

Języki Obce w Szkole



UWAGA!

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE” – 2001

Jak już Państwa informowaliśmy w numerze 4 i 5/2000, począwszy od zeszytu 6/2000 zrezygnowaliśmy z pośredników zajmujących się kolportażem czasopisma i sami prowadzimy prenumeratę. Wpłaty przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto **NBP O/O Warszawa 10101010 -18962-223-1** – „Języki Obce w Szkole”) lub w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, Aleje Jerozolimskie 28, pokój 105 (Renata Sobota, tel. 621-75-97, poniedziałki-piątki godz. 8-15.). Tu również prowadzimy sprzedaż poszczególnych zeszytów czasopisma do momentu wyczerpania nakładu. Mamy jeszcze:

numer 5/2000 – cena 8 zł.,

numer 6/2000 – zeszyt specjalny „Nauczanie wczesnoszkolne” – cena 10 zł.,

numer 3/2001 – cena 9 zł. i numer 4/2001 – cena 9 zł.

Wpłaty na prenumeratę na poszczególne zeszyty, przyjmujemy przez cały rok. Jeśli jesteście Państwo zainteresowani, prosimy o wypełnienie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE” – 2002

Wpłaty na prenumeratę 2002 przyjmujemy od listopada, bo dopiero wtedy będziemy znali nasze nowe konto bankowe. Podamy je w nr. 5/2001 i być może wcześniej na naszej stronie internetowej www.codn.edu.pl. W roku 2002 utrzymujemy tegoroczną cenę każdego zeszytu – 9 zł.

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

Numer 5/2001 9 zł do 30 października 2001 r.

Imię Nazwisko

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

Konto: **NBP O/O Warszawa 10101010 -18962-223-1** „Języki Obce w Szkole”

Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Prenumerata z zagranicy jest dwa razy droższa
- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji:

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

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

Spis treści

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001

- Maria Bołtruszko** – Półmetek Europejskiego Roku Języków 2001 (Refleksje Krajowego Koordynatora ERJ w Polsce 3

METODYKA

- Mirosław Sielatycki** – Nauczanie międzyprzedmiotowe..... 4
Dorota Miśiek-Jackowska – Procesy antycypacji a kształcenie sprawności czytania w procesie uczenia się/nauczania języków obcych 7
Mirosław Pawlak – Praca w grupach na lekcjach języka obcego 13
Iwona Malasińska – Mediatorzy 19

Z PRAC INSTYTUTÓW

- Jadwiga Zarębska** – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001..... 23

KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA

- Wioletta Litwin** – Nie taki diabeł straszny, czyli role nauczyciela w komunikatywnej klasie CALL 28
Jarosław Krajka – Matura wewnętrzna 2002 – poziom rozszerzony. Wykorzystanie komputera i Internetu przy tworzeniu i prezentacji projektu ucznia 33
Małgorzata Tomczyk-Jadach – Wykorzystanie technologii komputerowej i informacyjnej w pracy nauczyciela języka rosyjskiego 38
Ewa Bińczak, Edyta Pobjega – Wykorzystanie pakietu *Hot Potatoes* do nauki języka angielskiego..... 40

- Ilona Neumann** – Internet w nauczaniu języka niemieckiego 43
Grażyna Wójcik – Edukacja medialna na lekcji języka francuskiego 44

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Emilia Kosowska-Stępnik, Ewa Osoba** – Are dictionaries useful? – Korzystamy ze słownika języka angielskiego *Oxford Wordpower* 48
Beata Anna Szuszkiewicz – Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy 50
Janusz Sendiak – Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy .. 54
Jadwiga Balcerek – Języki obce w szkole – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy .. 56

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Dorota Dziuba** – Jak przygotować ucznia do nowej matury..... 60
Beata Radomska – Jak stworzyć dobry stymulus 69
Beata Radomska – Jak pracować ze stymulusem 72
Iwona Malasińska – Uczmy posługiwania się słownikami 74
Małgorzata Urbańczyk – Strategie uczenia się i nauczania w zakresie opanowania słownictwa języka obcego 75
Karolina Ekes – Prawnicze sekwencje na lekcjach łaciny 76
Ewa Herbich – Tradycje polskich świąt – Dnia Wszystkich Świętych i Dnia Zaduszego – a amerykańska tradycja święta Halloween 79

MATERIA Y PRAKTYCZNE

Teresa Mastalerz – A few tips on how to learn English successfully	81
Maria Mameła – Rosyjski słowniczek tematyczny – Powozy	82

MATURA

Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka angielskiego	83
Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka francuskiego	90

SPRAWOZDANIA

Jolanta Herod, Elżbieta Zych – Seminarium polsko-niemieckie w północnej Nadrenii-Westfalii	98
Joanna Gregorczyk – Wakacyjny kurs językowy w Moskwie	100
Elżbieta Gajek – Spotkanie grupy Computer SIG IATEFL PL	101
Dorota Żuchowska, Joanna Mirzejewska – Silesia Latina apud Sanctum Hyacinthum in vico Kamień Śląski	104
Joanna Gregorczyk – Doskonalenie nauczycieli języków obcych – granty edukacyjne	105
Piotr Wietrzykowski – Finał VII Wojewódzkiego Konkursu Antyczna-Łacińskiego	106
Piotr Jankowiak – Sprawozdanie z XXIV	

Olimpiady Języka Niemieckiego	107
Halina Chowałko – Język francuski językiem integracji europejskiej	109
Dorota Ochwat, Elżbieta Gajewska – IV Międzynarodowe Spotkanie Młodzieży – Kraków 2000	110
Elżbieta Nowak, Grażyna Różak – Wizyta Konsula Rosji w Wodzisławiu	111
Lucyna Jackowska – Promowanie kultury rosyjskiej	112

RECENZJE

Bożena Banach – Quiz ... dla bystrych dzieciaków	114
Grażyna Migdalska – Nowy, ciekawy słownik idiomatyczny dla romanistów!	115
Władysław Pokrywka – Praktyczny słownik łańcisko-polski	116
Barbara Kujawa – <i>Grammatik ist herrlich – Adjektiv und Adverb</i> . Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne	117
Izabela Bawej – Analiza i ocena podręcznika <i>Themen neu</i>	118
Bożena Tomala – Poradnik metodyczny – praktyczna pomoc w planowaniu i realizacji zajęć z języka niemieckiego	122
Eleonora Wesołowska – <i>Читай, пиши, говори!</i>	124
Irena Hołubowska – <i>Как дела</i>	125
Bogdan Bernacki – Programy multimedialne pomocne w nauce języka rosyjskiego	127



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 łańcisko, Irena Weber – redaktor działu języka niemieckiego, Mikołaj Timoszuk – redaktor działu języka rosyjskiego.

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

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

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

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

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

EUROPEJSKI ROK JĘZYKÓW 2001



Maria Bołtrusko
Warszawa, MEN

Półmetek Europejskiego Roku Języków 2001 (Refleksje Krajowego Koordynatora ERJ w Polsce)

Jak niepostrzeżenie minęła pierwsza połowa roku 2001 – może to cecha nowego tysiąclecia, że historia biegnie tak szybko. Tym większa odpowiedzialność za to, co robimy.

I oto sześć miesięcy Europejskiego Roku Języków jest już za nami. Gdy próbuję podsumować ten czas, pojawia się oczywiście poczucie dużej ilości spraw organizacyjnych, technicznych, praktycznych, które trzeba było wykonać by „wielka idea wielojęzyczności” mogła zostać przekazana w Polsce. Często przez takie małe kroki zmienia się postawa i stosunek do spraw wielu osób.

Pomysł Rady Europy i Komisji Europejskiej, by w roku 2001 szczególnie dostrzec bogactwo językowe Europy to ciekawy element tendencji europejskich. Dla nas o tyle istotny, że potrzebujemy szerokiej promocji języka polskiego za granicą, a także zaspokojenia na nowo, tej oczywistej potrzeby uczenia się języków obcych.

Druk materiałów informacyjnych, konkurs na plakat i pierwsze zainteresowanie szkół, w końcu w marcu – uroczyste otwarcie Europejskiego Roku Języków przez Ministra Edukacji Narodowej – to ważne elementy konkretnych realizacji „wielkich idei”. A potem, dzięki aktywności wielu osób, między innymi pełnomocników ds. języków obcych w kuratoriach oświaty, pojawiło się niezliczenie dużo akcji lokalnych. Przykłady tego typu inicjatyw podajemy na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji www.men.waw.pl w dziale Europejski Rok Języków.

Właściwie wszystkie te działania opierały się o polskie środki finansowe. Rada Europy dofinansowała jedynie wydanie pierwszej części

materiałów informacyjnych. Dzięki zaangażowaniu wielu osób, które podejmowały różne działania bezinteresownie i często bez funduszy wydarzyło się już tak wiele. Świadczy to o naszych możliwościach i zapale do promowania wielojęzyczności i wielokulturowości w Europie.

Oceniając nasze zaangażowanie na polu międzynarodowym, warto zaznaczyć, że polskie delegacje uczestniczyły we wszystkich ważniejszych konferencjach ERJ za granicą – tj. konferencji otwierającej ERJ w Lund, spotkaniu *Portfolio i dwujęzyczność* w Wilnie, konferencji *Mniejsze języki w XXI wieku* w Rydze, spotkaniu *Portfolio* w Coimbrze. Utrzymując ścisłą współpracę z Dyrekcją ds. języków nowożytnych informuję Radę Europy o działaniach centralnych i lokalnych podjętych w ramach Europejskiego Tygodnia Kształcenia Językowego Dorosłych (5-11 V) oraz planach na Europejski Dzień Języków (26 IX).

Patrząc z półrocznej perspektywy realizacji Europejskiego Roku Języków w Polsce chyba można odważyć się na stwierdzenie, że Polacy, a szczególnie ci ze środowiska edukacyjnego: uczniowie, nauczyciele, rodzice, struktury edukacyjne, wydawnictwa itd. na nowo rozwinęli działania w zakresie kształcenia językowego. Może także bardziej jesteśmy uważni na promocję języka polskiego, zachęcając obcokrajowców do nauki; szczególnie tych przebywających w naszym kraju.

Czy można więc powiedzieć, że Europejski Rok Języków jest sukcesem w Polsce? Pewnie tak, choć wszyscy wiemy, że zaplanowanych celów nie da się osiągnąć nawet w przeciągu całego roku.

(lipiec 2001)



Mirosław Sielatycki
Warszawa, CODN

Nauczanie międzyprzedmiotowe¹⁾

Dlaczego powinniśmy nauczać międzyprzedmiotowo

Jedną z ważniejszych cech nowej, zreformowanej szkoły powinno być nauczanie zintegrowane, ukazujące uczniom świat całościowo, a nie poprzez fragmentaryczną wiedzę przedmiotową, oraz takie nauczanie, które lepiej przygotowuje uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie.

W polskiej szkole zagadnienie **integracji międzyprzedmiotowej** jest nadal zadaniem pionierskim. Przypomnijmy: integracja międzyprzedmiotowa to działania nauczycieli w sferze programowego funkcjonowania szkoły polegające na szukaniu związków między poszczególnymi przedmiotami nauczania. Ma ona na celu całościowe postrzeganie człowieka i otaczającej go rzeczywistości w procesie nauczania. Od „zawsze” funkcjonują programy i podręczniki przeznaczone do poszczególnych przedmiotów, brak natomiast syntetycznych opracowań dotyczących zagadnień międzyprzedmiotowych. W XXI wieku szkoła często więc powiela edukacyjne wzorce powstałe w XIX wieku, kiedy to rozpoczęła się stopniowa specjalizacja i izolacja poszczególnych dziedzin wiedzy.

„Poligonem” nauczania zintegrowanego jest nauczanie początkowe. Na pierwszym etapie nauczania (klasy 1-3) klasę prowadzi jeden

nauczyciel-wychowawca, co w naturalny sposób sprzyja zintegrowaniu procesu nauczania i wychowania. Nauczyciele nauczania początkowego mają ponadto do dyspozycji wiele opracowań metodycznych dotyczących takiego sposobu nauczania. Niestety przejście ucznia do IV klasy szkoły podstawowej oznacza często całkowitą zmianę podejścia do sposobu nauczania. Zamiast nauczania zintegrowanego uczeń spotyka się z nauczycielami-specjalistami z zakresu różnych przedmiotów, którzy ciągle jeszcze za rzadko ze sobą współpracują.

W latach dziewięćdziesiątych nastąpiło ożywienie rynku edukacyjnego w omawianym zakresie, co było związane z pojawieniem się szkolnictwa społecznego, działalnością edukacyjnych organizacji pozarządowych, podjęciem tematyki nauczania zintegrowanego przez niektóre placówki doskonalenia nauczycieli. Również niektóre uczelnie podjęły kształcenie studentów oraz doksztalcanie nauczycieli w jednostkach międzywydziałowych (np. Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym w ramach Uniwersytetu Warszawskiego). Przedsięwzięcia na tym polu posiadały jednak charakter lokalny, nie obejmując całego systemu edukacyjnego. W połowie lat 90-tych na rynku edukacyjnym pojawiło się kilka opracowań podnoszących zagadnienie integracji międzyprzedmiotowej. Wymienić tutaj można

¹⁾ Tekst w rozszerzonej formie, *Metodyka nauczania zintegrowanego*, ukazał się w Programie „Nowa Szkoła”. *Materiały dla trenerów. Pakiet: Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa: Wydawnictwa CODN w roku 1999.

opracowania z zakresu edukacji europejskiej (np. *Europa na co dzień* – CODN), edukacji ekonomicznej (np. *Przedsiębiorczość* – CMP/FSB), edukacji środowiskowej (np. *Którędy po Ziemi?*, *Rozwój zrównoważony w szkole* – KCEE), obywatelskiej (np. program *KOSS* – CEO), czy medialnej (np. program *Internet dla Szkół* – FRDL). Ponadto w wielu szkołach podjęto próby wprowadzenia nauczania zintegrowanego (np. w I Społecznym LO w Warszawie). W Ministerstwie Edukacji Narodowej w roku 1995 opracowano program *Dziedzictwo kulturowe w regionie*, dotyczący edukacji regionalnej (ze swej natury wieloedukacyjnej).

Wprowadzona od 1999 roku reforma programowa przyznała nauczaniu międzyprzedmiotowemu ważne miejsce w ofercie szkoły. W szkole podstawowej (kl. IV-VI), gimnazjum i projektowanym liceum profilowym wprowadzono ścieżki edukacyjne (międzyprzedmiotowe). Pojawiły się nowe przedmioty z natury „blokowe” i „wielopredmiotowe” – przyroda w szkole podstawowej i przedsiębiorczość w szkołach ponadgimnazjalnych.

Poza aspektem programowym integrację należy rozumieć również w innym ważnym wymiarze – jako proces integrowania szkoły ze środowiskiem lokalnym. Samorządy lokalne jako organy prowadzące szkoły są naturalnym sojusznikiem nauczania zintegrowanego. Wynika to z faktu, że w środowisku lokalnym można nauczać skutecznie jedynie w sposób zintegrowany. Szkoła nabiera charakteru bardziej „terytorialnego” (tzn. staje się szkołą mającą spójny system nauczania i wychowania, zorientowany na potrzeby i możliwości środowiska lokalnego) w miejsce dotychczasowego charakteru „branżowego” (czyli szkoły, „jako uniwersalnego zestawu” różnych przedmiotów, funkcjonującej na ogół w oderwaniu od środowiska lokalnego).

Postulat nauczania zintegrowanego wynika bezpośrednio z badań takich nauk jak pedagogika, psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży oraz psychologia uczenia się. Proces wychowania i uczenia się, aby był skuteczny musi być zintegrowany. Należy wyraźnie podkreślić, że potrzeba nauczania zintegrowanego nie wynika z ministerialnych rozporządzeń (które są tu wtórne), lecz z dostosowania nauczania do zmieniającego się świata i do potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Integracji między-

przedmiotowej nie da się skutecznie wprowadzić odgórnie. Dla powodzenia tego przedsięwzięcia w konkretnej szkole, niezbędna jest praca międzyprzedmiotowych zespołów nauczycieli, wsparcie dyrekcji i rady pedagogicznej oraz współpraca środowiska lokalnego. Odgórnie należy przede wszystkim tworzyć lepsze warunki do pracy szkół w zakresie wdrażania programów i projektów międzyprzedmiotowych.

Podsumowując można stwierdzić, że głównymi powodami, dla których szkoła powinna nauczać w sposób zintegrowany są:

- ▶ przekazywanie uczniom spójnej wizji świata,
- ▶ odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu,
- ▶ przejście od wąskiej specjalizacji poszczególnych nauczycieli ku ich szerszemu przygotowaniu pedagogicznemu i zawodowemu,
- ▶ lepsze przygotowanie ucznia do życia, poprzez położenie nacisku w nauczaniu na osiągnięcie przez nich podstawowych kompetencji, a nie jak dotychczas głównie wiedzy,
- ▶ współpraca nauczycieli w szkole prowadząca do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania,
- ▶ integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym, co powoduje lepsze zaspokajanie lokalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Zmiany edukacyjne, o których tutaj mówię wymuszane są również przez szersze procesy zachodzące w skali krajowej, kontynentalnej i światowej. Proces globalizacji powoduje, że świat staje się coraz bardziej współzależny, procesy informatyzacji powodują „eliminację odległości”. Szkoła efektywnie może opisywać współczesny świat jedynie w sposób zintegrowany, a większość narzędzi edukacyjnych sprzed dziesiątków lat dzisiaj nie sprawdza się.



W jaki sposób można opracować programy i projekty edukacyjne uwzględniające integrację międzyprzedmiotową?

Oto kilka propozycji metodycznego podejścia do zagadnienia.

Ze względu na sposób zaangażowania różnych edukacji, nauczanie zintegrowane w szkole możemy realizować jako:

- ▶ jednopredmiotowe (monodyscyplinarne),
- ▶ wielopredmiotowe (multidyscyplinarne),

► międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne).

Model jednopredmiotowy (monodyscyplinary) jest najczęściej stosowany w praktyce szkolnej. Nie oznacza to, że tego typu nauczanie jest niewłaściwe. Dobry nauczyciel potrafi na każdym przedmiocie budować holistyczny obraz świata i integrować wiedzę z wielu dziedzin. Wymaga to wysiłku intelektualnego i organizacyjnego z jego strony. Mamy tutaj do czynienia z procesem „wzbogacania” własnego przedmiotu dzięki „pomocy” innych przedmiotów. W tym modelu, w pierwszej fazie konieczna jest współpraca zespołu nauczycielskiego, w następnych fazach praca może być ograniczona do jednego „poszukującego” nauczyciela, konsultującego własny program nauczania z innymi nauczycielami w szkole. Np. nauczyciel geografii realizujący programowy temat *Tatry*, nie musi ograniczać się jedynie do zagadnień geograficznych i geologicznych, a nauczyciel języka obcego, może przedstawiać *Tatry* – jako związane z kulturą tego regionu, problemami natury społecznej, ekologicznej, czy aktualnymi wydarzeniami, tak jak uczeń może chcieć o nich rozmawiać z kolegami obcokrajowcami.

Model wielopredmiotowy (multidyscyplinary) ma miejsce wtedy, gdy określone zagadnienie (problem, wydarzenie) rozpatrujemy z punktu widzenia różnych edukacji (czyli na różnych przedmiotach nauczania). W modelu nauczania zintegrowanego najistotniejszym jest określenie różnych punktów widzenia wybranego problemu edukacyjnego, co pozwoli na zbudowanie obrazu całości. Do tego niezbędna jest współpraca nauczycieli w szkole, w zespole międzyprzedmiotowym; zespołem powinien kierować nauczyciel-koordynator. Opisany model nie wymaga synchronizacji nauczania w czasie, związku przyczynowo-skutkowego oraz synteza wiadomości powinny być elementem określonej lekcji (najlepiej, gdyby była to lekcja wychowawcza, a koordynatorem zespołu nauczycieli został wychowawca klasy).

Model międzyprzedmiotowy (interdyscyplinary) jest bardziej rozwiniętą formą integracji. Poza zasadami opisanymi w poprzednim modelu wymaga on korelacji w czasie i stworzenia „ścieżki” wyjaśniającej związku przyczynowo-skutkowe. W tym modelu zespół nauczycieli musi ustalić sposób realizacji zagadnienia, wybierając kolejność poszczególnych przedmiotów (jeżeli jest

to niezbędne, mogą się one pojawiać w ścieżce kilkakrotnie). Pierwszy przedmiot wprowadza w zagadnienie, każdy następny je poszerza, wykorzystując wiedzę i umiejętności nabyte na poprzednich lekcjach (nie można więc zamieniać kolejności przedmiotów, jak w modelu wielopredmiotowym). Uczeń po przejściu takiej ścieżki nauczania powinien posiadać wszechstronną wiedzę na temat danego zagadnienia. Tego typu mini-programy powinny być w odpowiedni sposób wkomponowane w program dydaktyczny szkoły.

Biorąc pod uwagę podstawowy komponent programu nauczania, wokół którego integrujemy poszczególne przedmioty możemy wyróżnić trzy podstawowe możliwości:

- integrację wokół problemów,
- integrację wokół treści nauczania,
- integrację wokół kompetencji kluczowych.

Integracja wokół problemów – może być w języku obcym reakcją na wydarzenia. Wystarczy zachęcić uczniów do korzystania z prasy obcojęzycznej. Mogą szukać informacji na konkretny temat, w różnych źródłach, a potem relacjonować różne reakcje na te same wydarzenia.

Najczęściej stosowanym sposobem integracji międzyprzedmiotowej jest **integracja wokół treści nauczania**. Najprostszym zabiegiem w tym względzie jest korelacja treści nauczania. Zabieg ten polega na synchronizacji czasowej i przyczynowo-skutkowej tych samych treści na różnych przedmiotach nauczania. Rozwinięciem takiego myślenia jest naświetlanie różnych aspektów określonego problemu. Na przykład nauczyciel języka obcego wspólnie z nauczycielem geografii i wiedzy o społeczeństwie może naświetlić uczniom kwestię wprowadzenia do obiegu w państwach Unii Europejskiej nowej waluty – euro.

Istotnym elementem „podejścia międzyprzedmiotowego” jest **integracja wokół kompetencji**. Tego typu integracja jest stosowana przez nauczycieli języków obcych odkąd modne stało się podejście komunikacyjne (uczenie się myślenia, poszukiwanie, doskonalenie, komunikowanie się, współpraca, działanie).

Również **projekt edukacyjny** może być bardzo użyteczny dla nauczania zintegrowanego w szkole. Tworzenie międzyprzedmiotowych programów nauczania jest procesem dość trudnym i długotrwałym. W pierwszej fazie

wdrażania integracji międzyprzedmiotowej projekty edukacyjne mogą więc spełniać rolę pilotażową. W kolejnych fazach wdrażania projekty mogą wspomagać programy nauczania, jak również stanowić ich integralną część. Szczególne znaczenie mają projekty prowadzące do powstania „interdyscyplinarnych pomocy dydaktycznych”, które następnie mogą być wykorzystane w procesie nauczania w określonej szkole. Wymienić w tym względzie można produkcję interdyscyplinarnego przewodnika dydaktycznego (odnoszącego się do najbliższej okolicy szkoły), czy też stworzenie filmu wideo na temat własnej miejscowości. Tu nauczyciele języków obcych mają pełne pole do popisu i już sporo doświadczeń i osiągnięć.

Nauczanie zintegrowane wymaga czasami złamania rutynowych nawyków działań nauczycieli w wielu zakresach – mentalnym, programowym, organizacyjnym. Dotyczy to również takich kwestii jak organizacja przestrzeni pracowni lekcyjnej, co również nie jest sprawą obcą dla nauczycieli języków obcych.

Wiele już dawno publikowanych na łamach tego czasopisma artykułów świadczy o tym, że nauczanie zintegrowane jest realizowane równie dobrze przez nauczycieli języków obcych, jak i przez nauczycieli nauczania innych przedmiotów. Nadal jednak konieczne są dalsze wspólne prace nad tym zagadnieniem.

Lekcje języków obcych z wykorzystaniem materiałów z różnych dziedzin czy z prasą obcojęzyczną, nie tylko motywują ucznia do samodzielnego sięgania do różnych źródeł i rozwijają kompetencje kluczowe: poszukiwanie i samodoskonalenie się. Przed wszystkim rozszerzają wiedzę uczniów, którą mogą oni wykorzystać na innych przedmiotach, sprawniej włączać się w różne projekty realizowane w szkole i dzielić się swoimi umiejętnościami i osiągnięciami z uczniami z innych szkół, praktycznie z całego świata. Zachęcam Czytelników „Języków obcych w szkole” do dzielenia się własnymi doświadczeniami w tym zakresie.

(sierpień 2001)

Dorota Misiek-Jackowska
Szczecin

Procesy antycypacji a kształcenie sprawności czytania w procesie uczenia się/nauczania języków obcych

W nauczaniu i uczeniu się języków obcych podczas zajęć zajmują teksty pisane. Autentyczne teksty pisane umożliwiają uczącym się szeroki kontakt i konfrontację z naturalnym językiem docelowym, stanowiąc jednocześnie bazę wyjściową do dalszych ćwiczeń leksykalnych czy gramatycznych. Teksty autentyczne są więc środkiem do nauki języka obcego, ale zarazem celem samym w sobie, bo przecież nauka języków obcych ma umożliwić uczącym się szeroki kontakt ze słowem pisanim. Oczywiście, mowa tu zarówno o tekstach literackich, jak i artykułach z gazet i czasopism. Tak więc, jednym z nadrzędnych celów nauczania/uczenia się języków obcych jest czytanie ze zrozumieniem różnego rodzaju tekstów oraz właściwe podejście do nich.

Czytanie, jak się często uważa, nie jest

czynnością bierną, lecz procesem nad wyraz skomplikowanym, w którym czytający bierze aktywny udział. Podczas procesu czytania zdobywamy wiedzę przede wszystkim pozajęzykową, a odbywa się to poprzez dołączenie jej do wiedzy już posiadanej, po uprzednim jej zaktywizowaniu (Zimmer 1989.1:14f).

Rozumienie tekstu czytanego jest czynnością interaktywną, w której zachodzi zależność między procesem przetwarzania danych, które odbierane są na drodze wzrokowej (tzw. *bottom up*), a ukierunkowanym przeciwnie, a więc mającym swój początek w umyśle czytającego, procesem przewidywania dalszych zdarzeń związanych z tekstem (tzw. *top down*). Właśnie te procesy, polegające na aktywnym odbiorze tekstu, na jego współtworzeniu, są tematem poniższego artykułu.



Na czym polega antycypacja?

Świat, w którym żyjemy, jest w dużym stopniu przewidywalny. Wiele procesów powtarza się i ich rezultat jest dla nas z góry oczywisty. Wiadomo, co się stanie, gdy wyjdziemy na deszcz bez parasola, czy, gdy upuścimy szklankę na podłogę. Większość z nas nawet nie uświadamia sobie jak wiele rzeczy na co dzień antycypujemy i jak jest to dla nas ważne. Nasze działania bowiem opierają się częstokroć na znanych nam schematach. Antycypowanie możliwe jest w oparciu o naszą wiedzę i daną sytuację. Pozwala ono na pewne zachowanie w znanych sobie sytuacjach.

Antycypacja jest również istotnym elementem ułatwiającym i przyspieszającym czytanie. Ułatwia odbiór bodźców, np. liter, słów, a nawet całych zdań. Pozwala na uzupełnianie ewentualnych luk w tekście. Wprawny czytelnik nie analizuje kolejnych liter w czytany wyrazie, zanim go odczyta ma gotowych kilka możliwych hipotez. Potrafi przewidzieć, jaki wyraz może wystąpić w danym miejscu. Zwykle do identyfikacji czytanego wyrazu wystarcza kilka cech dystynktywnych, np. pierwsza wielka litera (dużą rolę odgrywa w języku niemieckim pisownia rzeczowników wielkimi literami) – co wystarcza do wyeliminowania alternatywnych propozycji spośród wysuniętych hipotez.

Proces czytania można by zdefiniować jako proces weryfikacji hipotez odnośnie dalszego ciągu tekstu. Przyjrzyjmy się poniższemu zdaniu:

Er ist gerade angekommen. Die Reise hat zwei Stunden ...

Bez problemu potrafimy (oczywiście znając język niemiecki) je uzupełnić. Interpolacja jest możliwa na podstawie naszych wiadomości o gramatyce niemieckiej, po przeprowadzeniu analizy struktury gramatycznej i logicznej zdania. Możemy domyślić się, że brakującym wyrazem jest część orzeczenia – czasownik w formie Partizip Perfekt. Jeśli przyjrzymy się bliżej treści tych dwu zdań, to bez trudu wstawimy czasownik *dauern* (w odpowiedniej formie, a więc *gedauert*).

Proces interpolacji, opisany powyżej przebiega o wiele szybciej i jest automatyczny, tzn. jest niezależny od naszej woli i przyspiesza

znacznie czytanie, gdyż zbędna staje się dokładna analiza samego wyrazu. Oczywiście, wymaga to zaakceptowania przez czytelnika pewnego ryzyka związanego z możliwością błędnej interpretacji tegoż wyrazu, co zdarza się i to raczej wprawnym, niż niewprawnym czytelnikom.

Ryzyko błędnej interpretacji znaków językowych zmniejsza się, jeżeli w procesie antycypacji zostanie wykorzystane zjawisko redundancji. Polega ono na nadmiarze informacji językowych, np. liczba mnoga w wyrazie *die Kinder* jest wyrażona raz poprzez rodzajnik (*die*), drugi raz poprzez końcówkę rzeczownika (*-er*). Wprawny czytelnik zda sobie sprawę z tego, iż chodzi tu o liczbę mnogą po otrzymaniu już pierwszej informacji (a więc po przeczytaniu rodzajnika). Wówczas będzie już oczekiwał zgodnej z tą informacją końcówki rzeczownika. Oczywiście, wykorzystanie zjawiska redundancji ułatwia i przyspiesza czytanie, wymaga jednak od czytelnika pewnej wprawy i wiedzy o języku.

U podstaw antycypacji automatycznej leży modelowe wyobrażenie pamięci jako zbioru informacji w postaci połączonych ze sobą węzłów (*Knoten*). Te połączenia w sieci mentalnej przebiegają wzdłuż relacji, czyli kantów (*Kanten*). Kiedy jeden z węzłów zostaje zaktywizowany poprzez procesy zachodzące w pamięci operacyjnej, impuls ten rozchodzi się do powiązanych z nim kantami innych węzłów (*priming*). Proces ten pozwala na efektywne i łatwe wykorzystanie posiadanych i już zaktywizowanych informacji w następujących w dalszym ciągu procesach umysłowych, np. analizy kolejnych bodźców, czy wyciągania wniosków. Proces ten jako podświadomy jest szybki, nie wymaga świadomej uwagi i jest nieunikniony, tzn. nie jesteśmy w stanie wyeliminować go za pomocą świadomości. Badania wykazały, że słowa w pasujących kontekstach są szybciej rozpoznawane (na ich identyfikację potrzeba od 3 do 10 razy mniej czasu), niż, gdy występują bez tego kontekstu. Zimmer (1989.2:34) przytacza przykład przeprowadzonych badań, w których słowo *Arzt* (lekarz) było szybciej rozpoznawane, gdy występowało po takich słowach jak *Krankheit* (choroba), niż w kontekstach neutralnych, a więc np. po wyrazie *Haus* (dom). Jak się okazuje, pasujący kontekst pozwala na znaczne

skrócenie czasu reakcji, nawet do 10–30%, czego przyczyną jest właśnie automatyczny *priming*. Również lepiej postrzegamy poprawne gramatycznie zdania nawet, gdy nie mają one sensu, niż zdania równie bezsensowne, lecz zawierające błędy gramatyczne lub syntaktyczne. Wskazuje to na to, iż automatyczne procesy antycypacji dotyczą nie tylko znaczenia słów, lecz również struktury gramatycznej zdania. Pozwalają przewidzieć nie tylko kategorie semantyczne (daną czynność np.: czytanie), ale również części mowy (przymiotnik, rzeczownik) i kategorie gramatyczne (strona bierna, tryb przypuszczający – Ehlers 1992:18).

Na podstawie informacji uzyskanych z przeczytanego tekstu można wysuwać hipotezy dotyczące miejsca, akcji, zdarzeń oraz ich możliwych konsekwencji. Antycypacja dotyczy więc nie tylko poszczególnych połączeń literowych, wyrazów lub zdań, lecz również, a może przede wszystkim tekstu jako całości. Inferencja, a więc stawianie hipotez, dotyczących dalszego przebiegu treści na podstawie już przeczytanego tekstu, zdecydowanie ułatwia i przyspiesza czytanie. Zebrane hipotezy pozwalają mianowicie na porządkowanie odbieranych informacji, a tym samym, ocenę ich ważności. Rozróżnienie między informacjami ważnymi i mniej istotnymi zdecydowanie odciąża pamięć i tym samym ułatwia przetworzenie ważnych z punktu widzenia czytelnika danych oraz przechowanie ich w pamięci. Tym samym należy do istotnych strategii ułatwiających czytanie ze zrozumieniem. Jeżeli czytamy opis kobiety, to raczej nie zwrócimy uwagi na szczegóły jej garderoby, lecz po przeczytaniu tego opisu pozostanie w pamięci ogólne zdanie o niej, np., że jest elegancka, ubrana wieczorowo, kosztownie itp., co z kolei pozwoli przypuszczać, że właśnie wybiera się ona na jakąś uroczystość, że jest pora raczej wieczorowa itp. Jeśli spodziewamy się na podstawie wcześniej przeczytanego tekstu, że zaraz wydarzy się coś niezwykłego i owa kobieta będzie musiała np.: uciekać, to oczywiście lepiej przyjrzymy się takim szczegółom garderoby jak buty i upewnimy się, na ile niewygodna jest jej sukienka.

Drugim wymienianym przez Zimmera procesem antycypacyjnym jest proces zamierzony. Ma on miejsce, gdy czytelnik otrzymuje dodatkowe informacje, bądź zadania, kiedy

czytając tekst ma już pewne świadome oczekiwania, a jego uwaga zostaje skierowana na określone bodźce. Inicjacja tego procesu, który jest procesem świadomym, wymaga czasu, lecz ma on z reguły pozytywny wpływ na efektywność czytania. Może mieć jednak również działanie hamujące proces czytania, mianowicie wówczas, gdy przewidywania okażą się fałszywe, zrewidowanie ich lub zastąpienie nowymi pochłania bowiem więcej czasu (Zimmer 1989 2:34).



Zrozumienie czytanego tekstu a stopień jego trudności

Podczas procesu czytania odbiorca tekstu buduje na podstawie wyrazów i zdań jednostki znaczeniowe. Te łączone są w większe struktury. O zrozumieniu tekstu możemy mówić, jeśli została zbudowana *adekwatna tj. odpowiadająca intencji autora reprezentacja wypowiedzi*. Przy czym reprezentację należy rozumieć jako „*umysłowy zapis znaczeń, i to zarówno denotacyjnych, jak i konotacyjnych, czyli znaczeń typu odniesienie i typu sens lub ekstensji i intensji*.” (Kurcz/Polkowska 1990:9). Opierając się na teorii Chomskiego, należałoby zdefiniować zrozumienie wypowiedzi językowej jako dokonanie „*procesu abstrakcji struktury głębszej ze struktury powierzchniowej*”. Ta abstrakcja jest warunkiem nie tylko zrozumienia, ale i przechowania danej wypowiedzi językowej w pamięci. (Kurcz 1987: 166).

To, czy dany tekst jest łatwy czy trudny do zrozumienia, zależy między innymi od tego (Zimmer 1989.2:33), czy zawiera on *cues*, a więc, czy dostarcza nam informacji potrzebnych do zaktywizowania odpowiedniej, posiadanej już przez nas wiedzy. Nowe wiadomości (treść czytanego tekstu) mogą być dołączone do wiadomości już posiadanych, a więc potrzebny jest dla nich punkt oparcia. Takim bodźcem aktywizującym odpowiednie informacje z obszaru pamięci trwałej (*cues*) mogą być np.: tytuł tekstu, śródtytuły, podkreślenia, słowa kluczowe lub nawet ilustracja czy zdjęcie. Ważne jest też, czy posiadamy w magazynie pamięci trwałej odpowiednie informacje umożliwiające przyswojenie w oparciu o nie nowych treści, a tym samym tworzenie większych jednostek znacze-

niowych. A więc, czy nowa wiedza nie jest dla nas za trudna. Jeśli ten warunek został spełniony, to z pomocą posiadanej wiedzy jesteśmy w stanie zbudować konkretny model mentalny będący odbiciem czytanego tekstu. Możemy też wysuwać hipotezy dotyczące dalszego ciągu tekstu, a więc antycypować, co – jak to już zostało pokazane – ułatwia rozumienie.



Rola wiedzy

Jak wynika z tych rozważań, posiadana wiedza (różnego rodzaju) jest istotnym czynnikiem w procesie czytania. Wiadomości, które podczas tego procesu odgrywają dużą rolę, można zakwalifikować do dwóch kategorii, mianowicie:

- ▶ wiedzy językowej i wiedzy o literaturze,
- ▶ wiedzy pozajęzykowej.

W obrębie wiedzy językowej należy wyróżnić:

- ▶ wiadomości o możliwych połączeniach liter,
- ▶ zasób słów (ewentualnie konieczność interpolacji),
- ▶ wiadomości o budowie zdań,
- ▶ znajomość możliwych kombinacji słów (np. frazeologizmy),
- ▶ strukturę logiczną (Westhoff 1987: 40f).

W obrębie wiedzy o literaturze istotną rolę odgrywają:

- ▶ znajomość danego gatunku literackiego, rodzaju tekstu i jego budowy formalnej – rozpoczęcie, rozwinięcie, punkt kulminacyjny, rozwiązanie, ewentualnie morał),
- ▶ wiadomości o roli i znaczeniu sygnałów podziału tekstu literackiego (zmiana miejsca, czasu, postaci, zmiana bohatera wiodącego),
- ▶ znajomość środków wyrazu, np. narrator (pierwszo-, trzecioosobowy), podział czasu (chronologiczny),
- ▶ ewentualnie, wiedzę o autorze (np. typowy dla danego pisarza sposób narracji, opisu bohaterów, gatunek).

Wiedza pozajęzykowa to wiedza o otaczającym nas świecie, logicznym przebiegu zdarzeń, ich następstwach i przyczynach, ale również wiedza z takich dziedzin, jak: geografia, chemia, psychologia, ekonomia itp.

Te wiadomości, przechowywane w magazynie pamięci trwałej wraz z nowymi informacjami nabytymi podczas dotychczasowej lektury tekstu i przechowywanymi na razie w pamięci operacyjnej, tworzą podstawę procesów antycypacyjnych.



Czytelnik obcojęzyczny

Czytając w języku obcym, mamy znacznie większe problemy ze zrozumieniem tekstu. Czytelnik obcojęzyczny dysponuje bowiem zazwyczaj znacznie skromniejszą wiedzą o języku.

▶ Nie posiada on zakodowanych wzorów, typowych dla danego języka połączeń literowych, a więc utrudnione jest stawianie hipotez dotyczących następowania po sobie liter.

▶ W tekście mogą pojawić się nieznanne mu wyrazy, których znaczenie będzie musiał zgadnąć, bądź sprawdzić w słowniku. Zarówno interpolacja, a tym bardziej wertowanie słownika są czasochłonne i mogą zmniejszyć motywację, gotowość do czytania lub całkiem zniechęcić.

▶ Wyrazy, z których znaczeniem czytelnik nie jest dobrze zaznajomiony, mogą przysparzać trudności przy tworzeniu większych jednostek znaczeniowych, a więc przy budowaniu mentalnej reprezentacji wypowiedzi. Jednym słowem, tekst może zostać nie całkiem zrozumiany lub może zostać zrozumiany źle.

▶ Nieznajomość typowych połączeń wyrazów (np.: *Funktionsverbgefüge*) nie pozwala na antycypowanie drugiego członu połączenia (bądź utrudnia je).

Słabsza znajomość gramatyki powoduje niemożliwość korzystania ze zjawiska redundancji, co naturalnie powoduje wydłużenie czasu potrzebnego do przeczytania danego tekstu.

▶ Brak, bądź słaba znajomość składni utrudnia lub uniemożliwia wysuwanie hipotez dotyczących części mowy i kategorii gramatycznych.

▶ Spójnik pozwala przewidzieć przybliżony sens zdania pobocznego lub następującego po nim drugiego zdania głównego. U wprawnych czytelników następuje to automatycznie i nie jest konieczna dłuższa koncentracja na spójnikach (ani innych wyrazach funkcyjnych), co jest

charakterystyczne dla dzieci i niewprawnych czytelników (Götze 1995: 69), a zatem i czytelników obcojęzycznych.

Wydaje się rzeczą logiczną, że czytając tekst w języku obcym nie potrafimy w równym stopniu korzystać z posiadanej wiedzy ogólnej, tak jak w przypadku tekstu w języku ojczystym. Nawet przy założeniu, że wiadomości w magazynie pamięci trawej nie mają postaci językowej, należy pamiętać, że, aby sięgnąć do nich, potrzebny jest jednak bodziec językowy, czyli cues. Jeżeli bodziec ten wyobrazimy sobie w postaci klucza uruchamiającego określony obszar wiadomości, to słowo nawet o dokładnie takim samym znaczeniu (niewiele słów ma stuprocentowe ekwiwalenty w danym języku obcym), będzie przecież miało inną formę, a więc dostęp do pożądaných wiadomości będzie utrudniony. Tak więc, nie wystąpi wcześniej opisane zjawisko *primingu*. Oczywiście, im lepsza znajomość danego języka obcego, tym wyraźniejsze jest też połączenie neuronowe między mentalnymi reprezentacjami danego słowa w języku obcym i ojczystym, a więc – mówiąc językiem powyższego przykładu – będziemy mogli użyć naszego nowego klucza jako „wytrychu” do starych wiadomości.

Jest jeszcze jedna możliwa trudność, z którą zetknie się czytelnik obcojęzyczny. Wiąże się ona z większą niepewnością, co do znaczenia niektórych wyrazów, bądź zwrotów. Zawsze można podejrzewać dodatkowe konotacje, które nie muszą być znane czytelnikowi obcokulturowemu. Nieznajomość kontekstów kulturowych oczywiście utrudnia właściwe zrozumienie przekazu danego tekstu, a dodatkowo niepewność, co do prawidłowego zrozumienia już przeczytanego tekstu, powiększa naszą niepewność wysuwanych hipotez.

Co z tego wynika dla nauczycieli języków obcych?

Jakie praktyczne wnioski wypływają z tych rozważań dla nauczycieli oraz dla osób uczących się języków obcych? Oczywiście, należy dostrzec wagę przedstawionych tu procesów, ich olbrzymią rolę dla właściwego zrozumienia czytanego tekstu, co przecież jest jednym z najważniejszych celów nauczania języka obcego.

Podstawowym pytaniem, które należy sobie postawić jest, czy antycypację w ogóle da się kształtować (Zimmer 1989.1:18). Czy da się szkolić proces, który jest automatyczny, podświadomy? Przecież, prowadząc samochód też nie przerzucamy biegów świadomie, a jednak jakoś się tego nauczyliśmy! Tak więc twierdzę, że nawet na podświadome, automatyczne procesy można wpływać, a w określonych przypadkach, jak np. przy nauczaniu języka obcego, wydaje się to konieczne.

Określona, świadoma czynność, wielokrotnie powtórzona, zostanie zautomatyzowana. Ta wielokrotność wydaje się być kluczem do opanowania nawyku antycypacji. Oczywiście, trenuje się proces zamierzony, można więc postawić zarzut, że zwolni lub utrudni on proces czytania. Jeżeli jednak nawet istnieje takie ryzyko, to tylko dopóty, dopóki nie zostanie on zautomatyzowany, a to jest właściwym celem ćwiczeń. Dużą rolę odgrywa tu świadome uczenie się, a więc do zadań nauczyciela będzie należało uzmysłowienie uczniom roli antycypacji w procesie czytania i celowości ćwiczeń w tym kierunku.

Ćwiczenia i zadania pomocne w szkoleniu antycypacji

Pomocną strategią w kształtowaniu antycypacji okazuje się świadome stawianie hipotez po przeanalizowaniu tytułu i śródtytułów. W grupach początkujących, w których słaba znajomość języka nie pozwala na to, można to ćwiczenie przeprowadzić w języku ojczystym. Werbalizacja oczekiwań w odniesieniu do tekstu nie tylko ułatwi początkującym uczniom uchwycenie myśli przewodniej, ale również dzięki niej stanie się możliwa interpolacja nieznaných słów. Urozmaiceniem ćwiczeń może być zebranie hipotez i zapisanie ich na tablicy. Bardziej zaawansowanym uczniom można polecić, by w grupach przedyskutowali swoje przypuszczenia i zapisali je np. na folii (jeśli dysponujemy rzutnikiem pisma). Ważne jest, aby potrafili oni uzasadnić swoje przypuszczenia, aby zdawali sobie sprawę, co było podstawą do wysunięcia danej hipotezy. Takie utrwalenie swoich hipotez, np. na folii lub na tablicy, pozwoli na powrót do nich po

przeczytaniu tekstu i umożliwi zweryfikowanie ich, co może być wstępem do ciekawej dyskusji lub po prostu sprawdzeniem zrozumienia tekstu i podstawą do omówienia jego treści.

Bardzo dobrym wprowadzeniem do tekstu jest omówienie obrazka, ilustracji czy zdjęcia związanego tematycznie z danym tekstem. Nie tylko pozwala to na ćwiczenie antycypacji, ale również możliwe staje się wyjaśnienie kluczowego słownictwa, przy czym obraz jako taki umiejscawia nas w określonym kontekście sytuacyjnym, daje wyobrażenie o okolicznościach przedstawionych zdarzeń (szczególnie ważne przy tekstach dialogowych). Na szczęście, podręczniki do nauki języków obcych są bogato ilustrowane, a niektóre mają też folie z ilustracjami, tak więc znalezienie odpowiednich materiałów wizualizujących nie powinno nastęrczać nauczycielom zbyt wielu trudności.

Doskonałą podstawą do ćwiczenia antycypacji mogą stać się np.: bajki o powtarzającej się strukturze. Przeanalizowanie np.: dwóch pierwszych fragmentów takiego tekstu umożliwi uczniom (nawet niezbyt zaawansowanym) na samodzielne opowiedzenie dalszego ciągu takiej bajki, np. na podstawie odpowiednich ilustracji¹⁾.

Analiza początku danego tekstu może również dostarczyć wielu informacji na temat samego tekstu, jego gatunku, treści, rozwoju akcji. Pomocne mogą stać się dobrze postawione pytania, które ukierunkują antycypację uczniów. Jeżeli omawiamy np. artykuł prasowy, to możemy rozpocząć pracę z nim od postawienia pytań:

► Skąd może pochodzić ten tekst? Z jakiego rodzaju gazety, czasopisma? (dziennik, tygodnik polityczno-gospodarczy, ilustrowany tygodnik dla kobiet, dla młodzieży itd.) Po czym można to poznać?

► Do kogo jest on adresowany? Po czym można to rozpoznać? (temat, charakterystyczne słownictwo czy sformułowania, a nawet rodzaj czcionki czy gatunek papieru)

► Jakiego rodzaju jest to tekst? Czy pochodzi ze stałej rubryki, czy jest to tekst autorski, felieton, zwykła notatka prasowa, temat dnia itp.?

► Jaki jest temat danego artykułu?

► Jakich informacji ten tekst dostarczy nam w dalszym ciągu?

Tego typu pytania zwrócą uwagę uczniów na szczegóły, które dostarczają wprawnemu czytelnikowi wielu informacji, choć na ogół nie odbywa się to w sposób świadomy. W oparciu o zdobyte informacje budowane są oczekiwania w stosunku do tekstu, co, jak wynika to z uprzednich rozważań, pomaga w zrozumieniu tekstu i przyspiesza czytanie.



Podsumowanie

W procesie czytania ze zrozumieniem, jako czynności, w której czytający bierze aktywny udział, istotną rolę odgrywa antycypacja. Jest ona procesem przebiegającym automatycznie, a więc niezależnie od świadomości i polega na wysuwaniu hipotez dotyczących różnych warstw danego tekstu, a więc jego języka i treści. Antycypacja ułatwia i przyspiesza czytanie ze zrozumieniem i jest niezbędna dla prawidłowego odbioru tekstu. Podczas tego procesu dużą rolę odgrywa posiadana wiedza językowa, wiedza o literaturze i wiedza pozajęzykowa. Czytelnik obcojęzyczny dysponuje na ogół skromniejszą wiedzą językową i o literaturze, a w związku ze zjawiskiem *primingu* ma też utrudniony dostęp do posiadanej wiedzy pozajęzykowej, co oczywiście utrudnia antycypację, a tym samym spowalnia i utrudnia czytanie. Zakładając, że czynność wykonywana wielokrotnie zostaje zautomatyzowana, należy uznać, że antycypacja (mimo iż jest procesem podświadomym) może i powinna być kształtowana w procesie uczenia się / nauczania języka obcego.

Bibliografia

- Ehlers, Swantje (1992), *Literarische Texte lesen lernen*, wyd. Neuner, Gerhard, München.
Götze, Lutz (1995), „Das Lesen in der Fremdsprache: Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung”, w *Jahrbuch DaF*, 61-74.

¹⁾ Przykładem może tu być sposób dydaktyzacji bajki braci Grimm pt. *Die Sterntaler* w podręczniku *Deutsch Aktiv Neu 1B* (1993) wyd. Langenscheidt/WDW. Warszawa.

- Königs, Frank, G. (1993), „Wie fertig sind wir mit den Fertigkeiten? Psycholinguistische und lernpsychologische Überlegungen“, w *Deutsch als Fremdsprache*, 203-210.
- Kurcz, Ida (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Kurcz, Ida, Polkowska, Anna (1990), *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych: na przykładzie rozumienia tekstu czytanego na głos*, Wrocław.
- Westhoff, Gerhard (1987), *Fertigkeit Leseverstehen*, Ismaing.
- Zimmer, Hubert, D (1989), „Gedächtnispsychologie und Fremdsprachenlernen“ w *Materialien DaF*, Heft 28: *Didaktik DaF. Hörverstehen – Lesen – Grammatik*, wyd. Dietrich Eggers, Regensburg.
- Zimmer, Hubert, D. (1989), „Antizipationsprozesse: Voraussetzung für verstehendes Hören und Lesen“, w *Materialien DaF*, Heft 28: *Didaktik DaF. Hörverstehen – Lesen – Grammatik*, wyd. Dietrich Eggers, Regensburg.

(marzec 1998)

Mirosław Pawlak
Turek

Praca w grupach na lekcjach języka obcego

Większość nauczycieli czy też lektorów języków obcych zgodzi się zapewne, że praca w grupach jest nieocenioną pomocą w procesie przyswajania języka obcego i że powinna ona stanowić stały element lekcji niezależnie od poziomu zaawansowania uczących się. Problemy pojawiają się jednak, gdy zaczynamy ją stosować regularnie. Wówczas zauważamy, że tracimy sporą część kontroli nad przebiegiem procesu dydaktycznego.

Dzieje się tak, między innymi, z następujących powodów. Częstokroć, uczniowie demonstrują swoją niechęć do pracy w grupach i zamiast skoncentrować się na rozwiązaniu danego problemu w języku docelowym, używają w tym celu języka polskiego, albo też z chwilą, gdy przestają być bezpośrednio nadzorowani przez nauczyciela, zaczynają zajmować się rzeczami zupełnie niezwiązanymi z tematem danej lekcji. Innym, często spotykanym problemem jest fakt, że w niektórych podzespołach interakcja jest zdominowana przez jedną lub dwie osoby, a pozostali uczniowie nie wykazują chęci, bądź też nie są w stanie włączyć się do dyskusji. Często nawet najbardziej obiecujące zadania oparte na ćwiczeniu funkcjonalnych aspektów języka (np. podczas konstruowania dialogów o tematyce z życia codziennego) nie spełniają swej roli, gdyż podczas ich wykonywania przeważa recytacja poszczególnych wypowiedzi z pamięci, która różni się od interakcji w warunkach naturalnych.

Napotykać na te, jak i na wiele innych problemów, wielu nauczycieli zadaje sobie pytanie o sposób, w jaki należałoby zorganizować pracę w grupach, aby była ona jak najbardziej efektywna i dopomogła uczniom w szybszym opanowaniu umiejętności komunikatywnego posługiwania się językiem obcym. Wielu z nich, zniechęconych znikomymi, ich zdaniem, efektami stosowania tej techniki, dochodzi do wniosku, że jest ona bezużyteczna i że lepszym rozwiązaniem jest pozostanie przy tradycyjnym modelu organizacji zajęć, w którym wykładowca posiada całkowitą kontrolę nad tym, co się dzieje w klasie.

Artykuł niniejszy jest swego rodzaju odpowiedzią na powyższe wątpliwości i ma na celu przedstawienie szeregu spostrzeżeń dotyczących problemów związanych ze stosowaniem pracy w grupach, jak również możliwości zwiększenia jej efektywności. Zawarte w nim uwagi oparte są w dużej mierze na badaniach procesów interakcyjnych na lekcjach języka obcego przeprowadzonych w drugiej połowie lat osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych, jak również na moich obserwacjach. Ponieważ badania dotyczyły różnych języków, były przeprowadzane w różnych warunkach i z różnymi grupami uczących się, a użyte metodologie i instrumenty czasami różniły się między sobą, ich wyniki są niejednokrotnie ze sobą sprzeczne. Pozwalają jednak na wyciągnięcie wniosków doty-

czących możliwości optymalizacji pracy w podzespółach na lekcjach języka obcego w polskiej szkole.

Dlaczego warto stosować pracę w grupach?

Już w latach siedemdziesiątych badania procesów interakcyjnych w klasie (Long, Adams, McLean, & Castanos 1976) wykazały, że praca w grupach jest o wiele bardziej efektywna jeśli chodzi o przyswojenie umiejętności komunikowania się w języku docelowym aniżeli zajęcia zdominowane przez wykładowcę. Wykazano, że uczniowie, którzy wykonywali różne zadania w parach lub w małych grupach częściej używali języka docelowego. Język ten odzwierciedlał znacznie szersze spektrum funkcji, a poziom opanowania przez nich kompetencji językowych był wyższy, niż w przypadku tych, którzy byli zdani na zajęcia prowadzone jedynie w interakcji z nauczycielem. Późniejsze badania potwierdziły w dużej mierze istnienie takiego stanu rzeczy i dowiodły, że praca w grupach jest użyteczna zarówno z dydaktycznego jak i psycholingwistycznego punktu widzenia.

Podsumowując pedagogiczne argumenty przemawiające za stosowaniem pracy w grupach Long i Porter (1985) stwierdzili, że zapewnia ona uczącym się więcej możliwości komunikatywnego używania języka docelowego oraz przyczynia się do poprawienia jakości języka używanego przez uczniów. Stosowanie pracy w grupach pozwala na indywidualizację procesów nauczania, dzięki czemu istnieje możliwość dostosowania i zróżnicowania tempa przygotowywania się słuchaczy do pewnych zadań, jak również dostosowania stopnia trudności zadań do możliwości poszczególnych uczniów. Sprzyja ona również wytworzeniu pozytywnego klimatu afektywnego, gdyż nie będąc nadzorowanymi przez nauczyciela i nie będąc zmuszonymi do demonstrowania swojej kompetencji językowej na forum całej klasy, uczniowie mogą uży-

wać języka ze znacznie mniejszym poczuciem zagrożenia. Wykazano również, że praca w podzespółach, co można chyba uznać za wypadkową wszystkich wyżej wymienionych zalet, motywuje uczniów do nauki języka obcego, co jest wartością samą w sobie i umożliwia uniknięcie wielu potencjalnych problemów.

Przeprowadzone badania wykazały, że praca w grupach jest również nieoceniona z psycholingwistycznego punktu widzenia, gdyż stymuluje ona powstawanie warunków promujących szybszą akwizycję języka docelowego. W tradycyjnym modelu nauczaniu języka obcego, to nauczyciel odgrywa dominującą rolę w klasie, to on ustala *a priori* jaki będzie temat lekcji, w jaki sposób będzie on realizowany, jakie elementy syntaktyczne i semantyczne mają być wprowadzane lub utrwalane. Podczas lekcji, to również on podejmuje decyzje dotyczące tego, kto zabierze głos, ustala czy dopuszczalne jest jakiegokolwiek odstępstwo od realizowanego przez niego planu i zapewnia przestrzeganie pewnych bardziej lub mniej ekspozowanych reguł. W takiej sytuacji, uczniowie rzadko mają okazję wykazania jakiegokolwiek inicjatywy, której manifestacją mogłoby być zaproponowanie alternatywnego tematu dyskursu. W rezultacie, dominującym typem interakcji jest przekazywanie i egzekwowanie wiedzy, bądź też pewnego rodzaju zachowania rytualne, takie jak na przykład bezmyślne powtarzanie lub transformacja zdań eksponujących jakąś strukturę gramatyczną (van Lier 1988)¹⁾. Jednym słowem, mamy tutaj do czynienia z wysoce ograniczonym systemem wymiany informacji (Ervin-Tripp 1972).

Sytuacja opisana powyżej kontrastuje w oczywisty sposób z tym, co ma miejsce w warunkach naturalnych, gdy komunikują się między sobą dwaj rodzimi użytkownicy danego języka, bądź też w rozmowie między rodzimym użytkownikiem języka a osobą uczącą się. W takich przypadkach dominuje negocjacja znaczeń osiągnięta poprzez liczne modyfikacje semantyczne i morfosyntaktyczne podczas przekazywa-

¹⁾ Van Lier wyróżnił pięć podstawowych typów interakcji mającej miejsce w klasie w zależności od jej orientacji (nakierowania na realizację pewnego tematu, bądź też wykonanie pewnego ćwiczenia) oraz tego, w jakim stopniu jest ona zaplanowana. Rozróżnił on między rozmową (czyli tym, co dzieje się w warunkach naturalnych), prezentacją wiedzy, jej egzekwowaniem, pracą w grupach oraz tzw. rytuałem.

nia informacji (prośby o powtórzenie poszczególnych elementów wypowiedzi, parafrazowanie pewnych jej elementów itp.). Wielu lingwistów (Long 1983, Swain 1985) doszło do przekonania, że tylko taki rodzaj dyskursu, gdzie odbierany przez uczącego się język poddany jest modyfikacjom interakcyjnym oraz taki, który zmusza uczącego się do podobnych modyfikacji swoich własnych wypowiedzi w celu efektywnego przekazania określonych treści, skutecznie ułatwia i przyspiesza proces przyswajania języka obcego. Interakcja mająca miejsce podczas pracy w grupach jest, zdaniem wielu badaczy, pod wieloma względami zbliżona do dyskursu w warunkach naturalnych, przez co pozwala uczącemu się uzyskać ekspozycję na odpowiedni rodzaj języka i dlatego powinna ona pełnić bardzo istotną rolę na lekcjach języka obcego.

Problemy związane z pracą w grupach

Choć przedstawione wyżej argumenty przemawiające za stosowaniem pracy w podzespołach wydają się być trudne do podważenia, wielu badaczy zwraca uwagę na fakt, że ten rodzaj organizacji procesów interakcyjnych nie zawsze jest jednakowo efektywny, i że czasami jego nadużywanie może spowodować powstanie poważnych trudności w procesie dydaktycznym. Wyniki przeprowadzonych badań każą zwrócić uwagę na możliwość wystąpienia następujących problemów:

Niebezpieczeństwo utrwalenia błędów

Język używany przez uczniów podczas pracy w grupach jest z oczywistych względów mniej poprawny aniżeli język używany przez nauczyciela (Pica and Doughty 1985, Porter 1986). W związku z tym nazbyt częste stosowanie tej techniki, gdy zajęcia szkolne stanowią jedyną formę kontaktu z danym językiem obcym, pozbawia uczących się ekspozycji na poprawny model języka docelowego, co może doprowadzić do fosylizacji błędów często powtarzanych przez innych członków grupy. Efektem takiego stanu rzeczy może być sytuacja, w której uczący się będą płynnie używać danego języka, ale będzie on znacznie odbiegał od

modelu docelowego (White 1991, Wong Fillmore 1992).

Istnienie tego typu zagrożeń zostało poddane w wątpliwość przez Porter (1986), która stwierdziła, że tylko około trzech procent błędów popełnianych przez uczniów można by przypisać powtarzaniu błędów popełnionych przez ich rówieśników. Biorąc jednak pod uwagę ewidentne sprzeczności w wynikach tego typu badań, błędem byłoby chyba ignorowanie możliwości wystąpienia fosylizacji. Porter, zwróciła jednocześnie uwagę na inne zagrożenie wynikające z nadmiernego stosowania pracy w grupach. Na podstawie swych obserwacji stwierdziła ona, że komunikacja między dwoma osobami uczącymi się jest uformna pod względem socjolingwistycznym i może uniemożliwić im opanowanie pragmatycznych aspektów znajomości języka, tzn. umiejętności używania struktur i rejestrów językowych adekwatnych do danej sytuacji. Takich informacji o języku oraz odpowiedniego jego modelu może dostarczyć tylko rodzimy jego użytkownik bądź też nauczyciel.

Rodzaj wykonywanego zadania a efektywność

Badania wykazały, że efektywność pracy w grupach zależy w dużej mierze od rodzaju zadania, jakie ma być wykonane, i że tylko pewne rodzaje zadań stymulują procesy interakcyjne i akcelerują proces akwizycji języka. Odkryto mianowicie (Pica and Doughty 1985), że w przypadku zadań, w których wymagana była jednokierunkowa wymiana informacji (opowiadanie, przekazywanie instrukcji itp.) nie było zasadniczych różnic, jeśli chodzi o ilość modyfikacji interakcyjnych między pracą w podzespołach a rozwiązywaniem danego zadania przez całą klasę. Według Longa (1989), praca w grupach powinna być oparta na dwukierunkowej wymianie informacji, co oznacza, że każdy z uczestników powinien posiadać informacje, bez których rozwiązanie danego problemu nie jest możliwe. Taka sytuacja zmusza uczącego się do podjęcia wysiłku przekazania tychże informacji innym członkom grupy poprzez modyfikowanie swoich wypowiedzi w taki sposób, aby przekazywane treści były dla nich zrozumiałe. Przykładem tego rodzaju zadań mogą być różnego rodzaju gry językowe,

bądź też sytuacje problemowe. Ćwiczenia tego typu powinny również być zaplanowane, co oznacza, że uczniowie powinni mieć czas na przemyślenie swojej wypowiedzi oraz na przypomnienie sobie i selekcję struktur gramatycznych oraz leksyki niezbędnej do rozwiązania danego problemu²⁾. Wykazano bowiem, że jeżeli uczyący się mają więcej czasu na zaplanowanie i przemyślenie swego dyskursu, używają bardziej skomplikowanych struktur, a używany przez nich język jest bliższy modelowi języka docelowego. Ostatnim postulatem wysuniętym przez Longa jest używanie zadań zamkniętych (*closed tasks*), przed wykonaniem których uczestnicy danej interakcji zostają poinformowani, że istnieje jedno, bądź kilka ściśle określonych rozwiązań, co ma prowadzić do zwiększonego przetwarzania języka i przekazywanych za jego pomocą treści, do częstszej negocjacji znaczeń oraz większej precyzji wypowiedzi. Przykładem zadań tego typu może być ustalanie listy różnic między dwoma rysunkami, czy też rozwiązanie danego problemu wykorzystujące przedstawione fakty. Zadania otwarte (*open tasks*), takie jak rozmowa, debata czy też prezentacja preferowanych rozwiązań danego problemu są mniej użyteczne podczas pracy w grupach, gdyż interakcja może przybrać formę monologu, bądź recytacji, która zupełnie nie interesuje pozostałych członków podzespołu i która wymaga bardzo mało modyfikacji interakcyjnych.³⁾

▼ Skład grupy a efektywność

Praca w grupach może być mniej lub bardziej efektywna nie tylko w zależności od rodzaju zadania, ale również od składu personalnego samej grupy. Badania wykazały, że czynnikami warunkującymi skuteczność tego typu organizacji pracy podczas lekcji są również: poziom zaawansowania uczących się, narodowość słuchaczy, a co za tym idzie język ojczysty, jakim się posługują oraz ich płeć.

Wyniki przeprowadzonych badań wydają się sugerować, że dobre rezultaty przynosi połączenie w grupach osób o różnym poziomie

zaawansowania, ponieważ takie warunki sprzyjają występowaniu interakcyjnych modyfikacji wypowiedzianych treści, co, jak stwierdziliśmy powyżej, przyspiesza akwizycję języka docelowego. Według Porter (1986), słabsi uczniowie mogą być w ten sposób eksponowani na język wyższej jakości aniżeli podczas pracy z osobami o takim samym poziomie zaawansowania, podczas gdy osoby bardziej zaawansowane mają więcej możliwości ćwiczenia i używania języka docelowego. Wyniki obserwacji pracy w parach złożonych z osób o różnym poziomie zaawansowania (Yule and McDonald 1990) wykazały dodatkowo, że osoba na niższym poziomie zaawansowania powinna posiadać kluczowe informacje niezbędne do rozwiązania danego zadania tak, aby mogła je przekazać osobie bardziej zaawansowanej. Takie warunki gwarantują bowiem występowanie o wiele dłuższych wypowiedzi i częstszą negocjację znaczenia przekazywanych treści.

Badania dotyczące różnic w przyswajaniu języka obcego przez kobiety i mężczyzn, wydają się sugerować użyteczność dywersyfikacji grup pod względem płci. Wynika to z faktu, że kobiety wykazują bardziej pozytywny stosunek do nauki języków obcych aniżeli mężczyźni i zazwyczaj cechują się o wiele wyższym poziomem motywacji (Spolsky 1989). Inną różnicą, która wydaje się przemawiać za wyżej zaproponowanym rozwiązaniem jest sposób podejścia do samego procesu przyswajania języka obcego. Kobiety znacznie szybciej włączają nowe formy syntaktyczne do swojego języka pośredniego, ale jednocześnie są mniej skłonne do podejmowania ryzyka i preferują uzyskanie jak największej ekspozycji na język. Mężczyznom natomiast wolniej przychodzi przyswajanie nowych struktur, ale za to przywiązują większą wagę do samego faktu używania języka i wykorzystują każdą okazję, aby osiągnąć ten cel (Bacon and Finnemann 1992).

Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na efektywność pracy w grupach jest język ojczysty jakim posługują się uczniowie, a ściślej

²⁾ Wydaje się, że koncepcję tę można by rozszerzyć i że wcale nie musi ona dotyczyć tylko i wyłącznie czasu, który uczyący się otrzymują bezpośrednio przed wykonaniem danego zadania, bądź też rozwiązaniem określonego problemu. Planowanie zadań może również polegać na wprowadzaniu odpowiedniej leksyki lub struktur gramatycznych na lekcjach poprzedzających ich wykonanie.

³⁾ Warto tu jednak przytoczyć opinię F. Jonesa (1991), który twierdzi, że zadania otwarte dają uczyącym się większą swobodę w ćwiczeniu takich aspektów kompetencji komunikatywnej jak wybór i zmiana tematu dyskursu.

mówiąc istnienie jakiegoś *lingua franca*, za pomocą którego mogą się oni porozumiewać bez konieczności używania języka docelowego. Jak łatwo przewidzieć, praca w grupach będzie bardziej efektywna, jeżeli będą się one składać z osób różnej narodowości, ponieważ jej uczestnicy będą zmuszeni do używania języka docelowego. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, gdy w przypadku wystąpienia pewnych trudności uczniowie mogą odwołać się do wspólnego im języka ojczystego, tak jak to się dzieje w polskich szkołach. W takich przypadkach nie do uniknięcia są sytuacje, w których całe zadania albo też poszczególne problemy będą rozwiązywane za pomocą tego właśnie języka.



Wnioski dla nauczycieli języka obcego

Przedstawione powyżej problemy i uwagi na temat efektywności pracy w podzespołach są oparte na badaniach i obserwacjach przeprowadzonych na różnych grupach uczniów i w różnych warunkach, stąd też błędem byłoby bezkrytyczne ich zaakceptowanie. Poniżej pragnę przedstawić kilka praktycznych uwag, które stanowią syntezę rezultatów powyżej opisanych badań, a jednocześnie poddają je analizie pod względem użyteczności wynikających z nich rozwiązań w warunkach polskiej szkoły:

► Praca w grupach wydaje się być nieodzownym elementem praktycznie każdej lekcji języka obcego, jeżeli naszym celem ma być udzielenie uczniowi pomocy w opanowaniu umiejętności komunikowania się w języku obcym w różnorodnych sytuacjach i przyspieszenie procesu przyswajania tegoż języka. Technika ta nie powinna być jednak nadużywana i na pewno nie powinna ona stanowić podstawowego sposobu organizacji procesów interakcyjnych w klasie. Stwierdzenie takie wydaje się być w pełni

uzasadnione w świetle tego, co powiedziano o możliwości fosylizacji pod wpływem niedoskonałego modelu językowego dostarczanego przez rówieśników, jak również ze względu na problemy, na jakie mogą natrafić uczący się w opanowaniu pragmatycznych aspektów znajomości języka, jeżeli będą pozbawieni ekspozycji na jego poprawny model.

► W warunkach polskiej szkoły, dodatkowym argumentem przeciwko zbyt częstemu stosowaniu pracy w grupach jest również fakt, że liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na naukę języka obcego jest stosunkowo niewielka i częstokroć zajęcia te stanowią dla ucznia jedyną możliwość kontaktu z językiem docelowym.⁴⁾ W tej sytuacji, błędnym rozwiązaniem byłoby bezwiedne promowanie pracy w grupach kosztem ograniczenia czasu przeznaczonego na wyjaśnianie problemów gramatycznych, wprowadzanie nowego słownictwa, prowadzenie dyskusji na forum klasy czy też kształtowania poszczególnych sprawności i umiejętności językowych. Jak wykazały badania, interakcja zdominowana przez nauczyciela ma swoje ważne miejsce w procesie dydaktycznym, ponieważ dostarcza uczącym się ekspozycji na poprawny model przyswajanego języka, co z kolei pozwala na sprawdzanie hipotez dotyczących różnych jego aspektów. Jeżeli interakcja ta dodatkowo przybiera przy pomocy nauczyciela odpowiedni charakter, to może ona zachęcić uczniów do używania modyfikacji interakcyjnych i negocjowania znaczeń (Gaies 1983).

► Dodatkowym argumentem przemawiającym za sporą ostrożnością przy stosowaniu omawianej techniki w warunkach polskiej szkoły jest fakt, że nazbyt często uczniowie podczas pracy w grupach posługują się językiem ojczystym, bądź to w celu rozwiązania problemu, który powstał podczas wykonywania określonego zadania, bądź to, co jest oczywiście jeszcze bardziej szkodliwe z dydaktycznego punktu widze-

⁴⁾ Oczywiście nasuwa się tutaj argument, że przy obecnym poziomie rozwoju techniki, umożliwiającym dostęp do różnojęzycznych programów radiowych i telewizyjnych oraz Internetu, jak również całej masie wydawnictw obcojęzycznych, obecnych na naszym rynku, stwierdzenie to nie jest do końca trafne. O ile można by się zgodzić z takim rozumowaniem w przypadku języka angielskiego, to z pewnością problem ten jest o wiele bardziej zauważalny w odniesieniu do mniej popularnych języków, takich jak włoski, francuski czy hiszpański. Należy tutaj również zwrócić uwagę na fakt, że mieszkańcy małych miast bardzo rzadko mają szansę na kontakt z rodzimymi użytkownikami danego języka oraz, że sama dostępność pewnych mediów nie oznacza automatycznie, że wszyscy mogą lub chcą z nich korzystać.

nia, do wykonania całości zadania. Co ciekawe, zachowanie takie nie jest bynajmniej cechą uczniów słabych, a wręcz przeciwnie – to często uczniowie o dość wysokim poziomie zaawansowania (języka docelowego), używają języka polskiego po to, aby zademonstrować, że określone zadanie nie odzwierciedla swoim poziomem trudności ich umiejętności językowych. Dużą rolę odgrywają tutaj niewątpliwie zarówno brak odpowiedniej motywacji jak również nabyte wcześniej przyzwyczajenia warunkujące brak akceptacji dla tego rodzaju techniki.

► Ważne jest, aby zadania czy sytuacje problemowe rozwiązaniu których ma służyć praca w grupach były odpowiednio przygotowane. Powinny to zatem być zadania ograniczone odpowiednim czasem wykonania i wymagające dwukierunkowej wymiany informacji z istniejącym jednym, bądź też ściśle określoną liczbą rozwiązań. Nie oznacza to bynajmniej, że stosując pracę w grupach powinniśmy ograniczyć się tylko i wyłącznie do ćwiczeń spełniających wyżej wymienione kryteria. Po pierwsze, przygotowanie tego typu zadań jest niesłychanie pracochłonne, a w niektórych klasach może ono przynieść efekty zupełnie odwrotne do oczekiwanych. Po drugie, takie zadania jak dyskusja, prezentacja możliwych rozwiązań danego problemu, czy nawet przeciwiczenie ustnej pracy domowej również pełnią ważną rolę w procesie dydaktycznym. Szczególnie w przypadku licznych klas są one dla ucznia jedyną okazją do wypowiedzenia się w przyswajanym przez niego języku.

► Warto zwrócić baczniejszą uwagę na skład grup, w których odbywa się praca nad rozwiązaniem określonych zadań. Wyniki omówionych powyżej badań sugerują, że w grupach tych powinny znaleźć się osoby różnej płci i o różnym stopniu zaawansowania, przy czym to mniej zaawansowana osoba powinna być w posiadaniu kluczowych informacji i przekazywać je osobie bardziej zaawansowanej. Rozmowy z wykładowcami oraz przeprowadzone przeze mnie badania wydają się jednak poddawać w wątpliwość skuteczność dywersyfikacji grup pod względem poziomu zaawansowania i to niezależnie od rodzaju wykonywanego zadania. Wydaje się raczej, że pracując w grupach mieszanych uczniowie słabsi zostają całkowicie

zdominowani przez osoby bardziej zaawansowane, co może pozbawić ich wewnętrznej motywacji do słuchania i spowodować, że zrezygnują z udziału w rozwiązaniu danego problemu. Nie oznacza to wcale, że praca w zespołach złożonych z osób o tym samym poziomie zaawansowania zawsze jest bardziej efektywna. O ile wydaje się tak być, gdy pracują ze sobą osoby słabsze, to, jak wspominałem powyżej, uczniowie o wysokim poziomie zaawansowania często używają języka polskiego do przekazywania części, czy nawet całości informacji.

Przedstawiona powyżej nieadekwatność postulowanych rozwiązań do warunków polskiej szkoły wydaje się wynikać z faktu, iż większość opisanych badań dotyczyła osób uczących się języka obcego w klasach zdywersyfikowanych pod względem narodowościowym, w związku z czym używanie języka docelowego było nieodzownym warunkiem udanej komunikacji.

► Pracę w grupach o ile ma być efektywna, warto wprowadzać już we wczesnych stadiach nauczania danego języka obcego. Oczywiście zakres zadań, jakie mogą wykonać uczniowie początkujący jest ograniczony, jednak to nie rodzaj zadania wydaje się w tym przypadku najważniejszy. Chodzi raczej o wyrobienie pewnego nawyku wśród uczących się, który może spowodować, że gdy lepiej opanują oni język, z większą chęcią będą przystępowali do pracy w grupach i rzadziej będą się uciekać do używania języka ojczystego.

Mam nadzieję, że powyższy przegląd niektórych problemów, jakie możemy napotkać wykorzystując technikę pracy w grupach i sugerowane sposoby ich rozwiązania będą pomocne w optymalizacji przyswajania przez uczniów umiejętności komunikowania się w języku obcym. Nie mają one charakteru preskryptywnego, gdyż częstotliwość pracy w grupach, najbardziej efektywny dobór zadań, czy też przydatność zróżnicowania grup pod względem poziomu zaawansowania czy płci, będzie zależec od takich czynników, jak indywidualne cechy uczniów, stopień opanowania języka obcego oraz szeroko pojęta atmosfera w danej klasie. To nauczyciel musi więc zdecydować, jaki sposób pracy jest najlepszy w danej sytuacji. Trudno jednak zakwestionować stwierdzenie, że

praca w grupach powinna stanowić stały element procesu dydaktycznego na lekcjach języka obcego.

Bibliografia:

- Bacon, S. and Finnemann, M. (1992), „Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input”, *Language Learning* 42: 471-95.
- Day, R. (ed.), (1986), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S. M. (1972), „An analysis of the interaction of language, topic and listener”, w Fishman, J. A. (ed.), (1972), 192-211.
- Fanselow, J. and Crymes, R. (eds.), (1976), *On TESOL'76*, Washington D.C.: TESOL.
- Fishman, J. A. (ed.), (1972), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton.
- Gaies, S. (1983), „Learner feedback: an exploratory study of its role in the second language classroom”, w Seliger and Long (eds.), (1983).
- Gass, S and Madden, C. (eds.), (1985), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jones, F. (1991), „Classroom riot: design features, language output and topic in simulations and other communicative free-stage activities”, *System* 19: 151 – 69.
- Kramsch, C and McConnel-Ginet, S. (eds.), (1992), *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*, New York: D. C. Heath.
- Long, M. (1985), „Input and second language acquisition theory”, w Gass and Madden (eds.), 1985: 377-393.
- Long, M.H. (1989), „Task, group, and task-group interactions”, *University of Hawaii Working Papers in ESL* 8: 1-26.
- Long, M., Adams, L., McLean, M., and Castanos, F. (1976), „Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations”, w Fanselow and Crymes (eds.), (1976).
- Long, M.H. and Porter, P. (1985), „Group, work, interlanguage talk, and second language acquisition”, *TESOL Quarterly* 19: 207-228.
- Pica, T and Doughty, C. (1985), „The role of group work in classroom second language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition* 7: 233-248.
- Porter, P. (1986), „How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions”, In Day (ed.), (1986).
- Seliger, H. W. and Long, M. H. (eds.), (1983). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Spolsky, B. (1989), *Conditions for Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985), „Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, In Gass and Madden (eds.), 1985. 235-253.
- White, L. (1991), „Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom”, *Second Language Research* 7(2): 122-161.
- Wong Fillmore, L. (1992), „Learning a language from learners”, w Kramsch and McConnel-Ginet (eds.), 1992.:46-66.
- Van Lier, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*, London: Longman.
- Yule, G. And McDonald, D. (1990), „Resolving referential conflicts in L2 interaction: the effect of proficiency and interactive role”, *Language Learning* 40.: 539-56.

(luty 1998)

Iwona Malasińska
Zduńska Wola

Mediatory

Mimo wszystkich środków dydaktycznych używanych w celu utrwalenia wprowadzonego słownictwa, najważniejszy w jego przyswojeniu jest jednak wysiłek ucznia. Nauczyciel może jedynie podać swoim uczniom kilka strategii ułatwiających im ów wysiłek. Według Trévillé i Duquette „Strategie uczenia się, które niektórzy nazywają technikami lub taktyka

mi, mogą się zdefiniować jako operacje wykorzystywane przez uczącego się w celu ułatwienia przyswajania, magazynowania, przypominania oraz używania informacji. Mogą one być praktykowane na wszystkich etapach procesu, od rozumienia aż po produkcję”¹⁾.

Aby ułatwić uczniom pracę nad nauką słownictwa języka obcego, możemy zapropro-

¹⁾ Trévillé, M-C., Duquette, L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette. s. 56.

nować im pewne techniki, które ograniczyłyby naukę na pamięć, związaną z arbitralnym charakterem słów, oraz wprowadziłyby raczej elementy nauki przez zrozumienie. Wymaga to korzystania z pewnych systematycznych cech słownictwa, które możemy uogólnić. Te cechy materiału leksykalnego kryją się pod pojęciem morfologii i są to zasady określające znaczenia i funkcje elementów produktywnych jak prefiksy i sufiksy, a także zasady formacji słów złożonych. Jednak prezentacja i znajomość owych zasad nie wystarczy. By funkcjonowały, trzeba je ćwiczyć. Dlatego też, aby pomóc uczniom, możemy przedstawić im kilka sztucznych systemów, które mają na celu przemianę nauki mechanicznej w naukę ze zrozumieniem. Systemy te noszą nazwę *mediatorów*²⁾.

Spośród najważniejszych *mediatorów* można wymienić prezentację kontekstu, w którym znajduje się nowe słowo³⁾. Pokazuje ona jego funkcjonowanie w zdaniu oraz ułatwia jego zapamiętywanie. Możemy więc poprosić uczniów o zanotowanie obok nowego słowa całego zdania, w którym to słowo jawi się w swym kontekście naturalnym. Zdanie takie mogą oni wymyślić również sami, a żeby miało większe znaczenie, może odwoływać się do osób, rzeczy lub sytuacji dobrze im znanych. Aby uniknąć błędów, zmieniając dwa czy trzy elementy, uczeń może dostosować istniejące już zdanie do własnych potrzeb. Zapamiętanie całego takiego zdania pomaga w utrwaleniu relacji syntaktycznych, w które wchodzi nowe słowo. Jest także pomocne w nauce *syntagm konwencjonalnych*.

„Przetrwanie słów w pamięci, ich znaczeń, reguł użycia, pozostaje poważnym wyzwaniem dla uczącego się języka obcego. Pragnienie zachowania tego, czego się nauczył oraz bycia zdolnym do uruchomienia wiedzy w krótkim czasie, a także obawa przed zapomnieniem popychają go do utworzenia swoich własnych list, na ogół dwujęzycznych. Czynność ta może być formowana w ten sposób, by słowa lub jednostki leksykalne były przyswajane z krótkimi kontekstami ilust-

rującymi ich aspekty użycia oraz ze wskazówkami co do funkcjonowania tych słów”⁴⁾.

Jako inną możliwość ułatwiającą uczniom utrwalanie słownictwa można wymienić analogię do jego języka ojczystego, technikę nazwaną przez Tréville i Duquette „*techniką słowa-kłucza*”⁵⁾. Mediator ten odwołuje się więc do tworzenia skojarzeń. Niektórzy uczniowie próbują w ten sposób przyporządkować nowy wyraz słowu z ich języka ojczystego, nawet jeśli do przyporządkowania nie jest całkiem adekwatne. Czasami usiłują umotywować nowe słowa, lecz to umotywywanie staje się indywidualne i dowolne. Jednakże język ojczysty jest mediatorem znanym najbardziej, a odszyfrowanie i zapamiętanie obcych słów najłatwiejsze jest w przypadku⁶⁾:

1. słów posiadających identyczną pisownię oraz:
 - ▶ bardzo zbliżoną wymowę, np. *film, gaz, radio, kilo* itd.,
 - ▶ różną wymowę, np. *auto, autobus, moment, papier* itd.,
2. słów francuskich znacznie przypominających słowa polskie w pisowni, lecz różniące się akcentowaniem oraz posiadających:
 - ▶ bardzo zbliżoną wymowę, np. *métal, hôtel, radio* itd.,
 - ▶ różną wymowę, np. *région* itd.
3. słów o pisowni podobnej do pisowni słów polskich oraz:
 - ▶ zbliżonej wymowie, np. *mètre, kilomètre, litre, théâtre* itd.,
 - ▶ różnej wymowie, np. *lampe, minute, ferme* itd.,
4. słów o różnej pisowni, lecz posiadających bardzo zbliżoną wymowę, np. *vase, abat-jour, classe, carte* itd.

Zacytowane powyżej przykłady dowodzą, iż uczeń dokonuje w swojej pamięci operacji zmierzających ku zbliżeniu formy nowych słów do formy słów już przez niego poznanych. Trzeba jednak uważać, by nie tworzyli mechanicznie kalek między dwoma lub więcej językami.

²⁾ Marton W. (1979). *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Wyd. 1. Warszawa: WSiP.

³⁾ ibidem

⁴⁾ Tréville, M-C., Duquette, L. op. cit. s. 123.

⁵⁾ ibidem s. 66

⁶⁾ Woźnicki, T. (1975). *Z zagadnień modernizacji nauczania języków obcych*. Wyd. 1. Warszawa: PWN.

Rolę mediatora pełni również wyobraźnia, a konkretnie zdolność wyobrażania sobie przedmiotów lub sytuacji, w których nowe słowo może się pojawić. Na przykład, aby zapamiętać całe zdanie, uczeń wyobraża sobie, że jest wypowiedziane przez konkretną osobę w konkretnej sytuacji. Jedną z technik związanych z wyobraźnią proponowaną jest przez Tréville i Duquette, a odwołuje się do używania sposobów dotykowych i ruchowych. Uczniowie mogą skojarzyć słowa z odczuciem lub ruchem, na przykład wykonując gesty, aby naśladować rozkazy, robiąc miny itd.

Pomoce wizualne (rysunki, zdjęcia, obrazki) są materiałami służącymi przede wszystkim w wyjaśnianiu sensu słów. Jeśli tylko wykorzystane są w interesujący i właściwy dla uczniów sposób, ułatwiają im przyswajanie przedstawionego materiału. Dlatego też, przedstawiając nowe słowo, możemy zaproponować uczniom zapisanie go wraz z nadaniem mu formy graficznej kojarzącej jego znaczenie, inaczej mówiąc, narysowanie przedmiotu reprezentowanego przez dane słowo lub przygotowanie collage'u. Możemy także pobudzić ich twórczość i wyobraźnię namawiając do samodzielnego wymyślenia graficznego obrazu słowa.

Według Tréville i Duquette „Kiedy pewna liczba słów jest już zmagazynowana w pamięci na długi okres oraz zorganizowana w formalne i semantyczne związki, uczący się integruje nowe słowa tworząc więzi między nimi a wiadomościami nabytymi w języku ojczystym i obcym. Przeswajanie słowa zależy więc przede wszystkim od jego integracji na poziomie semantycznym: jeśli więź semantyczna nie zostanie utworzona, proces kojarzenia pozwoli jedynie na częściowe utrwalenie słowa w pamięci; jeśli kojarzenie ma miejsce, nowe słowo zintegruje się z różnymi typami relacji: syntagmatycznymi, paradygmatycznymi itd. Słowo „pies”, na przykład, wejdzie w relację paradygmatyczną ze słowami: „kot, ptak, koń” itd.; w relację syntagmatyczną z „szczekać, gryźć” itd.; w relację hiponimiczną z „zwierzę, rodzina psów” itd.; w relację koncepcyjną z „strażnik, policja, polowanie” itd.”⁷⁾

Rola mediatora może więc być grana przez różnego rodzaju grupowania słów, które dodatkowo porządkują słownictwo i je uzupełniają. Możemy na przykład:

1. tworzyć serie słów wokół pewnych wykonywanych czynności;
2. grupować synonimy i antonimy;
3. grupować słowa o charakterystycznej konstrukcji, to znaczy mające ten sam prefiks czy sufiks;
4. tworzyć serie słów pochodnych oraz całe rodziny słów;
5. grupować słowa i wyrażenia jako:
 - ▶ przysłówki czasu, miejsca itd.;
 - ▶ negacje;
 - ▶ wyrażenia grzecznościowe;
 - ▶ wyrażenia używane w klasie itd.

Możemy również zaproponować uczniom zbudowanie tabeli zawierającej nowe słowa. Począwszy od każdego wyrazu uczeń musi:

- ▶ ułożyć zdanie odpowiadające najbardziej znanemu kontekstowi;
- ▶ znaleźć synonim;
- ▶ ułożyć drugie zdanie odpowiadające innemu kontekstowi;
- ▶ znaleźć dwa słowa z tej samej rodziny.

Jako przykład podam tabelę zaproponowaną przez Tréville i Duquette⁸⁾.

Mot	Phrase	Synonyme	Autre Contexte	Dérivés
S'installer Frapper Éprouver Mort Ranger				

Jako nauczyciele jesteśmy nastawieni na jak najlepsze wyniki naszej pracy, dlatego też warto przedstawić naszym uczniom odpowiednio dla nich mediatory tuż po rozpoczęciu nauki. Są one cennym nabytkiem każdego ucznia, gdyż ułatwiają mu przyswajanie słownictwa języka obcego i sprawiają, że może ono

⁷⁾ Tréville, M-C., Duquette, L. op. cit. s. 57.

⁸⁾ ibidem s. 87.

stać się przyjemne i zabawne, a wspólne korzystanie z nich dodatkowo zachęca uczących się do pracy.

Bibliografia

Marton, W. (1974), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumie-*

niem. Wyd.1. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A.Mickiewicza.

Marton, W. (1979), *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole.* Wyd. 1. Warszawa: WSiP.

Tréville, M-C., Duquette, L. (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue.* Paris: Hachette.

Woźnicki, T. (1975), *Z zagadnień modernizacji nauczania języków obcych.* Wyd. 1. Warszawa: PWN.

(listopad 2000)



Warto wiedzieć

Anglorama

GOTOWE POMYSŁY NA CIEKAWĄ LEKCJĘ

Osoby zainteresowane darmowym numerem „Angloramy” prosimy o kontakt pod numerem telefonu (061) 8277125 w godzinach 10.00 do 14.00.

„Anglorama” jest ogólnopolskim czasopismem adresowanym do osób uczących się języka angielskiego. Jest to ciekawy materiał pomocniczy do nauki i doskonalenia angielskiego. Zawiera konkretne porady językowe o zastosowaniu praktycznym, opisy ciekawych miejsc, profile sławnych ludzi, informacje związane z możliwościami doskonalenia języka. Każdy artykuł napisany jest po angielsku, ale poprzedzony polskim wprowadzeniem. Trudniejsze teksty uzupełnione są słowniczkiem. Magazyn w sposób lekki i przystępny podaje informacje, które stanowią istotne, niejednokrotnie konieczne uzupełnienie standardowych materiałów do nauki.



www.anglorama.com.pl

Z PRAC INSTYTUTÓW



Jadwiga Zarębska
Warszawa, CODN

Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001

I. Powszechność nauczania języków obcych w różnych typach szkół

Dane przedstawione w tym opracowaniu dotyczą uczniów uczących się języków obcych w minionym roku szkolnym 2000/2001 (GUS – stan w dniu 31 grudnia 2000 roku).

Tabela 1 przedstawia sytuację uczniów, uczących się obowiązkowo języków obcych w kraju w różnych typach szkół: szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły zasadnicze, licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe.

Uwzględniono w niej trzy najbardziej popularne języki zachodnioeuropejskie (angielski, niemiecki, francuski) oraz język rosyjski. Utrzymuje się dobra dynamika przemian w nauczaniu języków obcych. W roku szkolnym 2000/2001 w porównaniu z rokiem 1999/2000 liczby uczniów uczących się każdego z języków zachodnioeuropejskich we wszystkich szkołach razem wzrosły, a liczba uczniów uczących się języka rosyjskiego zmalała. Szczegółowe omówienie tego zagadnienia znajdziemy w raporcie *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2000/2001. Dynamika przemian*. Warszawa, CODN, 2001.

Tabela 1. Uczniowie uczący się obowiązkowo języków obcych w różnych typach szkół w latach 1999 i 2000 (w tysiącach osób)

typ szkoły	rok	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
Szkoly podstawowe	1999	1480,17	60,56	756,16	429,11
	2000	1369,30	37,65	624,84	210,16
Gimnazja	1999	411,95	23,06	237,34	79,81
	2000	826,16	47,18	487,68	140,10
Szkoly zasadnicze	1999	63,99	11,55	141,80	306,86
	2000	62,07	12,93	132,39	270,16
Średnie szkoły ogólnokształcące	1999	764,45	136,69	536,87	185,50
	2000	831,42	140,60	575,91	179,90
Średnie szkoły zawodowe	1999	499,72	53,86	434,48	110,22
	2000	530,06	52,40	440,86	107,46

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

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

II. Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest silnie zróżnicowana.

Rozpiętość przedziałów w roku szkolnym 2000/01, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie we wszystkich typach szkół razem) w poszczególnych województwach obrazuje poniższe zestawienie. Rozpiętości wyrażono w procentach ogółu uczniów:

język angielski	39,3% – 68,1%
język francuski	1,9% – 8,2%
język niemiecki	23,2% – 57,1%
język rosyjski	5,5% – 28,1%

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

Rysunki: R, A, N, F oraz mapka M przedstawiają łączne wskaźniki powszechności nauczania języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego w województwach.

▼ Język rosyjski

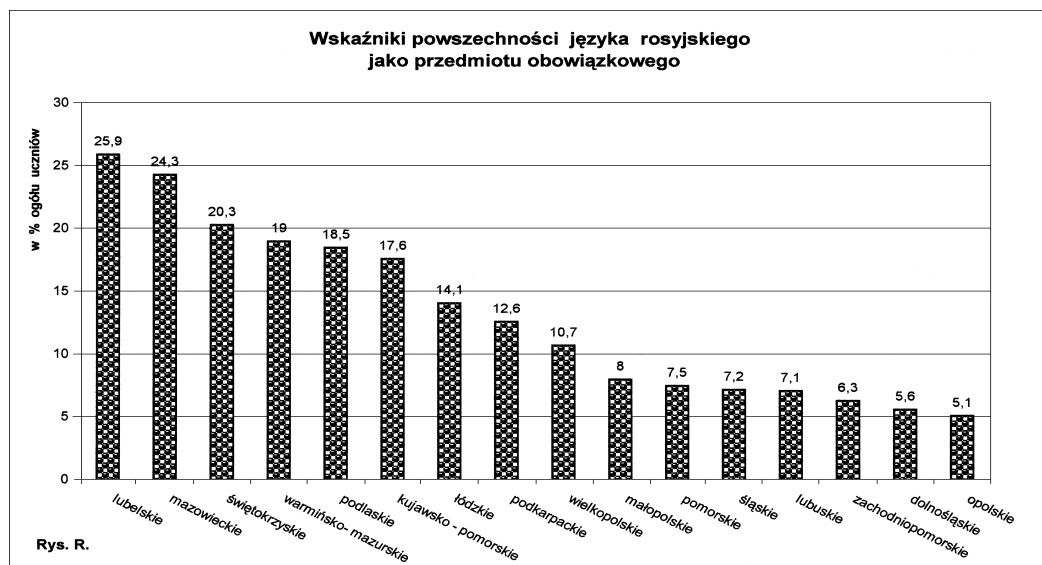
Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje rysunek R oraz mapka M. Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności wynosi w minionym roku szkolnym 22,6% i wzrosła trochę w porównaniu do roku 1999/2000.

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

lubelskie	– 28,1% ogółu uczniów
mazowieckie	– 26,3% ogółu uczniów
świętokrzyskie	– 22,9% ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego mają województwa:

opolskie	– 5,5% ogółu uczniów
dolnośląskie	– 5,8% ogółu uczniów
zachodniopomorskie	– 6,8% ogółu uczniów
lubuskie	– 7,4% ogółu uczniów



We wszystkich 16 województwach wskaźnik powszechności nauczania tego języka obniżył się w stosunku do roku szkolnego 1999/2000.

Największy spadek wartości wskaźnika wystąpił w województwach: warmińsko-mazurskim, lubuskim i podkarpackim. W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej pozycji w żadnym województwie. Pozycję drugą zajmuje w dwóch województwach, a pozycję trzecią w czternastu województwach.

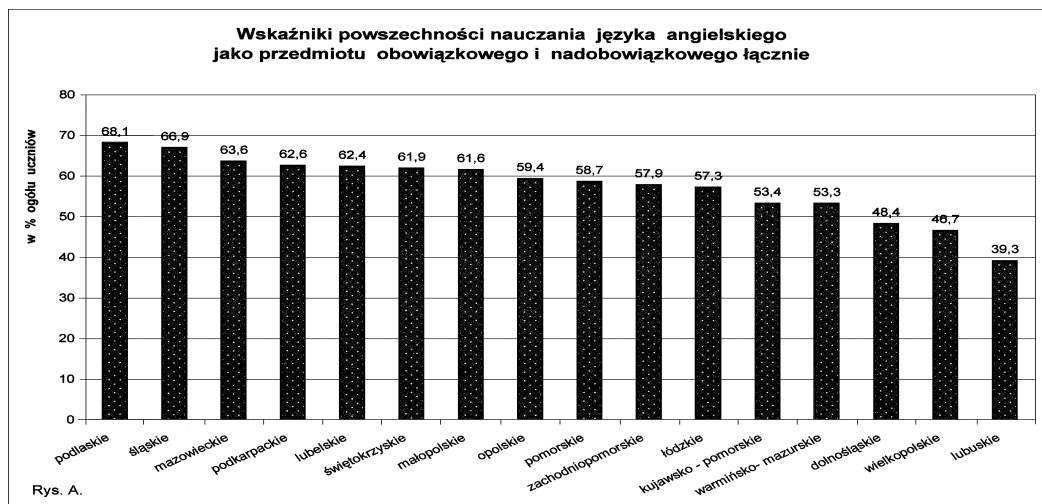
► Język angielski

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2000/2001 przedstawia rysunek A oraz mapka M na końcu artykułu. Na ich podstawie widać, że powszech-

ność nauczania języka angielskiego w 16 województwach jest silnie zróżnicowana.

W roku szkolnym 2000/01 dominują w zakresie powszechności te same województwa, co w roku poprzednim, to znaczy: woj. podlaskie i woj. śląskie. Ale wartości wskaźników w tych województwach odpowiednio wzrosły w ciągu roku (por. rys. A). Aż siedem województw na szesnaście w kraju ma teraz wskaźnik powszechności wyższy od 60%. W województwie lubuskim, zajmującym ostatnie miejsce w skali powszechności języka angielskiego wskaźnik ten wzrósł o 5 punktów procentowych w stosunku do roku 1999/2000.

W uszeregowaniu języków obcych według ich stopnia powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą aż w czternastu województwach, a pozycję drugą w dwóch województwach: lubuskim i dolnośląskim.



► Język niemiecki

Przestrenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2000/01 przedstawiają: rysunek N oraz mapka M na końcu tego rozdziału.

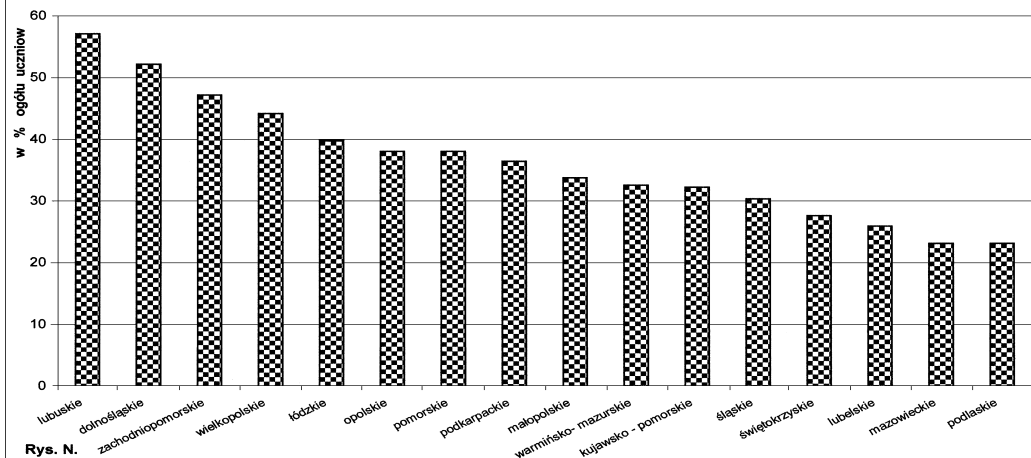
Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim jest w minionym roku szkolnym bardziej zróżnicowana niż języka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności wynosi 33,9% i jeszcze się zwiększyła w stosunku do roku szkolnego 1999/2000.

W roku szkolnym 1999/2000 wskaźniki powszechności języka niemieckiego były najwyż-

sze dla województw: lubuskiego i dolnośląskiego, a najniższe dla mazowieckiego i podlaskiego. W roku szkolnym 2000/01 wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego wzrosły we wszystkich 16 województwach. Nadal dominują w dziedzinie powszechności tego języka województwa w zachodniej części Polski – w województwie lubuskim i dolnośląskim wskaźnik przekroczył znacznie 50%, a w woj. zachodniopomorskim wzrósł na przestrzeni roku o 4,5 punkt. proc.

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje pierwszą pozycję w dwóch województwach, pozycję drugą w dwunastu województwach i trzecią też w dwóch województwach (por. rys. N).

Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie



Rys. N.

Język francuski

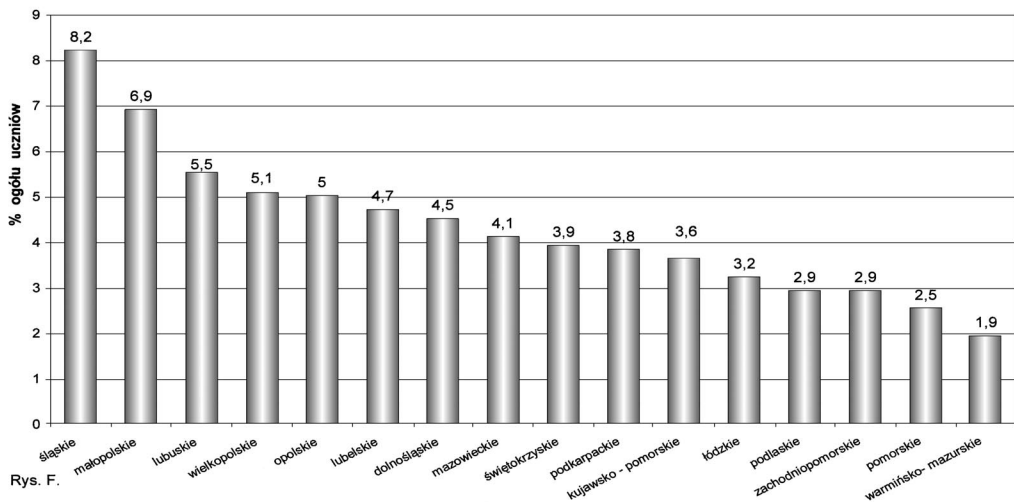
Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie) w roku szkolnym 2000/01 pokazuje rysunek F i mapa M.

Powszechność nauczania języka francuskiego jest we wszystkich województwach najmniejsza w porównaniu do trzech pozostałych języków obcych. W kilku województwach, np. opolskim, śląskim i dolnośląskim wskaźniki powszechności języka francuskiego i języka rosyjskiego wykazują coraz mniejsze różnice. Np. dla województwa śląskiego wskaźnik powszechno-

ści języka francuskiego jest o 0,5% wyższy niż języka rosyjskiego, a dla województwa opolskiego wskaźnik języka francuskiego jest niższy tylko o 0,5 punkt. proc. od wskaźnika języka rosyjskiego. Krajowy wskaźnik powszechności języka francuskiego wzrósł nieznacznie w minionym roku szkolnym w stosunku do roku 1999/2000.

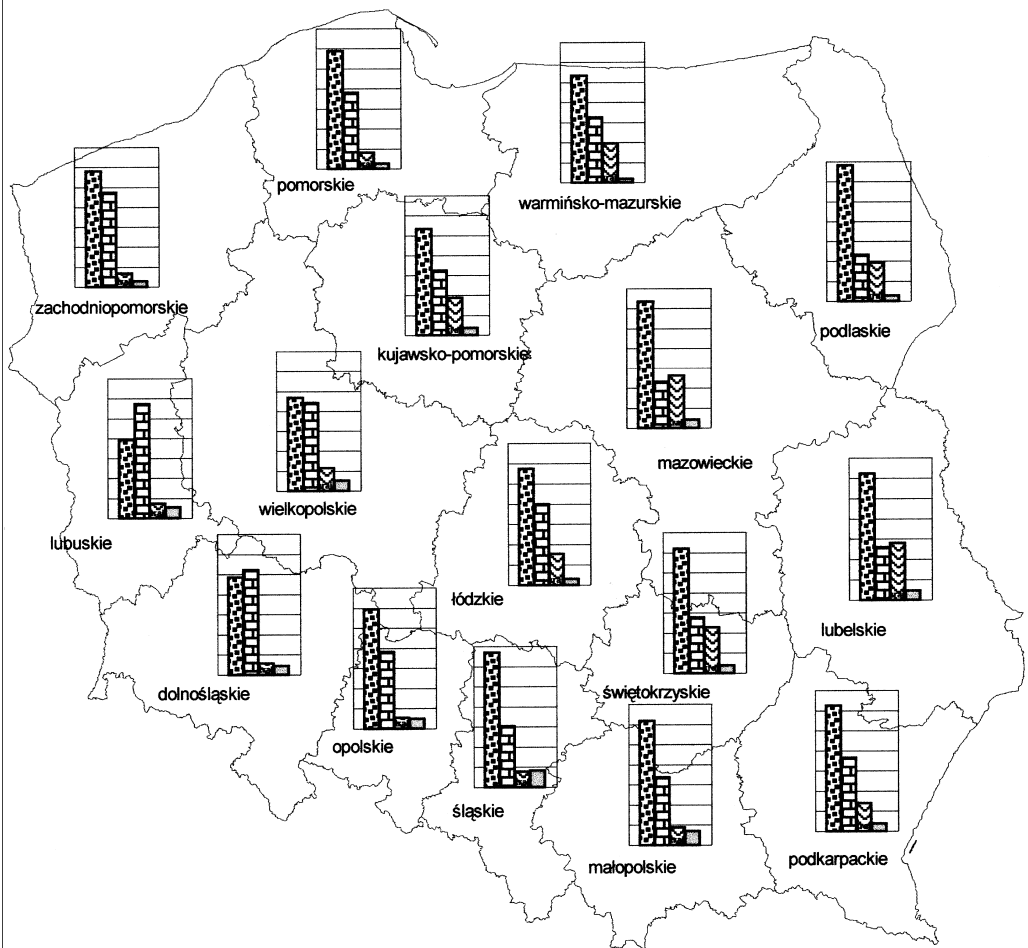
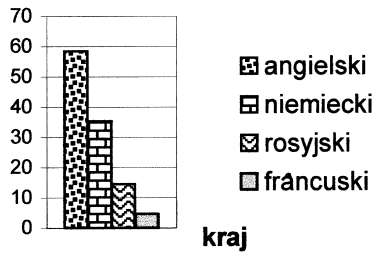
W zakresie powszechności języka francuskiego prym wiodą dwa województwa: śląskie i małopolskie. Ich wskaźniki wzrosły jeszcze trochę w stosunku do roku 1999/2000. Najniższy wskaźnik ma nadal województwo warmińsko-mazurskie, choć zwiększył się on nieznacznie w stosunku do roku poprzedniego.

Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego łącznie



Rys. F.

NAUCZANIE JĘZYKÓW
JAKO PRZEDMIOTU OBOWIĄZKOWEGO I NADOBOWIĄZKOWEGO
według województw w roku szkolnym 2000/2001
 (wskaźniki powszechności w procentach)



KOMPUTERY, INTERNET, MULTIMEDIA



Wioletta Litwin
Żary

Nie taki diabeł straszny, czyli role nauczyciela w komunikatywnej klasie CALL¹⁾

Po co nam role nauczyciela w klasie CALL?

Życie w obecnym silnie skomputeryzowanym świecie nakłada na nauczycieli powinność, a czasami wręcz obowiązek zastosowania tych nowych technologii w nauczaniu. Jednak wielu z nich, nawet jeśli umie posługiwać się komputerem, nie jest w stanie pokonać bariery wykorzystania go w klasie języka obcego. Dla wielu jest też problemem sposób zachowania się w takiej klasie, jak i nieznanymi obowiązków i ról, jakie powinni pełnić.

W literaturze fachowej tylko trzech autorów – Levy²⁾, Heimans³⁾ i Legenhausen⁴⁾ – podjęło temat funkcji, jakie powinien spełniać nauczyciel w klasie CALL. Niestety żaden z nich nie podaje opisu, jak te, zdefiniowane przez nich role, powinny wyglądać. Dlatego też, aby zapłacić tę lukę postanowiłam „zaadaptować” role nauczyciela w klasie komunikatywnej do komunikatywnej klasy CALL. Skorzystałam przy

tym z identyfikacji ról dokonanej przez Breen i Candlin⁵⁾ którzy wymienili trzy role nauczyciela w klasie komunikatywnej:

- ▶ nauczyciel jako osoba ułatwiająca (facylitator),
- ▶ nauczyciel jako uczestnik,
- ▶ nauczyciel jako badacz i osoba ucząca się.

Z kolei Richards i Rodgers⁶⁾ dodali jeszcze trzy role nauczyciela w takiej klasie:

- ▶ nauczyciel jako osoba analizująca potrzeby,
- ▶ nauczyciel jako doradca,
- ▶ nauczyciel jako kierownik.

Co rozumiem przez Komunikacyjny CALL – krótka historia CALL

Warschauer⁷⁾ podzielił CALL na trzy główne fazy:

▼ Behaviorystyczny CALL używany głównie w latach 60-tych i 70-tych i oparty na behawio-

¹⁾ CALL (*Computer assisted language learning* – nauka języków obcych wspomagana komputerowo)

²⁾ Levy M. (1993), *Teacher education and CALL: the „expert user’s view” and the „holistic view”*, „ON-CALL Journal”, nr 7/2, s. 19–23.

³⁾ Heimans S. (1995), *The Internet and ESL: resources and roles*, „ON-CALL Journal”, <http://www.cltr.uq.au:8000/on-call/article.htm>.

⁴⁾ Legenhausen L. (1996), *The computer in the foreign language classroom – the pedagogical challenges before the turn of the century*, (w:) L. Legenhausen (red.) *Workshop No. 2/96 Computers in the foreign language classroom*, Graz, European Centre for Modern Languages, s. 24–35.

⁵⁾ Breen M. i C.N. Candlin (1980), *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, „Applied Linguistics”, nr. 1/2, s. 89–112.

⁶⁾ Richards J.C. i T.S. Rodgers (1986), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

⁷⁾ Warschauer M. (1996a), *Computer-assisted language learning: an introduction*, (w:) S. Fotos (red.) *Multimedia language teaching*, Tokyo, Logos International, s. 3.

rystycznej teorii uczenia się. Jego podstawowe założenia są następujące:

- ▶ powtarzanie tego samego materiału jest niezbędnym elementem procesu uczenia się;
- ▶ komputer jest używany do ćwiczeń z wielokrotnymi powtórzeniami, ponieważ pozwala pracować nad tym samym ćwiczeniem niecierpliwąc się (jak może się to dziać w przypadku nauczyciela) oraz podaje uczącemu się natychmiastową i zarazem obiektywną informację zwrotną na temat wyników jego pracy;
- ▶ komputer pozwala uczącemu rozwiązywać ćwiczenie w jego własnym tempie.

▼ *Komunikatywny CALL* pojawił się w latach 70-tych i 80-tych wraz z komunikatywnym podejściem do nauczania języków obcych. Underwood⁸⁾, główny propagator komunikatywnego CALL stworzył „Założenia komunikatywnego CALL”, które możemy podsumować w ten oto sposób:

- ▶ skup uwagę na użyciu form językowych służących komunikacji zamiast na samym manipulowaniu tymi formami;
- ▶ ucz i prezentuj formy gramatyczne w sposób raczej indukcyjny niż dedukcyjny;
- ▶ pozwól i zachęć uczących się do tworzenia własnych zdań zamiast samego manipulowania językiem;
- ▶ nie oceniał wszystkiego, ani też nie nagradzaj uczniów dzwoneczkami czy światełkami;
- ▶ używaj tylko języka obcego i stwórz środowisko w którym użycie tego języka będzie naturalne zarówno na ekranie komputera jak i poza nim;
- ▶ pozwól uczniom odkrywać i badać środowisko w którym mogą bawić się językiem i zarazem zobaczyć, jak ten język tworzy spójną całość;
- ▶ nigdy nie próbuj niczego, co możesz zrobić równie dobrze przy użyciu książki.

▼ *Integracyjny lub postkomunikacyjny CALL* – pod koniec lat 80-tych komunikatywne nauczanie języków obcych, według niektórych badaczy, traciło swoją prędkość rozwoju oraz potencjał. Dlatego też, naukowcy zaczęli poszuki-

wać nowego, integracyjnego sposobu nauczania języków obcych, który będzie mógł w pełni wykorzystać potencjał komputera w nauczaniu języków obcych. Rezultatem tego postępowania było wprowadzenie integracyjnego CALL wraz z wprowadzeniem multimediów. Warto jednak dodać, że ta nowa faza nie przekreśliła poprzednich dokonań i zasady opracowane dla komunikatywnego CALL są dalej używane do opracowywania nowego, integracyjnego oprogramowania.

Integracyjny CALL dzieli się na: *multimedia* i *Internet*.

Multimedia, to na przykład CD-ROM, który pozwala na połączenie kilku rodzajów mediów takich jak tekst, grafika, dźwięk, animacja oraz wideo. Do multimediów włączamy również *hipermedia*, które łączą różne źródła multimediów i pozwalają uczącemu dotrzeć do każdego z nich z osobna lub razem za pomocą kliknięcia myszką. Według Warschauer⁹⁾, *hipermedia* oferują kilka zalet, takich jak:

- ▶ bardziej autentyczne środowisko uczenia się poprzez połączenie różnych umiejętności, np.: takich jak słuchanie i patrzenie, dzięki czemu uczący się odbiera zarówno sygnały werbalne i niewerbalne nadawane przez współroz-mówcę;
- ▶ połączenie wykorzystania takich umiejętności, jak czytanie, mówienie, pisanie i słuchanie w jednym ćwiczeniu;
- ▶ przekazanie kontroli nad uczeniem się i uczącym się;
- ▶ badanie i odkrywanie leksykalnego i gramatycznego znaczenia języka poprzez użycie konkordancji (ang. *concordancing* – wykorzystanie tekstowych baz danych, które pozwalają uczącemu się sprawdzanie kolokacji językowych, częstotliwości występowania wybranych słów lub badaniu zależności językowych między słowami);
- ▶ skoncentrowanie się na zawartości języka bez potrzeby pominięcia form językowych oraz umożliwienie uczącym się korzystania z różnych strategii uczenia się.

⁸⁾ Underwood J. (1984), *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*, Rowley MA, Newbury House, s. 52.

⁹⁾ Warschauer M. (1996a), *Computer-assisted language learning: an introduction*, (w:) S. Fotos (red.) *Multimedia language teaching*, Tokyo, Logos International, s. 5.

Internet, drugi element *Integracyjnego CALL*, składa się z *Computer-mediated communication* (CMC – komunikacji przy użyciu komputera), która może przybrać formę asynchroniczną, przy użyciu takich narzędzi, jak poczta elektroniczna lub synchroniczną, przy użyciu takich narzędzi jak *object-oriented Multi-user Dimensions* (MOOs – komunikacja w czasie rzeczywistym jeden do jednego, jeden do wielu i wielu do wielu). Dzięki nim, nauczyciel może się łatwo porozumiewać z uczniami, a uczniowie mogą rozmawiać ze sobą lub z całą grupą. Patrząc na to bardziej globalnie, CMC pozwala na rozpowszechnianie różnych wiadomości do setek, a nawet tysięcy ludzi na całym świecie przy użyciu list dyskusyjnych. Dodatkowym środkiem zdobywania autentycznych materiałów do nauki języka obcego jest *World Wide Web* (WWW – światowa sieć komputerowa). Dzięki niej uczniowie, używając języka obcego jako narzędzia, mogą zdobywać informacje na tematy, które są im potrzebne lub, które ich interesują.

Ta krótka historia CALL pozwala nam stwierdzić, że podział między poszczególnymi fazami CALL polega głównie na sposobie użycia oprogramowania komputerowego w klasie. A skoro nowe fazy CALL nie wymazują dokonań poprzednich (np. zasady funkcjonowania komunikatywnego CALL są teraz cechami edukacyjnego oprogramowania integracyjnego), możemy powiedzieć, iż *Komunikatywny CALL* nie może być zawężony do drugiej fazy w historii CALL, ale jego znaczenie powinno zostać rozszerzone na wszystkie zadania, programy i media, które są wykorzystywane do komunikatywnego użycia języka.

Role nauczyciela w komunikatywnej klasie CALL

Nauczyciel w klasie komputerowej zachowuje się podobnie jak w klasie tradycyjnej, pod warunkiem, że używa podobnych technik nauczania. W naszym przypadku techniką a raczej metodą, czy podejściem, które rozważymy, będzie komunikatywny sposób nauczania języków obcych, gdzie role nauczyciela są ściśle związane ze skierowaniem uwagi na ucznia

oraz na jego potrzeby. Przy tym założeniu nauczyciel powinien zająć rolę osoby, która wspiera i zachęca uczących się do eksperymentowania, tak, aby mogli oni stać się autonomicznymi uczącymi się bez potrzeby całkowitego polegania na nim, jako na źródle wiedzy. Z drugiej strony, nauczyciele muszą wziąć pod uwagę indywidualne potrzeby i problemy uczących się oraz pogłębiać i wykorzystywać doświadczenia, uczucia, wiedzę oraz życie uczących się w procesie nauczania. Dlatego też, opierając się na tych założeniach nauczyciele CALL, mogą podjąć następujące role.

▼ *Nauczyciel jako facylitator (ang. facilitator):*

- ▶ wspiera poczynania uczącego się w zakresie ułatwiania komunikacji między uczącymi się oraz między uczącymi się a nimi samymi, zarówno w zakresie językowym, jak też pod względem zaufania i akceptacji,
- ▶ jest odpowiedzialny za ułatwianie procesu rozumienia poszczególnych problemów językowych i innych przez uczących się,
- ▶ czeka odpowiedni czas na odpowiedź uczącego się,
- ▶ dostarcza uczącemu się konstruktywnej informacji zwrotnej oraz czuwa nad tym, kto i w jaki sposób otrzymuje tę informację.

W klasie CALL część tych funkcji jest wykonywana przez komputer umożliwiając nauczycielowi skupienie się na problemach językowych i zostanie członkiem grupy, pracującym wspólnie z innymi nad danym projektem. Musi on jednak asystować uczącym się w wykonywaniu ćwiczeń otwartych, bo jego pomoc w wyjaśnianiu błędów logicznych i językowych jest niezbędna, skoro do tej pory nie ma takiego oprogramowania komputerowego. Niekiedy, nauczyciel musi również wystąpić w roli osoby łagodzącej frustrację spowodowaną wskazaniem błędu przez komputer, gdy go tam nie ma (np. program nie akceptuje odpowiedzi w formie skróconej). Komputer może również wspomagać nauczyciela pozwalając mu wyodrębnić powtarzające się błędy i wykorzystać tę informację do przyszłej, wspólnej pracy nad nimi. Warto również wspomnieć, iż nauczyciel podczas lekcji CALL wspomaga uczącego się nie tylko w języku, ale również podczas pracy z komputerem. Część czasu, który nauczyciel zyskuje poprzez wykorzystanie komputera jest

z kolei poświęcana problemom technicznym związanym z komputerami lub oprogramowaniem, szczególnie na początku wdrażania CALL.

▼ *Nauczyciel jako uczestnik (ang. participant):*

- ▶ aktywnie uczestniczy w zadaniach klasowych,
- ▶ jest odpowiedzialny za przygotowanie oraz odpowiednie wykorzystanie środków potrzebnych do wykonania zadania np. struktur językowych, jak też papieru, tablicy czy komputera,
- ▶ jest źródłem wiedzy i pomocy, gdy uczący się takowej potrzebują,
- ▶ kieruje i zachęca uczących się do uczestnictwa w toku lekcji językowej.

W tradycyjnej klasie języka obcego jest dwóch uczestników – uczący się i nauczyciel. W klasie CALL dochodzi jeszcze jeden uczestnik – komputer. Posiada on ogromne możliwości asystowania uczącemu się podczas procesu nauczania. Jednak mimo tych możliwości, nie jest w stanie zastąpić nauczyciela. Tylko nauczyciel potrafi identyfikować intencje, uczucia, intonacje głosu uczącego się, jak również właściwe znaczenia czasami mylących informacji przekazywanych przez uczącego się.

Nauczyciel, jako osoba odpowiedzialna za przygotowanie materiałów potrzebnych do lekcji, ma trudniejsze zadanie niż tradycyjny nauczyciel. Rozwój technologii komputerowej jak i oprogramowania jest tak szybki, że nadążanie za nim jest prawie niemożliwe. Poza tym wielość informacji (niestety nie zawsze prawdziwych i pożytecznych) dostępnych poprzez strony WWW, nakłada na nauczyciela rodzaj obowiązku monitorowania i szczegółowego zaproponowania narzędzi, które będą wykorzystywane podczas lekcji. Poza tym nauczyciel w tej roli, jest również odpowiedzialny za stronę techniczną funkcjonowania komputerów, instalowania oprogramowania, jak też sposobu monitorowania procesu nauczania poprzez komputer. Nauczyciel CALL jako uczestnik, jest również odpowiedzialny za zachęcanie uczącego się do własnego rozwoju i zaangażowania podczas zajęć lekcyjnych.

▼ *Nauczyciel jako badacz i osoba ucząca się (ang. researcher and learner):*

- ▶ ocenia swoje własne metody nauczania i procesy zachodzące podczas lekcji,
- ▶ rozwija swoją znajomość języka i stosowane przez siebie metody i techniki nauczania,

▶ rozumie uczucia uczących się i ich stosunek do procesu nauczania (nauczyciel co jakiś czas powinien postawić siebie samego w sytuacji uczącego się nowego języka obcego, by doświadczyć obaw z tym związanych i poznać problemy uczących się).

Potrzeba ewaluacji własnego sposobu nauczania jest w klasie CALL nawet większa niż w klasie tradycyjnej, skoro komputer to nowe narzędzie i do końca nie znamy jego oddziaływania na uczących się. Dlatego też, warto na bieżąco identyfikować, a następnie weryfikować powstałe podczas korzystania z komputera błędy, czyli prowadzić stałą ewaluację nauczania.

Nauczyciel musi nieustannie wzbogacać swoją wiedzę na temat wykorzystania komputerów do nauki języka obcego poprzez chociażby, wymianę doświadczeń na listach dyskusyjnych, korzystanie ze stron WWW, czy też czytanie literatury fachowej. Dzięki takiemu rozwojowi nauczyciel będzie również doświadczał problemów powstających przy uczeniu się nowych rzeczy, czyli takich, z jakimi codziennie stykają się jego uczniowie.

▼ *Nauczyciel jako osoba analizująca potrzeby (ang. needs analyst):*

- ▶ jest odpowiedzialny za ustalenie potrzeb uczących się, i na reagowanie na nie w odpowiedni sposób,
- ▶ interpretuje dane zebrane na temat uczących się oraz wprowadza je do programu nauczania języka obcego.

Rola nauczyciela CALL, jako osoby analizującej potrzeby jest praktycznie taka sama, jak tradycyjnego nauczyciela. Jednak nauczyciel CALL posiada narzędzie, które w szybki sposób pomaga mu w analizowaniu potrzeb i problemów uczącego się. Wprowadzając potrzebne dane do komputera, może je przetwarzać i analizować na różne sposoby. Dodatkowy element, który nauczyciel CALL musi wziąć pod uwagę przy analizie potrzeb uczącego się, to umiejętności uczniów w posługiwaniu się komputerem. Od nich zależy planowanie ćwiczeń i ich wykonywanie podczas lekcji CALL. Podobnie, jak w przypadku wiadomości językowych tak i tutaj, uczący się mogą reprezentować różne poziomy zaawansowania komputerowego, które należy uwzględnić w planowaniu zajęć lekcyjnych.

▼ *Nauczyciel jako doradca (ang. counsellor):*

- ▶ pomaga uczącym się w rozwiązaniu ich problemów językowych i związanych z uczeniem się i uwzględnia je planując lekcję języka obcego,
- ▶ zachęca uczących się do samodzielnej pracy, jak też do poznawania i rozwijania własnych sposobów uczenia się,
- ▶ pomaga uczącym się w rozszerzaniu ich styczności z językiem obcym.

Nauczyciel CALL w roli doradcy posiada lepsze narzędzie, by pomóc uczącemu się niż tradycyjny nauczyciel. Dzięki komputerowi jest on w stanie zaproponować każdemu ćwiczenia, odpowiadające indywidualnemu stylowi uczenia się, jak też zapewnić każdemu odpowiednio dużo czasu potrzebnego do wykonania danego ćwiczenia. Inną zaletą komputera jest sprowadzenie świata zewnętrznego do klasy języka obcego. Zadania w takiej klasie, nie muszą już być tylko zniekształconym odbiciem życia. Uczący się mogą wykonywać zadania, które wykonuje się codziennie, korzystając z komputera w pracy lub w domu. Widzą więc sens rozszerzania swojej wiedzy za pomocą komputera. Komputer umożliwi również zwiększenie czasu i miejsca, w którym trzeba używać języka obcego. Dzięki utworzeniu przez nauczycieli centrum swobodnego dostępu do komputerów poza zajęciami lekcyjnymi (ang. *self-access centre*), mają możliwość posługiwania się językiem, wtedy, gdy mają na to czas i ochotę.

▼ *Nauczyciel jako kierownik (ang. manager):*

- ▶ jest odpowiedzialny za motywowanie uczniów,
- ▶ kontroluje dyscyplinę w klasie i sposób wykonywania zadań językowych,
- ▶ jest odpowiedzialny za zorganizowanie środowiska klasowego sprzyjającego uczeniu się,
- ▶ nadzoruje pracę uczących się.

Badania Ahmad i inni¹⁰⁾ potwierdzają, że CALL wpływa pozytywnie na motywację uczących się. Podobne wyniki przyniosły badania Warschauer¹¹⁾, który stwierdził iż CALL może wpływać na motywację uczących się na cztery sposoby:

- ▶ komunikacyjny, który powoduje, że uczący się chcą się komunikować z osobami na drugim końcu świata, a w rezultacie mieć poczucie prawdziwej wymiany informacji, a nie sztucznych konwersacji w klasie,
- ▶ pozwalający uczącym się rozszerzać ich indywidualne zdolności i komunikować się z innymi przy użyciu języka obcego w środowisku mniej stresującym niż w klasie tradycyjnej, bez nieustannego nadzoru nauczyciela,
- ▶ pozwalający uczyć się lepiej, szybciej oraz bardziej niezależnie niż w klasie tradycyjnej,
- ▶ rozwijający w uczących się poczucie sukcesu, które jest istotnym elementem motywacji wewnętrznej.

Dzięki CALL nauczyciel ma silnie motywujące narzędzie, jednak jego właściwe wykorzystanie zależy właśnie od niego. Trzeba tutaj dodać, że wprowadzenie komputerów do klasy języka obcego może mieć również negatywne skutki np. gdy uczący się są przytłoczeni technologiczną stroną danego zadania, która nie pozwala się im skupić na językowym problemie i w rezultacie prowadzi do negatywnego nastawienia nie tylko do komputera, ale i do samego języka obcego.

Drugi element roli nauczyciela CALL jako kierownika, to jego odpowiedzialność za właściwe zorganizowanie środowiska pracy i nauki. Z naszej praktyki jednak wynika, iż nie jest to zależne od niego. Najczęściej korzysta z laboratorium komputerowego zarządzanego przez nauczyciela informatyki i niewiele może zrobić, by stworzyć przyjazne środowisko do nauki języka obcego. Inne aspekty tej roli dotyczące dyscypliny i monitorowania uczących się podczas lekcji, nie zmieniają się w klasie CALL.

Podsumowując powyższe rozważania można pokusić się o stwierdzenie, że role nauczyciela w klasie CALL, nie są wcale takie skomplikowane. W rzeczywistości większość z nich pełniimy w klasie tradycyjnej. W klasie CALL przyspieszają one jednak proces opanowywania języka i zwiększają motywację do nauki. Może więc warto zamienić nasze klasy w klasy CALL.

¹⁰⁾ Ahmad K., G. Corbett, M. Rogers i R. Sussex (1985), *Computers, language learning and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, s. 6.

¹¹⁾ Warschauer M. (1996b) *Motivational aspects of using computers for writing and communication*, Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW1/NW01.html>.

Bibliografia

- Ahmad K., G. Corbett, M. Rogers i R. Sussex (1985), *Computers, language learning and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen M. i C.N. Candlin (1980) *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, „Applied Linguistics, nr. 1/2, s. 89–112.
- Heimans S. (1995) *The Internet and ESL: resources and roles*, „ON-CALL Journal”, <http://www.cltr.uq.au:8000/oncall/article.htm>.
- Legenhausen L. (1996), *The computer in the foreign language classroom – the pedagogical challenges before the turn of the century*, (w:) L. Legenhausen (red.) *Workshop No. 2/96 Computers in the foreign language classroom*, Graz: European Centre for Modern Languages, s. 24–35.
- Levy M. (1993), *Teacher education and CALL: the „expert user’s view” and the „holistic view”*, „ON-CALL Journal”, nr 7/2, s. 19–23.
- Richards J.C. i T.S. Rodgers (1986), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Underwood J. (1984), *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*, Rowley MA, Newbury House.
- Warschauer M. (1996a), *Computer-assisted language learning: an introduction*, (w:) S. Fotos (red.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International.
- Warschauer M. (1996b), *Motivational aspects of using computers for writing and communication*, Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW1/NW01.html>. (luty 2001)

Jarosław Krajka
Lublin

Matura wewnętrzna 2002 – poziom rozszerzony. Wykorzystanie komputera i Internetu przy tworzeniu i prezentacji projektu ucznia



Wstęp

Nowa matura 2002 wprowadza zmiany w systemie zdawania egzaminu dojrzałości, między innymi podział na poziom podstawowy i rozszerzony. Według założeń nowej matury, aby przystąpić do egzaminu wewnętrznego na poziomie rozszerzonym, uczeń powinien przygotować prezentację tematu wybranego z katalogu, zbierając samodzielnie materiały i studiując wybrane przez siebie zagadnienie. Dostrzegamy tutaj zmianę podejścia – cały ciężar przygotowania zestawu maturalnego nie spoczywa już wyłącznie na nauczycielu, lecz wymaga czynnej partycypacji ucznia. Aby przedstawić prezentację, uczeń musi się odpowiednio przygotować, w ten sposób przejmując odpowiedzialność za swój egzamin.

Mimo tego, że rolę ucznia jest przygotowanie prezentacji, na nauczycielu spoczywa obowiązek pomocy uczniowi w wyborze dziedziny, sformułowania tematu, dawaniu wskazówek dotyczących przygotowania prezentacji, wreszcie stworzenie warunków do nauczenia się przedstawiania tematu wobec szerszego grona.

Treścią tego artykułu jest omówienie możliwości wykorzystania komputerów i Internetu w pracy nad przygotowaniem się ucznia do egzaminu wewnętrznego. Z jednej strony, zostanie tu rozważona rola Internetu jako źródła materiałów, ze szczególnym uwzględnieniem korzyści, zagrożeń oraz procedur lekcyjnych. Z drugiej zaś, zostanie zaproponowane wykorzystanie programu *Microsoft PowerPoint* do tworzenia prezentacji komputerowych.



Struktura egzaminu wewnętrznego

Według „*Informatora – Syllabusu Matury z języka angielskiego 2002*”, egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego może być zdawany na poziomie podstawowym, obowiązkowo dla wszystkich uczniów, oraz na poziomie rozszerzonym, dla tych uczniów, którzy zadeklarowali chęć zdawania egzaminu na tym poziomie. Część wewnętrzna (ustna) będzie przeprowadzana w szkole i oceniana przez przedmiotowy zespół egzaminacyjny. Składa się ona

z dwóch części: poziom podstawowy, trwający 15 minut, obejmuje przeprowadzenie trzech rozmów sterowanych, imitujących autentyczne sytuacje i sprawdzających umiejętność uzyskiwania i udzielania informacji, relacjonowania wydarzeń i negocjowania; oraz rozmowę na podstawie materiału stymulującego (ilustracje, fragmenty tekstu, nagłówki gazet). W części drugiej, rozszerzonej, trwającej kolejne 15 minut, zdający omawia przygotowany wcześniej temat wybrany na rok przed maturą z katalogu tematów, a następnie egzaminator prowadzi rozmowę o zagadnieniach związanych z tym tematem. Na każdy rok szkolny Okręgowa Komisja Egzaminacyjna ustala 9 zakresów tematycznych z katalogu, z których uczeń może sformułować temat prezentacji. Na rok 2002 tematy są następujące:

- ▶ dane personalne,
- ▶ dom,
- ▶ czas wolny,
- ▶ życie rodzinne i towarzyskie,
- ▶ zdrowie,
- ▶ zagrożenia współczesnego świata,
- ▶ kultura i sztuka,
- ▶ podróżowanie oraz
- ▶ elementy wiedzy o krajach, których język jest nauczany.

„Syllabus” (s. 48) wymienia umiejętności szczegółowe, jakie powinien nabyć zdający:

- ▶ rozpoczynanie i kończenie rozmowy, podejmowanie różnych ról,
- ▶ proszenie o wyjaśnienie, powtórzenie, opinię,
- ▶ uzyskiwanie informacji i wskazówek oraz ich udzielanie,
- ▶ opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zjawisk, czynności, procesów,
- ▶ relacjonowanie zdarzeń,
- ▶ negocjowanie,
- ▶ dokonywanie analizy, syntezy i interpretacji przedstawionych faktów,
- ▶ przedstawianie i uzasadnianie własnych opinii,
- ▶ przedstawianie opinii innych osób,
- ▶ stosowanie środków językowych adekwatnie do ich funkcji komunikacyjnej,
- ▶ wykorzystywanie wiedzy o kraju danego obszaru językowego oraz o kraju ojczystym,
- ▶ stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych z zachowaniem zasad wymowy i intonacji.

Oprócz tych umiejętności, wymaganych na poziomie podstawowym, uczeń zdający na poziomie rozszerzonym powinien umieć bronić

własnych opinii, komentować opinie innych osób oraz formułować dłuższą wypowiedź.

Przykładowe tematy prezentacji na poziomie rozszerzonym, zawarte w Syllabusie (s. 70) są następujące :

- ▶ „Wzajemne wpływy kultury brytyjskiej, amerykańskiej i polskiej w XX wieku”
- ▶ „Narodziny i narastanie zjawiska terroryzmu”
- ▶ „Zmieniająca się rola kobiety w rodzinie w ciągu ostatnich 50 lat”
- ▶ „Choroby cywilizacyjne w krajach wysoko rozwiniętych”

W porównaniu z dotychczasowym egzaminem ustnym z języka obcego, widać pewne podobieństwa w odniesieniu do dwóch pierwszych części obowiązujących na poziomie podstawowym. Część pierwsza, trzy sytuacje życia codziennego, występują w zestawach obecnej matury, z kolei część druga, rozmowa na temat materiału stymulującego, przypomina w pewnym stopniu odpowiadanie przez ucznia na pytania dotyczące przeczytanego tekstu. Natomiast zadanie trzecie, przygotowanie i przedstawienie przez ucznia prezentacji na temat wybrany z katalogu na rok przed maturą, jest całkowitą nowością. W programie i w podręcznikach szkolnych (jeszcze niedostosowanych do wymagań nowej matury) nie ma zbyt wielu ćwiczeń przygotowujących do tego zadania, więc to właśnie na nauczycielu spoczywa obowiązek przygotowania uczniów do matury wewnętrznej na poziomie rozszerzonym. Jednak uczniowie w czasie nauki w liceum, a często i w gimnazjum, przygotowywali wiele referatów na różne tematy. Mają więc pewną praktykę w opracowywaniu tematów z różnych przedmiotów i w ich prezentacji. W przygotowaniu prezentacji, o czym pewnie większość z nich już wie, bardzo pomocne będzie wykorzystanie technologii informacyjnej i komputerów, zarówno jako źródła informacji, jak i narzędzia do przetwarzania i prezentowania tejże informacji.



Szukanie i pozyskiwanie informacji do projektu

Przygotowanie projektu prezentacji maturalnej na pewno będzie wymagało od uczniów wykorzystania różnych źródeł informacji, zarówno tradycyjnych, jak i elektronicznych.

Wśród tych pierwszych wymienimy encyklopedie, publikacje popularnonaukowe i naukowe, przewodniki, mapy, atlasy, gazety, czasopisma, radio, telewizję. Z kolei na elektroniczne źródła informacji składają się encyklopedie i programy multimedialne, słowniki na płytach CD-ROM i Internet. W tym artykule zajmę się wyłącznie użytkowaniem elektronicznych źródeł informacji w przygotowaniu prezentacji maturalnej.

Rozważając zalety tychże, trzeba podkreślić łatwość przetwarzania i przechowywania poszyskanych informacji. Uczeń nie musi przepisywać długich fragmentów tekstu czy wycinać fragmentów artykułów z gazet. Fragment strony internetowej czy hasło z encyklopedii, skopowane i wklejone do edytora tekstu, może być dowolnie przetwarzane tak długo, aż osiągnie formę pożądaną przez ucznia. Co więcej, należy zauważyć zalety Internetu jako źródła informacji, a przede wszystkim takie jego aspekty, jak:

- ▶ aktualność: strony internetowe aktualizowane są na bieżąco lub bardzo często, w przeciwieństwie do drukowanych wydawnictw książkowych;

- ▶ łatwość przeszukiwania: w zależności od połączenia, uczeń może przeszukiwać miliony witryn internetowych w czasie, który jest nieporównywalnie krótszy od poszukiwań w materiałach zgromadzonych w tradycyjnych bibliotekach;

- ▶ koszt: porównanie kosztu połączenia z Internetem z kosztem kupowania gazet, książek, opłat za użytkowanie bibliotek przemawia wyraźnie na korzyść sieci;

- ▶ różnorodność i wybór: z uwagi na ogromną liczbę różnego rodzaju witryn sieciowych, uczeń ma możliwość wyboru potrzebnych mu informacji z wielu źródeł traktujących o jego temacie.

Oczywiście, rolą nauczyciela jest wyjaśnienie uczniowi różnic między poszczególnymi rodzajami stron, zwłaszcza uwzględniając wiarygodność, poprawność merytoryczną i językową czy obiektywizm przywoływanych informacji.

Strony portali internetowych (**www.yahoo.com**, **www.altavista.com**) z kolei mogą być przez uczniów używane jako punkt wyjścia do poszukiwań w sieci. Strony oficjalne (rządowe), takie jak oficjalna strona brytyjskiej Rodziny Królewskiej (**www.royal.gov.uk**) będą najbardziej wiarygodne, bez wątpienia poprawne i obiektywne. Strony oficjalne organizacji (np.

www.amnesty.org) również mogą być polecane jako wiarygodne i poprawne, choć uczniowie muszą być świadomi, że nie powinni oceniać obiektywnego podejścia do tematu aborcji ze strony organizacji zajmującej się ochroną życia. W związku z tym dużą pomocą może służyć strona CALL Lab Uniwersytetu Ohio (**www.ohiou.edu/esl**), a zwłaszcza jej część „*Topics for study*”, gdzie znajduje się lista tematów, z których każdy pozwala nam przenieść się na strony organizacji będących zarówno za, jak i przeciw.

Uczniowie powinni być świadomi, że strony komercyjne (z domeną **.com**), choć na pewno poprawne, mają na celu reklamę i sprzedaż produktu, w związku z czym ich obiektywność i wiarygodność jest dyskusyjna. Należy również pamiętać, że strony domowe z kolei, zakładane przez indywidualnych użytkowników sieci i stanowiące większość wszystkich witryn, mogą zawierać błędy merytoryczne czy językowe, w związku z czym informacje uzyskane z takich witryn uczniowie powinni sprawdzić w alternatywnym źródle.

Kolejny rodzaj zasobów internetowych, gazety i czasopisma, mogą być śmiało polecane jako tanie, szybkie i bogate źródło najbardziej aktualnych informacji. Pomocą uczniom może służyć tutaj strona **www.onlinenewspapers.com**, będąca indeksem gazet z całego świata. Wreszcie nauczyciel powinien pokazać uczniom przykład internetowej bazy danych, np. **http://promo.net/pg**, będącej stroną projektu „*Project Gutenberg*”, udostępniającego nieodpłatnie dzieła literatury światowej w pełnych wersjach do przejrzania w swoim komputerze. Przygotowując prezentację z zakresu literatury krajów anglojęzycznych, uczniowie mogą uzyskać tutaj teksty dla wykorzystania ich np. w formie cytatów.

Po wyjaśnieniu uczniom różnic między wyżej wymienionymi rodzajami witryn internetowych, nauczyciel powinien przeciwyczyć z nimi techniczne aspekty korzystania z sieci, takie jak:

- ▶ przeszukiwanie sieci ze strony portalu przez wpisanie słowa kluczowego, sposoby zawężania poszukiwania, wybieranie domeny przeszukiwania (cały Internet, światowy Internet, zasoby w języku angielskim);

- ▶ przeszukiwanie sieci ze strony portalu przez katalog stron zebrany na portalu;

- ▶ podążanie za łańcuchami umieszczonymi na stronach WWW jako „links”;
- ▶ pozyskiwanie informacji poprzez zapisywanie całej strony (różnica między zapisaniem strony sieci Web kompletnej, strony sieci Web tylko HTML i jako plik tekstowy);
- ▶ pozyskiwanie informacji ze strony poprzez zaznaczenie fragmentu, skopiowanie, wklejenie do otwartego edytora tekstu lub programu *Microsoft PowerPoint*;
- ▶ pozyskiwanie zdjęć poprzez skopiowanie i wklejenie lub poprzez zapisanie obrazu na dysku.

Ważne jest, aby nauczyciel uczył uczniów na konieczność sporządzania odnośników do stron, z których korzystali, gromadzenia wiarygodnej bibliografii, czyli zapisywania adresów stron. Co więcej, uczniowie powinni być zaznajomieni z podstawowymi zasadami regulacji prawnych o ochronie praw autorskich, a w szczególności, by pamiętali, że teksty, zdjęcia, obrazy, są właściwością intelektualną ich twórców, że wolno im pozyskiwać informacje ze stron internetowych, ale prezentując te informacje nie mogą ich podawać jako swoich dzieł. W związku z tym, uczniowie muszą nauczyć się analizy zapisanych materiałów, wybierania najważniejszych faktów czy idei, przekazywania ich własnymi słowami i uzasadniania z powołaniem się na przykłady z własnego życia. Często zarzutem wobec używania Internetu jako źródła informacji przez uczniów jest teza, że pozyskiwanie informacji stanowi jedyną pracę wykonaną przez ucznia, nie przynoszącą żadnych korzyści dla procesu uczenia się. Prezentacja wybranego tematu podczas matury wewnętrznej 2002 roku nie polega ani na przeczytaniu znalezionych stron internetowych, ani na przedstawieniu komisji pracy znalezionej w Internecie. Wręcz przeciwnie, uczeń prezentując temat wspomaga się planem czy notatkami, ale nie wolno mu czytać. Komisja zadaje pytania sprawdzając czy uczeń naprawdę rozumie tematykę swojej prezentacji, czy też po prostu znalazł odpowiednie materiały w Internecie i nauczył się prezentacji na pamięć.

Wyżej wymienione zadania dla nauczyciela języka angielskiego mogą wydawać się przytłaczająco szerokie, ale należy pamiętać, że powinna istnieć współpraca różnych nauczycieli

oraz dyrekcji w celu stworzenia najlepszych warunków dla uczniów. Tak więc nauczyciel informatyki powinien na swoich lekcjach przekazać uczniom treści obejmujące techniczne aspekty korzystania z Internetu. Nauczyciele innych przedmiotów powinni służyć uczniowi pomocą w przygotowaniu, podejściu, ujęciu tematu (np. nauczyciel historii przy realizacji tematu „Zmieniająca się rola kobiety w rodzinie w ciągu ostatnich 50 lat”). Wreszcie dyrekcja szkoły powinna umożliwić uczniom dostęp do Internetu po lekcjach, w pracowni internetowej czy w czytelnicy, tak, aby mogli oni szukać materiałów i przetwarzać znalezione treści do stworzenia prezentacji maturalnej. Jednak największa odpowiedzialność spoczywa na nauczycielu języka angielskiego, który powinien nadzorować stronę językową przygotowanej prezentacji, pomagać uczniowi w pracy nad wymową i intonacją używanego słownictwa, wreszcie stwarzać uczniowi możliwości rozwijania umiejętności prezentacyjnych przez tworzenie sytuacji, w których uczniowie mogliby przedstawiać swoje wypowiedzi całej klasie lub grupom.



Tworzenie prezentacji komputerowych – wykorzystanie programu *Microsoft PowerPoint* w przygotowaniu projektu maturalnego

Chyba większość nauczycieli zgodzi się z koniecznością wykorzystania Internetu – nowego medium, które już zdążyło zrewolucjonizować obieg informacji na świecie – jako źródła informacji do prezentacji na poziomie rozszerzonym egzaminu maturalnego z języka obcego. Prawdopodobnie wielu uczniów często korzysta z Internetu, tak więc posiada umiejętności wyszukiwania i pozyskiwania informacji. Większym problemem jest selekcja informacji, zrozumienie treści i przekazanie ich własnymi słowami. Aby osiągnąć ten właśnie cel, nauczyciel języka angielskiego powinien rozważyć zastosowanie programu *Microsoft PowerPoint* do tworzenia prezentacji komputerowych.

Czym jest prezentacja programu *MS PowerPoint*? Stanowi ona serię slajdów, z których każdy występuje oddzielnie na ekranie kom-

putera. Poszczególne slajdy mogą zawierać tekst, obraz lub dźwięk. Prezentacja komputerowa jest bardzo pomocnym narzędziem dla prelegenta, przypominającym notatki, z tą jednak ogromną różnicą, że poszczególne punkty wystąpienia są widoczne na ekranie w trakcie mówienia o nich, a więc ułatwiają słuchaczom podążanie za tokiem wystąpienia, co skutkuje lepszym jego zrozumieniem.

Wykorzystanie prezentacji komputerowych w nauczaniu języka obcego niesie za sobą wiele korzyści, oprócz oczywistego doskonalenia umiejętności komputerowych. Zdaniem Scholnik i Kol (1999), uczniowie mogą personalizować swoje prezentacje poprzez łatwe zmienianie kolorów, tła, dźwięków. Co więcej, ponieważ prezentacja jest czymś widocznym w przeciwieństwie do słowa mówionego, uczniowie przykładają więcej uwagi do właściwego jej przygotowania. Prezentacje komputerowe zmuszają też uczniów do selekcji materiału, ponieważ slajd jest ograniczony wielkością, a czcionka musi być na tyle duża, aby słuchacze mogli przeczytać tekst z ekranu komputera lub z tablicy. W związku z tym uczniowie nie mogą wklejać do slajdów całych fragmentów tekstu skopiowanych ze strony internetowej lub encyklopedii multimedialnej, ale mogą zawrzeć jedynie najważniejsze punkty, które będą zmuszeni rozwinąć ustnie. Ponadto, prezentacja wspomagana komputerowo jest dużo bardziej przekonująca i łatwiejsza do zrozumienia dla słuchaczy zwłaszcza, gdy przedstawia ją uczeń ze słabą wymową lub źle wymawia nazwy geograficzne czy nazwiska. Dzięki tej formie medialnej nie ma obawy, że słuchacze w pewnym momencie „zgubią” się.

Prezentacje komputerowe, zdaniem Scholnik i Kol (1999), umożliwiają rozwijanie wszystkich sprawności językowych:

- ▶ czytania, gdyż uczniowie muszą przeczytać odpowiednią liczbę źródeł, wybrać najważniejsze fakty, prześledzić strony w poszukiwaniu interesujących ich idei czy postaci;
- ▶ pisania, jako że uczniowie uczą się, jak pisać w maksymalnie precyzyjny i skondensowany sposób;
- ▶ mówienia, gdyż slajdy są jedynie zbiorem najważniejszych punktów, które uczniowie muszą rozwinąć ustnie w swoich prezentacjach;
- ▶ słuchania, gdy cała klasa słucha prezentacji.

Co prawda obsługa programu *Microsoft PowerPoint* nie mieści się w programie nauczania informatyki w szkole średniej, ale zakładając, że uczniowie znają już podstawy technik informatycznych, potrafią pracować w środowisku graficznym Windows, znają obsługę edytora tekstu, nie powinno być trudności w nauczaniu tworzenia prezentacji. Program *MS PowerPoint*, jako część pakietu biurowego *Microsoft Office*, posiada taki sam wygląd jak edytor tekstu *Word*, te same ikony, polecenia, zasady działania. Ponieważ cały pakiet jest dostępny w języku polskim, nie ma wielkich przeszkód w jego używaniu. Oczywiście, nauczyciel informatyki lub języka angielskiego powinien zaznajomić uczniów z podstawowymi zasadami obsługi programu, takimi jak: tworzenie slajdów, wstawianie pól tekstowych, animacja, efekty. Później jednak uczniowie już sami będą pracować nad udoskonaleniem swojej prezentacji, tworzyć nowe slajdy w miarę znajdowania nowych informacji. Dyrekcja szkoły i opiekun pracowni informatycznej powinni zapewnić uczniom swobodny dostęp do komputerów podłączonych do Internetu i wyposażonych w program *Microsoft PowerPoint*.

Istotne jest, aby nauczyciel języka angielskiego nadzorował pracę nad tworzeniem prezentacji, przeglądał już gotowe slajdy, czy wskazywał uczniom na pewne niedociągnięcia. Nauczyciel powinien również uświadamiać uczniom, że prezentacja komputerowa stanowi jedynie tło, dodatkowe narzędzie użyte dla urozmaicenia prezentacji maturalnej. Najważniejsze natomiast jest przygotowanie prelegenta, jego duża wiedza, znajomość odpowiedniego słownictwa potrzebnego do opisanie zdjęć czy rozwinięcia idei zawartych na slajdach, a także umiejętność przewyższenia tremy.

Podczas egzaminu maturalnego uczeń może mieć dwie możliwości wykorzystania przygotowanej prezentacji. Jeżeli będzie możliwość ustawienia komputera w sali egzaminacyjnej, wówczas uczeń może przedstawić swój projekt wspomagając się przygotowaną prezentacją programu *Microsoft PowerPoint*, demonstrując w ten sposób nie tylko umiejętności selekcji, analizy, syntezy informacji, uogólniania i wnioskowania, ale również posługiwania się komputerem i sterowania pokazem. Na pe-

wno taka prezentacja, zwłaszcza zawierająca nie tylko tekst, ale również dźwięk, zdjęcia czy rysunki ucznia, będzie dawała szansę na wysoką ocenę przedstawianych treści (jedno z trzech kryteriów oceny).

W sytuacji, gdy nie jest możliwe wykorzystanie komputera w trakcie egzaminu, uczeń może wcześniej przygotowaną prezentację po prostu wydrukować i korzystać z wydruku, notatek i pomocy wizualnych.



Podsumowanie

Omówione w niniejszym artykule możliwości wykorzystania technologii informacyjnej i komputerów w przygotowaniu i przedstawieniu prezentacji na wybrany temat są z pewnością szansą na ułatwienie pracy uczniom przygotowującym się do poziomu rozszerzonego matury wewnętrznej 2002 roku. Wprowadzenie

Małgorzata Tomczyk-Jadach
Wrocław

Wykorzystanie technologii komputerowej i informacyjnej w pracy nauczyciela języka rosyjskiego

Wykorzystanie w pracy technologii komputerowej i informacyjnej może być realizowane na wiele sposobów. W dużej mierze zależy to od wyposażenia technicznego szkoły. Na rynku polskim brakuje obecnie gotowych programów do nauki języka rosyjskiego, więc nauczyciele tego języka znaleźli się w niełatwej sytuacji, co nie znaczy, że nie mogą korzystać z tego, co jest dostępne. Chciałabym podzielić się pewnymi pomysłami dotyczącymi wykorzystania techniki komputerowej w pracy nauczyciela języka rosyjskiego, choć wszelkie proponowane pomysły (poza konkretnymi adresami stron internetowych) mogą być oczywiście wykorzystane przez nauczycieli innych języków.



Jeden komputer

Zacznijmy od wersji pesymistycznej. Zakładamy, że **podczas lekcji mamy dostęp**

Internetu jako jednego ze źródeł informacji, najbardziej różnorodnego i aktualnego, z wykorzystaniem możliwości uatrakcyjnienia prezentacji oferowanych przez program *Microsoft PowerPoint* pozwala uczniom na nabycie umiejętności, które prędzej czy później znajdą swoje zastosowanie w życiu. W ten sposób nie tylko rozwijane są umiejętności językowe czy komputerowe ucznia, ale otrzymuje on narzędzia do pracy, które może wykorzystać także przy przyswajaniu wiedzy z zakresu innych przedmiotów.

Bibliografia

- Informator – Syllabus. Matura z języka angielskiego 2002.* (2000). Warszawa: Okręgowe Komisje Egzaminacyjne w Jaworznie, Łodzi, Krakowie, Poznaniu, Warszawie, Wrocławiu.
- Scholnik, M., Kol, S. (1999), „Using Presentation Software to Enhance Language Learning”, *The Internet TESL Journal*, vol. V, no. 3, March 1999.
- (marzec 2001)

tylko do jednego komputera bez podłączenia do sieci Internet. Powiedzmy, że nie jest to komputer najnowszej generacji. Wystarczy 486 DX, pracujący pod kontrolą systemu operacyjnego Windows 95. Czy w tej sytuacji można zaproponować uczniom jakieś urozmaicenie lekcji z wykorzystaniem komputera? Zdecydowanie tak. Podstawowym oprogramowaniem używanym w szkołach jest najczęściej pakiet *MS Office*. Choć dwa pierwsze składniki tego pakietu – *Word* i *Excel* – są wykorzystywane powszechnie, to trzeci z nich – *PowerPoint* jest używany w szkole sporadycznie, a właśnie ten program może być z powodzeniem wykorzystywany przez nauczycieli języków obcych. Na początku może się wydawać, że przygotowanie prezentacji w programie *PowerPoint* jest bardzo czasochłonne, jednak przy pewnej wprawie zrobienie prostej prezentacji zajmie nam około 30 minut. Zamiast kredy, tablicy czy kartonowych plansz mamy wtedy kolorowy obraz, który

może się obracać, rozplýwać, przesuwać w różnych kierunkach itd. W ten atrakcyjny sposób, korzystając np. z gotowych rysunków dołączonych do pakietu MS Office, można wprowadzić nazwy liczebników, produktów spożywczych, środków lokomocji, mebli, przyborów szkolnych, dyscyplin sportowych i wielu innych kategorii. Jeśli komputer posiada kartę dźwiękową i głośniki, pokaz warto wzbogacić o efekty dźwiękowe. Taki sposób prezentacji leksyki wzbudza powszechne zainteresowanie uczniów

i ułatwia im opanowanie materiału. Z kolei, wykorzystując możliwości edytora tekstu Word, mamy możliwość samodzielnego (lub przy współudziale uczniów) wykonania wielu pomocy dydaktycznych, jeśli tylko do komputera jest podłączona drukarka. Przykład takiej pomocy – układanki sprawdzającej znajomość odmiany czasowników – zamieszczam poniżej. Pierwsza tabela jest „szkieletem” układanki, drugą należy rozciąć tak, aby otrzymać pojedyncze elementy do układania.

	УЧИТЬ	МЫТЬ	ИДТИ
ОНИ	уч	мо	ид
ТЫ	уч	мо	ид
МЫ	уч	мо	ид
ОН/ОНА	уч	мо	ид
Я	уч	мо	ид
ВЫ	уч	мо	ид

ите	ёшь	ёте	у	ю	у
ат	ёт	ешь	ут	ишь	ит
им	ём	ете	ет	ем	ют

w zależności od realizowanego działu tematycznego, mogą np. zapraszać na przyjęcie urodzinowe, podawać ceny produktów w sklepie, opowiadać o sposobie spędzania wakacji, reklamować produkty lub firmy. Komfortowe warunki mamy wtedy, gdy uczniowie już nauczyli się obsługiwać program PowerPoint na lekcjach informatyki. W takim przypadku wystarczy przedyskutować z nimi temat pracy i skupić się na stronie językowej zadania, pomijając niemal aspekt techniczny. Należy jednak pamiętać o tym, że uczniowie nie znają układu rosyjskiej klawiatury. Idealnym rozwiązaniem są naklejki z rosyjskimi literami na klawiaturze. Jeśli jednak nie jest możliwe zastosowanie takich naklejek, uczniowie bez problemów poradzą sobie z pisaniem mając do dyspozycji pomoc w postaci tabelki:

Kilkanaście komputerów

Znacznie więcej możliwości pojawia się, gdy **mamy do dyspozycji kilkanaście komputerów**, choćby nie miały one połączenia z siecią Internet. Poza zaproponowaną powyżej możliwością wykorzystania programu PowerPoint możemy, przy użyciu tego samego programu, zachęcić uczniów do stworzenia własnych prezentacji w języku rosyjskim. Prezentacje te,

Ё ё	!	„”	№	;	%	:	?	*	()	-	+	back space
tab	Й y	Ц w	У e	К r	Е t	Н y	Г u	Ш i	Щ o	З p	Х f	Ъ j	
Caps lock	Ф a	Ы S	В d	А f	П g	Р h	О j	Л k	Д l	Ж ;	Э ,		enter
Shift	Я z	Ч x	С c	М v	И b	Т n	Ь m	Б ,	Ю .	,	.		shift / \
ctrl		Alt							alt				Ctrl

Tabela jest przydatna również do nauki pisania i redagowania tekstów w edytorze Word. W ramach sprawdzenia praktycznej umiejętności pisania w języku rosyjskim młodzież chętnie wykona na komputerze bogato ilustrowany list do kolegi, kartki z życzeniami świątecznymi czy zaproszenia na wycieczkę promem kosmicznym.

Nowoczesna pracownia komputerowa i Internet

Jeśli jesteśmy w tej szczęśliwej sytuacji, że **w naszej szkole znajduje się nowoczesna pracownia z dostępem do sieci Internet**, to mamy niemalże nieograniczone możliwości znalezienia przydatnych materiałów. Prawdziwą kopalnią będzie dla nas strona www.ru – swoisty katalog rosyjskich stron poświęconych różnej tematyce. Znajdziemy tu takie działy tematyczne, jak pogoda, kultura i sztuka (w tym np. muzyka, literatura, muzea, galerie i wystawy), biznes, rozrywka i rekreacja, komputery i wiele innych. Sposób wykorzystania tego ogromu materiału zależy tylko od pomysłowości nauczyciela. Propozycją do wykorzystania na lekcji może być np. witryna pogodowa. Po wybraniu podstrony [Weather Forecast](#) (nazwy podstron są zapisane w języku angielskim) sprawdzimy aktualną prognozę pogody dla różnych miast w Rosji. Mając przedstawioną w ciekawy sposób graficzny rzeczywistą tem-

peraturę, rodzaj i intensywność opadów, kierunek wiatru, stopień zachmurzenia, ciśnienie atmosferyczne – uczniowie nie muszą relacjonować sztucznej, podręcznikowej sytuacji, lecz aktualny stan pogody w konkretnych miastach. Można oczywiście wcześniej wydrukować stronę pogodową i wykorzystać ją na lekcji bez potrzeby wchodzenia do pracowni, ale wtedy lekcja traci na atrakcyjności: materiały nie są aktualne, nie widać ciekawej animacji symboli pogodowych, a przede wszystkim pozbawiamy uczniów satysfakcji wynikającej z samodzielnego dotarcia do źródła informacji. To samo zjawisko dotyczy możliwości korzystania ze strony www.earthcam.com, gdzie, po wpisaniu do wyszukiwarki hasła „Russia”, można wybrać i zobaczyć aktualne (uaktualniane co kilka, kilkanaście lub kilkadziesiąt minut) zdjęcia moskiewskiego Kremla, panoramę Moskwy z budynku Uniwersytetu Moskiewskiego, Newski Prospekt w Petersburgu, lecz również ulice Jekaterynburga, port Nachodka i wiele innych intrygujących miejsc.

Internet, niewątpliwie bogate źródło informacji dla nauczycieli, nie jest jednak niezbędny do wykorzystania komputera na lekcji. Mam nadzieję, że przedstawione powyżej przykłady będą inspirowały i motywowały nauczycieli języków obcych do twórczego poszukiwania własnych sposobów na wykorzystanie dostępnego sprzętu i oprogramowania.

(styczeń 2001)

Ewa Bińczak, Edyta Pobiega
Ostrowiec Świętokrzyski

Wykorzystanie pakietu *Hot Potatoes* do nauki języka angielskiego

Jakie są możliwości tych programów?

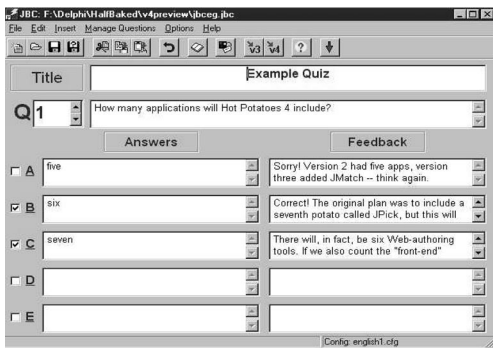
Celem *Hot Potatoes* jest umożliwienie tworzenia interaktywnych ćwiczeń, które można wykorzystać mając komputer wyposażony w przeglądarkę internetową. Ćwiczenia wykorzystują HTML i Java Script, żeby uzyskać inter-

aktywność, ale użytkownik nie musi znać żadnego z tych języków, żeby posługiwać się programami. Wszystko, czego potrzeba, to wprowadzić dane do programu (pytania, odpowiedzi, reakcje) i nacisnąć przycisk. Program sam stworzy odpowiednie strony, a użytkownik może załadować je do swojego komputera. Atutem pakietu jest możliwość wykorzystania sieci Internet – tworzony jest zestaw ćwiczeń na

serwerze np. w szkole, a uczniowie mając dostęp do sieci z domowych komputerów mogą te zadania rozwiązywać.

W skład pakietu Hot Potatoes wchodzi 6 programów.

1. **JBC** tworzy testy wielokrotnego wyboru. Każde pytanie może mieć pięć wariantów odpowiedzi i kilka odpowiedzi może być poprawnych. Każdej odpowiedzi ucznia towarzyszy szczegółowy komentarz (tzn. ćwiczenie komentuje odpowiedzi), a wynik (w procentach) pokazuje się po każdej prawidłowej odpowiedzi.

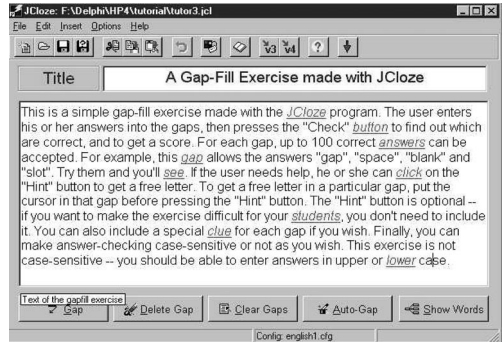


2. **JQuiz** tworzy testy krótkich odpowiedzi, w których uczeń wpisuje słowo lub zdanie będące odpowiedzią na pytanie. Odpowiedź ucznia jest sprawdzana w oparciu o cztery możliwe wersje odpowiedzi a komentarz pokazuje, która część odpowiedzi ucznia jest poprawna. Osoba rozwiązująca test może poprosić o wskazówkę, jeśli jej potrzebuje i zobaczyć następną poprawną literę w wyrazie.

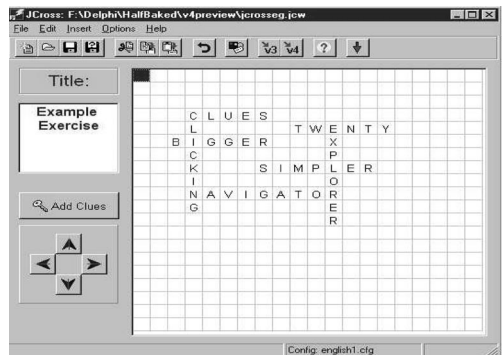


3. **JCloze** tworzy testy polegające na wypełnianiu luk. Można zaprogramować do 100 poprawnych odpowiedzi na każde pytanie, a uczeń może poprosić o podpowiedź i zobaczyć poprawną literę w wyrazie. Dla każdej luki

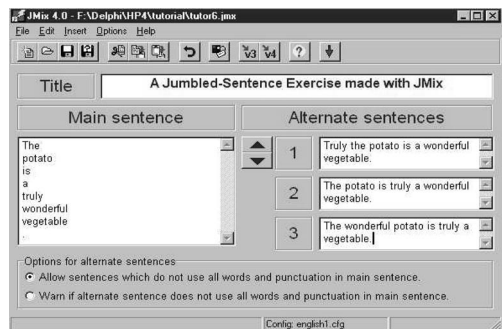
można też przewidzieć podanie szczegółowej wskazówki. Dołączone jest też automatyczne liczenie punktów. Moduł umożliwia tworzenie luk dla wybranych wyrazów lub automatycznie, co określony wyraz w tekście.



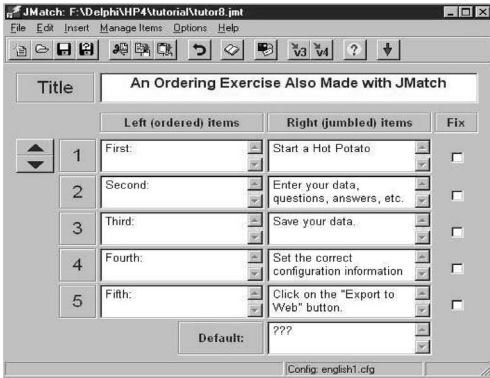
4. **JCross** tworzy krzyżówki, które mogą być wypełniane on-line. Można używać siatki do 20 na 20 słów. Tak, jak w poprzednich modułach, przycisk podpowiedzi pozwala uczniowi prosić o podpowiedzenie litery (jeśli tego potrzebuje).



5. **JMix** tworzy ćwiczenia poprzestawianych wyrazów w zdaniu. Można zaprojektować do 100 różnych poprawnych odpowiedzi opartych na wyrazach i interpunkcji zdania wyjściowego oraz przycisk podpowiedzi podający uczniowi następną poprawny wyraz lub fragment zdania.



6. **JMatch** tworzy łączenie lub porządkowanie zdań. Lista wyrażeń, do których należy dopasować inne (mogą to być obrazki lub tekst) pojawia się po lewej stronie, a wymieszane wyrażenia do dopasowania po prawej. Można używać tego testu do łączenia słówek z obrazkami lub tłumaczeniami, albo do układania zdań w takiej kolejności, by tworzyły rozmowę.



Wymagania sprzętowe pakietu Hot Potatoes

Do pracy z programami potrzebny jest komputer z zainstalowanym systemem operacyjnym Windows 95/98/NT4 lub wyższym, przeglądarką internetową (np. MS Internet Explorer 4 lub nowszy czy Netscape Navigator 4 lub nowszy). W przypadku chęci pracy ze zdalnym serwerem niezbędny jest dostęp do sieci Internet.

Istnieje również wersja *Hot Potatoes* dla komputerów Macintosh.

Jak wygląda praca z pakietem Hot Potatoes?

Na cały proces opracowania testów składają się trzy etapy.

1. Wprowadzenie danych – do odpowiedniego dla każdego modułu formularza wpisujemy pytania, odpowiedzi, podpowiedzi.

2. Konfiguracja ekranu odpowiedzi – określenie sposobu porozumiewania się programu

z użytkownikiem, pojawiających się poleceń, komentarzy, dostępnych przycisków itp.

3. Stworzenie okienka testu, odczytywanego przez przeglądarkę jak strona internetowa – po wybraniu opcji Export To Web i podaniu nazwy pliku zostaje to wykonane w sposób automatyczny.

Dużą zaletą pakietu jest możliwość dodawania do ćwiczeń elementów graficznych, muzycznych, wideo, odnośników (*linków*) do innych stron lub plików na dysku, a także tekstu do czytania w oddzielnej ramce, który po określonym czasie zniknie.

Popularną formą korzystania z *Hot Potatoes* jest tworzenie serii związanych ze sobą ćwiczeń, które uczeń wykonuje jedno po drugim, w określonej kolejności.



IV. Wnioski

Programy *Hot Potatoes* pozwalają uczniom wykorzystywać wcześniej zdobytą wiedzę informatyczną do uczenia się innych przedmiotów. Dają możliwość nie tylko rozwiązywania, w szkole czy w domu, testów przygotowanych przez nauczyciela, ale także tworzenia różnego typu testów własnych, co sprzyja powtarzaniu i utrwalaniu wiadomości. Testy te mogą dotyczyć zarówno samego języka angielskiego, jak i zagadnień związanych z kulturą i historią krajów anglojęzycznych. Na przykład, uczeń może samodzielnie układać quiz dotyczący ważnych dat w biografii W. Szekspira, czy głównych bohaterów jego sztuk. Inny test może dotyczyć kluczowych dat w historii Wielkiej Brytanii czy Stanów Zjednoczonych. Ćwiczeniu poprawnego szyku zdania w języku angielskim może służyć test porządkowania rozrzuconych wyrazów, zaś powtarzaniu słownictwa pomocne jest rozwiązywanie i układanie krzyżówek, jak również wypełnianie testów z lukami lub samodzielne przygotowanie ich.

Więcej informacji dotyczących pakietu jest podanych na stronie internetowej:

<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot>. Zachęcamy do zajrzenia i do korzystania z pakietu.

(marzec 2001)

Internet w nauczaniu języka niemieckiego

Burzliwy rozwój Internetu, którego jesteśmy świadkami, wywołuje wrażenie, że jest to wynalazek bardzo młody. Jednak jego początki sięgają 1969 roku, kiedy to powstała pierwsza sieć o nazwie „Arpanet” będąca protoplastą dzisiejszego Internetu.

Internet staje się coraz bardziej powszechny i dostępny. Jest to bowiem kolejny środek służący wymianie informacji. W przeciwieństwie jednak do innych mediów – jak radio, telewizja czy prasa – umożliwia on przekazywanie zarówno prywatnych danych między konkretnymi osobami, jak i udostępnianie informacji wszystkim lub tylko pewnej części pozostałych użytkowników na całym świecie.¹⁾

W Internecie możliwy jest dostęp do następujących usług:

- ▶ Poczta elektroniczna (ang. e-mail), która stała się najbardziej rozpowszechnioną usługą w sieci.
- ▶ Zdalna praca (Telnet) na innym komputerze, zwykle o dużej mocy obliczeniowej.
- ▶ Przesyłanie plików między komputerami (ang. File Transfer Protocol = FTP).
- ▶ Dostęp do baz danych różnych instytucji i bibliotek.
- ▶ Łączność między użytkownikami w postaci komunikatów, wymiany informacji i dyskusji w grupach na określony temat – listy i grupy dyskusyjne (taką możliwość stwarza uczącym się języków obcych wersja pakietu multimedialnego firmy YDP „Euro Plus+”²⁾
- ▶ Udostępnianie sieciowych serwerów informacyjnych (np.: serwisy informacyjne ogólnego przeznaczenia, do których zaliczamy strony WWW.³⁾

Internet można wykorzystać na różne sposoby. Każdy nauczyciel znajdzie na stronach WWW coś ciekawego, związanego z tematem lekcji i zainteresowaniami uczniów, a co naj-

ważniejsze są to materiały obcojęzyczne, aktualne i często opatrzone grafiką.

R. Socha⁴⁾ uważa, że „...Internet w szkole oraz społeczeństwo informacyjne pozwoli na przekroczenie barier między krajami, pozwoli na zwiększenie i przyspieszenie postępu. ... Postęp technologiczny pozwala nam już dzisiaj na wyszukiwanie i przetwarzanie informacji zarówno w formie słownej (pisanej i mówionej) jak i wizualnej, niezależnie od jej ilości, odległości i czasu.

Ograniczenia jakie narzucają czas i przestrzeń zostały usunięte przez sieć (łącza kablowe, mikrofalowe, satelitarne), która przekazując informacje świadczy podstawowe usługi (poczta elektroniczna, interakcyjne systemy audiowizualne), które z kolei pozwalają ludziom wykorzystać system połączeń w kształceniu i pracy na odległość za pomocą telekomunikacji...”

Internet można wspaniale wykorzystać jako źródło informacji, a ich pozyskiwanie siedząc przed monitorem komputera jest alternatywą dla korzystania z katalogów i zbiorów tradycyjnych bibliotek. Praca tego typu charakteryzuje się szybkością dostępu, dużą efektywnością pozyskiwania dokumentów oraz ich aktualnością.

W sieci Internet funkcjonują również programy edukacyjne przeznaczone dla dzieci i młodzieży. Nauczyciel może przeprowadzić tzw. „lekcję hipertekstową”, która polega na wyszukiwaniu wraz z uczniami różnych serwerów zawierających dokumenty, grafikę, animację itp., stanowiące ilustrację tematu (scenariusza) lekcji. Tematyka ta w nauczaniu języka obcego może dotyczyć np. kultury, polityki, sytuacji ekonomiczno-gospodarczych czy też aktualnych wydarzeń dotyczących danego kraju. Tu najwięcej możliwości daje usługa WWW. Za M.J. Kubiakiem⁵⁾ można stwierdzić, iż serwis WWW oferuje bardzo przyjazną usługę pracując

¹⁾ Easy PC (1998), wyd. Vogel International GmbH – Würzburg, Nr 26, s. 320.

²⁾ Euro Plus+” Interaktywny Kurs Języka Angielskiego (1999), wyd. Young Digital Poland S.A. Gdańsk.

³⁾ por. S.Juszczak Edukacja w cyberprzestrzeni w: „Edukacja Medialna” Nr 1/1998, wyd. aMPI², Poznań.

⁴⁾ R. Socha (1997), Internet w edukacji europejskiej w: „Edukacja Medialna”, Nr 4, wyd. eMPI², Poznań.

⁵⁾ M.J. Kubiak (1997), Internet dla nauczycieli, wyd. EDU – MIKOM, Warszawa.

w technologii klient-serwer. Usługa ta umożliwia współpracę dwóch komputerów, z których jeden pełni rolę dostawcy informacji – serwer, a drugi odbiorcy – klient.

Zaletą WWW jest to, że informacja zamieszczona na stronach jest przedstawiona w sposób dynamiczny. Usługa WWW jest bardzo wdzięcznym narzędziem do nauczania różnych przedmiotów, a w tym języków obcych, dzięki wbudowanym narzędziom multimedialnym. Zgromadzone na stronach WWW informacje tekstowe, graficzne, dźwiękowe, animacje czy filmy, stanowią bardzo atrakcyjne źródło informacji i spełniają, oczekiwaną przez pedagogów, funkcję kształcącą.

Środowisko WWW oferuje nauczycielom chyba najwięcej możliwości w procesie edukacji; wymianę informacji, asynchroniczną komunikację oraz multimedia. WWW umożliwia przesyłanie grafiki, filmów wideo, dźwięku, zintegrowanych kawałków tekstu oraz obrazów ruchomych lub nieruchomych, z miejsc w dowolnym rejonie świata.

Nie ruszając się sprzed ekranu komputera możemy zwiedzać najświetniejsze muzea na świecie czy miasta. Możemy również czytać

prasę obcojęzyczną, oglądać filmy, wideoclipy, przeglądać katalogi zbiorów i książki z wielkich bibliotek.

„...W Internecie można znaleźć informacje na każdy temat, jaki nam tylko przyjdzie do głowy. Sieć sieci to niewyczerpalne źródło wiedzy, nieustannie aktualizowanej i poszerzanej. Dodajmy, że wszystkie informacje, jakie znajdziemy w Internecie, możemy oczywiście wydrukować lub wykorzystać w każdy inny sposób – pamiętając rzecz jasna o obowiązujących prawach autorskich.”⁶

Wszystkich nauczycieli języka niemieckiego chciałabym zachęcić do zajrzenia na następujące strony internetowe: www.goethe.de
www.bundesregierung.de
dbs.schule.de (Niemiecki Serwer Edukacyjny)
www.liesmich.de
www.dwelle.de

Zapewniam, że znajdziecie w nich Państwo wiele ciekawych informacji do bezpośredniego wykorzystania na lekcjach niemieckiego w różnych klasach i na różnych poziomach.

(sierpień 2000)

⁶ *Easy PC (1998)*, wyd. Vogel International GmbH – Würzburg, Nr 26, s. 320.

Grażyna Wójcik
Krasnystaw

Edukacja medialna na lekcji języka francuskiego

W ostatnich latach rozwija się bardzo dynamicznie świat mediów. Dotychczasowe środki audiowizualne, stosowane w szkołach, takie jak telewizor, wideo, magnetofon, uzupełniane są komputerami i Internetem. Z komputerów korzystamy już chyba wszyscy, a Internet staje się podstawową pomocą dydaktyczną.

Internet – największa na świecie sieć sieci komputerowych, stworzona w celu wymiany informacji – przypomina grupę wielu milionów konsultantów, którzy są na każde nasze zawołanie. Służy do gromadzenia, przechowywania i udostępniania informacji. Dzięki Internetowi można zdobywać informacje i pieniądze, robić zakupy, korespondować i znajdować przyjaciół na całym świecie.

Przy pracy z Internetem pomogą nam wyszukiwarki, czyli specjalne programy komputerowe do przeszukiwania zasobów sieci. Ułatwią nam skuteczne „szukanie igły w stogu siana”. Wyszukiwarek jest bardzo dużo. Najpopularniejsze to: HotBot, Alta Vista, Northern Light, Excite, Lycos, Infoseek, Wirtualna Polska. Jeśli chcemy uzyskać informacje od wielu wyszukiwarek jednocześnie, możemy korzystać z agentów wyszukiwujących. Program tego typu to *Copernic* (<http://www.copernic.com>). Nauczycieli języka francuskiego zainteresują z pewnością adresy stron francuskojęzycznych. Możemy skorzystać z wyszukiwarek międzynarodowych, takich jak:

Altavista <http://www.altavista.fr>
Google <http://www.google.com>

Webcrawler	http://www.webcrawler.com
Infoseek	http://www.2.infoseek.com/Home
Yahoo	http://www.yahoo.com
Lycos	http://www.lycos

lub wyszukiwarek francuskich:

Bonjour	http://perso.infonie.fr/ponspuch/Recherche.fr.htm
Big Foot France	http://fr.bigfoot.com
Carrefour Net	http://carrefour.net/
Clic Net	http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/index.html
CUI/Suisse	http://cuiwww.unige.ch/
Excite France	http://fr.excite.com/
Francité	http://www.i3d.qc.ca/
La Toile du Québec	http://www.toile.qc.ca/
Nomade	http://www.nomade.fr/
Yahoo	http://www.yahoo.fr/

Wyszukiwarki pomogą nam znaleźć materiał na każdy temat i na każdą lekcję. Internet więc, oprócz dostarczania informacji jest bodźcem do nauki języków, ośmiela najbardziej nieśmiałyh uczniów i jest atrakcyjną formą prezentacji informacji.

Niestety ma również wady. Koszty oprogramowania i urządzeń są duże a ceny usług telekomunikacyjnych tak wysokie, że nie pozwalają na swobodne korzystanie wszystkim użytkownikom. Minusem jest też to, że przygotowanie lekcji wymaga dużego nakładu pracy i spędzania wielu godzin przy komputerze. Kiedy sieć jest przeciążona, szybkość przekazu spada. Internet jest więc strasznym pożeraczem czasu. Specjalnych programów edukacyjnych, kompatybilnych do naszych szkolnych możliwości nie ma jeszcze zbyt dużo, ale pojawiają się już podręczniki dostosowane do pracy z Internetem np. *Accord*.

Wiele czasopism i książek informatycznych podaje adresy różnych stron internetowych, które mogą zainteresować innych. Oto niektóre ciekawe witryny, które możemy wykorzystać w nauce języka francuskiego:

http://www.kidpub.org/kidpub	– opowiadania pisane przez dzieci z całego świata,
http://www.du.edu/~tomills/tintin.htm	– oficjalna strona komiksu <i>Tintin</i> po angielsku i francusku,
http://www.lonelyplanet.com.au	– skrótkowe wiadomości o wszystkich krajach omówione w przewodniku turystycznym,
http://www.vatican.va	– oficjalna strona Watykanu w sześciu językach,
http://kulturaparyska.onet.pl/	– prezentacja Instytutu Literackiego w Paryżu,
http://friko.onet.pl/kl/	– "Mały Książę" w kilku językach,
http://www.libul.com/sommaire.htm	– umożliwi korespondencję,
http://poesie.webnet.fr	– poświęcona poezji francuskiej,

http://www.cybernet.be/cuisine-gourmande/pages/sommaire.htm	– słownictwo związane z wyżywieniem,
http://www.lafontaine.net/	– zapoznaje z bajkami La Fontaine,
http://www.rfi.fr/	– radio francuskie,
http://www.comfm.fr/sites/tvdirect/fr.htm	– telewizja francuska.

Jakie są możliwości zastosowania Internetu na lekcji możemy sprawdzić praktycznie. Przygotowałam już i przeprowadziłam takie zajęcia w drugiej klasie liceum ogólnokształcącego o profilu podstawowym (2 godz. języka tygodniowo). Przy opracowywaniu tematu o kawiarniach francuskich wykorzystałam wyszukiwarkę www.google.com i przedstawiłam uczniom strony dotyczące *bistrots à Paris, deserts i cuisine française*.

Oto konspekt tej lekcji:

Temat: *La situation des bistrots à Paris d'après l'internet et le texte „La fin du bistrot”.*

Cele: *funkcjonalny:* zrozumieć tekst pisany i wyróżnić w nim informacje i wyjaśnienia, wyrazić swoje gusta kulinarne, wyrazić przyczynę zaistniałego faktu, umieć odczytać adres, cenę, telefon;

leksykalny: przypomnienie nazw potraw i miejsc, gdzie można konsumować, poznanie nowego słownictwa związanego z problemem zanikania kawiarni,

gramatyczny: użycie rodzajników przed potrawami, liczebniki, wyrażenia przyczyny: *à cause de, parce que, c'est pourquoi*, przeczenie: *personne . . . ne, ne . . . rien*

wychowawczy: uświadomienie uczniom bogactwa Internetu i możliwości jego wykorzystania, przydatności lekcji informatyki i możliwości korelacji międzyprzedmiotowej, zachęcenie do pracy z komputerem przy nauce języków obcych, aktywizacja zespołu uczniowskiego.

Metoda: komunikacyjna

Pomoce: komputery, Internet, karta dań i jadłospis kawiarni paryskiej, fotografie z potrawami.

Techniki: dialog kierowany, imitacja, konwersacja.

Przebieg lekcji:

▼ Rozgrzewka językowa: na pokazaną ilustrację filiżanki z kawą i pytanie: *Qu'est-ce que c'est?*, uczniowie odpowiadają: *C'est un café, c'est une tasse de café*. Po odpowiedziach na pytanie: *Vous aimez le café, vous buvez du café?*, powstaje lista zdań, pozwalająca zwrócić uwagę na zastosowanie rodzajnika:

C'est un aimer le boire du
 une adorer l' prendre de l'
 Ce sont des préférer la acheter de la
 des détester les manger des

Obrazki z francuskimi przepisami kulinarnymi, które udostępniam uczniom, ułatwiają utrwalenie przypomnianych struktur i zastosowanie nowo poznanych wyrazów.

► Burza mózgów – nauczyciel pyta: *Où est-ce que vous mangez et buvez?* Uczniowie rzucają hasła:

au restaurant à la maison au café
 à la cantine à l'école

Nauczyciel wprowadza termin – *bistrot* – i opowiada anegdotkę o pochodzeniu tego słowa. Po klęsce Napoleona, gdy Rosjanie doszli do Paryża, bardzo spragnieni krzyczeli w kawiarni po rosyjsku „*bystro* – szybko”, by podano im coś do picia. Od tamtej pory kawiarnie-pijalnie nazywano – *bistrots*. Choć anegdota nie musi być prawdziwa, warto zwrócić uwagę uczniom na podwójną pisownię *bistro* lub *bistrot*.

► *Qu'est-ce qu'on peut faire au café ou au bistrot?* Rysunek w podręczniku (*Café – crème* część I, str. 104), wywołuje następujące reakcje językowe:

boire du café, du jus, du, vin (uczniowie dysponują kartą restauracyjną i menu)

lire un journal parler discuter avec des amis
 avoir un rendez-vous manger prendre quelque chose

Listy francuskich deserów uczniowie wyszukują w Internecie, by wymienić te najpopularniejsze.

► Nawiązanie do głównego problemu lekcji: *Est-ce qu'il y a beaucoup de clients dans ce bistrot?* pozwala na zapisanie tematu na tablicy:

La situation des bistrots en France d'après le texte „La fin du bistrot” et l'internet.

► Rozumienie tekstu pisanego: uczniowie czytają po cichu tekst *La fin du bistrot* starając się go zrozumieć. W przypadku trudności słabsi uczniowie mogą skorzystać z „*vocabulaire*” – kilku słówek zapisanych w pamięci komputerów. Nauczyciel określa dokładne cele czytania. Jedna grupa ma wyszukać w czytanych

tekście informacje, problemy życia codziennego we Francji, druga skoncentruje się na szukaniu objaśnień, odpowiedzi na te problemy.

► Po przeczytaniu następuje prezentacja wyszukanych informacji i objaśnień ustnie i pisemnie z podkreśleniem wyrażen przyczyny.

Une information	Une explication
Plus de 6 millions de Français vivent seuls	la disparition des bistrots
A CAUSE DE	
	la télé
4000 cafés ferment	PARCE QUE on ne sort pas beaucoup, les bistrots ne sont pas à la mode
Un café sans client ne gagne pas	C'EST POURQUOI il doit fermer

► Pracą domową jest zastanowienie się, czy w Polsce sytuacja kawiarni jest podobna do tej przedstawionej w tekście.

► Nauczyciel podkreśla tytuł „*La fin du bistrot*” zadając pytania: *La situation est vraiment tragique en France? Il n'y a pas de bistrots? Cherchez sur l'internet.*

Uczniowie oglądają na ekranach swoich komputerów listę *bistrots* a Paris i stwierdzają, że jest ich dużo. Następnie odpowiadają na pytania:

Comment s'appellent ces bistrots?

Où se trouvent-ils?

Quel est le prix du menu et à la carte?

Où peut-on téléphoner pour recevoir des informations ou réserver des places?

W ten sposób przypominają sobie adresy francuskie, liczebniki itp. Następnie oglądają konkretne jadłospisy kawiarni czy restauracji wyszukane z Internetu pod hasłem „*cuisine française*”.

► Podsumowaniem lekcji była krótka dyskusja do czego posłużył Internet na lekcji, czy lekcja była interesująca, czy można skutecznie wykorzystać komputer i Internet na lekcji języka francuskiego, czy problemy poruszane na lekcji stawały się zrozumialsze dzięki tym mediom. Opinie uczniów były entuzjastyczne. Stwierdzili, że Internet jest kopalnią informacji, dzięki którym lekcja staje się ciekawsza.

▼ Zakończeniem lekcji było nauczenie uczniów i wspólne zaśpiewanie piosenki, której słowa odszukali z pamięci komputera. Piosenka jest bardzo znana i mówi o kulturalnym picciu:
Boire un petit coup c'est agréable
Boire un petit coup c'est doux
Mais il ne faut pas rouler dessous la table...

W celu przygotowania tej lekcji spędziłam wiele godzin w pracowni komputerowej i korzystałam z pomocy informatyków. Aby zabezpieczyć się przed złośliwością rzeczy martwych, a szczególnie Internetu, który w godzinach szczytu bywa przeciążony i nie pokaże potrzebnych informacji we właściwym czasie, przegrałam na dyskietki i zachowałam na dyskach komputerów wszystkie listy. W ten sposób

uniknęłam dodatkowego stresu i kompletnego fiaska na lekcji otwartej. Wyznaczony sobie cel zrealizowałam: przekazałam uczniom materiał programowy z języka francuskiego i ukazałam możliwości Internetu. Lekcja podobała się i na pewno zachęciła uczniów do nauki francuskiego i samodzielnych wypraw internetowych.

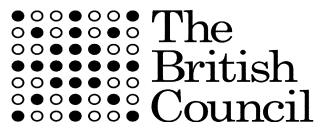
Bibliografia:

- Praktyczny przewodnik Internet* (1999), Oddział Wydawnictwo Pascal. Wydanie I, wrzesień, stron 520.
Marcin Kaczmarczyk (2000), *Superstrony w Internecie*, Komputer-Swiat-Biblioteczka, Warszawa, kwiecień.
Le français dans le monde, N 304, p. 24-27.
Sandra Trevisi i inni, (1997), „Café-creme I”, Hachette Livre.

(listopad 2000)



Warto wiedzieć



LOOK ! I CAN DO IT !

KONKURS DLA ⇒ TWOJEJ KLASY ⇐

- jeżeli jesteś **nauczycielem języka angielskiego** w szkole podstawowej,
- jeżeli lubisz stawiać przed dziećmi zadania i uczyć je poprzez zabawę,
- jeżeli chcesz je jeszcze bardziej **zaciekawić** językiem **angielskim**,
- jeżeli chcesz wziąć udział w konkursie organizowanym przez **The British Council**,
- jeżeli chcesz wspólnie z dziećmi wygrać: bezpłatne **egzamin**y **Cambridge Young Learners** dla całej klasy, zestawy książek i kaset do nauki języka angielskiego oraz inne **nagrody**,

przygotuj ze swoją klasą kolorowy i ciekawy „podręcznik” do nauki języka angielskiego Young Learners i przyslij go do The British Council do 15 grudnia 2001. Liczy się pomysłowość i kreatywność dzieci. Konkurs jest przeznaczony dla dzieci w wieku 7-12 lat, uczących się języka angielskiego co najmniej rok. **SERDECZNIE ZAPRASZAMY!!! Weźcie udział w konkursie**, chętnie prześlemy informacje dotyczące zasad konkursu. Prosimy o kontakt telefoniczny **(022) 695 59 97** lub e-mailowy: **exams@britishcouncil.pl**. Informacji udziela także wszystkie **ośrodki egzaminacyjne** w całej Polsce.

SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM



Emilia Kosowska-Stępniak, Ewa Osoba
Lublin

Are dictionaries useful? – Korzystamy ze słownika języka angielskiego Oxford Wordpower

Przeprowadziłyśmy w naszej szkole, cykl lekcji kształcących umiejętność samodzielnego korzystania ze słowników dwujęzycznych w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego. Lekcje te integrują treści z zakresu edukacji czytelniczej i medialnej oraz języka angielskiego. Zgodnie z *Podstawą Programową kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* lekcje tego typu mają kształcić umiejętność korzystania z wydawnictw informacyjnych, w tym ze szkolnego słownika dwujęzycznego. Lekcje zostały przeprowadzone w czytelni biblioteki szkolnej w ramach godzin języka angielskiego.

Jedna z takich lekcji, w klasie IV, została przedstawiona w numerze 6/2000 „Języków Obcych w Szkole”. Poniżej przedstawiamy zajęcia z klas V i VI. Jedna za nas wprowadzała i nadzorowała ćwiczenia dotyczące treści edukacji czytelniczej i medialnej, tj. zapoznanie uczniów z rodzajami słowników, ćwiczenia praktyczne dotyczące układu alfabetycznego, zapoznanie uczniów z elementami budowy słownika. Druga – treści z języka angielskiego, tj. zapoznanie uczniów z różnymi typami słowników języka angielskiego, budową hasła w słowniku, ćwiczenia praktyczne z *Oxford Wordpower*. Dodatkowym walorem lekcji była ich dwujęzyczność – były prowadzone równoległe w języku angielskim i polskim.

Konspekt lekcji w klasie V-VI szkoły podstawowej

▼ Cel ogólny: poznanie budowy słownika

przekładowego i nabycie umiejętności korzystania z niego.

▼ Cele operacyjne: na poziomie wiadomości uczeń powinien po lekcji:

- a) zapamiętać:
 - ▶ co to jest słownik,
 - ▶ jakie są rodzaje słowników,
 - ▶ budowę i zasady korzystania ze słowników (szczególnie językowych; przekładowych),
- b) rozumieć:
 - ▶ znaczenie pojęć: słownik, aparat pomocniczy książki,
 - ▶ na czym polega alfabetyczne szeregowanie haseł,
 - ▶ znaczenie aparatu pomocniczego książki w procesie wyszukiwania informacji.

Na poziomie umiejętności uczeń powinien umieć:

- a) w sytuacjach typowych:
 - ▶ odnaleźć poszukiwane słowo w słowniku,
 - ▶ wykorzystać w poszukiwaniach spis treści, indeks i żywą paginę,
- b) w sytuacjach problemowych:
 - ▶ określić wartość informacyjną słowników przekładowych,

▼ Techniki: pogadanka, pokaz, metoda działań praktycznych (ćwiczenia w grupach)

▼ Pomoce dydaktyczne: plansza – rodzaje słowników, plansza – aparat pomocniczy książki, plansza – budowa hasła, plansze z kieszeniami, kartoniki z literami alfabetu, zestawy wyrazów na paskach papieru dla każdej grupy,

koperty z poleceniami dla grup, trzy arkusze szarego papieru z napisami: 1. *Yes, they are.*, 2. *No, they aren't.*, 3. *I don't know.*, słowniki: *OXFORD Wordpower. Słownik angielsko-polski z indeksem polsko-angielskim* (1997), pod red. Janet Philips, wyd. Oxford University Press; pisaki.

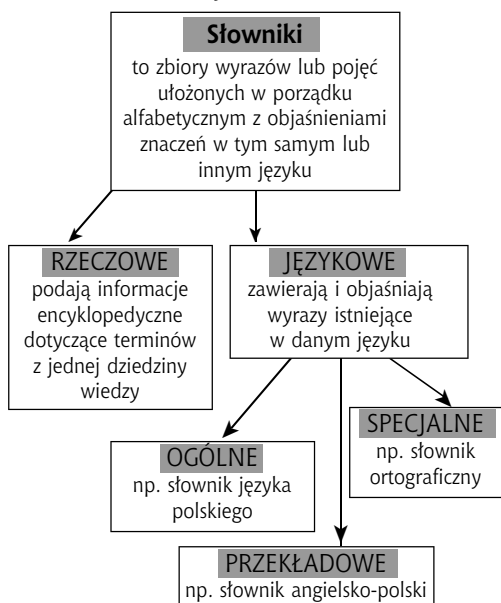
▼ Tok lekcji:

1. Powitanie uczniów. Wejście uczniów i zajęcie miejsc przy stolikach,

Podanie tematu lekcji i zapisanie go na tablicy: *Are dictionaries useful? – Korzystamy ze słownika języka angielskiego „Oxford Wordpower”*. Wyjaśnienie celu zajęć: poznanie budowy słownika przekładowego i nabycie umiejętności korzystania z niego.

2. Zapoznanie z rodzajami słowników. Omówienie planszy (Rodzaje słowników). Podkreślenie, że wszystkie te słowniki znajdują się w księgozbiornie podręcznym biblioteki.

Rodzaje słowników



3. Zapoznanie uczniów z różnymi typami słowników przekładowych języka angielskiego: słownik polsko-angielski, angielsko-polski, słownik angielsko-angielski (z polskimi indeksami), słownik obrazkowy. Zwrócenie uwagi uczniów, że przy wyborze słownika zwracamy uwagę na następujące jego cechy: wydawnictwo, liczbę zawartych słów, indeksy, dodatkowe informacje np. o kulturze krajów anglosaskich, objaśnienia reguł gramatycznych, ilustracje, mapy,

wykazy popularnych imion, nazw geograficznych, wyrażen liczbowych itp.

4. Układ alfabetyczny – ćwiczenia praktyczne w grupach.

a) rozdanie kopert z przypadkowymi literami alfabetu. Uczniowie układają litery w kolejności alfabetycznej.

b) rozdanie uczniom plansz z kieszonkami oraz kart z wyrazami. Uczniowie układają karty w kolejności alfabetycznej i wkładają do kieszonek planszy. W ten sposób powstaje strona słownika (jedna grupa tworzy stronę z wyrazami zaczynającymi się od tej samej litery). Ustawienie w szeregu po jednym dziecku z każdej grupy z planszą w rękę i utworzenie minisłownika. Dobra znajomość alfabetu gwarantuje właściwe posługiwanie się słownikiem. Przy szeregowaniu alfabetycznym haseł w słowniku należy wziąć pod uwagę również drugą literę (ew. następną). Oto przykładowe zestawy wyrazów do tego ćwiczenia:

Grupa 1: *beautician, beautiful, beautifully, beautify, beauty,*

Grupa 2: *lightning, lovely, London, life, loose,*

Grupa 3: *truck, Tower, tidily, ticket agency, thunderstorm,*

Grupa 4: *cheer, crowded, chocolate, Cambridge, campaign,*

Grupa 5: *phone, predict, popular, personality, powerful.*

5. Zapoznanie uczniów z elementami budowy słownika (Plansza – aparat pomocniczy książki).

Aparat pomocniczy książki

APARAT POMOCNICZY KSIĄŻKI

Ułatwia szybkie dotarcie do potrzebnych informacji

Tworzą go:

- wstęp,
- przedmowa,
- spis treści,
- spis tablic, tabel,
- spis map,
- spis skrótów,
- spis ilustracji,
- indeksy,
- rejstry,
- skorowidze,
- bibliografia,
- odsyłacze,
- wykresy,
- żywa pagina

Uwaga: kolorem szarym zaznaczono elementy typowe dla słownika

6. Zapoznanie uczniów z budową hasła w słowniku, gdyż bez jej znajomości korzystanie ze słownika jest utrudnione. (Plansza – budowa hasła).

A dictionary entry helps you with

(Ogólna budowa hasła)

spelling [pronunciation]
grammar
meaning (with examples)
translation (into Polish)

Powyższe elementy ilustruje następujące hasło ze słownika:

Dictionary [ˈdɪkʃənri]
Noun [c]
(pl dictionaries)

a book that lists the words of a language in alphabetical order and that tells you what they mean, in the same or another language: *to look up a word in a dictionary, a bilingual/monolingual dictionary, a French-English dictionary* ► *słownik*

7. Ćwiczenia praktyczne w grupach z OXFORD Wordpower.

► Posługując się tym słownikiem przetłumacz na język polski następujące angielskie słowa:

Grupa 1 – *load, hidden, beneath,*

Grupa 2 – *runner bean, broad bean, prediction,*

Grupa 3 – *fit, sign, crane,*

Grupa 4 – *confident, unwise, delay,*

Grupa 5 – *beyond, edge, warehouse.*

Uwaga: przy doborze wyrazów należy pamiętać o wyborze słów uczniom nieznanym, gdyż w innym przypadku nie będą poszukiwać ich w słowniku.

► Posługując się indeksem polsko-angielskim przetłumacz na język angielski następujące polskie słowa:

Grupa 1 – *refren, wychowywać, pochmurno,*

Grupa 2 – *nawyk, zwrotka, podlewać,*

Grupa 3 – *iluzjonista, cudowny, kleks,*

Grupa 4 – *sałata, kosztowny, chór,*

Grupa 5 – *cudzoziemiec, kibicować, księgozbiór*

Uwaga: to ćwiczenie może być pracą domową dla uczniów.

8. Podsumowanie wiadomości z lekcji:

► Co to jest słownik?

► Jak są ułożone wyrazy w słowniku?

► Co musisz koniecznie znać, żeby móc się sprawnie posługiwać słownikiem?

► W jakich sytuacjach korzystasz ze słownika językowego/przekładowego?

9. Podziękowanie uczniom za udział w lekcji i wspólną pracę. Zaproszenie do korzystania ze zbiorów biblioteki, w której księgozbiórze pod ręcznym znajdują się również powyższe słowniki języka angielskiego.

10. Ewaluacja.

Uczniowie wychodząc z czytelnicy biblioteki pozostawiają nauczycielowi informację zwrotną w postaci symbolu "V" na jednym z trzech arkuszy szarego papieru z napisami – odpowiedziami na pytanie zawarte w temacie lekcji:

Yes, they are.

No, they aren't.

I don't know.

(wrzesień 2000)

Beata Anna Szuszkiewicz
Niechanowo

Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy¹⁾

1 września 1999 roku. Ten sam budynek, ten sam dyrektor, znani uczniowie. Nowa szkoła. Wszyscy bardzo przejęci. Nowe – a więc jest nadzieja, że teraz będzie inaczej – lepiej.

Od razu postanowiłam nie przywiązywać uwagi do formalności, niedociągnięć, niedomó-

wień. W końcu najważniejsi byli uczniowie, którzy nie orientowali się w systemie sterującym szkołą. Przecież jestem tu dla nich – z własnego wyboru. Bo nic nie mogę przyrównać do „małych satysfakcji” obcowania z młodzieżą na co dzień.

¹⁾ Autorka otrzymała wyróżnienie w naszym Konkursie 2000 „Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy” (red.).

Szkoła w moim rozumieniu nie polega na tym, że na wyznaczonych godzinach wbijamy uczniom do głowy mnóstwo nowej wiedzy. Widzę w uczniu człowieka, który przechodzi różne etapy zmagania się z sobą i otoczeniem, nieustannie zmienia się i rozwija. I on musi dostrzec sens mojej pracy, dalej przewidzieć efekt pracy swojej i od tego uzależnić własną przyszłość. Młodzież musi znaleźć sobie motywację do nauki – niech będzie prymitywna lub bardzo dojrzała, ale przyjęta dobrowolnie i z przekonaniem.

To dotyczy szczególnie takiej placówki jak moja – gimnazjum dzieci wiejskich, pochodzących z różnych środowisk, którym warunki bytowe rzadko pozwalają rozwinąć swoje zdolności. A przecież dzieci tak ambitnych, zaangażowanych, otwartych na nowe możliwości, łaknących wiedzy. Dzieci wykorzystujących wszelkie okazje do wykazania się – tłumnie chętnych do konkursów, olimpiad, festiwali – proszących się o dodatkowe zajęcia. Dla których jasne jest, że nauka języka obcego w szkole jest ich wielką (darmową) szansą. Trzeba przyznać, że nasi gimnazjaliści imponują często swoją dojrzałością i odpowiedzialnością.

Oczywiście nie pracuję w raju. Są uczniowie słabi, leniwi, niedopilnowani. Właśnie dlatego lekcje języka niemieckiego prowadzę różnymi technikami, wzbogacam o nowe elementy i stale doskonalam swój warsztat pracy. Mobilizuję do działania na lekcji i nagradzam nawet za drobniaki. Pozwalam wybierać zadania, modyfikuję przebieg lekcji, gdy widzę znudzenie lub niezrozumienie. Czasami przekazuję chętnym uczniom lekcje do przygotowania i przeprowadzenia w klasie, aby również podpatrzeć, w czym mnie naśladowają, co dodają od siebie i by rzeczywiście sprostać ich oczekiwaniom.

Nie mam się czym pochwalić, jeśli chodzi o organizację języka niemieckiego w szkole. Każda klasa ma dwie godziny w tygodniu bez podziału na grupy, czyli w zespołach trzydziestoosobowych. Nie uważam jednak, by nauczanie w takich warunkach było z góry skazane na niepowodzenie. Właściwie uczyć tak samo, jak robiłabym to w mniejszych grupach. Wprowadzam klasom przerywniki, czyli organizuję którąś z kolei lekcję jako niespodziankę niezwiąza-

ną z podręcznikiem (np. po pracy w *Perfekcie Alles nur geklaut – Die Prinzen*), akcja *Klasse aus Papier*, prospekty, collage lub przerobiony tekst odegrany jako sztuka teatralna.

Myszę też, że wybrany podręcznik: *Ping Pong 2* jako kontynuacja odpowiada uczniom. Omawiane tematy są zgodne z zainteresowaniami i potrzebami gimnazjalistów.

O efektach naszej pracy świadczą na razie wyniki konkursów organizowanych wewnątrz szkoły, np. *Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych* lub gorąco przyjęte wystawienie sztuki *Tristan i Izolda*²⁾ na festiwalu Teatrów Niemieckich w Poznaniu w grudniu 1999 roku. W sferze naszych marzeń pozostaje na razie wymiana uczniowska, do której partnerów poszukujemy również za pomocą Internetu.

Chyba każdy dzień niesie nam nowe wyzwania i przynosi choćby małe, drobne sukcesy. Najważniejsze jest pozytywne nastawienie i wiara, że coś z tego będzie. Bez takiego podejścia na nic najwyższe kwalifikacje nauczyciela lub najlepsze metody. To w naszych nauczycielskich rękach (i sercach) leży los gimnazjalistów i wizerunek nowej szkoły.

Spośród wielu technik, które stosuję chciałabym zaprezentować te, które szczególnie podobają się moim uczniom.



Korespondencyjna dyskusja

Technika doskonała do wykorzystania na lekcjach, na których postawiony problem można rozpatrywać gromadząc argumenty za i przeciw. Klasę dzielimy na cztery kiluosobowe grupy. Wyznaczamy grupom stanowiska i określamy zadanie.

Grupa A – FÜR	Sammelt Argumente für/gegen das Fernsehen.
Grupa B – FÜR	
Grupa C – GEGEN	
Grupa D – GEGEN	

FERNSEHEN
Fernsehen lernt.
Aber es zeigt viel Böses.
Es ist gut, die Leute sehen viel, ohne zu reisen.
Fernsehen nimmt viel Zeit.

²⁾ patrz: „Języki obce w szkole” nr 2/2001 s. 61 – Beata Anna Szuszkiewicz *Przedstawienie teatralne dla uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* (red.).

Po dziesięciu minutach wyznaczamy przeciwstawne pary grup A – C i B – D. Każda para otrzymuje duży arkusz papieru, na którym zapisuje jeden ze swoich argumentów. Grupa przeciwna dopisuje na arkuszu zdanie kontra. Argumenty za wpisujemy kolorem czarnym, przeciw – kolorem czerwonym. Po zapisaniu argumentów wieszamy dwa arkusze w widocznym miejscu. Wykorzystujemy je dalej na lekcji.



5×5×5

Technika ta służy do wykonania na lekcji pięciu różnych zadań przez grupy i przekazaniu ich treści pozostałej części klasy. Należy przygotować losy do podziału na grupy. Są one bowiem wykorzystane dwukrotnie przez ucznia. Mogą to być owoce lub figury geometryczne w pięciu kształtach. Wśród każdego rodzaju musi być jednak pięć kolorów: biały, czarny, niebieski, zielony i żółty. Praca uczniów przebiega w dwóch etapach:

► **I.** Grupy są podzielone według kształtów. Każda grupa wypełnia swoje zadanie. Każdy uczeń z grupy musi być przygotowany do prezentacji. Z.B. Thema: *Mein Traumtyp*.



Sammelt Adjektive zur Beschreibung der Körperteile.



Sammelt Wortschatz zur Beschreibung vom Hobby.



Sammelt Adjektive zur Beschreibung des menschlichen Charakters (nur positiv).



Sammelt Wortschatz zur Beschreibung der Kleidung.



Was kann man zusammen als ein Paar machen? Sammelt den Wortschatz.

► **II.** Zmiana grup. Następuje podział według kolorów. To oznacza, że nowe grupy tworzą pojedyncze osoby z grup poprzednich. Każdy członek ma przygotowane inne zadanie. Teraz następuje wymiana informacji.

Jako efekt końcowy uczniowie konstruują pełen opis.



A oto dwa zadania, które sprawiły moim uczniom wiele radości:

► 1. Eine Überraschung.

Przygotowuję autentyczny upominek,

np. batonik. Owijam go w mnóstwo papierowych kartek. Na każdej napisane jest polecenie, komu przekazać niespodziankę. Uczeń odwija zawsze jedną kartkę, czyta polecenie i je wykonuje. Prezent otrzymuje osoba, która po odwinięciu kartki trzyma już batonik. Przykładowe polecenia:

- Gib die Überraschung der Person, die heute einen Pulli anhat!
- Gib das der Freundin, die kurze Haare hat.
- Gib das Päckchen dem Freund, der am grössten in der Klasse ist.
- Gib das dem Schüler, den du fast nicht kennst.

► 2. Meine Klasse aus Papier

Uczniowie przygotowują na lekcję duże arkusze papieru (ich wielkości), kolorowe flamastry, gałgany, klej, nożyczki itp. Dobierają się w pary lub w trójki. Należy wybrać w tej grupce osobę do prezentacji. Uczniowie obrysowują postać do opisu na papierze, wycinają sylwetkę, ozdabiają i umieszczają na niej opis osoby. Postaci wywieszamy na widocznym miejscu. Z tych prac powstaje klasa z papieru.



Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych

Dla klas 1 i 2 gimnazjum organizuję konkursy wiedzy o krajach niemieckojęzycznych. Przeprowadzam je jeszcze w języku polskim, choć mam nadzieję, że w przyszłości będę przynajmniej niektóre z tych pytań formułować w języku niemieckim.

I. Podkreśl prawidłową odpowiedź:

1. Propagowaniem nauczania języka niemieckiego zajmuje się:

- a) Instytut Grassa
- b) Instytut Goethego
- c) Instytut Bibliograficzny
- d) Instytut Łączności

2. Przez Hamburg, Magdeburg i Drezno płynie:

- a) Elbe
- b) Rhein
- c) Oder
- d) Weser

3. Najwyższy szczyt w Niemczech to:

- a) Nebelhorn
- b) Watzmann
- c) Mädelegabel
- d) Zugspitze

4. W noc „Walpurgii” czarownice zlatują się na górę:

- a) Zugspitze
- b) Lüneburger Heide
- c) Brocken
- d) Harz

5. Najbardziej wysunięty na północ land w Niemczech to:

- a) Niedersachsen
- b) Schleswig-Holstein
- c) Mecklemburg – Vorpommern
- d) Brandenburg.

6. Stuttgart jest stolicą:

- a) Thüringen
- b) Baden – Württemberg
- c) Nordrhein – Westfalen
- d) Sachsen

7. Z rzeką Ren związana jest legendarna postać, motyw wielu utworów poetyckich:

- a) Izolda
- b) Lilien
- c) Loreley
- d) Lidia

8. Po reformacji Lutra Niemcy Północne zostały w przeważającej części:

- a) ewangelickie
- b) katolickie
- c) ateiczne
- d) buddyjskie

9. W Berlinie znajduje się słynne:

- a) Muzeum Samolotów
- b) Muzeum Pergamonu
- c) Muzeum Figur Woskowych
- d) Muzeum Broni Jądrowej

10. Liechtenstein jest światowym potentatem w dziedzinie wyrobu produktów:

- a) skórzanych
- b) obuwniczych
- c) stomatologicznych
- d) samochodowych

11. Niemcy są największym w Europie producentem:

- a) pościeli
- b) zegarków
- c) samochodów
- d) komputerów

12. Luksemburg jest centrum

- a) medycyny
- b) finansów i bankowości
- c) produkcji samochodów
- d) sportu i rekreacji

13. 1 frank szwajcarski to:

- a) 100 centów
- b) 100 centimów
- c) 100 szylingów
- d) 100 pfenigów

14. Niemcy są podzielone na 16 landów, w tym nowych, po Niemieckiej Republice Demokratycznej, jest:

- a) 4
- b) 5
- c) 6
- d) 7

15. Mur berliński został postawiony w roku:

- a) 1945
- b) 1949
- c) 1961
- d) 1981

16. Hanza był to związek niemieckich miast, które uzyskiwały przywileje w:

- a) hodowli
- b) budownictwie
- c) handlu
- d) produkcji samolotów

17. Słynnym premierem Prus Książęcych w roku 1862 został:

- a) Ernst Haeckel
- b) Georg Hoendel
- c) Helmut Kohl
- d) Otto von Bismarck

18. Adölf Hitler był przywódcą partii:

- a) SPD
- b) NSDAP
- c) CDU
- d) CSU

19. Pierwsza linijka hymnu Niemiec to:

- a) Deutschland, Deutschland unter alles
- b) Deutschland, Deutschland über alles
- c) Deutschland, mein Vaterland
- d) Deutschland, mein liebes Vaterland

20. Noc Walpurgii przypada na:

- a) 29 czerwca
- b) 22 czerwca
- c) 1 maja
- d) 15 czerwca

II. *Odpowiedz na pytania:*

1. Kto otrzymał Nagrodę Nobla w dziedzinie fizyki w 1921 roku?

2. Kto jest wynalazcą druku ruchomymi czcionkami metalowymi?

3. Jaka rzeka płynie przez miasta: Ulm, Ingolstadt, Regensburg, Linz i Wiedeń?

4. Jak nazywa się wyspa na Jeziorze Bodeńskim?

5. Jaki pisarz niemiecki otrzymał ostatnio Nagrodę Nobla?

6. Jak nazywa się największa wyspa Niemiec?

7. Jak nazywa się kanclerz Niemiec?

8. Jak nazywa się prezydent Niemiec?

9. W jakim państwie ma siedzibę Międzynarodowy Czerwony Krzyż?

10. Waluta Luksemburga to...:

11. Stolica Liechtensteinu to...:

12. W którym roku NRD przystąpiła do RFN i zakończyła swoją kadencję?

13. Kiedy padł mur berliński?

14. Jakie nazwisko nosiła słynna dynastia niemiecka panująca w latach 1273–1806?

15. W którym roku objął władzę A. Hitler?

16. W jakim mieście odbył się proces przed Międzynarodowym Trybunałem Wojskowym w sprawie zbrodni hitlerowskich?

17. Jak nazywa się ekologiczna partia Niemiec?

18. Co to jest Oktoberfest? Kiedy jest obchodzony?

19. Wymień 3 znane stacje telewizyjne Niemiec.

20. Jakie miasto uznane jest za stolicę muzyki poważnej?

(listopad 2000)

Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy¹⁾

W wyniku reformy w polskim systemie oświatowym pojawiły się gimnazja – szkoły, które w założeniach mają wyrównywać szansę na osiągnięcie sukcesu życiowego dzieci ze środowisk mafomiaszczekowych i wiejskich. Pracując od 19 lat jako nauczyciel w szkolnictwie podstawowym i średnim myślę, że gimnazja pełnią tę rolę. Wyrażam tu oczywiście, na podstawie swoich doświadczeń, własne opinie.

Miałem możliwość nauczania języka niemieckiego w klasach pierwszych Publicznego Gimnazjum w Krajenke – jedynym na terenie Gminy Krajenka W czterech, spośród sześciu klas pierwszych uczyłem w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Nasze gimnazjum zostało zorganizowane w budynku byłego Zespołu Szkół Zawodowych, który przeprowadził się do nowego obiektu. Zespoły klasowe liczyły od 22 do 24 uczniów. Lekcje odbywały się w systemie jednozmianowym. Dowóz młodzieży został zapewniony przez Urząd Miasta i Gminy Krajenka autobusem szkolnym.

Wracając do wspomnień, pamiętam dzień 1 IX 1999 roku, w którym rodziło się wiele pytań. Jednym z nich było: „Jak zorganizować i przeprowadzić naukę języka niemieckiego dla dzieci z gminy ze szkół podstawowych, w których uczono różnych języków obcych (angielskiego, rosyjskiego, niemieckiego), na różnym etapie zaawansowania”. By, choć częściowo rozwiązać te trudności, wykorzystałem pomysł przeprowadzenia ankiety. Młodzież wypowiedziała się w następującej kwestii:

1. chcę uczyć się języka niemieckiego tylko na takim poziomie, aby otrzymać ocenę pozytywną i promocję z tego przedmiotu do klasy następnej;

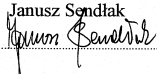
2. chcę uczyć się języka niemieckiego:

▶ w celu nabycia pewnych umiejętności, które pozwolą mi na uzyskanie jak najwyższej oceny z tego przedmiotu; aby w przyszłości móc nawiązywać i utrzymywać kontakty z ludźmi mówiącymi w tym języku;

▶ aby zwiększyć swoje szanse w znalezieniu atrakcyjnej pracy zawodowej;

▶ dla własnej satysfakcji.

Na 22–24 osoby w poszczególnych klasach 20–21 osób zobowiązało się poprzez deklarację pisemną do przyjęcia i przestrzegania drugiej opcji. Zawarli ze mną następujące kontrakty.

Publiczne Gimnazjum w Krajenke kl. IIB	Krajenka, dnia 1-09-2000r.
<u>KONTRAKT</u>	
Chcę uczyć się języka niemieckiego, ażeby mieć bardzo dobre oceny, umieć wykorzystywać znajomości języka obcego w praktyce, a w przyszłości umieć się posługiwać językiem w celach komunikacyjnych na niwie społecznej i zawodowej.	
Nauczyciel języka niemieckiego Janusz Sendłak 	
1. Błotnicki Damian	<u>Damian Błotnicki</u>
2. Brodecka Mariola	<u>Mariola Brodecka</u>
3. Brzezińska Aleksandra	<u>Aleksandra Brzezińska</u>
4. Dardas Aleksandra	<u>Aleksandra Dardas</u>
5. Gierszewska Monika	<u>Monika Gierszewska</u>
6. Kujawa Andrzej	<u>Andrzej Kujawa</u>
7. Kujawa Roman	<u>Roman Kujawa</u>
8. Łodkowska Natalia	<u>Natalia Łodkowska</u>
9. Moldrzyk Tomasz	<u>Tomasz Moldrzyk</u>
10. Nowacka Paula	<u>Paula Nowacka</u>
11. Nowacki Sławomir	<u>Sławomir Nowacki</u>
12. Nowakowska Kinga	<u>Kinga Nowakowska</u>
13. Rutkowska Katarzyna	<u>Katarzyna Rutkowska</u>
14. Rzepka Olga	<u>Olga Rzepka</u>
15. Stolp Tomasz	<u>Tomasz Stolp</u>
16. Świerbut Anna	<u>Anna Świerbut</u>
17. Terlikowska Paulina	<u>Paulina Terlikowska</u>
18. Terlikowski Mateusz	<u>Mateusz Terlikowski</u>
19. Tesmann Katarzyna	<u>Katarzyna Tesmann</u>
20. Tomczyk Dawid	<u>Dawid Tomczyk</u>
21. Warmbier Piotr	<u>Piotr Warmbier</u>
22. Wrzeszcz Marta	<u>Marta Wrzeszcz</u>
23. Zięba Monika	<u>Monika Zięba</u>

¹⁾ Autor brał udział w naszym Konkursie 2000 Języki obce w gimnazjum – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy (red.).

Tylko jeden uczeń podpisał ten kontrakt.

Klasa II (a, b, c, d, e, f?) Krajenska, 1.09.2000 r.
Publiczne Gimnazjum
w Krajence

UMOWA – KONTRAKT

Ucząc się języka niemieckiego w zakresie przewidzianym przez program, zależy mi na tym, aby opanować materiał na poziomie umożliwiającym otrzymanie oceny pozytywnej i tym samym promocję do klasy programowo wyższej.

Lp.	Imię i nazwiska ucznia/uczennicy	Podpis ucznia/uczennicy
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		

.....
Janusz Sendlak
Nauczyciel j. niemieckiego

Mając tak ambitną młodzież starałem się tak organizować i przeprowadzać lekcję, aby w jak największym stopniu zachęcać ją do nauki języka i jak najwięcej nauczyć. Lekcje były różnorodne, nierutynowe i podobające się uczniom.

Zrealizowałem I semestr nauki. Nadszedł czas wystawiania ocen semestralnych. Nasuwało się pytanie: co zrobić, by wystawiona ocena była obiektywna, sprawiedliwa i odzwierciedlająca poziom wiedzy uczniów. Ułożyłem sobie krótką ankietę – wypowiedź, którą uczeń miał sformułować: „Uważam, że w pierwszym semestrze roku szkolnego 1999/2000 zasłużyłem/am na ocenę ... z języka niemieckiego. Na ocenę tę zasługuję, ponieważ (wymień przynajmniej 5 elementów)”. Podaję przykład takiej wypowiedzi ucznia.

Z wypełnioną ankietą oraz z materiałami ukazującymi efekty swojej pracy w pierwszym

Włodzki Sławomir 10. 01. 2000r.
Nazwisko i imię data

I B
klasa

SAMOCENA Z JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Uważam, że w pierwszym semestrze roku szkolnego 1999/2000 zasłużyłem/am na ocenę dobrą z języka niemieckiego.

(Na taką ocenę zasługuję, ponieważ:

- 1) zawsze byłem przygotowany na lekcje z języka niemieckiego.
- 2) zawsze miałem obiektywne zadanie domowe z języka niemieckiego.
- 3) taką ocenę uzyskałem w czasie dotychczasowego okresu ocen.
- 4) byłem obywatel na lekcjach z języka niemieckiego.
- 5) spełniałem wszystkie wymagania z języka niemieckiego.

Nauczyciel języka niemieckiego mgr Janusz Sendlak proponuje za pierwszy semestr ocenę dobrą z języka niemieckiego.

Uważam, że ocena, którą uzyskałem/am za pierwszy semestr roku szkolnego 1999/2000 w pełni mnie satysfakcjonuje.

Włodzki Sławomir Włodzki Sławomir
podpis rodziców podpis ucznia/uczennicy

semestrze uczeń rozmawiał ze mną na temat oceny pierwszego semestru. Spośród 92 uczniów, tylko 2 wystawiło sobie inną ocenę, niż tę, którą ja proponowałem. Uważam, że w ten sposób wyeliminowałem możliwości powstania konfliktu między nauczycielem a uczniem w czasie wystawiania ocen końcowych.

Pozytywne podejście młodzieży do nauki języka obcego oraz między innymi, moje partnerskie jej traktowanie spowodowało dobre zaaklimatyzowanie się w murach swojej nowej szkoły. W pierwszym semestrze nie wystawiłem im ocen niedostatecznych z języka niemieckiego. Podobna sytuacja miała miejsce przed zakończeniem roku szkolnego 1999/2000.

Dyrektor miejscowego gimnazjum przewidział dla mnie godziny pracy w następnym roku w tych samych klasach, z którymi przyjąłem podobne zasady współpracy. Jako nowy element wprowadziłem punktowy system oceniania, który będzie dodatkowym elementem oceniania, jednak niewpływającym na oficjalną klasyfikację – może być pomocny w tworzeniu wewnątrz-szkolnego, przedmiotowego systemu oceniania. Można mieć inne spojrzenie na skalę punktów, jednak wydaje mi się, że odzwierciedla ona w części moje zamierzenia.

Krajenka, 1.09.2000 r.

Propozycja
WEWNĄTRZSZKOLNEGO SYSTEMU OCENIANIA
„obowiązująca” w I semestrze roku szkolnego 2000/2001.

Punktowy system oceniania

Dla klasy II „b”, II „d”, II „e” i II „f”
Publicznego Gimnazjum w Krajence
z zakresu przedmiotu języka niemieckiego
przygotował Janusz Sendłak.

Propozycja została przedstawiona w formie pisemnej każdej uczennicy i uczniowi wyżej wymienionych klas.

Za co?	Ilość jednostek ocenianych	Możliwość zdobycia maksymalnej liczby punktów
1) Prace klasowe	4	$4 \times 6 = 24$ pkt
2) Odpowiedzi ustne i pisemne	5	$5 \times 0,6 = 3$ pkt
3) Prace domowe ćwiczenia	2	$2 \times 0,6 = 1,2$ pkt
4) Aktywność, praca na lekcji	3	$3 \times 0,6 = 1,8$ pkt

Razem 30 pkt. Razem 14 możliwości oceniania.

Zależność wysokości oceny od liczby zdobytych punktów:

mniej niż 13 pkt niedostateczny
13-16 pkt dopuszczający
17-20 pkt dostateczny

21-24 pkt dobry
25-28 pkt bardzo dobry
29-30 pkt celujący

Ktoś może powiedzieć, po co ta cała zabawa. Mnie ona jednak ułatwia pracę. Nie tylko zapobiega konfliktom, ale uczy młodzię partnerstwa, odpowiedzialności i zmusza do systematycznej pracy. Po tym krótkim okresie pracy w gimnazjum mogę z pewnością stwier-

dzić, że gimnazja istniejące jako oddzielne szkoły w odrębnych, samodzielnych budynkach spełniają swoje zadania. Dobrze by było, gdyby można takie warunki, jakie ma młodzię naszej gminy, stworzyć pozostałym dzieciom w Polsce!

(listopad 2000)

Jadwiga Balcerek¹⁾
Stęszew

Języki obce w szkole – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy

Rok 2000 był najszcześniejszym okresem w mojej 22 letniej pracy pedagogicznej. Widocznie „dwójki” też przynoszą szczęście. Wreszcie mogę robić to, co lubię najbardziej i co najlepiej umiem. Już nie muszę uczyć języka polskiego, historii, a kilka lat wcześniej „wyzwoliłam” się od nauczania początkowego. Już nic nie muszę, teraz mogę uczyć tylko języka francuskiego i to w pełnym wymiarze.

W związku z wprowadzeniem reformy nasza szkoła podstawowa przekształciła się w gimnazjum. Najmłodszy uczniowie opuścili szkołę, przechodząc do innego budynku. Pozostały starsze dzieci, wśród których dwie klasy uczą się języka francuskiego. Jedna z nich to klasa czwarta, w której kilku rodziców było sceptycznie nastawionych do języka francuskiego i oczekiwało zmiany języka na angielski.

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

Po kilku lekcjach, w czasie których odwoływałam się do języków: angielskiego i polskiego, mówiąc dzieciom o różnych zapożyczeniach i podobieństwach, poprosiły mnie o przygotowanie Dnia Matki po francusku. „Maluchy”, bo tak ich nazywałam, umiały już kilka wierszyków i piosenek, a do Dnia Matki było jeszcze daleko. Ale umowa została zawarta. Złapały bakcyła i uczyły się bardzo pilnie, bo nagrodą miał być występ dla Mam. Pozostawiałam dzieciom dużą swobodę w przygotowaniu scenariusza uroczystości i to one inspirowały mnie do działania. Trzeba było jeszcze przygotować pomysłów laurkę, a do niej wpisać życzenia po francusku. A zaproszenia? To też następna lekcja. I tak powstał cykl lekcji wcześniej nieprzewidzianych. Wreszcie 26 maja dzieci, bardzo przejęte, wystąpiły przed wzruszonymi i zachwyconymi Mamami.

Bardzo zależało mi na tym, aby wszyscy moi uczniowie, którzy zaczynali naukę języka francuskiego w gimnazjum, polubili ten język. „*I kiedy czegoś gorąco pragniesz, to cały wszechświat sprzyja potajemnie twojemu pragnieniu*” – tak mówił król Salem do pasterza w „Alchemiku” Coehlo i tak też było w moim przypadku.

W grudniu 1999 roku Dom Bretanii w Poznaniu ogłosił konkurs plastyczny przeznaczony tylko dla uczniów uczących się języka francuskiego pod tytułem „*A to jest dla mnie Francja właśnie*”. Celem konkursu było rozbudzenie zainteresowania Francją i plastyczne wyrażenie tego, co się kojarzy z tym państwem „oprócz wieży Eiffel’a i żab”. I tu znalazłam pole do popisu dla uczniów, którzy zaczynali naukę języka, jak i dla tych, którzy ją kontynuowali. Spośród 150 moich uczniów udział w konkursie wzięło około 120 dzieci. Aby poszerzyć horyzonty moich uczniów i zachęcić ich do jak najpiękniejszego przedstawienia kraju, którego języka się uczą, przez kilka lekcji dosłownie „bombardowałam” ich obrazami i informacjami. Ogromne wrażenie wywarły na uczniach *Flip-Posters France* – świetna pomoc do nauki cywilizacji, albumy, książki, zbiór widokówek, akwarele, kolorowe puszki bretońskich ciastek, muszle ostrygi i małe zebrane również w Bretanii oraz inne pamiątki przynieszone przeze mnie z domu. Oglądaniu, dotykaniu i rozmowom towarzyszyła muzyka i piosenki francuskie

Okazało się, że nasza szkoła zajęła I miejsce pod względem liczby prac. Trzy prace czterech uczennic z pierwszej klasy gimnazjum zostały nagrodzone. Dzieci wzięły udział w bardzo miłej uroczystości wręczenia nagród w Domu Bretanii, w lutym 2000 roku. Po odebraniu prac dzieci z Domu Bretanii, urządziliśmy wystawę pokonkursową. W każdy czwartek na szkolnym korytarzu pojawiały się nowe prace, w ten sposób wszyscy uczniowie oraz rodzice odwiedzający szkołę mogli zobaczyć naszą szkolną galerię, która obecnie zdobi salę do nauki języka francuskiego.

Jednak największym wydarzeniem związanym z językiem francuskim w roku szkolnym 1999/2000 był konkurs plastyczny ogłoszony przez Club Ratus HATIER, do którego należymy od 1998 roku. Konkurs polegał na wymyśleniu przysłowia, sloganu, sentencji lub hasła związanego z *Ratusem* (tytułowym Szczurkiem) i rokiem 2000 oraz na wykonaniu rysunku – portretu *Ratusa*. Od Wydawnictwa HATIER otrzymaliśmy arkusze formatu A3 ze szkicem Szczurka, reszta zależała już tylko od pomysłowości uczniów. W styczniu 2000 roku zespoły z poszczególnych klas przystąpiły do pracy. Techniki wykonania były ściśle tajne do momentu oddania prac. Do Paryża wysłałam pięć prac.

Radości, jaka towarzyszyła rozmowie telefonicznej z przedstawicielką Wydawnictwa HATIER, nie można opisać. Wzruszonym głosem oznajmiła, że jedna z moich klas zdobyła drugie miejsce w konkursie Club Ratus, w którym wzięło udział 310 klas z całego świata! Dla uczniów była to również wielka radość i niespodzianka, z zaskoczeniem pytali: która klasa zwyciężyła? Wtedy po pierwszej rozmowie, jeszcze nie było wiadomo, która klasa wykonała najlepszą pracę, ale najważniejsze dla dzieci było to, że to nasza szkoła wygrała. Później, już w liście gratulacyjnym z Paryża, dowiedzieliśmy się, że wygrała klasa Ie gimnazjum, która uczy się języka francuskiego jako dodatkowego. Nagrodzona praca, wykonana z plasteliny i opatrzona hasłem „*Ratus notre ami 2000*” została opublikowana w majowym numerze pisemka „*Ratus*”.

W czerwcu w naszej szkole odbyła się uroczystość wręczenia drugiej nagrody – był nią radiomagnetofon Panasonic z odtwarzaczem CD dla szkoły. Wszyscy uczniowie z klasy Ie

otrzymali książki o przygodach Ratusa i jego przyjaciół oraz pióra Waterman z charakterystyczną postacią Szczurka. W czasie uroczystości wystąpiły wspomniane na początku „maluchy” z klasy IV i dziewczynki z klasy VI, które wiosną brały udział w Konkursie Piosenki Francuskiej. Wszystkie dzieci uczące się francuskiego zostały zaproszone na przyjęcie – podwieczorek wydany przez Francuzów. Dziesięcioro dzieci znalazło w wafelkach losy, które upoważniały do odbioru nagród – słowników polsko-angielsko-francuskich, ufundowanych przez dyrektora księgarni Novela. Impreza została sfilmowana i z przyjemnością była oglądana przez wszystkich uczniów. Również na początku nowego roku szkolnego pojawił się w gazetce „Ratus” reportaż o tym ważnym dla szkoły wydarzeniu.

Wrzesień przyniósł nam jeszcze jedną dobrą nowinę. W związku z udziałem naszej szkoły w różnych konkursach, na wniosek doradcy metodycznego języka francuskiego, Fun-

dacja *Ille et Vilaine* – Pologne podarowała komplet podręczników *Bravo 1* klasie pierwszej rozpoczynającej w tym roku naukę języka francuskiego jako języka dodatkowego, czyli w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Jak na ironię kilku rodziców na początku roku szkolnego postulowało zmianę języka, ale dzieci już polubiły francuski i z pewnością wezmą udział w niejednym jeszcze konkursie.

Zastanawiam się, jak dotychczasowe sukcesy wpłyną na moją dalszą pracę. Wiem na pewno, że mój entuzjazm udziela się moim uczniom. Widzą, że cieszę się razem z nimi ich każdym, nawet najmniejszym postępem. Obserwuję, że i oni potrafią się cieszyć z osiągnięć swoich kolegów i koleżanek. Tu również odwołam się do słów Alchemika: „*Wszystko, co zdarza się raz, może już nie przydarzyć się nigdy więcej, ale to co zdarza się dwa razy, zdarzy się na pewno i trzeci*”.

(listopad 2000)



WYDAWNICTWA CODN

Nowości

► ZROZUMIEĆ INNYCH

czyli jak uczyć o uchodźcach
praca zbiorowa pod redakcją Katarzyny Koszewskiej

Podręcznik „Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach” przeznaczony jest dla wszystkich, którym bliska jest tematyka praw człowieka w szkole. Składa się z trzech części. Część merytoryczna opisuje możliwości włączenia problematyki uchodźczej do programu szkoły, w tym: programu wychowawczego i ścieżek międzyprzedmiotowych. Część druga poświęcona jest scenariuszom lekcji z języka polskiego, historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie, trzech języków obcych, religii oraz sztuki. W części trzeciej znajdziecie Państwo teksty źródłowe, a w nich adresy internetowe organizacji zajmujących się prawami człowieka, analizę wybranych programów nauczania, bibliografię dla nauczycieli i uczniów, „casy study” praw człowieka w szkole. Podręcznik powstał we współpracy z UNHCR.



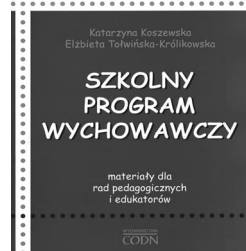
► SZKOLNY PROGRAM WYCHOWAWCZY

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

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

Publikacja składa się z czterech części:

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



Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI



Dorota Dziuba
Łódź

Jak przygotować ucznia do nowej matury

Obowiązkowa matura pisemna z języka obcego stawia przed nauczycielem zupełnie nowe wymagania. Rezygnacja ze sprawdzania znajomości struktur gramatycznych na rzecz umiejętności komunikacyjnych zmienia zasadniczo sposób przygotowania ucznia do matury, a niedostatek materiałów utrudnia pracę nauczycielom.

Dotychczasowy zakres matur ustnych sprawiał, że w trakcie procesu nauczania nie kładziono nacisku na prace pisemne. Co więcej, większość autorów podręczników (z wyjątkiem książek przygotowujących do egzaminów typu FC i wyżej, a takie rzadko są wykorzystywane w szkołach średnich) nie poświęca temu zagadnieniu należytej uwagi. W większości przypadków uczeń poznawał zasady tworzenia krótkich tekstów użytkowych typu: zaproszenie, instrukcja, jak dojechać w określone miejsce, czy napisanie krótkiego listu do kolegi. Nie był natomiast zaznajamiany ze sposobami konstruowania rozprawek (*opinion essays, for-and-against essays*), a podręczniki nie zawierały typowych słów i zwrotów służących porządkowaniu tekstu.

Pominięcie tej kwestii przez większość podręczników szkolnych oznacza duży wkład własnej pracy nauczyciela. To właśnie dla ułatwienia im zadania postanowiłam zebrać i podsumować informacje dotyczące obszerniejszych prac pisemnych z języka angielskiego.

Artykuł podzielony jest na dwie części. Pierwsza dotyczy pisania listów z podziałem na oficjalne (*formal letters*), przydatne raczej dla poziomu rozszerzonego i nieoficjalne

(*informal letters*), przeznaczone dla obu poziomów. Część druga natomiast dotyczy recenzji i rozprawek. Obie części zawierają materiały, który w gotowej formie można powielić i rozdać uczniom, oraz uwagi dla nauczyciela. Mam nadzieję, że mój artykuł ułatwi pracę zwłaszcza nauczycielom o krótszym stażu pracy.



Część I – listy

Styl listu zależy od osoby adresata. Listy nieoficjalne (*informal letters*) piszemy do bliskiej rodziny i kolegów, natomiast listy oficjalne (*formal letters*) – do osób nieznanymi i władz. Jeżeli piszemy do osoby słabo znanej, w stosunku do której chcemy być uprzejmi i okazać szacunek, można nieco złagodzić formalny styl listu, ale nie mogą się w nim znaleźć typowo kolokwialne wyrażenia.

Język w listach nieoficjalnych jest swobodny, z zastosowaniem potocznego słownictwa, kolokwialnych zwrotów i idiomów oraz form skróconych. Używa się także zdań wykrzyknikowych, aby list był bardziej emocjonalny i pytań bezpośrednich, aby był bardziej osobisty.

W listach oficjalnych słownictwo i struktury gramatyczne są bardziej wyszukane, z zastosowaniem tzw. organizatorów tekstu (np. *however, nevertheless* itp.), a formy skrócone nie są tu stosowane. Pytania mają formę pośrednią.

▼ Rozplanowanie listu

1. List nieoficjalny

- ▶ Adres (osoby piszącej) i data poniżej znajdują się zwykle¹⁾ w prawym górnym rogu.
- ▶ Nagłówek, po którym zwykle następuje przecinek, umieszczamy poniżej z lewej strony, np.: Dear Jane, czy Dear Grandma..
- ▶ Zakończenie:
Yours, Love, Kisses, Best wishes, Regards + imię.

2. List oficjalny

- ▶ Adres (osoby piszącej) i data poniżej znajdują się zwykle w prawym górnym rogu, a nazwa

i adres instytucji, w imieniu której piszemy – po lewej stronie.

- ▶ Nagłówek, po którym zwykle następuje przecinek, umieszczamy poniżej, z lewej strony:
Dear Mr Brown – jeżeli znamy nazwisko adresata,
Dear Sir/Madam – jeżeli tego nazwiska nie znamy.
- ▶ Zakończenie:
Yours sincerely – jeżeli w nagłówku użyto nazwiska adresata. Jeszcze czasem spotyka się
Yours faithfully – jeżeli nagłówek brzmiał Dear Sir/Madam + nasze pełne imię i nazwisko, i funkcja, jaką pełniimy w pracy.

▼ Rodzaje listów oraz zwroty w nich stosowane

Listy nieoficjalne

- ▶ Udzielanie informacji

Rozpoczęcie (You'll never) guess what Zakończenie That's all my news for now ...	Rozpoczęcie I am writing to inform you that/of ... Zakończenie I would appreciate your thoughts/opinion on this matter.
--	--

Listy oficjalne

- ▶ Składanie zaproszeń

Rozpoczęcie I'm writing to invite you to Przydatne zwroty Let me tell you when and where ... By the way, it's a fancy dress party/formal ceremony. You can stay over if you like. There will be plenty of food/drink. You won't need to bring anything. Zakończenie I hope you can make it – it'll be fun!	Rozpoczęcie We would be honoured if you could attend ... Przydatne zwroty The party/ceremony will be held on ... at Be advised that the party/occasion is ... Accommodation can be provided by arrangement. The catering arrangements have been made. You will not require to ... Zakończenie We would be grateful if you could notify us whether you ...
---	--

- ▶ Akceptacja zaproszeń

Rozpoczęcie Thanks a lot for the invitation. I'd love to come. Przydatne zwroty What a great way to celebrate ... By the way, if you need help with ... Can I bring my friend John? Zakończenie See you then !	Rozpoczęcie Thank you for your kind invitation. We would be delighted to attend. Przydatne zwroty I am sure it will be a wonderful occasion. Should you require assistance ... Would it be possible for John Brown to accompany me? Zakończenie Thank you once more for your kind invitation. We are looking forward to the occasion.
---	---

¹⁾ Piszę zwykle, bo istnieją różne opinie, co do formy listu. Nauczmy uczniów stosowania konsekwentnie jednej.

► Odrzucanie zaproszeń

<p>Rozpoczęcie Thanks for the invitation but I won't be able to make it.</p> <p>Przydatne zwroty I have already made plans for ... (e.g. weekend)</p> <p>Zakończenie Sorry again. Maybe next time.</p>	<p>Rozpoczęcie Thank you for your kind invitation. Unfortunately I will be unable to attend.</p> <p>Przydatne zwroty I am unable to attend due to (a previous arrangement) I am otherwise engaged. I regret to inform you</p> <p>Zakończenie I hope that in the future we might have the opportunity to meet.</p>
---	---

► Prośby o radę

<p>Rozpoczęcie I've got a problem and I think you can help.</p> <p>Przydatne zwroty Do you think I should ...? What do you think I should do? I'd like to know what you think about... ? Can you think of anything that ...? What would you advise me to do?</p> <p>Zakończenie Write back soon and tell me what you think.</p>	<p>Rozpoczęcie I am writing to request some advice concerning...</p> <p>Przydatne zwroty I was wondering if you</p> <p>Zakończenie I would really appreciate your assistance in this matter.</p>
--	--

► Udzielanie rad

<p>Rozpoczęcie I'm sorry to hear ... I think I can help.</p> <p>Przydatne zwroty Why don't you ... If I were/was you ... It might be a good idea (for you) to ... Have you thought of/about ...? Another good idea is to ...</p> <p>Zakończenie I hope my advice helps. Let me know what happens. Let's hope that things get better/that everything turns out all right.</p>	<p>Rozpoczęcie I am writing with regard to your letter requesting advice concerning...</p> <p>Przydatne zwroty I would suggest that ... If I were/was in your position ...</p> <p>Zakończenie I hope to have been of assistance to you.</p>
---	--

► Prośba o informacje

<p>Rozpoczęcie I'm thinking of ... and I wondered if you could help me out.</p> <p>Przydatne zwroty Do you know anything about ...? I also need to know about ...</p>	<p>Rozpoczęcie I would greatly appreciate it if you could provide me with some information on ...</p> <p>Przydatne zwroty What information do you hold on ...? Could you also provide details on?</p>
---	--

<p>I want to find out about as well. Can you also let me know if?</p> <p>Zakończenie Hope you can help.</p>	<p>Furthermore it would be useful to have information concerning ... Could you include would be appreciated.</p> <p>Zakończenie Thank you in advance for your kind cooperation.</p>
---	--

► Udzielanie informacji

<p>Rozpoczęcie I've looked into ...</p> <p>Zakończenie I hope this was what you wanted.</p>	<p>Rozpoczęcie I am writing in response to your letter requesting information on ...</p> <p>Zakończenie Do not hesitate to contact me should you require further assistance.</p>
---	--

► Podziękowania

<p>Rozpoczęcie Thanks a lot for ...</p> <p>Zakończenie Thanks again.</p>	<p>Rozpoczęcie I am writing to express my gratitude for ...</p> <p>Zakończenie I am extremely grateful for ...</p>
--	--

► Przeprosiny

<p>Rozpoczęcie I'm really sorry about/for ...</p> <p>Przydatne zwroty It wouldn't have happened if ... I admit that it was my fault ... I didn't mean to ...</p> <p>Zakończenie Please, say you'll forgive me.</p>	<p>Rozpoczęcie I am writing to offer my sincere apologies regarding ...</p> <p>Przydatne zwroty Please, accept my apologies for ... This situation is due to ... The fault was entirely mine . It was not my intention to ... The situation is due to the circumstances beyond my control.</p> <p>Zakończenie Once again, please accept my sincerest apologies.</p>
---	--

► Gratulacje

<p>Rozpoczęcie I'm just writing to say well done. I was happy to hear that ...</p> <p>Zakończenie Well done !</p>	<p>Rozpoczęcie May I congratulate you on ...</p> <p>Zakończenie Once again, congratulations.</p>
---	--

► Prośby

<p>Rozpoczęcie Could you do something for me?</p> <p>Przydatne zwroty I really need ... Can I ask you to ...</p> <p>Zakończenie I hope you can help me out.</p>	<p>Rozpoczęcie I would appreciate it if you could ... I would be most grateful if you could ...</p> <p>Przydatne zwroty I wish to request ... Would it be possible for you to ...</p> <p>Zakończenie Thank you in advance for your assistance in this matter.</p>
--	--

► Podania o pracę

<hr/>	<p>Rozpoczęcie</p> <p>I am writing to apply for the position ... I am interested in applying for the position of ... as advertised in (where) on the (date). I am writing with regard to/in connection with your advertisement in (where).</p> <p>Przydatne zwroty</p> <p>I am presently employed at/attending ... My qualifications include ... I have a degree/certificate in ... I am familiar with/experienced in/fluent in ... I believe I am suitable for the position of ... I am a highly motivated person.</p> <p>Zakończenie</p> <p>If you feel that my qualifications meet your requirements, please note that I am available for an interview at your convenience. I look forward to hearing from you /a favourable reply. I hope my application will be taken into consideration.</p>
-------	---

► Skargi

<hr/>	<p>Rozpoczęcie</p> <p>I am writing to draw your attention to .../in connection with .../to complain about ... I wish to bring your attention to a problem which arose due to your staff/inefficiency. I am writing to express my strong dissatisfaction at ... I regret that I am obliged to complain about...</p> <p>Przydatne zwroty</p> <p>It was completely different from ... I feel that it is completely unacceptable. Unfortunately it was nothing like I expected. Your advertisement was misleading in this respect. To make matters worse ... As if that was not bad enough ...</p> <p>Zakończenie</p> <p>Considering all the above I think I am entitled to a partial/full refund. I would be grateful if you deal with this matter immediately. I hope that you will give that matter your immediate attention.</p>
-------	---

Uwagi dla nauczyciela

Pewną pomocą dla uczniów nie mających wprawy w pisaniu listów, zwłaszcza oficjalnych, będzie trzymanie się określonych procedur.

1. Aby właściwie zaplanować list trzeba dokładnie zaznajomić się z poleceniem. Kluczowe punkty można podkreślić lub wypisać na marginesie. Rozumiem przez nie: sytuację, jaka zaistniała (np. konieczność wystosowania zaproszenia), przyszłego czytelnika (np. kolega z klasy), typ listu (np. list do redakcji) oraz jego temat.

2. Przydatne jest wypisanie wszystkich pomysłów, a także słów i zwrotów związanych z tematem pracy.

3. Pomysły należy pogrupować, usunąć te, które uznamy za zbędne, oraz ustawić je w logicznym porządku.

4. Należy sprawdzić, czy wszystkie punkty są zgodne z tematem pracy.

5. Teraz można przystąpić do sporządzania planu. Ten punkt jest bardzo ważny, gdyż pozwoli uniknąć chaosu organizacyjnego pracy i pominięcia ważnych spraw. List powinien rozpoczynać się od pozdrowienia. Dalej następuje wstępny akapit, w którym określamy przyczynę, dla której piszemy list (np. I'm writing to apologise for ...). W głównej części listu, składającej się z jednego lub więcej akapitów, rozwijamy temat szczegółowo. W zakończeniu zawieramy końcowe uwagi (np. Write soon) oraz pożegnanie (np. Love, Betty).

Część II

RECENZJA

Recenzje stanowią krótki opis książki, filmu itp. Ich celem jest poinformowanie widzów lub czytelników o naszej opinii i zarekomendowanie (lub nie) danego utworu. Recenzje piszemy według następującego **planu**:

► Wstęp, w którym zawarte są podstawowe informacje o książce/filmie, tzn. nazwisko autora/reżysera, rodzaj utworu (np. komedia, romans), miejsce akcji, nazwiska aktorów i postaci, które odtwarzają, itp.

► Rozwinięcie, składające się z co najmniej z dwóch akapitów. W pierwszym przedstawiamy główne punkty akcji w porządku chronologicznym, nie zdradzając zakończenia utworu!

Drugi zawiera ogólne komentarze dotyczące akcji, głównych postaci, reżyserii itp.

► Podsumowanie, w którym rekomendujemy (lub nie) dany utwór oraz uzasadnienie naszej opinii.

Należy pamiętać, że recenzje są najczęściej publikowane w gazetach, stąd ich styl powinien być formalny lub półformalny. Oznacza to, że nie stosujemy form skróconych i typowo kolokwialnych wyrażań. Używamy czasów teraźniejszych i możliwie dużego bogactwa przymiotników, a komentarze ujmujemy w sposób jasny i zrozumiały.

Przydatne zwroty i wyrażenia

► Wstęp

The film/book tells the story of ...

The film/story is set in ...

The book/novel was written by ...

The film is directed by ...

It is a comedy/horror film/love story/action-packed adventure.

The cast includes

The starring character is played by

It is a well-written book that tells about ...

The book/film is based on the life-story of ...

► Główne punkty akcji

The story concerns/is about/ begins ...

The plot is rather boring/thrilling/unconvincing...

The plot has an unexpected twist to it when ...

After a series of unbelievable coincidences ...

► Komentarz ogólny

It is rather long/boring/confusing/slow.

The cast is excellent/awful/unconvincing.

The script is dull/exciting.

The book is beautifully/poorly/badly written.

The book/film is full of thrilling moments.

The film has the most spectacular special effects.

It is a box office hit/dull read.

The film/book is filled with suspense.

► Podsumowanie

Don't miss it. It is well worth seeing.

I would not recommend it because ...

I highly/thoroughly recommend it.

It is bound to be a box office success.

Wait until it comes out on video.

It is a highly recommended to read/a bore to read.

Don't bother to go and see it.

Leave the kids at home.

It is a masterpiece of its kind.

OPOWIADANIE

Opowiadanie stanowi relację wydarzenia prawdziwego bądź fikcyjnego. Najbardziej typowa jest narracja w porządku chronologicznym. Styl pracy może być oficjalny lub nie, zależnie od polecenia. Jeśli nie zostanie to jasno określone, trzeba kierować się osobą ewentualnego czytelnika bądź polegać na własnej ocenie.

Plan pracy

Wstęp

- ▶ opisanie scenerii, czasu i miejsca akcji,
- ▶ wprowadzenie głównego bohatera/bohaterów,
- ▶ opisanie początkowych odczuć (jeżeli to konieczne).

Rozwinięcie (dwa lub więcej akapitów)

- ▶ opis rozwoju wydarzeń.

Podsumowanie

- ▶ opis wyniku zdarzeń (można ten punkt zawrzeć w głównej części pracy),
- ▶ krótki komentarz do opowiadania (np. odczucia uczestników wydarzenia, ich reakcje itp.).

O czym należy pamiętać:

- ▶ uważnie przeczytaj polecenie i zdecyduj, czy opiszesz wydarzenia prawdziwe (np. z własnych doświadczeń), czy fikcyjne. Twoja relacja może być przedstawiona w pierwszej lub trzeciej osobie, zależnie od polecenia,
- ▶ napisz plan pracy z uwzględnieniem rozwoju wydarzeń,
- ▶ postaraj się, aby wprowadzenie było ciekawe i oryginalne, co przykuje uwagę czytelnika,
- ▶ kolejne etapy historyjki przedstawiaj w oddzielnych akapitach. Ułatwi to czytelnikowi podążanie za rozwojem akcji,
- ▶ staraj się urozmaicić narrację przez stosowanie różnorodnych struktur gramatycznych i bogatego słownictwa,
- ▶ używaj tzw. organizatorów tekstu, aby płynnie łączyć zdania i akapity,
- ▶ jeżeli w poleceniu otrzymasz zdanie początkowe lub końcowe, to musi się ono znaleźć w twoim opowiadaniu,
- ▶ zakończ opowiadanie w sposób, który wywrze wrażenie na czytelniku,
- ▶ uważaj, by nie przekroczyć limitu słów,
- ▶ pamiętaj, że typowe dla opowiadań czasy to:
 - *Past Simple* – przy relacjonowaniu sekwencji zdarzeń,
 - *Past Continuous* – przy opisywaniu tła wyda-

rzeń i relacjonowaniu czynności przerwanych przez inne zdarzenia,

– *Past Perfect* – przy opisywaniu wcześniejszych zdarzeń i sytuacji,

Przydatne zwroty i wyrażenia

▶ Kolejność zdarzeń

since, before, before long, when, as soon as, just as, the moment that, while, as, during, all the while, in the meantime, immediately, afterwards, later, some time later, soon, then, next, in the beginning, at first, in the end, finally, eventually, at last, until, by the time, hardly ... when.

▶ Kontrast

although, even though, in spite of, despite, however, no matter how/what, whatever, but, while, whereas, nevertheless, regardless of.

▶ Rezultat

so ... that, such ... that, therefore, so, otherwise, for this reason, under the circumstances, as a consequence/result, consequently.

▶ Przyczyna/skutek

because (of), as, since, due to, owing to.

▶ Podkreślenie

in fact, as a matter of fact, actually, to tell you the truth, strangely enough.

▶ Inne zwroty służące urozmaiceniu tekstu

It was too good to be true. I couldn't believe my eyes. I was out of breath. It made me jump. It was a real shock. My hair stood on end. I was as white as a sheet. I was left speechless. There was no way out. All of a sudden ... Without any warning ... To my surprise ... To make matters worse ...

Jak ciekawie rozpocząć opowiadanie

- ▶ Przedstaw wrażenia odbierane różnymi zmysłami (np. zapachy, dźwięki), opisz pogodę lub atmosferę w sposób stwarzający napięcie (np. wycie wichru w ciemną noc).
- ▶ Używaj mowy niezależnej, przez co sytuacja stanie się bardziej realna.
- ▶ Zadaj pytanie retoryczne.
- ▶ Zwróć się bezpośrednio do czytelnika.
- ▶ Przedstaw swoje uczucia lub nastrój.

Jak ciekawie zakończyć opowiadanie

- ▶ Użyj mowy niezależnej.
- ▶ Przedstaw swoje uczucia lub nastrój.
- ▶ Zadaj pytanie retoryczne.
- ▶ Użyj zdania wykrzyknikowego.

ROZPRAWKA – ZA I PRZECIW

Są to zawsze prace formalne, bezosobowe, w których należy rozpatrzyć dany temat z przeciwstawnych punktów widzenia i przedstawić wyważony wniosek końcowy lub osobistą opinię. Wyrażenia typu *I think* czy *I believe* mogą być użyte wyłącznie w akapicie końcowym, zawierającym wnioski.

Plan

Wypracowanie powinno obejmować następujące części:

► Wstęp

Określamy w nim temat wypracowania, przedstawiając oba punkty widzenia.

► Główna część pracy

Powinna składać się z co najmniej dwóch akapitów. W pierwszym przedstawiamy argumenty za, wraz z uzasadnieniem, a w drugim argumenty przeciwstawne, również z uzasadnieniem. Nigdy nie formułuj opinii, której nie umiesz uzasadnić.

► Wnioski

Praca powinna zawierać akapit końcowy, podsumowujący przedstawione argumenty i podający wyważone wnioski końcowe lub osobistą opinię.

O czym należy pamiętać

► Przed przystąpieniem do pisania zdecyduj, który punkt widzenia będziesz popierał i wypunktuj argumenty zarówno za, jak i przeciw. Jeżeli praca ma być krótka, wybierz te, które uznasz za najbardziej istotne.

► Akapity powinny rozpoczynać się od zdania, które jasno określa, o czym będzie w nich mowa. Każdy punkt powinien być zawarty w oddzielnym akapicie.

► Styl pracy powinien być formalny, bez form skróconych i wyrażeń kolokwialnych. Unikaj pierwszej osoby liczby pojedynczej (ja), a argumenty przedstaw jak najbardziej obiektywnie. Opinie osobiste możesz zawrzeć we wnioskach.

► Staraj się popierać argumenty przykładami.

► Część końcowa, czyli wnioski, nie powinna zawierać żadnych nowych argumentów.

► Kolejne przytaczane argumenty należy łączyć za pomocą odpowiednich słów i zwrotów, jak te podane poniżej.

► Używaj możliwie szerokiego słownictwa i różnorodnych struktur gramatycznych.

Przydatne zwroty i wyrażenia

► Wprowadzanie argumentów

generally speaking, it is well known/a fact that, it is thought/claimed that, for one thing, there are people who believe that.

► Wyliczanie argumentów

one point of view is, for one thing, firstly, first (of all), in the first place, to begin with, secondly, thirdly, another argument/point is, finally, lastly, last of all.

► Dodawanie kolejnych argumentów

what is more, furthermore, not only ... but also, in addition, besides, not to mention the fact that, as well as this, both ... and, another point worth mentioning is.

► Podawanie przykładów

for example, for instance, such as, particularly, especially.

► Ukazywanie wyniku działań

consequently, as a result, thus.

► Przedstawianie argumentów przeciwstawnych
on the contrary, on the other hand, others feel/argue that, contrary to what most people believe, as opposed to the above ideas, however.

► Podsumowanie

in conclusion, to sum up, I (strongly) believe that, I think, I feel, in my opinion/view, it seems to me that, all in all, on the whole, taking everything into account, the way I see it, from my point of view, I am in favour of, my belief is that.

ROZPRAWKA – WYRAŻANIE OPINII

Są to prace formalne w stylu, ale w przeciwieństwie do wypracowań typu „for and against” (za i przeciw) należy tu wyraźnie określić własną opinię, która powinna być poparta argumentami.

Plan

Wypracowanie powinno obejmować następujące części:

► Wstęp

Określamy w nim temat wypracowania i jasno formułujemy swoją opinię.

► Główna część pracy

Powinna się składać z co najmniej dwóch akapitów. Przedstawiamy w nich swoje racje w sposób jasny i zorganizowany. Każdy punkt widzenia powinien być wyrażony w sposób

logiczny w osobnym akapicie. W tej części pracy można wspomnieć o ewentualnych przeciwnych opiniach, pod warunkiem zawarcia ich w osobnym akapicie.

► Wnioski

Praca powinna zawierać podsumowanie z własnym komentarzem i ponowne wyrażenie naszej własnej opinii.

O czym należy pamiętać

► Przed przystąpieniem do pisania ustal argumenty i zdecyduj, które z nich uważasz za najbardziej istotne. Wyjaśnij je w pracy jasno, popierając, w miarę możliwości, przykładami.

► Akapity powinny rozpoczynać się od zdania, które jasno określa, o czym będzie w nich mowa. Każdy punkt powinien być zawarty w oddzielnym akapicie.

► Styl pracy powinien być formalny, bez form skróconych i wyrażen kolokwialnych.

► Staraj się popierać opinie argumentami lub przykładami.

► Część końcowa, czyli wnioski nie powinna zawierać żadnych nowych argumentów.

► Kolejne przytaczane argumenty powinny być łączone za pomocą odpowiednich słów i zwrotów, jak te podane poniżej

► Używaj możliwie szerokiego zakresu słownictwa i różnorodnych struktur gramatycznych.

Przydatne zwroty i wyrażenia

► Wyliczanie argumentów

Firstly, first (of all), in the first place, to begin with, secondly, thirdly, next, another argument/view is, finally, lastly, last of all.

► Dodawanie kolejnych punktów

In addition (to this), furthermore, moreover, what is more, also, apart from this, besides, another point worth mentioning is, both ... and, not only ... but also, not to mention the fact that, as well as this.

► Podawanie przykładów

For example, (take) for instance, such as, particularly, especially.

► Podkreślanie

In fact, as a matter of fact.

► Kontrastowanie

Although, in spite of, despite, however, but.

► Wyrażanie przyczyny

Because (of), as, since, due to, consequently, as a result.

► Wyrażanie konsekwencji

Therefore, in this case, for this reason, consequently, as a result.

► Podsumowanie

In conclusion, to sum up, all in all, on the whole, taking everything into account, the way I see it, in my opinion/view, I (strongly) believe, I think/feel, from my point of view, I am in favour of, my belief is that.

Uwagi dla nauczyciela

Dobrze jest uświadomić uczniom, że podane słownictwo umożliwi im dokonywanie wyboru i unikanie powtórzeń, ale nie powinno być nadużywane. Po pierwsze, ilość nie przechodzi tu w jakość, a po drugie, może spowodować przekroczenie limitu słów (co grozi obniżeniem oceny) i przerostem formy nad treścią. Z tego względu proponuję przedstawić przykładowe rozmieszczenie tego słownictwa w głównej części pracy, co jest, oczywiście znacznym uproszczeniem, ale i ułatwieniem dla uczniów.

Firstly
..... also
.....
In addition
..... Another point is
.....
.....
..... Contrary to the above
.....
.....

Dla ułatwienia dalszej pracy podaję kilka przykładowych tematów wypracowań. Niektóre z nich mogą, po pewnych modyfikacjach, być wykorzystane dla obu omówionych tu typów. Uczeń musi sam zdecydować, którą formę wybierze i konsekwentnie ją realizować według przygotowanego wcześniej planu. Jego sporządzenie jest bardzo ważne, zwłaszcza w pierwszej fazie nauki pisania wypracowań i uczniowie powinni sobie uświadomić, że jest to najlepszy sposób na uniknięcie chaosu w tekście, przeskakiwanie z tematu na temat czy pominięcie istotnych punktów, dla których zabrakło miejsca. Limit słów dla podanych tematów wynosi 150–200. Należy go przestrzegać, aby

uczniowie przyzwyczaili się do tej długości pracy i nauczyli się zwięźle wyrażać swoje myśli. Dla ułatwienia tematy zostały pogrupowane według typów:

► A. Wyrażanie opinii

1. Why is driving without a driving licence considered a crime?
2. Teenagers should not be sent to prison.
3. Football hooligans are a problem to society. Why is it so?
4. Power and money go hand in hand.
5. Beauty is only skin deep.
6. How do the mass media affect people's lives?
7. Violent sports should be banned. Do you agree?
8. What is the point of learning?
9. Should everyone have a university education?
10. Family or friends – which are more important?
11. Is school the best preparation for your working life?

► B. Za i przeciw.

1. Good and bad points of working and going to school at the same time.

2. Advantages and disadvantages of living in a town and in the country.
3. What are pros and cons of giving teenagers pocket money?
4. Good and bad points of being rich and famous.
5. Advantages and disadvantages of wearing a school uniform.
6. In what ways can working as a tour guide be enjoyable or difficult?
7. What are the positive and negative aspects of a career as a model?
8. Cars – the curse and blessing of the 20th century.
9. What are the advantages and disadvantages of giving pets as presents?

Bibliografia

- V. Evans (2000), *Successful Writing – Intermediate*, Express Publishing.
- V. Evans, J. Dooley (1999), *Enterprise 3, 4*, Express Publishing.
- E. Moutsou, S. Parker (1998), *Plus First Certificate*, MM Publications.
- M. Vince (1996), *First Certificate Language Practice*, Heinemann.

(marzec 2001)

Beata Radomska
Opole

Jak stworzyć dobry stymulus

Przypomnijmy, że egzamin maturalny wewnętrzny z języka obcego, czyli ustny, jest podzielony na 2 poziomy: podstawowy i rozszerzony. Egzamin na poziomie podstawowym trwa 15 minut i składa się z dwóch zadań:

- trzech rozmów sterowanych między egzaminatorem a zdającym, według podanego w zestawie scenariusza,
- rozmowy egzaminatora ze zdającym na temat materiału stymulującego.

Egzamin na poziomie rozszerzonym zawiera dwa zadania poziomu podstawowego, a ponadto zadanie trzecie, będące prezentacją przygotowywanego przez cały rok szkolny tematu oraz rozmowy z egzaminatorem o tym temacie.



Analiza budowy stymulusa

Materiał stymulujący, zwany potocznie stymulusem, stanowi drugie zadanie egzaminu wewnętrznego matury 2002. Jest to materiał, który stanowi bazę do rozmowy między egzaminatorem a zdającym.

Stymulus powinien dotyczyć tematów z katalogu przewidzianego na dany rok szkolny. Dla matury 2002–2005 tymi tematami są:

- 1) Dane personalne
- 2) Dom
- 3) Czas wolny
- 4) Życie rodzinne i towarzyskie
- 5) Zdrowie

- 6) Zagrożenia współczesnego świata
- 7) Kultura i sztuka
- 8) Podróżowanie
- 9) Elementy wiedzy o krajach, których język jest nauczany.

Materiał stymulujący do rozmowy powinien zawierać co najmniej 2 różne elementy np. fragmenty zdjęć, ilustracji, reklam, tabel, wykresów, danych statystycznych. Elementy te powinny być powiązane ze sobą treścią nawiązującą do tematu z katalogu.

Zadanie 2.

Rozmowa na podstawie materiału stymulującego.

Przygotuj się do rozmowy z egzaminatorem na temat:

- dyscyplin sportowych uprawianych przez niepełnosprawnych,
- życia tych osób,
- pomocy dla niepełnosprawnych.

DISABLED PEOPLE



Zadanie 2.

Rozmowa na podstawie materiału stymulującego.

Przygotuj się do rozmowy z egzaminatorem na temat:

- wad oglądania telewizji przez dzieci,
- czynnego wypoczynku,
- rezultatów pasywnego spędzania czasu wolnego.



Passive

or active



Zadanie 2.

Rozmowa na podstawie materiału stymulującego.

Przygotuj się do rozmowy z egzaminatorem na temat:

- symboli świąt Bożego Narodzenia,
- przyczyn obdarowywania się,
- tradycji związanych ze świętami.



TRADITION



Tworząc materiał stymulujący należy kierować się albo jednorodną treścią na dany temat, albo treścią przedstawiającą temat na zasadzie przeciwstawieństw. W ten sposób można uniknąć chaosu w zakresie jednego tematu z katalogu.

Przedstawiony w stymulusie materiał musi być czytelny dla ucznia. Patrząc na niego, uczeń powinien od razu „wpaść” na temat, którego on dotyczy. Dlatego też wszystkie elementy materiału powinny być logicznie podporządkowane głównemu problemowi. Na pewno pomocne tu będą kolorowe elementy materiału, chyba że temat „narzuca” kolor czarno-biały, np. terroryzm, zagrożenie, kataklizmy, problemy demograficzne.

Ważną sprawą jest graficzny projekt stymulusa. Elementy materiału powinny być wyraźnie średniej wielkości, tak aby uczeń nie musiał zbyt długo wysilać się przy rozróżnieniu tego, co widzi.

Etapy, jakie uczeń powinien przejść analizując stymulus, aby być gotowym do rozmowy z egzaminatorem, to:

- ▶ obejrzenie poszczególnych elementów – obrazki, wykresy;
- ▶ przeczytanie trzech sugestii, będących „planem rozmowy z egzaminatorem, wyrażonych w języku polskim.

Trzeba pamiętać, że zdający ma 5 minut by przygotować się do egzaminu wewnętrznego. W ciągu tych 5 minut powinien:

- ▶ przeczytać „scenariusz dialogów” do przeprowadzenia z egzaminatorem – czyli zadanie 1,
- ▶ zapoznać się z materiałem stymulującym, nastawiając się jednocześnie na rozmowę dotyczącą jednego z dziewięciu, znanych mu tematów z katalogu.

W „walce” z czasem powinniśmy pomóc uczniom przygotowując stymulusy, które będą:

- ▶ na temat z katalogu;
- ▶ wyraźne, czytelne;
- ▶ logiczne, ukierunkowane rozmową, gdyż uczeń nie będzie miał czasu na domysł intencji osoby przygotowującej materiał stymulujący.

Nie powinno się zawierać w stymulusach tekstów, a napisy czy podpisy powinny być zminimalizowane. Uczeń powinien mieć więcej czasu z tych 5 minut na zastanowienie się nad słownictwem, opisem elementów stymulusa – czyli konkretnie nad tym, co widzi na rysunkach, czy co sądzi o przedstawionym problemie, niż na stracie czasu na czytanie treści, podpisu itp.

Materiał stymulujący dla ucznia nie zawiera pytań egzaminatora, dlatego uczeń nie wie, o co może być spytany. Nie mniej jednak uczniowie powinni dowiedzieć się w trakcie przygotowań do matury, jakich pytań mają się spodziewać.

Egzaminator może zadać od 6 do 8 pytań, które są zbudowane na zasadzie od szczegółu do ogółu, czyli, że występuje tu stopniowanie trudności pytań.

Pierwsze pytania dotyczą szczegółu, czyli **opisu** przedstawionego materiału stymulującego, przy czym pierwsze z pytań jest sformułowane dość ogólnie – co widzisz na obrazkach, natomiast drugie pytanie dotyczy konkretnego elementu, zagadnienia, wykresu. Środkowym etapem przejścia od szczegółu do ogółu są następne dwa pytania, które pomału mogą odchodzić od obrazków stymulusa, w tzw. **inter-**

pretacje. Interpretuje się tu problem. Ostatecznym przejściem do ogółu jest prośba o wyrażenie opinii na temat problemów poruszanych w stymulusie. W tych odpowiedziach, wyrażających własną opinię uczeń ma pole do popisu swoim słownictwem, poprawnością językową oraz wyrażeniem swoich myśli, jak i umiejętnością obrony swoich opinii.

Aby pozwolić uczniowi „rozwinąć skrzydła” należy unikać tzw. tematów drażliwych, które mogłyby wpłynąć na jakość odpowiedzi oraz na odbiór odpowiedzi przez egzaminatora. Do tematów drażliwych dla zdającego i dla egzaminatora są, między innymi: rozwód, adopcje, pogrzeb (uroczystości rodzinne), jak i otyłość (temat – dane personalne – wygląd zewnętrzny). Doświadczenia życiowe obu stron mogą być różne i nie powinny wpływać na odpowiedzi zdającego czy punktacje egzaminatora.

Jeżeli zdarzy się, że zdający odpowiada w pełni na jedno pytanie, a nawet nieświadomie (gdyż nie zna pytań egzaminatora) odpowie na następne, to egzaminator nie powinien zadawać pytania, na które uczeń już odpowiedział. W takim przypadku egzaminator powinien przejść do następnego pytania. Nie powinien też zadawać „swoich”, dodatkowych pytań, spoza pytań przygotowanych w zestawie, a zatwierdzonych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną. Żadne z pytań nie powinno być ogólne, czyli wymagać odpowiedzi: tak lub nie. Jeżeli jednak warto zadać takie pytanie, to powinno ono być uzupełnione pytaniem – dlaczego?

Na zakończenie warto wspomnieć o postawie egzaminatora, które jest niezwykle ważnym elementem dla zdającego. Atmosfera egzaminu powinna być przyjazna zdającemu, miła, ale też utrzymana w tonie formalnym. Egzaminator nie powinien poprawiać błędów zdającego, przerywać mu, podpowiadać dodatkowymi pytaniami spoza zestawu. Oczywiście pytanie można powtórzyć, ewentualnie zreformułować, ale nie należy upraszczać pytania nienaturalnie czy mówić wolno i przesadnie artykułować wyrazy. Trzeba również pamiętać o uszanowaniu nie tylko umiejętności językowych zdającego, ale i jego opinii osobistych, których nie należy podważać ani słowem, ani gestem. Należy unikać zbędnych gestykulacji wyrażających niecierpliwość, znudzenie czy

brak zainteresowania egzaminatora odpowiedzią zdającego.

Nadrzędnym celem merytorycznym i etycznym egzaminatora jest sprawdzić wiedzę ustną zdającego, pozwolić mu się wypowiedzieć w pełni, a treść wywołaną faktem eg-

zaminu złagodzić przyjazną atmosferą dającą zdającemu odczuć myśl egzaminatora: „Prze-
cież ty tak dużo umiesz, pochwal się tym, co
wiesz, a ja z przyjemnością posłucham cię i poroz-
mawiam z tobą”.

(maj 2001)

Beata Radomska
Opole

Jak pracować z młodzieżą nad stymulusem?

Najlepiej jest rozpocząć pracę z młodzieżą nad stymulusem w drugim semestrze klasy trzeciej, ewentualnie we wrześniu w klasie czwartej. Podzielię się moimi doświadczeniami w tej pracy, które uzyskałam po nabyciu kwalifikacji egzaminatora maturalnego z języka angielskiego, czyli, jak zastosowałam już teorię w praktyce.

Na początku drugiego semestru uczniowie klas trzecich, którzy najprawdopodobniej będą zdawać Maturę 2002 jako pierwszy rocznik, zostali zapoznani przeze mnie z procedurą, istotą oraz przebiegiem matury. Poleciłam im kupienie syllabusu z języka angielskiego.

Sama przeczytałam go na przełomie maja-czerwca 2000 roku, kiedy to dyrekcja mojej szkoły (Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Opolu) przekazała wszystkim anglistom syllabusy do „przetrawienia” na wakacje. Dzięki temu katalog tematów oraz wymagania egzaminacyjne Matury 2002 przekazałam uczniom klas III i rozdałam je im już we wrześniu.

W związku z powyższym praca w drugim semestrze dla klas III ze stymulusami de facto była już rozpoczęta we wrześniu 2000 roku. Analizując etapy matury wewnętrznej, od razu jasnym się stało, że zadanie 1, czyli trzy rozmowy sterowane, są przerabiane niemalże na każdej lekcji języka angielskiego. W związku z tym postanowiłam „doszlifować pracę”, a właściwie odpowiedź ucznia na pytania do stymulusa. Przekonałam mnie o tym nie tylko pragmatyzm, ale również procentowość punktów uzyskanych przez zdającego. Za zadanie 1 uczeń otrzymuje 9 pkt. a za zadanie 2-11 pkt.

Pracę z młodzieżą nad stymulusami podzieliłam na parę etapów. Pierwszy etap to było przygotowanie stymulusa. Poinformowałam uczniów o:

1. tematach z katalogu tematów (stymulus nie powinien zawierać materiału spoza katalogu);

2. praktycznych zasadach tworzenia stymulusa, podając im parę zasad, w tym:

- ▶ stymulusy powinny być kolorowe;
- ▶ powinny być czytelne;
- ▶ powinny mieć przynajmniej 2 elementy przedstawione na bazie tego samego zagadnienia lub przeciwstawieństwa;
- ▶ elementy materiału powinny być naklejone na kartkę z małego bloku rysunkowego, w pozycji pionowej (choć dopuściłam pozycję poziomą).
- ▶ napisy, hasła, tytuły muszą być w języku angielskim.

Po tych informacjach uczniowie mieli 2 tygodnie na gromadzenie materiału z czasopism do 9 tematów z katalogu. W trzecim tygodniu mieli wykonać w domu własne stymulusy, według wcześniej podanych przeze mnie informacji. Jako, że uczę klasy o profilu ogólnym i z rozszerzonym językiem angielskim, to ci pierwsi mieli do zrobienia w domu 3-5 stymulusów, ci drudzy 5-7.

W czwartym tygodniu zebrałam stymulusy od uczniów, a te które miały mankamenty, np. małe litery jako nagłówki, elementy nie na temat lub źle rozmieszczone, „szły do poprawki”. Dzięki tej pracy uczniowie doskonale znają tematy z katalogu i wiedzą, czego mogą oczekiwać od stymulusa.

Następnym etapem w przygotowaniu stymulusów było ułożenie do nich pytań. Podałam uczniom zasadę tworzenia 6 pytań:

- ▶ 2 dotyczące opisu,
- ▶ 2 – interpretacji,
- ▶ 2 – opinii.

Uczniowie już na lekcji układali pytania do swoich stymulusów. Oczywiście sama wykonałam po 2-3 stymulusy do każdego z tematów z katalogu, jako wzór.

Następnie uczniowie czytali swoje pytania i wspólnie je przeanalizowaliśmy bądź po prostu poprawialiśmy. Dzięki temu ćwiczeniu, utrwalili umiejętność zadawania pytań, a ponadto wykształcili umiejętność gotowości do odpowiedzi na pytania egzaminatora. To ćwiczenie uświadomiło im, że najpierw powinni oczekiwać pytania dotyczącego elementów opisu stymulusa, potem zinterpretowania materiału, aby następnie wyrazić swoją opinię.

Uczniowie napisali na komputerze poprawnie sformułowane pytania do swych stymulusów, by przy ćwiczeniach praktycznych wymienić się swoimi stymulusami.

Następnym etapem było gromadzenie słownictwa na dany temat z katalogu. Uczniowie założyli sobie zeszyty-słowniki z podziałem na 9 tematów. Ich zadaniem było gromadzenie co tydzień słownictwa na 1 temat z katalogu. Dzięki temu pracowali indywidualnie nad doskonaleniem swojego słownictwa.

W międzyczasie założyłam segregator, w którym każdy stymulus ucznia umieściłam w osobnej „koszulce”, a z tyłu stymulusa dołączyłam pytania pisane na komputerze. Stymulusy ułożyłam według tematów z katalogu. Po tygodniu opracowywania słownictwa przez ucznia przechodziliśmy do jego praktycznego zastosowania w pracy nad stymulusem. Zaczęliśmy od tematu 1 – Dane personalne (wiek, narodowość, wykształcenie, wygląd zewnętrzny, itp.). Wyjęłam z segregatora wszystkie stymulusy z tematu 1 (ubrane w koszulki, dzięki temu są czyste, estetyczne, nie pobrudzą się) i jak z talii kart każdy uczeń mógł sobie wybrać jeden stymulus. Następnie przy otwartych słowniczkach z tematu pierwszego, mając pytania z tyłu każdego stymulusa, przygotowywali się do odpowiedzi na pytania. Chętni odpowiadali na sześć pytań wylosowanego stymulusa.

W następnym tygodniu przyszedł czas na

temat 2 – czyli dom, wyposażenie mieszkania, wynajem itp. i procedura powtarzała się. Przy takim systemie praktycznej pracy ze stymulusem na tym etapie każdy uczeń przekonał się o lukach w swojej wiedzy z zakresu słownictwa. Założone przez nich słowniczki według mojego określenia mają „żyć” i „rozwijać się”, tzn. uczniowie powinni je uzupełniać i posługiwać się nowo opanowanymi słówkami z zeszytu. Tak założony zeszyt słówek do tematów z katalogu będzie dla tych uczniów funkcjonował dalej w klasie IV i będzie doskonałą bazą w przygotowaniu się do matury.

Uczniowie mają nadmiar różnych obojętności, dlatego też część z nich kupiła sobie słowniki tematyczne, aby nie przepisywać słówek do założonych przez siebie słowniczków. Nie mniej jednak szybko przekonali się, że nie wszystkie potrzebne im wyrazy i zwroty są w podręcznikach, więc kontynuowali zapis w słowniczkach.

Podsumowując pracę młodzieży ze stymulusami do Matury 2002, należy podkreślić wymierne dla uczniów korzyści:

- 1)** doskonale znają tematy z katalogów tematów, a to przyda się im również w przygotowaniu do matury z innego języka obcego;
- 2)** znają istotę budowy stymulusa, czyli wiedzą czego mogą oczekiwać od przedstawionego materiału (patrz na elementy materiału stymulującego – napisy, obrazki, a następnie na trzy sugestie dotyczące treści pytań egzaminatora);
- 3)** przećwiczyli tworzenie pytań, co będzie dla nich pomocne w dialogach;
- 4)** w swej odpowiedzi na maturze wiedzą, jakich pytań mogą oczekiwać (opis, interpretacja, opinia);
- 5)** utrwalili sobie zapis i wydruk treści w języku angielskim na komputerze;
- 6)** zgromadzili słownictwo na każdy temat według własnych potrzeb czy braków;
- 7)** ćwiczą na bieżąco różne tematy materiałów stymulujących.

Tak rozpoczęta praca młodzieży ze stymulusami w II semestrze kl. III, a następnie utrwalana i kontynuowana w klasie IV, powinna przynieść wymierne korzyści dla zdających – a mianowicie poczucie pewności opanowanego słownictwa, umiejętności interpretacji i wyrażania własnej opinii, a w rezultacie pozytywnie zdanej matury z języka angielskiego w jej pierwszej edycji – Matury 2002. (maj 2001)

Uczmy posługiwania się słownikami

Tak naprawdę, to uczniowie sami muszą uczyć się języka obcego, a przede wszystkim posługiwać się nim skutecznie w sposób produktywny i receptywny. Nauczyciel może im w tym tylko pomóc, ułatwić i przyspieszyć naukę. W tym celu powinien im pokazać sposoby pozwalające na samodzielne wzbogacenie słownictwa.

Prezentacja słownictwa języka obcego związana jest z nabywaniem przez uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się słownikami. Często jednak, uczeń nawet wiedząc, że słownik zawiera odpowiedzi na większość pytań i wątpliwości, wycofuje się, widząc jego złożoność i woli z niego nie korzystać. Dlatego też rolą nauczyciela jest pomaganie uczącym się w przezwyciężeniu strachu względem słownika oraz w wykształceniu umiejętności znalezienia słów i wyselekcjonowania właściwego znaczenia spośród innych przedstawionych.

Możemy zaproponować uczniom dwa główne typy słowników: jednojęzyczne i dwujęzyczne. Słowniki jednojęzyczne przeznaczone są dla uczących się różnych języków i mają na celu opisanie języka obcego¹⁾. W słownikach tych wyjaśnienia, informacje gramatyczne oraz przykłady podane są wyłącznie w języku obcym, co może czasami sprawiać uczniom kłopoty nie do pokonania. Są to przede wszystkim trudności spowodowane skomplikowanymi definicjami. Słowa są tu ułożone według alfabetu, dlatego też niemożliwe jest odnalezienie w takim słowniku ekwiwalentu wyrazu w języku ojczystym. Jako mocną stroną słownika jednojęzycznego musimy wymienić jego wiarygodność i autentyczny charakter języka, który jest w nim opisany, tzn. definicji, przykładów zawierających szukane słowa, cytatów²⁾. Słowniki dwujęzyczne (polsko-francuski, francusko-polski) prezentują znaczenie, lub znaczenia, słowa w języku polskim i vice versa. Tak jak jednojęzyczne słowniki dwujęzyczne :

► podają rodzaj rzeczowników, formę męską

i żeńską przymiotników (z wyjątkiem tych, które posiadają jedną formę dla obu rodzajów);

► sygnalizują wyjątkowe formy tworzenia liczby mnogiej rzeczowników, przymiotników itd.;

► prezentują czasowniki w bezokoliczniku, ale ich przechodni, nieprzechodni lub zwrotny charakter jest zaznaczony.

Inne słowa: przysłówki, przyimki, spójniki, są określone skrótami. Części słów towarzyszą również zdania i wyrażenia ilustrujące ich użycie.

Badanie przeprowadzone przez Bogaards'a dowodzi, że posługiwanie się słownikiem ma pozytywny wpływ na przyswajanie słownictwa języka obcego. Jednakże uczeń nie może korzystać z obojętnie jakiego modelu proponowanego mu przez różnych wydawców. Rolą nauczyciela jest więc zaproponowanie egzemplarza, który odpowiadałby mu najlepiej. Według Bogaards'a, warunki, jakie powinien spełniać dobry słownik, mający pomagać uczniom, czy byłby jedno, czy dwujęzyczny, są następujące:

► nomenklatura jest wystarczająco bogata, by pozwolić na czytanie w języku obcym tekstów autentycznych, np. prasy codziennej, nowoczesnych tekstów literackich, podręczników szkolnych itd.;

► różne słowa traktowane są jako jednostki, mające swoje własne znaczenie oraz gramatykę, a każdy wyraz zilustrowany jest odpowiednim kontekstem;

► informacje gramatyczne są jasne i wyraźne. Główne aspekty gramatyczne są również zobrazowane we właściwych kontekstach;

► definicje są jasne, proste, kompletne i przedstawione za pomocą możliwie jak najbardziej ograniczonego słownictwa;

► tłumaczenia w słownikach dwujęzycznych są bogate w sens, ograniczone w liczbie oraz zawierające wszystkie informacje gramatyczne i dyskursywne niezbędne dla danego tematu;

► związki znaczeniowe są maksymalnie wyczerpane i dają możliwość do wszelkiego rodzaju

¹⁾ Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier/Didier.

²⁾ ibidem

odwołań. Są szczególnie bogate w słownikach jednojęzycznych, by zagwarantować jak najlepszy dostęp do nieznanych słów.

Słownik, spełniający te warunki, powinien raczej uświadamiać uczniom to, co jest typowe – przede wszystkim dla produkcji w języku obcym – niż to, co jest możliwe.

Trzeba więc wyposażyć naszych uczniów w instrument poszukiwawczy, dzięki któremu unikną oni bezbronności w sytuacji, gdy pozostają sami z nowym słowem lub wówczas, gdy wahają się co do sensu, czy pisowni słowa już znanego. Słownik jest po to, by odpowiedzieć

na te pytania, natomiast jego zaletą jest cytowanie konstrukcji, zawierających szukane słowo. Przygotujmy więc uczniów do posługiwania się nim najszybciej, jak to jest możliwe.

Bibliografia

- Bogaards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier/Didier.
Kojs, W. (1975), *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Wyd. 1. Warszawa: WSiP.
Kośla, H. (1981), *Dydaktyczne podstawy budowy podręczników języków obcych*. Wyd. 1. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
(listopad 2000)

Małgorzata Urbańczyk
Sułkowice

Strategie uczenia i nauczania w zakresie opanowywania słownictwa języka obcego

Do napisania tego artykułu zainspirował mnie wykład pani docent Anne Vorderwuelbecke wygłoszony podczas seminarium zorganizowanego przez Fundację Boscha w Tybindze. Dotyczył on metod efektywnego przyswajania nowo poznanego słownictwa.

Dosyć często nauczyciele ograniczają się do podania nowych słówek i zwrotów oraz zapisania ich na tablicy, ewentualnie wydają polecenie, by uczniowie wypisali nowe słówka ze słownika. Trzeba przyznać, że ten sposób uczenia słownictwa jest wyjątkowo mało atrakcyjny.

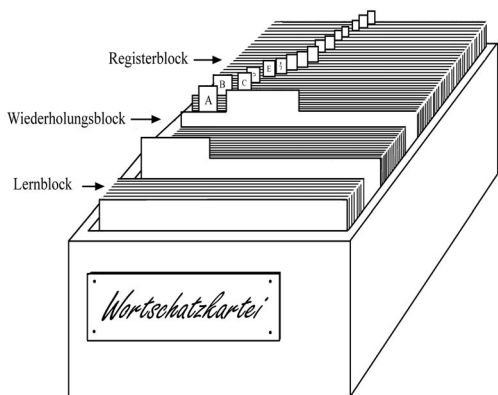
Osobiście zaintrygowała mnie przedstawiona przez panią Anne Vorderwuelbecke metoda zapamiętywania słówek, którą nazwałabym **kartoteką – katalogiem słownictwa** (*Wortschatzkartei*). Polega ona na tym że wszyscy uczniowie kupują sobie (w Niemczech są do zdobycia w sklepie) lub sami wykonują skrzynkę z kartonu na fiszki wraz z wykresem alfabetycznym. Skrzynka przechowywana jest w domu, tylko pojedyncze karteczki przynoszone są na lekcje. Uczeń nanosi na nie nowe słownictwo zaprezentowane na tablicy lub na folii bez tłumaczenia na język polski, a więc rzeczowniki z rodzajnikiem i liczbą mnogą, czasowniki, synonimy, antonimy oraz przykłady zdań, np.

das Vertrauen (auf + A)
fester, starker Glaube an + A
auf Gott/auf die Technik vertrauen
vertrauen + D Ich vertraue dir.
vertrauen auf + A Ich vertraue auf deine Hilfe.

vertrauensvoll
vertrauenswürdig
das Mißtrauen
mißtrauisch gegenüber + D

Zwroty zapisywane są w całości, np. *Es tut mir leid*. W domu na odwrotnej stronie karteczki uczeń zapisuje znaczenie wyrazów w języku ojczystym wykorzystując słownik języka niemieckiego. Stwarza mu to możliwość skorygowania zapisu, zapoznania się ze wszystkimi znaczeniami danego słowa oraz z przykładami użycia go w różnych kontekstach. Pobudza to ucznia do aktywnego i umiejętnego korzystania ze słownika.

Jeśli chodzi o samą skrzynkę z fiszkami, to jest ona podzielona na trzy bloki: uczenia się, powtórzenia i rejestru alfabetycznego.



Najpierw uczeń umieszcza zapisane na fiszce (karteczce) nowe słownictwo w bloku uczenia się (*Lernblock*) i codziennie je przegląda. Dopóki zapisane słowo lub zwrot nie zostaną zapamiętane, fiszka pozostaje w tym bloku. Dopiero po przyswojeniu słownictwa uczeń przekłada ją do bloku powtórzenia (*Wiederholungsblock*), który jest co drugi lub trzeci dzień sprawdzany. Gdy uczeń całkowicie opanuje słownictwo, wędruje ona do bloku wykazu alfabetycznego (*Registerblock*). Podczas porządkowania kart w tym bloku uczeń przypomina sobie słownictwo zapisane na sąsiednich fisz-

kach. Może się, przy tym okazać, że zapomniał znaczenia któregoś z sąsiadujących słów. Przekłada wtedy fiszkę z powrotem do bloku powtórzenia. W ten sposób powstaje indywidualny, wciąż udoskonalany i poszerzony słowniczek ucznia.

Sposób ten wydaje się na pozór trudny i skomplikowany, ale w rzeczywistości tak nie jest. Ma on wiele zalet. Przede wszystkim umożliwia wielokrotne powtarzanie zwrotów i słówek bez szukania ich w słowniku. Pozwala także na indywidualizowane tempo uczenia się. Uczniowie wiedzą, jakie słownictwo opanowali, a jakie nie, poza tym mogą poszczególne fiszki z wyjątkowo trudnym słownictwem lub zwrotami wyciągnąć z katalogu i nakleić na drzwiach, ścianie, lustrze, położyć obok filiżanki z herbatą i uczyć się. Z biegiem czasu powstają, w bloku rejestru segmenty słów, np. *fahren, das Fahrrad, die Fahrt, der Fahrplan, die Fahrkarte* itd.

Myślę, że jest to doskonały sposób, gdyż pozwala na aktywne opanowanie słownictwa i umiejętne nim operowanie, dzięki czemu zostaje osiągnięty najważniejszy cel nauczania języka niemieckiego, tj. sprawność mówienia.

(październik 2000)

Karolina Ekes
Warszawa

Prawnicze sentencje na lekcjach łaciny

Prawo rzymskie jest historycznym fenomenem na nieporównywalną skalę. Przeżyło swoje państwo i naród, w średniowieczu obowiązywało w niektórych państwach, inne objęło swoimi wpływami. Stało się jądrem nowożytnej nauki prawa. Wraz z grecką filozofią i chrześcijaństwem stanowi jeden z głównych komponentów kultury europejskiej¹. Nawet najbardziej zagorzali przeciwnicy kultury łacińskiej, np. dowodzący wyższości kultury greckiej nad nią i sprowadzający Rzymian do roli powielaczy dorobku Greków, przyznają, że prawo stanowi niebagatelne osiągnięcie tych pierwszych.

Kilka łacińskich sentencji może stać się pretekstem do przekazania uczniom podstawowych informacji o prawie rzymskim. Oto propozycja lekcji, którą można przeprowadzić nawet z początkującymi w nauce języka łacińskiego.

Na wstępie, oprócz wskazania na znaczenie prawa rzymskiego w kulturze europejskiej, warto przypomnieć, że za okres klasyczny w historii prawa rzymskiego, inaczej niż w literaturze i sztuce, uznaje się czasy od Augusta do panowania Sewerów (I – III wiek po Chr.). Po czym możemy zacząć od słynnej definicji prawa, podanej przez prawnika Celsusa: *ius est ars boni et aequi*.

¹ Kuryłowicz M. (1994). *Prawo i obyczaje w starożytnym Rzymie*. Lublin.

Niektórzy autorzy publikacji naukowych wskazują na niedoskonałość tej definicji, jako nieokreślającej sztuką zachowania czyjego dobra jest prawo. Stosunek do tej definicji zależy od stosunku do problemu istnienia obiektywnego dobra, bądź przekonania o etycznym relatywizmie. Słowo *ius* oznaczało uprawnienie (na przykład *ius provocationis*), a w szerszym znaczeniu zbiór uprawnień, porządek prawny. Rzymscy prawnicy podzieliли *ius* na: *publicum* i *privatum*. **Privatum ius est quod spectat ad singulorum utilitatem** – reguluje sytuację prawną osób (osobową i rodzinną) i ich sprawy majątkowe (rzeczowe i zobowiązania), także po śmierci (spadkowe). **Publicum ius est quod ad statum rei Romanae spectat** – odnosi się do administracji i ustroju państwa. Mówiąc o *ius publicum* przeczytajmy następną sentencję: **Ubi societas, ibi ius**.

Omawiając *ius* powiedzmy o *ius civile*, *ius gentium* i *ius naturale*. *Ius civile* to podstawowy zespół norm prawnych, obowiązujący rzymskiego obywatela. *Ius gentium* to wspólne prawo narodów. Podbite ludy rządziły się własnymi prawami, pozostawanie pod prawem rzymskim było przywilejem zarezerwowanym tylko dla obywateli. Prawo narodów stosowane było również w sprawach sądowych między obywatelem i cudzoziemcem. Z rzymskiej zasady poszanowania prawa narodów bierze swój początek prawo międzynarodowe, regulujące stosunki między państwami. O *ius naturale* przeczytajmy uczniom Cycerona. Cytat jest dłuższy, więc zrobmy to w przekładzie. „Jest zaiste prawdziwe prawo, prawo rzetelnego rozumu, zgodne z naturą, zasiane do umysłów wszystkich ludzi, niezmiennie i wieczne, które nakazując wzywa do wypełniania powinności, a zakazując odstrasza od występków; którego jednak nakazy i zakazy oddziałują tylko na ludzi dobrych, nie wzruszają natomiast ludzi złych. Prawo to nie może być ani odmienione przez inne, ani uchylone w jakiejś swej części, ani zniesione całkowicie. Nie może zwolnić nas od niego ani senat, ani lud. Nie potrzebujemy szukać dlań tłumacza czy wykładacza (...) nie jest ono inne ani w Atenach, inne teraz, a inne później, ale jako prawo jedyne w swoim rodzaju, wieczne i nieodmienne, obejmuje zarówno wszystkie narody, jak i wszystkie czasy (...) Kto nie będzie temu prawu posłuszny, zaprze się sam siebie i wyrzekając się swego

człowieczeństwa poniesie przez to samo jak najcięższą karę, choćby uniknął wszystkiego, co za karę jest uważane”. (O Państwie, III, 22, 33).

Perpetua voluntas ius. Całość brzmi: *lustitia est perpetua voluntas ius suum cuique tribuere*. Od wyrazu *ius* pochodzi *iustitia*. **Iustitia est suum cuique tribuere** (a nie każdemu po równo! – co jest dobrym tematem do dyskusji). Od wyrazu *ius* pochodzi też *iniuria*. Nasi uczeniowie może znają wyrazy o podobnym znaczeniu, np. *crimen*, *maleficium*, *delictum*, czy *fraus* (kojarzy się z defraudacją). Ten ostatni wyraz przyda się do przetłumaczenia następnej sentencji: **Fraus est celare fraudem**. Sprezyjmy znaczenie tych wyrazów: *iniuria* to zniesławienie, zniewaga, naruszenie godności osobistej i nietykalności cielesnej; *delictum* i *maleficium* to przestępstwa prawa prywatnego, które chroni osobiste i majątkowe interesy osób prywatnych, *crimen* to przestępstwo prawa publicznego, chroniącego interesy państwa i jego organów.

Także w języku polskim funkcjonują następujące wyrazy utworzone od łacińskiego *ius*, *iuris*: jurysdykcja, jurysta, jurisprudencja. *Iuridictio* to wymiar sprawiedliwości. Od początku republiki była częścią składową *imperium* – najwyższej władzy państwowej, sprawowanej przez konsulów, a od 367 r. też pretorów (gdy konsul był nieobecny w Rzymie). *Prudentia iuris*, czyli znajomość prawa, początkowo stanowiła domenę kapłanów (pontyfików), z czasem krąg osób zajmujących się prawem poszerzał się: od III wieku również plebejusze mogli stać się jurystami. Najwybitniejsi juryści – (po łacinie *iuris consulti*, bądź *iuris prudentes*) czasów republiki to Q. Mucius Scaevola (II/I wiek) i Servius Sulpicius Rufus (I wiek p. Chr.), o którym Cyceon powiedział, że „gdyby zebrać na jedno miejsce wszystkich prawników, jacy kiedykolwiek się w Rzymie urodzili, on by ich przewyższył”. Najwybitniejsi prawnicy I i II wieku to: Labeo, któremu tradycja przypisuje założenie szkoły (czy też, jak chcą inni, luźnego stronnictwa prawników) Prokulejanów; Sabinus, założyciel szkoły Sabinianów i Celsus, autor wyżej wspomnianej definicji prawa, którą zamieścił w swym podręczniku.

Nauka prawa początkowo odbywająca się prywatnie, u jednego ze słynnych prawników, w okresie klasycznym (I – III wiek!) do-

czekała się szkół i podręczników. Z tych ostatnich najszlachetniejszym są *Institutiones Gajusa* (II wiek), znane dzięki palimpsestowi odkrytemu w 1816 roku w Weronie.

Sentencja: ***Omnis definitio in iure civili periculosa est***, zachęca do zapoznania uczniów z terminem kazuistyki jako jednej z bardziej charakterystycznych cech rzymskiego prawa. Następnie przetłumaczymy słynne ***Dura lex, sed lex***. Uczniowie powinni wyjaśnić terminy: legalizm i legalista. Zwróćmy uwagę na słowo *lex*. Bywa ono tłumaczone jako „prawo”, np. ***Vitiorum emendatricem legem esse oportet commendatricemque virtutum, ab ea vivendi doctrina ducatur*** (Cicero, *O prawach* I 22, 58). Nie jest to jednak „prawo” w znaczeniu „porządek prawny”, który po łacinie określa słowo *ius*. ***Lex est, quod populus iubet atque constituit*** (Gajus, 1,3). *Lex* to ustawa. Uczniowie na lekcjach historii słyszeli już o nigdy formalnie nieuchylonych *Leges duodecim tabularum*. Za republiki i w okresie pryncypatu wydano około 800 *leges*. *Leges*, uchwalane były na komicjach, czyli zgromadzeniach obywateli. Komicja obradowały pod przewodnictwem urzędników posiadających ***ius agendi cum populo*** (dyktatorzy, konsulowie i pretorzy). Urzędnicy ci występowali z inicjatywą ustawodawczą i od ich nazwisk nazywano ustawy, np. *lex Hortensia*. Komicja przestały odbywać się w I wieku po Chr.

Constat autem iura populi Romani ex legibus, plebiscitis, senatus-consultis, constitutionibus principum, edictis eorum qui ius edicendi habent, responsis prudentium (Gajus, 1,2): oprócz *leges* źródłem prawa w Rzymie były uchwały senatu – *senatus consulta*, a za Cesarstwa konstytucje. *Plebiscita* – ***plebiscitum est, quod plebs iubet atque constituit*** (Gajus, 1,3), z chwilą równouprawnienia plebejuszy z obywatelami zostały zrównane z *leges*. Osobliwością rzymskiego prawa jest to, że obok ustaw, uchwał senatu i konstytucji cesarskich jako źródło prawa traktowano również wypowiedzi uczonych.

Przeczytajmy następną sentencję. ***Necessitas frangit legem*** – w stanie „wyższej konieczności” nie można powiedzieć: „*dura lex, sed lex*”. Art. 3 kodeksu cywilnego brzmi: „*Ustawa nie ma mocy wstecznej, chyba że to wynika*

z jej brzmienia lub celu”. W języku łacińskim: ***Lex retro non agit***.

Następna sentencja to: ***In legibus fundamentum rei publicae***. Ale Horacy w trzeciej pieśni z goryczą pyta: ***Quid leges sine moribus?*** W pytaniu tym zawarte jest stwierdzenie, że porządek w państwie zależy jest nie tylko od dobrych ustaw, lecz też od dobrych obyczajów obywateli. Niepisane prawo, prawo zwyczajowe – *mores maiorum*, cieszyło się w Rzymie poważaniem nie mniejszym niż prawo stanowione. Prawo zwyczajowe razem z prawem stanowionym składało się na porządek prawny: ***Omnes populi legibus et moribus reguntur*** – stwierdził prawnik Gajus. ***Consuetudo pro lege servatur***.

Do poznawania prawa może również zachęcić następną sentencja: ***Ignorantia iuris nocet***: nieznajomość prawa nie zwalnia od odpowiedzialności. ***In dubio pro reo*** – tę sentencję uczniowie mogą wykorzystać w praktyce szkolnej, gdy na przykład nie jest całkiem jasna ich sytuacja przy wystawianiu stopni. Przed wymądrzaniem się obroni ich zaś świadomość, że ***Nemo iudex in causa sua. Nemo testis idoneus in propria causa***. Używa się tych sentencji w znaczeniu przenośnym, ale są to także zasady prawne obowiązujące do dziś.

Oto następny przykład: łacińskie: ***Bis de eadem re ne sit actio*** i wzięte z kodeksu postępowania cywilnego, polskie zdanie: „*Sąd odrzuci pozew, jeżeli o to samo rozszczenie pomiędzy tymi samymi stronami sprawa jest w toku albo została już prawomocnie osądzona*” (Art. 199 § 1 pkt. 2).

Kończąc lekcję, możemy polecić uczniom znane nam publikacje na temat prawa. Ja polecam Marka Kuryłowicza „*Prawo i obyczaje w starożytnym Rzymie*” Zainteresowani uczniowie mogą również zapoznać się z tekstem *Ustawy XII Tablic*.

Bibliografia:

- Kuryłowicz M. (1994), *Prawo i obyczaje w starożytnym Rzymie*, Lublin.
Kolańczyk K. (1973), *Prawo rzymskie*.
Rezler J. (1993), *Język łaciński dla prawników*.
Zabłoccy Maria i Jan (2000), *Ustawa XII Tablic. Tekst – Tłumaczenie – Objaśnienia*, Warszawa.

(wrzesień 1999)

Tradycje polskich świąt – Dnia Wszystkich Świętych i Dnia Zadusznego – a amerykańska tradycja święta Halloween

Coraz powszechniejsza znajomość języka angielskiego w Polsce niesie ze sobą coraz większą tendencję do obchodzenia i przenoszenia na grunt polski świąt amerykańskich i brytyjskich. Przypatrując się uważnie od kilku lat temu zjawisku dochodzę do przekonania, że stawia to przed nauczycielem języka angielskiego nowe zadania uświadamiania uczniom wagi tradycji rodzimej. Gdy na lekcjach języka angielskiego poświęconym zagadnieniom kulturowym, na odpowiednio przygotowanym i dobranym materiale, będziemy się starać o to, aby nasi uczniowie mogli wypowiedzieć się także na temat polskiej tradycji, wzmocnimy w nich poczucie świadomości ich rodzimej kultury. Korzyść jest wtedy podwójna: wzbogacanie słownictwa angielskiego, oraz poszerzenie i ugruntowanie wiedzy o polskich obyczajach. Sądzę, że jest to dość istotna sprawa szczególnie teraz, gdy polska młodzież zdobędzie sobie, miejmy nadzieję, mocną pozycję współobywatela Europy i całego świata.

Zbliżał się Dzień Wszystkich Świętych. W Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii obchodzony jest w tym czasie Halloween, który zadomowił się w Polsce, jako „amerykańskie Zaduszki”. Postanowiłam w tym roku przedstawić moim uczniom XXVII Liceum Ogólnokształcącego im. T. Czackiego w Warszawie te oba zwyczaje. Chciałam, aby byli świadomi genezy polskich świąt, sposobu ich obchodzenia, aby towarzyszyła temu refleksja nad odrębnością tradycji rodzimej.

Co się tyczy święta Halloween, to nie miałam żadnego kłopotu z dostępem do materiałów źródłowych. Amerykanie i Anglicy szczytą się swoimi świętami i stosowne opisy można znaleźć w wielu broszurkach, książkach a nawet w podręcznikach do nauki języka. Także co bardziej przedsiębiorcze polskie wydawnictwa, widząc popyt na tego typu publikacje, drukują wiele temu podobnych materiałów. Ja skorzysta-

łam z książeczki wydawnictwa Idea zatytułowanej: *British and American Holidays with Handouts and Exercises*.

Kłopoty zaczęły się dopiero, gdy chciałam otrzymać w języku angielskim stosowny materiał o naszym Dniu Wszystkich Świętych. Nawet w bibliotece Nauczycielskiego Kolegium Języka Angielskiego w Warszawie nie znalazłam najkrótszego nawet tekstu, który mogłabym wykorzystać na lekcji. Po rozmowie i gorącej zachęcie ze strony dr Hanny Gołębiowskiej, wykładowcy Kolegium, postanowiłam napisać własny tekst. Zaczęłam od szukania materiałów źródłowych. Oparłam się przede wszystkim na znanej monografii J. St. Bystronia „Dzieje obyczajów w dawnej Polsce” oraz na „Kalendarzu Polski” J. Szczyпка i „Encyklopedii Staropolskiej” Zygmunta Glogera.

Na podstawie zebranych informacji z podanych wyżej źródeł napisałam dość prosty tekst, który zatytułowałam:

▼ How did it begin in Poland?

Religious festivals devoted to spirits and souls were celebrated in pagan times. At first they were held in spring. Then, when the Roman Catholic Church established All Saints' Day and All Souls' Day in 10th century on 1 November, they began to be associated with the Christian festival.

Polish chronicles and other historical sources say that people organised feasts on the Eve of All Saints' Day (Halloween). They brought food and drinks to churchyards, cemeteries and chapels. It was believed that during that night all the souls and spirits gather and take part in the feast. Not only could they eat and drink but also appear to the living. During the celebration the community gathered to pray and invoke spirits. It was led by a chairman called „Kozłarz”, „Gęślarz”, or „Guślarz”.

In Polish tradition this festival was called „Dzia-
dy”. The atmosphere was full of mystery, fear,
ghosts and supernatural power.

Christian celebration of All Saints' Day
and All souls' Day dates back to 18th century.
People all over Poland visit graves of their
families and friends that day. They decorate the
graves with flowers and light candles. Accord-
ing to Christian tradition praying for the souls of
the dead helps them to reach Heaven. Some-
times they go many kilometres to faraway
places to pay respects to the dead relatives. It is
also a good opportunity to visit family and
friends.

Nad sposobem przeprowadzenia lekcji
myślałam dosyć długo. Chciałam, aby lekcja
wypadła interesująco i abym zdołała osiągnąć
swoją cel – na bazie przygotowanego materiału
wywołać dyskusję ukazującą różnice kulturowe.
No i oczywiście, a może przede wszystkim, aby
moi uczniowie mogli wypowiadać się swo-
bodnie na temat polskich tradycji w języku
angielskim.

W domu przygotowałam typowego
Jack'a-o-lantren, czyli wydrążoną dynię z otwo-
rami na oczy, usta i nos. Do środka wstawiłam
niewielki kaganek. Przygotowałam także małą
gałązkę jałowca i mały znicz, co miało sym-
bolizować naszą polską dekorację na groby.

Lekcję zaczęłam od zapalenia świeciątka
w dyni i rozdania odpowiednich handout'ów (z
cytowanej przeze mnie książeczki). Uczniowie
czytali o pochodzeniu, tradycji oraz strojach
i maskach, w jakie najczęściej przebierają się
uczestnicy Halloween. Wydrążona dynia z za-
palonym świeciątkiem – to najbardziej znany
symbol i trzeba przyznać, że najefektowniej-
szy. Uczniowie bez trudu odpowiadali na za-
mieszczone pod tekstem pytania i rozwiąza-
li krzyżówkę. Atmosferę i ogólny klimat prawie
wszyscy uznali za wesoły, a także trochę nie-
zwykły.

Następnie zapaliłam świeciątka przy ga-
łązce jałowca leżącej z drugiej strony mojego
stolika. Rozdałam przygotowane przez siebie
handout'y *How did it begin in Poland?* i po ich
głośnym przeczytaniu zadałam kilka pytań: *Did
you all know that old Polish tradition?, What
famous literary work has mentioned this old
Polish custom, Do you know its author?* I wresz-
cie postawiłam pytania: *Do you celebrate All
Saints' Day and All Souls' Day?, If you do, how?,
Do you like that day?, „Do you think it is impor-
tant?, If yes, why?, If not, why?*

To co usłyszałam przeszło moje oczeki-
wania zarówno pod względem lingwistycznym
jak i merytorycznym. Grupa zaawansowana wy-
kazała się nadzwyczaj trafnym doбором zwro-
tów i słownictwa. Grupa niezaawansowana wy-
kazała natomiast ogromną inwencję w usilnym
przekazaniu w języku angielskim swoich uczuć
i poglądów. Wszyscy byli zgodni co do jed-
nego: tradycja polskich świąt Wszystkich Świę-
tych i Dnia Zadusznego wraz ze swoim rodow-
dem sięgającym czasów pogańskich i tajemni-
czymi obrzędami w kaplicach i na wiejskich
cmentarzach, współczesny zwyczaj chodzenia
na groby, wspomnianie naszych zmarłych – wy-
różnia nasze listopadowe święto bardziej świa-
domym i dojrzałym przeżywaniem od święto-
wania Halloween. Bez względu na religię czy
przekonania, pozwala zastanowić się nad sen-
sem życia, śmierci i przemijania, czego nie da
się powiedzieć o święcie Halloween.

Wielu uczniów stwierdziło, że Polacy
przeżywają swoje święta głębiej i pełniej. Jesz-
cze jeden aspekt wypowiedzi uczniów uważam
za bardzo istotny. Zdawać by się mogło, że
młodzi ludzie nie gustują w spotkaniach rodzin-
nych. Takie zdanie wypowiadało tylko 1%
uczniów. Pozostali uważają je za integralny ele-
ment naszej polskiej tradycji, nie mającej sobie
równiej nigdzie w świecie.

Trud przygotowania lekcji został mi
w pełni wynagrodzony.

(luty 1999)

Przypominamy o naszym KONKURSIE 2001

Języki otwierają drzwi – do przyjaźni, wiedzy, świata – Języki drogą ku przyszłości

Czekamy na prace do 30 listopada 2001 roku. Szczegółowe omówienie KONKURSU – *Języki Obce w Szkole*
nr 2 i 3/2001 – III strona okładki – i w Internecie www.codn.edu.pl

MATERIAŁY PRAKTYCZNE



Teresa Mastalerz
Chrzanów

A few tips on how to learn English successfully

Naszym zadaniem – jako nauczycieli – jest nie tylko uczyć, ale też pokazać naszym uczniom JAK się uczyć. Najlepiej w sposób łatwy i przyjemny. Przygotowany przeze mnie list jest oparty w większości na moich własnych doświadczeniach w pracy nad językiem. Myślę, że może być pomocny w dyskusji z uczniami o tym, jak uczyć się skutecznie.

He teaches ill, who teaches all.

Dear student,

“Different people prefer different kinds of learning styles. If you really want to learn another language you will probably find the best way for you”. I am willing to help you.

Beginnings are always difficult and language skills develop gradually. Therefore, you will always acquire some skills better than others. Decide what you should focus on. Ask yourself why you learn English and what you need it for. Your answers will tell you what is really important for you.

Don't get impatient if you don't succeed. Don't give up too easily. Be patient. Results will come to you one day.

If you have English friends just write letters or e-mails to them. If you don't have them, ask your teacher for addresses. Use every single opportunity to practise your English. Listen to the radio, attend English lectures, watch cable TV, take advantage of the Internet. Listen

to it, read it, try to speak wherever you have a chance to use your English. And don't worry if you don't understand some words. A lot of people have problems with communicating in English. There are so many variations of this language.

It is a good idea to keep a lot of English in the background: when you're doing the washing or the ironing. You may even enjoy tidying up with English better. However, be sensible! If you want to learn cheerfully and successfully, choose the time, place and company best for you. Decide if you learn quicker in the morning or in the evening, at school or at home, alone or with friends? Develop your own learning strategies.

You might have a chance of going to England. There are so many English courses there. If you have such an opportunity, don't hesitate to go. If you don't have such a chance, don't worry. You may learn English in Poland as well. Just try to do your best and read a lot.

GOOD LUCK!!!

Bibliography:

- Fergusson, R. (1991), *The Penguin Dictionary of Proverbs*, London: Bloomsbury Books.
- Howard Pocięcha, S. (1991), *The English Advisor*. Wrocław: Remix.
- Howard Pocięcha, S. (1996), *The English Advisor II*. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne. (styczeń 2001)

Rosyjski słownik tematyczny: powozy¹⁾

Poniższy słownik to nazewnictwo pojazdów konnych. Możemy się z niego dowiedzieć o pochodzeniu, budowie i zastosowaniu poszczególnych ekwipaży. Słownik ten traktuję jako formę samokształcenia i samodoskonalenia w trudnej sztuce wszechstronnego opanowania języka obcego.

арба (тюрк.) — повозка в Средней Азии (2-колёсная высокая), на Кавказе и в Ю. Украине (4-колёсная длинная).

бричка (польск. *bryczka*) (уст.) — лёгкая дорожная повозка без рессор, иногда с открытым верхом.

двуколка — двухколесная повозка без рессор.
дилижанс (франц. *diligence*) (уст.) — большой крытый экипаж, запряжённый лошадьми, для регулярной перевозки пассажиров, почты и багажа. Появился в Англии в 16 в.

кабриолет (франц. *cabriolet*) — 1) лёгкий 2-колёсный одноконный экипаж на высоком ходу, 2) кузов легкового автомобиля с открывающимся мягким тентом; имеет разновидности; кабриолет-купе с двумя боковыми дверями и 4-дверный кабриолет седан.

каре́та (польск. *kareta*), закрытый четырёхколёсный экипаж на рессорах, обычно с окнами и дверцей.

квадрига (лат. *quadriga*), античная (др.-греч., рим.) двухколёсная колесница, запряжённая четвёркой лошадей в один ряд; возница управлял стоя.

кибитка (тюрк. кибит) — крытая телега, лавка, крытая подвода.

колебка (польск. *kolebka*) парадный экипаж для женщин в Польше 14–16 вв.

колесница — древняя двух — или четырёхколёсная повозка, в которую впрягалась одна или несколько лошадей; применялась в боевых действиях, спортивных состязаниях, ритуальных и триумфальных

процессиях. Управлялась стоящим в колеснице возничим. Боевые колесницы действовали перед фронтом или на флангах пехоты.

коляска (польск. *kolaska*), лёгкая повозка, универсальная, популярная в Польше в 18 в.

ландо (франц. *landau*, от *Landau* — города в Баварии, где впервые начали изготавливаться экипажи), кузов легкового автомобиля с верхом открывающимся только над задними сиденьями (ранее ландом называлась 4-местная карета с открывающимся верхом).

линейка — длинный многоместный открытый экипаж с продольной перегородкой, в котором пассажиры сидят боком к направлению движения; служил городским общественным транспортом в России в 19 в.

мальпост — почтовый дилижанс.

омнибус (от лат. *omnibus* — для всех), многоместная конная карета, совершавшая регулярные рейсы в городах и между ними; первый вид общественного транспорта. Появился в Париже в 1662 г. Использовался в ряде европейских стран до начала 20 в.

паланкин — закрытое кресло для ношения людей. Известен уже в древности. Часто украшен резьбой.

повозка — колесный безрессорный экипаж простого устройства, а также всякое колесное перевозочное средство.

пролётка — лёгкий 4-колёсный открытый экипаж.

рикша (япон. *дзинрикса*), лёгкая 2-колёсная коляска, в которую впрягается человек (тоже *рикша*). Появилась в Японии. С начала 20 в. распространилась в Восточной и Южной Азии и Ю.А.Р. С 30-х гг. XX в. стал применяться педикейб — коляска с велосипедом.

¹⁾ Do tej pory wydrukowaliśmy słowniczki polsko-rosyjskie Autorki: *Msza – kapłani* nr. 5/1994, s. 439–441; część II *Broń historyczna* – w nr. 4/1995, s. 351–352; część III *Zakony* – we wkładce nr 4/1996; *Koń – Powozy* nr 2/1998 s. 169–172, *Koń – Powozy* nr 3/1998 s. 261–262.

тарантас — дорожная четырёхколёсная, обычно открытая повозка.

таратайка — лёгкая двухколёсная повозка с открытым верхом.

тачанка — рессорная повозка с открытым лёгким кузовом для парной упряжки. Тачанки применялись в кавалерии во время войны 1918—20 гг. так подвижные боевые площадки под станковые пулемёты.

фаэтон (франц. *phaeton*, от имени мифологического Фаэтона)

1) конный экипаж с открытым верхом

2) кузов легкового автомобиля с мягким открывающимся верхом с 2 и 3 рядами сидений и 2 или 4 дверями. Фаэтон называется также кузовом.

фиакр (франц. *fiacre*), лёгкий наёмный экипаж (в западноевропейских странах).

фургон (франц. *fourgon*), 1) большая крытая повозка главным образом для клади, 2) специализированный закрытый кузов грузового типа или полуприцепа для перевозки грузов.

Bibliografia

Mirowicz A., Dulewicz I., Grek-Pabis I., Maryniak I. (1980), *Wielki słownik rosyjsko-polski*, t. 1–2. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Ожегов С.И. (1978), *Словарь русского языка*, Москва, Издательство „Русский язык”.

Советский энциклопедический словарь. Москва, „Советская Энциклопедия” 1985.

Żurawka T. (1982), *Polskie powozy*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

(sierpień 1997)

MATURA



Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka angielskiego¹⁾

■ Część I – Rozumienie ze słuchu (Listening comprehension)

Usłyszysz tekst do zadania **IA**, a następnie, po krótkiej przerwie, tekst do zadania **IB**. Każdy z tych tekstów zostanie odczytany dwukrotnie. Przed wysłuchaniem każdego tekstu przeczytaj uważnie zadanie. W trakcie słuchania można robić notatki.

▼ Teksty do odczytania przez nauczyciela

Przed wysłuchaniem każdego z tekstów abiturientci zapoznają się z treścią zadania. Teksty powinny być odczytywane głośno dw razy, w dwóch

różnych miejscach sali, o ile to możliwe kolejno przez dwóch nauczycieli. W trakcie słuchania można robić notatki. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu pierwszego, abiturientci mają pięć minut na uzupełnienie notatek i zapoznanie się z treścią zadania I B. Następnie słuchają dwukrotnie tekstu do zadania I B.

► TEKST DO ZADANIA I A

Dr and Mrs Bixby lived in a smallish apartment somewhere in New York City. Dr Bixby was a dentist who made an average income. Mrs Bixby was a big vigorous woman with a wet mouth. Once a month, always on Friday afternoons, Mrs Bixby would board the train at Pennsylvania Station and travel to Bal-

¹⁾ Wszystkie drukowane w tym numerze zestawy maturalne zostały przygotowane przez Kuratorium Oświaty w Warszawie. Drukujemy je, ponieważ mogą okazać się przydatne w przygotowaniach uczniów do Matury 2002 (red.).

timore to visit her old aunt. She would spend the night with the aunt and return to New York on the following day in time to cook supper for her husband. Dr Bixby accepted this arrangement good-naturedly. He knew that Aunt Maude lived in Baltimore, and that his wife was very fond of the old lady, and certainly it would be unreasonable to deny either of them the pleasure of the monthly meeting.

'Just as long as you don't ever expect me to accompany you,' Dr Bixby said in the beginning.

'Of course not, darling,' Mrs Bixby had answered. 'After all, she's not *your* aunt. She's mine.'

So far so good.

As it turned out, however, the aunt was little more than a convenient alibi for Mrs Bixby. The dirty dog, in the shape of a gentleman known as the Colonel, was lurking slyly in the background, and our heroine spent the great part of her Baltimore time in this scoundrel's company. The Colonel was exceedingly wealthy. He lived in a charming house on the outskirts of the town. No wife or family burdened him, only a few discreet and loyal servants, and in Mrs Bixby's absence he consoled himself by riding his horses and hunting the fox.

Year after year, this pleasant alliance between Mrs Bixby and the Colonel continued without a hitch. They met so seldom – twelve times a year is not much when you come to think of it – that there was little or no chance of their growing bored with one another. On the contrary, the long wait between meetings only made the heart grow fonder, and each separate occasion became an exciting reunion.

Roald Dahl *Mrs Bixby and the Colonel's Coat*

► TEKST DO ZADANIA I B

QUEBEC CITY, Monday January 1 (Reuters)

Canadian entrepreneurs opened on Monday North America's first Ice Hotel and said 1,000 tourists, mainly from the United States, had already signed up to spend a night in a chilly building made of ice and snow. The hotel, built of 4,500 tons of snow and 250 tons of ice, opened for three months of business outside Quebec City on a site overlooking the St. Lawrence river and the Montmorency Falls,

which are higher than world renowned Niagara Falls. The hotel is already fully booked with 22 people in its six suites.

The Ice Hotel's facilities include a bar, a cinema and two art galleries, with exhibits made of sculpted ice, as well as executive suites complete with an ice bed. The cost – \$100 per person a night – includes a hot breakfast and a sleeping bag on top of animal fur for the ice bed.

Most of the 1,000 people who have reserved rooms for the season are Americans who come from as far away as Texas, Florida, California and Arkansas, but some also are tourists from South Africa, Japan, France, Germany and Britain. Those who reserved for Monday's opening came from New York, Maine, Washington and Montreal. Over 40,000 people are expected to visit the site this winter, and the wedding of a local celebrity is to be held at the hotel on January 27. The Ice Hotel will stay open for three months before the ice and snow melt in early April.

The idea of an ice hotel is being imported from Sweden, where what was advertised as the world's first ice hotel was built a decade ago in a small town seven hours' drive from Stockholm. The Quebec Ice Hotel has a surface area of nearly 11,000 square feet, one quarter the size of its Swedish counterpart. It has a staff of 32 people.

The Ice Hotel intends to move permanently to the Duchesnay resort west of Quebec City next year. The new Ice Hotel should be able to accommodate 85 guests. It also will be the size of two football fields, four times larger than the current Ice Hotel and comparable in size to its Swedish counterpart.

From Quebec, Patrick White, Reuters

Zadanie IA – 5 punktów

Usłyszysz krótki fragment opowiadania. W pytaniach 1-5 wybierz to zakończenie zdania, którego treść jest zgodna z usłyszonym tekstem. Zakreśl odpowiednio literę a, b, c lub d.

1. Mr and Mrs Bixby
 - a. weren't very well-off
 - b. lived in a house in New York
 - c. parted for three days every month
 - d. always spent week-ends together

2. Mr Bixby
 - a. objected to his wife's trips to Baltimore
 - b. didn't want to accompany his wife on her trips
 - c. thought his wife's trips unreasonable
 - d. had met Aunt Maude only once
3. Mrs Bixby
 - a. was very energetic
 - b. was very good-looking
 - c. was bored with her Baltimore trips
 - d. was unfair to her aunt
4. The Colonel
 - a. had a suspicious background
 - b. had a big family
 - c. had a lot of money
 - d. kept dogs and horses
5. Mr Bixby and the Colonel
 - a. had met in Baltimore
 - b. did not want to meet
 - c. had no idea about each other
 - d. had different marital status

Zadanie I B – 10 punktów

Usłyszysz fragment audycji radiowej na temat nowo otwartego hotelu. Uzupełnij poniższe zdania zgodnie z usłyszanym tekstem.

Quebec Ice Hotel is situated close to the St. Lawrence River and the Montmorency Falls, which exceed in size the 1. _____. The hotel can accommodate about 2. _____ people. Apart from its six executive suites, there are two art. galleries, 3. _____ and a bar. 4. _____ are on show in the art galleries. The price of an executive suite is \$100 per person a night. It includes breakfast and 5. _____. The beds in the suites are covered with 6. _____. A 7. _____ is going to be celebrated there soon. The hotel is going to close down in April because 8. _____. The world's first ice hotel was built in Sweden 9. _____ ago. It is 10. _____ times bigger than Quebec Ice Hotel.



Część II – Rozumienie tekstu pisanego (Reading comprehension)

Zadanie II A – 10 punktów

Przeczytaj umieszczone poniżej opisy tradycji lub uroczystości obchodzonych w różnych częściach

Wielkiej Brytanii, a następnie zdecyduj do którego z tych opisów odnosi się każde ze zdań umieszczonych pod tekstem. Obok każdego numeru (1-10) wpisz literę (A-D), którą oznaczono odpowiedni opis. Dwa numery oznaczają, że trzeba wskazać dwa opisy (w dowolnej kolejności).

A. Colchester Oyster Ceremony Colchester, Essex

There's a civic ceremony to open the oyster season in Colchester which takes place every year on 1 September, in a tradition dating back almost a thousand years. The Mayor, the Town Clerk and members of the Council, along with members of the Fishery Board, embark from Brightlingsea in a fishing boat for the oyster beds in Pyfleet Creek. Here the clerk, in robes of office, reads the ancient proclamation of 1256. This declares that the fishing rights in the River Colne belong and appertain to the Corporation of the Borough of Colchester. After a loyal toast is drunk, pieces of gingerbread are eaten and glasses of gin are swallowed. The Mayor, in full regalia, then lowers the trawl to dredge up the first oysters of the season, one of which by tradition he must swallow himself.

B. Forty Shilling Day Wotton, near Dorking, Surrey

Five clever and intrepid boys under the age of sixteen who are willing to brave the weather of a cold churchyard at Wotton in February, and who have retentive memories, can earn themselves 40 shillings each under the terms of William Glanville's will. To do so, they have to stand with both hands on his tombstone, recite the Lord's Prayer, the Apostles' Creed and the Ten Commandments. Next, they have to read aloud the fifteenth chapter of the First Epistle of St. Paul to the Corinthians, and follow this by writing two verses of the Epistle in a clear and legible hand. In 1717, when William Glanville made his will, 40 shillings was a considerable sum of money, but by choosing to die on 2 February (the date of his death being the date on which the commemorative event was to take place), he made it more difficult for the bequest to be honoured than if he had died in a milder month. The weather has not always been conducive to such an outdoor ceremony; on some occasions it has been postponed.

C. Hat and Ribbon Race

Inverkeithing, near Dunfermilne

The quaintly-named Hat and Ribbon Race opens the annual three-day fair at Inverkeithing. This is run through the streets of the town, and the winner is awarded a hat and a bunch of ribbons. The fair has been held since the Middle Ages, and the race was instituted for the young men who gathered at the fair to hire themselves out: it presumably helped the farmers to pick out a likely lad. The hat was doubtless for the laddie and ribbons likely for his lassie, and these trophies are carried on the halberd of the Burgh Officer to the finishing line, at the head of a civic procession. It is the provost who has the honour of presenting the prize.

D. St. Wilfrid's Feast Procession

Ripon, Yorkshire

Ripon's annual fair is opened with a pageant round the city led appropriately by a man dressed up as St. Wilfrid, and mounted on a white horse. He is an imposing figure with a large beard, bishop's robes and mitre, and carrying a crozier. The pageant contains an impressive array of floats depicting scenes from the city's history, and on the completion of his tour St. Wilfrid is welcomed at the west door of the cathedral by the Dean, whereupon a short service of thanksgiving is held. The fair has been held annually since 1108, when a royal charter was granted. It was originally on St. Wilfrid's Feast day in April, but later transferred to the present date to coincide with Wilfrid's return from exile in 686.

Martin Green *Curious Customs*

Which of the events:

- does not always take place on the same day? 1. ___
- does not date back to the Middle Ages? 2. ___
- is a part of a bigger event? 3. ___ 4. ___
- involves a religious ceremony? 5. ___
- involves a presentation of physical fitness? 6. ___ 7. ___
- requires ceremonial clothes? 8. ___ 9. ___
- was originally meant to help in searching employment? 10. ___

Zadanie II B – 5 punktów

Z poniższego tekstu usunięto kilka fragmentów, oznaczono je literami (A-F) i podano pod teks-

tem. Dobierz je tak, aby otrzymać spójny i logiczny tekst. W każde miejsce 1-5 wpisz literę, którą oznaczono odpowiedni fragment. Jeden fragment nie pasuje do tekstu.

Selling death to the Chinese

Sarah Boseley

A third of all the young men in China will eventually die of smoking-related diseases, scientists said last week, describing what they called the catastrophic results of an epidemic sweeping the country. The results of the biggest study into the effects of tobacco, by British, Chinese and American scientists, suggest that cigarettes will kill 100 million Chinese men who are now aged under 29. Half of them will die in middle age.

To reverse the slide into tobacco-related death and disease will require a huge amount of public education. A recent study showed that two-thirds of Chinese thought cigarettes caused no harm or very little harm. 1. _____

China in the 1990s is at the same stage in its tobacco epidemic as the United States was in the 1950s, and appears to be following a similar pattern. Average daily consumption in the US rose from one in 1910 to four in 1930 to 10 in 1950, where it stabilised for 30 years, until the dangers started to be fully appreciated. Just as is now predicted for China, deaths from smoking-related diseases went up from 12 per cent in the 1950s to 33 per cent in the 1990s.

2. _____. Western tobacco companies are trying hard to get into the market, but at the moment they have only a 10 per cent share.

3. _____. „Formula One has asked for, and received, special permission,” he said. „As of next March, television screens will be filled with cigarette brand-names running around race tracks.”

The damage done is worst in those who start young, and two-thirds of Chinese men begin smoking under the age of 25. Dr Lopez said cessation rates in the country were extremely low. 4. _____

Researchers from the Chinese Academy of Preventive Medicine, the Chinese Academy of Medical Sciences, Oxford university and Cornell university in the US carried out the study,

which is unique in focusing on the effects of tobacco on an entire developing nation. Interviews with the families of 1 million people who died were carried out by more than 500 field-workers.

Scientists were surprised to find that the diseases induced by tobacco were not exactly the same as those that kill in Britain, where lung cancer and heart attacks are most common. Only 15 per cent died of lung cancer in China, while 45 per cent died from chronic lung disease and 5 to 8 per cent of each of oesophageal cancer, stomach cancer, stroke, heart disease and tuberculosis. 5. _____

Tessa Jowell, Britain's Minister for Public Health, said the figures „graphically illustrate the disastrous consequences of smoking”.

GUARDIAN WEEKLY, November 1998

- A. This „catastrophic epidemic” was home-grown in its beginnings, Professor Peto said. „Mao Zedong's slogan was 'food, shelter and cigarettes for everybody'.”
- B. Clive Bates, of Action on Smoking and Health, accused British American Tobacco of trying to keep the Chinese in ignorance of the risks of smoking.
- C. It appears that smoking in China increases those diseases that are already common.
- D. Alan Lopez, acting chief of The World Health Organisation's epidemiology and burden of disease unit, said a law banning cigarette advertising on radio and television was not always strictly observed.
- E. The chances of changing attitudes fast are not good. „It will take the Chinese government some years before the figures become as real to them as they are to the British government,” said Richard Peto, the Oxford University epidemiologist who was one of the study authors.
- F. Preventing children from starting is not enough, because it will not stop the deaths of those smoking now.

Zadanie II C – 5 punktów

Przeczytaj uważnie poniższy tekst, a następnie uzupełnij zdania 1–5 wybierając informacje zgodne z tekstem. Zakreśl literę a, b, c lub d.

In 1955 my father died with his ancient mother still alive in a nursing home. The old

lady was ninety and hadn't even known he was ill. Thinking the shock might kill her, my aunts told her that he had moved to Arizona for his bronchitis. To the immigrant generation of my grandmother, Arizona was the American equivalent of the Alps; it was where you went for your health. More accurately, it was where you went if you had the money. Since my father had failed in all the business enterprises of his life, this was the aspect of the news my grandmother dwelled on, that he had finally had some success. And so it came about that as we mourned him at home in our stockinged feet, my grandmother was bragging to her cronies about her son's new life in the dry air of the desert.

My aunts had decided on their course of action without consulting us. It meant neither my mother nor my brother nor I could visit Grandma because we were supposed to have moved west too, a family, after all. My brother Harold and I didn't mind – it was always a nightmare at the old people's home, where they all sat around staring at us while we tried to make conversation with Grandma. She looked terrible, had numbers of ailments, and her mind wandered. Not seeing her was no disappointment either for my mother, who had never gotten along with the old woman and did not visit when she could have. But what was disturbing was that my aunts had acted in the manner of that side of the family of making government on everyone's behalf, the true citizens by blood and the lesser citizens by marriage. It was exactly the attitude that had tormented my mother all her married life. She claimed Jack's family had never accepted her. She had battled them for twenty-five years as an outsider.

A few weeks after the end of our ritual mourning, my Aunt Frances called us from her home in Larchmont. She had called to say that Grandma was asking why she didn't hear from Jack. I had answered the phone. "You are the writer in the family," my aunt said. "Your father had so much faith in you. Would you mind making up something? Send it to me and I'll read it to her. She won't know the difference."

I was sadly aware Aunt Frances was taking advantage of me. Still, that evening, at the kitchen table, I pushed my homework aside and composed a letter.

from *The Writer in the Family* by E.L. Doctorow

1. The narrator's father
 - a. was called Jack.
 - b. had two aunts.
 - c. was a successful businessman.
 - d. wanted to go to Arizona.
2. After the narrator's father died, his mother
 - a. was sent to old people's home.
 - b. was told he'd died of bronchitis.
 - c. thought he'd left the country
 - d. thought he'd made a lot of money.
3. The narrator couldn't visit his Grandma because
 - a. she thought he was away.
 - b. she was too ill to be visited
 - c. he had to move together with his family.
 - d. his mother objected to such visits.
4. Which of the following did the narrator find disturbing?
 - a. His mother and Grandma didn't get along.
 - b. His aunts did not accept him.
 - c. His mother was an outsider.
 - d. His family was treated with disrespect.
5. The narrator was upset because
 - a. he was forced to neglect his homework.
 - b. he felt he was being used.
 - c. he had to make up lies.
 - d. he thought his father had overestimated him.

Część III – Test leksykalno-gramatyczny

Zadanie III A – 10 punktów

Uzupełnij tekst, wstawiając w każdą lukę 1–20 po jednym słowie.

I went into a „Toys Я Us” the (1) _____ day with my youngest so (2) _____ he could spend some loot he had come into. And entirely by the (3) _____, isn't „Toys Я Us” the most mystifying name of a commercial concern you have ever heard (4) _____? What does it mean? Are they saying they believe themselves to (5) _____ toys? And why is the R (6) _____ in the title? These are important questions, but sadly this is not our theme today, at (7) _____ not specifically. No, our theme today is shopping. (8) _____ say that shopping is an important part of American life is like saying that fish appreciate water. (9) _____ from working, sleeping, watching TV and accumulating fatty

tissue, we (10) _____ more time in this country to shopping than to any (11) _____ pastime. Shopping is now the (12) _____ one holiday activity of America. People actually plan (13) _____ vacations around shopping trips. Hundreds of thousands of people a (14) _____ travel to Niagara Falls, it transpires, (15) _____ to see the falls but to wander through its two megamalls. Soon, if developers in Arizona (16) _____ their way, vacationers will be able to travel to (17) _____ Grand Canyon and not see (18) _____ either, for there are plans, if you can believe it, to build a 450,000- (19) _____-foot shopping complex by its main entrance. Shopping these days is not (20) _____ much a business as a science.

From *Shopping Madness* by Bill Bryson

Zadanie III B – 10 punktów

Używając podanego słowa, uzupełnij każde z niedokończonych zdań tak, aby zachować sens zdania wyjściowego. Użyj **3 do 5** słów. **Podanego słowa nie wolno w żaden sposób zmieniać.**

Przykład:

I spent three hours writing the essay.
It took me three hours to write the essay.

1. I won't ask you a favour any more.
It's the _____ you a favour. TIME
2. The meat is so tough that I can't chew it.
The meat isn't _____ chew. TENDER
3. If her friends hadn't supported her financially, she wouldn't have overcome the hardships.
But _____, she wouldn't have overcome the hardships. SUPPORT
4. He never complained, no matter how much he suffered.
He never complained _____. HOWEVER
5. Media report he's planning a new s-f movie.
He _____ a new s-f movie. REPORTED
6. She didn't expect they would refuse her the information.
Little _____ would refuse her the information. EXPECT
7. He definitely won't break the record.
There's _____ the record. BREAKING
8. I wouldn't like anybody to leave before the end of the presentation.
I _____ till the end of the presentation. RATHER

9. The children love fairy tales. Somebody must read to them every night.
The children love fairy tales. They _____ every night. READ
10. It's a shame my parents didn't let me take up horse riding when I was a child.
I wish I _____ take up horse riding when I was a child. ALLOWED

Zadanie III C – 6 punktów

Przetłumacz fragmenty zdań umieszczone w nawiasach na język angielski. W częściach zdań podanych po angielsku nie należy niczego zmieniać.

- Don't blame him. He (mógł nie wiedzieć) _____ you needed his help.
- We received over 100 letters, (z których połowa) _____ came from abroad.
- Maggie and I sound just the same. On the phone all my friends mistake (ją ze mną) _____.
- We have to welcome him, (skądkolwiek przyjeżdża) _____.
- In each group (dwie osoby na dziesięć) _____ had 90% correct answers.
- (Skąd miała wiedzieć) _____ to know what the results would be?

Zadanie III D – 4 punkty

W każdym ze zdań 1–8 zaznacz słowo lub wyrażenie a, b, c lub d, które najlepiej uzupełnia to zdanie.

- I can't even understand French, _____ translate.
 - set alone
 - set aside
 - let alone
 - let aside
- When you _____ filling in this form, you'll be asked a few questions.
 - finished
 - have finished
 - will have finished
 - will finish
- The professor stood up and went on _____ some formula on the board.
 - write
 - to write
 - writing
 - to writing
- Houses _____ foundations have been damaged in the flood will have to be torn down.
 - which
 - of which
 - that
 - whose
- I've tried about everything, but the stain just wouldn't _____.

- come off
 - get out
 - go off
 - go out
- Fortunately, she _____ a quick recovery from her illness and was soon able to come back to work.
 - reached
 - got
 - made
 - showed
 - It was cruel of you to suggest _____ until she returns.
 - him stay
 - him to stay
 - that he stay
 - him staying
 - When you go on a diet, you have to cut down on sugar or _____ saccharin.
 - substitute it for
 - replace it for
 - substitute it instead
 - substitute it with

Część IV – Wypowiedź pisemna (Composition) – 35 punktów

Wypowiedz się na jeden z trzech podanych poniżej tematów. Zwróć uwagę na formę i kompozycję wypowiedzi, dobór odpowiedniego słownictwa i stylu oraz interpunkcję. Wypowiedź powinna zawierać około **250–350** słów. Pamiętaj o wyraźnym zaznaczeniu wybranego tematu.

Tematy:

- Write a letter of complaint to the manager of a shop where a shop assistant was very impolite to you yesterday.
- Write a review of a movie based on a well-known book.
- Mathematics is going to be made compulsory for all students taking secondary-school final examinations. Write an essay presenting arguments for and against this idea.

KRYTERIA OCENY PRAC PISEMNYCH

ZADANIA I, II, III oceniamy według punktacji podanej w kluczu

ZADANIE IV – WYPOWIEDŹ PISEMNA – 35 pkt.

Kryteria oceny według tabeli¹⁾. W pracy osobno oceniamy: treść i formę: **0-12** pkt., bogactwo językowe: **0-12** pkt., poprawność językową: **0-11** pkt. Oceniając wypowiedź pisemną należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osobno w każdym z podanych kryteriów.

UWAGA! Jeśli abiturient napisał pracę nie na temat, otrzymuje za nią 0 punktów, nawet jeśli nie zawiera ona żadnych błędów.

¹⁾ Patrz Języki Obce w Szkole nr 4/2000. „Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka obcego – kryteria oceny.

Suma punktów uzyskanych przez abiturienta z trzech kryteriów stanowi łączną liczbę punktów uzyskanych za zadanie IV. Punkty uzyskane w tej części egzaminu należy dodać do punktów uzyskanych za zadania I – III.

Łącznie za ZADANIA I – IV abiturient może uzyskać 100 punktów.

PUNKTACJA I OCENY

0–50 punktów	ocena niedostateczna
51–60 punktów	ocena dopuszczająca
61–74 punktów	ocena dostateczna
75–87 punktów	ocena dobra
88–96 punktów	ocena bardzo dobra
97–100 punktów	ocena celująca

PROPONOWANY KLUCZ ODPOWIEDZI

Uwaga: klucz nie zawiera wszystkich możliwych odpowiedzi. Nauczyciel może przyznać punkt również za inną poprawną odpowiedź.

► CZĘŚĆ I – ROZUMIENIE ZE SŁUCHU (*Listening comprehension*) – ogółem 15 punktów – po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

A. ZADANIE I A – 5 punktów

1. a, 2. b, 3. a, 4. c, 5. d

ZADANIE I B – 10 punktów

1. Niagara Falls, 2. twenty, 3. a cinema, 4. (ice) sculptures/ sculptures made of ice, 5. a sleeping bag, 6. (animal) fur(s), 7. wedding, 8. (the) snow/ice will melt, 9. 10 years/a decade, 10. four

► CZĘŚĆ II – ROZUMIENIE TEKSTU PISANEGO (*Reading comprehension*) – ogółem 20 punktów – po jednym punkcie za każdą prawidłową odpowiedź.

ZADANIE II A – 10 punktów

1. B, 2. B, 3./4. C, D, 5. D, 6./7 B, C, 8./9. A, D, 10. C

ZADANIE II B – 5 punktów

1. E 2. A 3. D 4. F 5. C B – niepotrzebne

ZADANIE II C – 5 punktów

1. a, 2. d, 3. a, 4. d, 5. b

► CZĘŚĆ III – TEST LEKSYKALNO – GRAMATYCZNY (*Use of English*) – ogółem 30 punktów

ZADANIE III A – 10 punktów – po 0,5 pkt. za każde poprawne uzupełnienie

1. other, 2. that, 3. way, 4. of, 5. be, 6. inverted/backward(s), 7. least, 8. To, 9. Apart, 10. devote, 11. other, 12. number, 13. their/the, 14. year, 15. not, 16. get/have, 17. the, 18. it, 19. square, 20. so

ZADANIE III B – 10 punktów – po 1 punkcie za każde poprawne uzupełnienie. Dopuszczalne są potówki punktu za błędy nie zmieniające struktury zdania.

1. last time I have asked, 2. tender enough for me to, 3. for her friends' financial support, 4. however much he suffered, 5. is reported to be planning, 6. did she expect they, 7. no chance of him/his breaking, 8. would rather everybody stayed, 9. must be read to, 10. had been allowed to

ZADANIE III C – 6 punktów – po 1 punkcie za każdy prawidłowo przetłumaczony fragment. Dopuszczalne są potówki punktu za drobne błędy nie zmieniające sensu i struktury zdania.

1. might not have known, 2. half of which, 3. her for me, 4. wherever he comes from, 5. two people out of / in ten, 6. How was she

ZADANIE III D – 4 punkty – po 0,5 pkt. za każdą prawidłową odpowiedź

1. c, 2. b, 3. b, 4. d, 5. a, 6. c, 7. c, 8. d, (maj 2001)

Pisemny egzamin dojrzałości 2001 z języka francuskiego



Część I – Rozumienie ze słuchu

TEKSTY DO ODCZYTANIA PRZEZ NAUCZYCIELA

Przed przystąpieniem do tej części egzaminu zdający powinien zapoznać się z poleceniami. Przeznaczamy na to 5 minut. Następnie tekst powinien być dwukrotnie odczytany przez dwóch, jeśli to możliwe, nauczycieli z różnych miejsc sali. Pomiędzy pierwszą a drugą prezentacją tekstu powinna być zachowana 3-minutowa przerwa. Podczas słuchania uczniowie mogą robić notatki. Przed odczytaniem drugiego tekstu zdający ma 3 minuty na zapoznanie się z poleceniami i 3 minuty przed drugą prezentacją tekstu.

TEKST nr 1

Même battu, leur bûcheron restera la star du Vendée Globe

En 1994, Lesconil, petit port de pêche du Finistère, voit débarquer un type sympa. Ancien bûcheron, puis timonier sur un cargo et convoyeur de bateaux de plaisance, ce grand garçon blond venu de Suisse est un fou de l'océan. Les villageois de Lesconil s'attachent à lui quand ils le voient construire tout seul, dans un hangar, un petit voilier de 6,50 mètres à bord duquel il s'adjuge, en 1995, la troisième place de la mini-transatlantique Brest Madère Fort-de-France!

Passionné de navigation, il voulait courir le Vendée Globe. Au moment de son premier

succès il a promis que quatre ans plus tard, il serait au départ de ce tour du monde en solitaire. Il n'avait pas le premier sou pour réaliser son projet, juste une volonté peu commune. Grâce à l'extraordinaire solidarité de ce village breton dans lequel Bernard a trouvé des dizaines d'amis, le miracle a pourtant eu lieu.

En voici l'histoire. A cinq heures du matin, au mois de février, l'un des villageois est entré dans le hangar où travaillait Bernard. Il l'a vu à califourchon sur une poutre, une lime à bois à la main qui dormait assis, exténué. Autant de volonté l'a impressionné. Après sa journée de boulot, il est allé retrouver Bernard pour lui donner un coup de main.

Un, puis deux, puis cinq, enfin des dizaines de personnes se sont manifestées pour prêter main forte à Bernard qui a fini par les surnommer affectueusement «les Indiens». Quelques particuliers, mais également les bars et les restaurants préparaient des repas gratuits quotidiens pour vingt ou trente personnes. De près ou de loin, bientôt deux cents personnes participaient au projet de Bernard Stamm.

Quand l'argent commençait à manquer pour l'achat des matériaux, ils se sont arrangés pour en trouver. D'abord, en créant l'association «Cap Aventure», puis, en organisant des soupers marins, des concerts, des lotos, des concours de chant. A chaque fois, la totalité des recettes était reversée dans le projet de Bernard. La bonneterie Armor Lux s'est proposée finalement comme sponsor.

Lorsqu'il a aligné son bateau dans le port des Sables-d'Olonne avant le départ de la course, la stupéfaction était générale. *Superbigou* était un fauve des mers, racé, impressionnant. Le travail de cette équipe de copains, réalisé avec tant de coeur rivalisait avec les chefs-d'oeuvre des plus fameux chantiers navals mondiaux!

A bord de son *Superbigou* le skipper suisse de 37 ans a pris le départ de la fameuse course avec tous les autres concurrents. Jusqu'à ce que malheureusement, il soit contraint d'abandonner, le 19 novembre, sa barre s'étant cassée. Mais son histoire et celle de ses amis bretons qui pendant quatre ans se sont battus pour construire le bateau, n'en reste pas moins merveilleuse.

D'après France Dimanche, novembre 2000

TEKST nr 2

Cécile:

Je trouve que la politique, c'est bien. A l'école, on en parle dans le règlement! Et quand on est délégué, on commence à en faire.

Monique:

Les hommes politiques font toujours des discours avec des grandes phrases et des promesses qu'ils ne tiendront pas. Et puis, à l'Assemblée nationale, ils ne se parlent pas, ils hurlent! Ils se prennent la tête pour rien, car il y a certainement d'autres façons de rendre la vie des gens plus facile.

Marion:

Moi, je pense qu'il faut s'intéresser à tout. Puis, lorsque le prof d'histoire nous parle d'un événement, on peut participer à la discussion.

Paul:

La politique, ça me dégoûte! Surtout quand je vois des pauvres malheureux dans la rue. Au lieu de faire je ne sais quoi avec l'argent des impôts, les hommes politiques devraient construire des maisons pour les sans-abri!

Elsa:

La politique, c'est important pour le présent: vie scolaire, aide aux familles démunies, sécurité, sport, culture. Et pour l'avenir: le travail, l'environnement. Je me sens citoyenne. Ça nous concerne!

Benjamin:

Certains partis ne sont pas bien. Exemple: le Front national, qui ne veut pas comprendre qu'on est tous égaux! En Asie, les politiques doivent faire respecter l'interdiction du travail des enfants.

D'après Okapi, avril 1999

TEKST nr 1

Zadanie A. Zapoznaj się z treścią zadania, a następnie wysłuchaj dwukrotnie tekstu. Na podstawie zawartych w nim informacji wskaż zdania prawdziwe (zgodne z tekstem), zakreślając jedną z czterech możliwości. Za każde prawidłowo wybrane zdanie możesz otrzymać 1 pkt (razem 9 pkt.).

1. En 1994, Bernard Stamm

A. a participé à une course de voiliers.

B. est venu à Lesconil.

C. s'est embarqué sur un cargo.

D. a fait le tour du monde.

2. Bernard Stamm est
 A. un ancien matelot.
 B. un passionné de tourisme.
 C. un Français d'origine suisse.
 D. un grand brun.
3. En 1995, à bord d'un petit voilier, Bernard
 A. a pris part à la traversée de l'Atlantique.
 B. a fait un voyage autour de la Méditerranée.
 C. était parmi les trois premiers de la mini-transatlantique.
 D. a battu tous ses concurrents.
4. Son rêve était de/d'
 A. acheter un nouveau bateau.
 B. participer à une course.
 C. construire un bateau.
 D. vivre en Bretagne.
5. Pour prendre part au Vendée Globe, Bernard
 A. a acheté un nouveau voilier.
 B. a suivi un stage de navigation.
 C. a commencé à construire un bateau.
 D. a trouvé un sponsor.
6. L'un des habitants du village l'a aidé parce qu'il
 A. était touché par sa persévérance.
 B. espérait être récompensé.
 C. comprenait ainsi l'hospitalité.
 D. le plaignait.
7. Le nombre de personnes l'aidant est finalement monté jusqu'à
 A. dix.
 B. plusieurs dizaines.
 C. cent.
 D. deux cents.
8. Pour avoir de l'argent, les habitants du village
 A. ont fait une collecte dans le village.
 B. ont créé une association de marins.
 C. ont organisé des manifestations culturelles.
 D. ont trouvé plusieurs sponsors.
9. Bernard n'a pas fini la course à cause
 A. d'un malaise.
 B. d'une panne.
 C. du mauvais temps.
 D. des problèmes de ravitaillement.

TEKST nr 2

Zadanie B. Zapoznaj się z treścią zadania. Następnie, po dwukrotnym wysłuchaniu wypowiedzi francuskich nastolatków na temat polityki, przy- pisz każdemu z nich jedną z poniższych opinii, wstawiając obok imienia odpowiadającą jej literę. Uwaga: podano cztery opinie więcej. Za każdą

prawidłowo wybraną opinię możesz otrzymać 1 pkt (razem 6 pkt.).

1.	Cécile	
2.	Monique	
3.	Marion	
4.	Paul	
5.	Elsa	
6.	Benjamin	

- A. Certains politiciens négligent les Droits de l'Homme.
 B. La politique ne concerne que les adultes, les jeunes n'y sont pour rien.
 C. Quand je serai adulte, je ferai de la politique.
 D. Ce que disent les politiciens n'est pas à prendre au sérieux.
 E. Il faut s'intéresser à la politique parce qu'elle détermine notre vie.
 F. On ne peut comprendre rien à ce que disent les hommes politiques.
 G. Les politiciens pourraient faire quelque chose pour les SDF.
 H. C'est grâce à mon professeur d'histoire que je me passionne pour la politique.
 I. Même au niveau scolaire on a l'occasion de faire de la politique.
 J. Il faudrait s'y intéresser pour comprendre mieux les cours à l'école.



Część II. Rozumienie tekstu czytanego

TEKST nr 1

Zadanie A. Przeczytaj uważnie tekst i spośród podanych poniżej zdań wybierz i zakreśl 10 zgodnych z treścią tekstu (tylko 10 pierwszych skreśleń będzie branych pod uwagę). Za każde prawidłowo wybrane zdanie możesz uzyskać 1 pkt (razem 10 pkt.).

Nous passons notre vie à décoder

«Entrez votre code». Soudain le trou noir vous saisit devant le distributeur de billets. Est-ce 1836 ou 6318? Vous hésitez pendant que les gens s'impatientent dans la file d'attente et la machine finit par aspirer votre carte bancaire. Ce genre d'amnésie est devenu banal, alors

que les mots de passe et les codes d'accès ne cessent de se multiplier dans la vie quotidienne. A la maison comme au travail, nous sommes de plus en plus souvent invités à taper sur des claviers des formules ésotériques et des séries de chiffres absurdes.

Le phénomène est apparu dans les années 70. Les digicodes ont commencé à remplacer les concierges pendant qu'apparaissaient – en 1971 – les premiers distributeurs automatiques de billets. Il s'est amplifié avec la banalisation de l'informatique et surtout l'arrivée d'Internet, où des sites de plus en plus nombreux obligent le visiteur à s'abonner en remplissant un questionnaire pour obtenir le *login* indispensable afin d'accéder au service, même lorsqu'il est gratuit. «Très souvent, les informations demandées sont inutiles au fonctionnement du site, constate Paul Grassart, délégué général du Clusif (Club de la sécurité des systèmes d'information français). Mais cela permet aux serveurs d'accumuler les données sur leurs clients, éventuellement pour leur proposer ensuite des prestations payantes».

On estime aujourd'hui qu'un salarié ordinaire travaillant sur ordinateur doit retenir entre cinq et dix mots de passe, outre ceux de ses cartes de crédit, de son portable etc. Des quantités de sociétés se sont spécialisées dans la gestion des codes d'accès et l'aide aux utilisateurs amnésiques. Elles délivrent des certificats électroniques qui garantissent l'identité du connecté, l'invitent à déposer ses précieuses formules sur des sites cachés et anonymes, ou proposent des programmes qui remplissent les formulaires à la place de l'abonné et accèdent automatiquement à ses sites préférés.

Mais ces aide-mémoire ne peuvent rien contre la négligence: 75% des utilisateurs d'ordinateur utilisent le même mot de passe pour accéder à leurs différents programmes – quand ils n'inscrivent pas simplement la liste de leurs sésames sous le clavier ou le tapis de souris, comme on laisse les clefs sous le paillason. Et ces incidents coûtent cher. En juin dernier, les responsables du site français Multmania ont découvert qu'une liste des mots de passe de 70 000 utilisateurs circulait sur le Net, ce qui les a conduits à reprogrammer en catastrophe tout leur système. En analysant la fameuse liste, on constate ainsi que le mot le plus

souvent utilisé est «123456», suivi de «AZERTY» – les premières lettres du clavier. Or, pour être efficace, un bon mot de passe doit d'abord être impossible à deviner. Mieux vaut éviter de choisir sa date de naissance, le nom de son chien ou le prénom de sa petite amie. Dans l'absolu, tous les mots contenus dans le dictionnaire sont à proscrire. L'idéal est un mélange de chiffres, de lettres ou de symboles typographiques le plus tarabiscoté possible.

Mais l'avenir n'est plus désormais aux simples mots de passe mais à la carte à puce, qui combine un code fourni par l'utilisateur et un algorithme de cryptage contenu dans le microprocesseur inséré dans le plastique. Ce procédé de chiffrement devient alors pratiquement inviolable. Poussés par les firmes de commerce en ligne qui veulent sécuriser les transactions sur le Net, les constructeurs d'ordinateurs s'apprentent à intégrer des lecteurs de cartes à puce sur leurs machines. En attendant la prochaine génération, celle des détecteurs dits «biométriques», qui reconnaissent l'utilisateur à ses empreintes digitales, à sa voix ou à son fond d'oeil. Pour garder ses secrets, on peut se fier à ce que l'on sait (un mot de passe), ce que l'on porte (une carte à puce), mais rien ne vaut ce que l'on est.

D'après *L'Express* du 20/1/2000

1. Oublier le code d'accès ou le mot de passe nous arrive de plus en plus souvent.
2. A présent, le cryptage abonde dans la vie privée et professionnelle.
3. L'auteur de l'article doute de l'utilité des codes d'accès.
4. Les premiers codes ont servi à franchir les portes cochères et à retirer de l'argent.
5. Certains refusent de passer leurs données personnelles pour obtenir l'accès au site.
6. Demander des données personnelles pour donner accès à Internet est souvent superflu.
7. Les informations sur les utilisateurs d'Internet peuvent servir à des fins publicitaires.
8. De nombreuses firmes ont été créées pour aider en cas de l'oubli de la formule.
9. Beaucoup de sociétés ont été créées pour protéger l'accès aux réseaux informatiques.
10. La plupart des utilisateurs d'ordinateur manifestent une grande irresponsabilité.
11. Il existe des programmes permettant de reconstituer le mot de passe.

12. Choisir comme mots de passe des mots rares est le plus sûr.
13. Les informaticiens essaient de mettre en place un nouveau système de cryptage numérique.
14. Il est interdit de fournir son mot de passe aux autres utilisateurs du réseau informatique.
15. Les codes d'accès et les mots de passe seront remplacés par la carte à puce.
16. Selon les experts, les cartes à puce seront une protection dérisoire.
17. Les cartes à puce rassureront les clients en ligne.
18. Les cartes en plastique serviront à donner accès à l'ordinateur.
19. Les systèmes de protection de nouvelle génération reposeront sur l'identification physique de l'utilisateur.
20. Selon l'auteur de l'article, la solidité de nouveaux systèmes de protection sera douteuse.

TEKST nr 2

Zadanie B. *Przeczytaj uważnie poniższe rady, a następnie nadaj im tytuły, wybierając 10 spośród 12 zaproponowanych. Wpisz literę oznaczającą wybrany tytuł w miejsce oznaczone ciągłą linią. Za każdy prawidłowo wybrany tytuł możesz otrzymać 1 pkt (razem 10 pkt.).*

Comment se faire bien voir en 5 minutes? Votre mission, si vous l'acceptez, consiste à plaire à un maximum de gens en un minimum de temps. Voici la liste des méthodes expérimentées (et approuvées) par chaque membre de notre rédaction.

1. _____
Plus vous porterez de signes extérieurs d'appartenance à un clan (les technoïdes, les rappeurs...), plus vous rebuterez ceux qui ne font pas partie de ce clan (soit 90% de la population). Tant mieux si vous tenez à vous radicaliser. Tant pis si vous voulez vous ouvrir à d'autres milieux. Fringues, maquillage ou accessoires ne doivent pas «bouffer» votre personnalité mais la rehausser.
2. _____
En employant à tout bout de champs «truc», «machin» ou «bidule», vous obligez votre interlocuteur à remplir les blancs et à pra-

tiquer ainsi une gymnastique mentale des plus rebutantes. N'abusez pas non plus de locutions toutes faites («c'est clair!» ou «tu m'étonnes!»), qui montrent votre bonne volonté mais sur lesquelles personne ne peut rebondir.

3. _____
On fait plus confiance à un ami de vingt ans qu'à un copain de deux heures. Partant de ce constat, bâtissez immédiatement un vécu commun avec votre interlocuteur. Saisissez n'importe quel prétexte: une conversation téléphonique de cinq minutes («C'est comme ce que tu disais l'autre jour au téléphone!») ou une lettre impersonnelle («J'ai bien agréé l'expression de vos sentiments distingués...») pour inscrire cette relation naissante dans la durée.
4. _____
Ne soyez jamais le/la premier/première à déverser du fiel. Et procédez toujours par étapes: d'abord un compliment («Je l'adore»), ensuite une vilénie («...mais c'est une garce.»).
5. _____
Ça froisse son homme (et sa femme aussi). Dites plutôt: «C'est vrai, mais d'un autre côté...», «C'est plus complexe que ça» ou «Cela mérite réflexion», et hop! vous embrayez...
6. _____
Dans un groupe, ne gardez pas votre regard fixé sur une seule personne en particulier. Regardez les gens tour à tour et faites participer celui (ou celle) qui ne dit rien mais n'a pas l'air d'en penser moins. Sans trop le (la) brusquer, évidemment! («Et toi! T'as rien à dire? On t'emmerde ou quoi?!»). Enfin, arrangez-vous pour ne tourner le dos à personne (même au muet qui prend racine).
7. _____
Ça fait lèche-bottes. Soyez d'accord sur le fond et pinaillez sur la forme. Votre interlocuteur se dira alors que vous pensez comme lui mais que vous avez le souci de la perfection. Un bon point pour vous!
8. _____
Celles qui autorisent l'interlocuteur à s'exprimer véritablement et montrent que vous êtes à son écoute («Et toi? Qu'est-ce que tu en penses?» ou «Et toi? Qu'est-ce que tu ferais à ma place?»). Mais évitez celles qui

exigent la réponse la plus brève possible: «Comment ça va?», «Alors, les vacances?», + celles qui sont un prétexte pour humilier l'autre: «Tu as eu quelle note en maths?», «Combien tu gagnes?», «Qu'est-ce que tu fais comme boulot?» (si ça avait été un job passionnant, vous le sauriez déjà).

9.

Ne détournez pas le regard dès qu'une tierce personne (Russel Crow, par exemple) entre dans la pièce. Ne vous attardez pas sur les bas qui filent de votre interlocutrice ni sur le bout de salade qui reste entre les dents de votre interlocuteur. Ignorez les sonneries de votre portable (ou mieux: éteignez-le). Ne faites pas «oh le joli bébé!» ou «oh le vilain crapaud!» dès qu'une chose rampante pénètre dans votre champ de vision. Bref, faites comme si la personne à qui vous parlez (ou qui vous parle) était la plus importante au monde (même si c'est pas vrai).

10.

Sachez clore la discussion et vous éclipser à temps. Mieux vaut laisser un goût de trop peu qu'une impression de gueule de bois (trop de paroles, trop de confidences, trop de rires, trop de tout!). Rien n'est plus déprimant qu'une première rencontre au cours de laquelle on a l'impression d'avoir tout dit. Ne monopolisez pas trop longtemps la parole même si vous sentez que votre auditoire est attentif. Tout ce qui est rare est précieux!

D'après 20 ans, octobre 2000

- A. S'inscrire dans une histoire commune avec l'autre.
- B. Accorder la même attention à tous.
- C. Préférer l'anecdote à la théorie.
- D. Ne pas dire «Oui!» (à tout, en opinant le chef).
- E. Ne pas adopter un style trop marqué.
- F. Poser des questions incitant à la conversation.
- G. Savoir partir quand il faut.
- H. Etre (un peu) à la mode.
- I. Ne pas dire «Non!» (à tout, en tapant du pied).
- J. Rester concentré(e).
- K. Pour dire du mal ou ragoter, attendre d'y être invité(e).
- L. Trouver le mot juste.



Część III.

Test leksykalno-gramatyczny

Zadanie A. *Przeczytaj uważnie tekst i uzupełnij go brakującymi zaimkami osobowymi i przysłówkowymi tak, aby powstała spójna i logiczna całość. Za każdy prawidłowo wstawiony zaimek możesz otrzymać 0,5 pkt. (razem 7 pkt.).*

Les *Souvenirs d'enfance* de Marcel Pagnol sont nés au cours d'un déjeuner chez Hélène et Pierre Lazareff, au printemps 1956. Pendant le déjeuner, Marcel avait «raconté une histoire» qu'Hélène, qui dirigeait le magazine féminin *Elle*, a demandé d'écrire pour ses lectrices pour le numéro de Noël. Marcel a promis. Les semaines sont passées, il a oublié. Mais voilà qu'un matin, un collaborateur du journal a sonné à la porte de Marcel, pour prendre l'article que celui-ci avait promis. Le Maître (1) _____ a reçu fort civilement.

– Mon ami, a-t-il dit, je sais que Mme Lazareff attend cet article avec impatience. Toutefois, je ne/n' (2) _____ ai point tout à fait terminé, il (3) _____ (4) _____ reste encore quelques lignes à écrire, et je ne veux pas (5) _____ faire attendre. Ayez donc l'obligeance de retourner au journal et de dire à Mme Lazareff que je/j' (6) _____ (7) _____ porterai moi-même demain matin.

– Maître, a répondu le collaborateur, j'ai une femme et deux enfants. Il faut croire que votre article a une grande importance, car la direction (8) _____ a fait savoir que, si je rentrais au journal sans (9) _____, je serais renvoyé le jour même.

Pris au piège, Marcel n'avait qu'à remonter dans son bureau et à (10) _____ mettre à l'oeuvre. Et c'est ainsi que quelques semaines plus tard, le 3 décembre exactement, les lectrices d'*Elle* ont pu lire ces lignes étonnantes qui enchanteraient un jour des millions de lecteurs. L'enthousiasme était si chaleureux que Marcel a vite compris qu'il ne pourrait pas s'arrêter là. Il a décidé de/d' (11) _____ faire un livre, il (12) _____ a travaillé toute l'année, (13) _____ a trouvé trop long pour (14) _____ faire un volume, et, ayant divisé le livre en deux, a inventé un titre qui allait devenir immortel: *La Gloire de mon Père* et *Le Château de ma mère*.

D'après Marcel Pagnol *au temps des Souvenirs*, par Bernard de Fallois

Zadanie B. Zapisz poniższą rozmowę w mowie zależnej. Za każdy prawidłowo przekształcony punktowany element możesz otrzymać 0,5 pkt. (razem 13 pkt.).

Paul: Marion, qu'est-ce que tu fais demain après-midi?

Marion: Pourquoi tu me le demandes, Paul?

Paul: Il y a une nouvelle exposition au Musée national. J'aimerais qu'on la visite ensemble.

Marion: Je suis vraiment désolée, mais j'ai une rédaction à écrire pour après-demain.

Paul: Ça te prendra combien de temps?

Marion: Je vais être libre le soir.

Paul: Alors, téléphone-moi dès que tu auras terminé. On pourrait sortir au cinéma voir la nouvelle comédie de Woody Allen.

Marion: Bonne idée. Tu viens me chercher?

Paul a demandé à Marion _____.

Marion voulait savoir _____.

Paul a répondu _____.

et il a ajouté _____.

Marion a exprimé _____.

et elle a expliqué _____.

Paul était curieux _____.

Marion a répondu _____.

Paul a demandé à Marion _____.

en ajoutant _____.

Marion a accepté la proposition et lui a demandé _____.

Zadanie C. *Przeczytaj uważnie teksty i uzupełnij je podanymi poniżej spójnikami tak, aby powstały spójne i logiczne całości. Uwaga: do każdego tekstu podano dwa spójniki więcej.*

Za każdy prawidłowo wstawiony spójnik możesz otrzymać 1 pkt (razem 10 pkt.).

I. *Bien croustillant dessus, moelleux dessous... Le bon crumble ne s'improvise pas.*

Il est trop gras? Le beurre doit être juste mou

(1) _____ vous préparez la pâte. (2) _____

il est fondu, il se décompose et s'incorpore moins bien aux autres ingrédients. Le crumble est pâteux, il a le goût de farine? (3) _____ la pâte est élaborée, vous la mettez 1 heure minimum dans le frigo (4) _____ la pâte refroidisse.

sans qu(e); s(i); de manière qu(e); à moins qu(e); une fois qu(e); au moment où

II. *Le boss veut me forcer à rester après ma formation.*

(1) _____ il vous a payé un cours de for-

mation, vous devriez rester pieds et poings liés dans sa boîte. Il a le droit de vous retenir?

(2) _____ l'employeur est tenu par la loi de consacrer un budget à la formation de ses salariés, il ne peut ensuite ni vous empêcher de démissionner, ni vous demander de le rembourser. (3) _____ votre contrat de travail contient une clause dans laquelle vous acceptez de ne pas quitter l'entreprise pendant un certain temps (4) _____ votre patron rentabilise sa dépense. (5) _____ vous devez lui verser la somme correspondant aux frais de votre formation. De quoi réfléchir (6) _____ on claque la porte!

afin qu(e); au point qu(e); sinon; étant donné qu(e); bien qu(e); avant qu(e); sous prétexte qu(e); sauf s(i)

D'après Biba, décembre 2000



Część IV. Wypowiedź pisemna

Wypowiedz się w dowolnej formie na jeden z podanych tematów tak, aby wypowiedź zawierała od 250 do 350 słów (1,5 – 2 stron A4) (35 pkt.). Zaznacz wybrany temat.

1. Qu'est-ce qui vous pousse à vous développer (intellectuellement, physiquement...)? Justifiez votre réponse.

2. Sommes-nous tous des voyeurs, excités par la vie des autres? Illustrez votre opinion d'exemples concrets.

3. «Quand nous avons de grands trésors sous nos yeux, nous ne nous en apercevons jamais. Et sais-tu pourquoi? Parce que les hommes ne croient plus aux trésors». Développez l'idée de Paulo Coelho.



PROPONOWANY KLUCZ ODPOWIEDZI

► **Część I. Rozumienie ze słuchu – maks. 15 pkt.**

TEKST nr 1

Zadanie A – maks. 9 kt.

Za każde prawidłowo wybrane zdanie przyznajemy 1 pkt.
1 – B; 2 – A; 3 – C; 4 – B; 5 – C; 6 – A; 7 – D; 8 – C; 9 – B.

TEKST nr 2

Zadanie B – maks. 6 pkt.

Za każdą prawidłowo wybraną opinię przyznajemy 1 pkt.
1 – I; 2 – D; 3 – J; 4 – G; 5 – E; 6 – A.

► **Część II. Rozumienie tekstu czytanego – maks. 20 pkt.**

TEKST nr 1

Zadanie A – maks. 10 pkt.

Za każde prawidłowo wybrane zdanie przyznajemy 1 pkt.
1; 2; 4; 6; 7; 8; 10; 15; 17; 19.

TEKST nr 2

Zadanie B – maks. 10 pkt.

Za każdy prawidłowo wybrany tytuł przyznajemy 1 pkt.
1 – E; 2 – L; 3 – A; 4 – K; 5 – I; 6 – B; 7 – D; 8 – F; 9 – J;
10 – G.

► **Część III. Test leksykalno-gramatyczny** – maks. 30 pkt.

Uwaga: W teście leksykalno-gramatycznym punktujemy tylko w pełni poprawne odpowiedzi. Za odpowiedzi zawierające błąd gramatyczny lub ortograficzny przyznajemy 0 punktów. **Uznajemy każdą poprawną odpowiedź nieuwzględnioną w kluczu.**

Zadanie A – maks. 7 pkt.

Za każdy prawidłowy zaimek osobowy przyznajemy 0,5 pkt.
1 – I'; 2 – I'; 3 – m'; 4 – en; 5 – vous; 6 – le; 7 – lui;
8 – m'; 9 – lui; 10 – se; 11 – en; 12 – y; 13 – I'; 14 – en.

Zadanie B – maks. 13 pkt.

Za każdy podkreślony element przyznajemy 0,5 pkt.

Paul a demandé à Marion ce qu'elle faisait
le lendemain après-midi. 1,5 pkt.

Marion voulait savoir pourquoi il le lui
demandait. 1,5 pkt.

Paul a répondu qu'il y avait une nouvelle
exposition au Musée national 0,5 pkt

et il a ajouté qu'il aimerait qu'ils la visitent
ensemble. 1,5 pkt.

Marion a exprimé son regret et elle a expliqué
qu'elle avait une rédaction à écrire pour 1 pkt.

le surlendemain. 0,5 pkt.

Paul était curieux combien de temps cela lui
prendrait. 1,5 pkt.

Marion a répondu qu'elle allait être libre le soir. 0,5 pkt.

Paul a demandé à Marion de lui téléphoner
dès qu'elle aurait terminé 2 pkt.

en ajoutant qu'ils pourraient sortir au cinéma
voir la nouvelle comédie de Woody Allen. 1 pkt.

Marion a accepté la proposition et lui a demandé
si il venait la chercher. 1,5 pkt.

Zadanie C – maks. 10 pkt.

Za każdy prawidłowy spójnik przyznajemy 1 pkt.

I. 1 – au moment où; 2 – S'; 3 – Une fois que; 4 – de
manière que.

II. 1 – Sous prétexte qu'; 2 – Etant donné que; 3 – Sauf
si; 4 – afin que; 5 – Sinon; 6 – avant qu'.

► **Część IV. Wypowiedź pisemna** – maks. 35 pkt.

Praca w całości niezgodna z tematem otrzymuje 0 punktów, nawet gdyby nie zawierała żadnych błędów.

Wypowiedź pisemną oceniamy, uwzględniając niezależnie od siebie trzy następujące kryteria:

I. Treść i forma wypowiedzi maks. 11 punktów

II. Bogactwo językowe maks. 11 punktów

III. Poprawność językowa maks. 11 punktów

Razem 33 punkty

Maturzysta może dodatkowo otrzymać dwa razy po 1 punkcie za pracę wybitną:

– 1 punkt za treść i formę, jeśli praca wyróżnia się wszechstronnością ujęcia tematu i/lub oryginalnością;

– 1 punkt za wyjątkowe bogactwo leksykalne i/lub inwencję stylistyczną.

Maksymalna ilość punktów za tę część wynosi 35 (33 punkty + 2 punkty dodatkowe).

Oceniając wypowiedź pisemną, należy zakwalifikować pracę do jednego z poziomów osiągnięć, osobno w każdym z podanych kryteriów I-III. Następnie w każdym z kryteriów I-III należy przyznać odrębną ocenę punktową w skali od 0 do 12 (w kryterium III w skali od 0 do 11).¹⁾

Jeżeli praca w obrębie jednego kryterium posiada wyłącznie cechy danego poziomu osiągnięć (np. pracy dobrej), otrzymuje ocenę środkową (7 pkt.). Jeśli wypowiedź zawiera także cechy prac poziomu niższego albo poziomu wyższego (pracy słabej albo pracy bardzo dobrej), należy przyznać ocenę skrajną (6 lub 8 pkt.).

Na karcie oceny i recenzji wpisujemy liczbę punktów uzyskanych przez ucznia za poszczególne części i globalnie. Należy również napisać recenzję wypowiedzi pisemnej, która powinna być uzasadnieniem i wyjaśnieniem liczby punktów przyznanych za tę część.

SKALA OCEN

0–50 – niedostateczny, 51–60 – dopuszczający, 61–74 – dostateczny, 75–87 – dobry, 88–96 – bardzo dobry, 97–100 – celujący.

¹⁾ Patrz *Języki Obce w Szkole* nr 4/2000, „Pisemny egzamin dojrzałości 2000 z języka obcego – kryteria oceny.



ZAPROSZONO NAS:

► na *Międzynarodową Konferencję Naukowo-Methodyczną* organizowaną przez Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej w Będlewie, w maju 2001.

► na *IV Spotkanie Dyskusyjne* w ramach cyklu „Nauczanie języka rosyjskiego na poziomie filologicznym” organizowane przez Pracownię Dydaktyki przy Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, w maju 2001.

► na obchody 10 rocznicy istnienia wydawnictwa *Longman* w Polsce organizowane przez Pearson Education Polska oraz IATEFL Poland we wrześniu 2001, w Warszawie.



Jolanta Herod, Elżbieta Zych
Kraków

Seminarium polsko–niemieckie w Północnej Nadrenii Westfalii

Na zlecenie Rządu Federalnego i Federalnego Instytutu Międzynarodowego Szkolenia Zawodowego w Północnej Nadrenii Westfalii, przy współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej już od listopada 1998 roku odbywają się polsko – niemieckie seminaria na temat szkolnictwa zawodowego.

Nauczyciele przedmiotów zawodowych oraz języka niemieckiego uczestniczą we wspólnym programie finansowanym przez Instytut Kształcenia Zawodowego w Solingen oraz częściowo przez MEN. Spotkania odbywają się zazwyczaj w Eduard – Spranger – Berufskolleg w Gelsenkirchen, którego dyrektor – Hans Georg Katzmarzik jest bardzo zaangażowany w ich organizację.

nia rozmowy klient – sprzedawca oraz różne wynikające z nich skutki (od polubownego załatwienia sprawy, aż do zachowań agresywnych). Częścią podsumowującą jednostki lekcyjnej było określenie właściwej drogi załatwienia reklamacji.

Na lekcjach przedmiotów zawodowych (ekonomiki, prawa, rachunkowości) ten sam temat był opracowywany pod kątem merytorycznym. Rozpatrywano więc sposób załatwienia reklamacji w sensie prawnym i księgowym, zwracano uwagę na odpowiedni język w rozmowie z klientem, prowadzenie rozmów telefonicznych, sporządzanie notatek itp.

Lekcja języka angielskiego była również podporządkowana temu tematowi, obejmowała bowiem słownictwo fachowe potrzebne sprzedawcy w załatwianiu reklamacji klienta mówiącego po angielsku, prowadzenie w tym języku rozmów telefonicznych, notatek itd.

Integracyjna metoda nauczania

Grupa nauczycieli biorąca udział w seminariach uczestniczyła w zajęciach z języków obcych oraz przedmiotów zawodowych w szkole o profilu handlowym. Na lekcji języka niemieckiego – a więc języka ojczystego – rozważany był problem *Immer Ärger mit den Kunden*. Uczniowie otrzymali kserokopie tekstu opisujące sceny składania reklamacji przez klienta. Następnie, w grupach przedstawiali scenkę ukazując różne metody prowadze-



Nawet w czasie lekcji kultury zawodu a także religii uczniowie zastanawiali się nad stroną etyczną problemu i kulturą osobistą odpowiadając na pytanie: czy istnieją tzw. „lepsi” i „gorsi” klienci?

Nauczyciele uczą się metody integracyjnej

W czasie zajęć w grupach próbowaliśmy na konkretnych przykładach wypracować sce-

nariusze lekcji dotyczących tematyki zawodowej, silnie zintegrowanej z innymi przedmiotami, np. językami obcymi, kulturą zawodu czy religią. Na przykładzie pracy i upadłości polskiego biura podróży Alpina Tour z Krakowa nauczyciele w polsko-niemieckich grupach opracowali program ramowy lekcji z kilku przedmiotów. Motywem przewodnim były skargi klientów w/w biura. Efekty pracy w oryginalne przedstawia tabela podana poniżej.

Seminarteil: Fremdsprachen im Kultur – und Wirtschaftsraum Europa
Arbeitsmatrix I – Kundenbeschwerde: Reisebüro Alpina – Tour

Vorgehensweise	Fächer	Betriebswirtschaftslehre	Recht	Korrespondenz	Bürowirtschaft	Berufskultur	Religion
<ul style="list-style-type: none"> – Ausgangslage – Folgende Elemente der Ausgangslage werden bearbeitet: – Sichtung des Werbematerials – Erlebnisbeschreibung eines Teilnehmers: – Kontakte mit: <ul style="list-style-type: none"> – dem Hotel – der Reiseleitung – dem Konsulat – der Fluggesellschaft – Reaktionen in der polnischen Presse und der Politik zum Verbraucherschutz beobachten und auswerten 	<ul style="list-style-type: none"> – Anbiete (Prospekte) – Bestellung – Kaufvertrag (Abwicklung des Reisevertrages bis zum Reiseantritt) 	<ul style="list-style-type: none"> – Rechtsinhalte des Reisevertrages – Störungen des Kaufvertrages – Bearbeitung von Gesetzestexten – Einbindung von Einrichtungen des Verbraucherschutzes, der Ministereien, des Verbands des Reisebüros, der Staatsanwaltschaft (Betrugsabsichten prüfen) – Beschwerde über Medien 	<ul style="list-style-type: none"> – Polnisch – Abfassen von Beschwerdebriefen und Hilfeersuchen schreiben (Reisebüro, Fluggesellschaft,...) – Nutzung von Wörterbüchern – Einübung von Lebenssituationen – Leben im Hotel und Gastland (Einkauf) – Beachtung von Sicherheitsvorschriften – Formularbearbeitung (Visum / Fahrpläne / Register) – Internet – Simulation von Telefongesprächen 	<ul style="list-style-type: none"> – Briefaufbau – Einholen von Angeboten – Beschwerden – Förderung der Hart – und Softwarekenntnisse – Einarbeitung in das Formularwesen – Herausfinden der zuständigen Stellen 	<ul style="list-style-type: none"> – Berufsethik – Verantwortung – persönliche Kultur – Umgangsformen – Rollenspiele – Videoaufzeichnung erstellen – Ehrlichkeit – Wahrheit – Kunden und Mitarbeiter i entierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Mora – Gewissen 	<ul style="list-style-type: none"> – verwerfliches Verhalten

W szkole zawodowej w Północnej Nadrenii Westfalii młodzież uczy się dwóch języków obcych (wiodącego w wymianie 6 godz. tygodniowo). W Polsce, wbrew zapewnieniom twórców reformy oświatowej o dostosowywaniu naszego systemu szkolnego do systemów zachodnich – wyraźnie odchodzimy od Europy. Liczba godzin języków obcych w liceach zawodowych (obecnie – 1 język obcy – 2 godz. tygodniowo) i w szkołach zawodowych wyraźnie spada, często nie ma podziału na grupy dużych, ponad 30 – osobowych klas. Nowością jest obowiązkowe wprowadzenie w niektórych typach szkół języka zawodowego. Zamierzenie jest godne pochwały lecz możliwości jego realizacji są ciągle jeszcze raczej skromne.

W dziedzinie wprowadzenia nauczania interdyscyplinarnego mamy my, nauczyciele polscy największe pole do popisu, np. poprzez pracę w komisjach przedmiotowych.

Joanna Gregorczyk
Pułtusk

Polsko – niemiecki program kształcenia kadr w dziedzinie szkolnictwa zawodowego jest bogaty w treści. Nauczyciele języka niemieckiego „szlifują” swój język, poszerzają słownictwo zawodowe. Nauczyciele przedmiotów zawodowych poznają realia niemieckiej szkoły zawodowej i zagadnienia niemieckiej gospodarki. Odbywamy też praktyki językowe i wizyty w bankach i w przedsiębiorstwach – np. Emscher Lippe Energie czy Veba Oel.

Nasi partnerzy z Niemiec byli z rewizytą w Polsce (seminarium w Warszawie i w Krakowie w kwietniu 2000). Następne spotkanie odbyło się wiosną 2001 roku. Mamy nadzieję, że efektem naszych zajęć, mimo istniejących barier w naszym systemie szkolnictwa, będzie choć częściowe wykorzystanie metod nauczania, jakie realizuje dobrze prosperująca „deutsche Schule”.

(grudzień 2000)

Wakacyjny kurs językowy w Moskwie

Lato 2000 roku było dla dużej grupy nauczycieli języka rosyjskiego owocne zarówno pod względem poznawczym, jak i dydaktycznym. Kilka grup nauczycieli miało okazję uczestniczyć w wakacyjnym kursie doskonalenia zawodowego w Instytucie Języka Rosyjskiego w Moskwie. Dzięki inicjatywie Nikołaja Pietrowicza Isajewa z Rosyjskiego Ośrodka Nauki i Kultury w Warszawie rusycyści, po kilkuletniej przerwie, znów mogli doskonalić swój język, warsztat pracy, aktualizować wiedzę merytoryczną i kulturoznawczą, dotyczącą współczesnej Rosji właśnie u źródła. Wraz z Hanną Srokowską z ODN w Warszawie pojechaliśmy do Moskwy z dwiema grupami nauczycieli – łącznie 40 osób. Program szkolenia został opracowany wcześniej, zgodnie z diagnozą potrzeb samych uczestników, przeprowadzoną podczas licznych w Polsce spotkań i warsztatów prowadzo-

nych właśnie przez N. P. Isajewa. Uczestnicy zaproponowali kurs dwutygodniowy. W Moskwie grupy zostały przyjęte przez Prorektora do spraw Kontaktów Międzynarodowych W. S. Ugarowa. Od razu też, słuchacze rekrutujący się z różnych krajów europejskich (Hiszpania, Włochy, Chorwacja, Francja i, oczywiście, Polska) wypełniali ankietę, pozwalającą organizatorom spełnić ich oczekiwania.

Po zakwaterowaniu w pokojach dwuosobowych, w międzynarodowym hotelu przy Instytucie najbardziej wytrwali spośród nas, nieznużeni podróżą wyruszyli na Plac Czerwony na powitanie rosyjskiej stolicy. Rekoniesans miał wiele wymiarów: co się zmieniło, jak wygląda współczesna Moskwa, zasoby sklepów, kurs dolara itd. Zaskoczenie było pełne – kantory wymiany co krok, sklepy w samym hotelu z zaopatrzeniem w produkty jak w rodzimych marketach i tylko

dział z pamiątkami – drewniane matryoszki, łyżki, szkatułki, biżuteria – emalia z Rostowa przypominają, że jesteśmy w Rosji. Zaskoczyła nas operatywność mera Moskwy: ilość inwestycji, nowych obiektów (np. cały kompleks nowoczesnego wielopiętrowego podziemnego zagospodarowania Манежной площади – Охотный Ряд), odrestaurowanych cerkwi na czele z przepiękną, uczącą pokory wobec wielkości, doskonałości dawnych mistrzów i współczesnego wykonawstwa, Świątynią Chrystusa Zbawiciela.

Ale wróćmy do dydaktyki. Instytut zapewnił codzienne zajęcia: wykłady w auli w dużym audytorium międzynarodowym, zaś zajęcia praktyczne w małych kilkunastoosobowych grupach warsztatowych. A oto ramowy program kursu jednej z grup:

▶ Понедельник:

1. Современный русский язык
2. Страноведение России.
3. Лингвомузыкальное занятие.

▶ Вторник:

1. Литература
2. Проблемы тестирования
3. Страноведение России.

▶ Среда:

1. Учебный экскурсионный день

▶ Четверг:

1. Культура речи (риторика)
2. Язык СМИ
3. Развитие речи (по интенсивным методам)

▶ Пятница:

1. Новации в современном русском языке.
2. Развитие речи
3. Киноурок

Ponadto Instytut zaproponował udział w 15 zajęciach praktycznych do wyboru. Największym powodzeniem cieszyły się tematy:

▶ Песня на уроке русского языка

▶ Русская классика на экране (использование видеofilмов в курсе русского языка).

Środy to propozycje wycieczek z przewodnikami. Zwiedziliśmy piękną, podmoskiewską posiadłość – zespół pałacowo-parkowy Szeremietiewa – Kuskowo. Obejrzelśmy na nowo przygotowaną ekspozycję w Muzeum Historycznym. Ponadto dodatkowo zamówiliśmy wycieczki «по Золотому кольцу России»: Суздаль, Сергиев Посад. Profesjonalni przewodnicy, ich niezwykle opowieści, integracja z nauczycielami z całego świata sprawiły, że na nowo odżyła w nas chęć poznawania, nawiązywania kontaktów, aktualizowania swojej wiedzy. Mieliśmy na to soboty, niedziele oraz wszystkie popołudnia. Oczywiście wszyscy obejrzelśmy Kreml, jego sobory, Оружейную палату, Алмазный фонд, a także Третьяковскую галерею. Ponadto, już według indywidualnych upodobań, małe grupki zwiedzały liczne muzea, spacerowały po Arbacie, oglądały spektakle i koncerty w teatrach moskiewskich, kupowały pomoce dydaktyczne do swoich pracowni, fotografowały i delectowały się atmosferą rosyjskiej stolicy w biegu pojadając пирожки w sieci gastronomicznej „Русское бистро” lub po prostu w Mac Donaldzie.

Finałem naszego pobytu w Moskwie było wręczenie świadectw ukończenia kursu oraz wspólny koncert uczestników kursu letniego, podczas którego poszczególne grupy narodowe prezentowały nabyte umiejętności językowe i promowały własny kraj. W atmosferze świetnej zabawy pożegnaliśmy Moskwę, wracając z bagażem pełnym nowych wrażeń i pomysłów na realizację programów nauczania języka rosyjskiego w reformującej się polskiej szkole.

(kwiecień 2001)

Elżbieta Gajek¹⁾

Warszawa

Spotkanie grupy Computer SIG IATEFL PL

W dniu 06.01.2001 w sali komputerowej Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie odbyło

się spotkanie IATEFL PL Computer SIG. Program spotkania obejmował:

- ▶ prezentację stron internetowych do nauki ję-

¹⁾ Autorka jest koordynatorem grupy Computer SIG IATEFL PL.

zyka angielskiego przygotowanych przez Teresę Olechowską ze Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej;

► prezentację osobistego słownika interaktywno przygotowanego przez Leszka Bajkowskiego z NKJO w Krakowie;

► prezentację pierwszego numeru dwumiesięcznika internetowego *Teaching English with Technology* przez redaktora Jarosława Krajkę z Uniwersytetu Adama Mickiewicza i Palotyńskiego Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie;

► dyskusję dotyczącą szkolenia nauczycieli w zakresie zastosowania komputerów w nauczaniu języka angielskiego prowadzoną przez Elżbietę Gajek z Uniwersytetu Warszawskiego i Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie;

► wykład na temat wspomaganego komputerami nauczania języka angielskiego niewidomych, ociemniałych i niedowidzących przedstawionego przez Jarosława Wiązowskiego z Uniwersytetu w Lublinie i Ośrodka dla Niewidomych w Laskach.

Krótkie omówienie powyższej tematyki jest następujące:

▼ Strony do nauki języka angielskiego

Strony, zaprezentowane przez Teresę Olechowską są dostępne w Internecie <http://mmc.tele.pw.edu.pl>. Zawierają testy i ćwiczenia językowe oraz opowiadanie i grę. Ćwiczenia językowe służą głównie wspomaganemu uczeniu się pytań angielskich. Testy wstępne są przygotowane z myślą o obecnych studentach Politechniki Warszawskiej. W przyszłości będą stanowiły materiał językowy dla studentów studiów niestacjonarnych. Materiał językowy może być wykorzystany zarówno do samodzielnej pracy studentów jak i podczas lekcji.

Autorka pokazuje problemy językowe w szerokim kontekście kulturowym i społecznym. Na szczególną uwagę zasługuje niezwykła elegancja grafiki prezentowanych stron. Należy podkreślić fakt, że tak duże przedsięwzięcie jest dziełem tylko dwóch osób: autorki i programisty. Warta podkreślenia jest również staranna dbałość o wszelkie prawa autorskie odnośnie grafiki, nagrań czy tekstów.

▼ Osobisty Słownik Interaktywny

Dzieło Leszka Bajkowskiego, ciągle tworzące się, jest relacyjną bazą danych, która

wspomaga uczenie się słownictwa. Jest jednocześnie słownikiem jednojęzycznym, dwujęzycznym, programem konkordancyjnym, słownikiem synonimów i antonimów. Podaje informacje o funkcji wyrazu w zdaniu, które uzyskuje się zwykle z programu *parser*. Przygotowuje testy ze słownictwa z wybranej grupy słów. Umożliwia także wprowadzenie własnych kategorii przeszukiwania, np.: sport, przymiotniki, lub Unit 7 z podręcznika X. Dzięki temu staje się narzędziem zarówno dla ucznia jak i dla nauczyciela języka obcego.

Słownik pozwala na współużytkowanie bazy językowej przez uczących się lub nauczycieli różnych języków np.: angielskiego i hiszpańskiego ponieważ baza polskich słów i zadań wprowadzonych przez którąkolwiek z osób jest wspólna dla wszystkich jej użytkowników. Niedogodności w jej stosowaniu mogą wynikać z samej struktury języka, wieloznaczności i wielości dopuszczalnych form językowych, ale te ograniczenia dotyczą przecież także tradycyjnych słowników.

Obejrzenie programu Leszka Bajkowskiego odbiera przyjemność korzystania ze słowników elektronicznych, które w obecnej formie są przecież tylko książkami na nośniku elektronicznym. Spojrzenie na słownik, które on przedstawił pozwala nie tylko na uświadomienie sobie interaktywnych możliwości słownika, ale także na dostrzeżenie ogromnego marnotrawstwa materiału językowego zawartego w słowniku na nośniku elektronicznym, który – inaczej zorganizowany – mógłby łączyć możliwości wielu programów komputerowych i zapewniać niewyobrażalną dziś autonomię użytkownikowi słownika.

▼ *Teaching English with Technology Journal* A Journal for Teachers of English

Jarosław Krajka – redaktor nowego dwumiesięcznika dla nauczycieli języka angielskiego dostępnego wyłącznie w formie elektronicznej przedstawił jego pierwszy numer oraz warunki powstania tego czasopisma. Jest to pismo tworzone przez nauczycieli języka angielskiego zafascynowanych możliwościami techniki i telekomunikacji w zakresie komputerowego wspomaganego nauczania języka. Jego celem jest prezentacja sprawdzonych metod wykorzystana komputera i Internetu w nauczaniu języka angielskiego.

kiego wraz z przygotowanym na lekcje wspomagane komputerowo materiałem dla uczniów. Obok materiałów praktycznych będą w nim także podawane informacje o działalności grupy Computer SIG IATEFL PL w Polsce, ponieważ dwumiesięcznik pełni także funkcje informatora – *Newsletter* – wydawanego przez większość grup IATEFL SIG.

Jako, że czasopismo będzie wydawane i rozpowszechniane wyłącznie drogą elektroniczną redaktor poinformował o jego powstaniu na nauczycielskich listach dyskusyjnych i od razu liczba subskrybentów wzrosła do 200. Okazało się, że pismo o takim profilu wypełnia lukę, która istnieje nawet w wirtualnej przestrzeni edukacyjnej w zakresie nauczania języka angielskiego. Czasopismo jest rozsyłane do subskrybentów osobiście przez redaktora, a także dostępne na stronie IATEFL PL Computer SIG <http://www.iatefl.org.pl/sig/call/callnl.htm>

▼ Szkolenie nauczycieli języka angielskiego w zakresie nauczania wspomaganego komputerowo

W ostatnich latach reforma edukacji spowodowała z jednej strony, wyposażenie 6000 polskich gimnazjów w dziesięciostanowiskowe studia komputerowe, z drugiej zaś, określiła wymagania stosowania technologii informacyjnej w pracy nauczyciela w celu uzyskania wyższych stopni awansu zawodowego. W wyniku tych działań oraz coraz większej popularności komputerów osobistych pojawiła się potrzeba kształcenia nauczycieli języka angielskiego w zakresie wykorzystania komputera na lekcji języka obcego. Okazało się, że prawie wszyscy uczestnicy spotkania Computer SIG IATEFL PL byli, są, albo planują podjęcie szkoleń nauczycieli tym w zakresie. Tym bardziej, że INSETT, The British Council, Wojewódzkie Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli w wielu miastach oraz Centralny Ośrodek Kształcenia Zawodowego podjęły inicjatywę wspierającą uczestników takich kursów.

Dla prowadzących szkolenia członków Computer SIG IATEFL PL najważniejszą sprawą jest jakość kształcenia. Podczas dyskusji uczestnicy stwierdzili, podstawowym problemem jest fakt, iż w prawie każdym kursie uczestnicy dzielą się na dwie grupy. Jedną to osoby, które sprawnie posługują się edytorem tekstu oraz potrafią uruchomić przeglądarkę internetową

oraz wysłać e-mail, czyli dobrze znają podstawy obsługi komputera.

Druga grupa to osoby, które mają problemy z podstawowymi umiejętnościami – czyli używaniem klawiatury lub myszy. Mimo różnic w stopniu opanowania podstaw obsługi komputera, obie grupy potrzebują wiedzy z zakresu metodyki wykorzystania komputerów, Internetu i programów multimedialnych na lekcji języka angielskiego.

Autorka niniejszego sprawozdania zaproponowała ćwiczenia, z wykorzystaniem standardowych programów *Paint*, *Microsoft Word*, z których korzystała na lekcjach z początkującymi uczniami języka, a które służą również jako ćwiczenia podstawowych umiejętności obsługi komputerów z uczniami w gimnazjum lub na kursie dla nauczycieli w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów. Ćwiczeniem językowym dla uczniów po pół roku nauki języka jest także zakładanie konta internetowego na bezpłatnym anglojęzycznym serwerze np. *hotmail.com*, *lycos.com*, *yahoo.com.*, co jak się okazało w dyskusji, spotyka się czasem z protestem uczniów i rodziców o ujawnianiu danych osobowych zagranicznej firmie.

Edyta Więclawska z Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie podkreśliła, że ćwiczenia z wykorzystaniem programu prezentacyjnego *PowerPoint* prowadzone na kursie dla nauczycieli języka angielskiego spotkały się z akceptacją uczestników kursu. Potwierdzili to także prowadzący inne kursy. Wynika z tego, że jeden komputer w pracowni językowej dostępny na każdej lekcji języka podłączony np. do telewizora, który także znajduje się w tej pracowni mógłby być częściej wykorzystywany np. do prezentacji wykonywanych w programie *PowerPoint*.

▼ Komputer w nauczaniu języka obcego niewidomych

Jarosław Wiązowski, nauczyciel języka angielskiego w Zakładzie dla Ociemniałych w Łaskach w swoim wykładzie przedstawił problemy nauczania języka obcego w tej specyficznej grupie uczniów języka angielskiego. Omówił sprzęt wspomagający naukę niewidomych oraz możliwości integracji nauczania języka w mieszanej grupie widzących i niewidzących uzyskiwane dzięki zastosowaniu komputerów.

Przedstawił zalety komunikacji za pomocą e-mail, programów IRC, a także zagrożenia wynikające ze stosowania tych narzędzi w pracy z niewidomymi. Z jednej strony komunikacja elektroniczna zapewnia anonimowość jej uczestnikom, a z drugiej strony może zagrozić kontaktom osobistym w realnie otaczającym świecie. W dyskusji okazało się, że problemy

te w podobny sposób dotyczą osób widzących.

Spotkanie grupa oceniła jako bardzo owocne i zaplanowała termin następnego. Informacje o nim i następnych podajemy na stronie <http://www.iatefl.org.pl/sig/call/call1.html> oraz dla członków Computer SIG na prywatnej liście dyskusyjnej.

(luty 2001)

Dorota Żuchowska, Joanna Mirzejewska
Łódź

Silesia Latina apud Sanctum Hyacinthum in vico Kamień Śląski

W dniach od 29 lipca do 5 sierpnia 2000 r. w Kamieniu Śląskim odbyło się już drugie Seminarium Opoliense zorganizowane przez Uniwersytet Opolski i niemieckie stowarzyszenie *Latinitati Vivae Provehendae Associatio* (L.V.P.A.). Ze strony polskiej osobą odpowiedzialną za organizację seminarium była prof. Joanna Rostropowicz z Uniwersytetu Opolskiego, zaś ze strony niemieckiej prezes L.V.P.A. Dietmar (Marius) Alexa i vice prezes Inga Pessara–Grimm.

Seminarium, które odbywało się w pięknym zamku – Sanktuarium św. Jacka, zgromadziło pięćdziesiąt osiem osób – pracowników naukowych, nauczycieli i studentów między innymi z Polski, Niemiec, Włoch, Jugosławii, Austrii i Australii. Wszystkich uczestników seminarium zgromadziła chęć mówienia po łacinie – języku, który w obiegowej opinii uchodzi za 'martwy'. W programie znalazły się wykłady (*acroases*), referaty (*oratiunculae*) i ćwiczenia (*scholae*).

Pierwszego dnia, wieczorem wszystkich zgromadzonych przywitał prezes stowarzyszenia Marius Alexa. Po małym spektaklu zaaranżowanym *ad hoc* przez Inę Pessara–Grimm, a dotyczącym problemu wymowy w języku łacińskim, wszyscy *una voce* odśpiewali kilka znanych pieśni przy akompaniamencie skrzypiec (M. Alexa) i fortepianu (S. Traud). Następnego dnia, po mszy celebrowanej przez biskupa opolskiego Jana Kopca, nastąpiło uroczyste powitanie. Przemówienia wygłosili, między innymi, rektor Uni-

wersytetu Opolskiego prof. Lesław Kuberski, burmistrz miasta Gogolina Norbert Urbaniec oraz organizatorzy: Dietmar (Marius) Alexa i prof. Joanna Rostropowicz. W imieniu fundacji *Pallas Silesia* wystąpił Piotr Wietrzykowski. Zebrani wysłuchali inauguracyjnej prelekcji prof. Józefa Budzyńskiego pt. *Quo modo Musae Classicae Alpes transgressae sint et in Elysio Silesiorum inhabitaverint*.

Trzeciego dnia uczestnicy seminarium mieli do wyboru następujące wykłady, referaty i ćwiczenia:

- ▶ wykłady: Godo Lieberg, *Comparatio carminis Catulli 'Ille mi par esse deo videtur' cum carmine Sapphus Φαινεται μοι κηνος ισος θεοισιν*; Inga Pessara – Grimm, *Anno 1483, Florentiae*;
- ▶ referaty: Martin Čieško, *Poeta divinus, seu Elysium poeticum*; Jan Ožóg, *De poetis Silesiis*; Joanna Mirzejewska, *De Sanctae Faustinae vita*;
- ▶ ćwiczenia: Sabine Traud, Piotr Wietrzykowski, *De Proverbiis Latinis (et Polonice et Theodisce editis)*; Cäcilie Koch, *Lectio Senecana*; Marius Alexa, *De quibusdam difficultatibus pronuntiatius Latini*; Georgio Di Maria, *Lectio Ciceroniana: 'Pro Murena'*; Anna Elisa Radke, *Dialogi de vita Sancti Hyacinthi – praeparatio pro scaena*; Mikołaj Szymański, *Officina versibus pangendis*.

Atrakcją była wycieczka do Opola (czwarty dzień), gdzie odbyło się spotkanie z władzami miasta. Uczestnicy seminarium zostali bardzo serdecznie przyjęci i ugoszczeni. Radiofonia i telewizja opolska rejestrowały łacińskie rozmowy i pieśni w wykonaniu uczestników zjazdu. Po powrocie do zamku swój wykład *De vita*

et veneratione Sanctae Hedwigis, ducissae et patronae Silesiae zaprezentował Norbert Thiel, zaś ćwiczenia poprowadziły: Sabine Traud, *Colloquium de itineribus faciendis*; Cäcilie Koch, *Lectio Senecana*; Anna Elisa Radke, *Dialogi de vita Sancti Hyacinthi* – *praeparatio pro scaena*.

Piątego dnia zabytki Wrocławia prezentował i opowiadał o nich piękną restytuowaną ściąną N. Thiel. Późnym wieczorem po powrocie do Kamienia Śląskiego referat *Quid Editha Stein de condicione mulierum senserit* wygłosiła Paula Marongiu.

Szósty dzień wypełniły głównie ćwiczenia, które prowadzili: Winfried Czapiewski, *De motus essentia secundum Aristotelem et Thomam Aquinatem*; Mikołaj Szymański, *Officina versibus pangendis*; Cäcilie Koch, *Lectio Senecana*; Inga Pessara-Grimm, *Lectio Humanistica*; Anna Elisa Radke, *Dialogi de vita...*; Giorgio Di Maria, *Lectio Ciceroniana 'Pro Murena'*; i wykłady: Józef Mantke, *De Herberto Myśliwiec, Silesiacorum peritissimo*; Maurus III Bradus Vilcensius, *Lingua Latina botanica et botanicus Silesius clarissimus Ferdinandus Cohn*.

Siódmy dzień pobytu wypełniły wykłady: Giorgio Di Maria, *De geminis urbis Romae conditoribus apud Ennium*; Theodor Böse, *Andreas Gryphius, poeta Silesius*; i referaty: Joanna Rostropowicz, *Quomodo Vulturnius poeta Silesiam laudaverit*; Roland Gröger, *Meditationes Silesicobavaricae*. Piotr Wietrzykowski i Sabine Traud zaprezentowali swe wspólne dzieło – zbiór sentencji łaćnińsko-polsko-niemieckich pt. *Mater nostra*.

Wieczorem uczestnicy wzięli udział w uroczystościach kończących pobyt w Kamieniu Śląskim. Rozpoczęły się one koncertem pieśni łaćnińskich w wykonaniu Katarzyny Jasińskiej, której akompaniował kompozytor Zygfryd Zejglic. Następnie został wystawiony spektakl autorstwa Anny E. Radke pt. *Dialogi de vita sancti Hyacinthi*. Po przedstawieniu, w którym wzięli udział prawie wszyscy uczestnicy seminarium, odbyła się uroczysta pożegnalna kolacja. Uczestnicy rozjechali się do domów po otrzymaniu od organizatorów obietnicy zorganizowania za rok trzeciego Seminarium Opoliense *in vico Kamień Śląski*.

(styczeń 2001)

Joanna Gregorczyk
Pułtusk

Doskonalenie nauczycieli języków obcych – granty edukacyjne

W pierwszym semestrze roku szkolnego 2000/2001 odbyło się szereg kursów doskonalących w wyniku przystąpienia ośrodków metodycznych do udziału w konkursie o granty edukacyjne. Wśród preferowanych przez Kuratorium Oświaty w Warszawie tematów szkoleń znalazło się „*Doskonalenie językowe w szkołach gimnazjalnych*”. To wyzwanie podjęty w omawianej edycji jedynie dwa zespoły autorskie z województwa mazowieckiego.

Jeden z projektów zgłoszonych do II edycji Wojewódzkich Grantów Edukacyjnych przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Ciechanowie i wyłonionych do realizacji w drodze konkursu nosił tytuł „*Komunikacja językowa jako wyzwanie współczesnego nau-*

czyciela języków obcych”. Projekt, po przeprowadzeniu diagnozy potrzeb nauczycieli, przygotowały i zrealizowały pracujące w parze trenerskiej edukatorki Joanna Gregorczyk i Jolanta Smolińska, na co dzień pełniące funkcję doradców metodycznych języka rosyjskiego w macierzystym ODN. Już faza zgłaszania uczestników wywołała wiele emocji. Zainteresowanie udziałem w kursie znacznie przekroczyło możliwości przedsięwzięcia. Na kurs zgłosili się nauczyciele wszystkich języków obcych różnych etapów nauczania, choć wskazaną preferencją byli nauczyciele ze środowisk wiejskich. Ostatecznie szkolenie ukończyło 61 osób (3 grupy warsztatowe) Udział nauczycieli poszczególnych języków kształtował się następująco:

Lp.	Język	Liczba uczestników	% udziału
1.	rosyjski	23	38%
2.	angielski	18	29,5%
3.	niemiecki	15	24,5%
4	francuski	5	8%

Projekt przewidywał 40 godzin dydaktycznych, z czego zajęcia teoretyczne – wykłady zajęły 6 godzin. Dominowały zajęcia warsztatowe. Celem nadrzędnym tej formy doskonalenia było wyposażenie nauczycieli w najnowszą wiedzę glottodydaktyczną, ale przede wszystkim w umiejętności wiążące się z nauczaniem języka w aspekcie komunikacyjnym. Uczestnicy brali więc aktywny udział w organizowanych w różnych grupach (pary, małe i większe grupy o różnym składzie osobowym) zajęciach, które umożliwiły wypracowanie bardzo praktycznych materiałów, dających się wykorzystać w codziennej pracy na lekcjach różnych języków obcych. Interesującym doświadczeniem był udział w tych samych zajęciach nauczycieli różnych języków, co pozwoliło na dodatkowe wzbogacenie katalogu poznawanych ćwiczeń, na dzielenie się doświadczeniem wyniesionym z praktyki dydaktycznej własnego języka. Największą satysfakcję sprawiały uczestnikom sesje plakatowe, pozwalające na zaprezentowanie efektów pracy grupowej.

Piotr Wietrzykowski
Bytom

Finał VII Wojewódzkiego Konkursu Antyczno-Łacińskiego

Wkraczamy w XXI wiek, a tu starożytność; żyjemy w czasach nowoczesnych, komputerowych, a tu antyk; czas lalki Barbie i Mac Donaldsa, a tu Dzeus, Artemida i *Quid quid discis, tibi discis* – „Czegokolwiek się uczysz, uczysz się dla siebie”. Czy więc Konkurs Antyczno-Łaciński ma sens? Czy warto zajmować się sprawami pozornie już nieprzydatnymi? A jednak tylko pozornie, ponieważ nie ma murów wspólnej dzisiejszej Europy bez fundamentów śródziemnomorskiej kultury; nie ma jednej, partnerskiej

Ramowy plan szkolenia składał się z następujących modułów:

1. Typy osobowości uczniów i nauczycieli.
2. Wizualizacja procesu dydaktycznego.
3. Rola realizownawstwa i krajoznawstwa w doskonaleniu językowym i ich wpływ na komunikację międzyludzką – interkulturowe podejście do nauczania języków obcych.
4. Kształtowanie sprawności językowych w pracy metodą komunikacyjną.
5. Pomiar dydaktyczny na lekcjach języka obcego.

Stopień osiągnięcia założonych celów uczestnicy mieli okazję określić w wypracowanych scenariuszach zajęć z zastosowaniem poznanych strategii uczenia się i nauczania oraz w sposób bezpośredni w efekcie przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej (prowadzonej przez pracowników nadzoru Mazowieckiego Kuratorium Oświaty – Delegatury w Ciechanowie oraz konsultanta ODN), a także ewaluacji wewnętrznej, prowadzonej przez edukatorki po każdym z modułów. Wyniki przeprowadzonych ankiet ewaluacyjnych pozwalają stwierdzić, że zaproponowany program kursu spotkał się z dużym zainteresowaniem nauczycieli języków obcych, że dokładnie spełnił oczekiwania środowiska i wpłynął na integrację nauczycieli oraz przede wszystkim na lepsze zrozumienie nowej roli nauczyciela języka obcego w reformowanej szkole.

(marzec 2001)

wspólnoty bez świadomości, że wszystkie nasze narody jako „dzieci” łaciny i greki są sobie równe. Te myśli przyświecały organizatorom konkursu i uczestnikom – uczniom licealnych klas województwa śląskiego. Do udziału w konkursie zgłosiło się 500 uczniów z 25 szkół piętnastu miast.

Literaturą obowiązkową w etapie szkolnym była *Mitologia* Jana Parandowskiego oraz – by podkreślić charakter pewnego regionalizmu – książeczki autorstwa dwóch nauczycieli II LO w Świętochłowicach, polonist-

ty Piotra Nosala oraz filologa klasycznego, Piotra Wietrzykowskiego, autora niniejszego sprawozdania: *Po nitce do kłębka, czyli słowne pamiątki starożytnej kultury śródziemnomorskiej* oraz *In perpetuum rei memoriam, czyli elementy kultury antycznej*. W finale obowiązywała – i to nowość – wiedza o zabytkach starożytnego Rzymu zawarta w książeczce *Topograficzny słownik starożytnego Rzymu* również mojego autorstwa.

Do finału wojewódzkiego, który odbył się 10 marca 2001 r. w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Świętochłowicach, zakwalifikowało się 49 uczniów. Finał składał się z części pisemnej, która wyłoniła najlepszą dziesiątkę, oraz z części ustnej, która miała charakter zmodyfikowanego konkursu *Jeden z dziesięciu*. Uczestnicy nie „strzelali” bowiem do siebie, ale prowadzący zadawał kolejno pytania tak długo, aż Fortuna sama wyłoniła najpierw najlepszą trójkę, a potem zwycięzcę. Świadomie nieznacznie zmodyfikowaliśmy reguły, by to jednak los zadecydował, a nie „eliminacja przez walkę”. Widząc narastającą wśród młodzieży „agresję wygrywania za wszelką cenę”, chcemy raczej kształtować charaktery w duchu *Bis vincit*,

qui se vincit in victoria – „Dwa razy zwycięża, kto siebie zwycięsko przewycięża”.

Konkurs wygrała Ludmiła Blachnicka z I LO w Częstochowie. Drugie miejsce zajęła Agnieszka Kapsiak z I LO w Zabrze, trzecie zaś Magdalena Kędzierska z LO w Tarnowskich Gór. Kolejne miejsca zajęli następujący uczniowie:

4. Małgorzata Trojan z I LO w Jaworznie
5. Izabela Żbikowska z LO w Wodzisławiu Śl.
6. Magdalena Plichta z III LO w Zabrze
7. Aleksandra Zając z LO w Wodzisławiu Śląskim
8. Emilia Michałak z IX LO w Gliwicach
9. Mirosław Nowacki z II LO w Raciborzu
10. Anita Sadzka z II LO w Świętochłowicach.

Przerwywnikiem artystycznym między częścią pisemną a ustną był piękny występ dziewcząt klasy Ia II LO w Świętochłowicach, które jakoby zwiewne nimfy poetycko przybliżyły uczestnikom konkursu elementy literatury antycznej. Godzi się podziękować władzom miasta Świętochłowice za ufundowanie nagród książkowych, sponsorowi za pamiątkowe podarunki dla wszystkich uczestników finału, dyrektorowi II LO w Świętochłowicach oraz kolegom-nauczycielom za pomoc w zorganizowaniu tego szlachetnego przedsięwzięcia. (marzec 2001)

Piotr Jankowiak
Bytom

Sprawozdanie z XXIV Olimpiady Języka Niemieckiego

W XXIV Olimpiadzie Języka Niemieckiego (rok szkolny 2000/01) uczestniczyło 12.953 (w roku ubiegłym – 12.637) uczniów i uczniów z liceów ogólnokształcących i zawodowych oraz techników z całego kraju. Najwięcej uczestników miały okręgi: warszawski, katowicki i poznański.

Eliminacje szkolne odbyły się dnia 27 października 2000 roku i polegały na napisaniu testu gramatycznego oraz rozwiązaniu zadań komunikatywnych (reakcje językowe). W oparciu o sprawozdania z poszczególnych okręgów, przesłane po zweryfikowaniu wszystkich nadesłanych prac, Komitet Główny ustalił poprzeczkę kwalifikującą do II etapu. Wymaganą liczbę punktów uzyskało 1.027 uczestników ze wszystkich okręgów.

Eliminacje okręgowe (II etap) odbyły się w dniach 3-4 marca 2001 roku w czterech okręgach. Polegały one również na rozwiązaniu testu, oraz – dla uczniów, którzy rozwiązali prawidłowo 80% testu – na egzaminie ustnym z zakresu literatury niemieckojęzycznej (w oparciu o przygotowane przez uczestników propozycje, wybrane z Informatora OJN), krajoznawstwa (wiedza o historii, geografii i kulturze krajów niemieckiego obszaru językowego) i praktycznej znajomości języka niemieckiego.

Zgodnie z tradycją ostatnich olimpiad, w okręgach, w czasie egzaminu pisemnego, odbyły się spotkania przedstawicieli Komitetu Głównego i Komitetów Okręgowych z nauczycielami – opiekunami, w cza-

sie których dokonano wymiany uwag i doświadczeń. Przyczynia się to do kształtowania Olimpiady zgodnie z życzeniami nauczycieli, przygotowujących uczestników Olimpiady Języka Niemieckiego. Bardzo cenne są dla Komitetu Głównego informacje nauczycieli o dostępności zalecanej literatury w bibliotekach i księgarniach, zwłaszcza w małych miastach, z których coraz więcej uczniów bierze udział w Olimpiadzie i osiąga dobre wyniki.

Komitet Główny XXIV Olimpiady zakwalifikował do finału 42 uczestników. Finał odbył się w dniach 6.-8 kwietnia 2001 roku w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu (eliminacje pisemne i ustne). Na posiedzeniu w dniu 7 kwietnia br. Komitet Główny wraz z Komisją Egzaminacyjną wyłonił spośród uczestników osiemnastu laureatów XXIV Olimpiady Języka Niemieckiego.

Laureaci XXIV Olimpiady języka niemieckiego

1. Grzegorz Filemonowicz, XX LO Kraków; nauczycielka – Jadwiga Mazur
2. Magdalena Gwóźdź, III LO Katowice; nauczycielka – Agnieszka Niewczasz
3. Katarzyna Kwaśniewska, I SLO Warszawa;
3. Marek Ożyhar, XIII LO Wrocław; nauczycielka – Elżbieta Graf
4. Ewelina Pawlicka, IX LO Szczecin; nauczycielka – Łucja Hajbowicz
5. Justyna Kurowska, II LO Opole; nauczyciel – Martin Kübler
6. Marta Rattka, VI LO Gliwice; nauczyciel – Aleksander Lubina
7. Tomasz Kijowski, LO Strzelce Opól.; nauczyciel – Artur Gołdyn
8. Iwona Pawłyta, II LO Opole, nauczyciel – Martin Kübler
9. Małgorzata Duda, LO w Kluczborku; nauczycielka – Aneta Lisiurek
10. Anna Mik I LO w Chełmie; nauczycielka – Renata Józwiak
11. Anna Paszek, I LO w Krośnie; nauczycielka – Małgorzata Żurek
12. Paweł Kosmułski, II LO w Lublinie; nauczycielka – Iwona Buczek
13. Dominik Klemens, III LO w Opolu; nauczycielka – Maria Łapacz
14. Ewa Zgrzebnik, I LO Kędzierzyn-Koźle; nauczycielka – Telge Gudrun

15. Aleksandra Andrzejewska, VII LO Poznań; nauczycielka – Elżbieta Nowicka

16. Natalia Wabersich, VIII LO Kraków; nauczycielka – Barbara Wabersich

17. Anna Skarbak-Kozietulska, I SLO Częstochowa; nauczycielka – Joanna Sępkowska.

Uroczyste zakończenie XXIV Olimpiady Języka Niemieckiego, wręczenie dyplomów, nagród książkowych oraz stypendiów na kursy językowe do Niemiec i Austrii odbyło się 8 kwietnia br. w Małej Auli UAM w Poznaniu.

Fundatorami nagród i stypendiów byli: Ambasada Austrii, Republiki Federalnej Niemiec i Szwajcarii, Instytut im. Goethego, Prezydent Poznania, Firma Komputerland, Szkoła Języków Obcych JDJ oraz Wydawnictwo Szkolne PWN. Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego przyznało dwie nagrody pieniężne dla nauczycieli – opiekunów uczestników Olimpiady.

W uroczystym zakończeniu finału Olimpiady uczestniczyli między innymi; Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Prezydent Poznania, przedstawiciele ambasad RFN, Austrii, Instytutu Goethego, Przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Dziekan Wydziału Neofilologii UAM oraz Dyrektor Instytutu Filologii Germańskiej w Poznaniu. Obecni byli również honorowi członkowie Komitetu Głównego Olimpiady: prof. dr hab. Hubert Orłowski i prof. dr hab. Waldemar Pfeiffer, a także Jean Pierre Schneuwly, były sekretarz ambasady Szwajcarii w Warszawie, nadal bardzo zaangażowany sympatyk naszej Olimpiady.

Po części oficjalnej odbyło się w Collegium Minus spotkanie laureatów, finalistów i nauczycieli z gośćmi Olimpiady oraz przedstawicielami Komitetu Głównego.

W dniu 9 kwietnia odbyła się konferencja *Olimpiada bez barier*, na której przedstawiony został projekt zorganizowania XXV OJN za pośrednictwem Internetu także dla uczniów niepełnosprawnych. Projekt cieszył się dużym zainteresowaniem przedstawicieli samorządów miast polskich. Mamy nadzieję, że w przyszłym roku szkolnym uda się nam poszerzyć formułę naszej Olimpiady i udostępnić ją także dla uczniów, którzy z przyczyn losowych nie mogą uczestniczyć w eliminacjach odbywających się w okręgach. (maj 2001)

Język francuski językiem integracji europejskiej

W dniach 17.10–20.10 2000 w Ośrodku Szkoleniowo – Wypoczynkowym „OPAWA” w Głuchołazach odbyło się seminarium *Język francuski językiem integracji europejskiej*. Spotkanie zostało zorganizowane przez WOM Opole przy pomocy Attaché Linguistique Regional pana Karima El-Hadji oraz Biura Współpracy Językowej i Edukacyjnej w Ambasadzie Francuskiej w Warszawie. Finansowo imprezę wsparło Centrum Informacji Europejskiej w Strasburgu oraz Urząd Miasta i Gminy w Głuchołazach.

Spotkanie zgromadziło wielu nauczycieli naszego województwa a także z Kędzierzyna i Lublina. Pan Philippe Bernhard, Chargé de mission w Centrum Informacji Europejskiej oraz przeprowadzone wykłady i warsztaty upewniły nauczycieli języka francuskiego, że warto podejmować wszelkie działania na rzecz podtrzymania tego języka w szkołach na naszym terenie, a także, że ich starania są słuszne. Jednym z ważniejszych argumentów jest fakt, iż siedzibami instytucji europejskich są Strasburg we Francji, Bruksela w Belgii oraz Luksemburg a więc wszystkie znajdują się we francuskim obszarze językowym. Dlatego język francuski pełni ważną rolę w porozumiewaniu się w Unii Europejskiej na równi z językiem angielskim.

Na terenie Opolszczyzny wszyscy nauczyciele języka francuskiego posiadają pełne kwalifikacje i są dobrze przygotowani do pracy z dziećmi i młodzieżą na wszystkich poziomach nauczania. Świadczy o tym duża liczba młodych osób studiujących we Francji lub w Polsce, z językiem francuskim jako wiodącym. Patronat Ambasady Francuskiej nad programem wczesnego nauczania języka i wyposażenie szkół w podręczniki mają ogromne znaczenie, co pokazały spotkania w Szkole Podstawowej nr 2 w Głuchołazach oraz w Szkole Podstawowej w Bodzanowie, w czasie których mieliśmy okazję zobaczyć, jak dzieci z klas pierwszych uczą się języka poprzez zabawy przewidziane dla ich wieku i jaką im to sprawia radość. Ich rodzice, których również mieliśmy okazję spotkać, mogą być dumni, a dyrektorzy szkół usatysfakcjonowani.

Jest w tym duża zasługa władz administracyjnych finansujących oświatę. Dlatego nauczyciele wdzięczni są władzom lokalnym za zgodę na program wczesnego nauczania języka obcego. Jest pewne, że zaowocuje on w przyszłości i zapewni tym dzieciom lepszy wybór uczelni w kraju, czy za granicą.

Podziękowania należą się również Ambasadzie Francuskiej w Warszawie za stałą pomoc w wyposażeniu naszych szkół i uczniów w podręczniki i inne pomoce do nauki języka. Nasz region ma również szansę na przyjęcie w przyszłym roku rodowitego Francuza, który realizowałby część godzin dydaktycznych w szkołach a także służył pomocą nauczycielom. Ciekawym doświadczeniem było przedstawienie funkcjonowania euroregionów na przykładzie Euroregionu Pradziad przez Burmistrza Głuchołaz, pana Zdzisława Barana. Liczy on, że nawiązane kontakty przysłużą się do realizacji planu partnerstwa z jedną z gmin francuskich.

Ukoronowaniem spotkania z burmistrzem była wycieczka autokarowa po Euroregionie Pradziad (Złote Hory, Karłowa Studanka) oraz prospekty (również w wersji francuskiej) dotyczące naszych okolic.

Sporym zainteresowaniem nauczycieli cieszyła się wystawa podręczników języka francuskiego zorganizowana w ostatnim dniu przez przedstawicieli Hachette i PWN. Każdy z nas otrzymał książkowy upominek, a także mógł wzbogacić swoją biblioteczkę romanisty w nowe i ciekawe pozycje.

Spotkanie nauczycieli zaowocowało nowymi kontaktami, wymianą doświadczeń, nowymi metodami w nauczaniu, a także utwierdziło nas w przekonaniu o dużej wartości naszej pracy i płynącej z niej satysfakcji. Specjalne podziękowania należą się doradcy metodycznemu p. Marii Kromp-Kropiowskiej, która czuwała nad organizacją i bogatym programem seminarium a także zadbała o to, aby każdy uczestnik otrzymał „teczkę” ciekawych materiałów (plansze, gra *Eurovoyageur*, ulotki, prospekty). Możemy je teraz wykorzystywać w naszej codziennej pracy z młodzieżą. (styczeń 2001)

IV Międzynarodowe Spotkanie Młodzieży – Kraków 2000

*Qu' est-ce que c'était bien ici,
Dans la belle ville de Cracovie
De nouveaux amis, de nouveaux parents
Des visites partout vraiment épatantes.*

Tak właśnie na zakończenie IV Międzynarodowych Spotkań Młodzieży śpiewali młodzi Europejczycy. Było to już czwarte spotkanie, a pierwsze, które miało miejsce w Polsce, w Krakowie w dniach 25-29 IX 2000 pod hasłem *Europa – przestrzeń przyjaźni*. Głównym organizatorem było XXXI Liceum Ogólnokształcące im. Romana Ingardena przy współpracy Instytutu Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Idea takich spotkań powstała kilka lat temu w Paryżu na spotkaniu frankofońskim, organizowanym pod patronatem UNESCO przez Echanges Internationaux, celem którego było propagowanie języka francuskiego na wszystkich kontynentach. Tam właśnie grupa nauczycieli romanistów z krajów Europy Środkowo-Wschodniej postanowiła spotkać się wraz ze swoimi uczniami, aby stworzyć okazję do wspólnej pracy i lepszego poznania się. Do współpracy zostali za-

proszeni również młodzi, dla których język francuski jest językiem ojczystym. Każde spotkanie miało hasło przewodnie, wokół którego realizowane były wspólne zadania. Do tej pory odbyły się trzy takie spotkania: w 1997 roku w Pradze, gdzie tematem przewodnim była tolerancja, w 1998 roku w Bordeaux, gdzie mówiono o pokoju i przebaczeniu, i w 1999 roku w Bukareszcie, gdzie spotkano się pod hasłem solidarności. Uczestniczyli w nich przedstawiciele 8 krajów (Polska, Czechy, Słowacja, Francja, Belgia, Rumunia, Węgry, Niemcy).



Tegoroczne spotkanie miało na celu odkrywanie, przeżywanie i promowanie przyjaźni poprzez różne formy aktywności językowej, intelektualnej i artystycznej. Uczestnictwo we wspólnych zajęciach prowadzonych przez międzynarodowe ekipy nauczycieli pomogło młodym Europejczykom wymienić doświadczenia i pogłębić praktyczną znajomość języka francuskiego, gdyż wszystkie warsztaty odbywały się w tym języku. Przez 5 dni uczniowie pracowali w 12 wybranych przez siebie grupach tematycznych: plastycznej, muzycznej, teatralnej, literackiej, wideo, fotograficznej, etycznej, historycznej, prac ręcznych, dziennikarskiej, tanecznej i wystawowej. Wraz z przybyłymi nauczycielami, uczestnikami spotkania opiekowali się także studenci III roku filologii romańskiej Akademii Pedagogicznej, którzy w ten sposób odbywali praktykę pedagogiczną. Ich praca zo-

stała wysoko oceniona przez międzynarodową ekipę nauczycieli biorących udział w spotkaniu.

Godziny popołudniowe uczestnicy spotkania wykorzystywali na zwiedzanie Krakowa, jego najważniejszych zabytków i muzeów. Ten sposób promocji miasta miał ich przekonać, że Kraków rzeczywiście zasługiwał na miano kulturalnej stolicy Europy.

Tygodniowe spotkanie zakończyło się prezentacją dokonań – ponad godzinny spektaklem przygotowanym przez grupę teatralną, muzyczną i taneczną. Przed spektaklem odbył się wernisaż prac plastycznych, fotograficznych, ręcznych i literackich, a każdy z uczestników i zaproszonych gości z Echanges Internationaux, Urzędu Miasta Krakowa, Instytutu Francuskiego

oraz przedstawicieli Filologii Romańskiej AP i UJ, otrzymał 12 stronicową gazetę „L'AMI”, zredagowaną i wydaną przez reporterów z warsztatów dziennikarskich, dokumentującą cały przebieg spotkania. Spektakl był potwierdzeniem tego, że dla młodych ludzi i łączącej ich przyjaźni nie mają znaczenia żadne bariery. Zagraniczni uczniowie byli wzruszeni gościnnością polskich rodzin i organizatorów, dziękując im za pobyt piosenką, śpiewaną na zakończenie spektaklu:

Je suis triste, mais il faut partir.

Je ne sais pas quand je peux revenir.

Je garderai l'amitié de tous.

Cette brève semaine qui était si douce.

(styczeń 2001)

*Elżbieta Nowak, Grażyna Różak
Wodzisław*

Wizyta Konsula Rosji w Wodzisławiu

Na zaproszenie dyrekcji Zespołu Szkół Ponadpodstawowych w Wodzisławiu oraz członków „Koła zainteresowanych językiem rosyjskim” gościł w tejże szkole wicekonsul krakowskiego Konsulatu Federacji Rosyjskiej Gienadij Władimirow.

Młodzież przy pomocy opiekunek, autorek niniejszego sprawozdania, przygotowała spotkanie, w trakcie którego mówiono tylko w języku rosyjskim. Gość opowiedział o pracy Konsulatu w Krakowie, systemie oświaty w Rosji, życiu i zainteresowaniach tamtejszej młodzieży. Członkowie koła mówili o swojej szkole, miejscowości oraz o polskich tradycjach, regionalnych zwyczajach i obyczajach.

W trakcie spotkania wszyscy uczestnicy zostali poczęstowani „solanką” przygotowaną przez członkinie koła według oryginalnego przepisu rosyjskiego. Gościowi bardzo smakowała przyrządzona potrawa rosyjska.

Podczas swojego wystąpienia konsul poinformował, między innymi, o możliwości podjęcia studiów przez polskich maturzystów

w szkołach wyższych na terenie Federacji Rosyjskiej. Dotychczas trzy czwartoklasistki zdecydowały się skorzystać z proponowanych możliwości i podjąć studia na uczelniach w Moskwie i Sankt–Petersburgu, na kierunkach medycyny, farmacji i dziennikarstwa. Obie uzyskały bardzo wysoką średnią ocen na świadectwie maturalnym. Karolina Sputo 5.01 (wybrała medycynę) i Anna Rudawska 4.85 (wybrała dziennikarstwo). Ania „próbowała już swego pióra” na łamach tygodnika lokalnego „Gazeta Jędrzejowska”. Publikowane były również jej wiersze w zbiorze poezji z konkursu „W gliniany dzban mego życia”.

Wizyta Gienadija Władimirowa w Zespole Szkół Ponadpodstawowych w Wodzisławiu zaowocowała współpracą. Pracownia języka rosyjskiego wzbogaciła się o kasety wideo, nagrania, czasopisma i gazety w języku rosyjskim. Pomoce подарowane przez konsula są efektywnie wykorzystywane podczas nauczania języka rosyjskiego w naszej szkole.

(marzec 2001)

Promowanie kultury rosyjskiej

W Radomiu, od września ubiegłego roku Miejskie Centrum Kultury i Informacji Międzynarodowej bardzo uaktywniło promowanie kultury rosyjskiej. W dniach 25-27 września odbyły się I Spotkania z Rosją z cyklu imprez *Blżej siebie*. Na oficjalne rozpoczęcie przybył ambasador Federacji Rosyjskiej Siergiej Razow z osobami towarzyszącymi oraz władze Radomia z prezydentem miasta na czele. W pierwszym dniu nastąpiło również otwarcie wystawy malarstwa i grafiki artystów z Sankt-Petersburga. Kolejny etap to spotkania uczniów radomskich szkół z dyrektorem Wydawnictwa „Prasa” Oksaną Gajenko oraz koncert poety-barda N. Ibragimowa zatytułowany *Moja dusza śpiewa dla was*. Trzeci, ostatni dzień spotkań to niepowtarzalny, niezwykle interesujący koncert rosyjskiego kwartetu „Skaz”.

W styczniu bieżącego roku odbył się w Radomiu jeszcze inny koncert promujący kulturę rosyjską. Tym razem zaproszono delegację uczniów na występ zespołu „Russkaja trojka” z Kaliningradu. W programie były pieśni i stare romanse rosyjskie.

Młodzież szkolna chętnie uczestniczy w spotkaniach i koncertach. Są to imprezy nieodpłatne, odbywające się w sympatycznej atmosferze, przy współudziale wielu innych miłośników kultury rosyjskiej. Uczniowie mają możliwość bezpośredniego kontaktu z żywym językiem rosyjskim. Po koncertach i oficjalnych spotkaniach niektórzy z nich poprosili wykonawców lub oficjalnych gości o wpis dedykacji do prowadzonej przez nich kroniki szkolnej zatytułowanej *Kultura rosyjska to nasze hobby*. Od września ubiegłego roku uczniowie uzyskali pamiątkowe wpisy od artysty malarza z Sankt-Petersburga Witalija Petruka, od dyrektora Rosyjskiego Centrum Nauki i Kultury w Warszawie Niny Morozowej oraz od artysty z zespołu *Russkaja trojka* z Kaliningradu.

Wydaje się, że ta forma kontaktu sprzyja rozwijaniu umiejętności językowych. Okazuje się wówczas, jak są przydatne leksykalne ćwiczenia lekcyjne. W swoich sprawozdaniach

uczniowie zgodnie podkreślają sensowność tego typu działań. Ich zdaniem, zmniejszyły one w znacznym stopniu barierę językową między Polakami i Rosjanami uczestniczącymi w spotkaniach.

Inną formą popularyzacji kultury rosyjskiej jest umiejętne włączanie jej elementów w życie społeczności szkolnej. I tak, w naszej szkole – I Liceum Ogólnokształcącym w Radomiu – w ramach zajęć pozalekcyjnych zaplanowano wieczór poetycki poświęcony twórczości dwóch poetów doby romantyzmu – A. Mickiewicza i A.S. Puszkina. Jest on przeznaczony dla uczniów klas drugich, aby pogłębić ich wiadomości programowe z języka polskiego i wykazać, że zarówno A. Mickiewicz, jak i A.S. Puszkina to typowi przedstawiciele swojej epoki. Utwory Puszkina korespondują tematycznie z Mickiewiczowskimi. Wybrane wiersze Puszkina będą recytowane w poeetyckim przekładzie np. Tuwima, Odyńca. Przewiduje się też elementy recytacji w oryginalnym brzmieniu rosyjskim. Nastrojowa muzyka, stroje z XIX wieku dla szkolnych artystów oraz dekoracja sali przeniosą na pewno uczestników w niezapomnianą epokę doby romantyzmu.

Następną formą popularyzacji języka rosyjskiego jest organizowanie na terenie szkoły *Dni Kultury Rosyjskiej* w ramach cyklu pokrewnych imprez *Dni kultury innych narodów*. Wówczas cała społeczność szkolna będzie miała możliwość zapoznania się z różnymi zwyczajami kulturowymi naszych sąsiadów. Uczniowie, którzy na co dzień nie mają z tym styczności, mogą posłuchać pieśni, obejrzeć wystawę plakatów dokumentujących piękno wschodniej architektury, czy degustować przygotowane przez swoje koleżanki narodowe potrawy rosyjskie.

Wieczór przy Samowarze to również promowanie kultury i języka rosyjskiego. Na repertuar składają się przede wszystkim skecze, zagadki językowe, a nawet quiz dotyczący realiów z życia Rosjan. Materiały programowe można zacerpnąć bądź z książki J. Boczuli i Inessy

Wieruszczaginy *My uczym i gramy* (Gry i zabawy na lekcjach języka rosyjskiego), bądź z szeregu artykułów zamieszczanych w czasopiśmie „Języki Obce o Szkole”.

W roku szkolnym 2000/2001 grupa uczniów klas trzecich naszej szkoły brała udział w konkursie *Język Obcy i Ekologia*. I etap konkursu polega na samodzielnym napisaniu pod kierunkiem nauczyciela biologii i nauczyciela języka obcego eseju ekologicznego z załączonym obszernym streszczeniem w języku obcy. Wśród prac znajdują się również streszczenia w wersji

rosyjskiej. Konkurs ma zasięg ogólnopolski. Finały odbędą się już w nowym roku szkolnym. Mogę stwierdzić, że grupa uczniów z dużym zaangażowaniem zgłębiała wiedzę ekologiczną oraz wyszukiwała obce słownictwo specjalistyczne. Bez względu na uzyskaną lokatę w konkursie, już są widoczne pozytywne efekty. Zaangażowana postawa działa mobilizująco na innych uczniów i może przyczynić się do zainteresowania nauką języków obcych, w tym także nauką języka rosyjskiego.

(marzec 2001)



PRZYSŁALI NAM KSIĄŻKI

► *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą* (2001), pod redakcją Ryszarda Parzęckiego i Iwony Marii Strachanowskiej. Bydgoszcz: wydawnictwo „BO-RA”.

▲▲▲

► **TELL ME MORE Angielski** – Wszechstronny pakiet do nauki języka angielskiego zawierający zaawansowany system rozpoznawania mowy, (1998) Techland software publisher, Auralog. Wydawca-producent: Paweł Marchewka (4 płyty CD + słuchawki)

► **TELL ME MORE Niemiecki** – Wszechstronny pakiet do nauki języka niemieckiego zawierający zaawansowany system rozpoznawania mowy, (1998) Techland software publisher, Auralog. Wydawca-producent: Paweł Marchewka (3 płyty CD + słuchawki)

▲▲▲

► Czasopismo **ANGLORAMA** adresowane do osób uczących się języka angielskiego wydawane przez spółkę z o.o. „Anglorama”, w Poznaniu.

► Czasopismo dla młodych nauczycieli akademickich **EUROPEJCZYCY** wydawane przez „INTER-LINGVA” Iwona Maria Strachanowska, Bydgoszcz.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

► Peter James (2001), *TEACHERS in ACTION. Tasks for in-service language teacher education and development*, Cambridge University Press.

► Michel Swan, Bernard Smith (ed) (2001-II wyd), *LEARNER ENGLISH. A teacher's guide to interference and other problems*, Cambridge University Press.

► Tessa Woodward (2001), *PLANNING LESSONS and COURSES. Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge University Press.

► Cambridge Learner's Dictionary + CD-ROM (2001), Cambridge University Press.

► Stuart Redman, Ruth Gairns (2000), *Test Your English Vocabulary in Use (pre-intermediate & intermediate)*, Cambridge University Press.

► Ronald Carter, Rebecca Hughes, Michael McCarthy (2000), *Exploring Grammar in Context. Grammar reference and practice upper-intermediate and advanced*, Cambridge University Press.

CAMBRIDGE ENGLISH READERS

► Series editor: Philip Prowse, *Teacher's Guide*, Cambridge University Press.

Level 1

► Sue Leather (2001), *The Big Picture*, Cambridge University Press.

Level 2

► Antoinette Moses (2000), *Jojo's Story*, Cambridge University Press (+ 1 kaseta audio).

► Richard Macandrew (2000), *Logan's Choice*, Cambridge University Press (+1 kaseta audio).

Level 3

► Helen Naylor (2001), *Two Lives*, Cambridge University Press (+ 2 kasety audio).

Level 4

► Sue Leather (2001), *The Amsterdam Connection*, Cambridge University Press.

► Judith Wilson (2001), *Staying Together*, Cambridge University Press.

Level 5

► Alan Battersby (2000), *East 43rd Street*, Cambridge University Press (+ 2 kasety audio).

Level 6

► Penny Hancock (2000), *A Love for Life*, Cambridge University Press (+ 3 kasety audio).



Bożena Banach
Chorzów

„Quiz... dla bystrych dzieciaków¹⁾”

W czasach, gdy dzieci zaczynają uczyć się języka angielskiego obowiązkowo już w szkole podstawowej, ciekawą propozycją dla urozmaicenia ich lekcji może stać się *Quiz... dla bystrych dzieciaków. Angielski*. Ma on poręczny format i jest wydany na bardzo dobrym papierze. Spoglądając na niego po raz pierwszy ma się wrażenie, że jest to kalendarz ścienny, gdyż jego kartki przewraca się tak, jak w takim kalendarzu. Dzięki twardym okładkom, które są polakierowane *Quiz...* może być używany przez dłuższy czas nawet przez dzieci.

Ze strony tytułowej dowiadujemy się, że zapewnia on naukę języka angielskiego na wesoło oraz proponuje zabawę w pojedynkę (gdy uczący się odpowiada sam na pytania) lub w grupie (gdy uczniowie zadają sobie wzajemnie pytania). Myślę, że należałoby dodać trzeci sposób wykorzystania *Quizu* przez nauczycieli na przykład na zakończenie lekcji lub pod koniec roku szkolnego w celu sprawdzenia wiadomości uczniów. Chociaż według autora *Quizu* przeznaczony jest on dla dzieci powyżej 3 lat, sądzę, że najlepiej może być wykorzystany w starszych klasach szkoły podstawowej i w gimnazjum ze względu na zawarty w nim materiał gramatyczny i leksykalny.

Quiz składa się ze 144 ponumerowanych stron. Na każdej stronie znajdują się zawsze trzy pytania, a na jej odwrocie odpowiedzi na dane pytania. W sumie jest 216 pytań. Pytania są bardzo zróżnicowane, gdyż dotyczą nie tylko

gramatyki angielskiej i słownictwa tego języka, ale także wymowy i pisowni języka angielskiego. Ponadto, zamieszczone są pytania odnoszące się do kultury anglosaskiej. Odnośnie gramatyki, uczniowie są proszeni o poprawienie zdań niegramatycznych (w czasie Present Continuous i Simple Present), o podanie nieregularnej liczby mnogiej znanych rzeczowników (na przykład *child, knife*) i o uporządkowanie wyrazów według części mowy. Poprzez ciekawe quizy i zagadki uczący się języka angielskiego mogą w przyjemny sposób wzbogacić słownictwo, na przykład związane z danym tematem (*camping, jobs*). W dziedzinie leksyki dominują ćwiczenia typu: rozsypanki, *true or false?*, *odd man out*, znajdowanie przymiotników o znaczeniu przeciwnym i rozszyfrowywanie skrótów. Istnieje również okazja powtórzenia alfabetu angielskiego, gdyż jest dużo ćwiczeń, w których układa się słowa w porządku alfabetycznym lub prosi się uczniów o przeliterowanie podanych wyrazów. Można także dzięki odpowiednim ćwiczeniom utrwalić pisownię (napisanie rzeczowników dużą i małą literą czy słów zawierających na przykład *oo-moon, spoon*) oraz poznać wymowę angielską poprzez znajdowanie rymów do wielu wyrazów i wskazywanie tzw. niemych dźwięków w różnych słowach (na przykład *knight*).

Dzieci mają też możliwość rozszerzenia swoich wiadomości na temat Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii. Pytania doty-

¹⁾ Almuth Bartl (brak roku wydania polskiego, wydanie niemieckie 1996) *Quiz... dla bystrych dzieciaków*, Wrocław: „Kursor Multimedia” tłum. Tomasz Soróbką (*Taschenquiz Englisch*, München „ars Edition”, 1996).

czą ciekawostek z geografii, historii i życia codziennego w tych państwach. Wśród pytań związanych ze Zjednoczonym Królestwem na uwagę zasługują te, które odnoszą się do Szkocji i do Londynu. Dodatkowymi atutami *Quizu*, który są nie bez znaczenia dla najmłodszych

i tych trochę starszych uczniów języka angielskiego są kolorowe i dowcipne ilustracje występujące po obu stronach kartek. Należałoby również podkreślić, że pytania są sformułowane jasno, zrozumiale i w prostym języku.

(kwiecień 2001)

Grażyna Migdalska
Warszawa

Nowy, ciekawy słownik idiomatyczny dla romanistów!¹⁾

Nakładem wydawnictwa Universitas z Krakowa ukazał się w roku 2000 *Słownik idiomatyczny francusko-polski, Dictionnaire idiomatique français-polonais* Leona Zaręby, profesora Instytutu Filologii Romańskiej UJ, znanego od lat leksykologa, leksykografa, frazeologa, glottodydaktyka, tłumacza i autora kilku słowników.

Słownik idiomatyczny francusko-polski – to obszerne dzieło (1137 stron), zawierające 10 000 jednostek frazeologicznych – idiomów, około 15 000 znaczeń i ponad 20 000 przykładów użycia. Jest to niezwykle interesująca pozycja, od której nie sposób „się oderwać”. Może być przydatna dla nauczycieli, lektorów, tłumaczy, studentów oraz uczniów zainteresowanych frazeologią.

Integralną część słownika stanowią frazeologizmy i idiomatyzmy, poprzedzone długim dwujęzycznym wstępem, w którym opisana jest koncepcja słownika, jego charakterystyka i przeznaczenie, dobór materiału, opis makrostruktury (układ haseł) i mikrostruktury (organizacja artykułu hasłowego). Podano również listę słowników, z których zapożyczono przykłady oraz obszerną bibliografię.

Celem opracowania jest dostarczenie użytkownikowi narzędzia pozwalającego na lepsze poznanie warstwy idiomatycznej współczesnego języka francuskiego.

Frazeologizmy i idiomatyzmy przedstawione w słowniku funkcjonują zarówno w języku mówionym: swobodnym, potocznym, sloganowym, jak i pisany standardowym.

Francuskie i polskie związki wyrazowe są ujęte w sposób konfrontatywny i zawierają jednostki frazeologiczne różne dla obu języków oraz takie, które są prawie identyczne np. *avoir les mains liées*. Znajdziemy tu też związki podstawowe, będące dla Polaka idiomami np. *tomber malade, il fait chaud...*

Jednostki frazeologiczne uporządkowane są alfabetycznie w ramach jednego identyfikatora hasłowego: zaczynają się od pierwszego rzeczownika występującego w danym związku. Np. pod identyfikatorem hasłowym *PARAPLUIE* znajdziemy następujące związki: *Avoir avalé son parapluie, fermer son parapluie, porter le parapluie*. Jeśli szukamy *lever le lièvre*, sięgamy do identyfikatora *LIÈVRE*, *se payer la tête* – pod *TÊTE*, *faire porter le chapeau à qqn* – pod *CHAPEAU* itp., czyli najważniejsze jest określenie kluczowego rzeczownika związku frazeologicznego. Np. uczeń, któremu zadano wyrażenie innymi słowami zwrotu *mettre au point*, znajdzie pod identyfikatorem *POINT* najpierw związki zaczynające się od słowa „*point*”, a następnie w kolejności alfabetycznej (zaczynając od A) kolejne zwroty zawierające „*point*”. Komentarz do *Mettre qqch. au point* zajmuje całą kolumnę w słowniku.

Drobnym mankamentem słownika jest to, że nie umieszczono w nim spisu stron, na których zaczynają się identyfikatory na daną literę i trzeba poświęcić trochę czasu na wertowanie stronic, by odszukać dany identyfikator hasłowy.

(kwiecień 2001)

¹⁾ Leon Zaręba (2000). *Słownik idiomatyczny francusko-polski. Dictionnaire idiomatique français-polonais*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych – Universitas.

Praktyczny słownik łacińsko-polski¹⁾

Wszyscy bardzo dobrze wiemy, że znajomość języka łacińskiego i kultury antycznej w naszym kraju jest tragiczna. Wystarczy włączyć radio czy telewizor, aby się przekonać, że każdy niemal wyraz łaciński jest błędnie czytany i akcentowany przez lektorów. W przyszłym zreformowanym liceum łacina *sine fundamento in re* prawdopodobnie przestanie być nauczana. Na świecie język łaciński przeżywa renesans, wystarczy wspomnieć dzienniki radiowe nadawane po łacinie w Finlandii czy w Czechach. Toteż z radością należy powitać ukazanie się nowego, *Praktycznego słownika łacińsko-polskiego* wydanego przez oficynę wydawniczą Prószyński i S-ka.

Autor *Słownika* – dr. Jerzy Mańkowski jest erudytą w zakresie filologii klasycznej. Ma za sobą 40 lat pracy naukowej i dydaktycznej na Uniwersytecie Warszawskim. *Słownik* został przygotowany bardzo starannie zgodnie z wymaganiami współczesnej leksykografii. We wstępie między innymi czytamy: „*Głównym założeniem i pierwszym celem „Słownika” jest próba wskazywania podstawowego, najczęstszego znaczenia słów zaczerpniętych z nieprzebranego bogactwa leksyki łacińskiej*”. W *Słowniku* znajdujemy ponad 4500 haseł z różnych dziedzin jak: słownictwo Starożytnego Rzymu, nazwy świąt obchodzonych w Polsce, nazwy krajów, gór i rzek Europy, urzędy i godności I Rzeczypospolitej, flora i fauna, sentencje, zwroty, frazeologia Antyku i Biblii. Nowością są imiona własne i nazwy miast lub krajów.

Nowością jest także skrót całej gramatyki łacińskiej (ss. 14–25). Autor podaje także zasady wymowy i akcentowania. Układ haseł jest alfabetyczny (ss. 27–267). Na uwagę zasługują słowa pojawiające się w tekstach średniowiecznych i nowożytnych na terenie Europy, np: *archidux*, *ucis* m. – arcyksiążę, *miles*, *militis* – rycerz, wasal; *taberna*, *ae* – stragan, sklep, *taberna libraria* – księgarnia; *typographia*, *ae* – drukarnia. Niewątpliwie zaletą *Słownika* są

słowa lub znaczenia pojawiające się tylko w tekstach łacińskich na terenie Polski, np: *dux*, *ducis* – władca dzielnicowy, książę, księżna sprawująca władzę; *platea Castrensis* – ulica Grodzka (na Starym Mieście w Warszawie); *Stuba Magna* – Izba Wielka na Zamku Królewskim w Warszawie w XVI w. *venator*, *-oris* – łowczy (urzędnik nadzorujący zwierzynę królewską, później godność tytułarna) *vexillum*, *-i* – włócznia, chorągiew (jedno z królewskich insygniów koronacyjnych); *mensa*, *-ae* – „dobra stołu” (część dochodów klasztoru diecezji przysługująca opatowi/biskupowi).

W *Słowniku* znajdziemy wiele słów występujących w tekstach biblijnych lub związanych z chrześcijaństwem, np: *abolitio*, *-onis* – odpuszczenie, zmazanie grzechów; *ampulla* *-ae* – naczynko na oleje święte; *confessarius*, *-i* – spowiednik; *confessio*, *-onis* – wyznanie grzechów; *oratio*, *-onis* – modlitwa; *pontifex*, *-icis* – kapłan, biskup.

W *Słowniku* spotykamy także nazwy świąt kościelnych, które tak często występują w tekstach historycznych, np: *Annuntiatio Beatae Mariae Virginis* – Zwiastowanie; *Dominica Resurrectionis* – Niedziela Wielkanocna; *Pentecoste*, *-es* – Zielone Świątki; *Corpus Christi* – Boże Ciało; *Nativitas Domini* – Boże Narodzenie.

Wiele słów wykracza poza zakres tego rodzaju słowników i ma bardzo rozbudowaną gamę znaczeń i pojęć, np:

► rzeczowniki: *ordo*, *ordinis* m. ma aż 10 znaczeń w różnym zestawieniu jak: *ordo laboris quietisque* – rozplanowanie pracy i wypoczynku, stan kapłański, obrzęd święceń, wspólnota zakonna i inne. *Pater*, *patris* – ojciec, ojciec duchowy, twórca. *Pater Noster* – określenie Boga, zaszczytny tytuł nadawany osobom szczególnie zasłużonym dla państwa i wiele innych znaczeń. *Sanguis*, *sanguinis* m. – krew, siła ożywiająca ciało człowieka, energia życiowa, krew przelana, więzy krwi, rodzina, ród, majątek zdobyty ciężką pracą, sok roślin, drzew.

¹⁾ *Praktyczny słownik łacińsko-polski* (2000), opracował Jerzy Mańkowski przy współudziale Justyny Mańkowskiej, Warszawa: Prószyński i S-ka, ss. 269, cena 35 zł.

► czasowniki: *dico, -ere, dixi, dictum* – ma aż 12 różnych znaczeń – nadawać właściwe nazwy rzeczom, sprawom, podejmować decyzję, ogłosić, wyznaczyć i inne. *Fero, ferre, tuli, latum* – nieść, przynosić, znosić, nie ulec czemuś, uzyskać coś, przynosić, nieść w darze, ofiarowywać, chełpić się czymś, rodzić, wydawać owoce, być siłą, (pass.) być niesionym, zabrać, porwać, rozpowszechnić, ogłosić, zgłosić wniosek, *in oculis ferre* – zawsze mieć coś przed oczyma. ► przymiotniki: *bonus, -a, -um* – dobry, zgodny z ideałem, czyniący zadość oczekiwaniom, niosący z sobą to, co piękne, odpowiedni, należący do grupy zajmującej wysokie miejsce w hierarchii społecznej, mający odpowiednie kwalifikacje, pełnowartościowy, wiarygodny, przyjazny, poprawny, trafny, dobrze oddziaływujący.

W *Słowniku* spotykamy także liczne przykłady użycia przymiotników i spójników w zdaniach, zwrotach lub wyrażeniach. Np. popularny przymiotnik *cum* zajmuje dwie kolumny, jako spójnik aż niemal cztery.

Do bogactwa i zasobu słownictwa, które występuje w *Słowniku* dodałbym, jeśli to możliwe w następnym wydaniu jeszcze następne: obok *peccatum, peccator; pulvis, -eris; renascor, renasci, renatus sum; progredior, progredi, progressus sum; exhumo, -are; spiro, -are; vasto, -are, -avi, -statum; Hedvigis – Jadwiga, Zamoscium*.

Ponadto przy rzeczowniku *avis* lub przymiotniku *rarus, -a, um* dodałbym wyrażenie *rara avis* – rzadki ptak, przy czasowniku *labor,*

labi, lapsus sum można dodać *lapsus linguae*, przy czasowniku *oro, -are* dodać *ora et labora*, przy czasowniku *festino, -are* można dodać *festina lente*, a obok rzeczownika *fama, -ae* albo przy czasowniku *ferro* dopisałbym znane *dictum fama fert*.

Na stronie 179 przy rzeczowniku *noctua, -ae* sowa czytamy: *noctuas Athenas mittere* — sowy do Aten posyłać. Przeciętnemu czytelnikowi wyrażenie to nic nie mówi, należałoby dopisać robić coś bez sensu, wyważać otwarte drzwi.

Przy niektórych czasownikach można dodać przypadek, którym rządzi dany czasownik, wówczas użytkownikowi będzie łatwiej przetłumaczyć zdanie, np: *studeo, -ere* (z dat.), *utor, uti* (z abl.). Na stronie 221 przy rzeczowniku *schola, -ae* wyrażenie Seneki – *non vitae, sed scholae discimus* obok poprawnego przekładu warto podać parafrazę tego powiedzenia ponieważ ono tak jest znane wśród uczących się łaciny – *non scholae, sed vitae discimus*.

Mam nadzieję, że w dobie regresu języka łacińskiego *Słownik* dr. Jerzego Mańkowskiego będzie służył pomocą nie tylko studentom filologii klasycznej i uczącym się jeszcze łaciny uczniom, ale będzie on pomocą wszystkim tym, którym droga jest humanistyka. Otrzymaliśmy piękny dar u schyłku drugiego Tysiąclecia. Korzystać z niego będą czytelnicy już w trzecim Tysiącleciu. *Nulla lingua disci potest sine usu vivo* i taki zamiar miał autor tego pięknego *Słownika*.

(maj 2001)

Barbara Kujawa
ODN Warszawa

Grammatik ist herrlich – Adjektiv und Adverb.¹⁾

Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne

Na rynku księgarskim pojawiła się kolejna książka wspomagająca uczniów w poznawaniu tajników gramatyki niemieckiej. Nosi ona tytuł *GRAMMATIK IST HERRLICH – Adjektiv und Adverb* i została wydana przez Oficynę Wydawniczą Grafpunkt. Jej autorką jest Anna Herman nauczycielka języka niemieckiego o bogatym dorobku metodycznym.

Książka adresowana jest do szerokiego grona odbiorców – uczniów w różnym wieku i o różnym poziomie wiedzy. Może z niej skorzystać uczeń, który uznał, że ilość ćwiczeń w jego podręczniku lekcyjnym poświęcona zagadnieniu odmiany i stosowania przymiotnika jest zbyt mała lub uczeń, chcący przystąpić do różnego rodzaju egzaminów

¹⁾ Anna Herman (2001) *Grammatik ist herrlich – Adjektiv und Adverb.*, Warszawa: Grafpunkt.

np. konkursów języka niemieckiego, olimpiady itd.

Klimat książki zwiastuje szata graficzna okładki, na której pojawia się bocian – maskotka przewijający się przez cały podręcznik. Jego rolą jest wprowadzenie miłej atmosfery w uczeniu się gramatyki oraz ilustrowanie znaczenia różnych przymiotników.

Podręcznik składa się z 13 rozdziałów, klucza z rozwiązaniami trudniejszych ćwiczeń, testów o różnym stopniu trudności i słowniczka polsko-niemieckiego. W każdym rozdziale można wyróżnić następujące stałe elementy:

- ▶ krótko omówiona zasada gramatyczna w języku niemieckim,
- ▶ część ćwiczeniowa zawierająca różnego rodzaju zadania gramatyczne.

W podręczniku możemy zaobserwować różnorodność typów ćwiczeń począwszy od mocno sterowanych, w których uczeń ma uzupełnić właściwą końcówkę przymiotnika, do swobodniejszych, zbliżonych do sytuacji z życia codziennego, jak np. zastanawianie się, co dzisiaj chcemy założyć.

Dużą zaletą tej książki jest to, że przedstawia przymiotnik i przysłówki we wszystkich właściwych mu funkcjach językowych i postaciach. Każdy z kolejnych rozdziałów książki poświęcony jest innemu aspektowi przymiotnika bądź przysłówka. Spis treści na początku książki pozwala nam szybko wybrać ten aspekt zjawiska gramatycznego pod nazwą „przymiotnik i przysłówki”, który chcemy właśnie przeći-

wić. Moja jedyna krytyczna uwaga dotycząca kolejności poszczególnych rozdziałów jest następująca: po rozdziale pierwszym, w którym jest mowa o przymiotniku w formie nieodmiennej, w 2 rozdziale powinna być omówiona i przeciwczona forma odmienna przymiotnika, co w tym podręczniku następuje dopiero w rozdziale 8. Skontrastowanie tych dwóch form – odmiennej i nieodmiennej, jest w przypadku polskich uczniów bardzo ważne, gdyż ich różniczenie sprawia im dużo kłopotów i jest źródłem wielu błędów.

Bardzo pożyteczne są umieszczone na końcu książki testy o zaznaczonym stopniu trudności. W testach z podstawowym stopniu trudności przeważają ćwiczenia stosunkowo proste i mechaniczne, które na wyższym poziomie zostały zastąpione przez zadania sprawdzające umiejętności uczniów w zakresie opisu osób, przedmiotów, pomieszczeń, porównywania, pisanie krótkich tekstów typu ogłoszenie lub slogan reklamowy.

Słowniczek umieszczony na końcu książki szeregujący przymiotniki według zasady kolejności alfabetycznej jest niewątpliwie bardzo praktycznym pomysłem ułatwiającym pracę uczniów. Książka ta ze względu na swoją praktyczność i uniwersalność znajdzie na pewno odbiorcę wśród szerokiego grona uczniów różnych typów i poziomów szkół, tym bardziej, że poprawność gramatyczna zaczyna być ceniona na równi z biegłością językową.

(kwiecień 2001)

Izabela Bawej
Bydgoszcz

Analiza i ocena podręcznika *Themen neu*¹⁾

Od kilku lat pojawiają się na rynku księgarskim coraz to nowsze propozycje podręczników do nauki języka niemieckiego. Jedną z nich jest podręcznik *Themen neu* (*Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Max Hueber Verlag, Ismaning bei München).

Themen neu jest nową, poprawioną wersją podręcznika *Themen* z roku 1987. Zestaw ten obejmuje trzy części: *Themen neu 1*, *Themen neu 2*, *Themen neu 3*, a każda z nich składa się z podręcznika podstawowego (*Kursbuch*), zeszytu ćwiczeń (*Arbeitsbuch*), zestawu dwóch

¹⁾ *Themen neu 1, 2, 3 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache (Kursbuch, Arbeitsbuch, Hörtexte, zweisprachige Glossare, Lehrerhandbuch Teil A und Teil B)*, (1992), Max Hueber Verlag, Ismaning bei München.

kaset lub dwóch płyt kompaktowych (*Hörtex-te*), dwujęzycznych słowniczków (*zweisprachige Glossare*) oraz książek dla nauczyciela część A i B (*Lehrerhandbuch Teil A und Teil B*).

Każda część podręcznika składa się z dziesięciu jednostek lekcyjnych, tworzących kręgi tematyczne, np. *Gegenstände in Haus und Haushalt, Essen und Trinken, Wohnen, Krankheit, Stadt und Verkehr, Die deutschsprachigen Länder, Aussehen und Persönlichkeit, Unterhaltung und Medien, Industrie-Arbeit-Wirtschaft, Schule-Ausbildung-Beruf*.

Poszczególne jednostki lekcyjne mogą być realizowane w ciągu kilku godzin lekcyjnych, w zależności od liczby godzin języka niemieckiego przewidzianej w programie szkolnym, jak i od tempa pracy całej klasy.

Do każdego rozdziału wprowadzają nas barwne collage, które uaktywniają leksykę młodzieży, a jednocześnie zapowiadają, o czym będzie mowa w danej jednostce lekcyjnej, co niejednokrotnie pobudza młodzież do komentarzy i snucia domysłów.

Podręcznik *Themen neu* zawiera obok licznych kolorowych ilustracji i fotografii, które zachęcają uczniów do nauki, także wiele aktualnych tematów z życia codziennego bliskich uczniowi. Z jednej strony są one interesujące dla młodzieży, z drugiej zaś, zgodne z założeniami programowymi MEN, np. życie codzienne (obowiązki, szkoła, dom), stosunki międzyludzkie (rodzina, problemy pokoleniowe, przyjaciele, tolerancja, uprzedzenia, stereotypy), czas wolny (zainteresowania, sport, wypoczynek, wakacje), życie, kultura, zwyczaje i tradycje krajów niemieckiego obszaru językowego, komunikacja (prasa, radio, telewizja, komputer), problemy społeczne (społeczeństwo konsumpcyjne, zagrożenia społeczne), zanieczyszczenie i ochrona środowiska.

Podręcznik wykorzystuje założenia metody komunikacyjnej, w której chodzi o jednoczesny rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej w celu zdobycia umiejętności porozumiewania się językiem niemieckim w zakresie czterech sprawności językowych. Ponieważ komunikacja językowa polega na jednoczesnym posługiwaniu się kilkoma sprawnościami, autorzy podręcznika zadbali o równomierny rozwój wszystkich sprawności językowych, uwzględniając liczne ćwiczenia komunikacyjne, integrujące

sprawności (słuchanie i mówienie, słuchanie i pisanie, czytanie i pisanie, czytanie i mówienie itd. – np. ćwiczenia typu prawda – fałsz, pytania i odpowiedzi, rozsypanka wyrazowa, rozsypanka zdaniowa, uzupełnianie tabel, techniki wyboru, uzupełnianie luk, czytanie i notowanie, słuchanie i notowanie).

Autorzy podręcznika proponują wiele ćwiczeń, sprawdzających rozumienie tekstu ze słuchu, np. wypełnianie tabel, uzupełnianie tekstu z lukami, notowanie, chronologiczne układanie zdań, ćwiczenia typu: prawda-fałsz, pytanie i odpowiedź. Taśmy nagrane przez native-speakerów skutecznie stymulują język używany na co dzień, np. poprzez naturalne tempo mówienia, a także przedstawiają autentyczne warunki, w jakich przebiegają typowe rozmowy w określonych sytuacjach życiowych, jak np. hałas na ulicy, gwar w restauracji, szum silnika samochodu, prowadzona obok rozmowa. Treścią tych ćwiczeń są scenki z życia codziennego i sytuacje z życia publicznego, uwzględniające rzeczywistą komunikację językową wraz z elementami ważnych funkcji językowych, jak zwracanie się do osób, prośba, sygnalizowanie niezrozumienia, wyrażanie opinii, wyrażanie zgody, usprawiedliwianie się, oferowanie pomocy, przepraszenie itd. W ćwiczeniach tych chodzi także o to, aby uczący się poznali różne sposoby mówienia (kłótnia, okazywanie niezadowolenia z wykonanej usługi, rozmowa dziecka z rodzicami, rozmowa z policjantem), aby osłuchali się z akcentem, intonacją i wymową różnych rozmówców (dziecko, nauczyciel, sprzedawca, kelner, dziennikarz), a także, by poznali język używany przez Niemców prywatnie – w domu, w szkole, w pracy, w sklepie czy u lekarza.

Ćwiczenia w cichym czytaniu rozwijają, między innymi, umiejętność poruszania się w tekście, czyli powracania do fragmentów przeczytanych, umiejętność rozpoznawania struktur językowych (wyraz, związki składniowe, zdanie pojedyncze, zdanie złożone), umiejętność rozpoznawania kategorii semantycznych (czas, narrator, związki przestrzenne, przynależność), umiejętność wyszukiwania określonych informacji w tekście. Służą temu ćwiczenia typu: pytania do tekstu, uzupełnianie tabel, prawda-fałsz, rozsypanka zdaniowa.

Ćwiczenia w mówieniu (np. rozmowa, dyskusja, opis, opowiadanie, odpowiedzi na

pytania, historyjki obrazkowe, wywiad, odgrywanie ról) mają za zadanie zachęcić ucznia do wypowiedzania się w języku niemieckim, aby umiał on wyrazić prośbę, potrzebę, własne zdanie, wziąć aktywny udział w rozmowach dotyczących dnia codziennego. Ćwiczenia te rozwijają umiejętność tworzenia własnych form językowych (np. *Wie finden Sie Ihre Freunde?, Wie waren Ihre Jugend und Ihre Ehrziehung?*), co maksymalnie motywuje i aktywizuje młodzież do pracy, gdyż tematy ćwiczeń dotyczą spraw bliskich uczniowi.

Ćwiczenia w pisaniu nie polegają na przepisywaniu czy mechanicznym uzupełnianiu zdań, jak to ma miejsce w licznych podręcznikach. Zadania te wymagają kreatywności od ucznia, który musi, np. napisać list prywatny lub urzędowy, życiorys, podanie, opis, opowiadanie, ogłoszenie, opisać historyjkę obrazkową, zrobić plan swoich zajęć, ułożyć jadłospis, zrobić listę zakupów, sporządzić notatkę.

Słabością tego podręcznika jest brak typowych ćwiczeń z zakresu fonetyki, zasad akcentu, rytmu czy intonacji, co zmusza nauczyciela do samodzielnego przygotowywania licznych dodatkowych ćwiczeń uzupełniających, pozwalających kształtować poprawną wymowę dźwięków niemieckich.

W każdym rozdziale przedstawiono explicit materiał gramatyczny. Zaletą podręcznika jest to, że gramatyka nie tylko wprowadzana jest małymi krokami, ale zawsze prezentowana jest w kontekście, a autorzy podręcznika uwzględniają najważniejsze informacje dotyczące danego zagadnienia. Uczeń przyswaja je sobie niemalże automatycznie. Gramatyka odgrywa drugoplanową rolę wobec treści komunikacyjnych. Wprowadzanie nowych struktur gramatycznych jest wymuszone przez tematykę podręcznika, a więc staje się ona nie celem samym w sobie, lecz podstawą rozumienia i poprawnego kreowania wypowiedzi, środkiem do wyrażania opinii, myśli, wniosków, obserwacji, a więc środkiem komunikowania się.

Materiał gramatyczny został tak uszeregowany, że na bazie już wprowadzonych struktur można budować następne. Prezentacja zjawisk gramatycznych wspomagana jest i wzmacniana przy pomocy bodźców wizualnych takich, jak zielone tablice czy tłusty druk. Przy każdym nowym zagadnieniu gramatycznym znajduje się odsyłacz oraz numer paragrafu do kompen-

dium gramatycznego, zawartego na końcu każdej części podręcznika. Przegląd ten jest skondensowany i bardzo przejrzysty. Autorzy przedstawiają w formie schematów poszczególne paradigmaty gramatyczne, co ułatwia ich zrozumienie. Aby łatwiej było odnaleźć określoną strukturę, podzielono przegląd według kategorii: rodzajnik, rzeczownik, przymiotnik, przyimek, czasownik, struktury zdań, czasowniki i ich dopełnienia. Należy podkreślić, że autorzy podręcznika od początku konsekwentnie wyjaśniają zasady szyku zdania niemieckiego.

W tej części znajdują się również tablice ostrzegawcze przy takich zagadnieniach, które są przyczyną częstych pomyłek. Świadczy to o tym, że autorzy wzięli pod uwagę typowe błędy językowe, popełniane przez cudzoziemców bez względu na typ języka rodzimego.

W podręczniku znajduje się wiele ćwiczeń, w trakcie których powtarzamy i utrwalamy materiał gramatyczny, wprowadzony na wcześniejszych zajęciach. Taki koncentryczny układ, w którym realizowany materiał powraca cyklicznie, sprawia, że zostaje on wielokrotnie powtórzony i poszerzony, co ułatwia uczącym się osiągnięcie kompetencji lingwistycznej. Przy ćwiczeniach tych znajduje się odsyłacz z numerem paragrafu do przeglądu gramatycznego, dzięki któremu uczniowie mogą przypomnieć sobie i lepiej utrwalić daną strukturę.

Podobnie jak materiał gramatyczny, stopniowo wprowadza się materiał leksykalny, począwszy od najłatwiejszych rzeczy, np. nawiązywanie kontaktu, pozdrawianie, opis przedmiotów i osób z naszego otoczenia, przedstawianie własnych zainteresowań, aż po coraz trudniejszą leksykę, dotyczącą takich zagadnień, jak egzaminy, wybór przyszłego zawodu, uczucia, media, stosunki międzyludzkie, ochrona środowiska, stereotypy, polityka, literatura niemiecka. Jak z tego wynika, w podręczniku uwzględniono progresję materiału leksykalnego.

Na interesującą treść podręcznika wpływają także liczne teksty, których tematyka dostosowana jest do zainteresowań oraz poziomu intelektualnego i emocjonalnego młodzieży, np. *Streit im Haus* I/64, *Schlafstörungen* I/74, *Akademiker heute* II/29, *Schichtarbeit* II/55, *Erst mal leben – Kinder später* II/63, *So ist es jeden Abend* II/65, *Müll macht Probleme* II/81, *Heimat* III/17, *Die Architektur des Konsums* III/58.

W podręczniku znajdziemy, między innymi: rozmowy, historyjki obrazkowe, fragmenty utworów literackich, wywiady, dyskusje, reportaże, artykuły prasowe, ogłoszenia, dokumenty, listy, kartki pocztowe, ankiety, testy, reklamy, niemieckie piosenki, terminarze zajęć. Teksty te są cennym źródłem idiomów, związków wyrazowych, przysłów, struktur gramatycznych czy potocznego słownictwa.

Należy podkreślić, że autorzy uwzględnili nowoczesne, aktualne słownictwo współczesnego języka niemieckiego, np. *Fußbodenheizung, Mikrowelle, Kontaktlinsen, Schlankheitspille, Scheckkarte, Eurocheck, Girokonto, Konsumrausch, Ölmilliardär, ledig, Videorekorder, flierten, frisieren*. W *Themen neu* znajdziemy również liczne potoczne zwroty, np. *Das bringt mich auf die Palme, Das sind nur kleine Fische, Er hat ein Brett vor dem Kopf, Ich habe die Nase voll* wraz z aktualnymi zapożyczeniami z języka angielskiego, np. *Hamburger, Walkman, Computer, Fotomodell, Popsänger, Filmstar, Rockkonzert*. Zapożyczenia z języka angielskiego sprawiają, że uczniowie już od początkowych lekcji rozpoznają wiele wyrazów, co jest dla nich dodatkowym źródłem satysfakcji. Dzięki temu uczniowie bardziej identyfikują się z językiem niemieckim, a teksty odbierają jako autentyczne, co powoduje, że lekcje języka niemieckiego nie są nudne.

Podręcznik zawiera również bogaty materiał realizacyjny i kulturoznawczy. Autorzy uwzględnili także elementy dialektów. Dzięki tym informacjom uczniowie poznają historię i kulturę Niemiec. Niestety treści kulturoznawcze ograniczają się do Republiki Federalnej Niemiec.

Na końcu podręcznika umieszczono alfabetyczną listę słówek wraz z numerem strony, na której zostają one po raz pierwszy wprowadzone. Bardzo ważne i pomocne dla ucznia jest to, że przy rzeczownikach podano rodzajnik oraz formę liczby mnogiej; przy czasownikach zaznaczono, czy dany czasownik jest złożony rozdzielnie czy nierozdzielnie, podano formy dla czasowników odmiany nieregularnej i mocnej, wpisano czasownik posiłkowy dla czasu Perfekt oraz uwzględniono rekcję czasownika.

Themen neu jest bardzo starannie wydany podręcznikiem, przyciągającym młodzież bogatą szatą graficzną. Obok tradycyjnych rysunków, fotografii, ilustracji występują mapy

Niemiec, Szwajcarii, Austrii, plany miast, wykresy, reklamy, rozkłady jazdy, dokumenty autentyczne (np. artykuły z prasy mają naturalny wygląd wycinka prasowego), które niejednokrotnie ufatwiają i wzmacniają zrozumienie lekcji, a także uatrakcyjniają naukę języka niemieckiego, zwiększając motywację młodzieży do dalszej pracy. Przy niektórych zadaniach towarzyszy młodzieży postać sympatycznej czarownicy, która w żartobliwy sposób wygłasza swoje uwagi.

Zeszyt ćwiczeń składa się z dziesięciu rozdziałów, tak jak podręcznik oraz klucza z odpowiedziami, co umożliwia samodzielną pracę w domu oraz kontrolę własnych osiągnięć. Rodzi to jednak pewne niebezpieczeństwo, iż niektórzy uczniowie nie zadając sobie większego trudu, będą przepisywać odpowiedzi z klucza.

Każdy rozdział jest przeglądem słownictwa i struktur gramatycznych, które były prezentowane na zajęciach w trakcie pracy z podręcznikiem. *Zeszyt ćwiczeń* zawiera na początku każdej jednostki lekcyjnej krótkie, przejrzyste i schematyczne zestawienie omawianych w podręczniku zagadnień gramatycznych, przez co łatwiej je odnaleźć podczas powtórzeń czy wykonywania ćwiczeń. Na początku każdego rozdziału przedstawiono także listę nowych i najczęściej powtarzających się słówek wraz z numerem strony w podręczniku, na której można je znaleźć.

Zeszyt ćwiczeń oferuje uczniom zróżnicowany zestaw zadań leksykalno-gramatycznych, poszerzających i utrwalających zdobyte już wiadomości. Uzupełnienie ćwiczeń stanowi bogaty materiał ilustracyjny w postaci tabel, schematów, obrazków, które urozmaicają pracę i sprawiają, że wykonywanie ćwiczeń nie jest nudne i monotonne. Rozwiązywanie tych zadań wymaga stosowania różnych technik: transformacji; rozpoznawania i łączenia ze sobą fragmentów różnorodnych struktur; uzupełniania zdań, dialogów, tekstów, tabel; budowania zdań, dialogów z podanych elementów leksykalnych; tworzenia pytań; dopasowywania odpowiednich słówek, zwrotów, zdań; pisania tekstów, np. listów, dialogów; porządkowania zdań, wyrazów; rozwiązywania krzyżówek; opisywania obrazków lub historyjek obrazkowych.

W *Zeszyt ćwiczeń* znajdziemy obok zadań typowo komunikacyjnych ćwiczenia trady-

cyjne, jak przekształcanie czy uzupełnianie. Można zarzucić autorom podręcznika, że są one zaprzeczeniem ćwiczeń komunikacyjnych, gdyż składają się z luźnych, niepowiązanych treściowo ze sobą zdań i wymagają tylko mechanicznego, bezmyślnego przekształcania. Należy jednak pamiętać o tym, że wielu uczących się chce wykonywać tego rodzaju ćwiczenia, ponieważ są one nieodłącznym elementem testów na egzaminach, nie tylko maturalnych, ale także na egzaminach wstępnych, na lektoratach czy egzaminach państwowych. Duży nacisk w ćwiczeniach, o czym już wspominałam, położono od początku na utrwalanie i zautomatyzowanie szyku zdania niemieckiego. Poważnym mankamentem w ćwiczeniach jest jednak pozostawienie zbyt mało miejsca do pisania.

Książka nauczyciela część A zawiera zalecenia metodyczne, podaje cele nauczania przewidziane w danej jednostce lekcyjnej, objaśnia, jak należy wykonywać poszczególne ćwiczenia w podręczniku. W tej części znajdziemy także transkrypcję tekstów przeznaczonych do ćwiczeń ze słuchu oraz wskazówki, ile godzin można przeznaczyć na realizację każdej jednostki lekcyjnej, co znacznie ułatwia pracę mniej doświadczonym nauczycielom.

Część B zawiera materiały do kopiowania na zajęcia, wyjaśnienia z zakresu poszczególnych aspektów gramatyki, informacje krajoznawcze oraz testy przeznaczone do kontroli poziomu i postępów uczniów.

Themen neu to podręcznik monolingwalny. Praca z nim sprawia uczniom na początku trudności. Pewne utrudnienie dla młodzieży stanowi brak polskich komentarzy do zagad-

nień gramatycznych i brak polskich odpowiedników leksykalnych. Dlatego wyjaśnienia z zakresu gramatyki i leksyki muszą być dokonywane w języku ojczystym ucznia.

Podsumowując, można powiedzieć, że *Themen neu* jest podręcznikiem, będącym zbiorem tekstów, ćwiczeń i wskazówek, które mają ułatwić młodzieży czynne opanowanie języka niemieckiego. Jest to podręcznik do nauczania komunikacyjnego, którego celem jest wykształcenie w uczniach takich umiejętności i sprawności językowych, które umożliwią im skuteczne posługiwanie się językiem niemieckim stosownie do potrzeb i sytuacji, w jakich mogą się kiedyś znaleźć. Dlatego autorzy podręcznika uwzględnili problemy, z którymi uczeń zetknie się w przyszłości, np. wybór zawodu, zatrudnienie, pisanie życiorysu czy listu motywacyjnego.

Bardzo ważna jest selekcja materiału, podporządkowana zaspokajaniu potrzeb komunikacyjnych, której dokonano na zasadzie progresji. Uczeń jest w stanie od pierwszych zajęć z niniejszym podręcznikiem porozumiewać się w języku niemieckim, chociaż te pierwsze wypowiedzi są jeszcze bardzo proste i często nieporadne. Uczeń posuwa się w swojej pracy małymi krokami, ale dzięki progresywnemu rozłożeniu materiału może spokojnie, stopniowo i bez frustracji ogarnąć pamięcią przyswajany materiał leksykalno-gramatyczny i poprawić swoją umiejętność komunikacji. Ważny jest także aspekt pragmatyczny tego podręcznika, pozwalający zdobyć uczniom taką wiedzę i takie umiejętności, dzięki którym potrafią oni sprostać wymaganiom stawianym na maturze czy egzaminach wstępnych na studia. (luty 2001)

Bożena Tomala
Huta Stara B (gmina Poczesna)

Poradnik metodyczny¹⁾ – praktyczna pomoc w planowaniu i realizacji zajęć z języka niemieckiego

W ostatnich latach na rynku wydawniczym pojawiło się wiele podręczników do nauki języków obcych. Każda pozycja składa się zwyk-

le z kilku części. Podstawę stanowi podręcznik dla ucznia oraz książka ćwiczeń. Uzupełnieniem podręcznika jest zestaw kaset magnetofono-

¹⁾ Funk H., Koenig M., Scherling T., Neuner G. (1995), *SOWIESO, Język niemiecki dla młodzieży. Poradnik metodyczny dla nauczyciela 1*, Warszawa: Wydawnictwo Rea.

wych oraz książka dla nauczyciela. Treść podręcznika koresponduje z zawartością książki ćwiczeń. Wykonując kolejne ćwiczenia uczeń ma możliwość samodzielnej pracy nad doskonaleniem języka oraz śledzenia postępów w opanowaniu poszczególnych sprawności językowych. Kasyety z nagraniami pozwalają weryfikować błędne nawyki artykulacyjne i intonacyjne.

W niniejszym artykule chciałabym przekazać kilka informacji na temat przydatności *Poradnika metodycznego* dla nauczyciela pracującego z podręcznikiem *SOWIESO – 1*²⁾. Pracuję z tym podręcznikiem w gimnazjum i bardzo często sięgam do poradnika. Stanowi on szerokie kompendium wiedzy zarówno dla nauczyciela początkującego jak i dla wieloletniego praktyka. Nie oznacza to, że należy bezkrytycznie korzystać z gotowych propozycji autorów. Przedstawione rozwiązania praktyczne można również potraktować jako impuls do wykorzystania własnej inwencji i pomysłowości, a tym samym do uatrakcyjnienia i unowocześnienia zajęć. Niezwykle cenne jest to, że autorzy *Poradnika metodycznego* nie tylko podają gotowe propozycje metodyczne, ale wskazują różne warianty i modyfikacje ich zastosowania. Nauczyciel znajduje tam również informacje czysto praktyczne dotyczące struktury podręcznika, zaplanowanych lekcji powtórzeniowych i sprawdzianów wiedzy oraz umiejętności uczniów. Jest to przydatne przy opracowywaniu własnych sprawdzianów, ćwiczeń aktywizujących ucznia i szczegółowych kryteriów oceniania.

Lektura *Poradnika metodycznego* pozwoli przełamać stereotypowe podejście do nauczania języka niemieckiego, kiedy to ciągle jeszcze nie uczeń, a nauczyciel jest aktywny na lekcji, gdy podstawową formą pracy jest wykład i gdy ćwiczenia tłumaczeniowe występują często w formie tradycyjnej, bez próby ich mo-

dyfikacji. Dla nauczyciela początkującego będzie inspiracją do realizowania własnych pomysłów i ciągłego poszukiwania doskonalszych rozwiązań. Nauczyciel preferujący schematyzm i tradycyjne myślenie ma możliwość kopiowania gotowych wzorców.

Autorzy podręcznika *SOWIESO – 1* preferują podejście komunikacyjne w nauczaniu języka niemieckiego. *Poradnik metodyczny* opisuje założenia metody komunikacyjnej ze wskazaniem, jak realizować poszczególne elementy tej metody wykorzystując materiał podręcznikowy. Dużo miejsca zajmuje opis koncepcji dydaktycznej. Moją uwagę zwróciło miejsce gramatyki w procesie dydaktycznym. Autorzy traktują gramatykę jako pomoc w nauce języka niemieckiego. Poszczególne zagadnienia prezentowane są tu funkcjonalnie, ze wskazaniem na możliwości użycia ich do realizacji konkretnych intencji komunikacyjnych. *Poradnik* wiele miejsca poświęca strategiom uczenia się języka niemieckiego, a przyczynę niepowodzeń szkolnych upatruje w braku znajomości odpowiednich technik uczenia się. Autorzy książki zachęcają nauczycieli do częstego stosowania gier i zabaw językowych, pokazują ich zalety oraz funkcje, pamiętając jednocześnie o obawach nauczycieli związanych z częściowym zakłóceniem przebiegu zajęć.

Nowością *Poradnika metodycznego*, godną szczególnej uwagi, jest przedruk podręcznika w zmniejszonej formie, co znacznie ułatwia nauczycielowi przygotowanie i prowadzenie zajęć.

Zachęcam nauczycieli języka niemieckiego do częstego sięgania po *Poradnik metodyczny*, ponieważ zawarte w nim wskazówki i informacje stanowią nie tylko praktyczną pomoc w naszej codziennej pracy, ale również pomogą nam ustrzec się błędów, których popełniania często nie jesteśmy świadomi.

(marzec 2001)

²⁾ Funk H., Koenig M., Scherling T., Neuner G. (1995). *SOWIESO, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1*, Warszawa: Wydawnictwo Rea. Funk H., Koenig M., Scherling T., Neuner G. (1995). *SOWIESO, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Arbeitsbuch 1*, Warszawa: Wydawnictwo Rea.

ZAPRASZAMY

Na nasze strony internetowe www.codn.edu.pl Znajdziecie tam Państwo szczegółowe informacje o Językach Obcych w Szkole i o numerach specjalnych, które chcemy wydać jeszcze w tym roku.



Читай, пиши, говори!¹⁾

Z przyjemnością zaglądam do książki Anny Pado **Читай, пиши, говори!** część II wydanej w 1998 roku przez WSiP. Jest to podręcznik dla studentów filologii rosyjskiej, ale poszczególne ćwiczenia można wykorzystać na lektoratach na innych wydziałach i w różnych uczelniach.

Książka zawiera cztery rozdziały: **Я и другие, Город, Путешествуем, Кулинария**. Wzorem części I podręcznika praca odbywa się w trzech blokach: praca z tekstem, ćwiczenia w pisaniu, ćwiczenia w mówieniu.

Texty w podręczniku, jak i na kasecie (22 teksty oddzielnie, oprócz tego nagrano 22 teksty dodatkowe zamieszczone na końcu podręcznika) są zaczerpnięte z aktualnych czasopism wychodzących w Rosji i w Polsce (np. *Жизнь, Политика, Московские новости, Огонек, Спутник, Иностранец, За рубежом, Голос, Аргументы и факты, Крокодил*). Wykorzystano także utwory literackie.

W podręczniku pojawiły się ćwiczenia ortograficzne, interpunkcyjne i leksykalne. Ćwiczenia są urozmaicone, zawierają aktualną tematykę. Na przykład, autorka proponuje ćwiczenie opisujące kandydata na wybory parlamentarne, prezydenckie – zmusza to i zachęca oczywiście studentów do śledzenia aktualnej prasy (sama również męczę studentów „prasówkami”). Godne uwagi jest również ćwiczenie **задание для троих**, gdzie występuje tłumacz. Pojawiają się postaci znane młodzieży współcześnie, np. Dawid Copperfield, Luciano Pavarotti, Jacek Pałkiewicz, Marek Kamiński, Wanda Rutkiewicz, Jerzy Kukuczka, Leonid Teliga, Helmut Kohl, Borys Jelcyn i inni. Również krzyżówki uatrakcyjniają wykonanie zadań.

W każdym z podanych czterech rozdziałów poruszana jest aktualna problematyka. Podróżujemy na **Сейшельские острова, Колизей, Диснейленд** (przy okazji lekcja ortografii, nie wszystkie wyrazy znajdziemy nawet w najnowszych słownikach). Zaglądamy też do zakładu kosmetycznego. Przeprowadzamy wy-

wiad ze znanym projektantem mody. Oglądamy zdjęcia z dzieciństwa. Czytamy horoskop – nie tylko według znaków zodiaku, ale i według grupy krwi – lansowany ostatnio przez Japończyków. Piszemy listy do przyjaciół, znajomych. Układamy jadłospis, tłumaczymy przepis na bigos, którego nie znają Rosjanie, organizujemy małą przekąskę na zajęciach (ja raz w roku organizuję herbatkę przy samowarze), oceniamy walory diety wegetariańskiej, oceniamy audycję TV „Smak” A. Makariewicza. A propos ORT – od 29 listopada pozbawiono nas możliwości oglądania tego programu – zniknęła możliwość nagrywania ciekawych audycji, a dostęp do kaset wideo z audycjami w języku rosyjskim jest bliski zeru. Rozmawiamy o ubezpieczeniu w podróży, krytycznie oceniamy pracę biura podróży. Mówimy o zaletach i wadach życia w mieście. Poznajemy znaki drogowe, zdobywamy prawo jazdy, orientujemy się na planie metra. Oceniamy szkołę przetrwania Jacka Pałkiewicza. Czytamy reklamy firm, produktów. Analizujemy konkurs piękności. Rozważamy losy emigrantów, uchodźców politycznych, rozmawiamy o zielonej karcie itd, itp. Wymienione przykłady są świadectwem bogatego warsztatu pracy autorki, a dla nas doskonałym materiałem przygotowania zestawów i pracy z uczniem w ramach MATURY 2002.

Jak na kierunek filologii rosyjskiej przystało znajdujemy ciekawe ćwiczenia frazeologiczne – określenie rosyjskich wyrażen typu *белая ворона, новые русские, твёрдый взгляд, глаза как кинжалы, глаза на мокром месте*, szukanie odpowiedników polskich wyrażen, np. „stary wróbel”, „kurze łapki”, „zmokła kura”, „skóra i kości”. Zmusza to i zachęca studentów i czytelników do sięgnięcia po słownik frazeologiczny.

Utrwalając ortografię mamy okazję zapoznać się z nowymi słowami tak szybko wchodzącymi do języka polskiego i do języka rosyjskiego, np. *уик-энд, грин кард, имидж* i inne.

¹⁾ Anna Pado (1998), *Читай, пиши, говори*. Warszawa: WSiP.

Podręcznik rozpoczyna test podsumowujący pracę na I roku filologii rosyjskiej. Według dołączonej punktacji student może sprawdzić swoje osiągnięcia. Na końcu podręcznika zamieszczone są autentyczne prace studentów I roku – odpowiedzi na pytania, wypowiedzi na różne tematy, listy z różną tematyką. Studenci korzystający z tego podręcznika mają za zadanie ocenić prace pod względem poprawności.

Ćwiczenia ubarwione są też anegdotkami i wesołymi rysunkami. Szeroki zakres ćwiczeń komunikacyjnych sprzyja utrwalaniu posiadanych wiadomości w mowie i piśmie.

Autorka umiejętnie stworzyła pomost między dawnymi a nowymi czasami – język Puszkina, Tołstoja, Zoszczenki również pięknie brzmi na początku XXI wieku w zupełnie nowych realiach.

(styczeń 2001)

Irena Hołubowska
Sanok

Как дела¹⁾

Od trzech lat, w mojej pracy z młodzieżą w Zasadniczej Szkole Zawodowej, korzystam z podręcznika i zeszytu ćwiczeń *Как дела* – części pierwszej, auterek: Haliny Granatowskiej i Ireny Daneckiej. W klasach pierwszych i drugich naszej szkoły, realizacja programu nauczania jest ukierunkowana na kurs podstawowy. Ten podręcznik jest dla nas idealny. Jego ciekawa szata graficzna i nowa formuła zarówno podręcznika jak i zeszytu ćwiczeń, zapewniają dobrą i efektywną pracę nauczycielowi i uczniom. W klasach trzecich w naszej szkole tematyka lekcji jest realizowana w oparciu o materiały przygotowywane przez nauczyciela, bowiem okres trzech lat nauki w szkole jest za krótki, aby wykorzystać na lekcjach część drugą tego podręcznika.

Część pierwsza podręcznika – dziewięć kroków – przewidziana jest na wprowadzenie alfabetu, intonacji, akcentu, zapamiętanie i utrwalenie podstawowych komunikacji językowych, dotyczących ucznia. Kolejne piętnaście rozdziałów (każdy rozdział jest podzielony na kroki) to tematyka dotycząca rodziny, domu, szkoły, znajomych i przyjaciół, miasta, zakupów, poczty, żywienia, czasu wolnego, sportu, wyglądu człowieka i jego przeżyć.

Tematyka prezentowana jest w sposób ciekawy i wielostronny. Umowne znaki (ich wykaz z objaśnieniami znajduje się na początku podręcznika) proponują pracę z kasetą magneto-

fonową, materiałem gramatycznym, materiałem leksykalnym, czytaniem tekstów, ćwiczeniami w pisaniu, anegdotą i humorem. Dla uczniów, którzy chcą wiedzieć więcej, Autorki podręcznika polecają dodatkowe informacje (też umownie oznaczone) z różnych dziedzin życia i nauki. Uzupełnieniem do materiału gramatycznego jest komentarz na końcu podręcznika. Pomaga on uczniom poprawnie wystawiać się na określone tematy i formułować wypowiedzi pisemne. W komentarzu gramatycznym umieszczone są niezbędne informacje o spółgłoskach, samogłoskach, akcencie, intonacji, odmiennych i nieodmiennych częściach mowy, składni, tworzeniu i użyciu imion odojcowskich, o rozdzielającej funkcji znaków *ъ* i *ь*. Uczeń bez trudu może znaleźć potrzebną informację z zakresu gramatyki, ponieważ ćwiczenia w podręczniku są oznaczone odsyłaczem ze strzałką i numerem. Numer w odsyłaczu informuje ucznia, w której części komentarza gramatycznego znajdzie informację, którą wykorzysta w aktualnie wykonywanym ćwiczeniu. Na przykład: w ramce są wypisane słowa: *объявление, съехать, объехать, объяснить, объезд, въехать*. W lewym górnym rogu ramki widnieje ukazana strzałką liczba 97. Oznacza to, że Autorki odsyłają użytkownika podręcznika do 97-ej części komentarza gramatycznego. Można tu przeczytać o funkcji rozdzielającej znaków *ъ* i *ь*. Ta sama informacja dotyczy wszystkich pozostałych ćwiczeń z zakresu gramatyki.

¹⁾ Halina Granatowska, Irena Danecka (1997), *Как дела* (podręcznik i zeszyt ćwiczeń), Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Na końcu podręcznika jest również słownik polekcyjny, słownik tematyczny i słownik alfabetyczny. W słowniku polekcyjnym Autorki podzieliły słownictwo na dwie grupy – na słowa i zwroty do zapamiętania, którymi uczeń powinien czynnie posługiwać się oraz – słowa i zwroty, które będzie tylko rozumiał. W słowniku tematycznym uczniowie mają podane słownictwo do określania czasu, kolorów, naczyń, pomieszczeń mieszkania i przedmiotów użytku domowego, odzieży, sportu. W zakończeniu słownika tematycznego umieszczone są słowa i zwroty, którymi najczęściej posługuje się nauczyciel na lekcjach języka rosyjskiego. W słowniku alfabetycznym uczniowie mogą znaleźć wszystkie słowa, występujące w treści podręcznika.

Materiał morfosyntaktyczny jest starannie dobrany, właściwie uporządkowany i atrakcyjnie zaprezentowany. Rozdziały (jednostki metodyczne – *уроки*), podzielone na *шаги*, zawierają część wprowadzającą nowe struktury językowe i leksykę (są to przeważnie dialogi lub krótkie, ciekawe teksty), ćwiczenia kształtujące u uczniów kompetencje komunikacyjne, ćwiczenia utrwalające i kontrolne. Ilustracje i rysunki są ściśle powiązane z tematyką rozdziału i uatrakcyjniają prezentowany materiał. Dzięki nim uczeń rozumie słowa i zwroty użyte pod tymi ilustracjami i rysunkami. Np.: w rozdziale *Мы и спорт* w ćwiczeniu *Расскажите о вашем любимом виде спорта, используйте данные ниже слова: Я умею/люблю играть в...* (rysunki, przedstawiają grę w tenisa, piłkę ręczną, koszykówkę, siatkówkę, piłkę nożną, hokeja) *теннис, гандбол, баскетбол, волейбол, футбол, хоккей*. Uczeń może więc poprawnie powiedzieć: *Я умею играть в футбол. Я люблю играть в хоккей*. Może to również poprawnie napisać. Przekonuje się, że prawidłowo wykonał polecenie, nie zniechęca się, chętnie pracuje z podręcznikiem, łatwo zapamiętuje nowe słowa i zwroty.

Podręcznik uwzględnia realia życia codziennego w naszym kraju i w Rosji. Prezentuje uczniom podstawowe informacje o Rosji, Mos-

kwie, Sankt-Petersburgu, rosyjskich obyczajach. Treści nauczania zawierają materiał, który zainteresuje przyszłych krawców, ciastkarzy, fryzjerów, kelnerów, kucharzy, piekarzy i handlowców. Materiał językowy umożliwia uczniom wyrażanie własnej oceny i emocjonalnego stosunku do zjawisk, ludzi i przedmiotów.

Integralną część podręcznika stanowi zeszyt ćwiczeń, w którym odpowiednim rozdziałom z podręcznika są przyporządkowane rozdziały (*шаги*), zawierające ćwiczenia wprowadzające, utrwalające i powtórzeniowo-sprawdzające materiał językowy. Praca z ćwiczeniami zmusza uczniów do logicznego myślenia, podane przykłady i polecenia przed każdym ćwiczeniem ukierunkowują ucznia na poprawne wykonanie większości ćwiczeń. Uczeń przekonuje się, że potrafi sprostać stawianym mu wymaganiom, ma więc motywację do dalszej pracy. Np.: w podręczniku w rozdziale *Дела домашние* znajduje się podrozdział – *Какая у них квартира*, a w nim, na ilustracjach, przedstawione są meble i sprzęt gospodarstwa domowego. Ilustracje są podpisane. Te same ilustracje, ale bez podpisów, znajdują się w zeszycie ćwiczeń. Zadaniem ucznia jest właściwe nazwanie przedstawionych przedmiotów i poprawne podpisanie rysunków. Nauczyciel służy dodatkową pomocą i wskazówkami. Ćwiczenia wielostronnie ugruntowują tematykę przedstawioną w podręczniku i zalecaną przez program nauczania.

Opanowanie materiału językowego, zawartego w podręczniku i zeszycie ćwiczeń, daje mocne podstawy do dalszej nauki języka rosyjskiego. Uważam, że z tego podręcznika mogą korzystać uczniowie w początkowym etapie nauczania języka rosyjskiego w różnych typach szkół, ponieważ od nauczyciela zależy w jaki sposób przekaze uczniom treści językowe, zawarte w podręczniku i zeszycie ćwiczeń. Jedyłą (moim zdaniem) wadą jest to, że w zeszycie ćwiczeń jest za mało miejsca na ćwiczenia w pisaniu liter podczas wprowadzania alfabetu.

(styczeń 2001)

Osoby zainteresowane reklamą na łamach czasopisma proszone są o kontakt z redakcją
tel. 621-30-31 wew. 400, e-mail
jows@codn.edu.pl

Programy multimedialne pomocne w nauce języka rosyjskiego

Na naszym rynku pojawiły się ostatnio ciekawe programy multimedialne: *Rosyjski dla początkujących* i *Rosyjski dla średnio zaawansowanych*, wydane przez angielską firmę Euro-Talk. W polskiej wersji językowej rozprawdza je firma Optimus Pascal z siedzibą w Bielsku-Białej. Programy te z powodzeniem można wykorzystać na lekcjach języka rosyjskiego. Wymagają one komputera posiadającego przynajmniej procesor 486, 8MB pamięci, napęd CD-ROM o podwójnej prędkości, kartę dźwiękową i graficzną oraz system operacyjny Microsoft Windows 9x. Można więc z nich korzystać mając komputery średniej klasy. Niestety w Polsce programy te nie są dostępne w wersji sieciowej. Do każdego komputera trzeba więc przeznaczyć osobną płytę.

Materiał zawarty na obu CD-ROMach pozwala na wprowadzanie leksyki, jej utrwalanie, przeprowadzanie ćwiczeń w rozumieniu mowy ze słuchu, mówieniu, czytaniu i pisaniu. Ćwiczenia mają atrakcyjną oprawę wizualną i dźwiękową, przy ich konstruowaniu postawiono na maksymalne wykorzystanie elementów zabawowych. Nie będzie więc problemu z zaakceptowaniem ich przez uczniów, spędzających wiele czasu nad gramami komputerowymi. Przyjrzyjmy się zawartości obu CD-ROMów.

Rosyjski dla początkujących zawiera 9 działów: *pierwsze słowa*, *żywność*, *kolory*, *wyrażenia*, *ciało*, *numery*, *czas*, *zakupy* i *kraje*. Każdy z nich posiada cztery opcje: ćwiczenia na słowach, ćwiczenia wymowy, łatwą grę i trudną grę. Użytkownik ma możliwość nagrania słów czy zdań i porównania ich z wymową wzorcową (potrzebny do tego jest mikrofon jako dodatkowe wyposażenie) oraz wydrukowania kolorowego słownika obrazkowego. Wirtualnymi przewodnikami po świecie rosyjskich słów i zwrotów są postaci młodej kobiety i młodego mężczyzny, którzy życzliwymi, ciepłymi głosami wprowadzają leksykę i pomagają wykonywać kolejne ćwiczenia. Jest też krupier, który rozdaje karty i sprawdza stopień opanowania pre-

zentowanego słownictwa. Towarzyszą temu zdjęcia prezentowanych osób, przedmiotów, czynności, stanów i zdarzeń. W dziale *żywność* znajdziemy nazwy wybranych artykułów spożywczych, owoców, warzyw, napojów, a nawet naczyń i sztuców. Klikając na rozdział *Kolory*, uczeń ma możliwość skutecznego nauczenia się 12 podstawowych barw. W części zatytułowanej *Wyrażenia* odnajdziemy konstrukcje typu *Сколько это стоит? У вас есть ручка? Где находится аптека?, Что вы желаете выпить?, Счёт, пожалуйста, Кто-то украл мой паспорт!, Извините!* Na ekranie widzimy ich polskie odpowiedniki. W dziale *Części ciała*, dzięki kobiecie ubranej w jednoczęściowy kostium kąpielowy można się nauczyć wielu rzeczowników związanych z ludzkim ciałem. Klikając na *Numery*, wprowadzamy liczebniki główne od 0 do 20. Ilustrują je takie przedmioty jak nożyczki, szczoteczki do zębów, aparaty fotograficzne, filiżanki, czajniczki czy pieczarki. W dziale *Czas* użytkownik uczy się określać w potoczny sposób godziny pełne, połówkowe i minutowe. Każda konstrukcja ilustrowana jest zegarem z właściwą godziną i ekwiwalentem polskim. Otwierając *Zakupy*, widzimy i słyszymy nazwy części garderoby, artykułów przemysłowych czy mebli. Natomiast w dziale *Kraje* poznajemy nazwy krajów położonych na różnych kontynentach – widzimy ich flagę i miejsce na mapie. Wśród wielu państw nie znajdziemy, niestety, Polski, Czech, Słowacji, Ukrainy, Litwy czy Białorusi.

CD-ROM *Rosyjski dla początkujących* z powodzeniem można wykorzystać w klasie pierwszej i częściowo w drugiej. Należy jednak podejść krytycznie do prezentowanego materiału, gdyż jest podawany fragmentarycznie i wymaga uzupełnienia. Autorzy nie ustrzegli się też archaizmów, drobnych błędów i niezręczności. Nieporozumieniem jest np. tłumaczenie konstrukcji *здравствуйте* jako „cześć”, wątpliwości budzą słowa *бургер* czy *один час*, myśzką trąci *компактный диск*, a rzeczownik *пицца* napisany jest błędnie – z jednym „и”.

Rosyjski dla średnio zaawansowanych ma więcej opcji i może być wykorzystany w pracy z klasą II i III. Program ten pozwala na przeprowadzenie telewizyjnego pojedynku, odwiedzenie studia nagraniowego, napisania dyktanda, wysłuchania tekstów, czyli wykonanie bardzo wielu ćwiczeń na rozumienie mowy ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie. Wirtualni przewodnicy pomagają opisać wygląd zewnętrzny osób, zamówić posiłki w restauracji, nazwać zwierzęta – domowe i dzikie, utrwalić liczebniki główne do 100, określić datę, scharakteryzować pogodę. Użytkownik ma za zadanie dopasować odpowiedź do pytania, które słyszy i widzi, zbudować z rozsypanek wyrazowych zdanie czy wskazać na mapie właściwy kwadrat i udowodnić, że zna konstrukcje pozwalające odnaleźć się w obcym mieście. Poszczególne kategorie można wybrać losowo. Klikając na to samo pole, za każdym razem otrzymamy inny zestaw zadań – można więc dane zagadnienie ćwiczyć wielokrotnie, aż do uzyskania maksymalnej liczby punktów. Warto podkreślić, że osoba korzystająca z poszczególnych zadań jest nieustannie motywowana i nagradzana słownie. Każda poprawna odpowiedź kwitowana jest stwierdzeniem *блестяще, очень хорошо, превосходно, да, великолепно, ага czy чудесно*. Po uzyskaniu odpowiedniej liczby punktów użytkownik ma prawo wydrukować sobie dyplom, co stanowi dodatkową motywację.

Biorąc pod uwagę stosunkowo niewielki koszt obu CD-ROMów (każda część kosztuje około 20 zł), warto się nimi zainteresować i wprowadzić do pracy w ramach lekcji, czy

zapropionować uczniom do ćwiczeń w ramach pracy własnej. Niezbędnym wydaje się omówienie, a nawet wręczenie uczniom listy dostrzeżonych błędów i niezręczności. Z pewnością kolejne programy multimedialne do nauki języka rosyjskiego będą bardziej doskonałe i dopracowane. Wydaje się jednak, że produkty firmy EuroTalk są cenną pomocą dla nauczyciela-rusycysty.

Chciałbym też polecić nauczycielom języka rosyjskiego dwa CD-ROMy wydane w Rosji. Jest to dwupłytkowa *Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000*, będąca bardzo współczesnym i uniwersalnym wydawnictwem. Zawiera 81 tysięcy haseł. W jego skład wchodzi *Толковый словарь русского языка Ожегова и Шведовой* w wersji z roku 1997 (zawiera więc dużo nowej leksyki, nieobecnej w wydanych wcześniej słownikach), 26 tysięcy biografii osób z całego świata (w tym pisarzy, poetów, sportowców, gwiazd muzyki pop i rock), 13 tysięcy ilustracji, ponad 200 plików dźwiękowych, ilustrujących poszczególne hasła, geograficzny atlas świata, teksty ustaw obowiązujących w Federacji Rosyjskiej, interaktywne tablice i wykresy, znajdziemy tam też kronikę ludzkości i odsyłacze do stron internetowych. Wydawnictwo to pozwala szybko dotrzeć do aktualnych i współczesnych informacji.

Zachęcam do korzystania z omówionych CD-ROMów na lekcjach języka rosyjskiego prowadzonych w sali technologii komputerowej i życzę sukcesów w poruszaniu się po multimedialnym świecie.

(styczeń 2001)

WYDAWNICTWO SZKOLNE PWN

► Ewa Krawczyk, Marta Kozubska, Lucyna Zastąpiło (2001), *Was ist los? Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2*, (+ jedna kasetka audio) Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

*

► Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2001) *der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy VI*, (+ jedna kasetka audio) Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

► Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2001) *der, die, das. Zeszyt ćwiczeń dla klasy VI*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

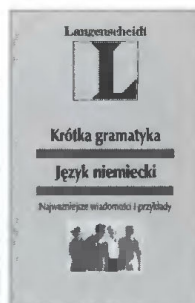
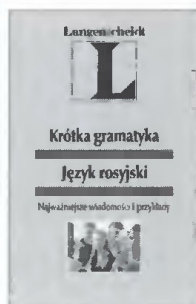
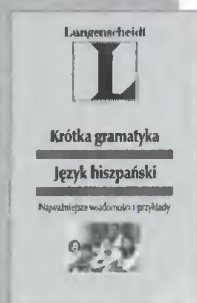
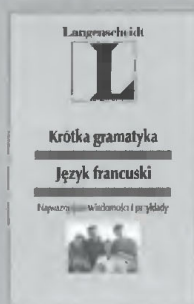
► Marta Kozubska, Ewa Krawczyk, Lucyna Zastąpiło (2001) *der, die, das. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy VI. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

► Angela Bajorek (2001) *der, die, das. Gry i zabawy językowe dla klas IV-VI. Materiały dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

NOWE SERIE EDUKACYJNE



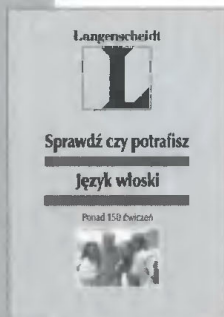
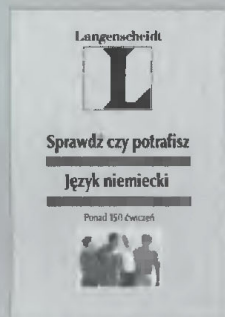
■ Krótka gramatyka



80 stron, 12,3x19,2 cm
oprawa: broszura
elementy graficzne
i wyróżnienia w tekście
w 2 kolorach

Najważniejsze zasady gramatyki danego języka. Liczne przykłady, wraz z polskimi tłumaczeniami, ułatwiają poznanie, zapamiętanie, a potem stosowanie w praktyce zasad gramatycznych. Spis alfabetyczny terminów gramatycznych wraz z krótkimi objaśnieniami. Seria przeznaczona przede wszystkim dla uczniów gimnazjów i szkół średnich, a także dla wszystkich uczących się do poziomu zaawansowanego.

■ Sprawdź, czy potrafisz...



128 stron, 14,8x21,5 cm
oprawa: broszura
elementy graficzne
i wyróżnienia w tekście
w 1 kolorze

Ponad 150 ćwiczeń dotyczących najważniejszych zagadnień gramatycznych danego języka oraz słownictwa. Ćwiczenia opracowane zostały metodą testową. Jeśli dane ćwiczenie sprawia trudność, można przypomnieć sobie odpowiedni rozdział z podręcznika albo sięgnąć po **Krótką gramatykę**.

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

Langenscheidt 
Polska

Where
is the **dummy**?
Exactly in the same
place where
the **pacifier** is.

Smoczek...
Jak to będzie po angielsku?
Oczywiście, „**dummy**”,
choć Amerykanin
powiedziałby raczej „**pacifier**”.
Ale nie martw się,
jeśli powiesz „**dummy**”,
inteligentny Amerykanin
z pewnością także Cię zrozumie...



**Mój nauczyciel twierdzi, że teraz pora doszlifować
angielski za granicą. Dlatego poradził mi,
abym wyjechała na rok do USA jako EF au pair!**

EF Education proponuje osobom w wieku od 18 do 26 lat wyjazd na rok do USA w charakterze opiekunki do dziecka. Jeżeli jesteście Państwo zainteresowani, aby dowiedzieć się czegoś więcej – **prosimy dzwonić: (22) 826 33 27, (22) 828 38 61**, lub odwiedzić nas na stronach: www.ef.com/aupair, www.englishtown.com. Z przyjemnością wyślemy też Państwu bezpłatne materiały informacyjne.



Au Pair

Nasz adres:
EF Education Sp. z o.o.
ul. Marszałkowska 1, I p.
00-624 Warszawa