

Wojciech Strokowski
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

ROZWÓJ TEORII (METODOLOGII) SKŁADNIOWYCH A SZKOLNE I UNIWERSYTECKIE NAUCZANIE SKŁADNI

Składniowa wiedza nauczyciela [...] powinna być zgodna
ze współczesnym stanem badań nad zdaniem,
pełna, uporządkowana, zintegrowana, operatywna.
(R. Pawłowska, *Jaki opis zdania w szkole?*)

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie stosunków między współczesnym opisem składniowym w językoznawstwie a modelem szkolnym oraz podjęcie refleksji na temat sposobu wykorzystania wspomnianego opisu w kształceniu szkolnym i uniwersyteckim (na studiach polonistycznych).

O ile metodologia badań składniowych w ostatnim półwieczu, a szczególnie ćwierćwieczu, rozwija się niezwykle dynamicznie, co zaowocowało powstaniem nowych, nietradycyjnych modeli opisu składniowego i nieustannym poszerzaniem zakresu badań o nowe obszary, o tyle w dydaktyce szkolnej można zaobserwować pewien zastój, a nawet regres, gdyż w stosunku do rozwoju badań językoznawczych teoria funkcjonująca w szkole niemal w ogóle nie jest udoskonalana. Dzieje się tak przede wszystkim za sprawą *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* (1999 i jej kolejnych wersji), której twórcy skutecznie blokują otwarcie się szkoły na nowe metodologie językoznawcze. Brakuje też innowatorów, którzy chcieliby osiągnięcia klasycznego¹ i najnowszego językoznawstwa wprowadzać do szkoły i upowszechniać wśród nauczycieli, a głosy tych nielicznych entuzjastów składni nietradycyjnej

¹ Do klasycznego językoznawstwa zaliczyłbym nie tylko model tradycyjny, ale także wypracowane w ramach strukturalizmu modele dystrybucyjny czy dependencyjny (L. Tesnière'a), ale również transformacyjno-generatywny i funkcjonalny. Jak pisze Piotr Żmigrodzki (2002), na status nowości zasługuje przede wszystkim model kognitywny, choć też nie można się z tym twierdzeniem w pełni zgodzić, gdyż wiele zagadnień będących przedmiotem opisu w jego ramach było już badanych przez językoznawstwo europejskie w XIX i XX w.

przypominają wołanie na puszczy. Z drugiej strony należałoby postawić pytanie, w jakim stopniu za brak wykorzystania w dydaktyce dorobku współczesnego językoznawstwa należałoby winić decydentów układających podstawy programowe, a w jakim konserwatyzm dzisiejszej szkoły wynikający również z postawy samych nauczycieli polonistów, których zainteresowanie wiedzą o języku jest często niewielkie lub ograniczone do ukształtowanych nawyków i przyzwyczajzeń. Do tych ostatnich należałoby zaliczyć – na co zwrócił już uwagę Piotr Żmigrodzki – traktowanie terminów składni tradycyjnej prawie jak kategorii „naturalnych”, tj. jako elementów swoistej tradycji kulturowej, tak jakby nie istniały opisy nietradycyjne lub były one z gruntu gorsze.

Jedną z najważniejszych przyczyn oporu środowiska nauczycielskiego są, w moim przekonaniu, niechęć wynikająca z lęku przed czymś nowym i nieznanym, w dodatku treściowo obszernym i trudnym do jednorazowego ogarnięcia oraz bariera pojęciowa i terminologiczna, do której pokonania wymagany jest pewien wysiłek intelektualny. Postawa nauczycieli stanowi więc potwierdzenie znanego porzekadła: „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”. Ten „oportunizm z założenia”, tak powszechny wśród nauczycieli, skutkuje również fałszywym przekonaniem, że elementy nowych/nietradycyjnych metodologii „w szkole nie mają zastosowania”. Wszystkie te czynniki niewątpliwie wpływają na pogłębianie się przepaści między osiągnięciami współczesnej nauki a poziomem naukowym dzisiejszej szkoły.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w kształceniu uniwersyteckim, które naturalną kolejną rzeczą jest bliżej badań naukowych, a tym samym nowych metodologii, i korzysta z nich chętniej i z większą swobodą. Oczywiście nowe metodologie są przyjmowane odmiennie w poszczególnych ośrodkach akademickich i jest to uzależnione od poglądów, upodobań wykładowców i prowadzących ćwiczenia z gramatyki opisowej, wreszcie od przyjętego indywidualnie punktu widzenia (dopuszczającego uwikłanie składni w semantykę czy pragmatykę). Mimo bliższego obcowania z myślą językoznawczą nie zawsze jednak udaje się zaszcześcić studentom polonistyki umiejętność swobodnego poruszania się po różnych metodologiach językoznawczych, a czynnikiem ograniczającym tę swobodę (poza hermetycznością języka większości z tych opisów) jest świadomość, że w szkole i tak funkcjonuje tylko jeden model opisu (tzw. składnia tradycyjna). I tu właśnie koło się zamyka. Studenci nie widzą bowiem potrzeby zgłębiania nowych metodologii, jeśli i tak nie mają one zastosowania w nauczaniu szkolnym.

Jednym z celów niniejszego tekstu jest wskazanie konieczności zniesienia owego rozdźwięku między stanem wiedzy językoznawczej a teorią gramatyczną funkcjonującą w dydaktyce szkolnej. Trudno bowiem mówić już jedynie o stanie zapaści w zakresie kształcenia językowego w szkole; jest to raczej stan „przedzawałowy”, a jedna z jego przyczyn to nienadążanie polskiej szkoły za językoznawstwem.

Współcześnie istniejące modele składniowe z perspektywy ich stosowania w kształceniu szkolnym

W ramach metodologii badań językoznawczych należałoby wyróżnić: a) modele *stricte* składniowe (modele teoretyczne opisujące polski system składniowy), uwzględniające w różnym stopniu uwikłania semantyczne języka lub pomijające ten aspekt (modele formalne) oraz w szerszym znaczeniu: b) modele gramatyczne zanurzone silnie w komunikacji językowej, a więc ukazujące płaszczyznę składniową wraz z jej semantycznymi i pragmatycznymi (w tym kontekstowymi) uwarunkowaniami. Te pierwsze modele (a), choć wychodzące zasadniczo z zupełnie odmiennych założeń, przynoszą dosyć jednolite metodologicznie opisy składni jako systemu (*langue*), natomiast te drugie (b), oparte na spójnej metodologii lub eklektyczne, stanowią próbę spojrzenia na składnię z nowej perspektywy, mianowicie użycia (*parole*).

Przez model składniowy rozumieć spełniającą kryteria naukowe metodę opisu języka naturalnego, ujmującą w miarę kompletnie najważniejsze reguły rządzące łączeniem się jednostek niższego rzędu (wyrazów, składników) w jednostki wyższego rzędu (wypowiedzenia, teksty).

Najbardziej popularny i jedyny upowszechniony w świadomości społecznej jest model **tradycyjny** (Klemensiewicz 1937, 1963; Jodłowski 1977; i in.).

Dominacja modelu tradycyjnego (jest to nazwa myląca, należałoby go raczej określić jako formalno-logiczny, klasyczny albo przedstrukturalny²) trwała ponad dwa wieki: od pierwszej gramatyki języka polskiego Piotra Stojęńskiego (1568) przez prace Onufrego Kopczyńskiego (1778–1783, 1817), autorów XIX- i XX-wiecznych do ujęć Zenona Klemensiewicza (1937, 1963) i Stanisława Jodłowskiego (1977). Nie jest to więc model jednorodny, można raczej mówić o jego autorskich wersjach. Postawy dwóch ostatnich badaczy wobec przedmiotu składni wytyczyły dwa główne nurty w rozwoju składni tradycyjnej w drugiej połowie XX w.:

a) **opis *stricte* tradycyjny** – za Z. Klemensiewiczem podążyli tacy autorzy jak Jerzy Podracki (1997) czy Janusz Strutyński (1999), broniący „czystości” tego opisu i niedopuszczający do jego „skażenia” elementami pochodzącymi z innych opisów;

b) **opis eklektyczny** – tj. opis głównych zjawisk składniowych ujęty tradycyjnie, uzupełniony o zagadnienia zapożyczone z nowszych modeli składniowych. Takie ujęcie reprezentuje za Stanisławem Jodłowskim (1977) Janina Labocha (1995; Labocha, Tutak 2005), Alicja Nagórko w składniowej części swej gramatyki (1996 i n.) oraz Barbara Boniecka (1998).

Na tle rozwoju składni tradycyjnej wypada odnotować, że w drugiej połowie XX w. na gruncie polskim ukształtowały się trzy podstawowe, nietradycyjne modele składniowe: **generatywno-transformacyjny** (Kazimierz Polański, Ireneusz Bobrowski i in.); **dystrybucyjny** zwany też formalnym (Zygmunt Saloni, Marek Świdziński); **semantyczny** (Stanisław Karolak, Zuzanna Topolińska, Maciej Gro-

² A. M. Lewicki (2001: 642) wskazuje, że Zenon Klemensiewicz w swych *Studiach syntaktycznych* (1967–1969) przedstawił syntezę składni według własnego opisu dostosowaną do wymogów analizy strukturalnej.

chowski). Zdążyły się one już ugruntować we współczesnym językoznawstwie polskim i zyskały status pełnoprawnych metod opisu systemu składniowego polszczyzny. Nawiązuje do nich szereg opracowań rozwijających szczegółowe zagadnienia.

Osiągnięcia modelu generatywnego i dystrybucyjnego wykorzystuje opracowany niedawno (2002) model *stricte* formalny model służący przede wszystkim komputerowemu generowaniu języka, tj. **formalny, oparty na gramatyce struktur frazowych ze sterowaniem od nadrzędnika** (*Head-driven Phrase Structure Grammar*) Adama Przepiórkowskiego, Anny Kupść, Małgorzaty Marciniak, Agnieszki Mykowieckiej. Służy on przede wszystkim komputerowemu generowaniu języka.

Pokrewieństwo z modelem o podstawach semantycznych wykazują **modele stworzone w ramach gramatyk konfrontatywnych**, zestawiające porównawczo składnię dwóch języków słowiańskich: rosyjskiego i polskiego (Andrzeja Bogusławskiego, Stanisława Karolaka, Mariana Bobrana i in.) oraz bułgarskiego i polskiego (Violetty Koseskiej-Toszewej, Wiary Małdziejewej, Małgorzaty Korytkowskiej i in.).

Można też wyróżnić różne odmiany **modeli eklektycznych** bazujących w różnym stopniu na modelach wcześniejszych lub stanowiących rozwinięcie koncepcji autorskich. Są to: **model formalno-semantyczny** o charakterze scalającym (Renaty Grzegorzczukowej); **dependencyjno-dystrybucjonistyczne**, autorskie (Henryka Wróbla, a także Bogusława Dunaja); **funkcjonalny** (Aleksandra Kiklewicza).

Współcześnie powstały jeszcze inne metody opisu języka, uwzględniające rolę semantyki, ale są też silnie zakorzenione w pragmatyce. Mamy tu **model kognitywny** (Wojciecha Kubińskiego, Henryka Kardeli, Jerzego Bartmińskiego i in.) i **model komunikacyjny**, zwany też *komunikatywizmem* (Aleksego Awdiejewa i Grażyny Habrajskiej i in. (Awdiejew, Habrajska 2004, 2006).

Tak silny rozwój badań językoznawczych owocujący niezwykle wręcz przyrostem modeli składniowych/gramatycznych powinien skłaniać dydaktyków do podjęcia refleksji z jednej strony nad dzisiejszym statusem składni tradycyjnej, z drugiej zaś nad możliwością wykorzystania nowych metodologii w nauczaniu składni (gramatyki) czy szerzej, w kształceniu kompetencji komunikacyjnej, a to jest przecież cel założony w *Podstawie programowej*. Tymczasem w nauczaniu szkolnym zastosowanie znajduje jak dotąd jedynie model tradycyjny w ujęciu Klemensiewicza poddany niewielkim modyfikacjom. Jedyną innowacją dokonaną w ostatnim czasie (w ramach reformy programowej wprowadzającej gimnazjum) było wzbogacenie klasyfikacji orzeczeń złożonych, o co zresztą od dawna upominali się dydaktycy, np. Andrzej S. Dyszak (2002). Również zmiany w *Podstawie programowej* (poza uwzględnieniem aspektu komunikacyjnego) są właściwie kosmetyczne. Jedynym elementem pochodzącym z modeli nietradycyjnych wprowadzonym do *Podstawy* był termin *konotacja syntaktyczna*, jednak nie został on powiązany z wiedzą o czasowniku³, co jest poważnym błędem. Niektórzy autorzy podręczników szkolnych próbują też wprowadzać wybrane elementy modelu kognitywnego (np. Renata Przy-

³ Zresztą wiedza z zakresu morfologii nadal traktowana jest paradygmatycznie, a nie funkcjonalnie. Nie podaje się szczegółowszej charakterystyki poszczególnych kategorii gramatycznych i nie pokazuje ich powiązań ze składnią. A niewątpliwie czasownik wymaga takiej szczegółowej charakterystyki, gdyż w nietradycyjnych modelach jest uważany za ośrodek zdania.

bylska). I to w zasadzie wszystko, co można powiedzieć o obecnym wykorzystaniu modeli składniowych w nauczaniu szkolnym.

Dydaktyczny potencjał nietradycyjnych modeli składniowych

W moim przekonaniu największy potencjał możliwy do wyzyskania w dydaktyce ma gramatyka kognitywna, gdyż nie wyklucza się ona z tradycyjną składnią. Możliwe jest więc „nałożenie” wybranych rozwiązań stosowanych w kognitywizmie na teorię już funkcjonującą w nauczaniu szkolnym, choć i ta będzie wymagała pewnych korekt. Również pomysł Zofii Kalety (1995), by wykorzystać metodologię składni semantycznej do opisu gramatycznego opartego zasadniczo na tradycyjnie rozumianej morfologii, wydaje się rozwiązaniem ciekawym i wartym wykorzystania. W szkolnej teorii gramatycznej można więc pozostawić to, co jest dobre i sprawdzone, a resztę konsekwentnie modyfikować dla zbliżenia do najnowszych stanowisk i poglądów naukowych. Mam świadomość, że najlepszym rozwiązaniem byłoby zaadaptowanie całego modelu opartego na jednolitej metodologii, jednak dziś nie ma na to szans. Na przeszkodzie stoi przede wszystkim siła ludzkiego przywiązania do wiedzy już „oswojonej” i „znanej” (żeby nie powiedzieć „naturalnej”). Za modelem tradycyjnym stoi też ponad dwieście lat tradycji, która daje mu uprzywilejowaną pozycję pierwszego i jak się okazuje jedyne w nauczaniu. Dlatego optymalnym sposobem udoskonalenia gramatyki szkolnej wydaje się poddanie jej procesowi zmian stopniowych, prowadzące jednak w wielu wypadkach do niemal całkowitej modyfikacji treści odpowiadających znanym terminom. Terminy te trzeba jednak w większości zachować, gdyż nie da się budować nowej wersji gramatyki, całkowicie odcinając się od tradycji. Dzięki temu nauczanie szkolne stanowiłoby *continuum* wobec tradycji, a jednocześnie wykorzystywałoby osiągnięcia współczesnej nauki.

Jednym z najważniejszych problemów wymagających rozstrzygnięcia jest odpowiedź na pytanie, które rozwiązania zawarte w nietradycyjnych modelach nadawałyby się do wykorzystania w szkole, co można by zyskać dzięki ich zastosowaniu oraz jak dokonać sensownego ich wyboru? Wobec istniejącego pluralizmu metodologii w językoznawstwie i koncepcji kształcenia w dydaktyce jedynym możliwym rozwiązaniem wydaje się nauczanie eklektyczne. Polegałoby ono na wyborze z różnych modeli rozwiązań najbardziej dydaktycznie nośnych, posiadających największe walory edukacyjne, następnie poddanie ich odpowiednim zabiegom adaptacyjnym i włączenie do modelu ogólnego kształcenia językowego w szkole.

Metodologie składniowe w kształceniu uniwersyteckim

Ponieważ nie udało się dotrzeć do żadnych współczesnych badań ukazujących metodykę i metodologię nauczania składni studentów polonistyki w Polsce, postanowiłem przeprowadzić niewielką ankietę, która pozwoliłaby zdobyć elementarną wiedzę na ten temat. Najbardziej interesowało mnie zbadanie kursów gramatyki opisowej pod kątem celów, zakresu materiału, metod, a także metodologii językoznawczej w nich wykorzystywanej.

Przygotowana przeze mnie ankieta⁴ została rozesłana do 23 instytutów (wydziałów) polonistyki (filologii polskiej, języka polskiego itp.) na uczelniach państwowych w Polsce. Niestety nie wszyscy wykładowcy zechcieli na nią odpowiedzieć (jedna uczelnia), a nadejście części odpowiedzi przesunęło się na następny rok akademicki⁵. Nie do końca został spełniony postulat wypełniania ankiety przez wykładowców gramatyki języka polskiego, gdyż niejednokrotnie czynili to prowadzący tylko ćwiczenia asystenci lub adiunkci. Nie wszyscy wykładowcy wypełnili rubryki z siatką godzin (w niektórych wypadkach brakuje danych dotyczących siatki godzin dla studiów zaocznych lub dziennych). W kilku wypadkach dane nie były kompletne⁶, w niektórych zaś bardzo obfite. Trzeba dodać, że poniższe dane są jedynie orientacyjne, gdyż wybór modelu składniowego (modeli) może ulec zmianie w wypadku zmiany wykładowcy.

Z danych wynika, że naukę gramatyki opisowej umiejscowiono na I i II roku studiów. Dominuje jednak tendencja (zarówno na studiach dziennych, jak i zaocznych), by wykład ze składni odbywał się w trakcie II roku studiów i stanowił zwieńczenie całego kursu. Stosunkowo duża rozbieżność panuje pod względem wymiaru godzin poświęconych wykładowi i ćwiczeniom ze składni. Cały kurs gramatyki opisowej w 12 ośrodkach zajmuje od 120 do 180 godzin. W 7 – od 30 do 60 godzin. Na wykład ze składni przeznaczono od 10 do 30 godzin. Wyjątkiem jest Uniwersytet w Białymstoku, gdzie sam wykład ze składni obejmuje aż 60 ze 180 godzin całego kursu gramatyki.

Mniejsze rozbieżności dotyczą ćwiczeń z gramatyki opisowej. W większości ośrodków przeznaczono na nie 90 (9 uczelni) lub 120 godzin (5 uczelni), a na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu nawet 240 godzin. W tym ćwiczenia poświęcone składni obejmują przeciętnie od 20 do 30 godzin (18 uczelni), a w UMK nawet 60.

Interesująco przedstawiają się wyniki dotyczące modelu składniowego podanego w wykładzie. W większości wykładów (15) łączy się model tradycyjny z modelami nowszymi. Tylko w 5 wypadkach wykorzystuje się wyłącznie jeden model – tradycyjny (3) lub dystrybucyjny (2); zob. tabela 1.

⁴ W ankiecie badałem m.in., jaka metodologia składniowa przeważa w wykładach gramatyki opisowej na polskich uczelniach. Czy składnia tradycyjna zachowała swą dominującą pozycję? Z jakich innych metodologii (modeli opisu) korzystają wykładowcy i w jakim stopniu? Jak wygląda współczesny wykład ze składni? Jaką część zajęć (wykładów) z gramatyki opisowej zajmuje składnia? Wreszcie jak teoria wykładana na uniwersytetach ma się do praktyki szkolnej?

⁵ Większość ankiet zostało wypełnionych w roku akademickim 2004/2005, pozostałe w roku 2005/2006.

⁶ Z Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Gdańskiego otrzymałem dane dotyczące tylko studiów zaocznych. Z kilku innych ośrodków akademickich otrzymałem niezwykle obszerne, wielostronicowe listy podręczników i artykułów wymaganych podczas kursu składni (np. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Szczeciński).

Tabela 1. Modele składniowe stosowane w akademickim nauczaniu składni

	Model tradycyjny	Model tradycyjny wzbogacony o jeden inny model		Model tradycyjny wzbogacony o dwa inne modele			Nauczanie eklektyczne			Nauczanie z pominięciem modelu tradycyjnego			
		AD	AF	ACD (*bez Klemensiewicza)	ACE	ABF	AB	AB	AB	1 model	2 modele	3 modele	
Podbudowa metodologiczna wykładu (deklarowana przez wykładówców)	tylko A (1 model)												
	3	5	1	3 (1*)	1	1	1	1	2	1	1		
Liczba ośrodków	3	6		5			4			4			
	Nauczanie tradycyjne	Łączenie modelu tradycyjnego z opisami nowoczesnymi						Nauczanie nietradycyjne					
	3	15						4					

Objaśnienia: A. Składnia tradycyjna, tj. formalno-logiczna (Z. Klemensiewicz, S. Jodłowski i in.); B. Składnia generatywno-transformacyjna (K. Polański, I. Bobrowski i in.); C. Składnia o podstawach semantycznych (S. Karolak, Z. Topolińska, M. Grochowski i in.); D. Składnia formalna tj. oparta na metodzie dystrybucyjnej (Z. Saloni, M. Świdziński i in.); E. Składnia w ramach gramatyki kognitywnej (W. Kubiński, H. Kardela i in.); F. Inne.

Analiza szczegółowych danych prowadzi do następujących wniosków:

1. nadal **dominuje model tradycyjny** (obecny w 18 ośrodkach na 22), należy jednak zaznaczyć, że niemal zwyczajowo **uzupełniania się go o inne opisy** (samodzielnie występuje on jedynie w 3 ośrodkach);
2. **nauczanie nietradycyjne istnieje tylko w jednym ośrodku akademickim**⁷ (UMK w Toruniu), gdzie naucza się składni wyłącznie według modelu formalnego; praktyka pokazuje więc, że trudniej jest nauczać składni z pominięciem modelu tradycyjnego, lecz nie jest to zadanie niewykonalne;
3. oprócz składni tradycyjnej (18 ośrodków) w wykładzie ze składni dominują modele: **dystrybucyjny** (15) i **semantyczny** (10);
4. zarysowuje się tendencja do nauczania dwóch lub trzech modeli, lub w ogóle do **nauczania eklektycznego**⁸;
5. stosunkowo **słabo popularne jest kognitywne ujęcie składni** (4 ośrodki), co może wynikać z faktu, że jest to metodologia stosunkowo młoda oraz interdyscyplinarna, a to może stwarzać pewne trudności. Mimo to gramatyka (składnia) kognitywna jest jednak obecna na polskich uczelniach;
6. gramatyka komunikacyjna A. Awdiejewa jest wykorzystywana jedynie w jednym ośrodku (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu); marginalnie jest również traktowana koncepcja Andrzeja Otfinowskiego (1 ośrodek);

Aspekt semantyczny i komunikacyjny w uniwersyteckim wykładzie ze składni z perspektywy szkoły

Następnym etapem analizy danych było sprawdzenie, w jakim stopniu modele składniowe podane w wykładach uniwersyteckich uwzględniają przewidziany w zapisach szkolnej *Podstawy programowej* aspekt komunikacyjny (K) oraz semantyczny (S). Jak wiadomo, modele *stricte* formalne przyszłym nauczycielom przydadzą się jedynie w ograniczonym zakresie, gdyż proponują opis bardzo sformalizowany, niedostępny przeciętnemu uczniowi. Obcowanie z modelami formalnymi ma dla studentów walory poznawcze, w mniejszym stopniu praktyczne. Tymczasem patrząc krytycznie na składnię szkolną, umacniamy się w przekonaniu, że najważniejsza wydaje się potrzeba jej ujęcia z perspektywy tekstu. Uwzględniwszy rozróżnienie Z. Klemensiewicza (1951, przedruk 1982) na dwa typy składni, można by powiedzieć, że więcej pożytków może przynieść uczniom poznanie składni stylistycznej (pragmatycznej) niż gramatycznej, gdyż ta ostatnia opisuje jedynie system składniowy, a nie jego użycie. Jednak większość szkolnych podręczników uwzględnia tylko

⁷ W UW-M w Olsztynie, gdzie zaznaczono jedynie D (model formalny), wymaga się znajomości składni tradycyjnej z dowolnego podręcznika. Ponadto wykładowcy, którzy deklaruwali wykorzystanie wyłącznie modeli nietradycyjnych – CD (modele semantyczny i formalny; AJD w Częstochowie) i BCF (modele transformacyjno-generatywny i semantyczny; AB w Bydgoszczy), wśród obowiązujących podręczników wymieniają prace S. Jodłowskiego i Z. Klemensiewicza.

⁸ W wypadku UAM w Poznaniu trudno jednoznacznie stwierdzić przy tak dużej liczbie wykładowców i osób prowadzących ćwiczenia, jakie metodologie oni wybierają i czy są one traktowane osobno, uzupełniająco czy eklektycznie.

drugi typ składni. Natomiast opracowań składni pragmatycznej właściwie nie ma, trudno więc mówić o jej przeniesieniu do podręczników. Można więc jedynie wyrazić nadzieję, że poznanie modeli uwzględniających semantyczne i pragmatyczne uwarunkowania składni (SK) chwilowo rekompensowałoby studentom brak opracowań składni pragmatycznej, które tak bardzo przydałyby się im podczas ich przyszłej pracy w szkole.

Pozostaje pytanie, czy przyjęte przeze mnie kryteria klasyfikacji wykładów pod kątem obecności wymienionych aspektów (S, K) są rzeczywiście miarodajne⁹, nie brałem bowiem pod uwagę informacji o całym wykładzie z gramatyki opisowej, a jedynie o samym wykładzie ze składni, nie miałem też pełnego i szczegółowego wglądu w treści i układ wykładów czy ćwiczeń. Mimo to zdecydowałem się przeprowadzić wstępną klasyfikację, którą oddaje tabela 2.

Z danych wynika, że oba wspomniane aspekty – semantyczny i komunikacyjny (S i K) – nie są uwzględniane w wykładach w jednej trzeciej badanych ośrodków (7), w 9 uwzględnia się tylko semantyczny, a w 6 – oba.

Odnosząc się do refleksji P. Żmigrodzkiego (2002) dotyczącej właśnie wykorzystania modeli składniowych w akademickim nauczaniu składni¹⁰, jestem gotów się zgodzić, że punktem wyjścia dla rzetelnego poznania składni powinien być model strukturalny, ale należy go koniecznie dopełnić wiedzą o modelach nowszych. Niewątpliwie nie można poprzestawać tylko na modelu tradycyjnym (jak się to czyni w trzech ośrodkach), gdyż niesie to groźne dla studentów (czyli przyszłych nauczycieli, pośrednio także dla uczniów) konsekwencje w postaci językoznawczego zaco-fania. Szlachetne założenie, by nauczać składni konsekwentnie według postulatów jednego modelu¹¹, wydaje się również słuszne, ale w praktyce trudne do zrealizowania, zwłaszcza że trzy podstawowe modele nietradycyjne (generatywno-transformacyjny, dystrybucyjny i semantyczny) są oceniane jako niekompletne. Nie można tym samym, ocalając jedność metodologiczną, przedstawiać studentom niekompletnego obrazu składni i odwrotnie – wykorzystując „kompletny” model eklektyczny (np.

⁹ Podręczniki zalecane do nauki składni zestawilem z deklarowaną przez wykładowców metodologią i na tej podstawie zaklasyfikowałem wykłady do trzech kategorii (ujęcia: F – formalne, S – uwzględniające semantykę i SK – uwzględniające semantykę i aspekt komunikacyjny). Kierowałem się następującymi kryteriami: jeżeli wykładowca wybrał tylko model A (tradycyjny), zaliczałem ujęcie do kategorii S, gdyż model tradycyjny w pewnym stopniu uwzględnia semantykę, natomiast jeśli wykładowca wskazał model formalny D i tylko podpierał się modelem tradycyjnym A (jak w wypadku UJ), zaliczałem do kategorii F. Jeżeli literatura i wybrana metodologia zawierała model C (składnia semantyczna), zaliczałem ujęcie do kategorii S; jeżeli literatura i wybrana metodologia zawierała model E (kognitywny) lub gramatykę komunikacyjną A. Awdiejewa, albo gramatykę funkcjonalną, zaliczałem ujęcie do kategorii SK. Metodologię wybraną na KUL zaliczyłem do kategorii S, gdyż wśród podręczników zalecanych pojawiła się praca Z. Kalety (ujęcie semantyczne).

¹⁰ P. Żmigrodzki wyróżnia następujące typy nauczania: T – tradycyjne, T+N – tradycyjne uzupełnione o modele nowoczesne, P – „pseudometalingwistyczne”, polegające na łączeniu elementów różnych opisów, JM – konsekwentny kurs według jednej metodologii. Ponieważ termin nauczanie *pseudometalingwistyczne* ma zabarwienie pejoratywne, proponuję zastąpienie go przez nauczanie *eklektyczne*.

¹¹ Wobec metodologicznego pluralizmu w opisie zjawisk składniowych nie sposób ustrzec się porównań i zestawień, wzajemnych oddziaływań i interferencji, a pozostawanie w całkowitej izolacji od wpływu innych modeli wydaje się już niemożliwe.

Tabela 2. Uwzględnienie aspektu komunikacyjnego (K) oraz semantycznego (S) w prowadzonym wykładzie ze składni

Ujęcia <i>stricto</i> formalne (F) (pobawione S i K)	Ujęcia uwzględniające semantykę (S)	Ujęcia uwzględniające semantykę i aspekt komunikacyjny (SK)	Nazwa uczelni
UMK, UG, UŚ, UJ, UW-M w Olsztynie, U w Białymstoku, USz	AJD w Częstochowie, UO, UW _r , AB w Bydgoszczy, AŚ w Kielcach, PPWSZ w Nowym Targu, AP w Krakowie, KUL, UMCS	AP w Siedlcach, PAP w Słupsku, URz, UL, UAM, UW	
7	9	6	suma

Skróty nazw uniwersytetów:
UMK – Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, **UG** – Uniwersytet Gdański, **UŚ** – Uniwersytet Śląski w Katowicach, **UJ** – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, **UW-M** w Olsztynie – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, **U w Białymstoku** – Uniwersytet w Białymstoku, **USz** – Uniwersytet Szczeciński, **AJD w Częstochowie** – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, **UO** – Uniwersytet Opolski, **UWr** – Uniwersytet Wrocławski, **AB w Bydgoszczy** – Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, **AŚ w Kielcach** – Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, **PPWSZ w Nowym Targu** – Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu, **AP w Krakowie** – Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie, **KUL** – Katolicki Uniwersytet Lubelski, **UMCS** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, **AP w Siedlcach** – Akademia Podlaska w Siedlcach, **PAP w Słupsku** – Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, **URz** – Uniwersytet Rzeszowski, **UL** – Uniwersytet Łódzki, **UAM** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, **UW** – Uniwersytet Warszawski.

R. Grzegorzycykowej), nie da się zachować jedności metodologicznej opisu. Wypadałoby więc zdecydować się na jakiś kompromis, w przeciwnym razie będzie dochodziło do uprawiania niewłaściwie rozumianego nauczania eklektycznego, które może zaowocować wiedzą rozproszoną i zatamizowaną, a także różnymi „wersjami” modelu eklektycznego zależnymi od umiejętności i upodobań wykładowców. Krótko mówiąc, należy podjąć wysiłki zmierzające do opracowania syntetycznego i kompletnego ujęcia składni polskiej, które zasłużyłoby na miano uniwersalnego podręcznika akademickiego. Zadania takiego nie spełniają szkicowe z założenia *Wykłady z polskiej składni* R. Grzegorzycykowej, które powinny się doczekać wersji zrewidowanej i uzupełnionej, zwłaszcza że od czasu pierwszego wydania pojawiły się opracowania wnoszące wiedzę o obszarach stosunkowo słabo znanych¹². Do czasu powstania takiego opracowania należałoby stworzyć jedną, kanoniczną listę zagadnień składniowych, które byłyby obligatoryjne dla wszystkich studentów w Polsce. Do jej opracowania można by zaprosić najwybitniejszych syntaktologów i dydaktyków, choć prawdopodobieństwo osiągnięcia przez nich porozumienia wydaje się niewielkie. Można więc jedynie naiwnie wierzyć, że taki kanon zostanie w końcu wypracowany niezależnie, w różnych ośrodkach, „drogą prób i błędów”, choć niewątpliwie będzie to wymagało czasu. Osobną rzeczą jest natomiast podjęcie refleksji nad zaletami i ograniczeniami nauczania polonistów według takiego kanonicznego modelu eklektycznego oraz konsekwencjami płynącymi z jego stosowania dla rozwoju metodologii językoznawczych.

W moim przekonaniu nowoczesne podejście powinno umożliwić spojrzenie na składnię z trzech perspektyw: a) składniowej w wąskim znaczeniu (opisu wolnego od semantyki), b) semantycznej (według jakiegoś modelu uwzględniającego semantykę), wreszcie c) pragmatycznej, a więc szerokiej, w której składnia jest postrzegana w świetle teorii aktów mowy, komunikacji, praktycznej stylistyki (składni pragmatycznej) czy lingwistyki tekstu. Tylko takie porównanie pozwoli uświadomić studentom różnice zachodzące między tymi ujęciami. Odzwierciedlałoby też ono zmiany, jakie zaszły w językoznawstwie od czasu strukturalizmu. Ten ostatni uczynił z językoznawstwa dyscyplinę niezależną, nobilitował też składnię jako jeden z najważniejszych poziomów języka. Gramatyka transformacyjno-generatywna skupiła się na samej składni i szczegółowym badaniu jej mechanizmów. Natomiast językoznawstwo kognitywne „wtopiło” składnię w całościowe ujęcie gramatyki, a gramatykę w szeroko rozumianą wiedzę humanistyczną (z zakresu teorii poznania, psychologii, socjologii, teorii kultury itp.). I ta wiedza powinna być udziałem studentów¹³. Dlatego za najbliższy moim przekonaniom uważam program kształ-

¹² Na uwagę zasługuje *Semantyka trybu składniowego języka polskiego i rosyjskiego* M. Bobrana (1996), gdyż jest to opracowanie niemające odpowiednika w opisach składni polskiej. Również najnowsza *Polско-bułgarska gramatyka konfrontatywna* (2007) V. Koseskiej-Toszewej, M. Korytkowskiej i R. Roszki przynosi opis kategorii semantycznej czasu i aspektu, różnorodnych kategorii modalnych, semantycznych kategorii określoności/nieokreśloności, ilości i komunikanta. Niezwykle interesujące są również prace Ewy Jędrzejko poświęcone składni pragmatycznej: *Składnia–style–teksty. Składniowe aspekty różnicowania i przemian polszczyzny XX wieku* (2005), oraz predykcji peryfrastycznej: *Problemy predykcji peryfrastycznej. Konstrukcje–znaki–pojęcia* (2002).

¹³ P. Żmigrodzki stwierdza: „W związku z przesunięciem lingwistycznej refleksji badawczej w obszar pogranicza językoznawstwa i innych dyscyplin (psychologii, socjologii, teorii literatury i kultury)

cenia na studiach polonistycznych opracowany w 1999 r. w Zakładzie Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego UMCS przez zespół kierowany przez Jerzego Bartmińskiego¹⁴. Z punktu widzenia nowoczesności wykorzystanej metodologii i uwzględnienia dalszego przekazywania wiedzy gramatycznej w szkołach, uważam go za wzorcowy. Tak komplementarne podejście do gramatyki (w tym do składni) powinno gwarantować studentom rzetelne przygotowanie zarówno pod względem metodologicznym, jak i praktycznym, uwzględniającym zadania nauczyciela i potrzeby ucznia (do tych ostatnich zaliczam kształcenie kompetencji komunikacyjnej i tekstotwórczej). Niestety, nie znam wyników kształcenia na podstawie tego programu.

Innym rozwiązaniem wydaje się wprowadzenie do programu studiów polonistycznych odrębnego przedmiotu (dla studentów specjalności nauczycielskiej) pod nazwą „metodyka kształcenia językowego”¹⁵ (niezależnie od metodyki nauczania języka polskiego jako przedmiotu w szkole), którego treści byłyby skorelowane z zapisami *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* i z nauczaniem praktycznego komunikowania się w mowie i w piśmie. Jednym z celów tego typu zajęć mogłoby stać się kształcenie u studentów umiejętności wykorzystywania i stosowania w praktyce szkolnej wiedzy językoznawczej zdobytej podczas studiów uniwersyteckich. Obawiam się jednak, że byłoby to rozwiązanie połowiczne, jeśli ten przedmiot odwoływałby się jedynie do modelu, który nie uwzględnia aspektów semantycznego i komunikacyjnego (S i K).

Nieunikniony eklektyzm – w poszukiwaniu kompletnego opisu składni

Niektóre z powyższych wniosków dotyczących kompletności modelu składniowego w dydaktyce uniwersyteckiej skłoniły mnie do bliższego przyjrzenia się eklektycznej koncepcji składni, przedstawionej w *Wykładach z polskiej składni* R. Grzegorzewskiej. Píše ona we wstępie:

Propozycje nowszego opisu składni polskiej, które powstały w nawiązaniu do gramatyki generatywnej, a potem semantyki generatywnej (mam tu na myśli przede wszystkim opis składni

gramatyka stopniowo staje się dla znacznej części studentów «sztuką dla sztuki» przedmiotem bez zastosowania w praktyce, jak i ewentualnych przyszłych pracach naukowych” (Żmigrodzki, 2002: 148–149). Wydaje mi się, że z perspektywy uczniowskiej jest dokładnie odwrotnie – gramatyka w wydaniu kognitywnym mogłaby być refleksją bliższą rzeczywistości, a nie abstrakcyjnym opisem, do którego poznawania jest on siłą zmuszany.

¹⁴ Program ten jest próbą przełożenia „[...] pewnych koncepcji antropologiczno- kulturowych i kognitywnych, które ujmują język nie jako zjawisko «samo w sobie i ze względu na siebie samego», ale łączą je z człowiekiem i poznaniem, z życiem społecznym, z kulturą, sztuką, poezją” (Bartmiński, 2000: 158).

¹⁵ Ewentualnie w ramach istniejących zajęć z metodyki, w których dominuje metodyka kształcenia literackiego, należałoby wprowadzić na zasadzie równouprawnienia blok zajęć z kształcenia kompetencji komunikacyjnej i tekstotwórczej. Wówczas można by mówić o integracji obu metodyk w ramach tego przedmiotu, co przekładałoby się na integrację treści językowych i literackich w nauczaniu szkolnym.

powierzchniowej, zawarty w książce Zygmunta Saloniego i Marka Świdzińskiego 1985, oraz przedstawienie składni semantycznej autorstwa Stanisława Karolaka, zamieszczone w *Gramatyce współczesnego języka polskiego*, tzw. *Gramatyce akademickiej*, 1984), nie dają całościowego, spójnego obrazu składni polskiej, m.in. ze względu na brak opisu zdania złożonego. Rozdział o strukturach polipredykatywnych, zamieszczony w *Gramatyce akademickiej*, autorstwa Macieja Grochowskiego, stanowi zaledwie szkic problematyki. Idee Jerzego Kuryłowicza na temat składni, wypowiedziane w kilku artykułach, zwłaszcza w fundamentalnej rozprawie o grupie i zdaniu (1948), to tylko pewien drogowskaz w myśleniu o składni w perspektywie ogólnej teorii języka. Wreszcie istniejące próby opisu formalnego składni polskiej (mam tu na myśli prace S. Szpakowicza 1983, M. Świdzińskiego 1992 i ostatnią książkę I. Bobrowskiego 1995) nie dają się bezpośrednio przenieść do podstawowej dydaktyki uniwersyteckiej, która musi jednocześnie być przystępna i obejmować całość problematyki składniowej z perspektywą przekazania jej do szkół za pośrednictwem kształconych na studiach polonistycznych nauczycieli.

W tej sytuacji wykładający składnię na studiach uniwersyteckich stają wobec bardzo trudnego zadania: musi z istniejących cząstkowych opisów stworzyć pewną całość, w miarę spójną i precyzyjną tak, ażeby polonista poprzez studia uniwersyteckie uzyskał całościowy obraz systemu składniowego współczesnej polszczyzny i mechanizmów prowadzących do wytworzenia dowolnego wypowiedzenia w języku polskim [Grzegorzyczkowa 1999: 5].

Przedstawione tutaj poglądy stanowią *clou* nowoczesnego spojrzenia na składnię z punktu widzenia zarówno dydaktyki uniwersyteckiej, jak i dydaktyki szkolnej. Krótko mówiąc, każdy z istniejących czterech podstawowych modeli składniowych (tradycyjny, transformacyjno-generatywny, semantyczny i dystrybucyjny) jest w jakimś stopniu niekompletny¹⁶. Jednocześnie autorka dostrzega konieczność uczynienia wykładu ze składni nie tylko kompletnym, ale również przystępnym, gdyż problematyka składniowa będzie dalej przekazywana do szkół. Ponieważ z perspektywy niniejszego tekstu stosunek między szkolną a uniwersytecką dydaktyką składni wydaje się również niezwykle ważny, chciałbym zwrócić uwagę przede wszystkim na te elementy akademickiego wykładu R. Grzegorzyczkowej, które są nieobecne w szkolnym kursie składni¹⁷. W tym celu przeprowadziłem równoległą analizę treści *Podstawy programowej* (1999) i *Wykładów z polskiej składni* (1999), której wynikiem jest zestawienie siatki terminów zawartych w *Podstawie* (w skrócie *PP*) i w *Wykładach*¹⁸. Ponieważ R. Grzegorzyczkowa uwzględnia również zagadnienia ogólnojęzykowe powiązane ze składnią, było konieczne dopisanie do pierwszej rubryki terminów obecnych w *Podstawie programowej* w działach innych niż *Składnia*. Należy zaznaczyć, że autorka w wielu wypadkach prezentuje stanowisko pluralistyczne, np. przedstawia cztery możliwe sposoby rozumienia grupy składniowej, jednocześnie je zawęża, wskazując jedną z interpretacji akceptowaną przez siebie.

¹⁶ Niekompletność modelu dystrybucyjnego czy semantycznego polega przede wszystkim na braku pełnego opisu zdania złożonego.

¹⁷ Nie jest w tym momencie szczególnie istotne, z jakich modeli składniowych poszczególne elementy wykładu zostały zapożyczone, lecz raczej które i jakie elementy (nieobecne w innych opisach) sprawiają, że obraz systemu składniowego polszczyzny można uznać za kompletny.

¹⁸ Nie podaję tu owego zestawienia ze względu na ograniczoną objętość artykułu. Znalazło się ono w pełnej wersji wraz z całościowymi wynikami ankiety w mojej pracy doktorskiej pt. „W poszukiwaniu efektywnego modelu nauczania składni w szkole” (2008), napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Jadwigi Kowalikowej i obronionej na Wydziale Polonistyki UJ.

Wnioski z powyższego zestawienia przedstawiają się następująco:

1. Na pierwszy rzut oka daje się zauważyć nie tylko **odmienność terminologiczna** (wynikająca z zastosowania odmiennej metodologii), ale przede wszystkim **zupełnie inny rozkład akcentów w obu ujęciach** (składnia w *PP* skupia się głównie na dosyć szczegółowym, formalnym i głównie powierzchniowym opisie zdania pojedynczego i złożonego, jednak bez uwzględnienia płaszczyzny wykonania, pomimo pewnych zapisów w dziale *Pragmatyka językowa*).
2. W *PP* wiele miejsca poświęca się rozpoznaniu i nazwaniu odpowiednich zjawisk bez wskazywania ich funkcji. Rozbudowany **opis formalny** (wraz z obszerną terminologią) **góruje więc nad funkcjonalnością**.
3. W *Wykładach* istnieje pojęcie **języka jako systemu dwuklasowego**, rozróżnienie *langue* i *parole* oraz **wypowiedzenie** i **wypowiedź**. System językowy tworzą: **leksemy, skostniałe konstrukcje składniowe, schematy zdaniowe**, reguły ich rozwijania i przekształcania, **reguły akomodacyjne**, wreszcie **reguły wyrażania aktualizacji**. W *PP* brak tych pojęć, a rzutują one na rozumienie ogółu zagadnień językowych. Wprawdzie w dziale *Frazeologia* znalazły się *związki frazeologiczne* (frazeologizmy tworzą skostniałe konstrukcje składniowe), ale w praktyce brak ich powiązania ze składnią; w składni szkolnej w ogóle nie został wyeksponowany problem konstrukcji „gotowych”, które użytkownik języka może wykorzystać podczas tworzenia wypowiedzi (o predykatkach peryfrastycznych już nie wspominam, gdyż milczą też o nich *Wykłady*).
4. W *Wykładach* zupełnie inaczej niż w *PP* rozumiane jest **zdanie, jego istota (predykcja), tworzące je struktury** (w tym SPA; struktura tematyczno-rematyczna) oraz **kłasyfikacja zdań**; więcej miejsca poświęca się **problemom segmentacji tekstu** oraz „**zwijania**” i „**rozwijania**” **struktur** (od rozbudowanych konstrukcji do zdania minimalnego).
5. Fundamentalną rolę w *Wykładach* odgrywa **czasownik. Jego właściwości zdaniotwórcze (konotacyjne) wpływają na kształt schematu zdaniowego**; zdania analizuje się pod kątem wykrywania schematów budowy. Znajomość języka sprowadza się m.in. do znajomości **reakcji czasowników**.
6. W *Wykładach* podstawowymi pojęciami dla rozumienia zdania są: **konotacja składniowa i akomodacja**, podczas gdy w *PP* są one traktowane marginalnie (zapis o konotacji istnieje w *PP*, ale nie jest powiązany z **wiedzą o czasowniku, zwłaszcza o reakcji**; ponadto problematyka **semantyki przypadków** nie jest w ogóle obecna w nauczaniu – świadczy to o istnieniu poważnej luki w modelu szkolnym, polegającej na braku powiązania składni z fleksją i semantyką (mam tu na myśli role semantyczne, nietożsame z częściami zdania, np. podmiot może być agensem, pacjensem, narzędziem, obiektem czynności, scenerią itp.).
7. W *PP* brak pojęcia **grupy składniowej**, którą w *Wykładach* (według koncepcji J. Kuryłowicza) przeciwstawia się **zdaniu**, jest natomiast grupa podmiotu i grupa orzeczenia – pojęcie grupy w składni szkolnej ma się nijak do rozumienia grupy w modelach nietradycyjnych.
8. W *PP* nieobecne są zagadnienia **referencji, modalności, kwantyfikacji**; mało miejsca poświęca się **problemom rozumienia zdania/wypowiedzi**; model szkolny wymaga też wzbogacenia o elementy **logiki** (asercja, negacja itp.).
9. W *PP* eksponuje się pojęcia **podmiotu, podmiotu domyślnego, podmiotu w dopełniaczu** – w *Wykładach* brak tych pojęć, jak i w ogóle **części zdania**, choć istnieje **grupa nominalna**

w mianowniku konotowana końcówką czasownika; w *PP* utrzymano rozbudowaną klasyfikację okoliczników.

10. W *Wykładach* daje się zauważyć zupełnie odmienne niż w *PP* postrzeganie i rozumienie **zdanii złożonego**. Podobieństwa istnieją jedynie w klasyfikowaniu parataksy oraz wybranych zdań hipotaktycznych (czasowe, wyrażające relację przyczynowo-skutkową). W *PP* istnieje ostre rozgraniczenie między hipotaksą a parataksą, z kolei w *Wykładach* granice te są nieostre, uwzględnia się możliwość istnienia konstrukcji pogranicznych; w *PP* nie ma w ogóle mowy o tzw. **zdaniach intensjonalnych**, tj. zdaniach podrzędnych dopełniających pewne czasowniki, nie mówiąc już o semantyczno-składniowej charakterystyce tych czasowników czy ich klasyfikacji.

11. W *PP* nie uwzględnia się **języka mówionego** i środków składniowych, jakie on wykorzystuje; *Wykłady* dają natomiast zarys składni języka mówionego, wprowadzają też **klasyfikację wypowiedzi niezdaniovych**.

12. W zapisach *PP* brak informacji o **wzajemnej korelacji między poszczególnymi działami**, np. składnią i pragmatyką, składnią i frazeologią czy fleksją i nauką o częściach mowy.

Trudno się więc dziwić, że tak ogromna przepaść dzieli składnię wykładaną na uniwersytetach od składni szkolnej. Wyraźnie zarysowują się bowiem różnice, nie tylko terminologiczne czy metodologiczne, ale przede wszystkim w sposobie ujmowania poszczególnych zjawisk. Dla większości zagadnień brak wspólnej płaszczyzny porównania, gdyż sposoby rozumienia zdania i jego istoty są skrajnie różne. Wydaje się więc, że należałoby podjąć działania mające na celu wzajemne zbliżenie stanowisk składni szkolnej i tej wykładanej na uczelniach. Nie będą one i nie mogą być tożsame, gdyż są przeznaczone dla różnych odbiorców i stawia się przed nimi różne cele. Jednym z rozwiązań służących uzdrowieniu wzajemnych stosunków może być wykorzystanie wybranych zagadnień z akademickiego nauczania składni i przeniesienie ich do praktyki szkolnej wraz z zastosowaniem właściwej terminologii naukowej. Należy te działania przeprowadzić z rozwagą i za długo z nimi nie zwlekać. W przeciwnym razie może bowiem powstać wrażenie, że największą trudność stwarza polonistom obfitość nowych metodologii oraz słabe ich ugruntowanie w świadomości uniwersyteckich wykładowców gramatyki języka polskiego, którzy wciąż wykazują się zbyt małą biegłością w poznawaniu i ocenie przydatności nowych modeli. Nie muszą dodawać, że takie postępowanie niesie pewne negatywne konsekwencje dla szkolnego kształcenia językowego.

Literatura

- AWDIEJEW A., HABRAJSKA G., 2004, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 1–2, Łask.
- BARTMIŃSKI J., 2000, *Współczesny język polski w programie uniwersyteckich studiów polonistycznych*, [w:] J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej. Materiały z XXII konferencji ogólnopolskiego konwersatorium „Język a kultura”*, Lublin 26–27 listopada 1998, Lublin, s. 157–169.
- BOBRAN M., 1996, *Semantyka trybu składniowego języka polskiego i rosyjskiego*, Rzeszów.
- BONIECKA B., 1998, *Składnia współczesnego języka polskiego*, Lublin.
- DYSZAK A., 2002, *Język ojczysty w szkole podstawowej i w gimnazjum. Komentarz językoznawczy do podstawy programowej w zakresie kształcenia językowego*, Bydgoszcz.

- GRZEGORCZYKOWA R., 1999, *Wykłady z polskiej składni*, wyd. III, Warszawa.
- JĘDRZEJKO E., 2002, *Problemy predykcji peryfrastycznej. Konstrukcje–znaki–pojęcia*, Katowice.
- JĘDRZEJKO E., 2005, *Składnia–style–teksty. Składniowe aspekty zróżnicowania i przemian polszczyzny XX wieku*, Katowice.
- JODŁOWSKI S., 1977, *Podstawy polskiej składni*, wyd. II popr., Warszawa.
- KALETA Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- KAROLAK S., 1972, *Zagadnienia składni ogólnej*, Warszawa.
- KAROLAK S., 1984, *Składnia wyrażen predykatywnych*, [w:] Z. Topolińska (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. II: *Składnia*, Warszawa, s. 11–211.
- KAROLAK S., 2002, *Podstawowe struktury składniowe języka polskiego*, Warszawa.
- KIKLEWICZ A., 2004, *Podstawy składni funkcjonalnej*, Olsztyn.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1937, *Składnia opisowa współczesnej polszczyzny kulturalnej*, Kraków.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1963, *Zarys składni polskiej*, Warszawa.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1982, *Problematyka składniowej interpretacji stylu*, [w:] *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Wybór prac pod red. A. Kałkowskiej, Warszawa, s. 433–496.
- KOSESKA-TOSZEWA V., KORYTKOWSKA M., ROSZKO R., 2007, *Polsko-bułgarska gramatyka konfrontatywna*, Warszawa.
- LABOCHA J., 1995, *Gramatyka polska*, cz. III: *Składnia*, Kraków.
- LABOCHA J., TUTAK K., 2005, *Podstawy analizy składniowej wypowiedzeń*, Kraków.
- LEWICKI A. M., 2001, *Językoznawstwo polskie w XX wieku*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 619–656.
- NAGÓRKO A., 2003, *Zarys gramatyki polskiej*, wyd. 7 uzupeł., Warszawa.
- PAWŁOWSKA R., 2002a, *Jaki opis zdania w szkole?*, [w:] H. Sędziak (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. II: *Składnia – teoria a praktyka szkolna i akademicka*, Białystok, s. 187–198.
- PODRACKI J., 1997, *Składnia polska*, Warszawa.
- PRZEPIÓRKOWSKI A., KUPŚĆ A., MARCINIAK M., MYKOWIECKA A., 2002, *Formalny opis języka polskiego. Teoria i implementacja*, Warszawa.
- WRÓBEL H., 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków.
- ZAGÓRSKI Z., 2002, *Problematyka składniowa na tle lingwistyki tekstu*, [w:] M. Białoskórska, S. Kania (red.), *Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny. Studia językoznawcze*, Szczecin, s. 457–462.
- ŻMIGRODZKI P., 2002, *Elementy „tradycyjnych” i „nowych” modeli syntaktycznych w akademickim kursie składni. Konstatacje i propozycje*, [w:] H. Sędziak (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. II: *Składnia – teoria a praktyka szkolna i akademicka*, Białystok, s. 145–158.

Development of syntax theories (methodologies) and syntax teaching at school and university level Summary

The text aims at showing the relation between contemporary description of syntax in theoretical linguistics and at school. The author indicates the need of modernisation of school model by using achievements of classical (also structuralistic) and the newest (cognitive) linguistics. He recalls different models of syntax description. Some of their solutions might be used at school, but the last one still bases on the model proposed by Klemensiewicz. The article contains also the results of a questionnaire concerning teaching of syntax at Polish universities. The main tendency is called by the author “eclectic teaching” and results from the fact that base syntactic models (traditional, generative, distributive and semantic) were found to be incomplete. He compares the terms from *Podstawa programowa kształcenia ogólnego (Syllabus for general education)* and *Wykłady z polskiej składni (Lectures on Polish syntax)* by Grzegorzycykowa and postulates that teaching of syntax at school and at university should become more similar.