

*Beata Sałęga-Bielowicz***Nauczanie gramatyki w podejściu komunikacyjnym  
na najniższym poziomie zaawansowania – uwagi praktyka****Wprowadzenie**

Obcokrajowiec, który decyduje się na naukę języka polskiego jako obcego, musi za-inwestować w nią swój czas, środki finansowe i energię. Chce więc i oczekuje takich efektów nauki, które dadzą mu możliwość w miarę swobodnego funkcjonowania w nowym dla niego środowisku językowym zarówno tym prywatnym, jak i zawodowym. Różna jest motywacja skłaniająca cudzoziemców do takiego wysiłku. W przypadku osób dorosłych<sup>1</sup> najczęściej ma ona podłoże zawodowe (np. przyjazd do Polski celem realizowania projektów wyznaczonych przez pracodawcę), osobiste (np. chęć komunikowania się z partnerem życiowym i jego rodziną w polszczyźnie), naukowe (np. studia, zdobywanie nowych kwalifikacji, pisanie prac naukowych), czy – rzecz by można – ogólnoludzkie (np. zainteresowanie kulturą, literaturą i innymi aspektami życia w Polsce, potrzeba ich zrozumienia).

Wszyscy uczący się chcą w miarę szybko opanować język, aby móc za jego pomocą porozumiewać się z otoczeniem. Rekomendowane i upowszechnione przez ostatnie dekady podejście komunikacyjne wydaje się więc idealnym narzędziem dydaktycznym, żeby te oczekiwania spełnić. Proponuje się w nim bowiem odejście „od uczenia języka struktura po strukturze na rzecz uczenia opartego na sytuacjach komunikacyjnych i realizacji zadań językowych przy użyciu autentycznych lub prawie autentycznych materiałów językowych”<sup>2</sup>. Rezygnuje się w nim też „z zainteresowania bezbłędnym opanowaniem systemu językowego. Skupia [się] za to uwagę na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. (...) Aby to osiągnąć, trzeba oczywiście poznać formy gramatyczne danego języka, a także funkcje wypowiedzi oraz ich wzajemne zależności. Pewna doza poprawności gramatycznej jest [więc] niezbędna, by nie zablokować komunikacji. Pełna poprawność gramatyczna (...), choć pożądana, nie jest jednak najistotniejsza, o ile zachodzi skuteczne

---

<sup>1</sup> W tym tekście mowa jest wyłącznie o nauczaniu dorosłych.

<sup>2</sup> *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, Kraków 2004, s. 34

porozumiewanie się adekwatne do sytuacji, tematu rozmowy, wieku i statusu rozmówców oraz relacji między nimi”<sup>3</sup>.

Tu jednak pojawia się pytanie: Czy nauczając języka, należy więc zrezygnować z uczenia gramatyki i koncentrować się przede wszystkim na kształtowaniu umiejętności komunikowania i skuteczności przekazu? Polszczyzna jest bowiem kodem o bardzo rozbudowanej, obcej językom niesłowiańskim fleksji, której znajomość jest niezbędna do tworzenia najprostszych nawet przekazów. Mamy tu więc do czynienia ze swoistym „konfliktem” – skuteczność vs. poprawność, zwłaszcza że ludzie wykonujący ważne i prestiżowe zawody (np. szefowie firm, dyplomaci), ale też przyszli studenci, którzy muszą głęboko wejść w język, by móc w nim zdobywać wiedzę, nie są zainteresowani wyłącznie „skuteczną komunikacją”. Dla wielu posługiwanie się niepoprawnym lub nie do końca poprawnym, lecz zrozumiałym dla innych językiem nie stanowi celu. Mają ambicję, by poznać go dobrze, tj. odpowiednio do swojego wieku, statusu i kontekstu, w jakim go będą używać<sup>4</sup>. Jak słusznie zauważa Iwona Słaby-Góral „Cudzoziemiec inwestujący w Polsce, robiący karierę dyplomatyczną bądź podejmujący studia wyższe typu niefilologicznego musi być w pełni komunikatywny i posługiwać się poprawną polszczyzną. Chcąc być wiarygodnym, traktowanym poważnie, nie może popełniać zbyt wielu błędów językowych. Musi też unikać nieporozumień wynikających z użycia niepoprawnych konstrukcji zarówno pod względem gramatycznym, jak i grzecznościowym”<sup>5</sup>. Skuteczność i fortunność komunikacji jest więc niezwykle istotna, ale w wielu kontekstach może okazać się niewystarczająca, na co zwraca uwagę Hanna Komorowska, mówiąc o komunikacji „adekwatnej do wieku, statusu rozmówców i relacji między nimi”<sup>6</sup>.

Obecnie wydaje się, że po wielu latach w glottodydaktyce przyszedł czas refleksji nad potrzebą uczenia gramatyki, nie tylko w odniesieniu do języków fleksyjnych. „Euforia nauczania języka bez gramatyki przerodziła się w przekonanie, że w nauczaniu zinstytucjonalizowanym nie można obejść się bez refleksji nad formami gramatycznymi, dlatego też dziś gramatyka powraca do klas w postaci działań metajęzykowych w służbie komunikacji (podejście komunikacyjne i ukierunkowane

---

<sup>3</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 34.

<sup>4</sup> Można tu sobie wyobrazić szefa firmy, który spotyka się ze swoimi pracownikami/podwładnymi celem omówienia ważnego projektu. Jeśli w tej sytuacji jego poprawność językowa nie będzie wysoka, to z pewnością ucierpi na tym jego wizerunek, choć jego przekaz cechować będzie odpowiednia skuteczność komunikacyjna.

<sup>5</sup> I. Słaby-Góral, *Między językoznawstwem integracyjnym a językoznawstwem filologiczno-semiotycznym. Gramatyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Programy nauczania, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego*, red. R. Cudak i J. Tambor, Katowice 2001, s. 425.

<sup>6</sup> Z mojego doświadczenia wynika, że najmniej zainteresowane precyzją i poprawnością są osoby, które przyjechały w celach rodzinnych i towarzyskich, choć i one, zwłaszcza jeśli mają zamiar pozostać w Polsce na stałe, nie chcą być postrzegane jako „niepełnosprawne językowo”.

na działanie)”<sup>7</sup>. Podejście, w którym całkowicie odrzuca się gramatykę, uznając, że sama komunikacja stanowi warunek konieczny i wystarczający dla pomyślnej akwizycji języka, coraz częściej zastępowane jest przekonaniem, że „gramatyka, choć pełni funkcję służebną wobec komunikacji, jest istotnym elementem, który należy uwzględniać w procesie nauczania/uczenia się”<sup>8</sup>.

Jej wagę i znaczenie podkreśla wyraźnie *Europejski system opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ), definiując ją jako znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych, a nie tylko umiejętność. Za bardzo cenne z perspektywy naszych rozważań, należy też uznać dwa zamieszczone tam stwierdzenia: „Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić: według jakiej teorii gramatycznej pracują; jakie elementy gramatyczne, kategorie, klasy, struktury, mechanizmy i związki uczący się powinni poznać/opanować” oraz: „Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami. (...) W tym rozumieniu gramatyka każdego języka jest bardzo skomplikowana (...). Zadaniem niniejszego *Systemu opisu* nie jest rozstrzygnięcie w tej sprawie ani promowanie tej lub innej teorii, lecz raczej zachęcanie użytkowników do określenia, którą teorię wybrali do własnych potrzeb i jaki to ma praktyczny wpływ na ich działania”<sup>9</sup>.

Dokument Rady Europy, jak widać, nie narzuca żadnych rozwiązań, pozostawiając decyzję w rękach użytkownika, np. nauczyciela, który, kierując się własną wiedzą, doświadczeniem i potrzebami uczących się, określi miejsce gramatyki w procesie kształcenia, a także sposób, w jaki wiedza gramatyczna będzie im przekazywana.

## Miejsce i znaczenie gramatyki w procesie kształcenia

Moim zdaniem, a opieram to przekonanie na długoletnim doświadczeniu<sup>10</sup>, gramatyka powinna stanowić oś programu nauczania na poziomie A1 ze względu na fleksyjny charakter polszczyzny<sup>11</sup>. Nie oznacza to, że należy uczyć wyłącznie gramatyki (o czym mowa w dalszej części tekstu), lecz że powinna ona stanowić czynnik organizujący proces kształcenia na tym poziomie, bez znajomości podstaw struktury polszczyzny często nie da się bowiem komunikować w sposób jasny i zrozumiały dla odbiorcy. Gramatyka jest więc tym składnikiem znajomości języka, który

<sup>7</sup> I. Janowska, A. Rabiej, *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog” 2014, nr 43, s. 236.

<sup>8</sup> Tamże, s. 240.

<sup>9</sup> *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa 2003, s. 101–102.

<sup>10</sup> Autorka od ponad 20 lat uczy języka polskiego cudzoziemców w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, prowadząc kursy długo- i krótkoterminowe, ekstensywne i intensywne. Przez wiele lat pracowała głównie z grupami początkującymi.

<sup>11</sup> Chodzi głównie o kursy długoterminowe o dużym stopniu intensywności dla uczących się, którzy są zainteresowani osiągnięciem przynajmniej poziomu progowego (B1).

jako niezwykle istotny musi podporządkować sobie wszystkie inne kwestie i stać się przedmiotem zarówno selekcji, jak i gradacji programowej<sup>12</sup>. Będzie to więc gramatyka w ujęciu funkcjonalnym. Dzięki takiemu podejściu będzie ona stanowić solidną bazę, na której możliwe stanie się rozwijanie umiejętności językowych uczących się, a oni sami zrozumieją potrzebę poznawania struktur gramatycznych i ich funkcji<sup>13</sup>. Znając je, będą mogli realizować swoje zamierzenia komunikacyjne z większą swobodą i precyzją; innymi słowy, znaczenie formułowanych przez nich przekazów rzadziej będzie się rozmijać z ich faktycznymi intencjami komunikacyjnymi.

Ważne jest uświadomienie uczącym się, że gramatyka jest logiczna, że dominuje w niej regularność i kategoryczność (jak w matematyce), że nie jest to zbiór niezliczonej liczby końcówek i wyjątków (część uczących się takie właśnie ma wyobrażenie o gramatyce, bo brak znajomości systemu powoduje, że nic nie wydaje się podobne, powtarzalne). Struktury podawane krok po kroku, w różnych funkcjach, przećwiczone (automatyzowane), pokazane w różnych sytuacjach komunikacyjnych, ponownie poddane ćwiczeniom tym razem w obrębie różnych sprawności (głównie mówienia i słuchania), będą przynosić rezultaty<sup>14</sup>.

### Organizacja początkowej fazy procesu kształcenia

Czego zatem uczyć, w jakiej kolejności i w jaki sposób prezentować materiał gramatyczny, aby nie zniechęcał do nauki i jednocześnie wspomagał komunikację?

To pytanie powinien zadać sobie każdy uczący się, biorąc pod uwagę wiele czynników. Poza wspomnianymi wcześniej motywacją i potrzebami, ważny jest język pierwszy, biografia językowa, wiedza ogólna ucznia<sup>15</sup>, intensywność i czas trwania kursu, a także możliwe/optymalne tempo pracy. Dlatego też szczegółowy program zajęć warto przygotować po kilku spotkaniach z grupą. Ten czas służy nie tyle poznaniu uczestników kursu, ile właśnie poznaniu ich sposobów/strategii działania i komfortowego dla nich tempa pracy (są to aspekty ważne podczas opanowywania i internalizowania struktur gramatycznych). W czasie zajęć wprowadzających uczący się poznają zwroty umożliwiające podstawową komunikację (przedstawianie siebie i innych, mówienie o swoich zainteresowaniach itp.) oraz organizację pracy w kla-

---

<sup>12</sup> Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, s. 15

<sup>13</sup> Chodzi o to, by uczący się uświadamiali sobie, że brak znajomości gramatyki może spowodować, że nie zrealizują tych intencji komunikacyjnych, które by chcieli, czyli że powiedzą coś, co niekoniecznie było ich zamiarem.

<sup>14</sup> Nacisk na gramatykę, w rozumieniu autorki, można kłaść głównie na kursach długoterminowych. Jeśli natomiast kurs jest krótki, nawet intensywny, wtedy wszystkie podsystemy i sprawności trzeba starać się rozwijać równocześnie. Podkreśla to również H. Komorowska: „Trzeba więc dbać równolegle o płynność i zrozumiałość wypowiedzi oraz o jej poprawność gramatyczną, gdyż nie są to umiejętności wykluczające się. Dopiero w przypadku konfliktu wartości wywołanego brakiem czasu np. w krótkich kursach – warto przełożyć skuteczność komunikacji nad jej poprawność”. H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*s. 134.

<sup>15</sup> Na ten czynnik zbyt rzadko zwraca się uwagę, a w przypadku nauczania dorosłych ma on niekiedy znaczenie kluczowe.

sie (jest to więc klasyczny okres bezpodręcznikowy pozwalający na „zanurzenie” w języku i osłuchanie się z jego brzmieniem). Wszystkie zwroty i frazy są wówczas wprowadzane leksykalnie, a na ich znaczenie naprowadza kontekst sytuacyjny.

Autorka nie jest zwolenniczką nauczania frontального. Aktywizuje uczących się, proponując im działania w parach lub grupkach. Zaleca przy tym, by uczący się na każdej niemal lekcji zmieniali miejsca, gdyż daje im to szansę pracy z różnymi osobami, uczenia ich i uczenia się od nich.

### Kolejność wprowadzania struktur gramatycznych

Oswajanie ze strukturą języka autorka zaczyna niestandardowo (zob. materiały i podręczniki do nauczania na poziomie A1) od wprowadzenia **koniugacji -m;-sz** (na przykładzie czasowników *mieć, nazywać się, mieszkać, rozumieć*), łącznie z zaimkami osobowymi, które w 3 os. l. poj. stają się punktem wyjścia do pokazania **rodzaju gramatycznego rzeczownika** i przymiotnika liczby pojedynczej (forma słownikowa wyrazu, podmiotu zdania). Następnie uczący się poznają czasowniki **koniugacji -ę;-isz/ysz** (struktura *lubię* + bezokolicznik), co, po przećwiczeniu, pozwala na konstruowanie ćwiczeń komunikacyjnych opartych na luce informacyjnej (zbieranie informacji od innych uczących się i ich przekazywanie). Jako ostatnie systemowo wprowadzane są czasowniki **koniugacji -ę;-esz**, a potem następuje podsumowanie wszystkich koniugacji (ćwiczenia zbiorcze, w których na przykład opisują to, co zwykle robią każdego dnia; na razie formy potrzebnych rzeczowników podawane są leksykalnie). Rozpoczęcie procesu kształcenia od koniugacji wynika z przekonania autorki, że to czasownik stanowi jądro zdania i jest trudniejszą formą do opanowania niż rzeczowniki czy przymiotniki, gdyż to on decyduje o „gramatycznym kształcie” zdania.

Po zapoznaniu uczących się z odmianą czasownika w czasie teraźniejszym, przychodzi czas na odmianę rzeczownika. Jako pierwszy uczący się poznają **biernik I. poj.** w funkcji dopełnienia bliższego w zdaniach twierdzących (najczęściej na przykładzie takich sytuacji komunikacyjnych jak zakupy, zamawianie potraw, w związku z tematem *Moja rodzina*). Rzeczowniki zawsze wprowadzane są z przymiotnikami i zaimkami. Uczący się ćwiczą też zadawanie pytań do rzeczowników i przymiotników w przypadkach zależnych (umiejętność ta jest niezbędna, od niej bowiem w wielu wypadkach zależy płynność przepływu informacji). Kolejnym przypadkiem jest **narzędnik I. poj.** (uczący się znają już jego formy, gdyż leksykalnie umieją się przedstawić). W tym miejscu widać kolejną różnicę między typowym tokiem pracy na A1, a rozwiązaniem proponowanym przez autorkę – narzędnik jest bowiem zazwyczaj pierwszym przypadkiem systemowo poznawanym przez uczniów. Po nim przychodzi czas na **dopełniacz I. poj.** jako dopełnienie bliższe po czasownikach rekcji biernikowej.

Te cztery przypadki pozwalają sporo wyrazić i podejmować działania w różnych sytuacjach komunikacyjnych: uczący się mogą robić zakupy, zamawiać posiłki w restauracji, kawiarni, mówić o swoich zainteresowaniach, o tym co lubią, a czego nie; mogą mówić o sobie i rodzinie, a także umawiać się na spotkania. Z doświadczenia

autorki wynika, że dzięki wprowadzeniu wszystkich koniugacji i czterech przypadków, ich gruntownym przećwiczeniu (zautomatyzowaniu), a także pokazaniu, w jak wielu sytuacjach komunikacyjnych struktury te są użyteczne, kolejne treści stają się „przyjaźniejsze” dla większości uczących się.

Po tej fazie kursu zmienia się czas przeznaczony na nauczanie gramatyki, który dotychczas w stosunku do rozwijanych równocześnie czterech sprawności językowych wynosił ok. 50%. Od tej pory gramatyka i słownictwo zajmować będzie 30–40% czasu, a 60–70% przeznaczonych zostanie na sprawności językowe.

Po powtórzeniu wszystkich koniugacji i czterech przypadków uczący się poznają **przymyki** łączące się narzędnikiem (umożliwiająca lokalizację przedmiotów) oraz **narzędnik l. mn.** (lokalizacja z narzędnikiem), **biernik i dopełniacz** w nowych funkcjach komunikacyjnych (mowa zwłaszcza o dopełniaczu), a także **formy liczby mnogiej dopełniacza** (poznają je jedynie leksykalnie).

**Miejscownik (l. poj. i l. mn.)** oraz **czas przeszły** wprowadzane są niemal w tym samym czasie, by umożliwić uczącym się mówienie o działaniach w przeszłości (opowiadają co robili, gdzie byli, gdzie kiedyś mieszkali, uczyli się/pracowali itd.). Umiejąc powiedzieć, że coś już było, uczą się mówić o przyszłości i o planach na przyszłość (**czas przyszły prosty i złożony**). Następnie poznają wstępnie trudne **zagadnienie aspektu** (na przykładzie biografii, historii rodziny), później **przymiotnik w opozycji do przysłówka** (temat: pogoda i zdrowie), **przymyki z czasownikami dynamicznymi i statycznymi** (mówienie o podróżach tych krótkich i bliskich, tych dłuższych i dalszych). Jako jedno z ostatnich zagadnień wprowadzany jest **mianownik i biernik l. mn.** (składnię liczebników nieokreślonych: *mało, dużo* poznają jedynie leksykalnie).

Tak gramatycznie przygotowani do działań językowych mogą swobodniej tworzyć dłuższe wypowiedzi na podstawowe tematy życia codziennego i wchodzić w różnego rodzaju działania interakcyjne<sup>16</sup>.

Autorka jest więc zwolenniczką tego, by w początkowej fazie kursu główny akcent położyć na naukę struktur gramatycznych z uwzględnieniem ich funkcji<sup>17</sup> niezbędnych w późniejszej komunikacji. Jest to, jak już wspomniano, faza budowania fundamentu, na którym w przyszłości (tj. na kolejnych etapach procesu kształcenia językowego) będą się mogły oprzeć działania językowe uczących się. Takie podejście do nauczania (nacisk na gramatykę) może spotkać się ze spadkiem motywacji do nauki, ponieważ w większości wypadków uczący się chcą szybko komunikować się w poznanym języku. Łatwo jednak zauważają, że bez znajomości i rozumienia znaczenia struktur gramatycznych komunikacja jest bardzo trudna. Świadomość językowa, którą zyskują, i efekty, jakie przynosi, powodują jednakże, że podejmują współpracę. Powraca też motywacja, gdyż widzą swoje postępy<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Por. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa 2003.

<sup>17</sup> Z odpowiednim wypełnieniem leksykalnym.

<sup>18</sup> Wiele razy w mojej praktyce zawodowej moi uczniowie, z którymi zaczynaliśmy kursy na poziomie A1, po dwóch semestrach przychodzili do mnie lub pisali e-maile, dziękując za

Podobnie widzi to Piotr Lewiński, pisząc: „bardzo istotną sprawą do utrzymania motywacji jest konsekwentne przestrzeganie podczas każdej lekcji czterech składników procesu nauczania: prezentacji materiału przeznaczonego do realizacji danej jednostki lekcyjnej, ćwiczeń wdrażających, użycia w symulowanej (bądź naturalnej) sytuacji komunikacyjnej oraz umożliwienia studentom oceny poczynionych postępów i sprecyzowanie potrzeb i braków. Ważne przy tym jest pełne zrozumienie tego, o czym mowa – szczególnie struktur konceptualizowanych w odmienny sposób niż w ich rodzimym języku”<sup>19</sup>.

Podczas pracy z cudzoziemcami na najniższym poziomie nie należy także zapominać, by kierowany do nich przekaz, zwłaszcza ten dotyczący struktur gramatycznych, był jak najprostszy. O gramatyce, podając jej reguły i funkcje, trzeba mówić językiem uproszczonym, odrzucając nazewnictwo typowe dla gramatyki opisowej. Są to rozwiązania charakterystyczne dla ujęć pedagogicznych<sup>20</sup>. Uczący się zazwyczaj potrzebują bowiem języka jako narzędzia komunikacji i w związku z tym tylko takiej wiedzy, która umożliwi im sprawne nim operowanie. Uproszczenie jednakże, o czym nie wolno zapominać, nie może fałszować rzeczywistości językowej<sup>21</sup>. Przywoływani tu P. Lewiński i I. Słaby-Góral podają w swoich pracach przykłady własnego nazewnictwa stworzonego na potrzeby uczących się. Pisząca te słowa także wprowadza czasami żartobliwe własne nazwy opisujące rzeczywistość gramatyczną, a na zdziwienie uczących się, że na przykład, przypadków jeszcze nie koniec, bo właśnie mają poznać czwarty, odpowiada: „Język polski to bogaty język”.

Uczynienie z gramatyki osi programu nauczania oraz nadanie jej odpowiedniego stopnia intensywności wspomnianej wcześniej z punktu widzenia autorki wydaje się optymalne i przynosi dobre rezultaty. Nasycenie zajęć ćwiczeniami gramatycznymi i kolejność wprowadzania poszczególnych zagadnień gramatycznych przez wiele kolejnych lat/semestrów sprawdzały się w praktyce, dlatego też z całą odpowiedzialnością autorka poleca wypracowany przez siebie układ innym lektorom.

## Podsumowanie

Gramatyka stanowi o bogactwie języka polskiego, zadaniem uczącego jest także jej podawanie i wyjaśnianie, „aby język giętki [uczącego się] mógł powiedzieć wszystko, co pomyśli głowa”. Innymi słowy, umiejętność poprawnego posługiwania

---

ów fundament, jakim była solidnie opanowana gramatyka. Podkreślali, że ta wiedza, ugruntowana ćwiczeniami, pozwoliła im na szybsze opanowywanie języka na wyższych poziomach, mieli poczucie sukcesu.

<sup>19</sup> P. Lewiński, *Między przemytnikiem a lingwistą, czyli o problemach metodycznych w pracy ze studentami poziomu zerowego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków 1997, s. 124.

<sup>20</sup> Zob. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

<sup>21</sup> Umiejętność dokonywania uproszczeń wypływa zazwyczaj z głębokiej wiedzy na temat struktury języka, którą powinien mieć każdy nauczyciel.

się poprawnymi strukturami gramatycznymi jest nie tylko rękonią sukcesu komunikacyjnego, lecz także wejściem w zjawiska właściwe polszczyźnie, w jej jądro. Nie należy bowiem zapominać, że bariery kulturowe nie są zbudowane wyłącznie ze słów, lecz także z gramatyki. Poznając ją, sprawiamy, że stają się przeszkodami łatwiejszymi do pokonania.

## Bibliografia

*Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa 2003.

Janowska I., Rabiej A., *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, „Neofilolog” 2015, nr 43, s. 235–243.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.

Lewiński P., *Między przemytnikiem a lingwistą, czyli o problemach metodycznych w pracy ze studentami poziomu zerowego*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków 1997.

Seretny A., Lipińska E., *ABC nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

Słaby-Góral I., *Między językoznawstwem integracyjnym a językoznawstwem filologiczno-semiotycznym. Gramatyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Inne optyki. Programy nauczania, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego*, red. R. Cudak i J. Tambor, Katowice 2001.

*Poziomy A1–C2*, red. I. Janowska i in., Kraków 2016.

*Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, Kraków 2004.

## Teaching grammar to beginners in a communicative approach – remarks of an experienced Polish language instructor

### Abstract

In modern language teaching teachers most frequently use communicative approach in which knowledge of grammar is by no means a main target. The emphasis is on successful, effective communication. Observations and teaching experience of the author make her believe that pushing grammar to the background is not the best solution. She thinks that it should be present from the very beginning in a language classroom (the subject of discussion here is level A1 as it is a beginning of the “adventure” with Polish as a foreign language) and its rank should be higher. The reason for that is not only the very nature of Polish (an inflective language) but first of all the author’s strong conviction that students need tools to take part in the meaningful, effective and understandable for others communication and they gain them by learning grammar.

**Key words:** grammar, communicative approach, skills, subsystems

**Beata Sałęga-Bielowicz** – absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym. Współpracuje z Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie (dawniej: Instytut Polonijny) oraz Szkołą Języka i Kultury Polskiej UJ jako lektor języka polskiego jako obcego, gdzie prowadzi zajęcia na wszystkich poziomach zaawansowania o różnej intensywności. Członek Stowarzyszenia Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego Jako Obcego BRISTOL. Lektor języka polskiego jako obcego w Konsulacie Generalnym USA w Krakowie. Nauczyciel-wykładowca na studiach podyplomowych: Nauczanie języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Pedagogicznym.



# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII (2016)

ISSN 2082-0909

*Magdalena Szelc-Mays*

## **Z czego uczyły i uczą się dzieci, czyli o podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży wydanych w Polsce**

Nasilone ruchy emigracyjne i imigracyjne, które mają miejsce w Polsce po jej wejściu do Unii Europejskiej, spowodowały wzrost zainteresowania nauką języków obcych, w tym – języka polskiego jako obcego. Problem nauczania języka polskiego jako obcego istniał oczywiście i przed rokiem 2004, ale nie był on przedmiotem tak ożywionej debaty, jak dzieje się to dzisiaj, i zajmował wtedy niewielką grupę specjalistów. W ostatnich latach coraz większa liczba obywateli polskich wyjeżdża z kraju za granicę w poszukiwaniu pracy i coraz więcej obcokrajowców wybiera nasz kraj na miejsce studiów lub kariery zawodowej. Obie grupy często migrują z dziećmi. Polscy emigranci, decydując się na czasowy pobyt za granicą i zabierając ze sobą dzieci, starają się zadbać o dobry kontakt dziecka z językiem polskim, albowiem liczą się z tym, że dzieci kiedyś wrócą do ojczyzny, gdzie będą musiały podjąć dalszą edukację. Dlatego posyłają dzieci do polskich szkół sobotnich lub korzystają z lekcji, które oferują Polskie Szkoły Internetowe. Jednocześnie do szkół polskich trafia coraz więcej dzieci cudzoziemskich, które towarzyszą swoim rodzicom w ich osiedlaniu się w Polsce. W takiej sytuacji zrozumiałe jest rosnące zainteresowanie rodziców i nauczycieli możliwością uczenia się języka polskiego oraz materiałami, które ten proces umożliwiają.

Materiały i podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego powstają w kraju i za granicą od wielu lat, szczególnie w miejscach, gdzie znajdują się duże skupiska polskich emigrantów, np. w Wielkiej Brytanii wydaje swoje podręczniki Polska Macierz Szkolna, a w Stanach Zjednoczonych podręczniki szkolne poleca i dystrybuuje Stowarzyszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce przez pismo „Głos Nauczyciela” (do 2016 roku wydawane w Chicago).

Niniejsze opracowanie poświęcone jest przeglądowi podręczników napisanych dla dzieci i młodzieży uczących się poza granicami naszego kraju oraz dla dzieci cudzoziemskich, które zaczynają naukę w Polsce. Większość z omawianych niżej podręczników adresowana była (i jest) do dzieci polonijnych, uczących się w polskich szkołach sobotnio-niedzielnich. Pomoce tu wymienione, zostały napisane przez polskich nauczycieli w Polsce i wydane w Polsce, z myślą o tych właśnie dzieciach. W opracowaniu uwzględniono pozycje wydane po 1980 roku, ponieważ są jeszcze dostępne np. w sprzedaży internetowej lub w księgarniach i nadal bywają w użyciu.