

O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego

MICHALINA KNYŚ

W dobie dominacji podejścia zadaniowego w metodyce, kiedy język jest narzędziem służącym do skutecznego komunikowania się i działania w społeczeństwie, coraz częściej pojawiają się pytania o rolę gramatyki w nauczaniu języka obcego. W jaki sposób uczyć gramatyki – dedukcyjnie, przez podawanie uczącym się gotowych reguł, czy indukcyjnie, przez pozwolenie im na samodzielne odkrywanie praw rządzących językiem? I jak na lekcji języka polskiego jako obcego połączyć indukcję z podejściem zadaniowym?

Dlaczego warto uczyć (się) gramatyki?

Wraz z pojawieniem się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003) zmieniło się podejście do nauczania i uczenia się języków obcych. Opisywanym celem nauki nie jest odtąd ani znajomość gramatyki i słownictwa, ani nawet sama komunikacja, ale funkcjonowanie w wielokulturowym i wielojęzycznym świecie za pomocą działań podejmowanych w języku obcym. Jak pisze Iwona Janowska (2011), *komunikacja jest tutaj tylko środkiem służącym realizacji zadania (typu społecznego)*. To samo możemy powiedzieć o kompetencji gramatycznej uczącego się.

W ESOKJ został przyjęty nowy typ podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, nazywany podejściem ukierunkowanym na działanie (ang. *an action-oriented approach*)¹. Użytkownik języka (i uczący się) jest aktywną „jednostką społeczną”, która *ma do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym* (Rada Europy 2003:20). Przez zadanie autorzy ESOKJ rozumieją *każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie* (Rada Europy 2003:20). Wśród wielu definicji zadania (m. in. Ellis 2003, Nunan 2004) warto wymienić tę sformułowaną przez Jane Willis (1996, za: Janowska 2011:173): *Zadanie to działanie, podczas którego uczący*

się komunikuje się w języku obcym, aby osiągnąć cel, niekoniecznie językowy.

W tym miejscu warto przywołać schemat zadania zaproponowany przez I. Janowską (2011:206). Już na etapie projektowania zadania nauczyciel powinien uwzględnić wspomniane cele (zarówno językowe, jak i pozajęzykowe), środki i materiały, dzięki którym będzie można te cele zrealizować; działania i strategie językowe; rolę nauczyciela oraz ucznia; kontekst (czyli sytuację, możliwie autentyczną) oraz wymierny rezultat. Szczególny nacisk kładą badacze na role pełnione w podejściu zadaniowym przez nauczyciela i uczącego się – uczący się i jego potrzeby znajdują się bowiem w centrum procesu uczenia się, co oznacza też, że uczący się *przejmuje w dużej mierze odpowiedzialność za swoje uczenie się* (Janowska 2011:214). Nierzadko wymaga to od niego zmiany pewnych nawyków i postaw. Tymczasem nauczyciel *obserwuje, analizuje, ukierunkowuje, koryguje procedury związane z wykonywaniem zadań oraz dostarcza (pomaga znaleźć lub stworzyć) odpowiednich materiałów i narzędzi niezbędnych do skutecznego wykonywania zadań* (Janowska 2011:214). Nauczyciel nie jest więc już autorytarnym wykładawcą, lecz partnerem, doradcą, współorganizatorem procesu uczenia się.

Gdzie jest miejsce dla kompetencji gramatycznej w opisywanym podejściu do uczenia? Jest ona jednym

z najważniejszych komponentów kompetencji lingwistycznych, które (razem z kompetencjami socjolingwistycznymi i pragmatycznymi) tworzą językową kompetencję komunikacyjną. ESOKJ (Rada Europy 2003:102) definiuje ją jako *znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych*. O ile wybór modelu nauczania gramatyki pozostaje decyzją nauczyciela (oba modele: indukcyjny i dedukcyjny, omówiono w kolejnym punkcie), o tyle usytuowanie ćwiczeń i zadań językowych w kontekście realizacji zadania wydaje się dość problematyczne. Jak wspominają I. Janowska i A. Rabiej (2014:241), badacze na ogół *umieszczają zadania/ćwiczenia gramatyczne w końcowych fazach sekwencji dydaktycznych*. Dla przykładu, Dave i Jane Willis (2007, za: Janowska i Rabiej 2014:240) postulują, by działania służące analizie danej formy (*zadania metakomunikacyjne*) pojawiały się dopiero po wykonaniu zadania głównego. Z kolei w trz etapowym schemacie realizacji zadań I. Janowskiej (2011:249), praca nad językiem odbywa się zarówno w pierwszym etapie, poprzedzającym wykonanie zadania, jak i w ostatnim, już po jego wykonaniu.

Kolejnym istotnym problemem w dyskusji nad nauczaniem i uczeniem się gramatyki jest pytanie, na które próbowało odpowiedzieć wielu badaczy (Germain i Séguin 1995, Nunan 2004, Ellis 2006, Willis i Willis 2007): czy w procesie uczenia się/nauczania należy koncentrować się na formie, czy na znaczeniu? Już Claude Germain i Hubert Séguin (1995:150) uznają, że najlepszym rozwiązaniem jest połączenie tych dwóch stanowisk i nauczanie skoncentrowane na komunikacji i negocjacji znaczeń przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na formy gramatyczne w odpowiednim kontekście.

Rod Ellis (2006:101) również uważa, że kluczowe w nauczaniu gramatyki jest to, że uczący się musi być w stanie powiązać ze sobą formę i znaczenie po to, by skutecznie brać udział w komunikacji. Twierdzi też, że nauczanie gramatyki może odbywać się zarówno na oddzielnych lekcjach, tak aby uczący się mogli się skoncentrować na wyćwiczeniu danej struktury (ang. *focus-on-forms approach*), jak i w trakcie zadań komunikacyjnych (ang. *focus-on-form approach*) (Ellis 2006:103).

Indukcja czy dedukcja? Oto jest pytanie!

Po próbie nakreślenia odpowiedzi na pytania, czego i kiedy uczyć, pozostaje refleksja nad tym, w jaki sposób należy uczyć gramatyki. Tradycyjny podział na dwa modele rozumowania, a przy okazji nauczania – dedukcyjny i indukcyjny – funkcjonuje nie tylko w glottodydaktyce, ale i w innych naukach. Wilfried Decoo (1996:97) tak definiuje indukcję i dedukcję: *Induction is the process*

*that goes from the specific to the general, namely first the real language use, from which will “emerge” patterns and generalizations. Deduction is understood as the process that goes from the general to the specific, from consciously formulated rules to the application in language use*². Podobnie pojmowana jest ta dychotomia na przykład w socjologii (Martin 2010).

Pojęcie nauczania indukcyjnego doczekało się w ciągu minionych lat wielu przeformułowań i uzupełnień. Przywołajmy najpopularniejsze z nich.

Constance Shaffer (1989) wskazuje na rolę uczącego się, który najpierw koncentruje się na danej strukturze gramatycznej, a następnie samodzielnie tworzy regułę. Carol Herron i Michael Tomasello (1992) również podkreślają, że niezwykle istotny w indukcyjnym procesie uczenia się (określanym przez nich jako *Guided Induction Approach*) jest aktywny udział uczącego się, ponieważ bez zaangażowania z jego strony cały ciężar uczenia się języka spadnie na nauczyciela, co jest bezzasadne. Aby tworzenie hipotez przynosiło jak najlepsze rezultaty, uczący się musi mieć zapewniony natychmiastowy *feedback*, dzięki czemu nastąpi weryfikacja danej hipotezy. W. Decoo (1996) z kolei uzupełnia tradycyjny podział na nauczanie dedukcyjne i nauczanie indukcyjne o trzy typy (ang. *modalities*) zdobywania wiedzy gramatycznej. Wyróżnia:

- dedukcję właściwą (ang. *actual deduction*), kiedy nauczyciel najpierw prezentuje regułę gramatyczną, a zadaniem uczących się jest jej zastosowanie w praktyce (ćwiczenia, przykłady);
- świadomą indukcję będącą sterowanym odkrywaniem (ang. *conscious induction as guided discovery*), kiedy to uczący się – na bazie przykładów specjalnie dobranych przez nauczyciela – samodzielnie formułują regułę gramatyczną;
- indukcję prowadzącą do eksplicytnego „podsumowania zachowania” (ang. *induction leading to an explicit “summary of behaviour”*), kiedy dzięki intensywnym ćwiczeniom nad daną strukturą gramatyczną uczący się niejako samoistnie przyswajają regułę, którą nauczyciel krótko podsumowuje pod koniec jednostki lekcyjnej;
- „podświadomą” indukcję na ustrukturyzowanym materiale (ang. *“subconscious” induction on structured material*), kiedy nauczyciel dostarcza uczącym się odpowiednio dobrany (to znaczy: sprzyjający indukcji) materiał językowy i zróżnicowane ćwiczenia w ilości pozwalającej im na całkowite opanowanie reguły bez świadomego analizowania;
- „podświadomą” indukcję na nieustrukturyzowanym materiale (ang. *“subconscious” induction on*

unstructured material), którą W. Decoo porównuje do naturalnego przyswajania języka – uczącemu się dostarczany jest autentyczny input, pozbawiony jakiegokolwiek ingerencji ze strony nauczyciela, a stworzenie i przyswojenie reguł powinno nastąpić tak jak w przypadku akwizycji pierwszego języka.

Badania wykazują, że trudno jednoznacznie opowiedzieć się za stosowaniem indukcji lub dedukcji w nauczaniu gramatyki. C. Herron i M. Tomasello (1992) podkreślili przewagę aktywnego testowania hipotez i nauczania indukcyjnego u studentów na poziomie początkującym (badaniu poddała została grupa amerykańskich studentów uniwersytetu), podczas gdy C. Shaffer (1989) nie zauważyła istotnych różnic między tymi dwoma podejściami. Rosemary Erlam (2003), badając proces uczenia się języka francuskiego w warunkach szkolnych wśród nowozelandzkich nastolatków, dostrzegła, że wyniki tych uczniów, którzy poznawali gramatykę za pomocą dedukcji, są – w porównaniu do grupy indukcyjnej – lepsze w testach napisanych niedługo po zakończeniu eksperymentu. Interesujące zestawienie metod i ich skuteczności prezentują François Vincent, Olivier Dezutter i Pascale Lefrançois (2013). Jest to analiza 12 różnych badań (od 1985 do 2011 r., w tym między innymi wymienione już tutaj Shaffer 1989 i Erlam 2003) pod kątem zastosowanej definicji indukcji i dedukcji oraz krótko- i długoterminowej efektywności wybranych metod. Analiza ta prowadzi do wniosku, że trudno porównywać badania przeprowadzone na różnych grupach studentów uczących się różnych języków w różnych krajach i według różnych definicji metody indukcyjnej, oraz że najlepsze dla studentów będzie naprzemienne stosowanie nauczania poprzez indukcję i dedukcję.

Efektywność dedukcji i indukcji zależy od wielu czynników, wśród których należy wymienić, za W. Decoo (1996), te, które dotyczą uczącego się (m.in. strategie uczenia się, pamięć krótkotrwałą, świadomość gramatyczną i znajomość morfologicznych i syntaktycznych struktur języka, oczekiwania wobec kursu języka, motywację itd.), te, które dotyczą nauczyciela (m.in. stopień opanowania określonej wiedzy, jasność przekazu, umiejętność przekazywania informacji również za pomocą głosu, intonacji i bodźców wizualnych), oraz te, które dotyczą języka (m.in. różnice i podobieństwa do języka ojczystego). Warto wziąć także pod uwagę specyfikę grupy: wiek uczących się, ich przyzwyczajenia i cechy osobowości. Inaczej wygląda indukcyjna lekcja gramatyki z dorosłymi lub nawet seniorami, przyzwyczajonymi do określonego sposobu nauczania i pewności, którą daje reguła gotowa do zastosowania, a inaczej – lekcja dla młodych

i ambitnych studentów filologii lub licealistów, którzy sami szukają prawidłowości i analogii i chcą jak najszybciej nauczyć się mówić w języku obcym.

R. Ellis (2006:98) zauważa, że na skuteczność wybranego modelu nauczania danej struktury wpływ ma również sama struktura: według badacza, proste reguły mogą być nauczane dedukcyjnie, zaś te bardziej skomplikowane – indukcyjnie.

Hanna Komorowska (1999:167) zauważa pewne trudności związane z przyjęciem indukcyjnego modelu nauczania – nauczyciel musi bowiem samodzielnie przygotowywać większość materiałów, a co za tym idzie, odpowiednio dobierać przykłady, które ułatwiają odkrycie reguły. Problemem może być też nieumiejętne naprowadzanie studentów na fakty językowe, np. poprzez nadużywanie języka ojczystego czy terminologii gramatycznej. Dlatego też Komorowska zaleca młodym i niedoświadczonym jeszcze nauczycielom rezygnację z indukcyjnego nauczania gramatyki.

Jeśli jednak nauczyciel zdecyduje się na wykorzystanie na swoich zajęciach gramatycznych nauczania przez indukcję, ma do wyboru kilka schematów postępowania. Propozycję Komorowskiej (1999:67) możemy opisać następująco: wyszukiwanie w tekście nowych form, wspólne tworzenie reguły na ich podstawie (dotyczącej zarówno budowy, jak i użycia w kontekście), praktyka językowa. Antony J. Peck (1988, za: Germain i Séguin, 1995:157) wyróżnia z kolei pięć technik nauczania gramatyki, które porządkuje od najbardziej szczegółowej do najbardziej ogólnej. Są to: identyfikacja, klasyfikacja, systematyzacja, zastosowanie i uogólnienie. O refleksyjnym nauczaniu gramatyki wspominają też I. Janowska i A. Rabiej (2014:245), które wymieniają pięć etapów procesu przyswajania nowej wiedzy gramatycznej: wyczulenie na problem, rozpoznawanie zjawiska gramatycznego, weryfikacja dokonanych odkryć, automatyzacja struktur, swobodne użycie języka.

Szczególnie istotna, zwłaszcza w odniesieniu do podejścia ukierunkowanego na działanie, jest tutaj kontekstualizacja użycia określonych form gramatycznych, które uczący się powinien poznawać od strony jak najbardziej praktycznej. Po podjęciu decyzji, której struktury, w jakim kontekście i w jaki sposób chcemy nauczyć, warto zastanowić się nad tym, jak sprawić, by niezbędna faza automatyzacji, poza swoją główną funkcją, spełniała również rolę komunikacyjną. Dlatego też należy dobierać takie sytuacje, takie przykłady (i takie słownictwo), które pomogą później uczącym się w wykonaniu zadania głównego. Jak zauważa bowiem I. Janowska (2011:187): *Pomyślna realizacja zadania wymaga przede*

TABELA 1. Schemat zadaniowej jednostki lekcyjnej – gramatyka nauczana zadaniowo i indukcyjnie (na podstawie Janowska 2011, Janowska i Rabiej 2014)

Etap poprzedzający wykonanie zadania	A. Wyczulenie na problem. B. Rozpoznawanie zjawiska gramatycznego. C. Weryfikacja dokonanych odkryć. D. Automatyzacja struktur (ćwiczenia i zadania już na tym etapie przygotowują do wykonania zadania głównego).
Realizacja zadania	E. Swobodne użycie języka (wykonanie zadania głównego).
Etap po realizacji zadania	F. Ewaluacja, ocena, powrót do problematycznych zagadnień językowych.

wszystkim tworzenia zadań cząstkowych, proponujących pracę na formie. Pomagają one uczącemu się dostrzec związek pomiędzy formą językową i jej użyciem w sytuacji komunikacyjnej.

Mimo wymienionych wyżej trudności, indukcyjne nauczanie gramatyki niesie za sobą liczne korzyści dla uczących się. Komorowska (1999:167) wskazuje na jego zalety, takie jak kształtowanie samodzielności ucznia, trening domysłu językowego i krytycznego myślenia oraz zwiększanie trwałości zapamiętywanego materiału. Zgodnie ze spostrzeżeniami Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, odkrycia, których dokonaliśmy samodzielnie, zostają w naszej pamięci na dłużej (za: Gołąb-Meyer 1996:20, 35). Możemy także odwołać się do *Psychologii i życia* (Zimbardo i Gerrig 1999:312), gdzie autorzy, wyjaśniając, na czym polega proces uczenia się, podkreślają kluczową rolę doświadczenia, obejmującego zbieranie informacji (*a także jej ocenianie i przetwarzanie*) oraz wykonywanie reakcji, które oddziałują na otoczenie.

Rozwiązania praktyczne – przykładowa zadaniowo-indukcyjna jednostka lekcji gramatyki

Ukazana niżej przykładowa indukcyjna (i jednocześnie zadaniowa) sekwencja opiera się na cytowanej propozycji I. Janowskiej i A. Rabiej (2014).

W prezentowanym niżej projekcie studenci na poziomie A2 dokonują szeregu gramatycznych odkryć po to, by stopniowo zdobywaną i utrwalaną wiedzę wykorzystać w autentycznej sytuacji komunikacyjnej – ich głównym zadaniem jest zorganizowanie wspólnego wyjazdu na majówkę (z uwzględnieniem wyboru miejsca, transportu, podziału obowiązków) i przedstawienie grupie swojego planu. Planowanie wyjazdu pozwala nie tylko na rozwijanie umiejętności argumentowania i negocjowania, ale też na użycie czasu przyszłego. W trakcie zajęć studenci, znający już czas przyszły prosty i złożony, próbują zrozumieć, w jakich sytuacjach wymagane jest użycie tych dwóch czasów.

PRZED WYKONANIEM ZADANIA:

A. WYCZULENIE NA PROBLEM

W zależności od programu i planu nauczyciela, powtórzenie wiadomości leksykalnych i zogniskowanie uwagi studentów na danym temacie (tutaj: majówka, rozrywka i czynności w czasie wakacji) może odbywać się albo na osobnej lekcji, albo na początku tej poświęconej planowaniu wyjazdu. Nauczyciel może na przykład pokazać studentom serię ilustracji obrazujących potencjalne plany na majówkę (piknik, grill, jazda na rowerze, gra na komputerze, wizyty w bibliotece) i podawszy wzór wypowiedzi w czasie przyszłym (*W czasie majówki codziennie będę organizować grilla, a oni co będą robić? Jutro zorganizuję grilla, a oni co zrobią?*), już w tym momencie wskazać problem gramatyczny.

B. ROZPOZNAWANIE ZJAWISKA GRAMATYCZNEGO

Następnie zadaniem studentów jest lektura tekstów (w tym wypadku preparowanych, choć warto stosować teksty autentyczne) poświęconych planom na majówkę oraz dopasowanie ich do pokazanych wcześniej ilustracji. W tekstach pojawiają się zaznaczone formy czasu przyszłego, które mają skupić uwagę uczących się na analizowanym zjawisku.

Kasia: Już niedługo majówka! Wreszcie **spotkam się** z przyjaciółmi i **urządzimy** sobie grilla! A ty co **będziesz robił**?

Piotrek: Nie wiem jeszcze... Pewnie **będę** dużo **spać**... **Będę** też **grał** w gry komputerowe...

Kasia: Chętnie **zagram** z tobą. Ale przecież **będzie** piękna pogoda! Nie możesz marnować czasu przed komputerem! **Pójdiesz** ze mną na grilla.

Piotrek: A **będzie** tam dostęp do sieci?

Basia: Wiesz już, jak **spędzisz** majówkę?

Ewa: Tak, mam bardzo ambitne plany. Codziennie **będę**

chodzić do biblioteki i **będę pisać** pracę magisterską. A ty?

Basia: Ja też. Przez te trzy dni **napiszę** moją pracę magisterską!

Ewa: Przez trzy dni? Powodzenia...

Joanna: Kochanie, tak się cieszę, że **polecimy** do Francji! Codziennie rano **będziemy jeść** bagietki! A potem **będziemy kąpać się** w morzu i **zwiedzać** Niceę! I **urządzimy** sobie piknik nad morzem, dobrze? To **będzie** niezapomniana majówka!

Mąż Joanny: I bardzo droga...

Po lekturze tekstu studenci są proszeni o odpowiedzi na pytania dotyczące informacji w nich zawartych. Pytania są skonstruowane w taki sposób, by studenci mogli sami przypomnieć sobie zasady tworzenia czasu przyszłego: w niektórych przypadkach wystarczy, że przepiszą czasownik, w innych zaś powinni wykorzystać wiedzę, którą już posiadają, a także wskazówki „zawarte” w formach czasowników w innych pytaniach, tak aby przez analogię utworzyć poprawne zdania:

Co Ewa będzie robić w czasie majówki? Ewa będzie pisać pracę magisterską.

Co robi Basia? Basia napisze pracę magisterską.

Dokąd polecą Joanna z mężem? Polecą do Francji.

Co będą tam robić? Będą jeść bagietki, będą kąpać się w morzu i zwiedzać Niceę.

Gdzie Joanna i jej mąż urządzą piknik? Urządzą piknik nad morzem.

Z kim spotka się Kasia i co razem zrobią? Kasia spotka się z przyjaciółmi i urządzą razem grilla.

Co Piotrek będzie robił w czasie majówki? Piotrek będzie spał i grał w gry komputerowe.

Po sprawdzeniu tego ćwiczenia nauczyciel przechodzi do zadań mających na celu uwrażliwienie studentów na różnicę znaczeniową i aspektową, jaką niosą ze sobą czas przyszły prosty i złożony. Nauczyciel pokazuje studentom serię par ilustracji i ich opisów, ci zaś muszą dopasować opis do ilustracji, na przykład:

Basia napisze pracę magisterską (ilustracja z gotową pracą magisterską). Ewa będzie pisać pracę magisterską (ilustracja przedstawiająca osobę, która pisze).

Joanna będzie jeść bagietki (ilustracja przedstawiająca kobietę jedzącą bagietkę). Joanna zje bagietkę (ilustracja przedstawiająca pusty talerz).

Joanna i jej mąż będą zwiedzać Niceę (ilustracja z dwiema osobami i otwartą mapą). Joanna i jej mąż zwiedzą Niceę (ilustracja z kartką i „odhaczonymi” zabytkami z listy).

Dzięki zadaniom tego typu uczący się na bieżąco tworzą i weryfikują swoje hipotezy.

C. WERYFIKACJA DOKONANYCH ODKRYĆ

Po refleksji nad różnicami znaczeniowymi dwóch form czasu przyszłego uczący się mogą spróbować usystematyzować swoją wiedzę dotyczącą zarówno budowy analizowanych konstrukcji, jak i ich znaczenia. W tym celu uzupełniają utworzoną wcześniej przez nauczyciela tabelę, uzupełniają także regułę i zastanawiają się nad sytuacją użycia poszczególnych form. Mogą pracować w parach lub w małych grupach, co pozwoli na twórczą wymianę spostrzeżeń, po czym następuje weryfikacja razem z nauczycielem.

Przykładowa tabela pokazuje, jak wiele pracy wymaga od nauczyciela wprowadzenie procesu indukcji i umiejętnego pokierowanie tym procesem. Zakładamy, że uczący się operują podstawowymi pojęciami gramatycznymi (czasy, typy koniugacji, aspekt, bezokolicznik) – w przypadku studentów znających język polski wyłącznie „z domu”, w jego odmianie mówionej, nie zawsze jest to oczywiste.

D. AUTOMATYZACJA STRUKTUR

Na podstawie swoich obserwacji studenci sformułowali reguły, które potem wspólnie zaakceptowali lub odrzucili. Znajomość zasady to jednak nie wszystko – wciąż pamiętamy o tym, że studenci muszą zaplanować wyjazd na majówkę, a żeby im się to udało, konieczne jest sprawne posługiwanie się formami czasu przyszłego. Proponujemy więc ćwiczenia silnie powiązane tematycznie i leksykalnie z motywem przewodnim zajęć.

1. *Rozterki Piotrka. Wybierz poprawną formę czasownika.* Piotrek jeszcze nie wie, co będzie **robić** / **zrobić** w czasie majówki. Pewnie przez cały weekend będzie **grać** / **zagrać** w gry komputerowe albo będzie **oglądać** / **obejrzeć** nowy sezon ulubionego serialu i **jeść** / **zjeść** pizzę. Może będzie **czytać** / **przeczytać** komiksy, **wstawać** / **wstać** późno i **kłaść się** / **położyć się** spać jeszcze później. A może codziennie będzie **spotykać się** / **spotkać się** z Kasią i jej przyjaciółmi?

To ćwiczenie kieruje uwagę studentów zwłaszcza na konieczność użycia czasownika niedokonanego w formie złożonej czasu przyszłego.

Uzupełnij tabelę czasownikami z tekstów z poprzednich ćwiczeń:

KONIUGACJA	BEZOKOLICZNIK	CZAS PRZYSZŁY PROSTY	CZAS PRZYSZŁY ZŁOŻONY I	CZAS PRZYSZŁY ZŁOŻONY II
I -ę / -esz	Pisać	X	będę pisać	będę pisał / pisała
	Napisać	(ja)	(ja)	X
	Pójść	(ty)	X	
II -ę / -isz -ę / -ysz	Zrobić	(ty)	(ty)	(ty)
	Robić	(oni)	(oni)	(oni)
	Urządzić	(my)	X	(my)
III -m / -sz	Zagrać	(on)	(on)	(on)
	spotkać się	(ona)	(ona)	X

Na podstawie tabeli i własnej wiedzy uzupełnij regułę słowami z ramki:

bezokolicznik być być przeszłym

Jak tworzymy **czas przyszły złożony**?

czasownik _____ + _____, np. *będę robić*

albo

czasownik _____ + czasownik w czasie _____, np. *będziesz robił*

Jak tworzymy **czas przyszły prosty**?

Często dodaje się do czasowników prefiksy, np. _____.

Czasem potrzebny jest nowy czasownik, np. iść – _____.

Które informacje odnoszą się do czasu przyszłego prostego (P), które do czasu przyszłego złożonego (Z), które do obu tych czasów (P+Z), a które do żadnego (X)?

Tworzymy go od czasowników dokonanych.	P
Tworzymy go od czasowników niedokonanych.	Z
Tworzymy go od czasowników dokonanych i niedokonanych.	X
Czasowniki odmieniają się jak w czasie teraźniejszym.	P
Używamy go, gdy w przyszłości robimy coś raz.	P
Używamy go, gdy w przyszłości robimy coś wiele razy.	Z
Wyrażamy czynność, która będzie zakończona, kompletna w przyszłości.	P
Używamy go, gdy mówimy o planach na przyszłość.	P + Z

2. Jaka będzie pogoda w Krakowie w czasie majówki?

Nauczyciel przygotowuje ilustracje z prognozą pogody na majowy weekend, powtarza ze studentami słownictwo dotyczące pogody (*pada deszcz, świeci słońce, wieje wiatr*) i prosi ich o napisanie, jakiej pogody mogą się spodziewać mieszkańcy Krakowa (*W sobotę będzie padać deszcz* itd.).

3. Jak myślisz, co Kasia będzie robić w czasie deszczowej majówki?

czytać książki, grać na komputerze, spać, gotować, sprzątać mieszkanie, oglądać telewizję

Kolejne zadanie odnosi się do bohaterki początkowych dialogów i jej planów. Ponieważ pogoda w weekend nie zapowiada się zbyt optymistycznie, studenci muszą w parach zdecydować, czym będzie się zajmować Kasia. Nie tylko wymieniają swoje opinie i ustalają wspólną wersję, ale też utrwalają (pisemnie i ustnie) formy czasu przyszłego złożonego.

4. Joanna nie musi martwić się o pogodę – spędzi weekend w słonecznej Francji. Co tam zrobi?

Lista rzeczy do zrobienia – Francja

- zwiedzić Niceę;
- zobaczyć wschód słońca na plaży;
- kupić modną sukienkę i francuski beret;
- spróbować foie gras;
- zjeść śniadanie i wypić kawę w kawiarni w centrum;
- nauczyć się kilku słów po francusku.

W tym ćwiczeniu studenci utrwalają formy czasu przyszłego prostego na bazie historii z początku lekcji. Kontekst, powiązanie z tematem lekcji i możliwość późniejszego użycia tego typu zdań w autentycznych sytuacjach sprawiają, że nie jest to zwykły dryl językowy.

5. Jakie są ich plany na majówkę? Uzupełnij teksty czasownikami w odpowiedniej formie czasu przyszłego i opowiedz o planach poszczególnych osób.

A. W tym roku _____ (ja, spędzić) majówkę w Bieszczadach. Razem z bratem i dziewczyną _____ (my, pojechać) tam pociągiem. _____ (spać) w schroniskach, gdzie można spotkać wiele interesujących osób. Wczorami _____ (siedzieć) przy ognisku, a mój brat _____ (grać) na gitarze. _____ (my, zrobić) milion zdjęć dla najmłodszej siostry, która nie może jechać z nami.

B. Jestem lekarzem i w czasie majówki nie _____ (jechać/pojechać) na urlop, ale do pracy, do szpitala. Od rana _____ (rozmawiać/porozmawiać) z pacjentami i ich rodzinami. Kiedy _____ (wracać/wrócić) do domu po sobotnim dyżurze, _____ (brać/wziąć) kąpiel, _____ (jeść/zjeść) kolację i _____ (kłaść się/położyć się) spać, a w niedzielę znowu _____ (iść/pójść) do pracy.

W kolejnych ćwiczeniach następuje gradacja trudności. O ile ćwiczenia 1-5a skupiały się wyłącznie na jednym czasie, ćwiczenie nr 5b wymaga od uczących się głębszej refleksji i wyboru odpowiedniej formy aspektowej czasownika. Następnie studenci dokonują transformacji tekstu i opowiadają sobie w parach o jego bohaterach w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Teksty wciąż są związane z tematem zajęć.

Wykonanie i sprawdzenie takiej ilości ćwiczeń i zadań powinno pozwolić studentom na przejście do wykonania zadania głównego, czyli zaplanowania wyjazdu na majówkę.

REALIZACJA ZADANIA:

E. SWOBODNE UŻYCIE JĘZYKA

Nauczyciel dzieli grupę na trzyosobowe podgrupy. Ich zadaniem jest teraz zaplanowanie wyjazdu na majówkę – w skład tego planowania wchodzi szereg decyzji do podjęcia: uczniowie muszą bowiem ustalić, dokąd chcą pojechać (na podstawie prognozy pogody i własnych preferencji dotyczących spędzania czasu wolnego), jakim środkiem transportu, muszą także podzielić obowiązki przed wyjazdem. Najpierw sprawdzają prognozę pogody w czterech miejscach: nauczyciel wręcza każdemu uczniowi fragment prognozy pogody na majówkę (nad morzem, w górach, nad jeziorem i w mieście). Każdy uczeń poznaje prognozę pogody tylko na dany dzień, ich zadaniem jest więc ustalenie, gdzie i kiedy pogoda będzie najładniejsza, czyli dokąd warto jechać. Czynią to przez zadawanie pytań, np. *Jaka będzie pogoda w piątek w górach? Czy w sobotę na Mazurach będzie świeciło słońce?* i odpowiadanie na nie w czasie przyszłym.

Następnie każdy uczeń wypełnia ankietę dotyczącą sposobów spędzania majówki, po czym wszyscy wymieniają się informacjami, zadając sobie pytania: *Co będziesz robić w czasie majówki?* Podsumowaniem tego ćwiczenia są krótkie wypowiedzi uczniów: *Chcę jechać nad morze. Będziemy tam pływać i spacerować.*

CO BĘDZIESZ ROBIĆ W CZASIE MAJÓWKI?

	Ja		
kąpać się w wodzie			
zwiedzać miasto			
spacerować			
wędrować po górach			
podziwiać krajobrazy			
chodzić do muzeum			
imprezować			
odpoczywać			
jeździć na rowerze			
leżeć na plaży			
spać w namiocie			
spać w hostelu			
spać w domku			
inne			

Uczniowie zastanawiają się także, co jeszcze można robić w danym miejscu, jakie atrakcje ono oferuje. W razie potrzeby mogą skorzystać z Internetu.

Kolejnym problemem, z jakim muszą zmierzyć się uczniowie, jest transport. Dysponują dostępem do Internetu oraz mapkami Polski z prognozą pogody i na tej podstawie mogą ocenić, ile czasu zajmie im podróż, czym pojadą w dane miejsce. Muszą także ustalić, kiedy wyjadą i kiedy wrócą do Krakowa.

Po tych rozważaniach i po wzięciu pod uwagę wszystkich czynników uczniowie powinni podjąć ostateczną decyzję dotyczącą miejsca wyjazdu. Być może nie będzie to łatwe, ponieważ każda osoba z grupy będzie chciała jechać gdzie indziej, jednak najważniejszy jest kompromis. Podczas „negocjacji” uczniowie kulturalnie wyrażają swoje opinie, np. *Uważam, że powinniśmy pojechać do Bydgoszczy, bo będzie tam piękna pogoda. Będziemy zwiedzać miasto i odpoczywać.* Celem tego zadania jest rozwijanie sprawności mówienia oraz umiejętności argumentacji i negocjacji.

Następnym krokiem jest sformułowanie listy zadań dla każdego uczestnika wyjazdu. Ważne, by studentom udało się podzielić obowiązki. W ten sposób rozwijają sprawność mówienia, a także wykorzystują czas przyszły prosty.

Kto zarezerwuje bilety? Kto zarezerwuje noclegi? Kto kupi lub wydrukuje mapę? Kto weźmie aparat? Kto weźmie ze sobą apteczkę?

Inne: _____

Po wszystkich ustaleniach uczniowie prezentują rezultaty na forum. Opowiadają więc o tym, dokąd pojadą, czym pojadą, co będą tam robić i kto będzie odpowiedzialny za jakie działania organizacyjne. Ich prezentacja może też przybrać inną formę – gazetki czy reportażu z przygotowań do podróży. Wszystko zależy od kreatywności nauczyciela i grupy – ważne jest jednak, by już na początku sprecyzować swoje oczekiwania wobec ostatecznego rezultatu pracy studentów.

ETAP PO REALIZACJI ZADANIA:

F. EWALUACJA

W ramach ewaluacji nauczyciel omawia ze studentami ich prezentacje: studenci opisują proces ich tworzenia (jakie ewentualne trudności napotkali studenci, jak je rozwiązyali, co sprawiło im najwięcej radości w trakcie pracy, jak układała się współpraca w grupach, z czego są najbardziej zadowoleni) i wrażenia dotyczące projektów pozostałych grup.

W razie potrzeby następuje powrót do problematycznych kwestii językowych, nauczyciel może zwrócić uwagę na błędy, które pojawiły się w prezentacjach studentów, i jeszcze raz omówić i przećwiczyć ze studentami trudniejsze zagadnienia.

Inną formą ewaluacji może być także zadanie studentom pracy domowej, takiej jak na przykład opisanie wymarzonej majówki.

Jak będzie wyglądać najlepsza majówka w Twoim życiu? Napisz, co będziesz robić i co zrobisz, a także czego nie będziesz robić i czego nie zrobisz (ok. 10 zdań).

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że gramatyka musi znaleźć swoje stałe miejsce w nowoczesnych metodach i podejściach do nauczania języka polskiego jako obcego. Chociaż nie możemy jednoznacznie opowiedzieć się za wykorzystaniem w tym celu modelu dedukcyjnego lub indukcyjnego (oba te rozwiązania mają swoje wady i zalety), widzimy wyraźnie, że stosowanie indukcji w nauczaniu gramatyki może być wyjątkowo korzystne: pozwala zapamiętać na dłużej opanowany materiał i rozwija zdolności uczących się (myślenie krytyczne, poszukiwanie analogii w języku), zaś indukcja wkomponowana w realizację realnych zadań „z życia wziętych” pozwala uczącemu się nie tylko na samodzielne odkrywanie, ale i na szybkie testowanie reguł rządzących językiem.



ZAŁĄCZNIK 1. MATERIAŁY DLA UCZNIÓW

(link dostępny w elektronicznej wersji artykułu)

BIBLIOGRAFIA

- Decoo, W. (1996) The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. W: *International Review of Applied Linguistics*, t. 34, nr 2, 95-118.
- Ellis, R. (2002) Does Form-focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 24, 223-236.
- Ellis, R. (2006) Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. W: *TESOL Quarterly*, t. 40, nr 1, 83-107.
- Erlam, R. (2003) The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. W: *The Modern Journal*, nr 78, 242-260.
- Germain, C., Séguin, H. (1998) *Le point sur la grammaire*. Paris: Clé International.
- Gołąb-Meyer, Z. (1996) Wkład psychologii w rozwiązywanie problemów dydaktycznych. W: *Foton. Zeszyt dydaktyczny IF UJ*, nr 43.
- Herron, C., Tomasello, M. (1992) Acquiring Grammatical Structures by Guided Induction. W: *The French Review*, nr 65, 708-718.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2013) Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole* nr 3, 40-45.
- Janowska, I., Rabiej, A. (2014) Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki. W: *Neofilolog*, nr 43(2), 235-247.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Martin, O. (2010) Induction-déduction. W: S. Paugam (red.) *Les 100 mots de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 13-14.
- Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Shaffer, C. (1989) A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. W: *The Modern Language Journal*, t. 73, nr 4, 395-403.
- Vincent, F., Dezutter, O., Lefrançois, P. (2013) Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive? W: *Québec français*, nr 170, 93-94.
- Zimbardo, P., Gerrig, R. (1999) *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

MICHALINA KNYŚ Doktorantka Wydziału Polonistyki UJ, lektor języka polskiego na uniwersytecie Paris-Sorbonne. Współpracuje z École Nova Polska w Paryżu, gdzie prowadzi zajęcia z języka polskiego jako obcego dla najmłodszych. Jej zainteresowania naukowe obejmują metodykę nauczania podsystemów języka w kontekście podejścia ukierunkowanego na działanie, preparację materiałów glottodydaktycznych i gramatykę opisową języka polskiego.

1 Podstawowymi metodami pracy lekcyjnej w obrębie podejścia ukierunkowanego na działanie są: podejście zadaniowe (oparte na wykonywaniu zadań), podejście kompetencyjne i podejście projektowe (zob. Janowska 2013:40).

2 „Indukcja to proces, który prowadzi od szczegółu do ogółu, to znaczy najpierw zachodzi rzeczywiste użycie języka, z którego „wyłonią się” wzory i uogólnienia. Dedukcja jest rozumiana jako proces, który prowadzi od ogółu do szczegółu, od świadomie sformułowanych zasad do ich zastosowania w języku.”