

*Małgorzata Gębka-Wolak, Aleksandra Walkiewicz**



<https://orcid.org/0000-0003-4587-496X>



<https://orcid.org/0000-0002-6849-6132>

PRZYGOTOWANIE MATERIAŁÓW DO NAUCZANIA SZYKU W DYDAKTYCE JPJO: O PROBLEMACH METODOLOGICZNYCH I PRAKTYCZNYCH RAZ JESZCZE

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, szyk wyrazów, nauczanie szyku w języku polskim, materiały dydaktyczne

Streszczenie. Artykuł stanowi głos w dyskusji nad rolą i kształtem procesu nauczania szyku w glottodydaktyce polonistycznej. Zawarte w nim uwagi inspirowane są pracą nad przygotowywanym podręcznikiem do nauczania szyku polszczyzny skierowanym do obcokrajowców. Część pierwsza przedstawia wybrane problemy metodologiczne i praktyczne dotyczące m.in. powiązania porządku linearnego z mówioną i pisaną odmianą języka, metajęzyka używanego w nauczaniu szyku, a także trudności z interpretowaniem poszczególnych układów linearnych jako poprawnych lub nieakceptowalnych, neutralnych lub stylistycznie nacechowanych. Podkreślono też rolę interferencji w procesie powstawania i interpretacji błędów szyku popełnianych przez obcokrajowców. Część druga odnosi się w sposób systematyczny do kwestii wymienionych wcześniej i przedstawia proponowane przez nas praktyczne rozwiązania poszczególnych problemów, możliwe do zastosowania w procesie dydaktycznym.

1. UWAGI WSTĘPNE

W ostatnich latach problematyka szyku wyrazów w polszczyźnie staje się przedmiotem coraz szerszego zainteresowania glottodydaktyków¹. Przygotowano kilkanaście interesujących studiów, w których opisywano m.in. błę-

* mge@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Humanistyczny, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego, ul. Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń; aleksandra.walkiewicz@umk.pl, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Wydział Humanistyczny, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języków Romańskich, ul. Bojarskiego 1, 87-100 Toruń.

¹ Zdaniem Magdaleny Stasieczek-Górnej nadal jednak „ranga problematyki szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest niewspółmiernie niska w porównaniu ze stopniem jej opracowania we współczesnym językoznawstwie” (zob. Stasieczek-Górna 2016).

dy szyku i analizowano ich przyczyny (zob. np. Dąbrowska, Pasieka 2004a; Dąbrowska, Pasieka 2004b; Stasieczek-Górna 2011; Gębka-Wolak 2015), jak również rozważano, jakie zagadnienia powinny zostać włączone do programu nauczania jpjo, by następnie znaleźć odzwierciedlenie w postaci odpowiednich ćwiczeń w podręcznikach (zob. np. Karolczuk 2005; Gębka-Wolak 2010; Stasieczek-Górna 2018). W pracach pojawia się też kwestia zaadaptowania na potrzeby dydaktyki istniejących koncepcji teoretycznych dotyczących szyku polszczyzny, a także zagadnienia związane z hierarchizacją prezentowanych reguł, doborem i oceną poprawności poszczególnych przykładów (zob. Śliwiński 1984; Gębka-Wolak, Walkiewicz 2013; Gębka-Wolak, Walkiewicz 2014a; Gębka-Wolak, Walkiewicz 2014b; Walkiewicz 2014)². Wciąż jednak widoczna jest potrzeba przygotowania i udostępnienia uczącym się odpowiednich materiałów do ćwiczeń. Ich opracowanie rodzi zaś szereg wątpliwości metodologicznych, w pewnym zakresie już zresztą dyskutowanych w literaturze. Przedstawiany tekst, będący efektem prac nad podręcznikiem dla obcokrajowców zawierającym uwagi teoretyczne na temat szyku w polszczyźnie oraz zestaw ćwiczeń kształcących kompetencję językową w tym zakresie, wpisuje się w tę dyskusję. Powracamy do kwestii, w jaki sposób, w jakim porządku i w oparciu o jaki materiał egzemplifikacyjny należy wprowadzać na lekcjach jpjo zagadnienia szyku. Staramy się jednak dotychczasowe obserwacje uzupełniać lub modyfikować.

2. WYBÓR ODMIANY JĘZYKA

Przygotowanie materiałów do nauczania szyku stanowi dla glottodydaktyka ogromne wyzwanie ze względu na szereg czynników. Po pierwsze, jest jasne, że – poza warstwą leksykalną – największe różnice między pisaną a mówioną odmianą języka polskiego dotyczą właśnie uporządkowania linearnego. Oznacza to, iż w wypadku nauczania szyku materiały kształcące sprawność mówienia i porozumiewania się w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych mogą różnić się znacząco od tych przeznaczonych dla uczniów pragnących opanować sprawność pisania po polsku. Zauważmy przy tym, że różnice między odmianą mówioną a pisaną ujawniają się nie tylko w ramach nauczania języka polskiego do celów specjalistycznych, w szczególności przygotowania do podjęcia pracy zawodowej (pisanie CV, listu motywacyjnego, listów oficjalnych etc. vs rozmowa o pracę i rozmowy w pracy), czy przygotowań do egzaminów certyfikatowych, w czasie których wymagane jest posługiwanie się odmianą języka pisanego zgodną

² Na wspomnienie zasługuje też fakt, że zagadnienie szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego stało się także przedmiotem rozważań w pracy doktorskiej (zob. Stasieczek-Górna 2016).

z wzorcową normą polszczyzny³ i odmianą języka mówionego zasadniczo nie-odbiegającą od ogólnej normy użytkowej⁴. Do pewnego stopnia różnice między odmianą mówioną a pisaną dają się zauważyć także podczas tworzenia tekstów nieoficjalnych dla celów prywatnych, takich jak np. SMS czy e-mail. Wypowiedzi (1) i (2), które możemy uznać za akceptowalne w języku mówionym, nie pojawiłyby się prawdopodobnie nawet w tekście wiadomości elektronicznych, por.

- (1) *Co robisz?* – **Się** uczę.
- (2) *Marek się nazywa Kowalski.*

Trzeba bowiem podkreślić, że co prawda umieszczanie *się* w inicjalnej pozycji linearnej w zdaniu, zob. (1), oraz przed czasownikiem, ale nie w ciągu z innymi klitykami, zob. (2), jest traktowane jako naruszenie wzorcowej i ogólnej użytkowej normy szyku współczesnej polszczyzny, jednak nie oznacza to, że tego typu układy nie są używane w spontanicznych wypowiedziach mówionych. Co więcej, szyk ten bywa stosowany w literaturze, w dialogach stylizowanych na kolokwialne, zob. (3)–(4)⁵.

- (3) *Do Paryża! – rzucił szybko i Edek się znowu roześmiał, tym razem szczerze. Czym? Tym czolgiem...? A widzisz tu jakiś inny? – dopytywał się Romek. – Się na miejscu wymieni na coś mniejszego... Edek powiódł wzrokiem od Romka do Floriana, wyraźnie chcąc zmiarkować – „głupa rżną czy do imentu leszcze zdumieli?”* (NKJP: Robert Urbański, Jacek Kondracki, *Operacja „Dunaj”*)⁶.
- (4) *Paniusia tu podpisze. – Podsunął jej kwit. – Się należy dwadzieścia koron.* (NKJP: Ewa Białołęcka, *Róża Selerbergu*).

Reguła szyku *się* dla odmiany pisanej jest oczywista. Można ją przedstawić tak, jak w *Katalogu zagadnień szyku wyrazów dla poziomu A1* proponuje M. Stasieczek-Górna: „Podstawowe ograniczenia pozycji linearnej zaimka *się* (brak możliwości lokalizowania go w pozycji inicjalnej oraz wyjątkowość umieszczania go w pozycji końcowej)” (Stasieczek-Górna 2018, s. 52). Tak kategorię stwierdzenia nie da się natomiast utrzymać dla odmiany mówionej⁷.

³ Pojęcie normy językowej i jej podziału na dwa poziomy: wzorcowy i użytkowy, rozumiemy za Andrzejem Markowskim (2018, s. 30–38).

⁴ Na marginesie prowadzonych rozważań warto zaznaczyć, że na egzaminach certyfikatowych z języka polskiego zasadniczo milcząco przyjmuje się znajomość wzorcowej odmiany polszczyzny. Z tego powodu np. w części egzaminu sprawdzającej znajomość systemu gramatycznego polszczyzny, tzw. poprawność gramatyczną, w poleceniach nie znajdziemy informacji, z jaką normą polszczyzny ma być dana odpowiedź zgodna.

⁵ Magdalena Derwojedowa zwraca uwagę także na zleksykalizowane jednostki z inicjalnym segmentem *się*: *Się robi, Się wie* (Derwojedowa 2000, s. 86).

⁶ Przykłady oznaczone skrótowcem NKJP pochodzą z Narodowego Korpusu Języka Polskiego, dostępnego na stronie www.nkjp.pl. Po dwukropku podajemy bezpośrednie źródło cytatu.

⁷ Podkorpus zrównoważony NKJP zawiera 536 przykładów, w których *się* stanowi inicjalny składnik zdania. Nie jest to, oczywiście, duża liczba, trzeba jednak pamiętać, że NKJP zawiera w swym składzie bardzo ograniczony materiał pochodzący z języka mówionego.

Wybór pisanej lub mówionej odmiany języka w dużym stopniu determinuje więc kształt powstającego podręcznika i dobór przykładów. Decyzja ta nie wydaje się prosta. Z jednej strony jest jasne, iż obcokrajowcy pragnący kontynuować w Polsce studia, rozpocząć życie zawodowe i/lub zdać egzamin certyfikacyjny muszą opanować umiejętność posługiwania się odmianą pisaną i szykiem właściwym dla tej odmiany polszczyzny. Z drugiej strony ważne jest uświadomienie uczącym się, iż w wypadku języka polskiego – w przeciwieństwie do języków o szyku bardziej ustalonym, takich jak np. angielski, francuski, hiszpański itd., w których operacje na układach linearnych składników wypowiedzenia prowadzą najczęściej do powstania zdań niepoprawnych – permutacje układów linearnych są akceptowalne, jednak pociągają za sobą określone efekty pragmatyczne: są dystynktywne stylistycznie lub komunikatywnie. Stosunkowo niewiele jest w polszczyźnie bezwzględnych zasad linearyzacji składników, takich jak zasada bezpośredniej prepozycji *nie* względem negowanej formy czasownikowej (por. *Anna już się nie śmieje* i **Anna już nie się śmieje*, **Anna się nie już śmieje*), a także nierozdzielania formy czasownikowej i postpozycyjnego względem niej segmentu *się* wyrazem posiadającym własny akcent (por. *Maria uśmiecha się ze zdjęcia* i **Uśmiecha Maria się ze zdjęcia*) (zob. Derwojedowa 2000, s. 85).

Świadome, a zarazem odpowiednie, tj. mieszczące się w granicach akceptowalności w ramach danej odmiany polszczyzny oraz jej rejestru, operowanie porządkiem linearnym składników wypowiedzeń okazuje się niezwykle przydatne w codziennej komunikacji, choć – jak pokażemy w dalszej części artykułu (zob. p. 3) – identyfikowanie funkcji pragmatycznych szyku, w szczególności zaś interpretowanie odpowiednich przykładów jako „nacechowanych stylistycznie” w ten czy inny sposób również nie jest sprawą prostą.

Nauczyciel przygotowujący materiały do nauczania szyku już na wstępnym etapie musi więc dokonać istotnego wyboru, który można by ująć w postaci niezwykle uproszczonego pytania: czy będziemy uczyć naszych studentów mówić, czy pisać po polsku? Choć jest oczywiste, że sprawności łączą się ze sobą i nie można ich uczyć w oderwaniu od siebie, w wypadku szyku różnice między odmianami mówioną a pisaną są jednak szczególnie widoczne. Zastanawiając się nad odpowiedzią, należy też brać pod uwagę, że ewentualne zapoznavanie uczących się z wszystkimi możliwymi kombinacjami uporządkowania linearnego składników danej wypowiedzi musi odbywać się w sposób stopniowy, świadomy i bardzo ostrożny, tak by obcokrajowcy nie poczuli się przytłoczeni nadmiarem możliwości ani nie nabrali błędnego (choć wyrażanego niekiedy w opracowaniach dydaktycznych, zob. np. Madelska 2012, s. 265; Wojtczak 2015, s. 289) przekonania, że szyk polszczyzny jest „swobodny”. Jak podkreśla Danuta Buttler, „możliwości wyzyskania w wypowiedzi tak często podkreślanej »swobody szyku« są właściwie minimalne. Układ wyrazów w zdaniach i grupach syntaktycznych jest bowiem stosunkowo ściśle zdeterminowany działaniem kilku tendencji ogólnych” (Buttler 1986, s. 406).

3. OCENA POPRAWNOŚCI POSZCZEGÓLNYCH UKŁADÓW LINEARNYCH

Wybór „bazowej” odmiany języka wpływa też w oczywisty sposób na ocenę poprawności wypowiedzi, jest bowiem jasne, że układy charakterystyczne dla języka mówionego nie będą często akceptowalne w wypowiedzi pisanej. Poszczególni nauczyciele, badacze lub po prostu rodzimi użytkownicy języka polskiego mogą więc nie zgadzać się np. w ocenie poniższych zdań, stanowiących przykłady autentycznych wypowiedzi pisemnych obcokrajowców:

- (5) **Kryzys w Japonii jeszcze nie się skończył.*
- (6) *Podoba się ci ta książka?*
- (7) *Oni bardzo dobrze rozumieją się.*
- (8) *Ona się uczyła w podstawowej szkole.*
- (9) *Czy pan może mi pomóc?*⁸

O ile zdanie (5) można jednoznacznie ocenić jako niepoprawne (dewiacyjne), o tyle zdania (6)–(8) część użytkowników języka interpretuje jako „niezgrabne” lub „niezbyt naturalne”, nie wskazując jednoznacznie na ich całkowitą nieakceptowalność. Jeśli chodzi o układ *się ci* z (6), nie można go odrzucić, gdyż jest realizacją jednej z opisanych przez M. Derwojedową zasad linearyzacji klityki *się*: „jedyną dopuszczalną pozycją na prawo od formy czasownikowej jest bezpośrednie sąsiedztwo, przy czym *się* może być w tej pozycji odsunięte przez inną klitykę” (Derwojedowa 2000, s. 86). Intuicyjnie wyczuwalna nieneutralność układu *się ci* wynika zaś z tego, że na powyższą zasadę nakłada się norma zwyczajowa, w myśl której forma celownikowa zaimka osobowego (*ci, jej, nam*) jest umieszczana przed *się* (Buttler 1986, s. 400–401). Z kolei zdanie (9) jest poprawne, choć (a) norma zaleca, by w połączeniach z zaimkami typu *pan, pani, państwo* czasownik znajdował się w postpozycji (por. Gębka-Wolak, Walkiewicz 2013, s. 407), (b) może ono zostać zinterpretowane jako zawierające akcent pragmatyczny położony na słowie *pan* (‘a **pan**, czy właśnie **pan** może mi pomóc?’), co nie musi być zgodne z intencją mówiącego.

O ostatecznym układzie linearnym składników wypowiedzenia decyduje wiele różnych czynników. Co więcej, dotyczą one różnych płaszczyzn języka

⁸ Przykłady (5)–(9) zostały dobrane nieprzypadkowo. Ilustrują one typy usterek szyku najczęściej pojawiające się w pracach naszych studentów, ale także w pracach innych studentów obcokrajowców (zob. np. Dąbrowska, Pasięka 2004a, 2004b). Trudności dotyczą w tym wypadku: 1) użycia klityk: zaimków osobowych, zaimka *się*, partykuły *nie*, etc., z uwzględnieniem pozycji klityk zarówno wobec siebie, jak i wobec innych elementów zdania, 2) szyku przymiotnika w połączeniu z rzeczownikiem, a także 3) użycia zaimków typu *pan, pani* w tzw. zwrotach grzecznościowych. Te właśnie kwestie planujemy przedstawić w przygotowywanym podręczniku, prezentując zarówno ogólne reguły i zalecenia, jak i praktyczne zadania utrwalające stosowanie określonych układów linearnych.

i cech wypowiedzi oraz mają różną siłę działania (Buttler 1986; Derwojedowa 2000; Gębka-Wolak 2000⁹). Dlatego bardzo trudno reguły polskiego szyku przedstawić w postaci zero-jedynkowej: można – nie można. Niewiele jest bowiem sytuacji, gdy dany układ linearny jest jedynym dopuszczalnym, a jego naruszenie prowadzi do dewiacyjności całego wyrażenia¹⁰. Zdaniem Macieja Grochowskiego (2007) są to następujące układy: „przyimek występuje w antepozycji, bezpośrednio lub pośrednio, względem rządzonego rzeczownika, spójnik właściwy (...) w interpozycji względem wyrażenia, dla których otwiera miejsce, operator *nie* – w bezpośredniej antepozycji względem czasownika, operator *za* – względem przymiotnika i przysłówka, operator gradacji (...) *coraz* – względem form stopnia wyższego przymiotnika i przysłówka; relator *który* występuje w zdaniu względnym w pozycji inicjalnej i zarazem w postpozycji do nadrzędnego rzeczownika (i przyimka), łącznik (...) *żeby* – w pozycji inicjalnej zarówno zdania podrzędnego (składnikowego), jak i niezależnego” (Grochowski 2007, s. 244).

4. OCENA NACECHOWANIA STYLISTYCZNEGO POSZCZEGÓLNYCH UKŁADÓW LINEARNYCH

W analizach językoznawczych i praktyce glottodydaktycznej wypowiedzi o określonym szyku uznaje się często za nacechowane stylistycznie. Termin ten nie należy jednak do precyzyjnych. Jak trafnie zauważa M. Grochowski, „ponieważ wiedza o języku (metajęzykowa płaszczyzna odniesienia) jest w niemałym stopniu czysto intuicyjna, a reguły linearyzacji tylko częściowo są dane *explicite*, istnieją ogromne trudności obiektywne z rozstrzygnięciem, czy dany szyk jest neutralny czy nacechowany” (Grochowski 2007, s. 246). Zdaniem autora w odniesieniu do przykładów takich jak (10)–(10d) „o wiele łatwiej jest, jak się wydaje, ustalić pozycje linearne niedopuszczalne dla *się*, niż rozstrzygnąć, które z pozycji dopuszczalnych są neutralne, a które nacechowane” (Grochowski 2007, s. 247–248).

(10) **Się musimy jutro rano spotkać.*

(10a) ?*Musimy jutro rano spotkać się.*

(10b) **Musimy jutro się rano spotkać.*

(10c) *Musimy się jutro rano spotkać.*

(10d) *Musimy jutro rano się spotkać.*

⁹ W wymienionych opracowaniach poza szczegółowymi obserwacjami na temat zasad polskiego szyku znajdują się obszernie odwołania do wcześniejszych publikacji z tego zakresu.

¹⁰ Zwróćmy uwagę na to, że badacze opisujący prawidłowości polskiego szyku z dużą powściągliwością posługują się kategorią szyku niepoprawnego czy dewiacyjnego. Częściej mówią o szyku wątpliwym, nacechowanym.

Oznaczenia zdań jako niepoprawne lub wątpliwe autor uzasadnia następująco: „za niedopuszczalną uważa się pozycję inicjalną [jak w (10)], wątpliwości budzi pozycja finalna w zdaniach wieloskładnikowych [(10a)] (...) Niedopuszczalne jest także naruszanie ciągłości grup syntaktycznych, za nieakceptowalne należałoby więc uznać użycie *się* między *jutro* a *rano* w podanym przykładzie [(10b)] (Grochowski 2007, s. 247–248). Zauważmy jednak, że zdanie (10a), oznaczone znakiem zapytania, a więc interpretowane przez M. Grochowskiego jako wątpliwe, a także uznane przez autora za niepoprawne zdanie (10b), przez część użytkowników polszczyzny mogłoby zostać zaakceptowane z zastrzeżeniem, że jest nacechowane. Stanowi to kolejny dowód na to, jak subiektywna może być ocena poszczególnych układów szyku.

Należy też dodać, że nawet jeśli zinterpretujemy dany układ linearny jako mniej typowy, a więc „nacechowany”, pozostaje problem wyjaśnienia tego, na czym owo „nacechowanie” czy „nietypowość” miałyby polegać. Dla zdań (2) czy (7) trudno np. orzec, czy chodzi o wypowiedzi „bardziej nieformalne”, „bardziej nieporadne/dziecinne”, „niestandardowe” (co jest kolejnym niewiele wnoszącym sformułowaniem) etc. Jest to problem ważny nie tylko z punktu widzenia opisu teoretycznego polszczyzny, lecz także z perspektywy glottodydaktycznej. Trudno bowiem przedstawiać słuchaczom reguły i zalecenia dotyczące szyku, nie wyjaśniając jednocześnie, jakie zmiany stylistyczne i pragmatyczne pociąga za sobą zmiana kolejności poszczególnych elementów zdania.

W ocenie poprawności i ewentualnego nacechowania stylistycznego wypowiedzi niezwykle ważne jest też uwzględnienie (trudnych do ujęcia w materiałach pisanych) czynników prozodycznych. M. Grochowski podkreśla, że akcent i intonacja są immanentną cechą każdego wypowiedzenia. „Nie mogą bowiem istnieć wypowiedzenia bez intonacji i akcentu. Aby dane wypowiedzenie spełniało swoją funkcję, musi być potraktowane jako komponent hipotetycznego aktu mowy, innymi słowy musi zostać przez mówiącego wypowiedziane (»odczytane«)” (Grochowski 2007, s. 243). Przedstawiając uczącym się polskiego zasady szyku, nie należy więc zapominać o korelowaniu nauki prozodii z nauką o szyku w ramach przedstawiania poszczególnych aktów mowy.

Jak z kolei zauważa Anna Duszak, „ocena akceptowalności danego zdania, jego neutralności bądź nacechowania emocjonalnego zależy od umiejscowienia akcentu zdaniowego (...). Ważny jest więc nie tylko linearny zapis zdania, lecz również i to, który element jest nosicielem akcentu zdaniowego” (Duszak 1986, s. 60–61). To z kolei powoduje, że wypowiedzenia o tym samym składzie leksykalnym mogą być w polszczyźnie zestawiane w pary, trójki itd. różniące się pod względem szyku i zabieg ten nie ma charakteru nacechowania stylistycznego, lecz jest standardowym środkiem tekstotwórczym. Analizując zdania takie jak (11a) *Rozległ się krzyk* i (11b) *Krzyk się rozległ* i ich strukturę tematyczno-rematyczną, A. Duszak (1986, s. 69) stwierdza, że wersje (a) i (b) „funkcjonują w polszczyźnie

bez zasadniczych konotacji stylistycznych”, przy założeniu, że akcent zdaniowy pada na odpowiedni element, zaznaczony w (11a) i (11b) oraz (12a)–(15a) pogrubioną czcionką¹¹.

(12a) *Biegnie **Janek**.* (12b) ***Janek** biegnie.*

(13a) *Pali się **czajnik**.* (13b) ***Czajnik** się pali.*

(14a) *Umarł **wujek**.* (14b) ***Wujek** umarł.*

(15a) *Idzie **burza**.* (15b) ***Burza** idzie.*

Mówiąc o korelacji szyku z prozodią, należy też wspomnieć o tym, że wiele układów linearnych „można uratować przed odrzuceniem” właśnie za pomocą odpowiedniej intonacji i akcentu oraz w odwołaniu do kontekstu lub konsytuacji (zob. Buttler 1986, s. 406), por. (16)–(16b).

(16) *Z **kim** idziesz do kina?* (16a) *Do kina z **kim** idziesz?* (16b) *Do kina idziesz z **kim**?*

Zaimki pytajne typowo umieszcza się na początku zdania pytajnego, por. (16), jednak przy odpowiedniej realizacji prozodycznej mogą tę pozycję zmieniać, co zresztą jest charakterystyczne także dla mówionej odmiany polszczyzny. Jeśli więc zdecydujemy się na zajęciach poświęcić tej odmianie więcej uwagi, zmiany miejsca zaimków pytajnych powinniśmy ująć w programie.

5. JEZYK OBJAŚNIEN I POLECEŃ

5.1. REGUŁA A WSKAZÓWKA

Opisane w p. 3. i 4. właściwości polskiego szyku wpływają znacząco na proces nauczania, zarówno z perspektywy ucznia, jak i nauczyciela. Temu ostatniemu trudno jest formułować jednoznaczne reguły typu „tak wolno – tak nie wolno”, skoro ocena poprawności/akceptowalności poszczególnych ciągów składników jest silnie zrelatywizowana. Odwoływanie się do sformułowań takich jak „powinno być **raczej** tak”, „to nie jest niepoprawne, ale...” etc. nie jest w praktyce glottodydaktycznej zbyt przekonujące ani skuteczne, choć w niektórych wypadkach wydaje się być jedynym możliwym rozwiązaniem. Problem dotyczy zarówno sposobu formułowania objaśnień podawanych w formie ustnej w czasie lekcji, jak i „reguł” prezentowanych w formie pisemnej w podręcznikach. Przygotowanie odpowiednich zadań praktycznych utrudnia zaś fakt, że niełatwo jest dobrać taki zestaw przykładów, który nie budziłby wątpliwości interpretacyjnych. W praktyce może to oznaczać m.in., że uczeń

¹¹ A. Duszak, zgodnie zresztą z konwencją, akcent zaznacza ukośną kreską nad słowem.

nie będzie w stanie samodzielnie rozwiązać danego zadania i sprawdzić rozwiązania w oparciu o podany w podręczniku klucz, ponieważ większość przykładów wymaga dodatkowych objaśnień nauczyciela dotyczących odmiany ustnej/pisanej, nacechowania stylistycznego, akcentu pragmatycznego, czynników prozodycznych itp.

5.2. UŻYCIE METAJĘZYKA I TERMINOLOGII GRAMATYCZNEJ

Kolejną trudność stanowi fakt, iż w wypadku szyku konieczne jest posługiwanie się, przynajmniej w podstawowym stopniu, terminologią gramatyczną – inaczej trudno jest bardziej kompleksowo opisać związki linearne zachodzące między jednostkami polszczyzny. Brak terminologii spowoduje, że opis może się zatrzymać na odnotowaniu wyłącznie faktu występowania danej jednostki na początku czy na końcu zdania, z prawej lub lewej strony określonej innej jednostki.

Jako że szyk jest drugim – poza fleksją – wykładnikiem związków syntaktycznych i semantycznych (zob. Buttler 1986, s. 406; Gębka-Wolak 2000, s. 19–25), formułując reguły i wskazówki dotyczące szyku, autorzy opracowań glottodydaktycznych odwołują się do aparatu pojęciowego dotyczącego części zdania¹². Podejście takie wydaje się mało uzasadnione w dydaktyce. Po pierwsze, rozpoznawanie części zdania to zadanie trudniejsze niż identyfikowanie części mowy. Uczeń musiałby bowiem rozpoznawać funkcje składniowo-semantyczne i relacje między składnikami wypowiedzenia, a często nie jest do takiej operacji analitycznej przygotowany. Rozpoznawanie części mowy wydaje się procesem łatwiejszym, gdyż bazuje na nazywaniu obiektów o dość wyrazistych cechach semantycznych, przy użyciu stosowanego w podobny sposób w wielu językach aparatu pojęciowego (por. np. rzeczownik, czasownik itd.). Po drugie, nie wszystkie tradycyjnie wykorzystywane w polskich gramatykach części zdania mają odpowiedniki w językach ojczystych uczniów – a nawet jeśli termin funkcjonuje, to niekoniecznie z tym samym zakresem użycia. Z taką sytuacją mamy do czynienia w odniesieniu do polskiej przydawki, którą zgodnie z polską tradycją nazywa się każde określenie rzeczownika, niezależnie od tego, czy jest wymagane czy nie. Tym samym wyrażenia interpretowane w innych językach jako dopełnienia w polszczyźnie funkcjonują właśnie jako przydawki.

¹² Siatkę terminologiczną obejmującą z jednej strony aparat części zdania (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawkę i okolicznik), z drugiej części mowy (rzeczownik, przymiotnik, liczebnik, czasownik, zaimek, partykuła itd.) zastosowała np. M. Stasieczek-Górna 2018 w zestawieniu problemów, które powinien zawierać katalog zagadnień szyku wyrazów dla poziomów od A1 do B1.

5.3. INTERPRETACJA GENEZY BŁĘDÓW: O ROLI INTERFERENCJI

Posługiwanie się aparatem pojęciowym części zdania może także prowadzić do „pułapki polonocentryzmu”, czyli do sytuacji, w której nauczyciel lub badacz, interpretując przyczyny występowania błędów szyku w wypowiedziach obcokrajowców, wychodzi z (często błędnego) założenia, iż posiadają oni rozwiniętą wiedzę językoznawczą i stosują w praktyce reguły dotyczące np. nierozrywania pewnych układów. Przykładem może być analiza błędów szyku popełnianych przez obcokrajowców przeprowadzona przez M. Stasieczek-Górną (2011). Omawiając przykład (17), autorka pisze: „tutaj piszący mógł cofnąć się przed rozbiciem w strukturze linearnej zdania najsilniejszego związku zdaniotwórczego – związku orzeczenia i podmiotu”:

- (17) **Chociaż młodzi mistrzowie mają wszystko w wieku, w którym inni tylko zaczynają myśleć o karierze, jednak jest i kilka skutków ubocznych w tym.* (Stasieczek-Górna 2011, s. 298).

W artykule brak informacji o kraju pochodzenia i języku ojczystym, jakim posługiwał się autor zdania. Można jednak założyć, że zastosował on po prostu strukturę typową dla swojego rodzimego języka lub innego systemu językowego, który znał (por. np. ang. *although young champions (already) have everything at the age when others only begin thinking about their career, there are also side effects to it*). Dlatego tak ważne wydaje się uwzględnianie w całym procesie nauczania szyku perspektywy kontrastywnej i możliwych efektów interferencji.

6. PROPONOWANE ROZWIĄZANIA

Przedstawione wyżej problemy natury metodologicznej i praktycznej nie zmieniają faktu, że obcokrajowcom potrzebne są wskazówki teoretyczne i materiały do ćwiczeń poświęcone szykowi wyrazów w polszczyźnie. Opracowując je, dokonaliśmy szeregu wyborów, mając świadomość, że mogą być one przedmiotem dyskusji. Zdecydowałyśmy, po pierwsze, by uwzględnić w podręczniku zarówno reguły języka pisanego, jak i obserwacje dotyczące języka mówionego. W wypadku zdań, które dopuszczalne są w komunikacji ustnej, lecz budzą wątpliwości w wypowiedzi pisemnej (zwłaszcza w sytuacji egzaminu certyfikatowego lub w korespondencji oficjalnej) zdecydowałyśmy się na konwencję „pisz tak:... / możesz mówić tak...”, por.

Pisz tak: <i>Marek kąpie się w morzu.</i>	Możesz mówić tak: <i>Marek się kąpie w morzu.</i>
-------------------------------------------	---------------------------------------------------

W sytuacjach, w których dany układ linearny byłby niezgodny z normą wzorową zarówno w mowie, jak i w piśmie, zastosowaliśmy proste sformułowanie „TAK/NIE”, por.

TAK: Interesuję się historią.	NIE: Się interesuję historią. ^a
-------------------------------	--------------------------------------------

^a Zdajemy sobie sprawę, że – jak trafnie zwróciła nam w dyskusji uwagę dr Krystyna Bojałkowska – cytowanie w opracowaniu dydaktycznym przykładów uznawanych za niepoprawne jest, zdaniem wielu dydaktyków, błędem metodycznym, utrwalającym u uczniów znajomość nieprawidłowych struktur. Wydaje nam się jednak, że w tym wypadku eksplicytnie wskazanie, że dany układ linearny jest błędny lub wątpliwy, jest niezbędne w procesie dydaktycznym, zwłaszcza w sytuacji, gdy brak opracowań dotyczących szyku, dostosowanych do znajomości polszczyzny i zdolności percepcyjnych obcokrajowców niekoniecznie będących językoznawcami.

W części objaśniającej dodałyśmy w takich wypadkach uwagi dotyczące ewentualnej akceptowalności takich przykładów w ramach normy użytkowej.

W wypadku, gdy zdanie o danym szyku jest dopuszczalne systemowo, lecz niezalecane, posłużyłyśmy się zwrotem „raczej nie”, mając świadomość, iż nie jest to rozwiązanie idealne, por.

TAK: Kiedy wracam do domu, zwykle się kąpię.	RACZEJ NIE: Kiedy wracam do domu, zwykle kąpię się.
----------------------------------------------	-----------------------------------------------------

W każdym z tych wypadków przykłady zdań (nie)akceptowalnych dla danego rejestru poprzedzone są eksplicytnymi wyjaśnieniami dotyczącymi reguł i wskazówek gramatycznych i stylistycznych. Aby uniknąć sytuacji, w której uczeń przytłoczony jest zbyt dużą liczbą możliwych układów linearnych i objaśnień, zastosowaliśmy system stopniowania trudności, oznaczając zwiększającą się liczbą gwiazdek reguły i konteksty coraz trudniejsze – tak, by najprostsze i najbardziej podstawowe reguły można było zastosować już na wczesnym etapie nauczania.

Po drugie, przyjęłyśmy, że – ze względu na stopień skomplikowania problematyki – podręcznik będzie przeznaczony do stosowania z pomocą nauczyciela. To do niego należało będzie (w oparciu m.in. o prezentowane przez nas reguły i wskazówki) wskazywanie na konsekwencje gramatyczne, pragmatyczne i stylistyczne stosowania różnych układów szyku, a także objaśnianie roli czynników prozodycznych, takich jak akcent (w tym akcent pragmatyczny) i intonacja, w interpretacji różnie ustrukturyzowanych wypowiedzi. To nauczyciel, mając wiedzę o pochodzeniu i językach ojczystych studentów, będzie też mógł zwrócić uwagę na możliwe błędy wynikające z interferencji.

Po trzecie, jesteśmy przekonane, że materiały pisemne do nauczania szyku powinny zostać uzupełnione o odpowiednie nagrania, trudno bowiem omawiać problematykę szyku bez uwzględnienia czynników prozodycznych.

I wreszcie, uznaliśmy, że – ze względu na specyfikę procesu dydaktycznego, w którym (w przeciwieństwie do rozważań ściśle językoznawczych) odpowied-

nie przemyślana powtarzalność zagadnień stanowi atut – podręcznik dotyczący szyku powinien zawierać osobne podrozdziały poświęcone pozycji linearnej zamknięcia *się*, pozycji poszczególnych klityk wobec siebie, a także pozycji partykuły *nie* w różnych typach zdań zanegowanych. Ze względu na możliwe problemy wynikające z interferencji, uwzględnimy także problem pozycji podmiotu wobec orzeczenia oraz pozycji linearnej wybranych partykuł typu *też*. Wydaje nam się, że taki układ materiału pozwoli nauczycielom i uczniom sięgać bezpośrednio do wyjaśnień dotyczących omawianych właśnie lub budzących wątpliwości zagadnień, a także zdać sobie sprawę z powiązań między poszczególnymi problemami dotyczącymi szyku.

Tak przygotowany podręcznik będzie więc zdawał sprawę zarówno z semantyczno-składniowej jak i tekstotwórczej oraz stylistycznej roli szyku w polszczyźnie. Pokaże, że zmiana układu linearnego może prowadzić do: 1) zmiany struktury tematyczno-rematycznej, 2) zmian znaczeniowych związanych ze związkami składniowymi i logicznymi między poszczególnymi elementami zdania (por. *Ala też ma kota* vs *Ala ma też kota*), 3) powstania zdań nacechowanych stylistycznie, których interpretacja jest w pewnej mierze subiektywna, a także, oczywiście, 4) do powstania zdań niepoprawnych.

Powyższe rozważania stanowią kolejny głos we wciąż toczącej się dyskusji na temat metod nauczania szyku w dydaktyce jpjo. Mamy nadzieję, że przybywać będzie analiz teoretycznych i materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb obcokrajowców, tak by ważne zagadnienie szyku zyskało należne mu miejsce w procesie dydaktycznym. Pogłębiona wiedza na temat szyku stanowić też powinna ważny element edukacji nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Buttler D., 1986, *Układ wyrazów w zdaniu*, w: D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa, s. 385–407.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2004a, *Odesyci, badawcy i lekkoatletyści. O błędach językowych studentów zaawansowanych*, w: J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie: nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin, s. 97–109.
- Dąbrowska A., Pasięka M., 2004b, *Szyk wyrazów i jego zaburzenia spowodowane błędami cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 228–241.
- Derwojedowa M., 2000, *Porządek linearny składników zdania elementarnego w języku polskim*, Warszawa.
- Duszak A., 1986, *Niektóre uwarunkowania semantyczne szyku wyrazów w języku polskim*, „Polonica”, t. 12.
- Gębka-Wolak M., 2000, *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, Toruń.

- Gębka-Wolak M., 2010, *Problematyka szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 69–78.
- Gębka-Wolak M., 2015, *Czy to naprawdę nie w porządku? Błędy w szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, s. 111–130.
- Gębka-Wolak M., Walkiewicz A., 2013, *Teaching word order to foreigners: from theoretical assumptions to practical solutions*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 4.
- Gębka-Wolak M., Walkiewicz A., 2014a, *L'ordre des pronoms personnels dans l'enseignement du PLE*, w: L. Kolankiewicz, A. Zieniewicz (red.), *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, Paryż–Warszawa, s. 175–190.
- Gębka-Wolak M., Walkiewicz A., 2014b, *O trudnej sztuce uproszczeń (na przykładzie opisu szyku w nauczaniu języka polskiego jako obcego)*, w: E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V, Białystok, s. 105–122.
- Grochowski M., 2007, *O szyku neutralnym i nacechowanym w języku polskim. Trudności z ustaleniem opozycji*, „Prace Filologiczne”, t. LIII.
- Karolczuk A., 2005, *Szyk wyrazów w języku polskim: jak go opisywać i jak go uczyć*, w: P. Garnca-rek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa, s. 142–148.
- Madelska L., 2012, *Praktičeskaja grammatika polskiego jazyka*, Kraków.
- Markowski A., 2018, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa. NKJP: <http://nkjp.pl/>, [2.09.2019].
- Stasieczek-Górna M., 2011, *Błędy szyku zdania popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, B. Grochala, M. Wojenka-Karasek (red.), s. 295–302.
- Stasieczek-Górna M., 2016, *Problemy szyku wyrazów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Implikacje glottodydaktyczne* (streszczenie niepublikowanej pracy doktorskiej) [online], <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/1387/streszczenie.pdf?sequence=5>, [2.09.2019].
- Stasieczek-Górna M., 2018, *Jak integrować nauczanie zagadnień szyku wyrazów z programami nauczania języka polskiego jako obcego*, w: P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna (red.), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa, s. 49–57.
- Śliwiński W., 1984, *Szyk wyrazów w zdaniu pojedynczym dzisiejszej polszczyzny pisanej*, cz. I i II, Kraków.
- Walkiewicz A., 2014, *O hierarchizacji reguł w nauczaniu jppo (na przykładzie szyku wyrazów)*, w: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*, Toruń, s. 131–145.
- Wojtczak E., 2015, *Kompetencja składniowa i jej niedostatki w polszczyźnie mówionej cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 22, G. Zarzycka (red.), s. 283–294.

Małgorzata Gębka-Wolak, Aleksandra Walkiewicz

**MATERIALS FOR TEACHING POLISH WORD ORDER TO FOREIGNERS:
METHODOLOGICAL AND PRACTICAL PROBLEMS REVISITED**

Keywords: Polish as a Foreign Language, word order, teaching Polish word order, teaching materials

Abstract. The analysis presented in this paper is part of the on-going discussion concerning the role and forms of teaching Polish word order to foreigners. Our remarks stem from the problems and difficulties we encountered while preparing a textbook designed for teaching word order during PFL lessons. The first part of the article concerns selected methodological and practical issues, such as the relationship between written/spoken language and the linear order of utterances, the meta-language used for describing word order rules, as well as the difficulties connected with interpreting a given linear order as (un)acceptable, neuter or stylistically marked. We have also stressed the impact of linguistic interference on creating certain word order patterns. The second part of the paper provides practical teaching solutions, referring to each of the problems presented above.