

Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne na maturze z niemieckiego

Najczęstsze zagadnienia na poziomie rozszerzonym

DOI: 10.47050/jows.2025.1.17-25

Opanowanie gramatyki na poziomie B2/B2+ może być dla maturzystów sporym wyzwaniem. Warto więc przeanalizować, które zagadnienia leksykalno-gramatyczne najczęściej pojawiają się na maturze, tak aby pomóc uczniom i nauczycielom w optymalizacji procesu przygotowań. Autor artykułu podpowiada, na czym należy się szczególnie skupić w trakcie nauki do egzaminu dojrzałości. Podkreśla także, że gramatyka tworzy z leksyką znaczeniowoczą aparat języka, zatem obydwa podsystemy powinny być przyswajane i testowane razem.

KAMIL IWANIAK
Uniwersytet Śląski

LEXICO-GRAMMATICAL EXERCISES ON THE MATURA EXAM IN GERMAN. THE MOST COMMON ISSUES AT AN EXTENDED LEVEL

The article aims to investigate what lexico-grammatical issues are most often tested during the Matura Exam at an extended level. It is also a reflection on the inseparability of lexis and grammar, the usefulness of teaching grammatical content in foreign language lessons, emphasizing good glottodidactic practices. The text is therefore a source of practical tips on how to prepare a student for the upcoming exam.

KEY WORDS: DIDACTICS OF LANGUAGE TEACHING, EXAMINATION, GERMAN, GRAMMAR

Poznanie, rozumienie i automatyzacja środków językowych to ważne elementy ogólnej kompetencji językowej, nie należy więc traktować ich wyłącznie jako informacji przydatnych do zdania egzaminu. Celem niniejszego artykułu jest analiza ilościowo-jakościowa zadań gramatyczno-leksykalnych, które pojawiły się na egzaminach maturalnych w latach 2015–2024, sprawdzających umiejętność zastosowania wiedzy o funkcjonowaniu podsystemu gramatycznego języka niemieckiego, którego z punktu widzenia glottodydaktyki nie powinno się jednak analizować w oderwaniu od leksyki. Efektem analizy i celem nadrzędnym tekstu ma być ustalenie, jakie zagadnienia są najczęściej sprawdzane, ponieważ może to stanowić praktyczną pomoc dla nauczycieli przygotowujących maturzystów do egzaminu dojrzałości.

Przydatność przekazywania treści gramatycznych podczas nauki języka obcego

Treści analizowanych zadań odpowiadają zakresowi kompetencji gramatycznej, którą definiuje się jako „znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych. Pod względem formalnym gramatykę danego języka można postrzegać jako zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach (zdania). Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami (w przeciwieństwie do ich zapamiętywania i odtwarzania w postaci utartych formułek)” (Europejski system opisu kształcenia językowego 2003: 102–103).

Taki sposób rozumienia kompetencji gramatycznej podkreśla jej związek z praktyką komunikacyjną. Poprawne stosowanie reguł gramatycznych w praktyce komunikacyjnej służy do dekodowania znaczeń zgodnych z intencjami nadawcy oraz do poprawnego generowania znaczeń komunikowanych innym użytkownikom języka. Z powyższej definicji wynika także mocne splecenie kompetencji gramatycznej z innymi kompetencjami – leksykalną oraz semantyczną, co odzwierciedla opis systemu gramatycznego zawartego w ESOKJ (2003: 102). W opisie tym wskazuje się na:

- ➔ elementy (morfemy, przyrostki, wyrazy);
- ➔ kategorie (liczby, przypadki, rodzaje, tryby, strony i czasy);
- ➔ klasy (koniugacja, deklinacja, otwarte grupy leksykalne i zamknięte grupy leksykalne);
- ➔ struktury (złożenia i frazy oraz zdania);
- ➔ mechanizmy (nominalizacja, afiksacja, stopniowanie, transpozycja, transformacja);
- ➔ związki (zgody, rzędu, przynależności).

Powołując się na ten fragment dokumentu, Magdalena Sowa (2020: 93) słusznie zauważa, że nauczyciele powinni zwracać uwagę na to, aby zadania gramatyczne nie stanowiły marginalizowanego obszaru wiedzy ćwiczonego w oderwaniu od innych sprawności, a raczej, by zaznaczać przydatność gramatyki podczas realizowania intencji komunikacyjnej poznawanej na danych jednostkach lekcyjnych wraz z integracją nowego słownictwa.

Analizując zmiany w paradygmatach nauczania gramatyki, Marta Gierzyńska (2023: 113–114) wskazuje, że nauczyciel nie jest zmuszony do zawężenia swojego podejścia do jednej teorii, ale powinien czerpać z wielu dostępnych, współistniejących trendów. Takie zapatrywanie doprowadziło już do pojawienia się metod eklektycznych, nazywanych SALT (ang. *System of Accelerating Learning Techniques*), bazujących na fuzji elementów kognitywnych, komunikacyjnych, emocjonalnych i fizyczno-praktycznych. Nie bez znaczenia jest także autonomia uczniów i ich style uczenia się wraz z innymi indywidualnymi uwarunkowaniami psychologicznymi (Pfeiffer 2001: 84–85). Nie należy też bagatelizować znaczenia pozytywnej atmosfery w klasie opartej na dialogowości, zespołowości i wzajemnej pomocy. Bezdyskusyjne jest zatem, że rozwijanie kompetencji gramatycznej jest niezbędne do podnoszenia umiejętności komunikacyjnych uczniów.

Chęć doskonalenia komunikacyjnej kompetencji językowej u uczniów skutkowałą wypracowaniem przez glottodydaktyków podejścia zadaniowego. Uczniowie są w nim postrzegani jako jednostki, które w przyszłości będą musiały sprostać różnym wyzwaniom językowym w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych (redagowanie tekstów, mediacja, uzyskiwanie informacji przez zadawanie pytań lub udzielanie odpowiedzi), a zatem należy przygotować ich do wszelkich form współpracy językowej z przedstawicielami innych grup kulturowo-językowych. Podejście w czystej zadaniowej formie ogniskuje się na doświadczaniu języka w praktyce i nabywaniu wiedzy gramatycznej zintegrowanej z innymi kompetencjami, praktykowanej podczas komunikacji. Odmiana tego podejścia dostosowana do warunków szkolnych zakłada stałe miejsce zadań zorientowanych na ćwiczenie eksplicytne danej struktury gramatyczno-leksykalnej wraz ze stosownymi zadaniami komunikacyjnymi w transferowej fazie lekcji (Pawlak 2021: 81–92). Należy mieć na uwadze, że do tworzenia rozbudowanych znaczeń tekstualnych oprócz kompetencji lingwistycznej potrzeba również wiedzy o świecie, umiejętnościach socjolingwistycznych oraz pragmatycznych.

Gramatyka i leksyka jako znaczeniotwórcze fundamenty kompetencji lingwistycznej

Jak już wspomniano, zadania maturalne kładą nacisk nie tylko na aspekt gramatyczny, lecz także na obszary wiedzy oraz wynikające z nich umiejętności i postawy, określane w ESOKJ (2003: 101) jako kompetencje leksykalna i semantyczna.

W opisie pierwszej z nich stwierdza się, że składają się na nią elementy leksykalne i gramatyczne, co kolejny raz podkreśla nierozzerwalność gramatyki i słownictwa. Według wskazań zawartych w ESOKJ do wyróżnionych leksykalnych elementów należą: wyrażenia stałe, zapamiętywane i odtwarzane jako całość (formuły rutynowe), wyrażenia idiomatyczne, stałe wyrażenia czasownikowe (np. „wziąć udział”), wyrażenia przyimkowe (np. „w związku z”) i inne skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne oraz pojedyncze wyrazy reprezentujące poszczególne kategorie leksyki otwartej (rzeczownik, czasownik itd.). Elementy gramatyczne w obrębie kompetencji leksykalnej umiejscawiane są przede wszystkim w zamkniętych zbiorach leksykalnych, do których należą: zaimki, przyimki, spójniki i partykuły. Kompetencja leksykalna, jak wyjaśnia Joanna Targońska (2011: 58), wyraża się bowiem m.in. w świadomym nadawaniu określonego znaczenia przez proaktywne zastosowanie odpowiedniej formy wyrazu. Istnienie każdej jednostki leksykalnej jest swoiście „ugramatyznione” poprzez fakt jej przynależności do danej części mowy i możliwości występowania w określonej kombinacji związków syntagmatycznych i paradygmatycznych. Do trafnego używania słownictwa w celu wytwarzania znaczeń w aktach komunikacyjnych nieodzowna jest wiedza gramatyczna.

Warstwa słownictwa i zjawiska gramatyczne współdziałają w wytwarzaniu relacji semantycznych (m.in. synonimia i antonimia, związki frazeologiczne, relacje części do całości). Dostrzeganie przez ucznia tych relacji znaczeniowych między symbolicznymi jednostkami językowymi jest sprawdzane w zadaniach maturalnych – zarówno w tych polegających na wyborze odpowiedzi, jak i tych transformacyjnych czy tłumaczeniowych („ekwiwalencja tłumaczeniowa” za ESOKJ 2003: 104).

Bliższa charakterystyka zadań tworzących badany korpus

W formule maturalnej w 2023 roku wprowadzono zadania wymagające uzupełnienia częściowo sformułowanych już zdań na podstawie wysłuchanego lub przeczytanego uprzednio tekstu. Można odbierać to jako godny uznania krok w kierunku kształtowania postawy proaktywnej u maturzysty. Musi on przetworzyć materiał i wykorzystać go do realizacji zadań językowych, zwracając przy tym uwagę na prawidłowe użycie reguł gramatycznych umożliwiających zespolenie tekstu częściowo podanego z informacjami z tekstu wyjściowego.

Analizowane w części empirycznej tego artykułu zadania sprawdzają znajomość funkcjonowania tzw. gramatyki zdania, która dotyczy pojedynczych aktów mowy dokonujących się za pomocą określonych środków językowych. Zadania wybrane do analizy to m.in.:

- ➔ transformacje treści wyjściowych na podstawie wskazówek w postaci wyrazów lub związków wyrazowych, które powinny zostać użyte podczas wprowadzania zmian;
- ➔ tłumaczenia fragmentów zdań z języka ojczystego na język obcy, które wymuszają użycie odpowiednich struktur;
- ➔ uzupełnienia luk w tekście jedną z zaproponowanych odpowiedzi, która jest poprawna językowo i sensowna;
- ➔ zadania zmuszające do zastosowania mechanizmów słotwórczych podczas uzupełniania tekstów.

W artykule z powodu formalnych i ramowych ograniczeń nie podjęto analizy zadań wymagających produkcji szerszych wypowiedzi lub fragmentów odpowiedzi, do których realizacji znajomość gramatyki pełni funkcję tylko (i aż) asystującą, co oznacza, że gramatyka nie jest jedynym kryterium oceny. Analiza nie obejmuje też ćwiczeń, które odnoszą się do gramatyki tekstu wspomagającej organizację wewnętrzną logiki i spójności tekstów, czy tym bardziej ćwiczeń związanych z gramatyką dyskursu (Mangiante 2006, za: Sowa 2020: 95). Mimo zauważalnej przewagi aspektów komunikacyjnych nie należy zaniedbywać świadomego i systemowego rozwijania kompetencji lingwistycznej, w tym jej trzonu, a więc kompetencji gramatycznej. Poprawność gramatyczna umożliwia swobodne tworzenie wypowiedzi, łączenie i porządkowanie informacji oraz wyrażanie się w bardziej klarowny sposób (Komorowska 2009: 165).

Analiza zadań leksykalno-gramatycznych w arkuszach maturalnych z lat 2015–2024

Analiza stanowi próbę wskazania zagadnień uważanych przez twórców arkuszy za kluczowe w obszarze wiedzy gramatycznej, która pozostaje zespolona z kompetencją semantyczną i leksykalną. Pod tym kątem zbadano 12 arkuszy maturalnych z lat 2015–2024: 10 arkuszy przygotowanych zgodnie z wytycznymi obowiązującymi dla formuły maturalnej z 2015 roku oraz 2 arkusze według nowej formuły z 2023 roku. Formuła maturalna z 2015 roku będzie co prawda stopniowo wygaszana, ale całkowicie zniknie z maturalnego krajobrazu dopiero od 2030 roku – warto więc ją uwzględniać. Co więcej, w 2023 roku dwa z trzech zadań w arkuszu zgodnym z nową formułą odpowiadały zadaniom z arkusza przygotowanego według wcześniejszej formuły. Z kolei zadania leksykalno-gramatyczne w 2024 roku były podobne w obydwu wersjach arkuszy, co pozwala wnioskować, że nie przeprowadzono w nim większych zmian (CKE 2024). Analizy dotyczące wygaszanej już formuły maturalnej pozostają zatem wartościowym źródłem informacji także w odniesieniu do arkuszy nowego typu.

W celu analizy, zadania maturalne podzieliłem na osobne kategorie, choć zagadnienia gramatyczne, których dotyczą, pozostają ze sobą w ścisłym związku. Kategoryzacja powodowana jest chęcią zachowania większej precyzji i wyraźniejszego podkreślenia specyfiki zagadnienia leksykalno-gramatycznego poddawanego testowaniu (np. odgraniczenie przyimków od kategorii przypadków lub oddzielenie trzech kategorii: spójników, zdań podrzędnych i pochodnych konstrukcji bezosobowych oraz przysłówków od składni). Powinniśmy oczywiście pamiętać, że prawidłowe zastosowanie spójników i przysłówków (np. *weil*, *dass* lub *deswegen*) wymusza zwracanie uwagi na właściwą składnię, jednak w analizie zagadnienia te zostały potraktowane rozłącznie. Zadania z kategorii spójników nie wymagają zatem produkcji własnej całych zdań przy uwzględnieniu właściwej składni – polegają na wyborze właściwego słowa uzupełniającego lukę na podstawie przesłanek kontekstualnych. W takich zadaniach znajomość prawideł syntaktycznych może być więc pomocna, kluczowa jest jednak wiedza dotycząca znaczenia danego spójnika i jego roli w kształtowaniu spójności logicznej wypowiedzi.

Przykład stanowi zadanie 7.4. z matury z 2024 roku, w którym zdanie: _____ *sich das Klima noch erwärmt, werden die nächsten Generationen – unsere Kinder und Enkelkinder – unter einer extremen Wasserknappheit leiden* musi zostać uzupełnione za pomocą spójnika *wenn* wybranego spośród czterech proponowanych odpowiedzi. Znajomości znaczenia spójnika wymaga też zadanie 8.2. z matury z 2023 roku, w którym należało uzupełnić lukę w zdaniu *Das Straßentheaterfestival versetzt nicht nur die Stadt, _____ auch ihre Bewohner in einen Ausnahmezustand* za pomocą wyrazu *sondern* dopełniającego wielocłonowy spójnik *nicht nur... sondern auch*.

Dla odróżnienia zdań, w których składnia wymuszana konektorem odgrywa zauważalnie większą rolę i wiedza na jej temat jest faktycznie testowana oraz punktowana, jako osobną kategorię odnotowano zdania podrzędne i pochodne konstrukcje bezosobowe. Przykładem jest zadanie 9.2. z 2016 roku, w którym zdający musi dokonać transformacji wyjściowego zdania przyzwalającego (*Er kaufte den Computer, obwohl er teuer war*) na zdanie z przysłówkiem *trotzdem* (*Der Computer war teuer, trotzdem kaufte er ihn*). Dokonanie takiej transformacji zdaniowej wymaga od ucznia nie tylko dostrzeżenia oczekiwanej komplementarności znaczeniowej, ale także m.in. zastosowania właściwego szyku zdania.

Chciałbym również zwrócić uwagę na zastosowane przeze mnie rozdzielenie kategorii przyimków oraz deklinacji rzeczownika. Akcent w pierwszym przypadku zostaje położony na umiejętność prawidłowego wyboru przyimka i zastosowanie go wraz z koniecznymi gramatycznymi implikacjami dla całego zdania (jak ma to miejsce w zadaniu 9.3. matury z 2019 roku, w którym fragment *pomimo bólu głowy* musi zostać przetłumaczony na język niemiecki, co pociąga za sobą sięgnięcie po przyimek *trotz* łączący się z dopełniaczem).

Zadania, które zostały zgrupowane w kategorii deklinacji rzeczownika, odwołują się do użycia dopełnienia w danym przypadku, wynikającego bezpośrednio z czasownika w zdaniu bez obecności przyimka (tzw. przypadek czysty, *reiner Kasus*). Takim zadaniem jest na przykład 9.1. z 2016 roku, kiedy zdanie: *Der Dieb _____ und lief weg* należało uzupełnić, wykorzystując podany materiał leksykalny (*stehlen/der Passagier/der Geldbeutel*). Prawidłowa odpowiedź brzmi: *Der Dieb stahl dem Passagier den Geldbeutel*. W tym zdaniu konieczność nadania dopełnieniom poprawnej formy celownikowej i biernikowej wynika z odmienianego czasownika, nie zaś z obecności przyimka (jest to przykład dla wspomnianego wcześniej przypadku czystego). Na podstawie tego ćwiczenia egzaminacyjnego chciałbym również zaznaczyć, że przyjęta w analizie metodologia opisu nie zawęży jednego przykładu do jednego zagadnienia gramatycznego.

W przypadku zadań polegających na formułowaniu zdań można wyróżnić większą liczbę współfunkcjonujących zjawisk gramatycznych, których obecność zostaje w badaniu odzwierciedlona w poszczególnych kategoriach. I tak w zadaniu 9.1. można zaobserwować, że egzaminowany powinien prawidłowo użyć czasu przeszłego Präteritum, poprawnie podać formy dopełnienia dalszego i bliższego, a także pamiętać o kolejności dopełnień (ostatnie zjawisko zauważalne w tym zadaniu zostało zaklasyfikowane jako składnia, kolejność poszczególnych elementów w zdaniu nie wynika bowiem z zastosowania spójnika i wprowadzenia zdania podrzędnego). Takie procedowanie zapewnia uwzględnienie wszystkich zagadnień istotnych dla celów niniejszego badania.

Poniższa lista pokazuje, ile razy wśród zadań maturalnych w latach 2015–2024 wystąpiło dane zagadnienie:

- deklinacja przymiotników i imiesłów – 17
- składnia – 12
- przyimek – 11
- deklinacja rzeczownika – 11
- zdania podrzędne i pochodne konstrukcje bezosobowe – 10
- czas przeszły – 7
- strona bierna – 7 (i jeden raz struktura alternatywna do strony biernej)

- czas teraźniejszy – 7
- rekcja czasownika – 6
- stopniowanie przymiotników i przysłówków – 6
- spójniki – 5
- liczba mnoga – 3
- przysłówki – 3
- zaimki względne – 3
- zaimek osobowy – 2
- zaimek zwrotny – 1
- tryb rozkazujący – 1
- sufiksacja – 1
- tryb przypuszczający – 1

Na podstawie wyników analizy można wnioskować, że podczas przygotowań do egzaminu maturalnego należałoby zwrócić uwagę na tabele końcówek deklinacyjnych przymiotników. Do grupy zadań związanych z tym zagadnieniem zostały zaliczone też ćwiczenia sprawdzające umiejętność deklinacji imiesłowów biernych i czynnych, które odmieniane są w sposób zbieżny z odmianą przymiotnika. Z racji tego, że między przymiotnikiem a rzeczownikiem tworzy się związek zgody, wyróżniona w analizie kategoria deklinacji przymiotnika powinna być rozpatrywana w praktyce dydaktycznej w korelacji do odmiany rzeczownika. Przydatna w zdobywaniu punktów okazuje się także wiedza z zakresu stopniowania przymiotników oraz przysłówków.

W świetle przywołanych wyników ilościowych można powiedzieć, że spośród zagadnień gramatycznych testowanych w arkuszach maturalnych regularnie i z wysoką częstotliwością pojawiają się również odniesienia do znajomości prawidłowego zastosowania spójników odpowiedzialnych za budowanie logicznych relacji między zdaniem, co powiązane jest z potrzebą zastosowania odpowiedniego szyku. Znajomość bezokolicznikowych konstrukcji pochodnych z wykorzystaniem *ohne... zu*, *statt... zu* czy przede wszystkim *um... zu* wydaje się przydatna na drodze do satysfakcjonującego wyniku maturalnego. Zgodnie z wcześniejszymi wyjaśnieniami w kategorii składnia dominują zadania, w których nie używa się spójników, lecz chodzi w nich o poprawny szyk zdania pojedynczego (np. konstrukcji z czasownikiem modalnym, kolejność dopełnień lub szyk zdań nadrzędnych w zdaniach złożonych).

Zauważalnie często maturzysta musi wykazać się umiejętnością dostrzegania i tworzenia adekwatnych fraz przyimkowych. Zagadnienie to w szerszej perspektywie jest powiązane z prawidłowym używaniem przypadków, którymi rządzą przyimki. Pojawienie się przyimka wynika natomiast nierzadko z rekcji czasownika, która jest dość często testowanym zagadnieniem (*halten jdn./etwas für*, *gratulieren zu*, *fragen nach*, *antworten auf*, *träumen von*, *einladen zu*). Przypominanie abiturientowi o konieczności regularnego przyswajania czasowników wymuszających użycie przyimka wraz z wiedzą na temat tego, jaki przypadek wynika z danego przyimka w określonej sytuacji językowej, na pewno zwiększa szansę na odniesienie sukcesu maturalnego.

Podobnie istotną kwestią jest sprawne poruszanie się w obszarze deklinacji rzeczownika. W tej kategorii nacisk został położony na wszystkie zadania, które obligują do wprowadzenia rzeczownika w przypadku czystym, jak również szczególne paradygmaty deklinacyjne, np. sposób odmiany rzeczowników będących reprezentantami deklinacji słabej. Pośród zagadnień maturalnych często sprawdzana jest też znajomość strony biernej oraz koniugacji czasowników. Biorąc pod uwagę, że strona bierna i czas przeszły wchodzi w skład zadań z wysoką regularnością występowania, należy uczniom przypominać o konieczności opanowania nieregularnych form Partizip II.

Zaskakująco niewiele miejsca poświęca się w arkuszach maturalnych trybowi przypuszczającemu czy alternatywnym sposobom tworzenia strony biernej (np. użycie konstrukcji

z czasownikiem *sich lassen*), które są strukturami występującymi często w codziennej komunikacji. Zagadnieniami praktycznie nieobecnymi w arkuszach są: mowa zależna i niezależna, przydawki rozszerzone (spotykane często w tekstach pisanych od prozy fabularnej po instrukcje obsługi) i czasowniki modalne w znaczeniu subiektywnym. W obszarze odmiany czasownika mało miejsca poświęca się rozróżnieniu i użyciu czasowników przechodnich oraz nieprzechodnich, choć znajomość tego zagadnienia – podobnie jak wyliczonych wcześniej kwestii – na pewno byłaby użyteczna i potrzebna uczniom, którzy przez zdawanie matury rozszerzonej z języka obcego chcą potwierdzić swoje zaawansowane kompetencje językowe lub planują dalszy rozwój akademicki i być może zawodowy w tym kierunku.

Zaprezentowane wyżej zestawienie popularnych na maturze tematów gramatycznych nie uwzględnia jednego, bardzo ważnego komponentu, któremu chciałbym poświęcić osobny akapit, a mianowicie – leksyki. Podczas analizy arkuszy maturalnych z lat 2015–2024 roku odnotowano 29 zadań wymagających znajomości zwrotów o wysokiej stałości semantyczno-syntaktycznej, które zbiorczo możemy określić jako związki frazeologiczne. Podstawowymi cechami frazeologizmów mają być: reproduktywność (ich odtwórczość w mowie), zwyczajowo polileksykalność (obejmują więcej niż jeden wyraz), leksykalizacja i skostnienie (Sułkowska 2007: 64–65). Związki frazeologiczne jako swoista znaczeniowa całość regularnie występują w języku, są odnotowywane w słownikach, a natywne użytkownicy języka odbierają je jako naturalne. W mnogości związków frazeologicznych Jiřina Malá (2009: 40–41) wyróżnia następujące grupy:

- ➔ idiomy cechujące się wysokim stopniem metaforyzacji, o znaczeniu trudnym do wyrowadzenia wprost ze znaczeń składających się na nie leksemów;
- ➔ przysłowia;
- ➔ skrzydlate słowa i aforyzmy;
- ➔ wyrażenia czasownikowo-rzeczownikowe;
- ➔ kolokacje.

Szczególnie dwie ostatnie grupy przewijają się w treściach zadań leksykalno-gramatycznych. Czasami uczniowie muszą wykonać odpowiednie gramatyczne operacje, np. odmienić czasownik wchodzący w skład danej frazy, przy czym kluczowa jest znajomość konkretnego związku wyrazowego i ustalenie – na podstawie podanego otoczenia tekstowego – brakującego składnika. Jako przykłady mogą służyć: zadanie 9.3. z 2016 roku, w którym należy wykazać się wiedzą dotyczącą wyrażenia czasownikowo-rzeczownikowego *Rücksicht auf etwas nehmen*; zadanie 8.4. z 2018 roku, w którym należy wpisać przyimek *zu* jako uzupełnienie frazemu *zu Mittag*; zadanie 8.1. z 2021 roku, które zasadza się na kolokacji *sich den Traum erfüllen*.

Opanowanie szerokiego wachlarza frazemów jest niezbędne do osiągnięcia dobrego wyniku na egzaminie i do sprawnego posługiwania się językiem. Jak konkluduje w swoich badaniach Sułkowska (2007: 68), rozwój kompetencji frazeologicznej jest proporcjonalny do rozwoju ogólnej kompetencji językowej. Kompetencja frazeologiczna stanowi wyższy poziom kompetencji leksykalnej, więc zaleca się przyswajanie leksyki w systemie kolokacji, co w języku ojczystym jest niezauważane, a w języku obcym częstokroć pomijane. Wysoka reprezentacja wyrażen czasownikowo-rzeczownikowych, kolokacji i innych skonwencjonalizowanych frazemów jest przejawem ogólniejszej tendencji obserwowanej w dydaktyce języków obcych, polegającej na przyznawaniu pierwszeństwa formułom rutynowym, ale niekoniecznie związkom idiomatycznym czy przysłowiom (Targońska 2017: 150). Jak trafnie zauważa Targońska (2017: 151), chociaż system leksykalny w przeciwieństwie do systemu gramatycznego pojmujemy jako system otwarty, to właśnie w przypadku związków frazeologicznych kreatywność uczniów zostaje ograniczona na rzecz przyswojenia reprodukowalnych i ustalonych struktur, co zbliża to zagadnienie do gramatyki. Uczniów powinno się zachęcać do szukania związków wyrazowych w tekstach (można też ich ukierunkowywać przez podanie bazy kolokacyjnej, np. *Entscheidung*, i poprosić o znalezienie odpowiadającego jej kolokanta, np. *treffen*). Podczas wyjaśniania znaczenia frazeologizmów warto motywować uczniów

do wnioskowania na podstawie kontekstu i do korzystania ze słowników frazeologicznych. Odszyfrowane znaczenia frazeologizmów warto ćwiczyć i automatyzować przez skłanianie uczących się do tworzenia za ich pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych (Targońska 2017: 160–163).

Podsumowanie analizy oraz działania wspomagające efektywność nauczania gramatyki

Analiza zadań maturalnych potwierdza, że znajomość gramatyki nie jest oderwana od innych podsystemów języka. Przede wszystkim zaś zauważalne są jej związki z kompetencją leksykalną, semantyczną i pragmatyką. Co więcej, zagadnienia gramatyczne występują najczęściej we wzajemnym powiązaniu. Na te zależności należy kierować uwagę uczniów podczas przygotowań do matury i dbać o systematyczne utrwalanie tematów przez powracanie do nich i łączenie ich z innymi zagadnieniami. Analiza wykazała, że szczególnie dogłębnie należy przećwiczyć deklinacje rzeczowników oraz przymiotników, prawidłowe użycie przyimków i spójników, a co za tym idzie – zagwarantować przyswojenie przez ucznia prawideł dotyczących poprawnej składni. Podczas maturalnych przygotowań należy bezwzględnie wziąć pod uwagę znajomość budowy różnych form strony biernej, wzorców odmiany czasowników, a także stopniowania przymiotników i przysłówków. Nieodzowna jest też strona leksykalna, a konkretnie znajomość utartych polileksykalnych zwrotów.

Nauczanie gramatyki powiązane jest z istnieniem specyficznych zahamowań ze strony uczniów, którzy nierzadko uważają treści gramatyczne za wysoce wymagające i mało atrakcyjne. Garść porad, jak pozytywnie wpłynąć na postrzeganie gramatyki przez uczniów oraz jak skuteczniej jej uczyć, przedstawia w swoim artykule Elżbieta Kowalska (2001: 65–67):

1. Akcentować podczas nauczania gramatyki korzyści płynące z jej odkrywania, np. umiejętności pełniejszego wyrażania swoich myśli, związków logicznych, precyzyjniejszego przekazywania komunikatów.
2. Wskazywać na praktyczny aspekt gramatyki, także przez powracanie do uprzednio prezentowanych struktur, co prowadzi do zwiększenia motywacji do nauki. Uświadamiać uczniom, że tryb przypuszczający może zostać użyty zarówno do opowiadania o swoich marzeniach, jak i do udzielania porad czy formułowania prośb.
3. Zastąpić monotonność ćwiczeń różnorodnością. Ćwiczenie tego samego zagadnienia może zacząć się od prostych zadań z lukami, ale powinno być stopniowo wzbogacane i rozbudowywane, tak aby doprowadzić do ćwiczeń z mocno zarysowanym elementem komunikacyjnym.
4. Zadać o wystarczającą wiedzę metajęzykową, która uprości i przyspieszy komunikację dotyczącą zagadnień gramatycznych. O ile wiedza ta może nie jest niezbędna osobom zdającym egzamin na poziomie podstawowym, o tyle na podchodzenie do egzaminu na poziomie rozszerzonym decydują się często osoby, które swoją przyszłość zawodową wiążą ze studiowaniem zdawanego języka.
5. Uwzględnić autentyczne materiały – teksty literackie, publicystyczne, dokumenty, teksty reklamowe, żarty, memy, instrukcje i wiele innych, które na wyższych poziomach edukacji językowej wprowadzają dodatkowo elementy gramatyki dyskursywnej powiązanej z określonym tematem lub specjalizacją.

BIBLIOGRAFIA

- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), Warszawa: CODN.
- CKE (2024), *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2024/2025*, Warszawa: CKE, <arkusze.pl/informatory/informator-maturalny-jezyk-niemiecki-2025.pdf>, [dostęp: 18.02.2025].
- Gierzyńska, M.A. (2023), *Diagnoza wybranych elementów kompetencji gramatycznej maturzystów w wypowiedzi pisemnej*, „Acta Neophilologica”, nr 25(2), s. 109–134.

- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalska, E. (2001), *O konieczności uczenia się i nauczania gramatyki raz jeszcze*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 64–68.
- Malá, J. (2009), *Stilistische Textanalyse. Grundlagen und Methoden*, Brno: Masarykova univerzita.
- Pawlak, M. (2021), *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe*, „Neofilolog”, nr 57/1, s. 79–100.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Sowa, M. (2020), *Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 93–101.
- Sułkowska, M. (2007), *Nauczanie i przyswajanie frazeologizmów w języku obcym*, „Neofilolog”, nr 30, s. 64–68.
- Targońska, J. (2011), *Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwości jej poprawy*, „Neofilolog”, nr 37, s. 55–71.
- Targońska, J. (2017), *Frazeodydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej*, „Prace Językoznawcze”, nr 19(4), s. 147–168.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego. Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a tematyką jego rozprawy doktorskiej jest kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.