

Dydaktyka składni
w świetle językoznawstwa kognitywnego

Wokół dydaktyki składni

Wielu współczesnych metodyków rezygnuje z wyodrębniania dydaktyk szczegółowych — w tym dydaktyki składni — z ogólnie rozumianej dydaktyki języka, postulując m.in. zastąpienie składni zdania składnią tekstu (lingwistyką tekstu)¹. Postępowanie takie można uznać pod pewnymi względami za uzasadnione, zwłaszcza że w ostatnich 20—30 latach zainteresowanie językoznawców składnią — nobilitowaną w drugiej połowie ubiegłego wieku za sprawą gramatyki generatywno-transformacyjnej — zmieniło się w chęć poznania semantyki i pragmatyki. Ten proces z kolei odzwierciedla się w programach szkolnych, w których coraz częściej pojawiają się elementy semantyki i pragmatyki, np. role semantyczne czy teoria aktów mowy². W związku z tym należałoby podjąć szerszą dyskusję nad statusem dydaktyki składni, który nie wydaje się dzisiaj jasno określony³. Z jednej bowiem strony w szkole podstawowej ogromny nacisk położono na nauczanie składni, która przeważa w teorii gramatycznej i której poświęca się znaczącą część ćwiczeń językowych. Z drugiej zaś w szkole na poziomie średnim raczej ignoruje się ten dział wiedzy o języku, o czym świadczy fakt, że na egzaminie gimnazjalnym i egzaminie

¹ Por. K. Bakuła: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wrocław 1997, s. 46—47, 118. Zob. też Idem: *Szkołą naukę o języku trzeba zmienić*. „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274—280.

² Np. program opracowany pod kierunkiem M. Jędrychowskiej: *To lubię!* Kraków 1999.

³ J. Jaworski: *Metodologiczne i metodyczne problemy nauczania składni polskiej*. Zielona Góra 2001, s. 5.

nowej matury wymagania odnoszące się do składni są niewielkie⁴. Nasuwa się więc pytanie, czy poszczególne etapy kształcenia językowego — wynikające z koncepcji przyjętej w *Podstawie programowej*⁵ (1999) — zostały ze sobą właściwie skorelowane? Czy też po prostu naucza się składni jako jednego z działów wiedzy o języku, powtarzając w ten sposób akademicki kurs gramatyki opisowej?⁶ Niestety, można odnieść wrażenie, że obecne programy szkolne nie były konstruowane z myślą o integrowaniu różnych, często odległych sprawności w ramach kompetencji komunikacyjnej, tworzonej w całym cyklu kształcenia. Brak bowiem konsekwencji w rozwijaniu umiejętności zdobytych na polu składni oraz przeniesienia ich w obręb praktycznej retoryki, stylistyki czy komunikacji. Zresztą podejście do składni ograniczało się w szkole zawsze do ujęcia formalno-logicznego (składnia Z. Klemensiewicza), odzierającego język z aspektu praktyki. Uczeń zatem zdobywał jedynie wiedzę o systemie językowym bez świadomości funkcji, jaką pełnią poszczególne elementy tego systemu. Należałoby więc spróbować w nowy sposób spojrzeć na składnię — z jednej strony w aspekcie komunikacyjno-retorycznym (pragmatycznym), a z drugiej w aspekcie tekstu (lingwistyki tekstu)⁷. Dopiero takie komplementarne spojrzenie pozwoliłoby określić na nowo status dydaktyki składni i jej nowe zadania.

Kolejny problem stanowi sposób realizacji programu kształcenia językowego w dzisiejszej szkole. Praktyka pokazuje bowiem, że w szkole podstawowej i gimnazjum dominuje raczej paradygmatyczne, a nie funkcjonalne nauczanie języka. Z kolei na ostatnim etapie — w liceum — kształcenie językowe niejednokrotnie bywa ograniczane lub nawet całkowicie eliminowane na rzecz kształcenia literackiego. Powodem tej ostatniej praktyki jest przekonanie, że

⁴ Wielu metodyków zakłada, że wiedza składniowa na etapie gimnazjum została opanowana w wymaganym zakresie i pod pewnymi względami jej dalsze nauczanie na etapie liceum mija się z celem. Nie można jednak rezygnować z dalszego kształcenia w tym kierunku i należałoby przejść do scalania umiejętności syntaktyczno-tekstotwórczych i tu widziałbym rolę proponowanej przez K. Bakulę lingwistyki tekstu czy postulowanej przez J. Kowalikową kompetencji „gatunkowej”, tj. umiejętności rozumienia i tworzenia różnych gatunków (szkolnych, retorycznych, użytkowych czy literackich). Por. J. Kowalikowa: *Nic bez języka. Vademecum dla licealisty, maturzysty polonisty*. Kraków 2001. Tym samym umiejętności składniowe zostałyby wykorzystane na wyższym „piętrze” kompetencji komunikacyjnej. Integracja składni z lingwistyką tekstu pozwoliłaby na integrację kształcenia językowego z literackim.

⁵ Por. Załącznik nr 1 do rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*. DzU 1999, nr 14, poz. 129, s. 584—620.

⁶ Przed takim traktowaniem gramatyki w szkole przestrzega m.in. A.S. Dyszak: *O składni w szkole podstawowej — uwagi i propozycje*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 15. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice 1999, s. 144—159.

⁷ Por. Z. Zagórski: *Problematyka składniowa na tle lingwistyki tekstu*. W: *Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny. Studia językoznawcze*. Red. M. Białoskórska, S. Kania. Warszawa 2002.

weryfikacja wiedzy i umiejętności ucznia dokonuje się nie w zderzeniu z jego rzeczywistymi potrzebami komunikacyjnymi, lecz podczas egzaminu na koniec szkoły, który niestety w pełni nie uwzględnia tych potrzeb⁸. W wielu wypadkach poloniści nauczają więc głównie pod kątem przygotowania ucznia do egzaminu, a nie do sprawnej komunikacji. Tym samym wymagania egzaminacyjne stają się istotnym ograniczeniem w zdobywaniu kompetencji komunikacyjnej.

Wydaje się więc, że należałoby podjąć wysiłki ukierunkowane na takie przebudowanie uniwersyteckiego kształcenia polonistów, które pozwoliłoby przywrócić nauce języka należne jej miejsce we współczesnej szkole⁹. Mogłoby to nastąpić dzięki uwzględnieniu aspektu pragmatycznego w akademickim kursie gramatyki opisowej, tj. uświadomieniu studentom, które treści z przyswajanych podczas kursu mogą się okazać przydatne w szkole. Ważne jest również zaznajamianie przyszłych nauczycieli z funkcją wiedzy językowej wprowadzanej do nauczania. Podstawowym kryterium weryfikacji tej wiedzy przed dopuszczeniem do programów i podręczników powinno być dokładne określenie jej celów. Mówiąc kolokwialnie: Co uczeń będzie z tego miał? Do czego mu się ta wiedza przyda? Jednak podczas ćwiczeń metodycznych dla studentów specjalności nauczycielskiej powinno się dążyć do integrowania nauczania literackiego z językowym, ukazywania nierozdzielnosci tych dwóch aspektów kształcenia. Dopóki nauczyciele poloniści nie rozumieją, że kluczem do nauczania literackiego jest język, stanowiący przecież tworzywo literatury, jej strukturalne utkanie, dopóty będzie się marginalizować wiedzę o języku i związane z nią umiejętności, a także sztucznie rozdzielać kształcenie językowe i literackie¹⁰.

Nasuwa się więc następujący wniosek: założenia dotyczące nauki składni zawarte w *Podstawie programowej* (1999) powinny zostać nie tylko ponownie zrewidowane, ale również skorelowane z kompleksową koncepcją kształcenia zintegrowanego — językowego i literackiego. Co do założeń samego nauczania składni — należałoby powrócić do poszukiwania odpowiedzi na elementarne pytania: Rozwijaniu jakich umiejętności i sprawności ma służyć nauczanie składni? Jaką najkorzystniejszą dla ucznia drogą można dojść do ich osiągnięcia? Co należy uczynić, aby kształcenie stało się skuteczne?

⁸ Na egzaminie nowej matury sprawdza się głównie umiejętność czytania ze zrozumieniem, nie bada się jednak całościowo kompetencji komunikacyjnej (np. tworzenia w interakcji z rozmówcą wypowiedzi fortunnnych, tj. spełniających funkcję określonych aktów mowy, umiejętności poprawnego budowania określonych gatunków retorycznych itp.).

⁹ Więcej na ten temat — Zob. *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*. Red. J. Bartmiński, M. Karwatowska. Lublin 2000.

¹⁰ Zgrozę może budzić dawny nawyk polonistyczny wpisywania lekcji językowych na końcu zeszytu „do góry nogami” w stosunku do lekcji z kształcenia literackiego. Niektórzy wszakże poloniści na każdej lekcji poświęconej kształceniu literackiemu metodą stopniowego dawkowania konsekwentnie realizują zagadnienia językowe. I taka postawa wydaje mi się najbardziej właściwa.

Dopiero po uściśleniu tych trzech podstawowych kwestii można by próbować dostosować do nich zakres dobieranych treści gramatycznych. To pozwoliłoby uniknąć przerostu teorii nad praktyką oraz niepotrzebnego mnożenia terminów i definicji.

Nauczanie składni ma przede wszystkim służyć rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia, a więc kształceniu umiejętności mówienia, słuchania, czytania i pisanie oraz — co wynika z istoty tych czynności — rozumienia¹¹. Sposób osiągania tych celów jest kwestią indywidualnych poszukiwań samych metodyków i nauczycieli, przeprowadzenia badań, opracowania koncepcji, przedstawienia propozycji: albo całkiem nowych rozwiązań w ramach nowej metodyki, albo „programu naprawczego” tej już istniejącej. I współcześni metodycy, i językoznawcy taki wysiłek podejmują, głównie poszukując nowych rozwiązań w innych niż tradycyjna metodach opisu składniowego. Stąd w ich pracach można odnaleźć inspiracje składnią o podstawach semantycznych (np. R. Pawłowska), składnią formalną (R. Pawłowska, U. Andrejewicz¹², T. i P. Wróblewscy¹³) czy gramatyką transformacyjno-generatywną (A.S. Dyszak¹⁴). Niektórzy zaś — jak J. Jaworski — przeprowadzają szczegółową diagnozę stanu szkolnej dydaktyki składni i wskazują możliwości znalezienia twórczych rozwiązań w wielu różnych metodach analizy wypowiedzenia¹⁵. Korzystanie, choć na razie wybiórcze, z metodologii innych niż składnia tradycyjna¹⁶ nie jest więc niczym nowym.

¹¹ Najtrudniejsze wydaje się zintegrowanie owych umiejętności z treściami gramatycznymi tak, by uczeń nie miał wrażenia, że uczy się teorii gramatycznej oderwanej od praktyki językowej. Stąd postulat nauczania sprzężonego bezpośrednio z komunikacją językową, który chciałbym tutaj wysunąć. Wydaje się bowiem, że nauczanie języka w aspekcie komunikacyjno-retorycznym jest sposobem uczenia składni „nie wprost”, ale niejako „przy okazji”.

¹² U. Andrejewicz: *Uwagi o nauczaniu składni w szkole*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 2: *Składnia — teoria a praktyka szkolna i akademicka*. Red. H. Sędziak. Białystok 2002.

¹³ T. i P. Wróblewscy: *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 2001.

¹⁴ Zob. A.S. Dyszak: *Orzeczenie złożone w opisach składni polskiej i w dydaktyce*. W: *Z problematyki kształcenia...*, s. 131—143. W klasyfikacji orzeczeń wykorzystuje on koncepcję A. Otfinowskiego, która po części ma swoje korzenie w amerykańskim dystrybucjonizmie (Z.S. Harris) i w gramatyce N. Chomsky’ego. Zob. A. Otfinowski: *Z zagadnień transformacyjnego opisu elementarnych struktur zdaniowych*. Bydgoszcz 1982; Idem: *Z zagadnień transformacyjnego opisu złożonych struktur zdaniowych. Elementarne struktury zdaniowe prymarnie matrycowe*. Bydgoszcz 1986.

¹⁵ Mimo że J. Jaworski wprost zaleca wybór jednej metodologii składniowej, wskazując możliwość wykorzystania w dydaktyce różnych metod analizy wypowiedzenia, *implicite* opowiada się za eklektyzmem.

¹⁶ Jak zauważa P. Żmigrodzki, określenie „składnia tradycyjna” jest nieprecyzyjne, gdyż nie jest to jednolity model, lecz raczej autorskie jego wersje (A. Krasnowolskiego, Z. Klemensiew-

Celem niniejszego artykułu jest próba wskazania kilku rozwiązań metodologicznych, obecnych w gramatyce kognitywnej, które mogłyby znaleźć zastosowanie we współczesnej dydaktyce składni.

Jak unowocześnić składnię szkolną?

Wśród dzisiejszych dydaktyków zajmujących się składnią można by wyróżnić dwie przeciwstawne grupy: obrońców tradycji składniowej (np. J. Podracki, H. Kaczorowska, M. Ruszkowski) i jej krytyków (np. R. Pawłowska, K. Bakula, J. Jaworski, U. Andrejewicz, T. i P. Wróblewscy). Jedni i drudzy zajmują stanowiska tak odległe, że na razie trudno mówić o jakimkolwiek kompromisie, choć są też zwolennicy łączenia tradycji z osiągnięciami najnowszego językoznawstwa (np. A.S. Dyszak) czy wręcz eklektyzmu¹⁷ (J. Kowalikowa). Obrońcy tradycji, z Jerzym Podrackim na czele, zdają się nie dostrzegać licznych, wykazywanych już wielokrotnie wad składni Klemensiewicza oraz — łagodnie mówiąc — słabych wyników jej nauczania w polskiej szkole. O sile tradycji bowiem decyduje jej zakorzenienie i utrwalenie w historii i dniu dzisiejszym polskiej szkoły. A tradycję — jak wiadomo — trudno jest podważać. Z kolei krytycy składni tradycyjnej generalnie odrzucają model Z. Klemensiewicza, postulując najczęściej całkowitą z niego rezygnację, i na ogół opracowują własne koncepcje dydaktyczne oparte na innej metodologii (np. R. Pawłowska¹⁸, K. Bakula) lub proponują niezwłoczne ich opracowanie

cza czy S. Jodłowskiego). Za kanoniczny model uważa się jednak koncepcje Klemensiewicza z ewentualnymi późniejszymi modyfikacjami. Por. P. Żmigrodzki: *Elementy „tradycyjnych” i „nowych” modeli syntaktycznych w akademickim kursie składni. Konstatacje i propozycje*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 2..., s. 147.

¹⁷ „W przeciwieństwie do tzw. nauki czystej, w której obowiązuje konsekwentne trzymanie się przyjętej w badaniach czy w opisie zjawisk językowych określonej teorii, w ramach dydaktyki pluralizm i niejednorodność w zakresie założeń i uzasadnień nie jest ani błędem, ani wykroczeniem. Nie obowiązuje jej »czystość« metodologiczna. Swoisty eklektyzm teoretyczny okazuje się wręcz owocny w realizacji celów kształcenia. Kształceniu sprawności w porozumiewaniu się za pośrednictwem rozmaitych wypowiedzi umotywowanych celem komunikacji oraz intencjami jej uczestników sprzyja więc współcześnie czerpanie zarówno ze strukturalizmu, socjolingwistyki, pragmalingwistyki (teorii aktów mowy), kognitywizmu”. J. Kowalikowa: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. T. 1. Kraków 2004, s. 87.

¹⁸ Należy zaznaczyć, że koncepcja kształcenia językowego, którą zaproponowała R. Pawłowska, nie dotyczy *stricte* dydaktyki składni, choć ustosunkowuje się do zagadnień składniowych. R. Pawłowska opracowała całościową koncepcję nauki czytania (zob. R. Pawłowska: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk 1992), uwzględniając zarówno opis, jak i rozumienie zdania, a następnie przełożoną na zbiór ćwiczeń praktycznych (zob. Eadem: *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*. Gdańsk 2002).

(np. J. Jaworski¹⁹). Nowe koncepcje jednak albo nie spotykają się z wystarczającym zainteresowaniem środowiska polonistycznego (teoria i metodyka nauki czytania R. Pawłowskiej), albo nie zyskują jego przychylności (konceptcja nowej metodyki K. Bakuły) — w konsekwencji nie mogą przebić się do polskiej szkoły i zaistnieć w niej jako „konkurencyjne” wobec tradycyjnej dydaktyki języka. Wszelkim nowym koncepcjom nauczania składni skutecznie zamykają drogę zapisy *Podstawy programowej* (1999), zapewniające składni tradycyjnej pozycję zdecydowanie uprzywilejowaną²⁰.

Postulaty unowocześnienia tradycyjnej dydaktyki języka pojawiły się już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku (J. Tokarski²¹). Później konkretne propozycje zmian wysuwali m.in. M. Świdziński²², A.S. Dyszak²³, P. Żmigrodzki²⁴. Część z tych postulatów została omówiona w artykule T. i P. Wróblewskich²⁵. Większość wspomnianych tu autorów ogranicza się jednak głównie do propozycji adaptowania na potrzeby szkolne rozwiązań składni formalnej (np. przez wprowadzenie pojęć akomodacji i konotacji syntaktycz-

¹⁹ „Tak zwana składnia tradycyjna, oparta na koncepcji formalno-logicznej Z. Klemensiewicz, a funkcjonująca nieomal przez pół wieku w polskich opisach składniowych i dydaktyce szkolnej, jest — na tle współczesnych osiągnięć syntaktycznych — już przeżytkiem. Oczywiście dydaktyka jest specyficzną sferą działalności i wymaga rozstrzygnięć przemyślanych i rozważnych. Nowy model składni, zanim zacznie funkcjonować w nauczaniu, musi spełnić określone wymogi, tj. odpowiadać specyficznym warunkom realizacyjnym, takim jak: zwartość i kompletność merytoryczna, możliwości percepcyjne odbiorców, uściślenie i ujednolicenie aparatu pojęciowo-terminologicznego itp.; teren dydaktyki wymaga działań innowacyjnych subtelnych i zrozumiałych (czytelnych dla uczniów, słuchaczy i polonistów)”. J. Jaworski: *Metodologiczne...*, s. 6—7.

²⁰ Jest to pozycja metodologii — w mniemaniu niektórych dydaktyków — „jedyniej słusznej”, którą chcieliby widzieć jako wyłączną w nauczaniu szkolnym. Wydaje się jednak, że stopniowe wprowadzenie nowych metod i w konsekwencji zapanowanie metodologicznego pluralizmu jest tylko kwestią czasu. J. Jaworski stwierdza: „Zgodnie z nowymi tendencjami w syntaktyce analiza składniowa na gruncie dydaktyki winna zdążać do adekwatnego (globalnego, wszechstronnego i wielopłaszczyznowego) opisu zjawisk składniowych, a zatem dążyć do stworzenia modelu dysponującego sprawdzonymi empirycznie narzędziami badawczymi różnych szkół metodologicznych”. Ibidem, s. 126. A metodologiczny pluralizm w dydaktyce wcześniej czy później może oznaczać po prostu eklektyzm, stosowany zresztą z powodzeniem przez R. Grzegorzewską: *Wykłady z polskiej składni*. Wyd. 3. Warszawa 1999. Zaletą eklektyzmu jest możliwość wyboru najlepszych rozwiązań opracowanych w ramach różnych metodologii oraz zapewnienie kompleksowego opisu zjawisk językowych. Por. też przypis 17.

²¹ J. Tokarski: *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*. Warszawa 1967; Idem: *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Wyd. 2. Warszawa 1972.

²² Zob. M. Świdziński: *O dwóch pojęciach składni formalnej przydatnych w dydaktyce języka polskiego*. „Polonistyka” 1981, z. 2, s. 113—121.

²³ Zob. A.S. Dyszak: *O składni...*

²⁴ Zob. P. Żmigrodzki: *Kogo i jakiej gramatyki uczyć? (w związku z dyskusją nad „Składnią polską...” Jerzego Podrackiego)*. „Język Polski” 1979, z. 1—2, s. 141—144; Idem: *Elementy...*

²⁵ Zob. T. i P. Wróblewscy: *Nauczanie składni...* Autorzy wprost postulują zaadaptowanie na potrzeby szkolne składni formalnej Z. Saloniego i M. Świdzińskiego.

nej). Składnia formalna ma między dydaktykami wielu zwolenników, gdyż pozwala uniknąć problemu znaczenia. Spośród wspomnianych tu krytyków składni tradycyjnej jedynie R. Pawłowska określa zdanie (schemat syntaktyczny czasownika) jako strukturę odwzorowującą wycinek opisywanej rzeczywistości pozajęzykowej. Ukierunkowanie na postrzeganie a następnie nauczanie składni w kontekście semantyki i pragmatyki wydaje się w dzisiejszej szkole rozwiązaniem słusznym i pożądanym. Pozwala ono bowiem na połączenie rozumienia zdania z jego konkretnym użyciem, wskazując uczniowi związek składni z praktyką językową. Przy takim założeniu pojawiłaby się szansa, by zmienić nastawienie ucznia do gramatyki. Byłoby to możliwe jedynie pod warunkiem, że uczeń odkryje praktyczne korzyści wynikające ze stosowania gramatyki w codziennej komunikacji. Podobny pogląd na rozumienie języka reprezentują przedstawiciele językoznawstwa kognitywnego; jego twórcy zakładają, że o języku nie można mówić bez wykonania, czyli bez konkretnej wypowiedzi jej autora i kontekstu tworzącego zresztą jej znaczenie²⁶. Tymczasem we współczesnej szkole w ramach tzw. rozbioru gramatycznego nadal analizuje się „zдания maksymalnie zdekontekstualizowane”²⁷. Dydaktyka składni wymaga więc konkretnych zmian, polegających nie tylko na unowocześnieniu szkolnej teorii składniowej, ale również na zastosowaniu innych niż dotychczas metod kształcenia, tj. wykorzystujących żywą praktykę językową uczniów.

Sposoby ewentualnego unowocześnienia składni szkolnej z oczywistych względów mogą budzić kontrowersje wśród dydaktyków. Zasadniczo możliwe dwa rozwiązania: albo stopniowe wprowadzanie elementów nowszych metodologii²⁸ do już istniejącej teorii szkolnej²⁹, albo opracowanie modelu dydaktycznego, który mógłby stać się „konkurencją” dla obecnego i tym samym zyskałby szansę zaistnienia w szkole³⁰. Bez względu na to, które z rozwiązań zwycięży w praktyce, wydaje się, że konieczne należy uporządkować zagadnienia nieopisane dotąd wystarczająco precyzyjnie w składni tradycyjnej (np. zdaniotwórcza rola czasownika, syntaktyczny aspekt kategorii czasownika, relacje

²⁶ W myśl tezy kognitywistów „kontekst jest znaczeniem”. Zob. E. Tabakowska: *Nowe myślenie paradygmatyczne w językoznawstwie: znaczenie jest kontekstem*. Przeł. S. Śniatkowski. W: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Oźdżyński i T. Rittel. Kraków 2002.

²⁷ Jest to określenie K. Bakuły: *Kształcenie językowe...*

²⁸ Pewnym drobnym ustępstwem w *Podstawie programowej* (1999) było dopuszczenie możliwości zastąpienia związków zgody, rządu i przynależności pojęciem akomodacji. Trudno tu jednak mówić o wprowadzaniu nowej metodologii, gdyż jest to jedynie zastąpienie jednego terminu innym.

²⁹ Rozwiązanie to wydaje się jednak połowiczne i tymczasowe, gdyż myśląc o zmianach wprowadzanych stopniowo i długofalowo, trudno byłoby zagwarantować spójność całości koncepcji oraz przewidzieć, jaki ostatecznie przybierze ona kształt.

³⁰ Wówczas jednak należałoby nie tylko zyskać przychyłność metodyków, ale do nowej koncepcji dydaktycznej przekonać także nauczycieli polonistów, gdyż bez ich zaangażowania i pomocy wszelkie tego typu próby skazane będą na niepowodzenie.

między podmiotem a orzeczeniem, związki syntaktyczne w zdaniu). Należałoby także uzupełnić składnię szkolną o treści dotąd pomijane w nauczaniu, a potrzebne zarówno gdy chodzi o semantykę zdania, jak i w aspekcie wykonania — takie jak nietypowe przykłady predykcji³¹, presupozycje, problemy referencji czy modalność. Wówczas teoria składniowa nauczana w szkole byłaby w miarę kompletna (tzn. ujmowałaby całościowo system składniowy polszczyzny), a jednocześnie nie byłaby sztucznie oderwana od semantyki i pragmatyki.

Metodologiczne i metodyczne możliwości zastosowania gramatyki kognitywnej w szkole

Mówiąc o gramatyce kognitywnej (łac. *cognitio* — ‘poznanie’), mam na myśli zarówno prace jej twórców — R.W. Langackera i G. Lakoffa — jak i innych badaczy związanych z tym nurtem: R.S. Jackendoffa, G. Fauconniera, L. Talmy’ego, T. Givóna czy A. Wierzbickiej. Najpełniejszym dotąd, w miarę przystępnym wykładem tej teorii na rynku polskim jest praca *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa* pod red. E. Tabakowskiej³². Nie brakuje również innych, wydanych po polsku prac dotyczących szczegółowych zagadnień (m.in. R.W. Langackera³³, G. Kleibera³⁴, J. Taylora³⁵, M. Tomasella³⁶, B. Rudzkiej-Ostyn³⁷, H. Kardeli, J. Bartmińskiego³⁸, T.P. Krzeszowskiego, R. Kalisza, W. Kubińskiego³⁹, J. Maćkiewicz⁴⁰, E. Tabakowskiej⁴¹, R. Przybylskiej, E. Miczki⁴², J. Warchali).

³¹ Postulat poszerzenia szkolnej klasyfikacji orzeczeń wysuwa A.S. Dyszak: *Orzeczenie złożone...*

³² Zob. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. Tabakowska. Kraków 2001.

³³ Zob. R.W. Langacker: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą 1997*. Lublin 1999; Idem: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin 2001. Lublin 2005.

³⁴ Zob. G. Kleiber: *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*. Przeł. B. Li-gara. Kraków 2003.

³⁵ Zob. J.R. Taylor: *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Przeł. A. Skucińska. Kraków 2001.

³⁶ Zob. M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przeł. J. Rączaszek. Warszawa 2002.

³⁷ Zob. B. Rudzka-Ostyn: *Z rozważań nad kategorią przypadku*. Tłum. i red. naukowa E. Tabakowska. Kraków 2000.

³⁸ Zob. tzw. czerwona seria książek wydawnictwa UMCS.

³⁹ Zob. *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*. Red. W. Kubiński, R. Kalisz, E. Modrzejewska. Gdańsk 1998.

⁴⁰ Zob. J. Maćkiewicz: *Słowo o słowie. Potoczna wiedza o języku*. Gdańsk 1999.

⁴¹ Zob. E. Tabakowska: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1999; Eadem: *Kognitywizm po polsku — wczoraj i dziś*. Kraków 2004.

⁴² Zob. E. Miczka: *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*. Katowice 2002.

Trudno w pełni ocenić potencjał gramatyki kognitywnej możliwy do wykorzystania w szkolnej dydaktyce składni. Teoria ta wymaga niewątpliwie głębszego poznania oraz ocenienia przez dydaktyków, gdyż z wielu względów wydaje się niezwykle atrakcyjna dla współczesnej szkoły (z powodzeniem zaczęto ją już stosować w glottodydaktyce⁴³). Należy zaznaczyć, że mimo początkowych oznak niechęci czy krytyki wyrażanych w środowisku językoznawczym, ugruntowuje się ona coraz mocniej w kilku ośrodkach akademickich w Polsce⁴⁴. Pod jej wpływem zmieniło się współczesne spojrzenie na język, ale również zmienia się cały paradygmat w nauce (w sensie Kuhnowskim).

Wydaje się, że dyscyplina ta może być także twórczym wyzwaniem dla nauczyciela, a — jak twierdził S. Szober — prawdziwy nauczyciel powinien być twórczy. Gramatyka kognitywna otwiera bowiem badaniom, ale także eksperymentom dydaktycznym, nowe perspektywy. J. Jaworski ocenia ją następująco:

Metoda [kognitywna — W.S.] może być bardzo przydatna w szkolnej analizie językowej, gdyż otwiera możliwości całościowego ujmowania zjawisk językowych i traktowania ich na jednym poziomie (fonologiczno-składniowo-semantycznym). [...] Dla dydaktyki koncepcja kognitywizmu (gestaltizmu) jest propozycją kuszącą i atrakcyjną, ale też trudną do wprowadzenia w tok dydaktyczny. Łatwo o nieporozumienia w procesie realizacyjnym (wdrożeniowym): o powrót do scholastyki, czyli do tradycyjnego modelu opartego na drobiazgowej, mechanicznej i chaotycznej analizie, co rozmijałoby się z ideą gestaltizmu⁴⁵.

Całościowe wdrożenie w tok dydaktyczny kognitywizmu jako metodologii nie wydaje się ani celowe, ani możliwe ze względu na szeroki, interdyscyplinarny charakter tej teorii, wykraczający często poza możliwości percepcyjne ucznia. Warto jednak skorzystać z niektórych rozwiązań, oczywiście bez scholastycznego ich traktowania, gdyż mogą być one pomocne w zrozumieniu wielu trudnych problemów nie tylko o charakterze *stricte* językowym, ale również poznawczym czy mentalnym.

Niewątpliwie tym, co czyni tę metodologię atrakcyjną dla szkoły, jest nie tylko nowe, kompleksowe ujmowanie zjawisk językowych. Wprowadzając elementy kognitywizmu do nauczania szkolnego, możemy zagwarantować

⁴³ Zob. A.B. Burzyńska: *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. Cudałak, J. Tambor. Katowice 2001, s. 109—118.

⁴⁴ Mam tu na myśli głównie Gdańsk (UG), Lublin (UMCS), Kraków (UJ), Katowice (UŚ). Te ośrodki przodują pod względem publikacji w zakresie językoznawstwa kognitywnego, których liczba ostatnio wzrasta w szybkim tempie.

⁴⁵ J. Jaworski: *Metodologiczne...*, s. 125.

spójną terminologię w odniesieniu do wszystkich płaszczyzn języka, np. teorię prototypu daje się zastosować zarówno do semantyki leksykalnej, wewnętrznego zróżnicowania kategorii części mowy, jak i do budowy zdania. Poza tym kognitywizm w pewnym sensie zbliża się do sposobu myślenia ucznia (odwołuje się do potocznej wiedzy o świecie), a także do uczniowskiego traktowania języka (ujmuje zagadnienia językowe w aspekcie komunikacyjnym). Skorelowanie ogólnej wiedzy o świecie z gramatyką pozwoliłoby dokonać przesunięcia z nauczania o języku (jako systemie) na nauczanie prowadzenia / odbierania dyskursu⁴⁶ w ramach kształcenia kompetencji komunikacyjnej (słuchania, mówienia, pisanie, rozumienia). W procesie dydaktycznym można by się więc odwołać do życiowego doświadczenia ucznia (do jego ogólnej wiedzy o świecie, doświadczeń percepcyjnych, wyobrażeń, a więc jednocześnie do znajomości znaczeń wyrazów, zasobów leksykalnych itp.) i tym samym powiązać teorię z praktyką językową. Oznaczałoby to m.in. konieczność osadzenia analizowanych zdań (tekstów) w konkretnym kontekście i sytuacji, gdyż w myśl zasady „kontekst jest znaczeniem”, zarówno językowe, jak i pozajęzykowe usytuowanie tekstu wpływa bezpośrednio na jego semantykę. Dodatkowo można by też wykorzystać dawny pomysł K. Bakuły⁴⁷ uczynienia uczniów ekspertami w dziedzinie języka. Takie podejście pozwoliłoby przynajmniej częściowo rozwiązać problem norm poprawnościowych⁴⁸, na które w szkole kładzie się jak dotąd zbyt duży nacisk⁴⁹, oraz wymusiłoby otwarcie się nauczyciela na analizowanie wszelkich zdań (tekstów) proponowanych przez ucznia⁵⁰. Dopuszczenie ucznia do głosu i traktowanie proponowanych przez niego przykładów tekstów jako równorzędnych z tekstami nauczyciela byłoby usankcjonowaniem partnerstwa i nobilitowaniem w sytuacji szkolnej zjawiska języka codziennego, nieoficjalnego, który mógłby zyskać status równorzędnego z oficjalnym językiem szkolnym. Otwarta i pluralistyczna postawa wobec języka (a właściwie różnych odmian dyskursu) ułatwiłaby przyzwyczajanie uczniów do samodzielnego analizowania wszelkich możliwych zdań (tekstów). Korzyścią płynącą z tych działań byłoby praktyczne opanowa-

⁴⁶ Dyskurs rozumiem, podobnie jak S. Gajda — jako tekst w kontekście, wydarzenie komunikacyjne. Zob. S. Gajda: *Tekst / dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*. W: *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*. Red. M. Krauz, S. Gajda. Rzeszów 2005, s. 11–20.

⁴⁷ Por. K. Bakuła: *Kształcenie...*

⁴⁸ Uczeń musiałby nauczyć się dostosować je do używanej w danej sytuacji odmiany polszczyzny.

⁴⁹ Tradycyjna gramatyka wykorzystuje do analizy przede wszystkim zdekontekstualizowane zdania języka literackiego, co wynika generalnie z preferowania w szkole odmiany oficjalnej polszczyzny, która wprawdzie jest wierna wszelkim normom poprawnościowym, pozostaje jednak daleka od codziennej mowy uczniów. Tym samym powstaje przepaść między językiem uczniów a językiem obecnym na lekcji.

⁵⁰ Oczywiście z wyłączeniem tekstów zawierających wulgaryzmy.

nie budowy gramatycznej rozmaitych wypowiedzi (poprawna akomodacja, szyk itp.), które byłyby dostosowane do celu komunikacyjnego i norm poprawnościowych obowiązujących w danej sytuacji. Analizy przeprowadzano by według określonej, ustalonej uprzednio procedury — m.in. pod kątem rozpoznawania predykcji i wynikających z niej relacji w zdaniu (właściwości konotacyjne czasownika), określania znaczenia (składnika syntaktycznego lub całego zdania), wskazywania roli poszczególnych elementów językowych w zdaniu itp. Wydaje się, że zaadaptowanie na potrzeby szkolne terminów i definicji już obecnych w teorii kognitywnej nie powinno sprawić większych trudności⁵¹.

Pomysł zastosowania w nauczaniu szkolnym niektórych rozwiązań pochodzących z gramatyki kognitywnej nie jest oczywiście niczym nowym. Znalazł on już swe odzwierciedlenie w programach i podręcznikach — można tu podać przykład książki przeznaczonej dla uczniów szkół średnich autorstwa R. Przybylskiej⁵². Zostały w nim skorelowane — w ramach ogólnej wiedzy o języku — zagadnienia z pogranicza teorii poznania, składni, semantyki czy pragmatyki, takie jak językowy obraz świata, rzeczywistość widziana przez pryzmat części mowy i kategorii gramatycznych (ważna rola kategorii przypadku), elementy teorii aktów mowy, wiedza o metaforze i metonimii czy pojęcie ról semantycznych. Wprawdzie w dziedzinie składni R. Przybylska pozostaje przy modelu tradycyjnym, jednak jej książka dowodzi, że można w szkolnym kształceniu językowym — mimo ograniczeń zawartych w *Podstawie programowej* (1999) — z powodzeniem posłużyć się teorią kognitywną⁵³.

Mówiąc o składni w ujęciu kognitywnym, należy jednak zaznaczyć, że generalnie kognitywiści dalecy są od wyodrębniania składni jako dyscypliny niezależnej. Według R.W. Langackera gramatyka stanowi *continuum* wszystkich płaszczyzn języka (od fonologii, przez morfologię, składnię i semantykę) i w związku z tym nie powinno się ich sztucznie wydzielać. W tym ujęciu szczególnie silne związki łączą składnię z semantyką i pragmatyką, a ten aspekt, jak dotąd, w nauczaniu szkolnym całkowicie pomijano. Z kolei na drugim biegunie można by umiejscowić poglądy uczonych reprezentujących bardziej skrajne stanowisko: twierdzą oni, że aby rozumieć procesy komunikacyjne, nie musi się znać składni⁵⁴, gdyż w rzeczywistości ona nie istnieje. Stanowi jedynie wytwór abstrakcyjnego myślenia o języku. Wystarczające

⁵¹ Jak słusznie zauważa J. Jaworski, nowe terminy powinny być jednak wprowadzane z umiarem, by uniknąć powrotu do scholastyki, czyli mechanicznego ich traktowania.

⁵² Zob. R. Przybylska: *O języku polskim. Podręcznik dla klas 1–3 liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, dla klas 1–4 technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*. Kraków 2002.

⁵³ Nie jest to zresztą jedyna metodologia, z której autorka korzysta — można też zauważyć wpływ strukturalizmu czy lingwistyki tekstu.

⁵⁴ Opinie E. Garcii i T. Givóna przedstawia A. Szwedek: *Analiza tekstu i dyskursu*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 1999, T. 2, nr 1, s. 227–241.

zatem okazuje się poznanie i opanowanie odpowiednich strategii komunikacyjnych. Trudno mi jednak zaakceptować taki punkt widzenia, gdyż wraz z odrzuceniem składni również dydaktyka składni traci sens.

Językoznawstwo kognitywne ze względu na silne związki z psychologią i psycholingwistyką dostarcza też szerokiej wiedzy na temat problemów akwizycji języka⁵⁵. Tymczasem w nauczaniu szkolnym w ogóle nie bierze się pod uwagę najnowszych wyników badań nad akwizycją. Z obserwacji wynika, że kształcenie językowe najczęściej nie jest skorelowane z naturalnym nabywaniem umiejętności składniowych. Dlatego np. zdarzają się sytuacje, że ucznia, który właśnie nauczył się sprawnie posługiwać konstrukcjami eliptycznymi, nauczycielka „prostuje”, by mówił wyłącznie „pełnymi zdaniami języka literackiego”. Deprecjonowanie składni języka mówionego skutkuje jedynie niechęcią ucznia do uczenia się składni. Wydaje się, że odrzucanie aspektu komunikacyjnego w nauce języka to jeden z największych błędów dydaktyki⁵⁶. Najnowsze badania dotyczące akwizycji i uczenia się kulturowego dowodzą, że umiejętności komunikacyjne są jednymi z podstawowych dla gatunku ludzkiego. Dzieci opanowują je na bardzo wczesnym etapie rozwoju. Okazuje się, że niemowlęta, które nie mają jeszcze na tyle rozwiniętych narządów mowy, by zacząć mówić, potrafią już porozumiewać się z dorosłymi za pomocą języka migowego⁵⁷. Należałoby więc skorelować wyniki badań prowadzonych w ramach psychologii kognitywnej z dydaktyką składni, tak by nie uczono dzieci gramatyki ludzi dorosłych⁵⁸.

⁵⁵ Zob. *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Red. E. Dąbrowska i W. Kubiński. Kraków 2003.

⁵⁶ Naturalna akwizycja języka ma przecież charakter praktyczny, tzn. odbywa się przez mówienie dziecka i naśladowanie mówienia innych. Nawet jeśli przyjąć za słuszną tezę strukturalistów o istnieniu języka jako systemu, nikt nie uczy się tego systemu przez poznawanie jego opisu (statycznie). Raczej odwrotnie — człowiek uczy się systemu, poznając użycia jego poszczególnych elementów (dynamicznie). Dziecko pięcioletnie, które trafia do „zerówki”, a później szkoły (tu zaczyna się nauczanie opisowe), potrafi już dzięki codziennej komunikacji w miarę sprawnie posługiwać się systemem językowym.

⁵⁷ Por. artykuł O. Woźniak: *Znak od dziecka*. „Gazeta Wyborcza” 2005, 3—4 września, s. 7.

⁵⁸ M. Tomasello przedstawia obraz systemu składniowego dwulatków: „Wyłaniająca się z badań »hipoteza wysp czasownikowych« (Verb Island Hypothesis) stwierdza, że wczesna mowa dziecięca jest całkowicie zorganizowana i ustrukturyzowana wokół indywidualnych czasowników i innych elementów predykatywnych, czyli że na kompetencję syntaktyczną dwulatków składają się wyłącznie konstrukcje specyficzne dla konkretnych czasowników, których nominalne atrybuty pozostają otwarte. Poza kategoryzacją elementów nominalnych początkujący użytkownicy języka nie dysponują żadnymi innymi językowymi abstrakcjami lub formami syntaktycznej organizacji. Oznacza to, że w skład syntagmatycznych kategorii, którymi posługuje się dziecko, nie wchodzi takie uogólnione elementy, jak 'podmiot' i 'dopełnienie', czy nawet 'agens' i 'pacjens', natomiast zaliczają się do nich bardziej konkretne elementy, takie jak 'uderzający' i 'uderzony', 'siedzący' i 'coś', na czym się siedzi”. Zob. M. Tomasello: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania...*, s. 151—152.

Kolejnym zagadnieniem, istotnym gdy chodzi o uczenie się języka, jest podejmowany w gramatyce kognitywnej problem magazynowania i porządkowania w ludzkim umyśle wiedzy o świecie. Istnieje bogata literatura na temat kategoryzacji — procesu skutkującego tworzeniem tzw. kategorii pojęciowych. Jednym ze sposobów kategoryzacji jest kategoryzacja przez prototyp, czyli zestaw cech, jakie ma najlepszy egzemplarz będący przedstawicielem danej kategorii. „Kategoria zbudowana w oparciu o prototyp jest [...] przedstawiana metaforycznie jako przestrzenna konfiguracja elementów usytuowanych wokół prototypu, który znajduje się w jej centrum. Elementy nieprototypowe (peryferyjne) zajmują obszar otaczający centrum, przy czym im mniej dany element zbliżony jest do prototypu, tym większe jest jego przesunięcie od centrum ku peryferiom kategorii”⁵⁹. Przetworzeniem teorii prototypu jest stworzony przez G. Lakoffa model kategorii radialnej (*radial category*). R.W. Langacker skrytykował jednak ten model, argumentując, że w rzeczywistości formy pozostające na peryferiach danej kategorii są oddalone od jej centrum w sposób niejednakowy. Zaproponował więc pojęcie modelu sieciowego, który stanowi rozwinięcie modelu kategorii radialnej.

Wydaje się, że zaproponowana w kognitywizmie teoria prototypu powinna być czytelna i zrozumiała dla ucznia, a jej dodatkowym walorem edukacyjnym są schematy graficzne⁶⁰. Jedną z podstawowych klasyfikacji stosowanych w szkolnym nauczaniu gramatyki to podział na tzw. części mowy. Jak wiadomo, nie jest on przeprowadzony konsekwentnie, gdyż krzyżują się w nim różne kryteria (np. formalne, semantyczne), a poza tym kategorie takie, jak rzeczownik, czasownik czy przymiotnik, nie są jednorodne. O wewnętrznym skomplikowaniu form w obrębie kategorii rzeczownika pisał przed laty J. Tokarski:

Obok nazw przedmiotów konkretnych rzeczownikami przecież są i nazwy cech (np. *twardość*), i nazwy czynności (np. *bieg*), i nazwy najróżniejszych relacji (np. *skutek*, *cel*). Rzeczownikowy charakter tych ostatnich sprowadza się w gruncie rzeczy do szczególnej roli syntaktycznej tych nazw i ich oprawy morfologicznej, nie zaś do odrębnego typu elementów rzeczywistości. Pod tym więc względem klasa rzeczowników jest typową nazwą wszystkiego. A jeżeli jakaś klasa obejmuje wszystko, to nie wyodrębnia nic jako klasa. Mimo tej nieostrości granic semantycznych klasy rzeczowników istnieje jej jądro (wydobyte już w kl. II nowego programu), jakimi są nazwy przedmiotów konkretnych, niepowtarzalne

⁵⁹ Zob. E. Tabakowska: *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 43.

⁶⁰ Zgodnie z tezą M. Kreutza, to, co potrafimy sobie wyobrazić przestrzennie, jesteśmy w stanie zapamiętać. Zob. D. Kądziaława: *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Wrocław 1983.

bez przetworzenia słowotwórczego w innych klasach wyrazowych. Do wiedzy więc semantycznej o rzeczownikach należy zdawanie sobie sprawy z tej dwoistości: ich jądra przedmiotowego i otoczki ogarniającej całą rzeczywistość. Poprzestawanie na samych cechach gramatycznych czy też rozmywanie tego, co w mowie potocznej nosi nazwę przedmiotu, nie jest tu celowe. Pełną wiedzę o rzeczowniku stanowi dopiero łączne widzenie zarówno jego cech i funkcji strukturalnych, jak i zróżnicowania semantycznego, z tym że ostre granice tej klasy wyrazów są w stanie zapewnić jedynie te pierwsze⁶¹.

Szkolne definicje części mowy odnoszą się głównie do form, które kognitywiści określają jako te umiejscowione w centrum kategorii, czyli prototypowe (np. rzeczownik nazywa przedmiot). Graficzne opracowanie wewnętrznego skomplikowania kategorii rzeczowników ułatwiłoby, jak sądzę, zrozumienie tego zagadnienia przez ucznia. Podobnie można by postąpić z drugą, niezwykle istotną dla składni kategorią czasownika. Teoria prototypu mogłaby się odnosić także do kategorii części zdania⁶² lub szyku w zdaniu⁶³.

Językoznawstwo kognitywne dostarcza również wielu metod opisu (metafory pojęciowe, schematy itp.) pozwalających ukazać — w stosunkowo jasny i przejrzysty sposób — sporo trudnych zagadnień dotyczących zarówno semantyki, jak i składni zdania. Trudno mi na potrzeby niniejszego artykułu jednoznacznie zhierarchizować proponowane rozwiązania pod kątem możliwości ich zastosowania na konkretnych etapach kształcenia, jednak elementarne dla nauczania gramatyki wydaje mi się powiązanie jej z życiem, a więc z codzienną praktyką komunikacyjną ucznia. Aby zatem pojąć układ elementów w zdaniu, trzeba zrozumieć układ obiektów i relacji między nimi w rzeczywistości pozajęzykowej. Wynika stąd konieczność prowadzenia w szkole ogólnej refleksji nad naturą postrzeganych przez człowieka relacji między obiektami istniejącymi w świecie oraz nad sposobem ich odzwierciedlania się w zdaniu. Teoria kognitywna opisuje układ zdarzenia (akcji) za pomocą:

- pojęcia profilowania,
- modelu kuli bilardowej,
- modelu sceny teatralnej (sceny zdarzenia).

Z kolei typy zdarzeń kategoryzowanych przez człowieka są opisywane w semantyce kognitywnej jako: schematy zdarzeniowe i wynikające z nich role

⁶¹ Zob. J. Tokarski: *Gramatyka...*, s. 40.

⁶² Np. prototypowo podmiot oznacza sprawcę czynności: *Paweł namalował obraz*, lub nosiciela cechy: *Paweł był zmęczony*, a nieprototypowo może oznaczać czynność: *Malowanie obrazu było męczące*.

⁶³ Np. prototypowo podmiot ma pierwszą pozycję w zdaniu: *Paweł namalował obraz*, a nieprototypowo członem inicjalnym może być także dopełnienie: *Obraz namalował Paweł*.

semantyczne / archetypowe, a te z kolei prowadzą do opisu schematu zdaniowego (szkieletu konstrukcyjnego zdania wynikającego z właściwości semantyczno-składniowych czasownika).

Należałoby też wreszcie uzupełnić składnię szkolną o pomijane w niej — jak dotąd — zagadnienia wynikające z semantyki zdania (np. interpretacja znaczeń przenośnych) czy kontekstu pragmatycznego (np. modalność, referencja). Dlatego zrodził się postulat zapożyczenia z gramatyki kognitywnej i wykorzystania w szkole elementów tej teorii, takich jak:

- teoria metafory⁶⁴,
- przesunięcia metonimiczne w zdaniu,
- elementy kotwiczące w zdaniu (np. deiktyczna funkcja zaimków).

Kapitałnym przykładem zastosowania metodologii kognitywnej do opisu morfologii i składni współczesnej polszczyzny mogą być obszernie rozprawy Renaty Przybylskiej (poświęcone semantyce przyimka czy semantyce polskich prefiksów czasownikowych⁶⁵) oraz Ewy Jędrzejko (monografia dotycząca pomijanych, jak dotąd, w opisie składniowym polszczyzny problemów predykcji peryfrastycznej⁶⁶). Pojawia się również coraz więcej kognitywistycznych analiz zagadnień *stricte* składniowych. Na przykład H. Kardela (1998), odwołując się do kanonicznego modelu zdarzenia i pojęcia ról archetypowych (które zaproponował R. Langacker), opisał podmiot i dopełnienie jako figury zdaniowe⁶⁷. Z kolei P. Twardzisz (1998) przedstawił sposób profilowania podmiotu w kategoriach uczestnika i scenerii w odniesieniu do zdań opisujących zjawiska atmosferyczne⁶⁸, a — jak wiadomo — z problemem definiowania podmiotu w tzw. zdaniach bezpodmiotowych od dawna boryka się składnia tradycyjna. Przykłady takich opracowań można by mnożyć⁶⁹. Wypada jedynie wyrazić ubolewanie, że nie zainteresowali się nimi przedstawiciele dydaktyki składni. Wydaje się bowiem, że po odpowiednim zaadaptowaniu

⁶⁴ Zob. G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T.P. Krzeszowski. Warszawa 1988; J. Świątek: *W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa*. Kraków 1998.

⁶⁵ Zob. R. Przybylska: *Polisemia przyimków polskich w świetle semantyki kognitywnej*. Kraków 2002; Eadem: *Schematy wyobrażeniowe a semantyka polskich prefiksów czasownikowych do-, od-, prze-, roz-, u-*. Kraków 2006.

⁶⁶ Zob. E. Jędrzejko: *Problemy predykcji peryfrastycznej. Konstrukcje — znaki — pojęcia*. Katowice 2002.

⁶⁷ Por. H. Kardela: *Profilowanie a kategorie podmiotu i dopełnienia w gramatyce R. Langackera*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. Bartmiński i R. Tokarski. Lublin 1998, s. 79—90.

⁶⁸ Por. P. Twardzisz: *Profilowanie podmiotu: uczestnik i sceneria*. W: *Profilowanie...*, s. 141—158.

⁶⁹ Zob. artykuły w tomie *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*. Red. W. Kubiński i D. Stanulewicz. Gdańsk 2001. Można także przywołać liczne artykuły w tzw. czerwonej serii książek Wydawnictwa UMCS. W latach 2005—2006 ukazały się też dwa tomy z nowej serii *Kognitywistyka* tegoż wydawnictwa.

i przystosowaniu do potrzeb i możliwości ucznia omawiane rozwiązania mogłyby znaleźć zastosowanie w nauczaniu szkolnym. Niestety, ze względu na rozległość problematyki składniowej ich omówienie przekracza znacznie ramy niniejszego artykułu, stąd ograniczyłem się do zasygnalizowania jedynie kilku wybranych problemów⁷⁰.

Problemy adaptacyjne a ograniczenia wynikające z *Podstawy programowej* (1999)

Wprowadzanie jakichkolwiek nowych terminów językowych może się wydawać dyskusyjne, gdyż generalnie gramatyka szkolna cierpi na ich nadmiar. Jednak zaletą ich zastosowania oraz — szerzej — kognitywnego sposobu spojrzenia na język jest to, że można by je w nauczaniu powiązać nie tylko z gramatyką, ale również z ogólną humanistyczną wiedzą o człowieku. Przecież wiedza z zakresu teorii poznania (antropocentryzm w postrzeganiu świata, wpływ ludzkiej percepcji na ogląd zjawisk, sposób postrzegania czynności, stanów, cech obiektów itp., czy — szerzej — sposób kategoryzowania zjawisk i jego odzwierciedlanie się w języku) może stanowić podstawę rozwijania wśród uczniów wiadomości z takich dyscyplin, jak psychologia, filozofia, historia literatury i teoria literatury, wiedza o kulturze itp. Gramatyka kognitywna ze względu na swą interdyscyplinarność może także spajać kształcenie językowe z literackim. Wiedzę o językowym obrazie świata w danej epoce można wykorzystać podczas gromadzenia słownictwa przydatnego do lektury różnych tekstów⁷¹. Wydaje się, że należałoby wreszcie połączyć w dydaktyce wiedzę teoretycznoliteracką (rodzaje i gatunki literackie, różne typy narracji, konstrukcje podmiotu lirycznego) z językoznawczą (akty mowy, genry mowy), co nie będzie szczególnie trudne, gdyż literaturę i dyskurs łączy przecież tworzywo językowe. Wiedzę i umiejętności na temat komunikacji, wypracowane na wczesnym etapie kształcenia, można by później przenieść na obszar *quasi*-komunikacji obecnej w tekście literackim⁷². Poza tym teoria kognitywna

⁷⁰ Metoda nauczania składni języka polskiego w aspekcie komunikacyjnym z zastosowaniem metodologii kognitywnej jest przedmiotem przygotowywanego przeze mnie opracowania.

⁷¹ Takie ćwiczenia zaproponowała już R. Pałowska: *Metodyka ćwiczeń w czytaniu...* (opracowanie słownictwa staropolskiego do *Wizerunku* M. Reja), uznając znajomość znaczenia wyrazów za warunek pełnego zrozumienia czytanego tekstu.

⁷² W myśl tezy M. Bachtina w procesie akwizycji języka uczymy się użycia konkretnych „gatunków mowy” (A. Wierzbicka nazywa je „genrami”), co pozwala nam szybko opanować odpowiednie strategie komunikacyjne. Z kolei gatunki literackie stanowią wtórne rozwinięcie „gatunków mowy”, stąd komunikacja literacka naśladuje prawdziwą komunikację. Zob. M. Bachtin: *Problem gatunków mowy*. W: Idem: *Estetyka twórczości słownej*. Przeł. D. Ulicka. Warszawa 1986, s. 348–402; A. Wierzbicka: *Genry mowy*. W: *Tekst i zdanie*. Red. T. Dobrzyńska, E. Janus. Wrocław, s. 125–137.

umożliwia też nowe spojrzenie na problemy kompozycji, a tym samym interpretacji tekstu literackiego (problem „punktu widzenia” w tekście czy teoria amalgamatów⁷³).

Ponieważ kognitywne spojrzenie na składnię zasadniczo nie kłóci się z tradycyjnym modelem obowiązującym w szkole (np. pod względem wyróżniania części mowy, części zdania), a jest jedynie przykładem innego ujęcia tych samych zagadnień, zaproponowane tu rozwiązania mogłyby już teraz znaleźć zastosowanie w nauczaniu, co stanowiłoby krok na drodze do sfunkcjonalizowania szkolnego nauczania gramatyki. Problem jednak w tym, że niektóre elementy szkolnej teorii powinny zostać nieco przeformułowane, a to z kolei uniemożliwiają zapisy *Podstawy programowej* (1999). Wiele wskazuje jednak na to, że rygory modelu tradycyjnego mogą być stopniowo „rozluźniane”, zwłaszcza że w projekcie nowej *Podstawy programowej* (2005)⁷⁴ nie zachowano modelu składni tradycyjnej w jego ortodoksyjnej wersji. Zrezygnowano z uszczegółowienia definicji części zdania (pozostawiono je tylko w postaci ogólnej: orzeczenie, podmiot, dopełnienie, przydawka, okolicznik) oraz wypowiedzi (zdanie pojedyncze i złożone, równoważnik zdania). A to może stanowić krok do swobodniejszego traktowania tych kategorii składniowych lub ich ewentualnej modyfikacji. W projekcie widoczne stało się też uwzględnienie aspektu komunikacyjno-retorycznego w całym cyklu kształcenia językowego, przejawiające się wprowadzeniem wielu zagadnień z zakresu pragmatyki⁷⁵. Ruch nauczania komunikacyjnego, który — jak twierdzi K. Bakula⁷⁶ — zdążył już nabrać rozmachu w polskiej szkole, wciąż nie znalazł pełnej realizacji w dydaktyce języka. Należy zatem poszukiwać optymalnej formuły dla nauczania komunikacyjnego, które ma coraz więcej zwolenników⁷⁷, gdyż

⁷³ Zob. G. Fauconnier, M. Turner: *Tworzenie amalgamatów jako jeden z głównych procesów w gramatyce*. W: *Językoznawstwo kognitywne II...*, s. 173—211.

⁷⁴ Zob. E. Bartnik, K. Konarzewski, A. Kowalczykova, Z. Marciniak, T. Merta: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Projekt*. Warszawa 2005. Wedle zapewnień ministra edukacji nowa *Podstawa...* ma obowiązywać od 1 września 2009 roku, nie wiadomo jednak, w jakiej ostatecznej postaci zostanie ona przyjęta.

⁷⁵ Szczególnie jest to widoczne na etapie kształcenia licealnego. Co istotne, niektóre zapisy implikują spojrzenie na język w aspekcie wykonania: „Słowo, zdanie, równoważnik zdania jako jednostki komunikacji językowej”. Składnia byłaby więc traktowana nie jako element wiedzy o systemie, lecz jako nauka o użyciu i funkcji form językowych (leksemów) tworzących jednostki wyższego rzędu (wypowiedzenia).

⁷⁶ Zob. K. Bakula: *Komunikowanie i poznawanie w teoriach edukacyjnych*. W: *Polonistyka w przebudowie. Zjazd Polonistów. Kraków 22—25 września 2004*. Red. M. Czermińska. T. 2. Kraków 2005, s. 672—701.

⁷⁷ Zob. A. Ogonowska, B. Skowronek: *Edukacja komunikacyjnojęzykowa wobec zjawisk ponowoczesności*, oraz inne artykuły w tomie *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*. Red. S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta. Warszawa 2005. Zob. też artykuły w tomie *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Red. Z. Uryga, M. Sienko. Kraków 2005.

mimo rozwoju nowych technologii służących porozumiewaniu się (media elektroniczne, multimedia), sama istota komunikacji się nie zmieniła. Poza tym komunikacja wciąż pozostaje jedną z podstawowych praktyk społecznych i nadal stanowi ważne zjawisko kulturowe. Wydaje się więc, że po odpowiednich modyfikacjach i zabiegach adaptacyjnych metoda komunikacyjna może jeszcze zyskać należne jej miejsce w dydaktyce języka. Zwłaszcza że nie wyklucza się ona z teorią kognitywną.

Bez względu jednak na to, jaką teorią zechcą się posłużyć dydaktycy podczas dokonywania zmian w koncepcji kształcenia językowego — najważniejszy powinien pozostawać cel, jakim jest zbudowanie praktycznych podstaw do tworzonej w szkole kompetencji komunikacyjnej oraz uczynienie nauki składni przydatną i przyjazną dla ucznia.

Войцех Строковски

ДИДАКТИКА СИНТАКСИСА В СВЕТЕ КОГНИТИВНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Резюме

Традиционная дидактика синтаксиса, как нам кажется, переживает кризис, что подтверждают не только слабые результаты обучения синтаксису в польской школе, но также факт постепенного отхода в языкознании от синтаксиса в пользу интереса к семантике, прагматике, лингвистике текста/дискурса. Не хватает однозначной концепции обучения синтаксису на всех этапах образования (от шестилетней школы и до третьего этапа среднего образования — лицея). В связи с этим необходимо заново определить статус дидактики синтаксиса и еще раз поставить вопросы, касающиеся целей, которые ставятся перед синтаксисом в школе. Позиции дидактиков и языковедов по отношению к школьному синтаксису можно разделить на две основные группы: сторонников сохранения школьной традиции и ее противников, требующих отхода от синтаксиса З. Клеменсевича и его замену иной, более современной моделью. Кроме того, существуют сторонники компромисса, т.е. объединения традиций с современностью. Этот последний подход кажется наиболее приемлемым с точки зрения возможностей сделать школьный синтаксис более современным. Настоящая статья включает предложения обогащения и инноваций школьного синтаксиса благодаря введению решений, применяемых в когнитивном языкознании. Вместе с тем оцениваются адапционные возможности когнитивизма в контексте записей *Программных основ* (1999). Школьный синтаксис должен быть дополнен элементами, до сих пор отсутствующими в дидактике: непрототипными формами предикации, общими знаниями на тему модальности, референции, деиктической роли местоимений, квантификации, прессу-позиции. Введение в школьное описание предложения элементов, заимствованных из когнитивизма, вместе с коммуникативным обучением, которое ставит во главу угла разговорную речь, должно способствовать ускорению и облегчению процессов понимания предложения/текста/дискурса, а тем самым совершенствованию умений в области синтаксиса в рамках приобретаемой учеником коммуникативной компетенции.

THE DIDACTICS OF SYNTAX IN THE LIGHT OF COGNITIVE LINGUISTICS

S u m m a r y

A traditional didactics of syntax seems to experience crisis, proved not only by poor results of teaching syntax in Polish schools, but also a tendency of gradual withdrawal from syntax at the expense of semantics, pragmatics and the linguistics of text/discourse. What lacks is a common conception of teaching syntax at all educational levels (from primary to secondary schools). Thus, it is necessary to redefine the status of syntax didactics and readdress the questions concerning the aims given to syntax in school. The attitudes didacticians and linguists hold towards syntax in school can be divided into two main groups: those in favour of maintaining the school tradition, and their opponents being against the syntax by Z. Klemensiewicz and substituting it with other newer model. There is also a group proposing a compromise, that is combining traditions with modernity. This stand seems to be the most suitable from the perspective of the possibilities of modernising school syntax. The article offers suggestions of enriching and modernising the school syntax by means of introducing solutions used in cognitive linguistics. At the same time, adaptational possibilities of cognitivism in terms of the content of *Podstawa programowa* (1999) are evaluated. The school syntax should be completed with elements so far non-existent in didactics, such as unprototypical predicative forms, a general knowledge on modality, reference, deictic role of pronouns, quantifiers, and presupposition. An introduction of elements borrowed from cognitivism into the school sentence description, in line with a communicative approach to teaching, elevating a colloquial language style, should contribute to the acceleration and facilitation of the processes involved in sentence/text/discourse comprehension, and, thus, facilitation of syntax abilities within a communicative competence developed by the learner.