

*Agnieszka Jasińska***Jak objaśniać gramatykę uczącym się języka polskiego jako obcego**

Nauczanie języka polskiego jako obcego jest dyscypliną, która czerpie zarówno z dorobku językoznawców polonistycznych, jak i metodyków języków obcych. Pierwsza z dziedzin – językoznawstwo, a także związana z nim gramatyka opisowa, dostarczają wiedzy na temat kodu językowego, jego właściwości formalnych, zaś językoznawca-gramatyk ma za zadanie przedstawianie wiedzy językowej. Taka gramatyka, zwana naukową, opiera się na formalnej teorii języka i powinna dawać wnikliwy opis strukturalny danego kodu. Tymczasem w nauczaniu języków obcych opis gramatyczny, zwany gramatyką pedagogiczną, powinien być silnie związany z realnym użyciem gramatyki w konkretnej sytuacji komunikacyjnej i zredukowany do niezbędnego minimum. Jest to jeden z priorytetów, który wyznaczili sobie glotodydaktycy i metodycy polonistyczni zajmujący się nauczaniem obcokrajowców. Gramatyka jako środek do osiągnięcia efektywnej komunikacji nie jest ani przedmiotem analizy podczas lekcji języka, ani celem samym w sobie¹.

W poniższym artykule podjęto próbę prześledzenia istniejących propozycji do prezentacji gramatyki w różnych metodach nauczania języka polskiego jako obcego i przeanalizowano problemy z tym związane. Należy tu podkreślić słowo PREZENTACJA, nie chodzi bowiem o przedstawianie technik wdrażania ani utrwalania struktur gramatycznych w ćwiczeniach (istnieje sporo publikacji poświęconych temu tematowi), ale o samo objaśnianie, zapoznavanie się, czyli etap wstępny.

Metody nauczania języków obcych na przestrzeni lat plasowały rolę gramatyki w różnych miejscach. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej gramatyka eksponowana była niezwykle silnie. W podejściu audiolingwalnym wręcz przeciwnie: opis gramatyczny właściwie nie istniał, gdyż sama metoda zakłada wyrabianie językowych nawyków poprzez mechaniczne powtarzanie gotowych zdań, uczenie się na pamięć. W kognitywizmie rola gramatyki zwiększa się ze względu na samą istotę kierunku związanego z poznaniem i zgłębianiem analizowanej materii. We

¹ Tak pojmowana gramatyka, zwana taksonomiczną, pojawiła się głównie dzięki dystrybucjonistom amerykańskim, których prace były głównym źródłem inspiracji przy formowaniu programów gramatycznych do nauki języków obcych. Nie miały wpływu na kształt współczesnych programów gramatycznych i roli gramatyki w procesie nabywania języków miał także Noam Chomsky i wprowadzone przez niego pojęcia kompetencji i wykonania.

współczesnej glottodydaktyce i metodyce języków obcych dominuje podejście komunikacyjne i podejścia mu pokrewne (metoda zadaniowa, nauczanie języków tercjarnych), które, jak wspomniano wcześniej, akcentują rolę efektywnej komunikacji, gdzie gramatyka jest jedynie narzędziem, nie zaś celem samym w sobie. Fazy lekcji zbudowanej na podstawie podejścia komunikacyjnego zawierają cztery niezbędne komponenty:

I. Prezentacja.

II. Wdrożenie w toku ćwiczeń podsystemów języka (fonia, grafia, gramatyka, słownictwo).

III. Ćwiczenia sprawnościowe (czytanie, pisanie, rozumienie ze słuchu, mówienie).

IV. Swobodna praktyka językowa².

Jak widać, gramatyka stanowi zaledwie jeden z czterech podsystemów języka, które budują kompetencję lingwistyczną. Sama faza wdrożenia jest zaledwie etapem przedkomunikacyjnym.

Powstaje pytanie, jak prezentować gramatykę w sposób atrakcyjny, adekwatny do celów i sytuacji komunikacyjnych założonych przez uczącego. Hanna Komorowska w *Metodyce nauczania*³ proponuje szereg działań wstępnych niezbędnych do prawidłowego przygotowania materiału gramatycznego:

- Selekcja jednostek gramatycznych, których chcemy nauczyć.
- Selekcja znaczeń danej struktury.
- Selekcja form danej struktury.
- Decyzja o najczęstszym użyciu danej jednostki gramatycznej. Sporządzenie listy sytuacji, funkcji komunikacyjnych, możliwych alternatyw.
- Analiza form językowych, znaczenia, wymowy. Przygotowanie listy potencjalnych problemów studentów.
- Podjęcie decyzji o celu wprowadzenia danej struktury gramatycznej.

Podane powyżej punkty to wstępny etap mający miejsce przed rozpoczęciem lekcji, zwany analizą materiału językowego.

Należy przypomnieć, że w podejściu komunikacyjnym i podejściach pokrewnych punktem wyjścia jest sytuacja komunikacyjna wyrażona przez kontekst w prezentacji. To sytuacja komunikacyjna jest materiałem do selekcji jednostek gramatycznych, nie na odwrót. Na ogół szczególnie w pierwszej fazie jest to dialog lub tekst ciągły, opis, albo inna prosta monologowa forma wypowiedzi. W trakcie konwencjonalnego kursu językowego nauczyciel nie musi koncentrować się nadmiernie na wyborze sytuacji komunikacyjnej ani na analizie materiału językowego, bo zapisane jest to w podstawach programowych dla danego poziomu⁴ i realizowane w postaci gotowych scenariuszy lekcji w podręcznikach. Bywa jednak, że na początku nauki

² H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001, s. 50.

³ Tamże s. 125–126.

⁴ W.T. Miodunka (red.), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2011.

należy wnikliwie przyjrzeć się materiałowi zamieszczonemu w prezentacji i część proponowanych struktur podać w formie zleksykalizowanej (czyli zaproponować zapamiętanie bez podawania objaśnień). Jako przykład posłuży nam dialog z lekcji nr 1 podręcznika *Polski w pracy* (poziom A1+)⁵:

- Dzień dobry. To jest pan Ian O'Connor.
- Dzień dobry. Miło mi.
- Pan Ian jest nowym pracownikiem. Jest programistą i będzie się zajmował klientami irlandzkimi. Panie Marku, proszę przedstawić nasz zespół.
- Dzień dobry. Miło mi. Nazywam się Marek Lakowski. Jestem asystentem dyrektora. Zajmuję się też kontaktami z mediami. To jest pani Barbara Schmidt, zajmuje się klientami niemieckimi. To jest pani Dominika Truchta. Jest specjalistką od reklamy.

Selekcja materiału gramatycznego powinna rozpoczynać się od ustalenia, co uczący się na poziomie A1+ już wiedzą i czego według nas powinniśmy ich nauczyć. Według wytycznych programowych po ukończeniu poziomu A1 powinni już:

- znać formę narzędnika i jego użycie jako orzecznika, czyli np. „Ian jest nowym pracownikiem”,
- znać również formę dopełniacza liczby pojedynczej i mnogiej oraz jego użycie posesywne np. „Jestem asystentem dyrektora”,
- znać użycie wyżej wymienionych przypadków po wybranych przyimkach, czyli „z” plus narzędnik i „od” plus dopełniacz,
- znać formy czasownikowe w czasie teraźniejszym, ich przynależność do koniugacji i użycie w kontekście.

Pozostałe formy mogły być wcześniej opracowane i użyte na kursach dla początkujących, zwłaszcza, że przewiduje to program na poziomie A1, ale wielu uczących się przychodzi bez znajomości:

- czasu przeszłego,
- zaimków osobowych w celowniku (choć ze względu na wysoką frekwencję zwrotu „miło mi” podaje się go w formie zleksykalizowanej i zachęca do zapamiętania bez analizy językowej),
- liczby mnogiej rzeczowników i przymiotników w narzędniku – tworzenia i użycia,
- znajomości czasownika „zajmować się” i jego rekcji.

Po podjęciu szeregu wstępnych decyzji należy zastanowić się nad sposobem prezentacji danego materiału. Metodocy zalecają na początku dwa modele nauczania gramatyki: dedukcyjny i indukcyjny. Pierwszy z nich zakłada przedstawienie przez nauczyciela danej struktury uczącym się, a następnie, na podstawie podanej reguły, aplikację jednostek językowych w konkretnych zadaniach. To najbardziej konwencjonalne podejście ma swoich zwolenników i przeciwników. Zwolennicy podkreślają wysoką zrozumiałość i szybkość wykonywanych przez uczących się zadań, przeciwnicy zarzucają mały udział uczniów i studentów w samodzielnym dekodowaniu zasad, a więc ograniczoną autonomię w nauce. W praktyce wygląda

⁵ A. Jasińska, A. Szymkiewicz, M. Małolepsza, *Polski w pracy*, s. 5.

to następująco: nauczyciel objaśnia np. sposób tworzenia narzędnika, a następnie zleca uczącym się odnalezienie danej formy w tekście, i/albo wstawienie czasownika w odpowiedniej formie w zaproponowanych ćwiczeniach. W podanym powyżej przykładzie z podręcznika *Polski w pracy* nauczyciel wychodzi z założenia, że uczniowie znają już formy narzędnika, ale chce zapoznać ich z rekcją czasownika „zajmować się”, więc najpierw podaje, że „zajmować się” łączy się z narzędnikiem, a potem proponuje odnalezienie tego w tekście lub/i wykonanie zdań wdrażających i utrwalających tę strukturę.

Tymczasem nauczanie indukcyjne proponuje coś odwrotnego: uczeń odnajduje nowe formy w tekście i przy mniejszej lub większej interwencji nauczyciela samodzielnie dochodzi do reguły.

Jim Scrivener w *Learning Teaching*⁶ proponuje inny podział ze względu na sposoby prezentacji materiału gramatycznego: wyjaśnianie przez nauczyciela (*explanation*), wspomagane odkrywanie reguł (*guided discovery*), samodzielne odkrywanie (*self-directed discovery*).

Przykładem zadania nakierowanego na samodzielne odkrywanie reguły jest fragment lekcji 10 pt. „To już było” w *Hurra!!! Po polsku 1*⁷ Małgorzaty Małolepszej i Anety Szymkiewicz. Celem lekcji jest relacjonowanie wydarzeń minionych. Autorki wprowadzają więc jako główne zagadnienie gramatyczne czas przeszły. To pierwszy kontakt z formami i użyciem czasu przeszłego dla uczących się, a autorki zdecydowały się na zaprezentowanie zadań umożliwiających samodzielne (lub ze wsparciem nauczyciela) rozpoznanie form i, na podstawie ich użycia w tekście, ustalenie odmiany.

Oto fragment wstępnej części lekcji z użyciem czasu przeszłego:

Cześć Jacek,

przepraszam, że tak długo nie pisałam, ale byłam bardzo zajęta. W lutym, po naszym spotkaniu w Krakowie miałam dużo pracy – musiałam napisać raport roczny. W marcu mój tata był bardzo poważnie chory – leżał w szpitalu prawie dwa miesiące – do maja. Codziennie tam chodziłam. Teraz na szczęście czuje się dobrze. W kwietniu uczyłam się do egzaminu z angielskiego – pamiętasz, chodziłam na kurs językowy. Egzamin był w czerwcu – dwa tygodnie temu. Poza tym u mnie wszystko w porządku. W zeszłym tygodniu byłam ze znajomymi w Zakopanem. Było fantastycznie. Pogoda była rewelacyjna. Codziennie chodziliśmy po górach, dużo rozmawialiśmy, a wieczorem relaksowaliśmy się i na przykład graliśmy w karty.

A co u Ciebie? Co teraz robisz? Kiedy się ostatnio widzieliśmy, uczyłeś się do egzaminu z ekonomii. Ale nie wiem, kiedy miałeś egzamin. A jak się ma Ania? Jej też dawno nie widziałam. Ostatni raz może w listopadzie lub w grudniu. A Ty? Widziałeś się z nią ostatnio? Pracuje dalej tam, gdzie pracowała? Pamiętam, że szukała nowej pracy.

Pozdrawiam serdecznie

Marta

⁶ J. Scrivener, *Learning teaching*, Oxford 2005, s. 266.

⁷ M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1*, s. 84.

Jest to pierwszy tak długi tekst do samodzielnej lektury w omawianym podręczniku dla początkujących i stanowi duże wyzwanie. Jeżeli jednak przyjrzeć się treści tekstu, łatwo zauważyć (a przynajmniej zauważą to nauczyciele, którzy konsekwentnie uczą z tego podręcznika), że przynajmniej 60% użytych tam słów i zwrotów jest już znana uczniom z poprzednich lekcji. Praca na znanym słownictwie to niezbędny warunek sukcesu w objaśnianiu indukcyjnym wymagającym pewnej samodzielności uczących się. Umożliwia ona zarysowanie sytuacji komunikacyjnej i dekodowanie znaczeń na podstawie poznanego wcześniej materiału.

Ważna jest też chronologia kursu. Uczący się na tym etapie pracy z podręcznikiem spodziewają się, że jednym z kolejnych zagadnień komunikacyjnych będzie wyrażanie przeszłości i tym samym wprowadzenie czasu przeszłego.

Mając te wszystkie informacje o uczących się i przebiegu kursu można zastosować technikę samodzielnego odkrywania zawartości komunikacyjnej i gramatycznej lekcji. Uczący się widzą, że tekst ma charakter opowiadania lub sprawozdania, rozpoznają występujące w nim okoliczniki miejsca (np. miesiące), a także czynności wyrażone czasownikami. Nie znają jednak ich nowej formy. Pomocny w dekodowaniu znaczenia jest tytuł: „To już było”. Znana uczącym się z poprzednich lekcji partykuła „już” sugeruje coś, co mogło wcześniej nastąpić, co zostało zakończone, że nasze opowiadanie będzie dotyczyło wydarzeń minionych, a nie przyszłych. Tekst oferuje całą gamę form czasownikowych w czasie przeszłym i umożliwia ich identyfikację z osobą i liczbą. Jest w pierwszej osobie, wiemy, że pisząca jest kobietą, mail jest adresowany do mężczyzny, tutaj też istnieje możliwość samodzielnego dotarcia do form korespondujących z rodzajem. Część materiału jest w liczbie mnogiej, ale z opisu można samodzielnie to wywnioskować, gdyż bohaterka opisuje co robiła grupa przyjaciół. W rozróżnieniu formalnym pomagają też zestawienia znanych uczniom form czasu teraźniejszego i okoliczniki czasu (np. „teraz”) z nowymi, reprezentującymi czas przeszły. „W marcu mój tata był bardzo poważnie chory – leżał w szpitalu prawie dwa miesiące – do maja. Codziennie tam chodziłam. Teraz na szczęście czuje się dobrze”. „Co teraz robisz? Kiedy się ostatnio widzieliśmy, uczyłeś się do egzaminu z ekonomii”. Jedno z ćwiczeń, które zostało zaprezentowane poniżej tekstu, umożliwia usystematyzowanie informacji na temat form czasu przeszłego („Proszę poszukać form czasu przeszłego w mailu i napisać je według wzoru”⁸).

Wszystkie opisane czynności mogą być podane również częściowo przez nauczyciela i tym samym indukcja może mieć charakter wspomaganego odkrywania (*guided discovery*). Stopień zaangażowania nauczyciela zależy od efektywności pracy uczących się. W trakcie ćwiczenia nauczyciel sam może podjąć decyzję o interwencji, jeśli zadanie nie idzie w pożądanym kierunku. Doświadczenie w pracy z tym materiałem pozwala jednak na maksymalne oddanie autonomii w odkrywaniu reguły gramatycznej i dekodowania znaczeń uczącym się.

To jeden z najlepiej sporządzonych scenariuszy do wykorzystania w stosowaniu indukcyjnego objaśniania gramatyki. Doskonale radzą sobie z nim uczniowie,

⁸ Tamże, s. 85.

którzy stosują w uczeniu się strategie rozumienia globalnego, samodzielnego dekodowania znaczeń i odkrywania form. Spośród narodowości uczących się polskiego na tym tekście należy wyróżnić Słowian, którzy nie mają żadnych problemów z identyfikacją czasu przeszłego, a także przedstawicieli tych języków, w których istnieje rozróżnienie formalne dotyczące osoby i rodzaju w czasie przeszłym (np. Francuzi, Włosi, Hiszpanie). Dobrze radzą sobie z tekstem także te osoby, które mają doświadczenie w nauce języków obcych (Niemcy, Holendrzy, Skandynawowie), ponieważ, mimo językowych różnic z polszczyzną, wiedzą jak stosować strategie rozumienia tekstu, umieją też uczyć się samodzielnie.

W ramach wspomaganego odkrywania Scrivener⁹ proponuje nauczycielowi stosowanie komentarzy, poleceń i pytań ukierunkowanych na:

1. Rozumienie formy.
2. Rozumienie treści.
3. Rozumienie kontekstu.
4. Analizę zdań z tekstu.
5. Próbę podjęcia własnych poszukiwań językowych.
6. Próbę utworzenia hipotetycznej reguły.
7. Podanie uczącym się przykładów do analizy i dyskusji nad nimi.
8. Analizę błędów.
9. Podanie uczącym się narzędzi do wyjaśniania znaczenia (np. oś czasu, czy diagramy podstawiania – *substitution tables*).
10. Zachęcanie wszystkich uczących się do uzupełniania listy pomysłów.
11. Kierowanie procesem efektywnego odkrywania.
12. Pomoc w sytuacji, kiedy uczący się zbaczą z obranego kierunku.
13. Wzmacnianie uwagi wobec nowego materiału, który został wcześniej opanowany.

Jedno z kluczowych pytań w prezentacji materiału gramatycznego, niezależnie od tego, którą z powyższych technik wybrał uczący, dotyczy **stosowania komentarza gramatycznego**.

Hanna Komorowska¹⁰ sugeruje, że jego stosowanie ma sens w grupach osób dorosłych o wysokich kompetencjach ogólnych, osoby te bowiem często same domagają się wyjaśnień z użyciem metajęzyka. W pozostałych grupach używanie terminów gramatycznych jest wysoce ryzykowne, a czasami zupełnie niepotrzebne. Zbędne jest też stosowanie komentarza gramatycznego, jeśli dany problem gramatyczny jest po prostu łatwy, albo tam, gdzie ryzyko interferencji z języka ojczystego jest minimalne/nie istnieje. W grupach, w których osoby uczące się języka polskiego jako obcego nie mają własnego aparatu pojęciowego, stosowanie terminów gramatycznych jest dodatkowym obciążeniem. Prezentacja reguły gramatycznej za pomocą terminów związanych z np. fleksją imienną, stanowi nie lada wyzwanie dla

⁹ Tamże, s. 268.

¹⁰ H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980, s. 151.

uczących się. Warto dodać, że wielu nauczycieli polskiego stosuje terminy łacińskie, a więc zamiast: mianownik, dopełniacz, celownik, liczna pojedyncza, liczba mnoga, czasownik, mówi: *nominativus, genetivus, dativus, singularis, pluralis, verbum*. Nie zakłada się, że osoby ucząca się polskiego znają łacinę, bo w zdecydowanej większości nie znają. Ale terminy łacińskie zbliżone są do nazewnictwa obowiązującego większość języków europejskich, stąd niejednokrotnie decyzja o objaśnianiu za pomocą łaciny.

Jest to jednak rozwiązanie niemożliwe w grupach, w których:

- uczący się mówią językiem pierwszym, w której nie ma fleksji imiennej w zbliżonej formie i o zbliżonym nazewnictwie,
- uczący się mówią językiem pierwszym, w którym jest fleksja imienna, ale uczący się nie operują nią swobodnie (pamiętają, że „coś takiego było w szkole”, ale nie opanowali systemu deklinacyjnego na tyle, żeby swobodnie aplikować wiedzę o nim w kolejnym języku),
- uczący się mają bardzo słabo rozwiniętą znajomość systemu języka i opisu językowego, operują podstawowymi terminami, takimi jak spółgłoska, samogłoska, rzeczownik, czasownik, zdanie proste i zdanie złożone, czas teraźniejszy, przeszły i przyszły,
- uczymy dzieci, u których brak jest znajomości metajęzyka, poza tym dominuje pamięć mechaniczna nad logiczną.

W powyższych sytuacjach nauczyciel może podjąć decyzję o:

- a) nauczaniu terminów gramatycznych po polsku,
- b) rezygnacji z komentarza gramatycznego na rzecz alternatywnych sposobów objaśniania gramatyki.

Wydaje się, że dużą pomoc w objaśnianiu bez komentarza gramatycznego stanowią wskazania z publikacji Scrivera, które stosuje się w ramach wspomaganego odkrywania reguł (por. s. 70). W przypadku języków fleksyjnych, takich jak język polski, propozycje te są atrakcyjną alternatywą dla konwencjonalnego podawania końcówek i aplikowania ich do zdań.

Oto inna propozycja Scrivera dotycząca prezentacji materiału gramatycznego. Lekcja związana jest z zagadnieniem komunikacyjnym „zdobywanie informacji”, a tematem jest pytanie o drogę. We wstępnych dialogach znajdują się pytania: „Jak dojść do rynku”, „Jak dojść do uniwersytetu”, „Jak dojść do szkoły językowej Lingus” etc... Tematem gramatycznym jest dopełniacz liczby pojedynczej.

W celu efektywnej prezentacji problemu proponuje się zastosowanie tzw. diagramu podstawiania (*substitution table*) (9), dzięki któremu uczący się natychmiast zauważą zależność między przyimkiem „do”, a następującymi potem formami (5, 6).

Uczący się dzięki znajomości lub objaśnieniu słownictwa (2), a także zarysowanemu kontekstowi (3) wiedzą, że chodzi o pytanie o drogę. Na tej podstawie budują pierwsze ustalenia dotyczące użycia znanych rzeczowników w wyrażeniach miejsca po przyimku „do”.

Przepraszam,	jak dojść	do Rynku Głównego do Uniwersytetu Pedagogicznego do Dworca Głównego do szkoły językowej do restauracji Wiślańskiej do ronda Mogińskiego do skrzyżowania
--------------	-----------	---

Ponieważ uczniowie znają podane słownictwo w mianowniku, z łatwością odkrywają regułę dotyczącą końcówek równoległych w nowym przypadku (16). Nauczyciel może zachęcić grupę do uzupełniania listy pomysłów (10) i wzmocnić uwagę wobec nowego materiału, podając więcej sytuacji komunikacyjnych, w których używamy dopełniacza po przyimku „do”. Jeśli grupa zajmowała się wcześniej zagadnieniem komunikacyjnym związanym z wyrażeniami czasowymi, można podać dodatkowe przykłady, takie jak: „Od czasu do czasu chodzę na basen”, „Mam lekcję od poniedziałku do piątku”, „Do widzenia, do jutra”, „Muszę to napisać do czwartku”, „Kończę o wpół do pierwszej” (punkty j, ł w propozycjach sterowanego odkrywania reguły).

Inny przykład dotyczy zagadnienia składniowego, które stanowi duże wyzwanie dla wielu uczących się. Chodzi o zdania celowe i dopełnieniowe ze spójnikiem „żeby”. Na ogół programy nauczania polskiego jako obcego przewidują, że zagadnienie to pojawia się stosunkowo późno, na poziomie A2 lub B1, co ułatwia analizę językową, daje bowiem wiele materiału leksykalnego, a więc wiele możliwości budowania różnych kontekstów.

Łatwo wyobrazić sobie lekcję, podczas której nauczyciel wprowadza zagadnienie „wyrażanie życzenia”, a tematem jest uroczystość rodzinna/towarzyska.

Zaprezentowane sytuacje komunikacyjne zawierają zdania typu: „Życzę ci, żebyś zawsze był szczęśliwy”, „Życzę Wam, żebyście zawsze mieli dużo przyjaciół”, „Życzę Wam, żebyście nie zapomnieli o swoich bliskich”.

Tutaj także pomocne jest narzędzie w postaci diagramu podstawiania (*substitution table*). Spróbujmy je uzupełnić:

Życzę Ci	żebyś	był szczęśliwy.
Życzę Ci	żebyś	była zawsze taka uśmiechnięta.
Życzę Wam	żebyście	miały dużo przyjaciół.
Życzę Wam	żebyście	nie zapomnieli o swoich bliskich.

Nauczyciel ma za zadanie nakierować uwagę uczących się na nowo występujące formy (1): oprócz spójnika „żeby” są tutaj partykuły osobowe (-ś, -ście) oraz czasowniki w czasie przeszłym (który to czas przeszły jest pozorny). Istnieje ryzyko, że uczniowie, którzy znają czas przeszły, dokonają nieprawidłowych decyzji gramatycznych i semantycznych, zadaniem nauczyciela jest nakierowanie ich na właściwe tory (12) i wyjaśnienie, że końcówki czasu przeszłego stanowią tylko pomoc formalną. Rozumienie treści (2) i nakreślenie kontekstu (3) jest dobrym punktem wyjścia do wniosków, dlaczego używamy spójnika „żeby”, a nie – znanego wcześniej

– „że”. Warto zadać kilka pytań pomocniczych umożliwiających grupie zrozumienie, że wszystkie podane zdania po spójniku „żeby” nie są faktem, a jedynie hipotezą. (7) Należy też posłużyć się prostym pytaniem: Czy jesteś pewny, że osoba, której składamy życzenia jest/będzie szczęśliwa?”, „Czy jesteś pewna, że osoba, której składamy życzenia jest/będzie zawsze taka uśmiechnięta?” etc... Ponieważ trudno jest ustalić w stu procentach asercję zdań podrzędnych, można nakierować uczących na stwierdzenie ich niepewności (11). Dla wzmocnienia wniosków warto zarysować inny kontekst, w którym używamy spójnika „żeby” np. „Chcę, żebyś był moim przyjacielem”, „On pracuje, żeby jego dzieci mogły skończyć studia”. Podane przykłady mogą być początkiem listy tworzonej przez uczniów (10).

Dzięki wszystkim tym zabiegom uczący powinni dojść do wniosku, że zaprezentowana struktura wyraża stany hipotetyczne, o których pewności nie możemy powiedzieć nic. Warto zauważyć, że powyższe zdania reprezentują dwa typy zdań podrzędnie złożonych: dopełnieniowe i okolicznikowe celu. To doskonały moment, żeby zdać sobie sprawę z faktu, że komentarz gramatyczny, dotyczący opisu typów zdań podrzędnie złożonych, jest zbędny. Opis ten jest na ogół zbyt skomplikowany dla publiczności na kursie językowym (patrz: wcześniejsze uwagi o stosowaniu komentarza), tutaj dodatkowo ma wartość wtórną: podstawą jest rozumienie idei hipotetyczności zdań po spójniku „żeby”, nie zaś identyfikowanie typów zdań. Semantyczny wspólny mianownik wszystkich podanych przykładów jest wystarczający, żeby uczący się w przyszłości tworzyli samodzielnie tego typu poprawne wypowiedzi.

Innym zagadnieniem dotyczącym objaśniania gramatyki na lekcji języka polskiego jako obcego jest używanie języka ojczystego uczących się versus mówienie tylko po polsku. W przypadku publiczności wielonarodowej problem rozwiązuje się sam. Trudno jest używać języka uczących się, skoro każdy mówi innym. Nauczyciele uciekają się często do korzystania z języka angielskiego, co ma pewne uzasadnienie jedynie wtedy, kiedy wszyscy w grupie posługują się angielskim swobodnie. W przeciwnym razie angielszczyzna staje się dodatkowym balastem. Osoby nie mówiące po angielsku dostatecznie płynnie muszą skoncentrować się na przyjmowaniu informacji w dwóch językach obcych: uczonym i pomocniczym. W grupach jednorodnych językowo zaś istnieje spora pokusa, żeby tłumaczyć zagadnienia gramatyczne (i nie tylko gramatyczne) za pomocą języka uczących się. Tym samym istnieje ryzyko nadużywania mowy ojczystej grupy podczas nauki języka polskiego. Wygoda, którą daje możliwość używania języka ojczystego uczących się jest dla nich samych zgubna, bo ogranicza czas, który mogliby spożytkować na komunikację w języku polskim.

W objaśnianiu gramatyki warto zastosować odwołania mentalne, które umożliwiają lepsze zrozumienie danego zagadnienia. W ramach tej strategii Scrivener¹¹ proponuje zadać pytanie związane z techniką sterowanego odkrywania reguł: „Czy macie to samo w waszym języku”.

¹¹ J. Scrivener, *Learning teaching...*, s. 271.

Bez wchodzenia w metajęzyk gramatyczny pytanie to daje możliwość zweryfikowania pojęć i ich wykładników formalnych w różnych językach. Uczący się mają możliwość przekonania się, że większość kategorii gramatycznych została utworzona w celu wyrażenia kategorii semantycznych o charakterze uniwersalnym, nie zaś po to, żeby utrudnić im życie i zmuszać ich do wykonywania nudnych ćwiczeń. A więc przypadki w języku polskim mają określone znaczenie, które odpowiada znaczeniu wyrażonemu w innych językach, także przez istniejące tam formy fleksyjne albo przez konstrukcję z przyimkiem. Podobnie jest z czasownikiem: kategoria osoby, liczby, czasu, trybu jest znana wszystkim uczniom i studentom z ich własnego języka, jedynie nowa forma jest elementem, który muszą opanować podczas nauki polskiego.

Poniżej przedstawiono listę zagadnień gramatycznych, które przez odpowiednie umieszczenie w kontekście są łatwiej przyswajane przez uczących się i objaśnianie ich ogranicza się właściwie do analizy formy. Ich prawidłowe użycie nie powinno stanowić większego problemu:

Imiona

Funkcje przypadków

Zaimki osobowe

Zaimki dzierżawcze

Zaimki wskazujące

Zaimki zwrotne

Przymiotniki

Liczba i rodzaj

Pewne problemy z prawidłową aplikacją reguły gramatycznej występują przy zagadnieniach związanych z żywotnością i nieżywotnością, przy kategorii rodzaju męsko i niemęskoosobowego, w trakcie omawiania różnicy między przymiotnikiem a przysłówkiem (w wielu językach podział ten jest nieostry formalnie, zamiast przysłówka używa się formy przymiotnikowej) i w zaimkach osobowych (akcentowane, nieakcentowane, formy po przyimkach, np. „go, jego, niego”).

Czasowniki

Liczba i rodzaj

Czas teraźniejszy, przeszły i przyszły

Tryb przypuszczający

Tryb rozkazujący

Bezokolicznik

Czasowniki modalne

Strona bierna

Pewne problemy mogą stanowić formy imiesłowów, kategoria aspektu dokonanego i niedokonanego.

Składnia

Wszystkie typy zdań współrzędnie i podrzędnie złożonych są proste w opanowaniu przez obcokrajowców. Problemy można napotkać jedynie przy wprowadzaniu zdań ze spójnikiem „żeby” (dopełnieniowe i okolicznikowe celu), które to zdania

ze względu na swój semantyczny materiał związany z wyrażaniem stanów hipotetycznych, nie w każdym języku mają konsekwentną i jednolitą wykładnię formalną (np. w języku niemieckim czy częściowo w angielskim).

W objaśnianiu gramatyki, stosując pytanie o podobieństwa gramatyczne, warto akcentować to, co jest w polszczyźnie łatwiejsze niż w innych językach, lub, po prostu, łatwe na tle całości uczonego materiału. To kryterium „łatwości” w przypadku gramatyki może dotyczyć nie tylko poziomu sensu, ale także poziomu wyrażenia, czyli formy. Język polski ma w większości regularnie tworzone przypadki, bardzo regularnie tworzone czasy, tryby i strony, nieodmienne zaimki zwrotne, a zaimki dzierżawcze, wskazujące i względne odmieniane według deklinacji przymiotnikowej. W polszczyźnie nie stosuje się, częściej w językach germańskich czy romańskich, zasady następstwa czasów, nie ma poważnych konsekwencji stosowania niektórych spójników (jak np. w niemieckim), szyk zdania jest swobodny, nie ma obowiązkowych inwersji, a więc istnieje szereg zagadnień, które przy odpowiednim nakierowaniu przez nauczyciela mogą być prezentowane w sposób atrakcyjny, zachęcający i efektywny.

Bibliografia

- Campbell C., Kryszewska H., *Learner – based teaching*, Oxford 1992.
- Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa 2003.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001.
- Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1980.
- Komorowska H., *Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011.
- Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego, tom I, Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*, red. Jan Rusiecki, Warszawa 1983.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2011.
- Scrivener J., *Learning Teaching*, Oxford 2005.
- Zajac J., *Cel nauki języka obcego – kompetencja językowa*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. H. Komorowska, Warszawa 2011.

Podręczniki

- Jasińska A., Szymkiewicz A., Małolepsza M., *Polski w pracy*, Berlin 2010.
- Małolepsza M., Szymkiewicz A., *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków 2006.

Explaining grammar in teaching Polish as a foreign language

Abstract

The article presents ideas regarding the explanation of grammar in the process of teaching Polish as a foreign language. The author focuses on problems such as: the place and role of grammar in teaching foreign languages including Polish as a foreign language; selection and analysis of language material for explanation; the manner of presenting grammar; the use

of grammar commentary; using one's mother tongue and foreign language of the learners to explain grammar; as well as referring to one's mother tongue in order to facilitate the understanding of a given topic. The entire article is enriched with numerous examples from pedagogical practices as well as a list of topics from Polish grammar that after proper presentation should not be problematic for those learning Polish as a foreign language.

Key words: Explanation of grammar, selection and analysis of language material, manner of presenting grammar

Agnieszka Jasińska – doktor, nauczycielka języków obcych i języka polskiego jako obcego, współautorka serii do nauki polskiego *Hurra!!! Po polsku*, a także pomysłodawczyni i współtwórczyni podręcznika *Polski w pracy* i materiałów *O Polsce po polsku*. Ma wieloletnie doświadczenie w pracy dydaktycznej zarówno wśród młodzieży szkolnej, jak i w grupach dorosłych. Prowadziła kursy ogólne i specjalistyczne, współtworzyła programy do nauki polskiego jako obcego w firmach i instytucjach publicznych. Od lat współpracuje z Kolegium Kultury i Języka Polskiego w Berlinie, prowadząc szkolenia dla nauczycieli polskiego w Niemczech. Obroniła doktorat dotyczący roli zapożyczeń w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zawodowo interesuje się problematyką związaną z nauczaniem gramatyki języka polskiego, domysłem językowym, interkomprensją, bilingwizmem, historią języka.