

UNIwersytet w Białymstoku
Instytut Filologii Polskiej

Z problematyki kształcenia językowego

Tom II

Składnia – teoria a praktyka szkolna
i akademicka

pod redakcją Henryki Sędziak



Białystok 2002

Recenzenci:
prof. zw. dr hab. Ewa Wolnicz-Pawłowska
dr hab. Bogusław Nowowiejski

Copyright © by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2002

ISBN 83-89031-21-3

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-301 Białystok, ul. Mazowiecka 33
tel. (085) 7457059, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: POLIGRAFIA Artur Milewski, Białystok

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
I. Zagadnienia teoretyczne z zakresu składni	
<i>Renata Grzegorzczkova</i> (Warszawa) Problem interpretacji tzw. zdań bezpodmiotowych	13
<i>Barbara Boniecka, Małgorzata Karwatowska</i> (Lublin) Anakolut – próba zdefiniowania pojęcia	23
<i>Marek Ruszkowski</i> (Kielce) Zdanie bezpodmiotowe a zdanie zawierające podmiot	39
<i>Marek Wiśniewski</i> (Toruń) Uwagi o dystrybucyjnych właściwościach przymiotników przy- narzędnikowych	49
<i>Piotr Zbróg</i> (Kielce) Związki zgody, rządu i przynależności – dyskusyjne problemy	63
<i>Henryka Sędziak</i> (Białystok) Wykładniki związków podrzędności w tekstach Stefana Żerom- skiego	73
<i>Ewa Rogowska</i> (Gdańsk) Typy okoliczników w podręcznikach do historii dla uczniów szkoły podstawowej	89
<i>Małgorzata Krystyna Frąckiewicz</i> (Białystok) Związki podrzędności tworzone przez czasowniki myślenia w tekstach gwarowych	107

II. Teoria składniowa a praktyka dydaktyczna

<i>Zygmunt Zagórski</i> (Poznań)	
Kilka uwag o składni jako przedmiocie badań i nauczania uniwersyteckiego	123
<i>Andrzej S. Dyszak</i> (Bydgoszcz)	
Orzeczenie złożone w opisach składni polskiej i w dydaktyce	131
<i>Piotr Żmigrodzki</i> (Katowice)	
Elementy „tradycyjnych” i „nowych” modeli syntaktycznych w akademickim kursie składni. Konstatacje i propozycje	145
<i>Teresa Wróblewska, Piotr Wróblewski</i> (Białystok)	
Zdania nierozwinięte i rozwinięte w szkolnym nauczaniu składni	159
<i>Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska</i> (Warszawa)	
W poszukiwaniu możliwego do wykorzystania w szkole kryterium podziału wypowiedzi na zdania, równoważniki zdań i zawiadomienia	167

III. Składnia w praktyce szkolnej i akademickiej

<i>Jerzy Podracki, Jadwiga Puzynina</i> (Warszawa)	
Wiedza o składni języka polskiego w reformowanej szkole . . .	179
<i>Regina Pawłowska</i> (Gdynia)	
Jaki opis zdania w szkole?	187
<i>Bogdan Walczak</i> (Poznań)	
Wiadomości ze składni języka polskiego w podręcznikach szkolnych. Komunikat	199
<i>Barbara Greszczuk</i> (Rzeszów)	
Modelowanie programowe w zakresie składni opisowej i historycznej na polonistycznych studiach uniwersyteckich	207
<i>Urszula Andrejewicz</i> (Białystok)	
Uwagi o nauczaniu składni w szkole	221
<i>Elżbieta Awramiuk</i> (Białystok)	
O walorach kształcących składni	229
<i>Marek Cybulski</i> (Gdańsk)	
Problemy składniowe na studenckim lektoracie języka kaszubskiego	241
<i>Renata Makarewicz</i> (Olsztyn)	
Składnia zdania w pracach pisemnych uczniów dyslektycznych	249

Elżbieta Awramiuk
(BIAŁYSTOK)

O walorach kształcących składni

[...] teoria języka nie jest w szkole celem samym w sobie. Te czy inne jej elementy mają być rusztowaniem, na którym wspiera się rozwój praktycznej sprawności językowej i myślowej ucznia.

Jan Tokarski

W dyskusji, którą toczono w latach dziewięćdziesiątych nad kształtem edukacji językowej w zreformowanej szkole¹, refleksja nad nauczaniem poszczególnych działów nauki o języku pozostawała niejako na uboczu. W wypowiedziach „obrońców” i „przeciwników” gramatyki padały argumenty z różnych działów nauczania, jednak spór dotyczył spraw zasadniczych, dlatego też kwestie szczegółowe stanowiły raczej egzemplifikacje niż przedmiot rozważań.

Niniejszy artykuł poświęcony jest walorom kształcącym² składni. Składnia jest działem o tyle szczególnym, że przez wiele lat uważano ją za najistotniejszą w dydaktyce języka, a w ciągu ostatniego dziesięciolecia najmocniej krytykowano sposób jej nauczania. Przypomnienie roz-

¹ Por. np. dyskusję na łamach „Polonistyki”: 1994, z. 5, 1995, z. 8, 1996, z. 4 oraz 1998, z. 9.

² Określenia „kształcący” używam nie zgodnie z tradycją metodyczną, ale zgodnie z potocznym odczuciem, iż coś, co jest kształcące, dostarcza nam wielu cennych informacji lub doświadczeń (por. hasło kształcić w *Innym słowniku języku polskiego*, red. M. Bańko, PWN, Warszawa 2000). W metodyce kształcenia językowego wyróżnia się aspekt praktyczny (kształcący) i teoretyczny. Użyteczność praktyczna nauki o języku polega na jej korzystnym wpływie na poprawne posługiwanie się językiem w mowie i piśmie, a użyteczność teoretyczna – na kształtowaniu świadomości językowej i nauce logicznego myślenia. Pisząc o walorach kształcących składni, biorę pod uwagę obydwaj aspekty.

proszonych w różnych źródłach argumentów za nauczaniem składni i ich uszczegółowienie wydaje się tym bardziej celowe, że podjęto dyskusję nad tym, jakiej składni uczyć w szkole³.

Jedną z częściej powtarzanych tez „obrońców” gramatyki jest przekonanie, że wiedza o języku ma pozytywny wpływ na sprawność językową. Związek między sprawnością językową a wiedzą składniową nie jest jednoznaczny ani bezpośredni. Stanisław Szober (1930: 173) twierdził, iż: *Znajomość gramatyki i władanie językiem to dwie sprawy, teoretycznie i praktycznie bardzo różne*. Podobne przekonanie wyrażał Zenon Klemensiewicz (1969: 252). We współczesnej dyskusji nad celami kształcenia językowego także pojawiały się wypowiedzi, że dla kształcenia sprawności językowych gramatyka jest nieistotna (por. Bakula 1998: 588), jednak wielu językoznawców wyrażało zdanie przeciwne (por. Tokarski 1972: 28; Topolińska 1981; Nieckula 1994).

Trudno nie zgodzić się z poglądem, że sprawność językowa polega na automatyzacji, jednak proces osiągania kompetencji komunikacyjnej trwa wiele lat i bez wątplenia można go przyspieszać świadomymi działaniami. Przykładem takich działań jest refleksja nad budową wypowiedzi, która służy **rozwijaniu umiejętności odbioru struktur** (czytanie i słuchanie) i **ich tworzenia** (pisanie i mówienie).

Sprawności odbiorcze ucznia czy statystycznego Polaka nie są zadowalające, o czym niejednokrotnie pisano (por. Pawłowska 1992: 89–197; Białecki 1998: 16–23). Lingwistyczna teoria nauki czytania podkreśla rolę analizy składniowej w świadomym odbiorze tekstu (Pawłowska 1992: 50–61). Rozumienie zdania polega na dostrzeganiu zależności składniowych między jego członami. Zwykle ich dostrzeżenie dokonuje się poza świadomością odbiorcy, istnieją jednak sytuacje, kiedy odczytanie sieci związków syntaktycznych bywa problematyczne. Właśnie wtedy uruchamiana jest wiedza składniowa. Przykładem są konstrukcje, których rozumienie zależy od sposobu zinterpretowania relacji między jednostkami składniowymi, np.:

- (1) *Michał podał parasol Oli.*
- (2) *Marcin lubi bardzo mocną kawę.*

Rozumienie obu zdań zależy od sposobu ustalenia związków składniowych. W przykładzie (1) możliwa jest dwojaka interpretacja członu

³ Por. np. dyskusję na łamach „Języka Polskiego” wywołaną recenzją książki J. Podrackiego *Składnia polska* napisaną przez A. Dyszaka: 1998, z. 3–4, 1999, z. 1–2, 1999, z. 5.

Ola (podał *Oli* czy *parasol Oli?*), a w przykładzie (2) – członu *bardzo* (*lubi bardzo* czy *bardzo mocną?*). Trudno wyobrazić sobie skuteczne wyjaśnienie niejednoznaczności zdań tego typu bez omówienia i unaocznienia zależności składniowych między elementami wypowiedzenia.

Struktury składniowe dopuszczające dwojaką interpretację semantyczną pojawiają się przede wszystkim w tekstach artystycznych. Sposób wierszowania we współczesnej liryce niejednokrotnie służy zacieraaniu hierarchii logiczno-składniowej powiązań międzywyrazowych (por. Urbańska 1995: 47–50). Przykładem jest poniższa strofa wiersza Tadeusza Różewicza *Kamieniołom*:

- (3) *Kamieniołom katedry*
milczał
wewnątrz
zawieszony na zworniku
kopalny bóg
świecił
białymi żebrami

Relacje składniowe ciągu wypowiedzeniowego można odtworzyć tu na wiele sposobów:

- a) *kamieniołom katedry* – *milczał wewnątrz zawieszony na zworniku kopalny bóg* – *świecił białymi żebrami*,
- b) *kamieniołom katedry milczał* – *wewnątrz zawieszony na zworniku kopalny bóg świecił białymi żebrami*,
- c) *kamieniołom katedry milczał wewnątrz* – *zawieszony na zworniku kopalny bóg świecił białymi żebrami*.

Różne możliwości segmentacji składniowej tego ciągu pozwalają wydobyc zeń różne znaczenia. Jeśli uczeń ma rozumieć wieloznaczność współczesnych tekstów artystycznych i doceniać ich sztukę, musi zdawać sobie sprawę z ich budowy, innymi słowy, musi dostrzegać różne możliwości ich analizy składniowej.

Uczeń nie tylko powinien rozumieć teksty artystyczne, ale musi również zdobyć umiejętność **komentowania ich struktury**. Bez wiedzy z zakresu składni i pewnego metajęzyka nie sposób zrozumieć istoty składniowych środków stylistycznych. O poezji Stanisława Barańczaka nie można mówić bez wskazywania wieloznaczności, wynikającej z uwikłania jednego wyrazu w kilka związków wyrazowych. Żeby skomentować specyfikę stylu Witolda Gombrowicza czy Mirona Białoszewskiego, trzeba rozumieć stylistyczną funkcję szyku i elipsy. Umiejętność komentowania budowy postulowana jest również w stosunku do tekstów nie-

artystycznych. Bez wiedzy składniowej nie można dostrzegać i oceniać tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny, wśród których najbardziej ekspansywna jest tendencja do ekonomizacji. Wiedza ta może również okazać się obroną przed manipulacją językową. Dotyczy to sytuacji, w których nadawca świadomie stosuje wieloznaczne struktury składniowe, licząc na to, że odbiorca ich nie dostrzeże (por. Zgółka 1995: 126).

Konieczność rozwijania umiejętności posługiwania się polszczyzną pisaną uczniów dostrzega każdy, kto zetknął się z ich wytworami językowymi. W wypowiedziach uczniowskich liczną grupę błędów stanowią wykolejenia składniowe. Niektórym z nich można przeciwdziałać poprzez liczne ćwiczenia językowe służące automatyzacji. Przykładowo, aby nie popełnić błędów typu **analogiczny z czymś lub czemuś* czy **wykorzystać dla*, trzeba zapamiętać reakcję poszczególnych jednostek (*analogiczny do czegoś, wykorzystywać do*). Są jednak błędy, których zrozumienie wiąże się ze świadomością podstawowych mechanizmów zdaniotwórczych. Przykładem takich błędów są naruszenia w zakresie składni zgody. Błędne uzgodnienia kategorii rodzaju lub liczby spowodowane są najczęściej konfliktem między formą wyrazu a jego treścią, np.:

- (4) **Wujostwo było* (zamiast: *wujostwo byli*) *wczoraj u nas*.
 (5) **Janina Kowalska, architekt, przygotował* (zamiast: *przygotowała*) *wspomniały projekt*.

Wiedza o tym, czym jest składnia zgody, nie musi wprost przekładać się na sprawność językową i przeciwdziałać błędnym uzgodnieniom kategorii gramatycznych. To, czy teoria będzie wspierała umiejętności językowe, zależy od sposobu nauczania. Jeśli składnię zgody wyjaśnia się tylko na izolowanych przykładach i tylko w obrębie zdań pojedynczych, to uczeń sam nie będzie umiał sfunekjonalizować swej wiedzy. Tymczasem uczniowskie błędy w zakresie składni zgody najczęściej zdarzają się w konstrukcjach złożonych. Dotyczą one braku uzgodnień między zaimkiem i jego nadrzędnikiem (zdania (6) i (7)) bądź możliwości odniesienia zaimka do więcej niż jednego nadrzędnika (zdania (8) i (9)), np.:

- (6) **Wież myślała, że wójt ich* (zamiast: *ją*) *oszukał*.
 (7) **Szlachta spierała się, kto z ich* (zamiast: *jej*) *ramienia wystąpi na sejmie*.⁴

⁴ Ten typ błędu również jest spowodowany rozbieżnością między formą wyrazu (*ta wieś, ta szlachta*) a jego treścią (*wieś* i *szlachta* jako 'zbiorowość, grupa ludzi').

- (8) *Anna krzyczała do córki, bo mąż ją (Annę czy córkę?) uderzył.*
- (9) *Wpływa to na akcję książki. Pokuszę się o stwierdzenie, iż można by ją (książkę czy akcję?) podzielić na dwie części.*

Z kształceniem sprawności językowej wiąże się również wiele innych zagadnień składniowych. Refleksja nad rolą szyku, elipsy i wartościami stylistycznymi wskaźników zespolenia służy precyzyjnemu wyrażaniu myśli. Dotyczące tych zagadnień ćwiczenia składniowo-stylistyczne, takie jak przekształcanie, wyrażanie tej samej treści różnymi strukturami składniowymi, parafrazowanie itp. (por. Nagajowa 1994: 50–80), rozwijają umiejętności nadawcze ucznia.

Bez świadomości struktury składniowej niemożliwe jest osiągnięcie poprawności interpunkcyjnej, o czym niejednokrotnie pisano (por. Podracki 1989: 210–229; Polański 1995: 158–173). Dla kształtowania sprawności językowej w tym zakresie istotna jest refleksja nad znaczeniem znaku interpunkcyjnego w rozumieniu komunikatu. Przykładowo, w zdaniu

- (10) *Myśląc intensywnie wpatrywał się w okno.*

brak przecinka pozostawia dowolność interpretacyjną odbiorcy. Może on dokonać segmentacji składniowej na dwa sposoby:

- (10a) *Myśląc, intensywnie wpatrywał się w okno.*
- (10b) *Myśląc intensywnie, wpatrywał się w okno.*

W tekście pisanym znaki przestankowe uwypuklają budowę składniową, a tym samym służą ujednoznaczeniu komunikatu. Wyjątkiem są sytuacje, kiedy nadawca celowo rezygnuje z dyscypliny słowa pisanego (por. przykład (3)). Analiza błędów interpunkcyjnych jest doskonałym punktem wyjścia do rozważań o różnicach między językiem mówionym, w którym nadawca sugeruje określone rozumienie komunikatu poprzez modulację głosu i pauzy, a pisanym, w którym te sygnały trzeba zastąpić znakiem graficznym.

Umiejętność konstruowania struktur dotyczy nie tylko budowy zdania, ale również budowy tekstu. Bezpośredni związek ze stylem i kompozycją tekstu ma składniowo-stylistyczna charakterystyka wskaźników zespolenia, omawianie sposobu łączenia zdań w tekście, refleksja nad pragmatycznymi konsekwencjami wyboru określonych struktur składniowych. O braku świadomości zasad konstruowania nienacechowanego stylistycznie tekstu pisanego świadczą wypowiedzi uczniowskie, w których części zdania pojedynczego (przykład (12)) lub zdania składowe wypowiedzeń złożonych (przykład (11)) są rozdzielone, np.:

- (11) *Ostrzegali ich. Ale oni go nie słuchali.*
(12) *Szalony nurt. Plusk fal. Te elementy kojarzą mi się z morzem.*

Sprawność językowa polega na automatyzacji i nic nie służy jej skuteczniej niż zanurzenie w środowisku językowym, czyli kontakt z mówionymi i pisanymi tekstami. Świadomość budowy wypowiedzi może jednak wspierać sprawność językową, przy czym należy podkreślić, że chodzi tu raczej o świadomość pewnych mechanizmów zdaniotwórczych i posiadanie ogólnych pojęć, takich jak związek składniowy, niż o znajomość wybranego opisu lingwistycznego. Kształcenie umiejętności odbiorczych i nadawczych ucznia wspiera nie tyle specjalistyczna wiedza przekazywana na osobnym kursie, ile nieustanna refleksja nad żywym językiem.

Językoznawcy od lat podkreślają, że znajomość gramatyki pomaga w uczeniu się języków obcych (por. Klemensiewicz 1969; Topolińska 1981; Bobrowski 1999). Tezę tę wspiera argument o wspólnocie składniowego aparatu pojęciowego (por. Świdziński 1992: 32).

Tradycyjny sposób uczenia się języka obcego polega na **świadomym poznawaniu jego systemu**. Konstrukcje składniowe najpierw są omawiane teoretycznie, a następnie ćwiczone praktycznie. Wcześniejsza znajomość pewnych pojęć usprawnia naukę. Wysiłek intelektualny uczącego się może być skierowany na specyfikę struktur języka obcego, a nie na przyswajanie pojęć składniowych. Taki sposób uczenia się języka obcego jest najbardziej rozpowszechniony, jednak jego skuteczność bywa niezadowolająca. Kłopot w tym, że transfer wiedzy zbyt często bywa problematyczny, tzn. uczący się zna reguły tworzenia konstrukcji i ich stosowania, ale nie pamięta o nich, kiedy mówi i pisze.

We współczesnej glottodydaktyce pojawiły się koncepcje inaczej definiujące to, co przesądza o sukcesie w uczeniu się języków obcych. Jedną z nich jest idea autonomii (por. Wilczyńska 1999), która za najskuteczniejszą drogę do osiągnięcia sprawności komunikacyjnych uważa indywidualną aktywność uczącego się. W dydaktyce realizującej idee autonomii wszelkie ćwiczenia substytucyjne, transformacyjne czy dialogowe są ukierunkowane na konkretne sprawy, przy których załatwianiu używa się danych konstrukcji. Sprawności językowe są kształtowane w sytuacjach zadaniowych przeżywanych jako autentyczne, a punktem wyjścia i dojścia jest tekst.

Wydawać by się mogło, że idea autonomii, preferująca podejście podmiotowe i komunikacyjne, nie akcentuje już tak wyraźnie pozytywnego wpływu wiedzy o języku na akwizycję języka drugiego. Jest to mniemanie błędne. Omawiana koncepcja zakłada, że nabywanie sprawności komu-

nikacyjnych opiera się na „opracowywaniu” przez uczącego się danych dotyczących danego języka i jego użycia. Wiedza nie tyle jest tu przekazywana; ile zdobywana w działaniu. O powodzeniu akwizycji języka obcego decyduje m.in. **spostrzegawczość językowa**, polegająca na wyodrębnianiu z materii językowej tego, co jest ciekawe. Do niepowodzeń w nauce języka obcego bezpośrednio przyczynia się więc brak odpowiednich kategorii czy rozróżnień, które funkcjonowałyby w umyśle uczącego się jako wiedza operacyjna (Wilczyńska 1999: 229).

Jak wynika z powyższych rozważań, przekonanie o tym, że świadomość językowa pozytywnie wpływa na akwizycję drugiego języka, jest powszechne i nie ma związku z tym, jaki model metodyki się preferuje. Bez wątpienia istotne miejsce w świadomości językowej zajmuje świadomość mechanizmów budowania struktur składniowych. Przekonanie to ilustrują poniższe przykłady z języka angielskiego.

W procesie odbioru i tworzenia struktur podstawą jest umiejętność dostrzegania składnika zdaniotwórczego. Pomaga w tym świadomość, że jednostka składniowa może być wielowyzrazowa, np. w języku angielskim orzeczenie bywa wyrażane szeregiem czteroskładnikowym, por.

(13) *By August I will have been working here for five years.* ‘w sierpniu minie pięć lat, jak tu pracuję’

Przy wykonywaniu wszelkich operacji zdaniotwórczych konieczna jest świadomość zależności między składnikami wypowiedzenia, dostrzeganie grup wyrazowych, umiejętność różnicowania znaczeń wyrazu w zależności od jego pozycji składniowej, por.

(14) *I love you.* (love ‘kochać’)

(15) *My love for him was deeper than the sea.* (love ‘miłość’)

i sposobu uzgodnień kategorii gramatycznych, por.

(16) *Statistics is an important subject in my school.* (statistics ‘nauka’)

(17) *The statistics of road accidents in the last five years are very depressing.* (statistics ‘dane statystyczne’)

Na wyższym poziomie sprawności komunikacyjnych potrzebna jest umiejętność wyrażania tych samych treści za pomocą różnych konstrukcji składniowych, por.

(18) *The family who lives next door are very friendly.*

(18’) *The family living next door are very friendly.*

oraz wyboru określonych konstrukcji do wyrażenia pewnych opozycji znaczeniowych, por.

- (19) *When Sue came at the party, everybody left. 'kiedy Sue przyszła, wszyscy wyszli'*
- (20) *When Sue came at the party, everybody had left. 'kiedy Sue przyszła, wszyscy już wyszli'*

Zdania (19) i (20) obrazują sytuację, kiedy przez opozycję gramatyczną w języku obcym wyraża się coś, co w języku rodzimym wyraża się środkami leksykalnymi.

Pozytywny wpływ refleksji nad strukturą języka jest dwukierunkowy, tzn. refleksja nad budową języka ojczystego pomaga w przyswajaniu języka obcego, a refleksja nad budową języka obcego wpływa na świadomość budowy języka ojczystego (por. Topolińska 1981: 250). Porównywanie dwóch systemów pozwala lepiej rozumieć istotę składni i zależność między znaczeniem a formą. Przykładowo, poznawanie czasownika w języku obcym to poznawanie jego znaczenia, fleksji oraz łączliwości składniowej i frazeologicznej, np. łączliwości z frazą przyimkową. Taki sposób uczenia się uświadamia, że wybór czasownika determinuje kształt całej konstrukcji, a jego wymagania składniowe mają wpływ na znaczenie.

Należy podkreślić, że we współczesnej glottodydaktyce terminy pełnią funkcję pomocniczą, tzn. omawia się zdania przydawkowe, celowe, czasowe itp., ale po to, aby pokazać, jak w danym języku przekazuje się pewne treści i jakie jest zastosowanie pragmatyczne tych konstrukcji. W nowszych ujęciach, jak choćby we wspomnianej wyżej idei autonomii, następuje przesunięcie akcentu z „nauczania” na „uczenie się”. Jego konsekwencją jest zmiana postawy wobec gramatyki. Okazuje się, że większy walor kształcący ma samodzielne odkrywanie istoty różnych zjawisk gramatycznych i ich powiązań. Aby uczący się mógł skutecznie dokonywać takich operacji, musi mieć pewną sprawność w dostrzeganiu i komentowaniu faktów językowych.

Kilkadziesiąt lat temu rozwijanie ogólnej sprawności umysłowej uznawano za najistotniejszy walor nauczania gramatyki (por. Szober 1930: 183; Klemensiewicz 1969). Stanisław Szober szczególną rolę w rozbudzaniu samowiedzy i pogłębianiu kultury logicznej uczniów przypisywał składni (Szober 1930: 185). W programach szkolnych ubiegłych dziesięcioleci zagadnienia składniowe skorelowane z zagadnieniami fleksyjnymi uważano za najpotrzebniejsze uczniowi. Tymczasem dotychczasowej dydaktyce składni zarzuca się niefunkcjonalność, rozumianą m.in. jako brak uczenia samodzielności myślowej.

Kształcenie zdolności logicznego myślenia zależy nie tylko od tego, **czego się uczy**, ale i od tego, **jak się to robi**. Umiejętność myślenia polega

na porównywaniu faktów językowych, dostrzeganiu przyczyn i skutków, wnioskowaniu, uogólnianiu. Nierozzerwalnie jest z nią związana samodzielność poznawcza uczącego się. Nie sprzyjają jej arbitralne rozstrzygnięcia w rodzaju 'to się nazywa X, a tamto Y'⁵. Jeśli klasyfikację zdań złożonych podaje nauczyciel, a uczeń ma ją jedynie stosować, to nie ma tu miejsca na logiczne myślenie. Co więcej, w takim wypadku myślenie może przeszkadzać, gdyż nauczyciel najczęściej oczekuje jednoznacznych klasyfikacji, a materiał językowy niekiedy im się nie poddaje. Przykładem mogą być trudności w szkolnej klasyfikacji zdań złożonych (por. Kaczorowska, Ruszkowski 1994: 93–99; Podracki 1989: 136):

- (13) *Miał taki sen, że się obudził.* (okolicznikowe skutku czy przydawkowe?)
- (14) *Dał ręką znak, żeby została.* (przydawkowe czy okolicznikowe celu?)
- (15) *Weszli do pokoju, w którym czekało już całe towarzystwo.* (rozwijające czy przydawkowe?)

Zasygnalizowane wyżej kłopoty z klasyfikacją zdań złożonych mają swą przyczynę w przyjętych kryteriach. Podział zdań złożonych opiera się na kryterium semantycznym i ma prowadzić do stwierdzenia, jakie związki treściowe zachodzą między poszczególnymi zdaniem. Intuicje semantyczne z natury rzeczy nie zawsze prowadzą do jednoznacznych rozstrzygnięć.

Nauka składni będzie rozwijać myślenie, jeśli jej podstawą stanie się samodzielność myślowa uczącego się. Mechaniczne klasyfikowanie powinno być zastąpione odkrywaniem powiązań między elementami języka i mechanizmów jego funkcjonowania. Nie napawa optymizmem fakt, iż myśl ta pojawiła się w wypowiedziach językoznawców wiele lat temu (Tokarski 1972: 16).

Myślenie można aktywizować na różnych teoriach składniowych, jednak muszą to być opisy spójne, spełniające warunek poprawności logicznej. Tradycyjna składnia szkolna, stanowiąca konglomerat różnych poglądów, nie zawsze go spełnia. Jej słabe punkty były przedmiotem szczegółowych omówień (por. Świdziński 1992: 32–51). Olbrzymim, ale niedocenianym w dotychczasowej dydaktyce szkolnej walorem nowszych koncepcji językoznawczych jest to, że kształtują one świadomość mechanizmów

⁵ Zob. zamieszczony w niniejszym tomie artykuł U. Andrejewicz. Autorka pokazuje w nim, jaki wpływ na myślenie ucznia ma sposób wyjaśniania istoty związków wyrazowych.

składniowych. Kształcące walory opisu składniowego operującego pojęciem konotacji i akomodacji zostały omówione w artykule T. Wróblewskiej i P. Wróblewskiego (2001).

Niniejsze rozważania ukierunkowane były na dydaktykę szkolną, w której kierunek myślenia o kształceniu językowym wyznaczają obecnie trzy pojęcia: komunikacjonizm, tekstowość i funkcjonalizm. Składnia z trudem toruje sobie drogę do nowych programów nauczania. Staralam się wykazać, że jej brak nie pozostałby bez wpływu na jakość kształcenia. Problematyka składniowa w szkole nie musi oznaczać ćwiczeń, których głównym celem jest sklasyfikowanie izolowanego zdania. Dla rozwoju sprawności komunikacyjnych ucznia (zarówno w języku ojczystym, jak i obcym) istotna jest świadomość językowa, na którą składają się m.in. wiedza o strukturze języka i mechanizmach jego funkcjonowania.

Bibliografia

- Białecki I., 1998, *Alfabetyzm funkcjonalny. Kultura tworzenia i wykorzystywania informacji*, [w:] *Edukacja językowa Polaków*, pod red. W. Miodunki, Kraków, s. 13–35.
- Bakuła K., 1998, *Magnifika gramatyka*, „Polonistyka”, z. 9, s. 585–590.
- Bobrowski I., 1999, *O kulturowej wartości gramatyki tradycyjnej i poradnictwa językowego*, „Język Polski” LXXIX, z. 5, s. 397–400.
- Kaczorowska H., Ruszkowski M., 1994, *Składnia języka polskiego w praktyce szkolnej. Poradnik dla nauczycieli*, Kielce.
- Klemensiewicz Z., 1969, *Cel nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole*, [w:] *Ze studiów nad językiem i stylem*, Warszawa, s. 251–262.
- Nagajowa M., 1994, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce.
- Nieckula F., 1995, *Usunąć język polski z „języka polskiego”?*, „Polonistyka”, z. 4.
- Pawłowska R., 1992, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk.
- Podracki J., 1989, *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa.
- Polański E., 1995, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, wyd. II zmienione, Warszawa.
- Szober S., 1930, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, wyd. III, Lwów–Warszawa.
- Świdziński M., 1992, *Gramatyka formalna języka polskiego*, Warszawa.
- Tokarski J., 1972, *Gramatyka w szkole*, wyd. II, Warszawa 1972.
- Topolińska Z., 1981, *Po co uczymy Polaków polskiego?*, Polonica VI, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. 247–252.

- Urbańska D., 1995, *Wiersz wolny. Próba charakterystyki systemowej*, Warszawa.
- Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań.
- Wróblewska T., Wróblewski P., 2001, *Nauczanie składni w zreformowanej szkole – uwagi i propozycje*, [w:] *Nie bez znaczenia. Prace ofiarowane Zygmuntovi Saloniemu z okazji jubileuszu 15000 dni pracy naukowej*, Białystok, s. 235–256.
- Zgółka T., 1995, *Kształcenie językowe w szkole a językoznawstwo współczesne*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrzęstowskiej i Z. Urygi, Kraków, s. 121–133.