projekt „Wyprawa rowerowa do Szwecji”. We wrześniu 2002 planujemy wyprawę rowerową Nowa Sól – Rostock,

► strona niemiecka wystąpiła z propozycją dla naszych nauczycieli biologii i geografii uczestniczenia w pracach prowadzonych nad florą w Spreewaldzie,

► w lipcu 2001 zorganizowaliśmy wspólne rozgrywki sportowe (szóstek piłkarskich, piłki plażowej dziewcząt i piłki siatkowej), zakończone wspólnym grillowaniem i kąpielą w Szprewie,

► w marcu 2002 roku przeprowadzimy program trójstronny ze szkołą z Ivano-Frankivika, będą to warsztaty ekologiczne na temat: „Wpływ wydobycia i spalania węgla brunatnego na zanieczyszczenie środowiska”. Przedmiotem badań będą wody płynące, śnieg, gleba oraz stopień uszkodzenia drzew i roślin.

► w maju/czerwcu 2002 roku chcielibyśmy zaproponować wszystkim szkołom z Nowej Soli z ich miastami partnerskimi międzyszkolne rozgrywki szóstek piłkarskich,

► na obchody Dni Nowej Soli w tym roku czynimy starania o nawiązanie kontaktów z klubem tanecznym z Niemiec i zaproszenie pary tancerzy wraz z sędzią na turniej tańca towarzyskiego,

► zamierzamy zrealizować projekt „Wrocław – Breslau – Vratislavia” – miasto z europejską przeszłością i europejską przyszłością, oraz jako podsumowanie projekt: *Typowo polskie – typowo niemieckie*,

Chciałabym również podkreślić, iż program ten stwarza mi możliwość dalszego doskonalenia zawodowego. Miałam okazję uczestniczyć w warsztatach metodycznych w Instytucie Pedagogicznym w Ludwigsfelde na temat: *Radykalizm prawicowy i grupy nazistowskie w Niemczech, Dwupoziomowy system szkolnictwa niemieckiego*, wielokrotnie hospitałam różnorodne formy zajęć. Oprócz tego moja współkoordynatorka programu była zainteresowana, aby nasza współpraca przeniosła się także na inne płaszczyzny. Spróbowałyśmy nawiązać kontakty, zorganizowałyśmy dwa spotkania z pszczelarzami z Nowosolskiego Koła Pszczelarstwa i podobnego w landzie Brandenburg, a obecnie trwają starania o dofinansowanie dla ich programu współpracy. Ponadto uczestniczyłam jako tłumaczka w obradach „Małego parlamentu dla Europy” we Frankfurcie.

W zamierzeniach mamy jeszcze stworzenie w Dębiniu k. Opola szkoły językowej, połączonej z letnim wypoczynkiem. Zajęcia będą się odbywały w grupach trzy-, czteroosobowych i będzie je prowadził native speaker. Prowadzimy również ze swoją szkołą partnerską rozmowy na temat możliwości odbywania praktyk uczniowskich w Niemczech i w Polsce.

Pierwszą wymianę planujemy w czerwcu 2002 r. Praktyka będzie obejmowała uczniów o specjalności – mechatronika. Efektem projek-

tu powinno być zbudowanie urządzenia regulacyjnego zaopatrzonego w czujniki i podłączenie go do regulatora.

Chciałabym złożyć – jako prowadząca program współpracy – szczególne podziękowania swojej Dyrekcji – pani Jolancie Dyl, panu Adamowi Wilasowi, oraz panu Włodzimierzowi Nowickiemu i Grzegorzowi Königsbergowi, bez których życzliwości i pomocy realizacja wielu naszych zamierzeń byłaby niemożliwa.

(kwiecień 2001)

Wioletta Dydo, Beata Sieradzka¹⁾

Lisków

Jeden ze sposobów motywowania ucznia do nauki języka obcego

Nie da się oddzielić nauki języka od kultury narodu, dla której ten język jest językiem ojczystym²⁾. Dlatego w Zespole Szkół Rolniczych w Liskowie od 4 lat organizowany jest Dzień Kultury Krajów Niemieckojęzycznych. Przygotowanie go wymaga od uczniów określonego poziomu znajomości języka niemieckiego. W ten sposób umiejętność posługiwania się językiem staje się potrzebą, a „Motywować to uruchamiać takie celowe procesy i działania uczących się, dzięki którym osiągną oni określone cele i zaspokoją swoje potrzeby”³⁾.

Wzbudzenie motywacji to rozbudzenie zainteresowań i wspólne planowanie, a w tym przypadku ustalenie programu uroczystości. Pierwsza jej część poświęcona jest aktualnym wydarzeniom kulturalnym, następnie odbywa się inscenizacja bajki w języku niemieckim i konkurs piosenki.

W tym dniu zostaje również rozstrzygnięty konkurs na plakat z życia kulturalnego krajów niemieckojęzycznych. Młodzież chętnie włącza się do pracy, która wnosi coś nowego i uprzyjemnia wolny czas. Najwięcej radości daje nam wszystkim przygotowanie konkursu piosenki niemieckiej. Teksty piosenek piszemy po nie-



Inszenizacja bajki „Królowa Śnieżka” w języku niemieckim. Zespół Szkół Rolniczych w Liskowie, 2000 r.

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka niemieckiego w Zespole Szkół Rolniczych w Liskowie.

²⁾ To zdanie jest tytułem artykułu Ewy Rysińskiej *Języki Obce w Szkole* nr 3/1998, s. 263.

³⁾ Magdalena Ptak (1998), *Rola nauczyciela w budzeniu motywacji na lekcjach języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3/1998, s. 266.

miecku na podstawie utworów z taśm, muzykę przygotowują uczniowie. Występy czasem będące naśladowaniem teledysków, czasem własną interpretacją dają uczniom wiele satysfakcji. Jest to jeden z czynników warunkujących wzbudzenie motywacji.

Wydawałoby się, że inscenizacja bajki dla uczniów szkoły średniej nie będzie żadną atrakcją. Jednak tak nie jest, zarówno aktorzy włączają się do pracy z wielkim entuzjazmem, jak i widzowie z uwagą śledzą losy bohaterów bajek. Nie wszyscy widzowie rozumieją poszczególne słowa, ale treść bajek jest znana wszystkim. Utwierdzają się oni w przekonaniu, że pragnienie dobra, prawdy i sprawiedliwości jest dla wszystkich ludzi na świecie jednakowo ważne. Inscenizacja wymaga przetłumaczenia bajki na język niemiecki, a następnie wielu ćwiczeń językowych i prób z uczniami. Wytwarza się wówczas pełna zaufania więź emocjonalna. Rodzi się ona, ponieważ nauczyciel jest pomocnikiem i partnerem ucznia, a także umie okazać radość z jego osiągnięć. To zaufanie jest czynnikiem motywującym.

Opracowanie pierwszej części uroczystości rozpoczyna się od sondażu na temat życia kulturalnego Niemiec. Następnie zostaje ustalona tematyka i rozdzielone są zadania. W naszej szkole uroczystości obchodziliśmy „Dwieście Pięćdziesiątą Rocznicę Urodzin Goethego”, i „Tysiąc Lat Stosunków Polsko – Niemieckich”. Odbył się konkurs dotyczący kultury i dnia dzisiejszego młodzieży niemieckiej. Przygotowanie kolejnych uroczystości wykazało, że uczniowie potrzebują informacji i wskazówek na temat wykonywanej przez siebie pracy. Budująca jest dla nich atmosfera życzliwości i aprobaty, a motywacja budzi się wtedy, gdy ich działalność jest warta starań i starania te przynoszą konkretne efekty. Dzień Kultury Krajów Niemieckojęzycznych kończy się rozstrzygnięciem konkursu na plakat. Prezentowane są na ogół plakaty ze-



Uroczyste obchody Roku Johanna Wolfganga Goethego – „Kobiety w życiu J.W. Goethego – ich wpływ na życie i twórczość poety”. Zespół Szkół Rolniczych w Liskowie, 1999 r.

społów muzycznych. Zdarza się również poważniejsza tematyka. Plakaty przez parę tygodni wiszą na korytarzach szkolnych. Młodzież uczy się dzięki nim poprawnie wymawiać i pisać wiele nazw. Uroczystość jest rejestrowana na kasecie, którą następnie oglądają uczniowie razem z rodzinami. Przybliżone zostaje w ten sposób środowisku ucznia życie naszych sąsiadów zza zachodniej granicy, a uczenie staje się przygodą. Następnie przez szereg dni uczniowie rozmawiają o tym, co przeżyli a uczniowie starszych klas piszą recenzje. Psychologia motywacji mówi, że natężenie motywów w dużym stopniu zależy od wartości gratyfikacyjnej celu. Dlatego uczniowie, którzy najwięcej nauczyli się podczas pracy przy organizacji uroczystości, a następnie wykazali się odpowiednią wiedzą na lekcji otrzymują bardzo dobre oceny. Zwycięzcy konkursów dostają nagrody rzeczowe ufundowane przez Radę Rodziców. Dzień Kultury Krajów Niemieckojęzycznych w szkole daje możliwość wprowadzenia niekonwencjonalnych elementów dydaktycznych wymagających pobudzenia fantazji i inwencji. Przygotowanie go ma pokazać uczniom, ile pozytywnych przeżyć niesie poznanie innych kultur, uświadomić im, że Goethe miał rację mówiąc „*kto zna obce języki, ten żyje wielokrotnie*”, a przede wszystkim nauczyć szacunku i przyjaźni do innych narodów.

(marzec 2001)

Nowe w starym

Jak sprawić, by nauczanie języków obcych było efektywne? Jak umożliwić uczniom szkół średnich kontynuację nauki języków, których znajomość osiągnęli już na pewnym określonym poziomie? Wydaje się, że takie możliwości będzie spełniać nowa zreformowana szkoła ponadgimnazjalna, która ma pozwalać na tworzenie grup międzyoddziałowych, czy też na korzystanie z usług edukacyjnych instytucji zewnętrznych wobec szkoły.²⁾



Nauczanie międzyoddziałowe

Dla I Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Opolu nie będzie to już działalność nowatorska. We wrześniu 1995 po raz pierwszy Zespół Przedmiotowy Języka Angielskiego w ramach innowacji wprowadził nauczanie międzyoddziałowe w obrębie trzech równoległych klas pierwszych. Wszyscy uczniowie trzech klas pierwszych zostali podzieleni na sześć grup według stopnia zaawansowania³⁾.

Warunki pracy z uczniami całkowicie zmieniły się – ktoś nie doceni możliwości pracy z grupą uczniów o zbliżonym poziomie wiedzy i umiejętności? Szczególnie dostrzegalne były efekty pracy z uczniami rozpoczynającymi naukę, całkowicie początkującymi, którzy wymagają w normalnych, zróżnicowanych grupach wielkiej uwagi, zrozumienia i pomocy. A grupa najbardziej zaawansowana? Uczniowie, którzy w normalnych warunkach szkolnych po raz nie wiadomo który rozpoczynaliby naukę od powtarzania stereotypowych pytań: *What's your name?* *Where do you live?*, mogli rozpocząć naukę w szkole średniej od poziomu średnio zaawansowanego, osiągając przed maturą poziom wysokiego zaawansowania. Do matury ustnej po czteroletnim cyklu nauki w tym systemie nau-

czania przystąpiło 78 uczniów w roku 1999, co stanowiło 94% wszystkich uczniów objętych tym systemem. Maturę zdali wszyscy i to lepiej niż w latach poprzednich. Dowodem może być osiągnięcie w 1999 roku średniej ocen 4,2, a w 2000 aż 4,6. Więcej też niż zazwyczaj uczniów przystąpiło do matury pisemnej.

System międzyoddziałowego nauczania sprawdził się w warunkach szkoły średniej. Jednolity poziom zaawansowania skłaniał uczniów do większej aktywności i pracy, był systemem bezstresowym dla uczniów rozpoczynających naukę lub słabo znających język, a nauczycielom pozwolił na działania dające wiele satysfakcji. Jedynym mankamentem tego systemu nauczania jest sfera organizacyjna – prowadzenie dokumentacji (odrębne dzienniki zmuszają do systematycznego uzupełniania dzienników głównych – klasowych), dostosowanie szkolnego rozkładu lekcji do prowadzonych zajęć w grupach międzyoddziałowych (zajęcia są prowadzone we wszystkich grupach o tej samej porze przez różnych nauczycieli).



„Native speakerzy”

W projektach dotyczących nowej szkoły znalazły się także wytyczne dotyczące korzystania z usług edukacyjnych instytucji zewnętrznych. Ureguluje to korzystanie z usług tzw. „native speakers”, czyli osób, których rodzimym językiem jest ten, którego zgodnie z programem uczy się młodzież danej szkoły, a więc w przypadku naszego liceum będą to języki francuski, niemiecki lub angielski.

Również i te zmiany, podobnie jak nauczanie międzyoddziałowe, nie będą dla nas nowością. W naszym liceum już od kilku lat pracują i uczą Anglicy i Amerykanie, którzy w znaczny sposób podnoszą efektywność nau-

¹⁾ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika w Opolu.

²⁾ 1. Stan przygotowań do wdrażania reformy w zakresie szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Z uwzględnieniem wyników konsultacji społecznych. 13.11.2000 ▲ 2. Projekt Ramowego Statutu Publicznego Liceum Profilowanego. 24.11.2001

³⁾ Sprawdzonego testem *Placement*, który jest używany do określania poziomu znajomości języka obcego.

czania języka angielskiego. Niestety, kiedy nasza szkoła rozpoczęła starania o ich zatrudnienie idea ta nie miała jeszcze obywatelstwa prawnego, które uzyskuje we wspomnianych wyżej projektach. Korzystaliśmy z pomocy amerykańskiej fundacji, szkół językowych zatrudniających angielskich i amerykańskich nauczycieli a także z kontaktów prywatnych. Fundusze na opłacenie „native speakerów” nie mieściły się w budżecie gminy. Były to z reguły środki pozabudżetowe oraz dotacje pochodzące od sponsorów. Pracownicy naszej szkoły pomagali świeżo przybyłym obcokrajowcom w zdobyciu mieszkania, jego wyposażenia, zameldowania, odpowiednich dokumentów (m. in. pozwolenia na pobyt i pracę). Było to chwilami dość czasochłonne i uciążliwe, ale chyba robiliśmy to z sercem, bo do dziś utrzymujemy z nimi serdeczne kontakty.

„Native speakerzy” prowadzili u nas zajęcia konwersacyjne dzieląc wybrane klasy z nauczycielem-Polakim. Były to nie tylko klasy z rozszerzonym programem języka angielskiego. Zależało nam, aby jak najwięcej uczniów miało z nimi kontakt. Tak bardzo popularne obecnie ścieżki międzyprzedmiotowe już wtedy były realizowane w naszym liceum. Nauczyciele języka angielskiego, historii i języka polskiego uzgadniali formy współpracy i tematy, po czym realizowali je wspólnie, co znacząco podnosiło efektywność ich pracy.

Korzyści płynące z obecności rodowitych Anglików i Amerykanów są oczywiste. Żaden z nich nie znał języka polskiego i już ten fakt był znakomitą motywacją dla młodzieży do korzystania z posiadanego zakresu słów i konstrukcji językowych oraz gramatycznych w celu komu-

nikowania się z nimi. Nawet ci najbardziej nieśmiali, których tak trudno przekonać, że to nie poprawność gramatyczna jest najważniejsza i aby mówić, wystarczy pokonać strach przed popełnieniem błędu, z czasem coraz swobodniej komunikowali się z pracującymi u nas obcokrajowcami. I, co najważniejsze, robili to chętnie, jako że nasi „native speakerzy” byli najczęściej ludźmi młodymi, pochodzącymi z krajów o wiodącej w świecie kulturze młodzieżowej, a co więcej, nie pytali i nie stawiali jedynek. Przyjemnie było widzieć uczniów rozmawiających z nimi w czasie przerw na tematy niekoniecznie związane z lekcją.

Inną niewątpliwą zaletą takich kontaktów było zbliżenie kultury krajów, których języka się uczymy. Przestały one dla wielu uczniów być plamą na mapie, miejscem znanym z telewizji lub kina. W obliczu jednoczenia się Europy bardzo cenne są tolerancja i otwartość na to, co inne. Zależało nam, aby zajęcia konwersacyjne prowadzone przez „native speakerów” dotyczyły w dużej mierze zagadnień związanych z kulturą, obyczajami, a także problemami życia codziennego.

Cieszymy się, że zreformowana szkoła w naszym kraju będzie bardziej otwarta na nowości wykraczające poza schemat lekcja-nauczyciel-uczeń. Mamy nadzieję, że skorzysta na tym nasze liceum i będzie nam łatwiej realizować nowości, które dla nas są już codziennością. Chociaż znając naszą szkołę, pewnie wymyślimy coś nowego i będziemy to robić na przekór wszelkim trudnościom. I może za jakiś czas będziemy mogli się pochwalić czymś nowym w starej szkole.

(marzec 2001)

Hanna Duszka¹⁾
Lublin

Spotkanie z piosenką niemiecką

Dnia 9.12.2000 r. odbył się w Szkole Podstawowej nr 20 w Lublinie III Międzyszkolny Przegląd Piosenki Niemieckiej. Na pomysł takiego spotkania młodzieży wpadłam cztery

lata temu, kiedy to z wielkim żalem, a jednocześnie z zazdrością przyglądałam się rosnącemu zainteresowaniu językiem angielskim. Patrzyłam i niestety nadal patrzę, jak różni wyda-

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 30 w Lublinie.

wcy prześcigają się w reklamowaniu tego języka, publikując wspaniałe, kolorowe książki, plakaty i tysiące innych materiałów pomocniczych. A co z innymi językami? Dlaczego traktowane są tak po macoszemu?

W rezultacie stwierdziłam, że dzieci uczące się języka niemieckiego czują się gorzej od tych, które trafiły do klas „angielskich”. Postanowiłam chociaż trochę to zmienić. I tak w 1998 roku zorganizowałam *I Międzyszkolny Przegląd Piosenki Niemieckiej*. Przygotowania zajęły mi trochę czasu, ale entuzjazm uczniów dodawał mi siły i chęci do pracy. Pierwszym przeglądem udało się mi zainteresować 48 uczniów. Nie była to duża liczba, ale początki zazwyczaj są trudne i nie zniechęciło mnie to do dalszych wysiłków, tym bardziej, że udało mi się namówić do współpracy Hurtownię Wydawnictw Językowych „PRINT”. Przyjechali z nowościami wydawniczymi i prezentami. Obdarowali wszystkich uczestników,

a ja ze swej strony przygotowałam dyplomy z podziękowaniem dla nauczycieli i plakietki pamiątkowe dla ich uczniów. W 1999 roku stwierdziłam, że skoro był *I Przegląd...*, to powinien odbyć się *II* a może *III* ...

W drugim spotkaniu, ku mojej radości, liczba uczestników podwoiła się i wystąpiło 100 uczniów. Imprezę sponsorował już nie tylko „PRINT”, ale i „B i C”.

W *III Przeglądzie* wystąpiło aż 198 uczestników. Były to reprezentacje szkół zarówno podstawowych, jak i gimnazjalnych ze Świdnika, Dierzkowic, Józefowa, Kraśnika, Janowca i oczywiście Lublina. Młodzież była doskonale przygotowana. Na scenie pojawiały się na zmianę raz 10-letnie dzieci, poprzebierane w przepiękne kostiumy, tańczące i śpiewające skoczne piosenki, raz prawie dorosła młodzież z gitarami, prezentująca najnowsze przeboje w wersji niemieckiej.



Nie zawiedli też sponsorzy. Myślę, że o takich ludziach warto pisać. Przedstawiciele Wydawnictw Językowych „PRINT” i PWN, firmy „B i C”, Huttenes-Albertus, Ambasadory RFN oraz Lubelskiego Centrum Edukacji „Zatorscy s.c.”, to ci, którzy nie tylko nie odmówili mi pomocy, ale zechcieli być również honorowymi gośćmi. Młodzież, która przyjechała do naszej szkoły mogła więc nie tylko pośpiewać i potańczyć, ale również zapoznać się z nowościami wydawniczymi. Z tej okazji skorzystali też oczywiście i nauczyciele i rodzice. Również dzięki sponsorom wszyscy uczestnicy odjeżdżali do domów ze wspaniałymi nagrodami.

Impreza była bardzo udana i mam nadzieję, że kolejne spotkania z piosenką niemiecką będą budziły jeszcze większe zainteresowanie, przynosząc radość uczestnikom, publiczności oraz mnie, jako organizatorce.

(luty 2001)

III edycja konkursu języka niemieckiego

10 czerwca 2001 roku, w siedzibie Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie odbył się finał III edycji Konkursu Języka Niemieckiego. Dotychczas nie uczestniczyłem w nim, ale o jego istnieniu byłem przy różnych okazjach informowany przez osoby trzecie, a przede wszystkim nauczycieli języka niemieckiego, którzy brali czynny udział w jego organizacji lub których uczniowie startowali w bojach konkursowych. Przeważały pochlebne opinie o wysokim poziomie merytorycznym, o idealnie przygotowanych testach konkursowych (bez jakichkolwiek błędów, nawet literowych), o fantastycznej organizacji i niezwykłej trosce o ucznia.

W tym roku ze względu na miejsce organizacji finału miałem przyjemność przyjrzeć się tej imprezie osobiście z bliska i cieszę się, że do tego doszło, gdyż to co przeżyłem przeszło moje najśmielsze oczekiwania i potwierdziło opinie, które uprzednio słyszałem z ust swoich koleżanek i kolegów, nauczycieli języka niemieckiego z całej Polski.

Inicjatorami Konkursu Przedmiotowego z Języka Niemieckiego jest zespół autorski podopieczników *Dein Deutsch* pod kierunkiem prof. dr hab. Franciszka Gruczy oraz istniejącą od roku 1993 Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt. Celem Konkursu jest, między innymi, zachęcenie dzieci i młodzieży do systematycznej pracy nad językiem niemieckim i przełamywanie ewentualnej niechęci do niego, zainteresowanie uczniów kulturą państw niemieckiego obszaru językowego oraz wyławianie prawdziwych talentów językowych i nagradzanie wspólnej pracy nauczycieli i uczniów.

Zakres Konkursu obejmuje w całości materiał przewidziany do realizacji dla całego cyklu szkolnego i mogą przystępować do niego zarówno uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów jak i szkół ponadpodstawowych. Jest to więc jedyny, jak dotychczas, taki Konkurs Języka Niemieckiego w Polsce!

Nic też dziwnego, że lawinowo wręcz rośnie liczba jego uczestników. Jeżeli jeszcze w I edycji (ograniczającej się jedynie do Śląska) w etapie szkolnym brało udział około 50 uczniów, to już w III (rozszerzonej o takie dawne województwa jak bydgoskie, toruńskie, łódzkie i warszawskie) uczestniczyło prawie 9 razy więcej uczniów – dokładnie 438 uczniów. Również w roku 2001 podwoiła się liczba uczestników w porównaniu z rokiem ubiegłym – jest 17-krotny wzrost w porównaniu z pierwszą edycją – i wzrosła do 849 uczniów. W Konkursie nie brali udziału jedynie uczniowie z województw: lubuskiego, opolskiego, dolnośląskiego oraz warmińsko-mazurskiego.

Dwa z etapów – szkolny i ogólnopolski – składa się z dwóch części:

- ▶ pisemnej – test gramatyczno-leksykalno-kulturoznawczy,
- ▶ ustnej – rozmowa uczestnika z egzaminatorem na jeden z tematów życia codziennego oraz na temat, którego punktem wyjścia jest materiał wizualny, jak i wypowiedzi ucznia na dany temat realizacyjny.

Autorami testów do etapu szkolnego – części pisemnej i ustnej – są nauczyciele pracujący w danych szkołach, a pozostałe etapy są przygotowywane centralnie. Aby przejść do następnego etapu trzeba uzyskać przynajmniej 75% poprawnych odpowiedzi.

W roku 2001 do finału zakwalifikowało się 113 uczniów – 37 ze szkół podstawowych, 45 z gimnazjów i 31 ze szkół średniej. Tegoroczny finał Konkursu rozpoczął się krótkim przemówieniem prof. dr hab. Franciszka Gruczy do uczestniczącej w nim młodzieży o znaczeniu nauczania języków obcych, a następnie uczniowie mieli 90 minut na rozwiązanie testów. W czasie, gdy młodzież odpoczywała po części pisemnej, a komisja sprawdzała prace, uczniowie zostali podjęci przez organizatorów obiadem – szwedzki stół.

Po części ustnej ogólnopolska komisja

¹⁾ Dr Stanisław Dłużniewski jest nauczycielem konsultantem języka niemieckiego w Pracowni Języków Obcych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

wyłoniła – zliczając punkty z części pisemnej i ustnej – po trzech laureatów z każdego typu szkoły.

► Laureaci ze szkół podstawowych to:

1. Katarzyna Brych ze Szkoły Podstawowej w Drawsku Pomorskim
2. Michał Wefnic ze Szkoły Podstawowej w Szamocinie
3. Marcin Kopczyński ze Szkoły Podstawowej w Toruniu

► z gimnazjów

1. Piotr Kurczab z Gimnazjum Nr 13 w Krakowie
2. Anna Pająk z Gimnazjum Nr 4 w Tarnowie
3. Maria Grelewicz z Gimnazjum Nr 3 w Toruniu

► ze szkół średnich:

1. Karolina Balcerak z ZS Nr 10 w Toruniu
2. Dominik Striewski z ZS Nr 10 w Toruniu
3. Maria Paszek z ZS Nr 10 w Toruniu

Wszyscy uczestnicy finału – łącznie 113 uczniów – otrzymali nagrody książkowe oraz koszulki. Laureatom zajmującym pierwsze miejsce na danym poziomie szkolnym wręczono plecaki turystyczne firmy Alpinus. Laureaci drugich miejsc otrzymali walkmeny, a trzecich ple-

caki szkolne. Wszystkie nagrody wręczała finalistom i laureatom dyrektor Oficyny Wydawniczej Graf-Punkt, pani Maria Uszyńska, która od samego początku istnienia Konkursu brała aktywny udział w każdym jego etapie i dzięki której, także tegoroczny finał był rewelacyjnie przygotowany i nienagannie przeprowadzony. Jest to kolejny dowód na to, że sukces wielu przedsięwzięć zależy wielokrotnie od talentu organizacyjnego i osobistego zaangażowania jednostek.

Jest mi bardzo miło, że mogę w imieniu organizatorów poinformować nauczycieli języka niemieckiego z całego kraju, że podobny Konkurs przewidziany jest również na rok szkolny 2001/2002, a wszelkie aktualne wiadomości odnośnie jego nowej edycji są od września na stronie internetowej Oficyny Wydawniczej Graf-Punkt.

Ze swej strony zachęcam wszystkich zainteresowanych do wzięcia w nim udziału, bo naprawdę warto. Osoby, które miały z tym Konkursem styczność na pewno to potwierdzą, a te, które tego jeszcze nie doświadczyły, będą mogły osobiście przekonać się o prawdziwości moich słów.

(październik 2001)



WYDAWNICTWA CODN

polecają

► EDUKACJA REGIONALNA Poradnik dla nauczycieli

Edukacja regionalna wprowadza w otaczający nas świat, uczy dostrzegać piękno i niepowtarzalność najbliższej okolicy, pomaga w budowaniu własnej tożsamości. Tak pojmowana edukacja daje możliwość poszukiwania odpowiedzi na istotne pytanie: Kim jestem?

Nauczanie o swojej małej ojczyźnie jest szczególnie ważne w dobie globalizacji kultury. Autorzy tego podręcznika pokazują, jak można wprowadzić edukację regionalną do przedszkoli i szkół, jak przygotować interesujące i atrakcyjne lekcje. Scenariusze zajęć zostały przygotowane przez uczestników warsztatów zorganizowanych przez Centrum Animacji Kultury, przy współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli.



RECENZJE



Piotr Stalmaszczyk¹⁾
Łódź

Gramatyka angielska dla gimnazjum

Reforma edukacji, a wraz z nią zmienione programy nauczania języków obcych stawiają nowe wymagania przed uczniami i nauczycielami. Z myślą o tych pierwszych Wydawnictwo Szkolne PWN przygotowało nowy podręcznik gramatyki języka angielskiego dla gimnazjum (z dodatkowymi dwoma zeszytami ćwiczeń).

Książka podzielona jest na dwie części – *Części mowy* (7-131) i *Wybrane konstrukcje i procesy gramatyczne* (132-166), po których następują niezbędne w tego typu podręcznikach dodatki (lista czasowników nieregularnych i tabele gramatyczne) oraz szczegółowy indeks (181-194).

Prawie połowa pierwszej części (przeszło 60 stron) poświęcona jest czasownikowi. Autor objaśniając użycie i znaczenie poszczególnych czasów od samego początku posługuje się przystępną (choć niekiedy bardzo indywidualną) terminologią. Na przykład omawiając tradycyjnie trudny problem aspektu czasownika, wydziela w tej „dodatkowej informacji o czasowniku” (s. 15) aspekt otwarty (*progressive*), zamknięty (*simple*) oraz łączący (*perfect*). Te pojęcia są dokładnie wyjaśnione, także przez odwołanie się do zjawisk występujących w języku polskim. Innym przykładem przystępnego opisu jest nazwanie modalności „*twoim własnym punktem widzenia*” (s. 47), czy zwrócenie uwagi na znaczenie „*efektu końcowego*” przy omawianiu czasu *present simple*, ten ostatni

termin ilustrowany jest też dokładnym wykresem (s. 23).

Sposób przedstawiania poszczególnych czasów i konstrukcji czasowych jest jednolity i obejmuje analizę budowy, odpowiednie przykłady, pisownię (również wyjątki), wymowę, tworzenie pytań i przeczeń, oraz podstawowe informacje na temat zastosowania. Autor często zwraca uwagę na odpowiedni kontekst, rejestr i częstotliwość występowania, na przykład przy formie *ought to* pojawia się uwaga, że „*w codziennej rozmowie ought to jest coraz częściej zastępowane przez should, które brzmi mniej formalnie*” (s. 55), z omówienia konstrukcji *that + podmiot + bezokolicznik* można się dowiedzieć, że częściej występuje w angielszczyźnie amerykańskiej (s. 54), natomiast przy czasownikach złożonych autor mówi wprost „*Zawsze, gdy napotkasz czasownik, a w jego sąsiedztwie pojawia się przyimek, upewnij się, czy nie chodzi tu przypadkiem o czasownik złożony!*” (s. 65). W pierwszej części książki na szczególne podkreślenie zasługują fragmenty poświęcone kolejności przymiotników (s. 84-85), z podziałem na przymiotniki *porządkujące*, *opisowe* i *rodzajowe*, oraz uwagi o zastosowaniu przedimka w rozmowie (s. 111-113), bardzo istotne dla zrozumienia zjawiska określoności ponieważ „*wyбір odpowiedniego przedimka (...) zawsze zależy od przebiegu rozmowy*” (s. 111).

Niektóre właściwości gramatyki angielskiej

¹⁾ Dr hab. Piotr Stalmaszczyk jest kierownikiem Zakładu Teorii Języka i Metodologii Językoznawstwa Katedry Języka Angielskiego, Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁾ Romuald Gozdawa-Gołębiowski (1999, 2 wyd. 2001), *Gramatyka angielska dla gimnazjum*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 194 s. *Zeszyt ćwiczeń. Część 1; Zeszyt ćwiczeń. Część 2.*

skiej są omówione w więcej niż jednym miejscu. Przykładowo, problem rozróżniania i stosowania rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych wprowadzony jest, co oczywiste, w części poświęconej rzeczownikowi (s. 74-75), a także w rozważaniach nad związkiem między przedimkiem a gramatyką rzeczownika (s. 110-111) i przy formach *many/much* (s. 130-131).

Drużę część książki omawia najważniejsze „zjawiska gramatyczne”, czyli konstrukcję *there is/there are*, rzeczownik w dopełniaczu, zdania pytające, dopowiedzenia, zdania przeczące, tryb rozkazujący, zdania okolicznikowe (w tym zdania warunkowe), stronę bierną i mowę zależną. W tej części warto zwrócić uwagę na fragmenty dotyczące zwrotów ograniczających typu *barely*, *hardly* (s. 146), słówka *unless* w okresach warunkowych (s. 152), oraz na opis użycia czasownika posiłkowego *get* w potocznym stosowaniu strony biernej (s. 162).

Najwięcej miejsca zajmują w *Gramatyce* zjawiska kłopotliwe dla polskiego ucznia. W ich wyjaśnianiu autor bardzo często odwołuje się do przykładów z języka polskiego i zachęca do porównywania obydwu języków, co jest niezwykle istotne dla rozwoju świadomości językowej uczniów. Język książki jest bezpośredni i nieformalny, widać to zwłaszcza w drobnych komentarzach, na przykład o konstrukcji *there is* można przeczytać, że jest „ze wszech miar niewygodna, bo brak jej dobrego polskiego odpowiednika” (s. 132), a określając przyimki jako „małe słówka”, autor szybko dodaje: „małe, ale złośliwe” (s. 105).

Autor nie preferuje jednej metody uczenia się i nauczania. Oprócz analiz sytuacji ko-

munikacyjnych, niejednokrotnie namawia do wyuczenia się na pamięć przykładowych zdań i całych fragmentów tekstu, co ma ułatwić późniejsze budowanie podobnych konstrukcji bez zbędnego namysłu. Dopełnieniem podręcznika są dwa zeszyty ćwiczeń. Ich zakres odpowiada podziałowi książki: pierwszy zeszyt dotyczy części mowy, a drugi struktur gramatycznych (łącznie przeszło 400 ćwiczeń). Rodzaj ćwiczeń w pełni odzwierciedla założenia podręcznika: są tu ćwiczenia na tłumaczenie, zapamiętywanie, uzupełnienia, a także ćwiczenia komunikacyjne i „dedukcyjne” mające ułatwić samodzielne formułowanie odpowiednich reguł. Również w ćwiczeniach Autor często namawia do porównywania konstrukcji polskich i angielskich.

Korzystanie z książki ułatwiają wykresy, obszerny indeks oraz symbole graficzne (odsylacze, ostrzeżenia o szczególnie kłopotliwych lub trudnych konstrukcjach itd.), a zamieszczone na końcu obu zeszytów klucze z poprawnymi odpowiedziami umożliwiają samodzielne sprawdzenie pracy wykonanej z ćwiczeniami.

Na przestrzeni ostatnich dwóch lat ukazało się kilka różnych podręczników i gramatyk języka angielskiego na poziomie zreformowanej szkoły średniej. Niektóre z nich są adaptacjami wcześniejszych książek, inne tylko zbiorami ćwiczeń. Książka Romualda Gozdawy-Gołębiowskiego została przygotowana specjalnie z myślą o uczniach polskich gimnazjów. *Gramatyka* skierowana jest do gimnazjalistów, ale z pewnością będą z niej korzystać także licealiści, a i nauczyciele mogą tu znaleźć niejedno ciekawe i przystępne wy tłumaczenie problemów nurtujących ich uczniów. (grudzień 2001)

Andrzej Pawlik¹⁾
Zamość

Nowy słownik francusko-polski – Compact Plus²⁾

Od swych narodzin w 1856 roku słownik Larousse’a zatytułowany wtedy *Nouveau Dictionnaire de la langue française* bardzo szybko

stał się pionierskim słownikiem epoki. Przez blisko 150 lat istnienia na rynku, to przodujące wydawnictwo zdobyło sobie pełne zaufanie

¹⁾ Autor jest wykładowcą w kolegium Języków Obcych w Zamościu.

²⁾ *Dictionnaire Compact Plus*, francusko-polski, A.Lipska, J.Zajęc, M.Zajęc, M.Żurawka (opracowanie wersji polskiej). Warszawa: Larousse/REA.

klienteli rekrutującej się z naukowców różnych dziedzin, studentów, uczniów, turystów i zwykłych obywateli Europy i świata interesujących się językiem francuskim. Kolejne wydania słowników językowych i encyklopedii Larousse'a były rezultatem olbrzymiego wysiłku wydawnictwa, wielu poszukiwań naukowych, doskonałości merytorycznej, co z kolei umożliwiło powstanie doskonałej, wszechstronnej encyklopedii a wraz z nią niezawodnego, kompletnego słownika językowego uwzględniającego z całą wiernością rozwój języka francuskiego i będącego niezbędną pomocą w jego studiowaniu i jego dydaktyce.

We wstępie do wydania z 1982 roku zatytułowanego *Petit Larousse illustré*, wydawca napisał: „Dzisiaj nie mówi się: sprawdźmy w słowniku, ale: zobaczmy co mówi Larousse”. Ta wyraża pewność siebie nie jest bezpodstawna. Słowniki Larousse'a stały się rzeczywiście synonimem uniwersalnego, doskonałego źródła wiedzy językowej.

Wydawnictwo REA oferuje nam najnowsze opracowanie wersji polskiej Larousse'a w postaci słownika *Dictionnaire Compact Plus*. Jest to na naszym rynku wydawniczym w powojennej rzeczywistości niewątpliwie pierwszy słownik francusko-polski uwzględniający najszerszy wachlarz potrzeb osób, dla których słownik jest podręcznikiem w codziennej pracy. Adresowany jest więc głównie do uczącej się młodzieży i uczących się dorosłych.

Zasady konstruowania słownika są bardzo proste, zakres objaśnień sięga terminologii koniecznej z pedagogicznego punktu widzenia, a słownictwo użyte w bardzo trafnych przykładach jest proste, wzięte z życia codziennego. Celem głównym wydaje się być, obok czystego przekładu poszczególnych haseł, podanie ich w szerokim frazeologicznym kontekście. Tak więc korzystający ze słownika, tuż obok dyskretnej terminologii gramatycznej, podającej definicję wyrazu, znajdzie bardzo celowe przykłady konstrukcji zdaniowych pokazujących wyraźnie czy np. dany czasownik jest przechodni czy nie, z jakim przyimkiem łączy się orzeczenie, a zatem czy z tego kontekstu wynika zaimek względny *que*, *auquel*, *dont*, czy inny. Bardzo rygorystycznie postawiono, i słusznie,

sprawę kategorii gramatycznych: rodzaj, tworzenie liczby mnogiej, użycie trybu *subjonctif* po odpowiednich spójnikach, rozgraniczenie aspektu *passé composé*: *imparfait*.

Słownik obejmuje 50.000 haseł, a przy tym 200.000 wyrażen i zwrotów. Może więc śmiało konkurować z niedawno wydanym słownikiem języka francuskiego *Dictionnaire du français*³⁾ (22.000 haseł) lub ze wspomnianym wcześniej *Petit Larousse illustré* (75.000 haseł). Jednostki leksykalne grupują się wokół blisko 70 dziedzin z rozgraniczeniem 4-ch rejestrów językowych: neutralnego, potocznego, literackiego, regionalnego. Z punktu widzenia tzw. nomenklatury można wydzielić wyrazy czysto słownikowe, formy fleksyjne występujące w zdaniu oraz nazwy własne związane często z cywilizacją francuską lub kulturą w szerokim tego słowa znaczeniu.

Wyrazy słownikowe wzięte są nie tylko z potocznej konwersacji, ale również z języka środków przekazu, języka nauki i techniki. Słownik uwzględnia bardzo szeroko tzw. skróty typu B.I.T, H.L.M. IAC, Mgr, SIDA ,T.G.V., WWW ... i skrótowce takie jak *doc* (*documentation*), *maths* (*mathématiques*), *prof* (*professeurs*), *psy* (*psychiatre*), *réac* (*réactionnaire*), *sympa* (*sympathique*), z których wiele stało się rzeczownikami pospolitymi lub akronimami i najczęściej są powszechnie używane. w tej skróconej formie. Homogramy są oznaczone cyframi arabskimi i uwzględniają dziedzinę lub sens ogólny wyrazu np.: modę

1. [ubranie] moda
2. [tendencja] moda na coce ...
3. GRAM. tryb ...
4. MUS. – tonacja.

W słowniku łatwo znajdziemy najczęściej spotykane różne formy fleksyjne „wyjęte” z kontekstu zdaniowego, używane w innej niż w zdaniu funkcji. Np. imiesłów *pris* będzie nas odsyłał do czasownika *prendre*, ale może funkcjonować oddzielnie jako przymiotnik, *determinant nos* odsyła nas do *notre*, forma *fût* jako homogram w pierwszym znaczeniu odsyła nas do czasownika *être* a w drugim podaje kontekst tego wyrazu jako rzeczownika.

Rzeczowniki własne umieszczono w porządku alfabetycznym, wyodrębniając w spo-

³⁾ CLE INTERNATIONAL & Robert.

sób szczególny te, które odnoszą się do kultury, cywilizacji i obyczajowości francuskiej lub francuskiego obszaru językowego, a więc mają określoną wartość encyklopedyczną. Tak więc zanim autor poda znaczenie np. *fromage* – 1. ser, wcześniej wyodrębnia go w ramce, wyjaśniając: „*We Francji istnieje około 350 gatunków sera. Rozróżnia się: pâtes molles (sery miękkie ze skórką pleśniową), do których zalicza się, np. ...*”

Program informacji jest obszerny, ukierunkowany na dokładną identyfikację danej jednostki i na precyzyjne określenie jej pola znaczeniowego. Informacje podawane są według następującej kolejności:

- ▶ wyznacznik kategorii gramatycznej (np. końcówki rodzaju żeńskiego przymiotników lub liczby mnogiej) – w przypadku czasownika podanie numeru od 1-116 odsyłającego do odpowiedniego wzoru odmiany,
- ▶ międzynarodowa transkrypcja fonetyczna, skrótowe określenie jednostki jako części mowy i jej kategorii gramatycznych (np. rodzaj, liczba, aspekt),
- ▶ rejestr językowy i dziedzina,
- ▶ definicja, znaczenie jednostki lub jej wyjaśnienie, gdy brak jest odpowiednika polskiego,
- ▶ konstrukcje gramatyczne z użyciem danej jednostki,
- ▶ jednostka w wyrażeniach językowych i w zdaniach,
- ▶ jednostka jako regionalizm na obszarze Szwajcarii, Belgii, Québecu.

Słownik daje nam pewność, że dobór jednostek nie jest przypadkowy. Opiera się on o kryterium częstości użycia wyrazów, ich ważności i przydatności w mowie potocznej. Również dobór dziedzin, do których przypisane są odpowiednie znaczenia, wynika z potrzeby czasu i wychodzi jej naprzeciw. W poszczególnych wydaniach słowników francuskich wręcz podaje się w liczbach, ile jednostek językowych (hasel) pomija się celowo w stosunku do poprzedniego wydania jako wyrazy przestarzałe albo archaizmy, a ile się dodaje jako nowe, powstałe w wyniku postępu technicznego, rozwoju cywilizacji, kultury itd.

Przemyślane są także przykłady zdań ilustrujących funkcjonowanie danej jednostki w zdaniu. Przy czasownikach na przykład, uwzględniono maksymalnie dużą liczbę trybów, w których dany czasownik występuje naj-

częściej. Przykłady z przymiotnikami uwzględniają miejsce danej jednostki jako przydawki wobec rzeczownika.

Dużym walorem słownika jest podana przy poszczególnych jednostkach ich wymowa. Autorzy posłużyli się międzynarodową transkrypcją fonetyczną, co czyni ze słownika tym ważniejsze źródło wiedzy, bo porównywalne z innymi wydaniem nie tylko francuskimi. Studiującym język francuski transkrypcja ta pozwoli pogłębić wiedzę z zakresu fonologii i doskonalić poprawność wymowy.

W słowniku rozgraniczono za pomocą odpowiednich oznaczeń rejestr językowy, co pozwala rozumieć dany wyraz lub kontekst jako normalny (neutralny), potoczny, literacki lub jako regionalizm. Dzięki temu studiujący dowie się, że liczne wyrazy są „*pułapkami językowymi*” lub tzw. „*falszywymi przyjaciółmi*”. Rozgraniczono przy tym, również za pomocą odpowiednich oznaczeń znaczenie dosłowne (*sens propre*) i znaczenie przenośne (*sens figuré*) danej jednostki, ilustrując to odpowiednimi przykładami w zdaniu. Okaze się to bardzo ważne dla osób doskonalących swój język i pogłębiających znajomość słownictwa. Dodać należy, że w słowniku wyodrębniono wyraźnie tzw. regionalizmy, czyli odrębne znaczenia danej jednostki na terenie określonego regionu Francji, a co ważniejsze – na terenie innego kraju lub jego regionu francuskojęzycznego: Belgii, Szwajcarii, Québecu. Pozwala to np. dowiedzieć się, że liczebniki *septante*, czy *nonante* utworzone przez analogię nie są znane na terenie Francji, ale znaczą odpowiednio: *siedemdziesiąt* i *dziewięćdziesiąt* na terenie Szwajcarii i Belgii. W słowniku wskazano także wyrazy o znaczeniu pejoratywnym, wyrazy przestarzałe i wyrazy wulgarne, co pomoże studiującym uniknąć wielu nieporozumień.

W pierwszym wydaniu słownika zamieszczono na początku słowo od wydawcy do czytelnika, objaśnienia skrótów, skróty oznaczające dziedziny poszczególnych jednostek językowych, alfabet fonetyczny francuski i przybliżone dźwięki polskie z przykładami oraz wyjaśnienia odnoszące się do programu informacji, zastosowanej w słowniku. Na końcu wydania zamieszczono dość obszerne tablice koniugacyjne 116 czasowników odmienionych w 4-ch czasach i 6-ciu trybach oraz mały przewodnik

cywilizacji po krajach francuskiego obszaru językowego: Francji Belgii, Szwajcarii, Québecu. W przewodniku znajdziemy kolejno najważniejsze aktualności z zakresu administracji, oświaty, gospodarki, konsumpcji, mediów, bankowości oraz rozrywki i kultury wyżej wymienionych krajów.

Mamy więc wysokiej klasy dzieło dydaktyczne i naukowe w postaci słownika. Należy

z dużym uznaniem wyrazić się o pracy wszystkich zespołów: redakcyjnego, opracowującego podstawę francuską, wersję polską, koordynującego wydanie i zespołu dokonującego adaptacji.

Wszyscy studiujący i nauczyciele, wyrażamy podziękowanie za tę pomoc i jednocześnie wspaniałą lekturę. Oczekujemy na część drugą – polsko-francuską. (sierpień 2001)

Władysław Pokrywka¹⁾
Starachowice

Iure et Legibus²⁾

Wyrażam głęboką radość, że na rynku księgarskim ukazał się nowy podręcznik do języka łacińskiego dla studentów prawa. Studenci do tej pory mieli tylko jeden podręcznik Jana Rezlera *Język łaciński dla prawników*, który w tej chwili nie spełnia współczesnych wymogów nauczania.

Autorzy podręcznika to dr Stanisław Kalinkowski, filolog klasyczny, świetny erudyta, mający za sobą ponad 35 lat pracy dydaktycznej na Akademii Teologii Katolickiej, obecnie na Uniwersytecie kardynała St. Wyszyńskiego, prof. Jerzy Andrzej Wojtczak-Szyszkowski, wybitny uczony, który ma również za sobą ponad 35 lat pracy dydaktycznej i naukowej na Uniwersytecie Warszawskim. Należy dodać, że jest to w ciągu dwóch lat już drugi podręcznik tego autora. Poprzedni ukazał się dwa lata temu³⁾. Ponadto prof. Jerzy Wojtczak jest jednym z nielicznych filologów w Polsce, który stande pede tłumaczy teksty polskie na język łaciński. Jest to bardzo rzadka umiejętność w dzisiejszych zmaterializowanych czasach.

Autorzy we wstępie (s. 9-10) podkreślają, że podręcznik odpowiada współczesnym wymogom nauczania łaciny na wydziałach prawa. Przedstawia całość gramatyki łacińskiej w bardzo czytelnej formie, tak by nauczyciel języka łacińskiego decydował, jakie partie ma-

teriału gramatycznego należy dokładnie przećwiczyć, a jakie podać informacyjnie. W wiadomościach wstępnych (s. 11-15) mamy omówione bardzo jasno, poparte przykładami, następujące zagadnienia: a) Alfabet, b) Wymowa, c) lloczas, Akcentowanie, d) Części mowy. Deklinacja. Koniugacja.

Podręcznik jest podzielony na 24 jednostki lekcyjne (ss. 16-161). Każda lekcja zawiera: ► jasne, poparte przykładami i tablicami gramatycznymi, objaśnienia form gramatycznych czy konstrukcji składaniowych, ► tekst, ► zwroty i przysłowia łacińskie w większości prawnicze.

W lekcjach I-III pod tekstem podany jest słowniczek łacińsko-polski. Teksty są oryginalne. Oto fragment tekstu z lekcji dwunastej: *Antiquis Romanis quattuoriura publica et duo privata erant. In iuribus publicis numerabantur haec: ius suffragii, ius honorum, ius provocationis, ius sacrorum. Ad iura privata ius conubii et ius commercii pertinebat. Servi omni iure carebant, nam modo laboris instrumenta habebantur...*

W lekcji trzynastej autorzy w sposób bardzo klarowny wyjaśniają konstrukcje *accusativus cum infinitivo* i *nominativus cum infinitivo*. Oto przykłady zdań: *Magister dicit mundum pulchrum esse. Verum est neminem in hac terra esse*

¹⁾ Władysław Pokrywka jest adiunktem w Instytucie Historii Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach oraz nadal nauczycielem języka łacińskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Starachowicach.

²⁾ Stanisław Kalinkowski, Jerzy Andrzej Wojtczak-Szyszkowski, (2000) *Iure et Legibus, Język łaciński dla studentów prawa*, Warszawa: Wyższa Szkoła Handlu i Prawa im. Ryszarda Łazarskiego w Warszawie, ss. 232.

³⁾ Jerzy Andrzej Wojtczak, *Fides et Litterae, Język łaciński dla uczniów szkół katolickich, studentów i alumnów* (Rec. vide, Języki obce w szkole, Nr 4, 2000, ss. 124-126).

felicem. Constat hunc mundum praeclarum esse. Następnie podany mamy przykład zdania: *Mundum pulchrum esse dicunt* i wyjaśnienie, że *Verbum regens* bywa tłumaczone nieosobowo – *Mówią, że świat jest piękny*, dalej to samo zdanie podane jest w konstrukcji n.c.i., *Mundus pulcher esse dicitur*, *Mówi się, że świat jest piękny*. W tej samej lekcji znajdujemy przykłady z zastosowaniem *verba deponentia*: *Adoptio naturam imitatur. Dormiunt aliquando leges, numquam moriuntur.*

Gerundium w lekcji dwudziestej trzeciej znajdujemy między innymi wyrażeniami: *Est tempus nascendi et tempus moriendi, tempus flendi et tempus ridendi, tempus tacendi et tempus loquendi.*

W każdej lekcji spotykamy mnóstwo zwrotów, przysłów i sentencji łacińskich, głównie z zakresu prawa i ustawodawstwa rzymskiego.

Na stronach 162-166 autorzy wprowadzają nas w arkana kalendarza rzymskiego. Podają łacińskie nazwy miesięcy, dni tygodnia oraz uczą, jak pisać daty w języku łacińskim.

Na stronach 167-229 znajdują się następujące działy:

- ▶ najczęściej spotykane zwroty i skróty łacińskie (ss. 167-172) np., *de domo, de iure, per procura, primo voto...*
- ▶ indeks przysłów, sentencji i powiedzeń łaciń-

skich (ss. 173-179) np., *Imperare sibi maximum est imperium.*

▶ indeks sentencji prawnych (ss. 180-190) np., *Confessio est regina probationum. Culpa caret, qui scit, sed prohibere non potest. In legibus fundamentum rei publicae. Ratio est anima legis. Testamentum est iusta sententia de eo, quod quis post mortem suam fieri velit.*

▶ słownik łacińsko-polski.

Szata graficzna podręcznika jest bardzo piękna, druk jasny, przejrzysty. W następnym wydaniu może warto podać przy niektórych czasownikach w słowniczku przypadek, którym rządzą np. *studeo, studere* (dat.) lub *careo, carere* (abl.).

Z podręcznika będą korzystali nie tylko studenci prawa, ale także studenci innych kierunków humanistycznych. Może on być także bardzo przydatny w zreformowanym trzyletnim liceum ogólnokształcącym.

W imieniu ogromnej jeszcze w naszych czasach liczby miłośników języka starożytnych Rzymian i kultury antycznej oraz własnym niech mi wolno będzie przekazać autorom podręcznika wyrazy głębokiego szacunku i uznania.

Autorzy już myślą o wyborze źródeł do nauki prawa rzymskiego z uwzględnieniem materiałów dotyczących prawa kanonicznego i praw obowiązujących w średniowiecznej Europie, jak również w Polsce tamtych czasów.

(maj 2001)

Honorata Łukaszewska¹⁾
Poznań

Stufen international. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene²⁾

Od kilku zaledwie lat jest dostępny na rynku polskim długo oczekiwany podręcznik *Stufen international*, adresowany do starszej młodzieży i dorosłych. Już na pierwszy rzut oka widać, że przeznaczony jest raczej do odbiorcy wychowanego w kulturze obrazu, a więc do roczników z lat 70-tych i 80-tych. Przydawka *international* w tytule sugeruje, że elementem treści jest fenomen

wielonarodowości. Autorzy, Anne i Klaus Vorderwühlbecke, odkrywają swoje karty na wewnętrznej okładce: obrali metodę komunikatywną (rozpowszechnioną w latach 90-tych), jednak nie pomijając świadomego udziału uczącego się w procesie przyswajania języka, a nawet elementów dydaktyki alternatywnej! Ich celem jest doprowadzenie ucznia do egzaminu *Zertifikat Deutsch*.

¹⁾ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w ILO Fundacji Edukacji Społecznej EKOS w Swarzędzu.

²⁾ A. i K. Vorderwühlbecke (1999), *Stufen international. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*, Klett.

Ja sama szybko zaczęłam eksperymentować na zajęciach ze studentami, lekcjach w Liceum Ogólnokształcącym i kursach pozaszkolnych. Szukałam podręcznika, który doceni – oprócz intelektu studenta – także jego osobiste doświadczenia, zdolność uczenia się przez zmysły, ruch, aktywność, zachęcającego do poznania obcej kultury, bogatego w formy oraz stroniącego od nieznośnego „dydaktyzmu”. Te oczekiwania spełnił podręcznik *Stufen international*.

Urzekł mnie od samego początku. W spisie treści bardzo przejrzysto (nawet dla uczącego się) przedstawiono zakresy tematyczne, fonetykę, gramatykę i część informacyjną: każdy dział to inny kolor. Materiał leksykalny rozdzielono na aktywność językową (*sprachliche Handlungen*), rodzaje tekstów i ortografię. W książce zamieszczono wiele fotografii, obrazków, kolaży, komiksów, zastosowano różne rodzaje czcionek, które wyraźnie mają swoją funkcję – a że jakość edytorska jest wyśmienita, rzeczywiście spełniają swoje zadanie. Pod tym względem można by porównać tę książkę do najelegantszych magazynów ilustrowanych. Przyjrzyjmy się jej jednak pod kątem dydaktycznym.

Podręcznik składa się z 30 jednostek, z których każda rozpoczyna się fazą asocjacji, dostarczając materiału stymulującego w postaci np. obrazków, zdjęć, symboli, ćwiczeń rozgrzewających (*Aufwärmungsphase*), mini-słowniczek itd. Z niej przechodzi do części tematyczno-leksykalnej, zbudowanej z fragmentów (zwykle autentycznych) tekstów, z ćwiczeń słowotwórczych, nie oszczędzając materiału wizualnego przybliżającego realia krajów niemieckojęzycznych widzianych oczami obcokrajowca – zwanego tu uniwersalnie uczestnikiem kursu (*Kursteilnehmer*). Obcą rzeczywistość przybliżają też słuchowiska różnego typu, których teksty spełniają równorzędną rolę w stosunku do tekstów pisanych. Najczęściej są to spontaniczne dialogi, często z udziałem cudzoziemców, potem stopniowo historyjki, bajki, anegdoty, wywiady, reportaże, aż po teksty literackie. Uczący zatapia się w obcy świat, nie tracąc perspektywy przyszłości. Skłania go to w sposób naturalny do komentowania, zasięgania informacji, obserwacji i tym samym zwiększa motywację do uczenia się. Jeśli przejrzeć tematy, można

dojść do wniosku, że dużo w nich ducha publicystycznego: już od pierwszych jednostek mowa o człowieku w świecie massmediów, motoryzacji, o współczesnym modelu życia rodzinnego, towarzyskiego i zawodowego, potem o zagrożeniach środowiska naturalnego, zaangażowaniu społecznym, aż po politykę globalną, ezoterykę i religię. Uczący się może czerpać niemałą satysfakcję z faktu, że na poziomie *Grundstufe* nabywa środków, aby prowadzić tak dojrzałe rozmowy, które, jak uczy doświadczenie, są ulubionymi tematami towarzyskimi. Oczywiście nie brak tu materiału uczącego praktycznych zachowań, tak jak rozmówki na poczcie, w banku, sklepie czy przy stole. Cenne są liczne środki retoryczne, do wzbogacania których ciągle nakłania się studenta. Wszystkie sprawności (*Fertigkeiten*) podlegają ustawicznemu treningowi, poczynając od pierwszych lekcji – podręcznik oparty jest w tym względzie na koncepcji *curriculum*. Odrębne, choć treściowo zintegrowane są części gramatyczna i fonetyczna: oparte na bieżącym materiale leksykalnym przestają być szybko zapominanym dodatkiem, albo oderwanym systemem reguł. Poznawany język staje się tym samym językiem funkcjonalnym. Progresja gramatyczna oparta na walencji czasownika (*Dependenz-Verb-Grammatik*) jest koncentryczna i podzielona na małe kroki, a tego właśnie ujęcia brakowało starszym podręcznikom dla początkujących. Mimo to uważam, że ciągle to jeszcze zbyt mało, aby student poczuł się pewnie, zwłaszcza, jeśli jego językiem ojczystym jest język słowiański. Materiał gramatyczny jest wyprowadzany metodą indukcyjną, ale często pojawia się zamęt, kiedy autorzy każą zrobić pewne zestawienie lub regułę: przeszkadza rozbudowana terminologia, nietradycyjny zapis oraz metoda deskrypcji (np. kolejność przypadków jest inna od tradycyjnej). Ponieważ uczniowie muszą uzupełniać pracę innymi podręcznikami gramatycznymi, często w tym punkcie dochodzi do przekłamań.

Autorzy wykazali się dużą pomysłowością w tworzeniu zadań. Z chęcią wykorzystują mnemotechnikę, nakłaniają nauczycieli do użycia pomocy kinetycznych, impulsów gramatycznych (*signalgrammatische Lernhilfen*) i innych najnowszych metod ćwiczenia pamięci. Nie kryją tajemnic przyswajania wiedzy przed uczącym się: Student ma uświadomić sobie procesy

uczenia się i sam znaleźć metodę, z pomocą której najskuteczniej się uczy. Służą temu jednostki „Eine Fremdsprache lernen”, podające różne techniki ćwiczenia leksyki, słuchania, czytania, mówienia, i pisanie, a także „Phonetik Fitness Center”, czyli specjalny trening wymowy i intonacji. Dla osób pragnących wypróbować metody *superlearningu* dołączono „Gespräche mit Lunija” – uczenie się przy technikach relaksacyjnych i zabawach. Stąd student może dobrać zadania zgodnie ze swoimi preferencjami i wykorzystać je do pracy indywidualnej.

Nauczyciela z pewnością odciążą *Zusatzübungen* i *Lehrerheft*, zawierające szereg leksykalno-gramatycznych ćwiczeń utrwalających, łączące z zaniechawanymi w ostatnich latach dyktandami i tekstami do ćwiczenia różnych funkcji rozumienia (globalnego, selektywnego i szczegółowego). Książka nauczyciela zawiera obok wskazówek metodycznych ćwiczenia wdrażające, powtórkowe i testy diagnostyczne.

Najnowsze medium, jakiego użyli autorzy *Stufen* to Internet. Strona www.stufen.de zawiera bardzo przejrzyste zaprojektowany materiał, zarówno do wydruku jak i do ćwiczeń interaktywnych. Ponieważ strona została utworzona niedawno, są to niestety symboliczne krótkie zadania, ale ciągle jest uzupełniana. *Stufen* zachęcają zarówno tu jak i w podręczniku do różnych projektów, gazetek, własnych tekstów. W Internecie można znaleźć nie jeden udany tekst studenta, oczywiście poprawiony i zdydaktyzowany. To szczególna nagroda dla twórczych uczniów.

Wśród takiej oferty trudno nie znaleźć czegoś dla siebie, i to zarówno, gdy jest się nauczycielem jak i uczącym się. Autorzy liczą jednak na współpracę, także pośród uczestników kursu, która pomaga zastanowić się nad procesem uczenia się i wspierać się nawzajem. Służą temu liczne projekty, zadania do wykonania w parach i grupie. Koncepcja *dramatis personae*, czyli tu oparcie przewodnich tekstów na historii pewnego mieszkania studenckiego (WG) w Heidelbergu wraz z towarzyszącymi jej perypetiami znajomych i krewnych jego mieszkańców tworzą model symulacji językowych jak i wiążą – jak każdy serial – ze studentem, dostarczając jednocześnie impulsów do rozmowy.

Dodatki krajoznawcze (*Landeskunde*) są skromne, ale jak już wspomniałam, realia krajów niemieckiego obszaru językowego zawarte są w każdej jednostce. Student jest szybko konfrontowany z tekstem, którego od razu nie musi rozumieć, ale uczy się na nim pewnych funkcji czytania. Podobnie mierzy się z interpretacją grafik, statystyk, danych. Wszystko to jest nieocenione dla każdego, kto chce wykorzystać język niemiecki w pracy i na studiach.

Z moich obserwacji wynika, że uczniowie bardzo chętnie pracują z tym podręcznikiem, zarówno nastolatki jak i dorośli. Trudniej natomiast nakłonić do niego starsze pokolenie nauczycieli, które wzdraga się przed innowacjami, zarówno merytorycznymi jak i formalnymi. Stąd przydatny byłby program prezentacji tej metody³⁾.

(maj 2001)

³⁾ Pracując jako lektor w Wyższej Szkole Bankowej opracowałam program dla Studium Języków Obcych przy WSB oparty na *Stufen* oraz przeprowadziłam lekcje pokazowe. Byłam też konsultantem metodycznym ds. tego programu. W 1 LO uzupełniam podręcznik V. Aufderstraße: *Themen neu* lekcjami ze *Stufen*, ponieważ zachęcają one uczniów do mówienia, wzbogacają leksykę i „przemycają” gramatykę w innych zadaniach. Zaś na poziomie zaawansowanym korzystam ze *Stufen 2 i 3*, gdyż zawarty tam materiał doskonale motywuje uczniów, kształci cztery sprawności i umiejętnie przedstawia rzeczywistość Niemiec, Austrii i Szwajcarii oraz problemy ich mieszkańców.



Warto wiedzieć

Na naszych stronach internetowych są zamieszczone w całości numery archiwalne czasopisma, których już nie mamy w sprzedaży: nr 4, 5/2000, 1, 2, 3, 4/2001.

Zapraszamy do lektury!

Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения¹⁾

Spośród całej plejady wybitnych specjalistów rosyjskich przełomu XX i XXI wieku z zakresu językoznawstwa, psycholingwistyki, lingwistyki komunikacyjnej, glottodydaktyki czy też lingwokulturologii²⁾, poczesne miejsce zajmuje N. J. Formanowskaja. Autorka recenzowanej monografii jest znana dość szerokiemu kręgu polskich specjalistów przede wszystkim jako autorytet naukowy w zakresie etykiety mownej i kultury komunikacji.

Niewątpliwą zaletą niemal wszystkich wcześniejszych publikacji N. I. Formanowskiej³⁾ jest to, że kulturę komunikacji mownej interpretuje ona w sposób niekonwencjonalny. Dotyczy to produktywnych rodzajów działalności komunikacyjnej w języku obcym i co szczególne – nie tylko w aspekcie teoretycznym. Liczne egzemplifikacje mające swoje odniesienie do glottodydaktyki stosowanej stanowią również o dużej wartości praktycznej tych publikacji.

Recenzowana książka jest adresowana do szerokiego kręgu neofilologów. Można wyrazić przekonanie, że pomoże ona, w racjonalny sposób, uświadomić im wieloaspektowość zagadnienia lingwistyki komunikacyjnej. Warto w tym miejscu podkreślić, że lingwistyka komunikacyjna jest stosunkowo nową dziedziną językoznawstwa i wymaga pogłębionej eksploracji naukowej, w tym również w odniesieniu do glottodydaktyki, zarówno teoretycznej jak i stosowanej.

Mysł przewodnią publikacji N. I. Formanowskiej można wyrazić w postaci następującej formuły: komunikacyjno-pragmatyczne podejście do jednostek komunikacji mownej w języku obcym pozwala w sposób bardziej precyzyjny spojrzeć na szereg aktualnych problemów lingwistyki. Dotyczy to również parametrów ekstralingwistycznych użycia języka w komunikowaniu się jednostki. Warto tu dodać, że każdy człowiek, jako osobowość czy też indywidualność, dysponuje określonym repertuarem jednostek leksykalno-komunikacyjnych, zarówno o charakterze socjalnym, socjalno-psychologicznym jak i psychologicznym. Pozwala to jednostce spełniać określone role społeczne w komunikacji werbalnej. Nie bez znaczenia w tym kontekście jest uzus językowy, który w istocie rzeczy w znaczący sposób rzutuje na spełnienie tych ról społecznych.

Trzeba wyraźnie zaakcentować, że idea przewodnia recenzowanej monografii odpowiada współczesnemu etapowi rozwoju lingwistyki. Cechą charakterystyczną tego etapu jest wzrost zainteresowania pragmalingwistyką. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w zmianie orientacji w interpretacji zjawisk językowych z podejścia tradycyjnego na pragmatyczne; nie ignoruje się jednak tego pierwszego, które ma swoje określone miejsce. W podejściu pragmatycznym priorytetowe miejsce zajmuje zagadnienie aktów mownych, w których producent

¹⁾ М. Н. И. Формановская (1998), *Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения*, Изд. Институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, с. 292.

²⁾ Напр.: Ю. Н. Караулов (1987), *Русский язык и языковая личность*, М.; Е. И. Пассов (1989), *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*, М.; В. Г. Костомаров (1994), *Языковой вкус эпохи (из наблюдений над речевой практикой масс-медиа)*, М.; Ю. Е. Прохоров (1996), *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*, М.; В. В. Воробьев (1996), *Лингвокультурологическая парадигма личности*, М.; В. В. Воробьев (1997), *Лингвокультурология (теория и методы)*, М., *Фразеология в контексте культуры* (1999), ответственный редактор В. Н. Телия, М.; Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров (1999), *В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик*, М.; *Слово и текст в диалоге культур*, юбилейный сборник посвященный В. Г. Костомарову, М. 2000 и другие.

³⁾ Н. И. Формановская (1982), *Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты*, М.; Н. И. Формановская (1982), *Употребление русского этикета*, М.; А. А. Акишина, Н. И. Формановская, *Этикет русского письма*, М. 1982; Н. И. Формановская (1989), *Речевой этикет и культура общения*,

komunikatu mownego, realizując swoją intencję, mobilizuje zarówno werbalne jak i niewerbalne środki językowe w celu osiągnięcia efektywnego wpływu na recypienta. Odbiorcę komunikatu mownego należy zaś interpretować jako równoprawny podmiot w komunikacji mownej.

Bardzo przekonujące są te myśli autorki, które dotyczą wieloaspektowości komunikacji mownej (o czym była już mowa wcześniej), szczególnie zaś jej charakteru interdyscyplinarnego i integrującego.

Recenzowana monografia składa się z osiemnastu rozdziałów. Za szczególnie cenne można uznać te z nich, które są poświęcone dyskursowi dialogowemu, sytuacji komunikacyjnej, istocie wypowiedzi mownej i jej werbalnemu wyrażeniu. Trzeba wyraźnie podkreślić, że w dyskursie dialogowym autorka uwzględnia socjalne i psychologiczne uwarunkowania, które występują między uczestnikami tego dyskursu. Rozpatrywanie dialogu z pozycji aktu komunikacyjnego, akcentowanie niepowodzeń, które mogą wystąpić w tym akcie oraz uwzględnienie współzależności między werbalnymi i niewerbalnymi jego środkami, stanowi o niewątpliwiej zalecie tej części publikacji.

Po każdym rozdziale autorka podaje materiały źródłowe (literaturę przedmiotu) oraz pytania kontrolne. Właśnie te pytania mogą wywoływać pewne kontrowersje. Z jednej strony można odnieść wrażenie, że jest to konwencja skryptu, z drugiej zaś, pomagają one czytelnikowi zwrócić uwagę na najistotniejsze problemy przedstawione w rozdziale. Jeżeli przyjmujemy ten drugi wariant, jest to niewątpliwie zaletą tych pytań. Na zakończenie prawie wszystkich rozdziałów podano przykłady do analizy samodzielnej, które stanowią interesującą egzemplifikację teoretycznych wywodów zawartych w rozdziale.

Akcentowałem już wcześniej, że recenzowana publikacja jest adresowana do szerokiego kręgu neofilologów. Może ona stanowić inspirację do dalszych dociekań naukowych, jak również być przydatną przy modernizacji procesu glottodydaktycznego.

Uniwersalny charakter wielu problemów zarysowanych wyżej, winien, w przekonaniu autora niniejszej recenzji, zainteresować nie tylko polskich rusycystów, ale również anglistów, germanistów czy też romanistów – zarówno teoretyków jak i praktyków.

(marzec 2001)



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 je dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma.

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 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.
- ▶ podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji.

Langenscheidt

JĘZYKI OBCE

...nauka geni@lnie łatwa!

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

ZACHĘCAMY DO LEKTURY
NUMERÓW
SPECJALNYCH!

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0440-7385

Języki Obce w Szkole
Nauczanie języków obcych
uczniów niepełnosprawnych

NUMER SPECJALNY
7
GRUDZIEŃ 2001



CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0440-7385

Języki Obce
w Szkole

NAUCZANIE Wczesnoszkolne

NUMER SPECJALNY
• 6/2000 GRUDZIEŃ



WYDAWNICTWA
CODN

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

PL ISSN 0440-7385

Języki Obce w Szkole
Nauczanie języków
mniejszości narodowych
i etnicznych

NUMER SPECJALNY
6
• 2001
Europejski Rok Języków

