



# Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty). Uwaga – słownictwo!

Monika Cichmińska

**Trzeci tekst omawiający sprawdzian szóstoklasisty dotyczy kompetencji leksykalnej. Przyjrzyjmy się, jak jest ona testowana w sprawdzianie, oraz jak ją rozwijać, pielęgnować i ćwiczyć – nie tylko pod kątem testu.**

**W** dwóch poprzednich tekstach z serii poświęconej sprawdzianowi szóstoklasisty postawiliśmy dwie tezy. Po pierwsze: można i warto nauczać języka obcego w codziennej pracy z uczniami w taki sposób, by jednocześnie przygotować dzieci do sprawdzianu; a po drugie: nauka języka obcego może się też stać nauką umiejętności życiowych (na przykład sprawności czytania i słuchania w ogóle). W odniesieniu do kompetencji leksykalnej pierwsza teza jest również prawdziwa: o ile można wyćwiczyć z uczniami pewne typy zadań egzaminacyjnych ze słuchania i czytania i trenować różne umiejętności, o tyle słownictwa nauczać tak się nie da. Uczniowie albo znają dane słowo, kolokację lub wyrażenie, albo nie, niezależnie od tego, w jakim typie zadania się ono pojawia. Można więc powiedzieć, że praca nad kompetencją leksykalną nigdy się nie kończy: niezależnie od tego, nad czym pracujemy w klasie, uczniowie zawsze mają do czynienia ze słownictwem (i gramatyką) – niezależnie od tego, czy lekcja poświęcona jest czytaniu i analizie tekstu, słuchaniu dialogu, czy tworzeniu dialogu w parach.

Jeżeli chodzi o tezę drugą, odpowiedź wydaje się nieco mniej oczywista. Czy nauka słownictwa może stać się umiejętnością życiową? Moim zdaniem, jest to możliwe – zależy to jednak od definicji kompetencji leksykalnej i naszego podejścia do jej rozwoju.

## Kompetencja leksykalna

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Rada Europy 2003) wśród kompetencji językowych wymienia się kompetencję leksykalną, która pozwala na posługiwanie się systemem słownictwa, oraz kompetencję semantyczną, umożliwiającą rozumienie i wyrażanie różnych znaczeń. Jak zauważa Andrukowicz (2001), obie te kompetencje są ze sobą ściśle powiązane – nie wystarczy bowiem znać dane słowo, jego pisownię i wymowę: trzeba też wiedzieć, jak używać słów zgodnie z ich znaczeniem, w określonych sytuacjach i kontekstach, tak aby inni użytkownicy danego języka obcego mogli zrozumieć, co chcemy im przekazać.

Co to bowiem znaczy, że uczeń zna dane słowo? Uczniowie często posłusznie kiwają głowami, gdy zapytamy ich, co oznacza słowo *get* w języku angielskim, ale ich wiedza jest często ograniczona – przynajmniej na początkowych etapach nauki języka angielskiego – do podstawowego znaczenia tego słowa w języku angielskim, jego ekwiwalentu w języku polskim, jego wymowy (w miarę poprawnej), pisowni oraz tego, jaką częścią mowy ono jest. Znajomość słowa to jednak coś więcej: to również znajomość jego konotacji, częstotliwości występowania i użycia, najczęściej używanych kolokacji i związków frazeologicznych, których jest członem, wieloznaczności, jaką dane słowo reprezentuje itd.

Pomimo intuicyjnego przekonania o znaczeniu słownictwa w nauczaniu języków obcych, poświęcało mu się i nadal poświęca (przynajmniej w większości podręczników) dużo mniej uwagi niż innym aspektom znajomości języków obcych, szczególnie gramatyce (Folse 2004). Pojawiają się oczywiście głosy, które nawołują do tego, by to właśnie słownictwo, a nie gramatyka, stało na nauczycielskim piedestale, w szczególności w tzw. podejściu leksykalnym (Lewis 1993, 1997), i reakcje na te apele widać w wielu podręcznikach, w których słownictwo nie jest już tylko dodatkiem do gramatyki. Uczniowie bowiem, często sfrustrowani niemożnością wypowiedzenia się z powodu braku prostych słów, dobrze wiedzą to, o czym napisał Wilkins: *bez gramatyki nie da się zbyt wiele przekazać, ale bez słów nie można przekazać niczego* (1972:111).

Jednak niezależnie od używanego podręcznika i miejsca słownictwa, jakie w nim ono zajmuje zgodnie z intencją autorów i wydawców, nie da się uczyć języka obcego bez używania słownictwa, a rozwój kompetencji leksykalnej nigdy się nie kończy.

### Słownictwo na sprawdzianie. Gdzie? Wszędzie!

Jeśli zakładamy, że uczniowie powinni znać typy zadań, za pomocą których sprawdzana jest ich kompetencja leksykalna, to gdzie jej szukać? Oczywiście – w zadaniach na znajomość środków językowych. Odpowiedź mniej oczywista – właściwie wszędzie. Nawet w informatorze znajdujemy wskazówkę, że *dla zadań sprawdzających umiejętność rozumienia wypowiedzi nie podaje się wymagań związanych ze znajomością środków językowych, wychodząc z założenia, że ta wiedza jest koniecznym warunkiem zrozumienia tekstu mówionego i pisanego* (Informator o sprawdzianie od roku 2014/2015, 2013:93).

Nam, nauczycielom, może się to wydawać oczywiste, jednak uczniowie mogą uważać, że skoro najwięcej punktów dostają za wykonanie zadań na rozumienie tekstów, słownictwo i gramatyka nie są zbyt ważne. Być może nie zdają sobie sprawy z tego, że często nie muszą rozumieć całych (czytanych lub słuchanych) tekstów, że może im wystarczyć znajomość pojedynczych wyrazów lub zdań, by móc odpowiedzieć na dane pytanie. I odwrotnie, nieznanie jednego wyrazu może prowadzić do braku odpowiedzi: np. w zadaniu 2. (Informator o sprawdzianie od roku 2014/2015) na rozumienie ze słuchu nieznanie słowa *jumper* sprawi, że uczeń nie będzie umiał odpowiedzieć na jedno z pytań.

To samo dotyczy czytania ze zrozumieniem. Wielu badaczy wskazuje na fakt, że znajomość słownictwa jest kluczowym składnikiem sprawności czytania. Badania Laufer i Sim (1985) wykazują, że to właśnie znajomość słownictwa jest czynnikiem, który ma największy wpływ na rozwój sprawności czytania, a znajomość gramatyki ma znaczenie najmniejsze (mniejsze niż znajomość tematyki tekstu i znaczników dyskursu). Dlatego też metodycy i nauczyciele wiedzą, jak ważna jest znajomość słownictwa kluczowego dla danego tekstu: jak pisze Badecka-Kozikowska (2008), nieznanie kluczowych słów i wyrażeń nie tylko zakłóca rozumienie tekstu, ale może też spowodować, że uczeń straci motywację, by przeczytać tekst do końca i wykonać zadanie z nim związane. Wskazówki dotyczące pracy z zadaniami na rozumienie tekstu czytanego można znaleźć w poprzednim, drugim tekście z serii (*Sprawdzam, co kryje sprawdzian (szóstoklasisty) Uwaga – czytanie!*), dostępnym w archiwum numerów na stronie pisma [www.jows.pl](http://www.jows.pl). Poniżej podaję garść wskazówek, jak można pracować ze słownictwem, które pojawia się w tekstach. Należy mieć świadomość, że większość tych sugestii dotyczy pracy w klasie i nie będzie można ich przenieść do sali egzaminacyjnej; można jednak mieć nadzieję, że przynajmniej niektóre z nich zostaną przez uczniów użyte w trakcie sprawdzianu – w sposób mniej lub bardziej świadomy – jako strategie wyuczone na lekcjach.

### Słownictwo w tekście

Warto zaznaczyć, że opisane poniżej ćwiczenia mogą być wykorzystywane do pracy z każdego rodzaju tekstem/tekstami; osobiście zachęcam do pracy z tekstami, które pojawiają się w zadaniach egzaminacyjnych – warto, by uczniowie zobaczyli w nich właśnie teksty, do których można zastosować różnego rodzaju strategie rozumienia, a nie tylko zadania egzaminacyjne. Można pracować z tekstami i słownictwem na dwa sposoby: pracę zaczyna nauczyciel albo robią to uczniowie.



#### Zadanie 7.

Informator o sprawdzianie  
od roku szkolnego 2014/2015, str. 108–109

### WERSJA 1

Nauczyciel wybiera z pytań i tekstów 8–10 wyrazów i/lub wyrażeń, które uważa za kluczowe lub nowe dla uczniów i zapisuje je na tablicy. W zadaniu 7. mogłyby to być następujące

wyrazy i wyrażenia: *won, race, bike trip, great prices, brands, take part in, bikers, finish line, forest, agree*.

- uczniowie wyjaśniają znaczenie tych wyrazów, które już znają;
- uczniowie czytają teksty, szukają w nich pozostałych słów i próbują je zrozumieć z pomocą nauczyciela i/lub słowników; nauczyciel wyjaśnia znaczenie pozostałych wyrazów;
- uczniowie zgadują, jaka może być tematyka tekstów, które za chwilę będą czytać;
- uczniowie dzielą wyrazy i wyrażenia na te, które są związane z główną tematyką tekstu (rowery, jazda na rowerze), i te, które nie są z nią związane;
- uczniowie mogą też wykonywać innego rodzaju ćwiczenia, których celem jest przetwarzanie słownictwa, a które są krótko omówione poniżej.

## WERSJA 2

Uczniowie sami podkreślają wyrazy lub wyrażenia, które są dla nich nowe lub niejasne. Nauczyciel może też wyjaśnić uczniom, że teksty dotyczą rowerów i jazdy na rowerze, i poprosić o podkreślenie wszystkich wyrazów i wyrażeń, które dotyczą tej tematyki.

## To samo inaczej – synonimy

Jak wskazywałam w poprzednim tekście, ważnym elementem pracy nad rozumieniem tekstów pisanych jest rozpoznawanie parafrazy. Jest to również ważny element kompetencji leksykalnej – świadomość tego, że to samo można wyrazić inaczej (ale niekoniecznie w sposób najbardziej oczywisty, czyli za pomocą synonimów), oraz tego, że jedno słowo może mieć kilka znaczeń. Należy rozpocząć od rozpoznawania różnych sposobów parafrazowania. W zadaniach egzaminacyjnych na rozumienie tekstów pisanych informacje w pytaniach do tekstów, jak w zadaniu 7., podawane są w inny sposób niż w samych tekstach, warto więc je wykorzystywać do rozpoznawania parafrazy. Uczniowie mogą więc podkreślić, jak te same informacje są przedstawione w pytaniach i tekstach. Na przykład w pytaniu 1. pojawia się informacja: *Who won a new bike?* – a w tekście: *I was first at the finish line. The prize was a new bike.* Warto też w dalszej kolejności ćwiczyć parafrazę, używając zdań lub słownictwa z tekstów, na przykład można zapytać uczniów, jak inaczej sformułować pytanie: *Do you like riding a bike?* Uczniowie mogą zasugerować: *Are you fond*

*of riding a bike?/Do you like cycling?* Za każdym razem należy pamiętać o tym, by zwracać uwagę uczniów na synonimy, na przykład *cycle/ride a bike*.

## Znajomość środków językowych: gramatyka czy słownictwo?

Zgodnie z *Informatorem*, znajomość środków językowych to znajomość środków leksykalno-gramatycznych, zatem w jednym zadaniu uczniowie mogą mieć do czynienia i z gramatyką, i ze słownictwem. Warto jednak uważnie przyglądać się proponowanym zadaniom, ponieważ wydaje się, że występują między nimi znaczne różnice. Zadanie tego samego typu – na wybór wielokrotny – przedstawione przez CKE w *Informatorze* (zadanie 6.) i *Przykładowym zestawie zadań* (zadanie 8.), a mianowicie zadanie na uzupełnienie luk trzema z sześciu podanych wyrazów, kładzie nacisk albo na słownictwo (zadanie 6.), albo na gramatykę (zadanie 8.). W zadaniu 6. dwie odpowiedzi to prawidłowe kolokacje: *do homework, take photos*. W trzeciej luce wybór spośród możliwości *spend time* lub *spend money* uwarunkowany jest podaną odpowiedzią: *About 2 hours*. Gramatyka nie jest tu więc testowana. W zadaniu 8. jednak prawidłowe odpowiedzi, to: *there (are), sister's (bedroom)* i *(a big) desk*. Widać wyraźnie, że dwie pierwsze sprawdzają znajomość gramatyki (nieprawidłowe odpowiedzi w obu przypadkach to *they* i *mum*).



### Zadanie 6. i 8.

*Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015*, str. 106, oraz *Przykładowy zestaw zadań*, str. 9

W innym typie zadania na znajomość środków językowych, czyli w zadaniu, w którym uczniowie muszą wybrać jedną z podanych odpowiedzi na trzy pytania odnoszące się do ilustracji, oba zadania (i w *Informatorze*, i w *Przykładowym zestawie zadań*) mają podobną strukturę: jedno pytanie zadane w czasie *present continuous* odnosi się do tego, co widać na obrazku (musi być więc zawsze zadane w tym czasie), na przykład: *The little boy is buying a ticket*), jedno pytanie dotyczy położenia pewnego przedmiotu, a więc uczniowie muszą poprawnie rozpoznawać przyimki i używać ich (*The suitcase is next to the table*), trzecie pytanie zaś dotyczy znajomości słownictwa (*The man getting off the train is wearing a shirt/ The little girl is taking a photo of an elephant*).

**Zadanie 5. i 7.**

Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015, str. 105–106, oraz Przykładowy zestaw zadań, str. 8–9

Trudności w zadaniach na znajomość środków językowych polegają przede wszystkim na nieznaności słownictwa lub struktur gramatycznych, a przede wszystkim ich użycia w tekście (np. nieznaności łączliwości wyrazów – kolokacji lub typowego użycia przyimków angielskich – które są często inne niż w języku polskim). Dlatego należy uczulić uczniów, by starali się notować i zapamiętywać całe zwroty, a nie pojedyncze wyrazy, na przykład *take photos* czy *do homework*.

**Zadania z lukami**

Aby dobrze wykonać zadanie na uzupełnianie luk, uczniowie muszą dokładnie zrozumieć kontekst wokół luki, by zorientować się, jakiego wyrazu użyć. W celu uświadomienia uczniom wagi kontekstu – najbliższego sąsiedztwa danej luki i szerszego rozumienia, na przykład całego zdania – można przeprowadzić następujące ćwiczenie: zanim uczniowie zobaczą tekst, nauczyciel pisze na tablicy po dwie (lub więcej) możliwości, w zależności od zadania:

- *in my house they/there;*
- *my mum/sister's;*
- *a big desk/garage.*

**Zadanie 8.**

Przykładowy zestaw zadań, str. 9

Nauczyciel może również poprosić uczniów, by podali przykłady całych zdań, w których można użyć podanych wyrażen (na przykład: *My mum is tall/My sister's room is big*). Dopiero po przeczytaniu całego tekstu uczniowie decydują, które odpowiedzi są poprawne w tekście – ze względu na szerszy kontekst – a które są niepoprawne i dlaczego. Zadanie to pomaga uświadomić uczniom, że muszą uważnie czytać nie tylko wyraz przed luką czy po niej, ale cały kontekst wokół luki, przynajmniej jedno całe zdanie lub pytanie i odpowiedź na nie.

**Praca z materiałem ikonograficznym**

Najprostszym sposobem przygotowywania uczniów do wykonywania tego typu zadań jest praca z dowolnymi

ilustracjami: mogą to być ilustracje w podręczniku czy innych materiałach dydaktycznych, zdjęcia wyszukane w Internecie, zdjęcia prywatne przyniesione przez uczniów, plakaty, reprodukcje itd. Najważniejsze, aby uczniowie skupili się na trzech sprawach:

- opisywaniu ilustracji z użyciem właściwego czasu (w języku angielskim – czasu *present continuous*);
- nazywaniu wszystkiego, co widać na obrazku – ludzi, zwierząt, przedmiotów, kolorów, pogody itp.;
- opisywaniu położenia ludzi i przedmiotów względem innych ludzi, przedmiotów i miejsc tak, aby ćwiczyć użycie przyimków.

**Niekończąca się historia**

Nasi uczniowie nie muszą zdawać sobie sprawy z tego, jak ważna jest kompetencja leksykalna, nie tylko w odniesieniu do znajomości języka obcego, ale też w całym sprawdzianie. Naszym zadaniem jako nauczycieli jest jednak takie nauczanie, by zadbać o pełny rozwój wszystkich kompetencji niezbędnych na sprawdzianie. Słownictwo – pojmowane szeroko, nie tylko jako znajomość pojedynczych wyrazów, ale też kolokacji, czasowników złożonych, zwrotów grzecznościowych, idiomów czy innych jednostek wielowyrazowych – wymaga żmudnej, systematycznej pracy. Jak pisze Folse (2004) w swojej książce dotyczącej mitów na temat nauczania słownictwa, należy zrobić coś dotyczącego słownictwa na każdej lekcji: wprowadzać jednostki nowe lub ćwiczyć, używać i powtarzać te, które już wprowadziliśmy (bo to, czy ich nauczyliśmy, to zupełnie inna sprawa).

Zanim jednak omówimy ćwiczenie i powtarzanie, zatrzymajmy się na chwilę przy szerokim podejściu do słownictwa – takim, jakie propagują na przykład Nattinger i DeCarico (1992): dla tych autorów bowiem wielowyrazowe, ustabilizowane jednostki języka, które pełnią określoną funkcję pragmatyczną (np. wyrażanie prośby, propozycji, sugestii itd.), są elementem kompetencji leksykalnej, a nie składniowej. Nauczanie i uczenie się całych wyrażen jest bowiem i bardziej ekonomiczne ze względu na pojemność pamięci krótkotrwałej, i bardziej skuteczne niż nauczanie oddzielnie gramatyki i słownictwa w takich przykładach, jak: *Sorry, I'm busy. I'll call you back later. Can I use your phone? Poor you. I must tell you something important.* A wszystko to są przykłady możliwych reakcji w zadaniu na znajomość funkcji językowych.

**Zadanie 4.**

Informator o sprawdzianie od roku szkolnego  
2014/2015, str. 104

O ile można z łatwością nauczyć używania czasownika modalnego *can* i przećwiczyć je, by wyrazić prośbę, nie da się na poziomie A1 wytłumaczyć, dlaczego właśnie tak, a nie inaczej używamy wyrażenia: *poor you*. Nauczamy tego jako jednolitego wyrażenia – o określonym znaczeniu i funkcji.

Z punktu widzenia ucznia nieważne jest, czy uczymy go gramatyki, czy słownictwa. Warto jednak pamiętać, że nauczając funkcji językowych, często mamy do czynienia z całymi zdaniami lub równoważnikami zdań, których łatwiej nauczać i ćwiczyć je jako całe zwroty, z wyjaśnieniem, co dokładnie zwroty te oznaczają i kiedy są używane.

**Najważniejsza jest ilość**

To właśnie ta zasada powinna kierować nami w rozwijaniu kompetencji leksykalnej uczniów. Często wydaje nam się, że im ćwiczenie bardziej skomplikowane i wymyślne, tym lepiej. Z punktu widzenia czystej ekonomii jest to jednak mało sensowne; badania wskazują bowiem na to, że nie liczy się sposób, w jaki ćwiczymy słownictwo – liczy się liczba powtórzeń (Schmitt 2000); im częściej, tym lepiej, nawet jeśli ćwiczenia nie są zbyt wymyślne. Różnorodne – tak, ale niekoniecznie muszą być one bardzo skomplikowane. Ważne, aby aktywizowały wyobraźnię i zmuszały do użycia danego słownictwa w nieco inny sposób. Thornbury (2002) nazywa to *zasadą kognitywnej głębi*: łatwiej i głębiej zapamiętujemy informacje, jeśli zostały one przetworzone na wiele różnych sposobów. Poniżej podaję więc propozycje, co można zrobić, gdy chcemy przeprowadzić rozgrzewkę językową na początku lekcji lub gdy pod koniec lekcji zostaje nam czas wolny – możemy wtedy przećwiczyć/powtórzyć 8-12 dowolnie wybranych wyrazów. Ćwiczenia te najlepiej przeprowadzić w parach, aby razem dokonać podsumowania.

**Ćwiczenia sprawdzające znajomość słownictwa**

1. Podziel na 3 kategorie wyrazy, które są ze sobą powiązane w logiczny sposób.
2. Podziel wyrazy na 3 następujące grupy: pozytywne, neutralne i negatywne (te, które budzą we mnie pozytywne, neutralne i negatywne skojarzenia/emocje).
3. Podziel wyrazy na te, które na pewno ci się przydadzą w przyszłości, na te, które na pewno ci się nie przydadzą

w przyszłości, i na te, co do których przydatności nie masz zdania.

4. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, których wymowę jest ci najtrudniej zapamiętać.
5. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, których pisownię jest ci najtrudniej zapamiętać.
6. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, które najbardziej ci się podobają i chcesz je zapamiętać.
7. Z całej listy wybierz 3 wyrazy, które wydają ci się zupełnie nieprzydatne.
8. Ułóż wyrazy od najdłuższego do najkrótszego.
9. Ułóż wyrazy w porządku alfabetycznym.
10. Do każdego wyrazu dopisz jego przeciwieństwo.
11. Do każdego rzeczownika dopisz przymiotnik/czasownik. Do każdego czasownika dopisz rzeczownik. Do każdego przymiotnika dopisz rzeczownik – tak, aby powstały typowe połączenia.
12. Wybierz 2-3 wyrazy, które nie pasują do pozostałych.

Podane sugestie dotyczą grup wyrazów, które nie są ze sobą blisko powiązane tematycznie. Częściej mamy jednak do czynienia z grupami leksykalnymi, np. słownictwem odnoszącym się do jedzenia: różnego typu pokarmów, dań, posiłków itp. Dużo łatwiej jest nam wtedy zaproponować ćwiczenie, które zaangażuje emocje i wyobraźnię uczniów, jak w trzech przykładach poniżej, ale można również zaadaptować niektóre z ćwiczeń podanych wcześniej.

- Podziel nazwy pokarmów na rzeczy, które: lubisz, nie lubisz, są ci obojętne.
- Podziel nazwy pokarmów na grupy w zależności od tego, jak je zjadamy (surowe, smażone, gotowane itp.).
- Podziel pokarmy na grupy według ich koloru/kształtu/ceny/smaku/dostępności itp.

Bardzo skutecznym ćwiczeniem, w którym uczniowie powtarzają i aktywnie używają słownictwa, szczególnie w postaci kolokacji, jest dryl komunikacyjny. Nauczyciel pisze na tablicy 8-10 czasowników/rzeczowników/przymiotników. Prosi uczniów, by do każdego z nich dopisali po jednym wyrazie tak, aby powstały typowe kolokacje. Przykładowo, jeśli wybierzemy 8 czasowników (*make, do, take, read, watch, play, buy, eat*), zadaniem uczniów jest dopisanie do każdego czasownika rzeczownika lub całego wyrażenia rzeczownikowego (np.: *make dinner, do homework, take photos, read a book, watch films, play computer games, buy an icecream, eat breakfast*). Nauczyciel zapisuje na tablicy po dwie propozycje



podane przez uczniów. Następnie prosi uczniów o zadanie modelowego pytania, np. dotyczącego dnia codziennego: *Do you often...?/How often do you...?/Do you... every day?* lub dotyczącego przeszłości, np.: *Did you .... last week/yesterday?* Uczniowie pracują w parach, zadając sobie nawzajem pytania i odpowiadając na nie, używając kolokacji napisanych na tablicy i modelowego pytania (np.: *Do you often take photos? Did you do homework yesterday?*). Po zakończeniu ćwiczenia wskazani uczniowie zadają pytania wybranym przez siebie osobom. Uczniowie mogą też napisać 5 zdań o koleźce/koleżance, wykorzystując podane przez niego/nią odpowiedzi.

Celem drylu komunikacyjnego jest nie tylko powtórzenie i przeciwczenie słownictwa w sposób aktywny, ale również powtórzenie gramatyki – czyli „drylujemy” gramatykę, ale w wyrażeniach częściowo podanych przez uczniów.

Podsumowując, niezależnie od tego, czy celem danej lekcji jest wprowadzenie słownictwa, czy nie, warto jest wprowadzić pewien element związany z rozwijaniem kompetencji leksykalnej na każdej lekcji: czy jako rozgrzewkę językową na początku lekcji, powtórkę przy okazji przygotowania uczniów do pracy z zadaniami egzaminacyjnymi lub tworzeniem dialogu, czy nauczenie kluczowego słownictwa przed pracą z tekstem. Kompetencję leksykalną rozwijamy bowiem nieustannie, za każdym razem, gdy mamy do czynienia z językiem obcym.

### Słowa na całe życie

Czy rozwój szeroko pojętej kompetencji leksykalnej jest tylko umiejętnością językową, czy czymś więcej? W moim rozumieniu, kompetencja leksykalna jest tym komponentem języka, który może prowadzić do pobudzenia czy pogłębienia autentycznego, głębokiego zainteresowania danym językiem obcym. Wieloletnie doświadczenie nauczyło mnie, że dużo łatwiej jest zainteresować uczniów w każdym wieku sferą leksykalną języka angielskiego niż innymi jego aspektami. Uczniowie zawsze chętnie poznają słowa, które odnoszą się do pojęć nieznanymi lub mało znanych w naszej kulturze, oraz wyrażenia, które opisują pojęcia i zjawiska w sposób odmienny od naszego. Poznając słowa danego języka, poznają też rzeczywistość, którą ten język opisuje.

Słowa są również narzędziem, po które uczniowie sięgają, aby wyrazić swoje własne treści – a taki etap nadchodzi prędzej czy później w nauce każdego języka obcego, szczególnie u dzieci, które lubią opowiadać o swoim świecie. To właśnie wtedy padają pytania o słowa w języku obcym, płynące

z autentycznej potrzeby wyrażenia siebie: *Proszę pani/pana, a jak powiedzieć po angielsku niewypspany/lody malinowe/ symulator transportu miejskiego?* Te potrzeby pojawiają się, gdy zapytamy ucznia, jak się dziś czuje, co najbardziej lubi jeść i jakie są jego ulubione gry komputerowe.

Z jednej strony, kompetencja leksykalna pozwala wyrażać siebie i mówić o swoim świecie, a w procesie tym język obcy staje się jakby mniej obcy, bardziej oswojony, bardziej swojski. Z drugiej strony, warstwa leksykalna języka obcego pozwala uczniom otworzyć okno na świat kultury i rzeczywistości tego języka, innymi słowy – wzbogaca uczniów o nową wiedzę, nie tylko o nowy język. Jeśli tylko potraktujemy słowa poważnie i z należytą wnikliwością, staną się one potężnymi sprzymierzeńcami w walce o uwagę i zainteresowanie uczniów.

*Ćwiczenia zamieszczone w powyższym tekście i oznaczone symbolami strzałki, dostępne są w wersji elektronicznej artykułu na stronie [www.jows.pl](http://www.jows.pl)*

### Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2001) *Kompetencje językowe w ujęciu integralnym*. [online] [dostęp 30.06.2014] <<http://www.eid.pl>>.
- Badecka-Kozikowska, M. (2008) *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- CKE (2013) *Informator o sprawdzianach od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa: Autor.
- CKE (2013) *Sprawdzian od roku szkolnego 2014/2015. Część 2. Język angielski. Przykładowy zestaw zadań*. Warszawa: Autor.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folse, S.F. (2004) *Vocabulary Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Langer, E. (1990) *Mindfulness*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Langer, E. (1998) *The Power of Mindful Learning*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Laufer, G. i Sim, D. (1995) Measuring and Explaining the Reading Threshold Needed for English for Academic Purposes Texts. W: *Foreign Language Annals*, nr 18, 405-411.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Nattinger, J. i DeCarico, J. (1993) *Lexical Phrase and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Thornbury, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson.
- Wilkins, D. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.

### dr Monika Cichmińska

Pracownik Katedry Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Doświadczona nauczycielka i trenerka. Autorka materiałów dydaktycznych i akademickich.