

Agnieszka Karolczuk

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

e-mail: a.karolczuk@uksw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9840-4833

O UCZENIU GRAMATYKI POLSKIEJ SŁOWIAN

Proces nauczania i uczenia się języka obcego obejmuje przede wszystkim leksykę i gramatykę – to zarówno opinia powszechna, jak i uproszczony pogląd nauczycieli języków. W trakcie nauki języka obcego bliskiego genetycznie językowi ojczystemu (pierwszemu) uczących się uwagę obu stron tego procesu edukacyjnego zwracają zjawiska wynikające z pokrewieństwa i podobieństw między tymi językami. W sferze słownictwa rzecz dotyczy zasobu jednostek możliwych do określenia jako homonimy międzyjęzykowe albo tzw. fałszywi przyjaciele tłumacza [por. np. Majewska 2017]. W zakresie struktur językowych są to zjawiska obejmujące różne kategorie i cechy gramatyczne. Oba te obszary: podobna leksyka i gramatyka mają wpływ na specyficzny przebieg procesu akwizycji języka pokrewnego w stosunku do języka pierwszego uczących się.

1. UCZENIE SIĘ JĘZYKA POKREWNEGO OJCZYSTEMU

Warto stawiać pytanie o to, czy uczenie gramatyki polskiej Słowian różni się znacząco od tego procesu w odniesieniu do innych uczących się. Próby odpowiedzi i refleksji przez nie wywoływanych pozwalają prawdopodobnie skuteczniej opisywać i diagnozować potrzeby uczących się języka podobnego do własnego m.in. w zakresie gramatyki. Czy akcentować różnice w stosunku do uczenia się języków odległych genetycznie, czy też nie zwracać na nie uwagi? Czy ewentualne obserwacje dotyczące nauki języków różnych genetycznie wykorzystywać w nauce gramatyki języka pokrewnego i odwrotnie? Jak ujmować struktury konstruowane podobnie, ale różniące się w szczegółach?

Powszechnie uważa się, że uczenie się języka pokrewnego jest procesem łatwym i szybko przynoszącym pożądane efekty. Doświadczenia lektorów języka polskiego jako obcego dość często przeczą tym stereotypowym przekonaniom. Początki uczenia się języka pokrewnego są zwykle satysfakcjonujące, ponieważ dają efekt w postaci szybkiego wystąpienia

tw. sukcesu komunikacyjnego, a stopień rozumienia tego języka wydaje się niemal pełny. Taka sytuacja zwykle demotywuje uczących się, a nauczycielom trudno przekonać ich o potrzebie pracy nad przyswajaniem języka. Wydaje się, że satysfakcja z ogólnego rozumienia przeważa wówczas nad ewentualnym dyskomfortem innych sytuacji: braku rozumienia (zwłaszcza w szczegółach), nieporozumień, a nawet kompromitacji, dopóki do nich nie dojdzie.

Nie tylko przyswajanie słownictwa, ale i uczenie się gramatyki języka podobnego do własnego wydaje się łatwiejsze niż w wypadku języków odległych od siebie genetycznie, co określa się czasem mianem transferu pozytywnego. Jednak jego działanie nie zawsze okazuje się skuteczne. Skłania to do przypuszczenia, że może brak wysiłku włożonego w naukę gramatyki języka obcego, swoiste „samonauczenie” się, nie daje trwałych rezultatów. Nie występuje przecież wtedy etap świadomego przyswajania danego elementu językowego – stąd zapewne jego nietrwałość w czynnym zasobie językowym uczącego się / użytkownika, a w konsekwencji prawdopodobnie i „utrata” tego elementu. Wspomniany świadomy etap nauki nie pojawia się u małych dzieci przyswajających język w warunkach immersji, ale efektywność ich nauki wynika z innych czynników, a jest zdeterminowana przede wszystkim cechami rozwoju mózgu dziecka [por. np. Kic-Drgas 2014]. Nieskuteczność transferu językowego może również wskazywać na wagę wieloaspektowości i świadomości działań podejmowanych w celu zamierzonego nauczania się czegoś, które to zjawiska obecnie często się podkreśla w neurodydaktycznych ujęciach edukacji [np. Żylińska 2013].

2. PODEJŚCIA DO NAUCZANIA GRAMATYKI

Z doświadczeń pracy lektorskiej, a także z obserwacji działań nauczycieli i z rozmów z nimi, wyłania się dość zróżnicowany zbiór przekonań, przeświadczeń, sądów o roli i uwarunkowaniach gramatyki w nauczaniu języka [por. Róg 2020, 117]. Można je pogrupować następująco:

1. Uczenie gramatyki to strata czasu. Nie warto uczyć gramatyki. Najważniejsze jest komunikowanie się, a gramatyka nie jest do tego potrzebna.

Nasuwają się tu trzy skojarzenia. Pierwsze związane jest z często wyrażanym przekonaniem, że gramatyka jest nudna: i jako dziedzina, i jako przedmiot nauki (niezależnie od tego, czy w języku ojczystym, czy w obcym). Drugie skojarzenie z kolei łączy się z intensywnym promowaniem metody komunikacyjnej w nauczaniu języków, o czym mówi się czasem sarkastycznie, że metodę tę wymyślili ci, którzy nie znają gramatyki własnego języka, nie są jej świadomi, i dlatego nie potrafią dostrzec jej potrzeby także w innych językach. Trzecie skojarzenie to niekwestionowana ogólnie w badaniach glottodydaktycz-

nych konieczność uczenia gramatyki języka dla właściwego przebiegu rozwoju językowego uczących się [por. np. Mystkowska-Wiertelak 2017].

2. Uczenie gramatyki ma sens tylko w sytuacji, gdy uczący się są do tego gotowi, gdy do tego dojrzeliby.

To zwykle konstatacja związana z opisem sposobu uczenia języka małych dzieci (tzw. oswojania z językiem), zwłaszcza dzieci jeszcze nieposługujących się pismem. Jak jednak ustalić ową gotowość do uczenia się gramatyki? Czy raczej nie zakłada się w takim podejściu, że oczywisty jest tu kontekst edukacji systemowej, czyli tzw. drylu szkolnego, a nie jakiegokolwiek świadomości uczących się? Oczywiście można się także odnieść do obserwacji zachowań uczących się przez nauczycieli/lektorów. Wnioski z takich obserwacji, opartych na doświadczeniu w nauczaniu, mogą być podstawą posługiwania się odpowiednio dobranymi technikami wprowadzania gramatyki w proces nauczania języka i stałego wykorzystywania ich.

3. Uczenie gramatyki pozwala na automatyzowanie odpowiedniego używania języka. Podczas nauki języka kontakt z właściwym jego użyciem oraz objaśnianie struktury używanych wyrażen stanowią łącznie tę dawkę danych językowych, które mogą warunkować skuteczne i trwałe przyswajanie materiału językowego, a tym samym – postępy w opanowywaniu języka. Chodzi zatem i o automatyzację użycia języka, i o uczenie się głębokie, bardziej świadome.
4. Gramatykę przyswajają się implicytnie, nieświadomie – ale pod warunkiem bogatego i częstego kontaktu z językiem. Dotyczy to zwłaszcza struktur bardziej skomplikowanych, trudniejszych, obecnych w odpowiednich kontekstach i uwarunkowanych nimi.

Taki sposób przyswajania gramatyki języka możliwy jest prawdopodobnie jedynie w sytuacji immersji i to pod warunkiem dbałości o możliwość zróżnicowanych, częstych, obfitych i dobrych jakościowo kontaktów z językiem.

5. Uczenie eksplicytnie, świadome, jest potrzebne, kiedy kontakt z językiem nie jest częsty, a dotyczy raczej struktur prostszych.

Takie sytuacje są typowe dla nauczania języków obcych w Polsce oraz polszczyzny w środowiskach zagranicznych, w tym na uczelniach. Warto o tym pamiętać także dzisiaj, gdy kontakt z językiem obcym możliwy jest stale dzięki rozwojowi i dostępności technologii informacyjnych, zwłaszcza zaś dzięki dostępowi do rozmaitych zasobów internetowych. Przeformułowanie trybu uczenia (się) języków w czasie pandemii pokazało, że technologia umożliwiła naukę, często ją specyficznie uatrakcyjniała, ale nie dostrzeżono raczej większej trwałości czy efektywności zdalnego systematycznego uczenia się języków. Kontakt z językiem w warunkach zwykłej komunikacji jest prawdopodobnie najbardziej stymulujący w procesie nauki.

3. NAUCZYCIELSKIE SĄDY O GRAMATYCE W NAUCE JĘZYKA

Zróżnicowane postawy wobec uczenia gramatyki w całym procesie nauki języka można zaobserwować u nauczycieli:

1. Uczenie gramatyki jest konieczne, a nawet podstawowe i najważniejsze.
2. Gramatyka jest jednym z kilku elementów języka niezbędnym do poznania i przyswojenia w procesie opanowywania go.
3. Gramatyki skutecznie uczy się w powiązaniu z ćwiczeniami komunikacyjnymi.
4. Powiązanie ćwiczeń komunikacyjnych z konkretnymi strukturami jest nielatwe.
5. W nauce gramatyki warto wykorzystać język ojczysty / pierwszy uczących się. Warto tu jednak zauważyć, że pewna część nauczycieli jest przeciwnego zdania i w nauce języka promuje nieporównywanie jego elementów i struktur z tymi we własnym języku uczących się. Zauważmy, że to swoisty paradoks, ponieważ języków obcych w Polsce uczą zwykle Polacy znający dany język i mający wykształcenie filologiczne, zatem osoby, które wcześniej same, ucząc się języka, doświadczały skojarzeń i porównań związanych z językiem ojczystym i tym, którego się uczyły.
6. Ranga gramatyki i poprawności gramatycznej w nauczaniu języka jest bardzo wysoka – uważa się ją często za najtrafniejszy wskaźnik efektywności uczenia. W edukacji systemowej uchodzi on za obiektywnie najłatwiej dostrzegany: błędy gramatyczne w testach czy sprawdzianach są widoczne, jasne i niepodważalne, czego nie można powiedzieć o wszystkich błędach leksykalnych czy uchybieniach stylistycznych. Taki nacisk na poprawność gramatyczną jest prawdopodobnie czynnikiem towarzyszącym barierom komunikacyjnym uczniów, a nawet je tworzącym.

4. PRZEŚWIADCZENIA UCZĄCYCH SIĘ O GRAMATYCE W NAUCE JĘZYKA

Uczący się także mają zróżnicowany stosunek do gramatyki w nauce języka:

1. Nauka gramatyki jest zbędna. Jej cel jest często tylko instrumentalny: właściwe napisanie testów. Bez gramatyki można się porozumieć – wystarczą słowa i trochę powtarzalnych wyrażań i zwrotów. Takie opinie można jednak usłyszeć raczej od osób o motywacji słabej, chwilowej, nastawionych na opanowanie minimum językowego wykorzystywanego w podstawowych i niezobowiązujących kontaktach z ludźmi.
2. Nauka gramatyki jest nudna – najczęściej polega na wykonywaniu mechanicznych ćwiczeń. Są one zwykle bardzo do siebie podobne, nieraz takie same. Jeśli sposób i przedmiot nauki nie przykuwają uwagi, to nie można tego materiału zapamiętać i przyswoić, zatem

nauka nie przynosi efektów. Zwykle jednak inaczej sądzą ci, którzy uczą się kolejnego języka. Wśród nich przyzwyczajenie do danej metody/techniki (nawet monotonnej) jest „zakotwiczone” w umyśle i wspomaga przyswajanie materiału językowego.

3. Nauka gramatyki to taki sam element w nauce języka jak inne – po prostu trzeba się jej uczyć, bo inaczej nie można opanować języka. Przekonanie takie może świadczyć zarówno o przyzwyczajeniach związanych z nauką języków, jak i pewnej bezrefleksyjności.
4. Gramatyka (i uczenie się jej) jest nielubiana, ponieważ często popełnia się w tej dziedzinie sporo błędów, które trudno trwale poprawić. Wielu uczniów ma wrażenie stałego popełniania tych samych błędów, niemożności zapamiętania i użycia form właściwych oraz błędnego koła w nieefektywnym poprawianiu tych błędów, czyli opanowaniu form i struktur poprawnych. Może mieć na to wpływ postawa nauczycieli – przekonanych o poprawności gramatycznej jako o najważniejszym wskaźniku rzeczywistego opanowania języka. Podejście do poprawiania błędów często powtarzanych oraz skuteczne techniki takiego działania wydają się szczególnie ważne w trakcie nauki języka bliskiego genetycznie językowi pierwszemu uczących się. Warto temu poświęcić szczególną uwagę, ucząc gramatyki polskiej Słowian.

5. PODSTAWOWE FUNKCJE UCZENIA GRAMATYKI

Rolę gramatyki w języku oraz potrzebę obecności jej nauki w trakcie opanowywania języka dobrze pokazuje ujęcie uproszczone: gramatyka to zbiór zasad pozwalających na łączenie elementów językowych i tworzenie w ten sposób jednostek wyższego rzędu (wyrazów, wyrażeń, zdań) umożliwiających komunikację. Warto przy tym pamiętać o semantyce wszystkich jednostek języka. Znaczenia są niesione nie tylko przez słowa, ale i przez gramatykę. W trakcie nauki języka pokrewnego językowi pierwszemu uczących się zależność ta jest prawdopodobnie możliwa do wykorzystania w większym stopniu niż w wypadku języka odległego genetycznie. Pozwala się ona odwoływać do rozumienia znaczeń, co przychodzi Słowianom łatwiej niż osobom posługującym się językami germańskimi czy romańskimi.

Wprowadzanie i objaśnianie gramatyki powinno dać odpowiedzi na podstawowe pytania jej dotyczące [por. Karolczuk 2020, 70–71; Róg 2020, 118–119]:

- Co oznacza dana struktura?
- Jak poprawnie używać tej struktury?
- W jakim kontekście jej używać?

Przykładem może być konstrukcja: *podoba mi się x / x mi się podoba*.

Co oznacza ta konstrukcja? To, że ‘mam pozytywne wrażenia o charakterze wizualnym, estetycznym podczas kontaktu z *x*, raczej kontaktu

pierwszego, bez wcześniejszej znajomości x i emocji związanych z x' . Zdania realizujące ten model mają podmiot logiczny w celowniku (często jest to zaimek), a x , czyli nazwa „obiektu” wywołującego owe pozytywne wrażenia, pełni funkcję podmiotu gramatycznego, w mianowniku.

Jak poprawnie używać tej konstrukcji? *Podoba mi się x , podoba ci się x , podoba mu się x , Mojej siostrze podoba się x ...* oraz: *Mnie się x nie podoba, tobie się x nie podoba, jemu się x nie podoba...* Zdania te konstruowane są z zaimkami w różnych formach i w różnym ich szyku w zależności od ich neutralności albo nacechowania logicznego.

W jakim kontekście używać tej konstrukcji? *Podoba mi się obraz, film, książka, hotel, sweter, bukiet, mężczyzna, dziecko, wycieczka, zabawa...* Ale nie: *zupa, ciastko*. Pokazanie kontekstów i przykładów potwierdza podany opis znaczenia i wyklucza zakres leksykalny związany z wrażeniami pozytywnymi, ale nie wizualnymi i estetycznymi.

W trakcie nauki języka pokrewnego językowi ojczystemu uczących się objaśnienia gramatyczne wymagają uszczegółowienia zwłaszcza w odniesieniu do pytania o sposób poprawnego użycia danej struktury – ze względu na liczne podobieństwa międzyjęzykowe w tym zakresie.

6. ZASADY STOSOWANE W UCZENIU GRAMATYKI

W uczeniu gramatyki można wyróżnić kilka najczęściej spotykanych zasad, związanych przede wszystkim z chronologią pracy.

Nauczanie dedukcyjne (od reguły do ćwiczeń) lub **indukcyjne** (od przykładów do reguły i ćwiczeń) [por. np. Knyś 2017].

Oba „kierunki” działań metodycznych poddają się skutecznemu wykorzystywaniu w uczeniu gramatyki języka polskiego Słowian. Można dzięki nim oczekiwać pożądaných efektów nauki, także wskutek podobieństw międzyjęzykowych. W praktyce rezultaty są różne, ale dominują pozytywne. Odwołanie się w tym miejscu np. do różnych możliwości uczenia zdań z orzeczeniem imiennym dotyczącym określania cech osób czy rzeczy to – z jednej strony – propozycja najpierw podania modelu zdania *X jest wysoki* (orzecznik przymiotnikowy w mianowniku), a później tworzenie takich zdań w odniesieniu do różnych innych osób czy przedmiotów. Z drugiej zaś strony – proponujemy najpierw tekst-opis zawierający takie zdania, a potem je wyszukujemy, analizujemy i ustalamy zasadę, według której są one skonstruowane.

Od struktur prostszych do bardziej skomplikowanych

Podejście takie wydaje się zdroworozsądkowe, choć w obrębie dwóch języków pokrewnych nie jest oczywiste w procesie nauki, ponieważ „obciążenie” funkcjonalne struktur podobnych może być różne w obu językach. Nauczycielom polszczyzny powinno w tym zakresie przyświecać

przekonanie o konieczności wcześniejszego wprowadzania struktur relatywnie prostszych, o mniejszym stopniu skomplikowania w języku polskim, bo dzięki temu zyskują oni materiał do logicznego budowania chronologii w uczeniu gramatyki.

Od struktur częstszych do występujących rzadziej

Kolejność taka jest logiczna, choć wymaga przeanalizowania w odniesieniu do danych struktur ze względu na różną ich frekwencję w obu językach. Tak jak w wypadku różnego stopnia komplikacji struktur lektorzy polskiego powinni uwzględnić przede wszystkim konstrukcje częstsze w polszczyźnie.

Prezentowanie struktur gramatycznych w kontekście

Ranga kontekstu w nauczaniu języka (zarówno leksyki, jak i gramatyki) jest nie do przecenienia. Kontekst odpowiednio dobrany i zrozumiałe przedstawiony pozwala na jasne pokazanie struktur gramatycznych i ich znaczenia. Może to dotyczyć na przykład także aspektu, choćby ze względu na różną prefiksację czasowników dokonanych, które są genetycznie, morfologicznie, znaczeniowo podobne w językach słowiańskich.

Czynnik czasu w nauce gramatyki

Odpowiedni czas na naukę danej struktury gramatycznej potrzebny jest obu stronom procesu dydaktycznego, zatem i nauczycielom (prezentacja struktury), i uczącym się (przyswajanie). Warto planować ten czas nie tylko w sensie bezwzględnym (liczba godzin), lecz także relatywnie, czyli w powiązaniu ze strukturami poznanymi wcześniej i wobec zamiarów zaznajamiania uczniów ze strukturami kolejnymi. Nie do przecenienia jest powracanie do omawianego i przyswojonego wcześniej zagadnienia, czyli tzw. układ spiralny, jednak za każdym razem w postaci innych ćwiczeń, zadań, kontekstów. Proste powielanie tych samych typów zadań i działań odbierane jest przez uczących się jako nudne i męczące. Poza tym przypomina bardziej testowanie i sprawdzanie niż działania nakierowane na naukę i rozwój kompetencji uczniów.

7. MODELE UCZENIA GRAMATYKI

W nauczaniu języka uwzględniamy etapy pracy nad omawianym materiałem, najczęściej mając na uwadze wprowadzanie, ćwiczenie i utrwalanie danych zagadnień. Można w tym zakresie wyróżnić kilka częściej stosowanych modeli uczenia gramatyki [Róg 2020, 124–128].

Prezentacja – ćwiczenia – produkcja

Jest to model uczenia gramatyki stosowany bardzo często, oparty na podejściu logicznym, zdroworozsądkowym, przewidywalnym. Wielu uczących się jest do niego przyzwyczajonych i umie według niego pracować. Kwestie problematyczne, podnoszone przez nauczycieli wykorzystujących ten sposób pracy z gramatyką nauczanego języka, to proporcje czasu przeznaczanego na wymienione trzy moduły oraz potrzeba dążenia do mnożenia i różnicowania typów ćwiczeń.

Sprawdzanie – nauczanie – testowanie

Jest to model często wykorzystywany w nauce i utrwalaniu zagadnień, których znajomość się rozwija i pogłębia. Pozwala on na przypomnienie pewnego zasobu wiedzy i sytuacji użycia języka oraz umożliwia poszerzenie ich spektrum. To swoista wersja tzw. układu spiralnego. Wracamy do omawianych już struktur i konstrukcji, by poszerzyć zakres ich stosowania o niepodawane wcześniej konteksty czy przybliżyć inne funkcje tych struktur.

Podejście zadaniowe

To model uważany za relatywnie nowy w edukacji językowej, jednak stosowany już wcześniej przez nauczycieli o nastawieniu funkcjonalnym wobec języka. Zadania do wykonania nie mają charakteru ćwiczeń gramatycznych (ani tych typowych, ani tych nieco rzadziej spotykanych), ale wymagają podjęcia tego aspektu działań językowych wśród wielu innych. Na przykład w zadaniu polegającym na tym, by przygotować krótki przewodnik po mieście, albo jednym tylko jego miejscu, trzeba będzie sformułować odpowiednie opisy osób czy obiektów z użyciem poznanych i ćwiczonych wcześniej konstrukcji gramatycznych, sugerowanych przez nauczyciela lub pozostających do swobodniejszego wyboru przez uczących się.

Budowanie kontekstu/sytuacji

Jest to podejście oparte na przeświadczeniu o społecznym wymiarze języka, pokazujące związki między tym, czego się uczymy, a możliwościami wykorzystywania rezultatów tej nauki. Można na przykład zaproponować wyobrażenie sobie pewnej sytuacji za pomocą jej opisu i poprosić o symulowanie zachowań językowych, które są wówczas odpowiednie i stosowne. Może to być usprawiedliwianie spóźnienia, rozmowa wywołana nagłą prośbą o wskazanie drogi, uczestnictwo w dyskusji związanej z wypowiedzią / tekstem itp.

Gramatyka jako jeden z elementów nauki języka

Przywołane i pokrótce tu omówione podejścia oraz sposoby, metody i modele uczenia gramatyki stanowią składową część procesu nauczania języka. Muszą być powiązane z nauczaniem innych podsystemów języka oraz wszystkich sprawności, które wiążą się z posługiwaniem się językiem. Konieczne też jest nieoddzielanie nauczania elementów formalnych języka (upraszczając: gramatyki) od kształcenia umiejętności przekazywania treści (skuteczna komunikacja). Można zaryzykować twierdzenie, że dopiero właśnie powiązanie uczenia gramatyki z nauczaniem wszystkich innych elementów języka uruchamia proces rzeczywistego opanowywania go. Podtrzymywanie „ruchu” tego procesu wymaga z kolei stałych działań nastawionych na systematyzowanie i zapamiętywanie materiału językowego: uzupełniania zdań, przekształcania akapitów, porównywania wyrażen, zaznaczania form, podkreślenia słów, zadawania pytań, łączenia zbiorów, dodawania elementów, inicjowania dialogów, wyszukiwania konstrukcji, tworzenia fiszek gramatycznych, wykorzystywania filmów i piosenek, grupowania elementów według pewnych kryteriów, czytania i tworzenia tekstów, przeformulowywania reguł itd. Wszystkie te działania warte są podejmowania w trakcie nauczania gramatyki polskiej Słowian, kiedy zwracamy uwagę na czynniki specyficzne w tej sytuacji, czyli motyw podobieństw i różnic, także tych pozornych [Kaleta 2017; Zinkiewicz-Tomanek 2017; Madelska 2012].

8. PRYZSWAJANIE I UCZENIE SIĘ GRAMATYKI POLSKIEJ PRZEZ SŁOWIAN

W uczeniu się polszczyzny przez Słowian występują interferencje oraz wynikający z nich transfer pozytywny i negatywny. Doświadczenia w nauczaniu Słowian wskazują na niejednoznaczne skutki wymienionych procesów: wspomagające naukę oraz hamujące ją. Te ostatnie widoczne są w przykładach błędnego użycia form gramatycznych, pochodzących z prac pisemnych powstałych podczas egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego na poziomie B1. Są one reprezentatywne wśród osób o pochodzeniu wschodniosłowiańskim przystępujących do tego egzaminu. Glottodydaktycy w Polsce (i nie tylko) zebrali już sporo materiału językowego wśród Słowian uczących się polskiego, opracowali go i publikowali wyniki swoich obserwacji [por. m.in. Maliszewski 2019; 2016]. Przywołane tu przykładowe błędy świadczą przede wszystkim o niedostatecznym jeszcze opanowaniu danych elementów systemu językowego przez uczących się. Można jednak wskazać inne przyczyny owych błędów, w tym prawdopodobnie interferencje.

1. *Lubię słuchać muzykę.*

Przykład ten ilustruje użycie niewłaściwego przypadku (biernika zamiast dopełniacza) – wynikłe prawdopodobnie z wpływu składni języka wschodniosłowiańskiego.

2. *To pomoże mu osiągnąć celu.*

Użycie niewłaściwego przypadku (dopełniacza zamiast biernika) może wynikać ze składni języka wschodniosłowiańskiego.

3. *Ona wyróżnia się pamięcią.*

Występuje tutaj niewłaściwa końcówka przypadku (narzędnika) – przypuszczalnie odwzorowująca tę funkcjonującą w języku wschodniosłowiańskim.

4. *Każdy wykonał swoju robotu.*

Użyto niewłaściwej końcówki przypadku (biernika) – prawdopodobnie tej występującej w języku wschodniosłowiańskim.

5. *W tej grupie są elektryki, glazurniki...*

Przykład ilustruje błędnie utworzone formy mianownika liczby mnogiej rodzaju męskoosobowego rzeczowników, co może wynikać z wpływu fleksji języka wschodniosłowiańskiego.

6. *My z żoną mieszkali w Krakowie.*

W zdaniu nie użyto końcówek osobowych w formach czasu przeszłego. W takiej postaci czas przeszły tworzony jest w językach wschodniosłowiańskich.

7. *W ekipie jest malarze, tynkarze...*

Błędnie sformułowano orzeczenie zdania – użyto formy trzeciej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w zdaniu z podmiotem w liczbie mnogiej. Taka postać orzeczenia może być wynikiem wpływu składni języka wschodniosłowiańskiego.

8. *Nasza ekipa nie jest liczną.*

W przykładzie występuje błąd w konstrukcji orzeczenia imiennego: orzecznik przymiotnikowy wyrażono nie w mianowniku, ale w narzędniku – podobnie jak w składni języków wschodniosłowiańskich.

9. *Nasz zespół **podzielony** na ekipy.*

Błędnie skonstruowano orzeczenie imienne: brakuje w nim łącznika, co może być wynikiem wpływu składni języka wschodniosłowiańskiego.

Przywołane przykłady ilustrują jedne z częstszych interferencji słowiańskich w gramatyce:

- w deklinacji: rodzaj gramatyczny rzeczowników (zwłaszcza męskoosobowy i niemęskoosobowy), różne końcówki przypadków analogicznych;
- w koniugacji: formy czasu przeszłego (zwłaszcza końcówki osobowe);
- w składni: łączliwość czasowników i przyimków z przypadkami, forma orzecznika przymiotnikowego, składnia *mieć* i *być*, postać (liczba gramatyczna) orzeczenia.

Nauczanie gramatyki polskiej Słowian niewątpliwie wymaga stosowania metod i modeli wykorzystywanych w nauce gramatyki niezależnie od języka ojczystego uczących się. Ta konstatacja, poniekąd banalna, warta jest jednak powtarzania ze względu na szeroki wachlarz metod i technik stosowanych w uczeniu gramatyki różnych języków. Wydaje się, że mają one znaczny potencjał dydaktyczny w odniesieniu do uczenia języka pokrewnego językowi uczących się. Nauka gramatyki w takiej sytuacji wymaga jednak także podejścia specyficznego, ukierunkowanego na genetyczną bliskość języków słowiańskich. Przydatna jest tu znajomość tych języków, co jednak – w warunkach polskich – spotyka się coraz rzadziej. Propozycją godną uwagi (wynikłą z doświadczeń wielu lektorów języka polskiego) jest uważna obserwacja wypowiedzi uczących się – podczas zajęć i poza nimi – oraz zbieranie i analiza niestandardowych użyć polszczyzny. Taki swoisty korpus językowy pozwala na zestawienia, porównania i poszukiwanie rozwiązań w postaci odpowiednio ukierunkowanych gramatycznych ćwiczeń usprawniających.

Bibliografia

- R. Kaleta, 2017, *O polsko-białorusko-rosyjskiej homonimii międzyjęzykowej w ujęciu glottodydaktycznym* [w:] M.B. Majewska (red.), *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, „Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW” t. 10, Warszawa, s. 71–86.
- A. Karolczuk, 2020, *Perspektywa funkcjonalna w podejściu do gramatyki i pragmatyki języka polskiego. O „upraszczaniu” opisu polszczyzny* [w:] E. Kubicka i in. (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, Toruń, s. 67–73.
- J. Kic-Drgas, 2014, *Dzieci a nauka języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 91–97.
- M. Knyś, 2017, *O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 1. STRONY
- L. Madelska, 2012, *Praktičeskaja grammatika pol’skogo jazyka*, tłum. O. Leshkova, Kraków.
- M.B. Majewska (red.), 2017, *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, „Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW” t. 10, Warszawa.
- B. Maliszewski, 2019, *Ku absencji interferencji – sposoby utrwalania poprawnych form gramatycznych w nauczaniu języka polskiego młodzieży z Ukrainy*, „Roczniki Humanistyczne” t. LXVII, z. 10, s. 99–112.
- B. Maliszewski, 2016, *Pokonując interferencje – nauczanie sprawności pisania w początkujących grupach wschodniosłowiańskich* [w:] W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. I, Lublin, s. 129–138.
- A. Mystkowska-Wiertelak, 2017, *Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 13–21.
- T. Róg, 2020, *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin.

- B. Zinkiewicz-Tomanek, 2017, *Ukraińsko-polskie niepełne paralele leksykalne i gramatyczne jako źródło interferencji* [w:] M.B. Majewska (red.), 2017, *Wokół homonimii międzyjęzykowej*, „Prace Językoznawcze Instytutu Filologii Polskiej UKSW”, t. 10, Warszawa, s. 159–173.
- M. Żylińska, 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń.

O uczeniu gramatyki polskiej Słowian

Streszczenie

W artykule przywołano i pokrótce omówiono współczesne podejścia do uczenia gramatyki języka obcego. Skupiono się na zestawieniu, przypomnieniu i skrótowym omówieniu funkcjonujących dzisiaj (częściej lub rzadziej) modeli, metod, technik i chwytów stosowanych w tym zakresie. Omówiono uczenie gramatyki polskiej Słowian, biorąc pod uwagę pokrewieństwo językowe i wynikające stąd zarówno swoiste ułatwienia, jak i utrudnienia w przyswajaniu gramatyki polskiej przez mówiących po ukraińsku czy rosyjsku.

Słowa kluczowe: nauczanie gramatyki – metodyka nauczania języka – języki pokrewne – transfer językowy – języki słowiańskie.

Teaching Polish grammar to Slavic speakers

Summary

This paper presents diverse approaches to teaching grammar in the language acquisition process. It focuses on a compilation of the models, methods, techniques, and tricks of teaching grammar. The paper concerns especially teaching Polish grammar to Slavic speakers while taking consideration of the cognation of the languages and the resulting interdependencies. This situation creates both easiness and difficulty in grammar teaching.

Keywords: teaching grammar – methodology of teaching languages – cognate languages – language transfer – Slavic languages.

Adj. Monika Czarnecka