

Urszula Andrejewicz
(BIAŁYSTOK)

Uwagi o nauczaniu składni w szkole

Nadrzędnym celem nauczania języka polskiego w szkole ma być kształcenie sprawnego posługiwania się językiem, tj. umiejętności wyrażania własnych myśli, czyli kodowania, a także dekodowania, czyli rozumienia i interpretacji. Jednym z celów nauczania języka, tak zresztą, jak całego nauczania szkolnego, powinno być też, moim zdaniem, rozwijanie umiejętności logicznego myślenia.

Aby ten cel osiągnąć, nie możemy skupiać się na uczeniu gramatyki jako nauki o języku, musimy uczyć gramatyki języka; innymi słowy, naszym zadaniem jest pokazywanie, jakie mechanizmy zachodzą w języku, opis tych mechanizmów i zależności, mający w efekcie doprowadzić do pokazania języka jako systemu. Sądzę, że co do tego wszyscy się zgadzają. Pytanie, które pojawia się od wielu lat (również wielokrotnie i na tej konferencji), brzmi: Jak to osiągnąć?

W szkole naucza się tzw. składni tradycyjnej, która chce łączyć opis semantyczny z opisem gramatycznym, co jest niezwykle trudne i daje w rezultacie nie najlepszy efekt. Tam, gdzie opis zależności gramatycznych można opisać prosto i jednoznacznie, dokonuje się często różnych komplikujących ten opis zabiegów, by połączyć go z analizą semantyczną. Przykład mogą stanowić chociażby tzw. orzeczenia imienne czy odróżnianie podmiotów gramatycznych i logicznych. Zdanie: *Jestem nauczycielem.* łatwo zanalizować – korzystając z terminologii gramatyki tradycyjnej – jako składające się z orzeczenia *jestem* i dopełnienia *nauczycielem.* Wpro-

wadzenie tak nieostrego zakresowo pojęcia jak orzeczenie imienne nasywa wiele wątpliwości w analizie składniowej: czy orzeczeniem imiennym są tylko te z łącznikiem BYĆ, STAĆ SIĘ i ZOSTAĆ, czy też z BYWAĆ, STAWAĆ SIĘ, ZOSTAWAĆ, ROBIĆ SIĘ (por. Klemensiewicz 1961, s. 34), a może także ze SŁUŻYĆ ZA, CZUĆ SIĘ, POCZUĆ SIĘ, NAZYWAĆ SIĘ, ZWAĆ SIĘ, WYDAWAĆ SIĘ, OKAZAĆ SIĘ itp. (por. Jodłowski 1976, s. 74). Podobnie forma *wody* ze zdania: *Brakuje wody do picia.* może z powodzeniem być uznana za dopełnienie i wówczas nie trzeba będzie rozstrzygać dylematu, czy tzw. podmiotem logicznym mogą być formy tylko dopełniaczowe, czy również celownikowe i narzędnikowe (por. Jodłowski 1976, s. 66), a może także wołaczowe (por. Bąk 1978, s. 371).

Łączenie analizy gramatycznej z semantyczną powoduje też, że wyróżnia się jako elementarne, tj. dalej niepodzielne składniowo, jednostki syntaktyczne, będące konstrukcjami składniowymi, np. *w dniu imienin, Uniwersytet Warszawski, generał brygady* itp., a przecież między członami tych grup (między tymi częściami zdania) zachodzą typowe zależności składniowe. Na marginesie warto tu zauważyć, że uczniowie mają problemy z rozróżnianiem przyimków i spójników właśnie dlatego, że w zasadzie nie ma kiedy mówić w szkole o tym, iż przyimki rządzą przypadkiem; w analizie składniowej dochodzimy wszak tylko do tzw. wyrażenia przyimkowego i dalej już nie analizujemy zależności składniowych między formą przyimkową a rzeczownikową.

Z drugiej strony, jeśli gramatyka tradycyjna opiera swój opis na analizie logiczno-gramatycznej, należałoby oczekiwać, że będzie w tym podejściu konsekwentna. Tak jednak nie jest. Przydawka bowiem – jako jedyna spośród części zdania – jest definiowana na podstawie kryterium tylko formalnego; za tę część zdania uważane są wszystkie określenia rzeczownika, bez względu na ich charakterystykę gramatyczną i semantyczną. W konsekwencji za przydawkę uważa się tak różne pod względem pełnionej funkcji grupy, jak *mały, krajem* czy *przy stole* z wyrażen *mały chłopiec, rządzenie krajem* czy *siadanie przy stole* (por. Dyszak 1997). To samo określenie *krajem* czy *przy stole*, jeśli pojawi się przy czasowniku, uznane zostaje za – odpowiednio – dopełnienie i okolicznik, chociaż jego funkcja i znaczenie przy rzeczowniku są identyczne jak przy czasowniku.

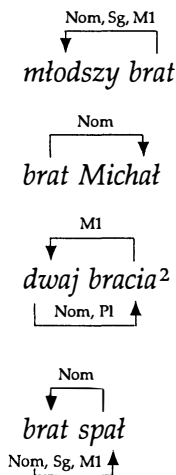
Następnym problemem, na który również wielokrotnie już zwracano uwagę, jest to, iż trudno mówić o jednej składni tradycyjnej (por. np. Żmigrodzki 1999, s. 141). Pod tym pojęciem kryją się modele opisu czasem bardzo się od siebie różniące (przykłady można tu mnożyć – choćby przywoływane już wyżej pojęcie podmiotu logicznego – tylko w dopełniaczu,

czy także – w celowniku, bierniku, narzędniku, a nawet wołacz; orzeczenie – tylko czasownikowe i imienne, czy też inne: złożone na przykład z czasownika modalnego i bezokolicznika, a może również wyrażone wykrzyknikiem – jeśli ograniczyć się tylko do najistotniejszych w składni tradycyjnej pojęć podmiotu i orzeczenia). W takiej sytuacji, kiedy pojęcia są wieloznaczne, stają się w sposób oczywisty nieprzydatne, przestają być terminami.

Jeśli zatem mamy uczyć języka, jego mechanizmów, zależności zachodzących między jego elementami, ich funkcji – w rezultacie uświadczać istnienie systemu językowego, co ułatwi, moim zdaniem, kształcenie umiejętności językowych – musimy mieć opis spójny i konsekwentny. Takim modelem opisu językowego jest model dystrybucyjny, który – dostosowany odpowiednio do potrzeb szkoły – będzie moim zdaniem opisem i łatwiejszym do opanowania przez uczniów, i lepiej pokazującym własności składniowe polskich wypowiedzi¹.

Propozycję dostosowania metody analizy konotacyjnej do nauczania na poziomie przeduniwersyteckim przedstawił Marek Świdziński (Świdziński 1981). Metoda ta opisuje jeden z najważniejszych czynników zdaniotwórczych, pozwala na charakterystykę funkcji pełnionych przez poszczególne człony zdania i wprowadzone w jej ramach terminy z powodzeniem mogą zastąpić tzw. części zdania. W niniejszym artykule chciałabym się skoncentrować na analizie akomodacyjnej, która – dostosowana do poziomu uczniów – ułatwi im zrozumienie, na czym w istocie opiera się w języku fleksyjnym, jakim jest język polski, mechanizm łączenia się jednostek leksykalnych w jednostki wyższego rzędu – jednostki składniowe: grupy czy zdania. Metoda ta umożliwia rezygnację ze zdefiniowanych bardzo niejednoznacznie pojęć związku zgody, związku rzędu i związku przynależności. Zenon Klemensiewicz definiuje zgodę jako związek, w którym „nadrzędnik wymaga od podrzędnika, w granicach jego zdatości przystosowania się, uzgodnienia jego formy ze swoją w zakresie przypadku, osoby, liczby, rodzaju” (Klemensiewicz 1961, s. 120). Związkiem zgody są zatem zarówno takie konstrukcje jak: *młodszy brat*, *brat Michał*, jak i *dwaj bracia*, a nawet *brat spał*. Zależności gramatyczne zachodzące między składnikami tych konstrukcji są zupełnie różne, co jasno pokazuje analiza akomodacyjna, por.:

¹ Problem ten był dyskutowany przez wielu językoznawców, por. np. Dyszak 1998, Żmigrodzki 1999, Wróblewscy 2001.



Jak widać, definicja jest poprawna tylko dla dwóch pierwszych związków, w dwóch następnych bowiem podrzędnik nie tylko uzgadnia swoją formę z nadrzędnikiem, ale i wymaga od tego nadrzędnika, by ten dostosował swoją formę do jego formy. Nawet jeśli – jak proponuje się w niektórych „tradycyjnych” podręcznikach – związek między rzeczownikiem w mianowniku i formą finitywną traktować jako inny typ związku, mianowicie tzw. związek główny, to i tak jeszcze zostają konstrukcje rzeczownikowo-liczebnikowe, jak: *dwaj bracia*², różniące się zasadniczo od konstrukcji *młodszy brat* czy *brat Michał*. Uczniowie z łatwością odkryją związki akomodacyjne zachodzące między formami w wymienionych wyżej konstrukcjach, naprowadzani odpowiednimi ćwiczeniami (np. zwrócenie uwagi na poprawność grupy *młodszy brat* i brak poprawności grup **młodsza brat*, **młodzi brat*).

Ponadto analiza akomodacyjna doprowadzi uczniów do wyodrębnienia najmniejszych, dalej już niepodzielnych na poziomie składniowym jednostek, tj. do form wyrazowych. Tym sposobem w nauczaniu szkolnym osiągnie się spójność opisu fleksyjnego ze składniowym, teraz uczniowie na fleksji uczą się o formach wyrazowych, a na składni szukają w zdaniu orzeczenia, podmiotu, przydawki, dopełnienia i okolicznika.

Model opisu akomodacyjnego zdań języka polskiego został przedstawiony w *Składni współczesnego języka polskiego* Saloniego i Świdzińskiego

² O zależnościach wewnątrz grupy liczebnikowo-rzeczownikowej por. niżej.

(1998). W dalszej części artykułu zostanie przedstawiona szkicowa propozycja przekształcenia tego modelu, tj. wyboru odpowiednich treści, dokonania pewnych uproszczeń, dla potrzeb nauczania szkolnego. Wydaje się to zadaniem dość łatwym, gdyż przywoływany tu model jest konsekwentny i prosty.

I. Wiadomości ogólne

Akomodacja to oddziaływanie gramatyczne (tzn. pod względem np. przypadku, liczby, rodzaju, osoby itp.) jednej jednostki składniowej na drugą. Czasami obie jednostki wzajemnie oddziałują na siebie.

Pojęcie akomodacji możemy obrazowo wprowadzić jako wybieranie przez określoną formę wyrazową innej formy wyrazowej z jakiegoś zbioru form, np.:

- forma wyrazowa *przyglądam się* ze zbioru form rzeczownika RODZICE (tj. *rodzice, rodziców, rodzicom, rodziców, rodzicami, rodzicach, rodzice*) wybiera formę *rodzicom* (por. *przyglądam się rodzicom* i niepoprawne **przyglądam się rodziców, *przyglądam się rodzicami* itp.);
- forma wyrazowa *chłopiec* ze zbioru form przymiotnika MAŁY (tj. *mały, małego..., mała, małej..., małe, małego..., mali, małych* itd.) wybiera formę *mały*, por. *mały chłopiec* i niepoprawne **małego chłopiec, *mała chłopiec, *mali chłopiec*.

Następnie należy pokazać, że akomodowanymi elementami, oprócz form wyrazowych, mogą być też np.:

- wyrażenia przyimkowe, np. *klóćę się* ze zbioru różnych wyrażań przyimkowych wybiera te z przyimkiem Z: *klóćę się z bratem, z koleżanką, z rodzicami* (niepoprawne **klóćę się o bracie, *klóćę się w bracie*;
- zdania składowe podrzędne, np. *twierdzą* ze zbioru różnych zdań składowych podrzędnych wybiera zdania ze spójnikiem ŻE: *wiem (co?), że nic nie wiem* (niepoprawne **wiem (co?), żeby nic nie wiedzieć*.

Istotną informacją jest to, że niektóre formy mogą wymagać więcej niż jednej jednostki, np. *kupuję co? i komu?: kupuję zabawkę dziecku; opowiadam co? i komu?: opowiadam bajkę córce* (to przykłady akomodacji wielokrotnej), ale także: *opowiadam co?: opowiadam bajkę albo opowiadam o czym?: opowiadam o krasnoludkach* (przykład akomodacji alternatywnej³).

³ Oczywiście nie ma potrzeby wprowadzania tych terminów do programów szkolnych.

II. Wymagania akomodacyjne poszczególnych części mowy

1. Jeśli chodzi o wymagania akomodacyjne czasowników, wydaje się, że należy zwrócić uwagę na:

- a) wymaganie przypadku – jako najbardziej charakterystyczną cechę akomodacyjną większości czasowników polskich w związku z rzeczownikami, przymiotnikami i liczebnikami (*czytam książkę, oczekuję najmłodszego z synów, widzę pięć dziewcząt* itd.);
- b) wymaganie bezokolicznika (w związku z drugim czasownikiem), wyrażenia przyimkowego z określonym przyimkiem (przy okazji podkreślamy istnienie związku akomodacyjnego wewnątrz wyrażenia przyimkowego, tj. wymaganie przez przyimek określonego przypadku) i zdania składowego podrzędnego z określonym spójnikiem – jako cechę akomodacyjną charakterystyczną dla niektórych tylko czasowników (por. kolejno *powiniennem czytać, wierzę w przyjaźń, twierdzę, że jesteś miły*).

Ze względu na funkcjonowanie w szkole tradycyjnego podziału na części mowy związki czasowników z przysłówkami odprzymiotnikowymi (w klasyfikacji Saloniego (1974) uznanych za formy przysłówkowe przymiotników), tak jak i pozostałymi przysłówkami, a także partykułami, są związkami nieakomodacyjnymi – pomijamy zatem kategorię selektywną przysłówkowości. Pomijamy również wymaganie aspektu (charakterystyczne dla kilku zaledwie czasowników) i wymaganie formy imiesłowowej, wprowadzenie kategorii selektywnej imiesłowowości wymaga bowiem zbyt trudnych jak na możliwości ucznia rozważań metodologicznych.

2. Z własności akomodacyjnych rzeczowników należy wprowadzić:

- a) wymaganie osoby, liczby i rodzaju rzeczownika w mianowniku w związku z czasownikiem w formie osobowej (por. *deszcz padał* i niepoprawne np. **deszcz padałeś, *deszcz padały* i **deszcz padała*);
- b) przypadku, liczby i rodzaju wszystkich form rzeczownikowych w związku z przymiotnikiem (por. *ulewny deszcz* i niepoprawne np. **ulewnego deszcz, *ulewne deszcz* i **ulewna deszcz*);
- c) wymaganie przypadku w związku z innym czasownikiem z rozróżnieniem wymagania dopełniacza (por. np. *brat ojca, zeszyt ucznia*) i tzw. transmisji przypadku (por. np. *rzeka Wisła, bratu Michałowi*);
- d) „dziedziczenie” przez rzeczowniki oczasownikowe i niektóre odprzymiotnikowe wymagań akomodacyjnych czasowników i przymiotników, od których pochodzą (por. np. *rzządzenie czym? – krajem*,

skłonność do czego? – do żartów, brak akomodacji w grupie przyjazd tutaj).

3. Przymiotniki należy przedstawić jako leksemy, które przede wszystkim poddają się wymaganiom akomodacyjnym, głównie rzeczowników. Można zasygnalizować akomodowanie wyrażenia przymikowego przez przymiotniki w stopniu wyższym i najwyższym, a także nietypowe wymagania akomodacyjne nielicznych przymiotników (por. np. *skłonny do poświęceń, gotów na wszystko, ciekawy świata*).

4. Trudnym zagadnieniem w opisie szkolnym jest analiza syntaktyczna liczebników. Wbrew intuicji językowej – dla utrzymania jednorodności opisu związków składniowych wszystkich liczebników – warto zdecydować się na uznanie liczebnika za nadrzędnik w związku z rzeczownikiem. Dzięki temu nie trzeba będzie, jak to teraz czyni składnia szkolna, szczegółowo opisywać typ związków poszczególnych liczebników, a nawet form tych samych liczebników, z rzeczownikami (por. np. *trzy lalki* – związek zgody; *pięć lalek* – związek rządu ale już *pięcioma lalkami* – zgody). Ułatwi to też opis związku rzeczowników z formą finitywną (por. obecnie: *trzy lalki stały* – związek zgody; *pięć lalek stało* – trudno jednoznacznie określić⁴). We wszystkich bowiem wprowadzonych w szkole związkach grup liczebnikowo-rzeczownikowych z formami finitywnymi zależności będą opisane w sposób jednorodny, tj. taki, że forma finitywna akomoduje przypadek liczebnika, forma liczebnikowa – jeśli stoi w mianowniku – wymaga od czasownika osoby, liczby i rodzaju. Wewnątrz grupy liczebnikowo-rzeczownikowej stosunki opisywane będą następująco: liczebnik narzuca rzeczownikowi przypadek i liczbę, rzeczownik liczebnikowi – rodzaj. Kwestie dyskusyjne związane na przykład z łączliwością liczebników typu *dwaj* można pominąć.

5. Należałoby również zwrócić uwagę w szkole na związki akomodacyjne zachodzące między członami różnych grup, por. np. związki akomodacyjne w zdaniu: *Dziewczyna, którą poznałeś, studiuje*. Składa się ono z dwu grup (tradycyjnych związków): *dziewczyna śpi* i *którą widzisz*. Forma *którą* jest akomodowana zarówno przez element swojej grupy – czasownik (pod względem przypadku), jak i przez element innej grupy

⁴ Opracowania zawierają różne propozycje opisu takich związków: w jednych związek *lalek stało* jest klasyfikowany jako związek główny, w innych jako związek przynależności; czasami opisywana jest cała grupa *pięć lalek stało* jako związek zgody albo związek główny.

– *dziewczyzna* (pod względem liczby i rodzaju). Przekazujemy w ten prosty sposób istotną informację, że zależności składniowe mogą przekraczać granice grup, a nawet zdań.

Wybrane tu elementy analizy akomodacyjnej w ujęciu autorów *Składni współczesnego języka polskiego* wraz z dostosowanymi do praktyki szkolnej elementami analizy konotacyjnej stworzyłyby całość, która – moim zdaniem:

- 1) ułatwiłaby – bez uciekania się do wieloznacznych terminów – danie odpowiedzi na pytanie o istotę łączliwości gramatycznej w języku polskim, czyli innymi słowy na pytanie, jak to się dzieje, że wyrazy w języku polskim tworzą zdania;
- 2) pozwoliłaby uniknąć sztucznego podziału analizy na analizę zdań pojedynczych i zdań złożonych, oba typu zdań badane bowiem byłyby za pomocą tych samych metod;
- 3) uświadomiłaby uczniom, że język jest systemem, którym rządzą określone reguły gramatyczne i wskazała, jak te reguły odkrywać i opisywać;
- 4) nie ucząc na pamięć, ćwiczyłaby logiczne myślenie.

Literatura

- Bąk (1978): P. Bąk, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa.
- Dyszak (1997): A. Dyszak, *Z dydaktyki składni języka polskiego. Drugorzędne części zdania a związki syntaktyczne*, „Język Polski” 77, s. 323–330.
- Dyszak (1998): A. Dyszak [rec.], „Język Polski” 78, s. 254–258.
- Saloni (1974): Z. Saloni, *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*, „Język Polski” 54, s. 3–13, 93–101.
- Saloni, Świdziński (1998): Z. Saloni, M. Świdziński, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Świdziński (1981): M. Świdziński, *O dwóch pojęciach składni formalnej przydatnych w dydaktyce języka polskiego*, *Polonistyka* 2, s. 113–121.
- Wróblewscy (2001): T. Wróblewska, P. Wróblewski, *Nauczanie składni w zreformowanej szkole – uwagi i propozycje*, [w:] *Nie bez znaczenia... Prace ofiarowane Profesorowi Zygmuntowi Saloniemu z okazji jubileuszu 15000 dni pracy naukowej*, red. W. Gruszczyński, U. Andrejewicz, M. Bańko, D. Kopcińska, Białystok.
- Żmigrodzki (1999): P. Żmigrodzki, *Kogo i jakiej gramatyki uczyć? (w związku z dyskusją nad „Składnią polską...” Jerzego Podrackiego)*, „Język Polski” 79, s. 141–144.