

Małgorzata Kita

Wybieram gramatykę! - i co dalej? : o możliwościach dydaktycznego wykorzystania podręcznika [M. Kita: "Wybieram gramatykę. Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)", t. 1 i 2, Katowice 1998]

Postscriptum nr 1(47), 70-81

2004

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Małgorzata Kita

**M. Kita: *Wybieram gramatykę.*
Gramatyka języka polskiego w praktyce
(dla cudzoziemców zaawansowanych). T. 1 i 2. Katowice 1998.**

***Wybieram gramatykę! – i co dalej?* O możliwościach dydaktycznego wykorzystania podręcznika**

Veux-tu toute la vie offenser la grammaire?
Qui parle d'offenser grand-mere ni grand-pere?
Moliere, *Les Femmes savantes*

Każdy z nas codziennie mówi, rozmawia, pisze – produkuje teksty, czyniąc to tak, jak pan Jourdain ze *Skapca* Moliera, wykorzystując wewnętrzną gramatykę użytkownika języka. Kiedy rodzimy użytkownik języka mówi, czyni to spontanicznie, wykorzystując tzw. wiedzę niejasną. Ale ważny jest też moment refleksji i intelektualizacji wysiłku tekstotwórczego, który pojawia się wówczas, kiedy człowiek ma użyć polszczyzny starannej. I tak np. bierze do ręki pióro, siada przy klawiaturze komputera i... zaczyna narzekać. Że język polski jest trudny, a jego gramatyka karkołomna, rozrzutna, niekonsekwentna. Czy można ją opanować, zapanować nad nią? Wybitny językoznawca francuski ocenia: „On peut dire qu'une langue est difficile dans la mesure ou il faut de longues années d'école avant que les natifs la manient a la satisfaction générale”¹. Ale to niezadowolenie z gramatyki (także

¹ „Można powiedzieć, że język jest trudny, jeśli potrzeba wielu lat nauki, by rodzimy użytkownik opanował go w sposób satysfakcjonujący” [tłum. autorki]. A. Martinet: *Le Français sans fard*. Paris 1969.

i ortografii) nie jest tylko naszą specjalnością. Cudzoziemiec uczący się języka polskiego – wiem to z doświadczenia – podziela obiegową opinię, że gramatyka polska nie jest łatwa, ale też przyznaje natychmiast, że gramatyka jego języka nie jest mniej skomplikowana. I zaczyna uczyć się języka polskiego.

Jasność w wypowiedzaniu się jest dowodem uprzejmości wykształconego człowieka. Jednym z warunków jasności jest zgodność z zasadami gramatycznej organizacji wypowiedzi. Warto sobie wziąć do serca to błyskotliwe sformułowanie Julesa Renarda i korzystać z opracowań poświęconych gramatyce, by zyskać o niej wiedzę – znać teorię gramatyki oraz umieć ją stosować.

Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych) to rodzaj podręcznika gramatyki do nauki języka polskiego jako obcego, w którym znajdują się też ćwiczenia – pogłębiające, kontrolujące i utrwalające wiedzę gramatyczną. Przedstawiam w nim cztery działy gramatyki tak od strony teoretycznej (w syntetycznej formie), jak i praktycznej, w ćwiczeniach. Są tu zadania polegające na uzupełnianiu tekstu określonymi w poleceniu formami gramatycznymi, na rozpoznawaniu w podanych tekstach wskazanych w poleceniu form gramatycznych, na tworzeniu własnych tekstów zawierających formy gramatyczne wymagane w poleceniu. Proponowane ćwiczenia są dwojakiego rodzaju: (1) swoiste testy, które należy wypełnić, zwykle według podanego wzoru, o zróżnicowanym poziomie trudności oraz (2) praca z tekstem, gdzie należy wskazać odpowiednią formę gramatyczną, zdefiniować określoną kategorię gramatyczną, czy określić jakieś zjawisko gramatyczne. Każdy dział gramatyki kończy się pięcioletnim indeksem terminologii gramatycznej.

Dwa czynniki: istnienie na rynku kilku – dobrych – podręczników gramatycznych, przynoszących w zasadzie jasny wykład kursowy gramatyki opisowej i świadomość na ogół niechętnego stosunku studenta do gramatyki, przyczyniły się do wyboru formuły mojej książki. Zdecydowałam się na rozwiązanie polegające na pokazaniu różnych możliwości traktowania składników systemu gramatycznego języka i uświadomieniu, jakie możliwości daje sprawnemu użytkownikowi języka panowanie nad systemem. Wydaje mi się, że prezentacja zjawisk gramatycznych przez pryzmat ich użycia w dobrych, atrakcyjnych tekstach literackich daje szansę – przez powiązanie ich z przeżyciem estetycznym i intelektualnym – na utrwalenie ich w pamięci uczącego się.

Ujęcie gramatyki w moim podręczniku, które określiłabym jako *eklektyczne*, niesie pewne ryzyko, ponieważ podaje zestawienie różnych poglądów, nie zawsze spójnych, ujawnia też rozchwianie terminologiczne.

Współczesne językoznawstwo, rozwijające się dynamicznie, z jego rozwarstwieniem, wielokierunkowością, interdyscyplinarnością i transdyscyplinarnością pozwala na łączenie różnych metodologii. Czyni z tego zabiegu zaletę, dającą większą możliwość dotarcia do istoty problemu niż postawa ortodoksyjna, sprowadzająca się do wiary w możliwość przestrzegania „elegancji opisu”. Nie sądzę, że w podręczniku przedstawiłam wszystkie problemy gramatyczne, nie traktuję też podanych propozycji jako rozwiązań niepodważalnych, ostatecznych. Wybrałam zabieg, polegający na przywołaniu różnych dostępnych dziś metod opisu, nie uważam bowiem, by rygorystyczna „czystość metodologiczna” była w tym przypadku zaletą, by można było przy pomocy jednej metody, zasady wyjaśnić różne zjawiska i procesy gramatyczne. Myślę, że wybrane ujęcia pozwalają wyjaśnić tylko pewne wycinki systemu gramatycznego polszczyzny. W książce chciałam wykorzystać osiągnięcia współczesnych badań nad strukturą języka polskiego z zastosowaniem różnych perspektyw, optyk. Wyniki tych badań starałam się ująć w sposób lakoniczny, z zastosowaniem różnych technik graficznych tak, by odbiorca miał szybki dostęp do istoty problemu, bez konieczności przedzierania się przez gąszcz dodatkowych wyjaśnień, dywagacji naukowych, metodologicznych lub terminologicznych, co dla cudzoziemca stanowi, jak sądzę, pewną, czasem znaczną barierę komunikacyjną.

Zdając sprawę z wielości ujęć teoretycznych, a nie decydując się na arbitralny z natury wybór pewnej koncepcji gramatyki, chciałam dać czytelnikom o różnym przygotowaniu teoretycznym (zarówno tym znającym gramatykę szkolną, tradycyjną, jak i studentom zagranicznych polonistyk, którzy zapoznają się także z nowszymi teoriami językoznawczymi) szansę znalezienia w podręczniku tego, co może już znają, ale i tego, z czym się jeszcze nie zetknęli.

Podręcznik jest adresowany do odbiorcy na poziomie zaawansowanym i – przynajmniej trochę – zainteresowanego gramatyką. Ma to w presupozycji założenie, że uczący się korzystał już z podręczników gramatycznych nie tylko dotyczących języka polskiego, ale także jego języka ojczystego. Stykał się więc w trakcie edukacji szkolnej z różnymi ujęciami gramatyki, z różnymi podejściami do niej. I z tego faktu starałam się wyciągać konsekwencje w konstruowaniu książki.

Myślę też, że potencjalny odbiorca tego podręcznika to młody człowiek, żyjący w epoce postmodernistycznej i wychowany w kulturze popularnej. Dla niego mozaikowość gramatyki, zestawianie różnych ujęć, lakoniczność komentarza może oznaczać lekturę *łatwą, lekką i przyjemną*, co ze strony autora nie oznacza wykluczenia treści trudnych, operowania metajęzykiem

specjalistycznym, czasem może też hermetycznym, a u czytelnika, mam nadzieję, nie wyklucza głębszej refleksji.

Informacje gramatyczne w moim podręczniku są bardzo zwarte, podane w formie tabel, wykresów, schematów. Wyobrażam sobie, że mogą i powinny dać one impuls do samodzielnego (lub wspólnego z nauczycielem) drążenia tematu. Wydaje mi się, że w pracy z tym podręcznikiem należy przywoływać inne opracowania, drążące poszczególne problemy².

Sądzę, że nie jest to książka do samodzielnego studiowania gramatyki. Uważam, że można z niej w pełni skorzystać, jeśli będzie ona realizowana w ścisłej współpracy studenta i nauczyciela, któremu w tym przypadku przypada ważna rola przewodnika. To od niego też zależeć powinien wybór i dobór zagadnień i ćwiczeń dla konkretnego odbiorcy. To, że zakładani czytelnicy mają różną wiedzę gramatyczną i gramatyką interesują się w różnym stopniu, sprawiło, że w podręczniku są ćwiczenia o różnym stopniu trudności.

Nie jest to też książka ucząca polszczyzny obiegowej, standardowej – tej, której używa się współcześnie w Polsce w codziennych sytuacjach. Chciałam w niej zawrzeć teksty uczące wrażliwości na język, kształtujące odbiorcę subtelnego, umiejącego odbierać niuanse językowe³. Uznając, że nadawanie i odbiór to dwa procesy, które nie są swym lustrzanym odbiciem, traktuję książkę jako źródło refleksji odbiorcy nad możliwościami, jakie daje język.

Część ćwiczeniowo-ilustracyjna postawiła problem egzemplifikacji zjawisk gramatycznych: co wykorzystać dla zobrazowania poszczególnych elementów gramatycznych – czy odwołać się do własnej kompetencji językowej, tworząc własne przykłady, czy sięgnąć do tekstów już istniejących, a jeśli tak, to do jakich?

² Szczególnie polecam czytelnikowi niedawno opublikowaną książkę A. Awdiejewa, która przynosi nowe spojrzenie na język w postaci gramatyki interakcji werbalnej: „Gramatyka taka musiałaby mieć określoną dla danego języka i konsekwentną typologię operatorów aktów mowy oraz reguły ich wprowadzania, a także opisywać ich efekt komunikacyjny i sposoby reagowania nań odbiorców w ramach przyjętej w danej kulturze konwencji językowych. Gramatyka takiego zachowania językowego byłaby, rzecz jasna, uzupełnieniem gramatyki rozumianej tradycyjnie jako zbiór systemowych jednostek językowych i sposobów, za pomocą których realizowane są przekazy informacyjne na poziomie interakcyjnym” (A. Awdiejew: *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków 2004, s. 7).

³ Dopelnieniem podręcznika gramatycznego jest wybór tekstów: M. Kita, A. Skudrzykowa: *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*. Katowice 2002.

Wydało mi się słuszne przywołanie jako obiektów ilustracyjnych i ćwiczeniowych tekstów literackich lub ich fragmentów. W takim rozwiązaniu utwierdza mnie sarkastyczna wypowiedź W. Labova: „Lingwiści nie mogą już tworzyć i teorii, i faktów” i jego pochwała nowej optyki językoznawczej, badania danych empirycznych, tekstów: „Lingwistyka, analizując dane autentyczne, przestała wreszcie stać na głowie i stanęła na nogach.”

W ćwiczeniach wykorzystywałam zatem nie tylko teksty mojego autorstwa (tych jest stosunkowo niewiele), ale przede wszystkim liczne teksty literackie uznanych autorów, bardzo zróżnicowane pod względem stylistycznym, tematycznym, emocjonalnym. Koncepcja harmonijnego – mam nadzieję – połączenia nauczania gramatyki z możliwością kontaktu z dobrą literaturą polską jest pierwszą na taką skalę próbą: pojawiają się w moim podręczniku teksty lub fragmenty tekstów około stu autorów.

Teksty literackie i inne teksty kultury użyte zamiast tradycyjnych artefaktów dydaktycznych powinny, dzięki ładunkowi intelektualnemu i świadomemu wykorzystaniu przez autorów tworzywa językowego, zwracać uwagę ucznia na zawarte w nich problemy natury gramatycznej. Chciałam, by teksty utrwalające i sprawdzające wiedzę językową były różnorodne. Są tu więc teksty (lub ich fragmenty) znanych twórców polskich i obcych, współczesnych i dawnych. Obok nich znajdują się aforyzmy, maksymy myślicieli z różnych epok. Cytuję teksty literackie, filozoficzne, publicystyczne, naukowe; pobudzające do refleksji intelektualnej, wywołujące uśmiech lub śmiech, zmuszające do zadumy nad kondycją ludzką.

Wykorzystanie w zadaniach podnoszących i kontrolujących poziom sprawności gramatycznej tekstów literackich (*sensu largo*) pozwala zatem zintegrować kształcenie językowe z kształceniem literackim. Może też być pretekstem dla przekazania uczniom wiadomości o ważnych postaciach ze świata kultury. Może też stanowić inspirację do rozmów, niektóre przywołane tu teksty zawierają bowiem poglądy prowokujące do dyskusji.

Tytuł podręcznika *Wybieram gramatykę!* ma w moim zamierzeniu charakter motywujący; wykrzyknik i forma czasownika w 1. osobie liczby pojedynczej sugeruje akcję subiektywną i świadomą: to sam uczący się podejmuje decyzję uczenia się gramatyki. Anegdota historyczna, z której czerpałam inspirację, ma dwa aspekty: pokazuje także, a może głównie, siłę gramatyki, jej rolę w kontaktach międzyludzkich, to, że dzięki jej opanowaniu mówiący danym językiem zyskuje pewność siebie, może wyrazić to, co chce wyrazić bez ograniczeń wynikłych z nieopanowania lub słabego opanowania gramatyki danego języka. Nie akcentuje natomiast trudności gramatyki czy pesymistycznego, by nie powiedzieć defetystycznego nastawienia uczącego się: *nie lubię gramatyki, gramatyka jest taka trudna*. Sta-

wia przed nim zadanie, które można potraktować jako wyzwanie – czyli zmierzyć się z materiałem obcego języka i opanować go.

Wyobrażam sobie, że zachęciłam kogoś do sięgnięcia po książkę *Wybieram gramatykę!* Spróbuję więc wykonać kolejny krok – zastanowić się, co można z takim podręcznikiem zrobić, jak go wykorzystać w toku pracy dydaktycznej.

Gramatyka praktyczna jest publikacją obszerną, obejmuje cztery poziomy języka – i czyni to w układzie liniowym, bo taką tylko możliwość daje forma książki. Ale kolejność przedstawiania poszczególnych działów gramatycznej części wiedzy o języku nie oznacza dla odbiorcy, że ma iść tym śladem, zaczynając od poziomu najniższego, a kończąc na poziomie składowym. Nauczyciel, który chce z podręcznikiem pracować, może zaprojektować własny tok ćwiczeniowy, co będzie miało związek z wymaganiami związanymi z typem ucznia i jego oczekiwaniami. Poszczególne części składowe książki można traktować jak moduły – czyli taki fragment „systemu” gramatycznego, który charakteryzuje się mobilnością. Można je przedstawiać, łączyć, a kiedy zajdzie potrzeba – pomijać.

W podręczniku koegzystują treści teoretyczne i ćwiczenia praktyczne, które łączą się w całość. Wybrałam strategię prezentowania najpierw wiadomości (nowych lub przypomnienia znanych), po czym następują zadania związane z danym zagadnieniem gramatycznym. Ale użytkownik podręcznika ma do dyspozycji dwa podejścia: zacząć od zapoznania się z dostarczaną wiedzą, by po tym etapie przejść do jej wykorzystania w proponowanych ćwiczeniach, albo też ćwiczenia potraktować jako podstawę samodzielnych generalizacji gramatycznych, indywidualnego poszukiwania prawidłowości gramatycznych na podstawie użycia (wówczas syntetyczne ujęcie zagadnienia w podręczniku będzie służyć jako potwierdzenie własnych ustaleń). Tak więc materiał ćwiczeniowy może stanowić zachętę do własnych poszukiwań językowych, aktywizując naturalną ciekawość rodzącą się wówczas, gdy mamy do czynienia z czymś nowym, obcym.

Oba kierunki pracy z podręcznikiem sprawdzają się w praktyce. Jako przykład zastosowania obu możliwości można podać ćwiczenie 10 z części 1. (s. 26), które polega na obserwacji wymowy liter *ą* i *ę* w różnych kontekstach fonetycznych. Uczeń może zapoznać się z zasadami wymowy tzw. nosówek, którą podaje tabela 6. (t. 1, s. 25), a następnie przejść do zastosowania podanych tam wskazówek. Może też wsłuchiwać się w wymowę wyrazów podanych w ćwiczeniu w wykonaniu nauczyciela, zapisać głoski, które słyszy, by spróbować dokonać uogólnień łączących wymowę nosówek z otoczeniem, w jakim występują, czyli z właściwościami artykulacyjnymi głosek otaczających je. Myślę, że oba warianty pracy nad danym

zagadnieniem dostarczą uczniowi satysfakcji, choć innego rodzaju: w jednym przypadku będzie wykonywał to, co przewidział system polszczyzny (by dojść do perfekcji w danym zakresie), w drugim zaś wejdzie w rolę odkrywcy, eksploratora. Duża część tabel gramatycznych jest tak zaprojektowana, by można je było potraktować albo jako punkt wyjścia dla ćwiczeń, albo jako punkt dojścia po wykonaniu zadań. Decyzja o kierunku toku dydaktycznego: od wiedzy do praktyki czy od konkretnego do uogólnienia zależy powinna od nauczającego, który ma do czynienia z konkretnym podmiotem nauczania. Po ewaluacji dotychczasowej wiedzy lingwistycznej, umiejętności językowych, potrzeb i dyspozycji intelektualnych nauczyciel podejmie decyzję o tym, czy wybrać kierunek: TEORIA > PRAKTYKA czy PRAKTYKA > TEORIA.

Przytaczane w podręczniku teksty literackie – poza funkcjami zaprojektowanymi przez autorkę w poszczególnych ćwiczeniach – mogą też być pretekstem do wprowadzania wiedzy „ogólnej” – z zakresu literatury, historii, kultury. Tak np. w ćwiczeniu 25. (t. 1, s. 48), którego polecenie jest bardzo „przyziemne”: przeczytać na głos kilkadziesiąt nazwisk polskich twórców kultury, można dla utrwalenia prawidłowej wymowy zaproponować poszukiwanie w wydawnictwach encyklopedycznych lub syntezach literackich, historycznych, kulturowych informacji o wybranych postaciach. To ćwiczenie będzie też punktem wyjścia dla skonstruowania tekstu mówionego (pierwotnie lub wtórnie, czyli przygotowanego w wersji pisanej, a potem odczytanego lub wygłoszonego na podstawie notatek), który dotyczyłby twórczości jakiejś osobistości; tu imię i nazwisko będzie się pojawiać w różnych kontekstach, a co za tym idzie – w różnych formach przypadkowych. Mogą to być teksty reprezentujące różne gatunki mowy należące do domeny biograficznej, np. życiorys, biogram, sylwetka prasowa, wspomnienie, anegdota.

Sporo tekstów zawiera odniesienia do innych wytworów twórczości literackiej. Warto więc zachęcać uczącego się do działań „detektywistycznych”, tzn. do poszukiwania źródeł nawiązań intertekstualnych. Przykładem niech będzie wiersz Juliana Tuwima

Gdy wszedł na estradę, był błąd, speszony...

Coś szeptał... Dosłyszałem tylko szept przestraszony:

Ja jem, piję, lulkę palę,

Ty jesz, pijesz, lulkę palisz,

On, ona, ono je, pije, lulkę pali,

My jemy, pijemy, lulkę palimy,

Wy jecie, pijecie, lulkę palicie,

I teraz jak nagle nie wrzaśnie:

JEDŹĄ, PIJĄ, LULKI PALĄ!!!

I już do końca poszło mu jak po maśle.

zawarty w ćwiczeniu morfologicznym (t. 1, ćwic. 71, s. 180), w którym należy skoncentrować się na wartościach fleksyjnych form czasownikowych. Ale tu interesujące będzie też dotarcie do literackiej proveniencji wersu *Jedzą, piją, lulki palą!* Pomocny w wyjaśnieniu zagadki literackiej będzie tu tytuł wiersza *Siła przyzwyczajenia, czyli o nauczycielu gramatyki deklamującym „Panią Twardowską”*. Ale ten wiersz może dać asumpt do sięgnięcia do *Skrzydlatych słów* H. Markiewicza i A. Romanowskiego (Warszawa 1990, Warszawa 1998) czy *Księgi cytatów z polskiej literatury pięknej od XIV do XX wieku ułożonej przez Pawła Hertza i Władysława Kopalińskiego* (Warszawa 1975). Innym przykładem nawiązań intertekstualnych jest wiersz Stanisława Grochowiaka *Próba epiki* (t. 1, ćwiczenie 20, s. 114) z finalnym archaicznym i tajemniczym *Zyszczy Wam/ Spuszczy Wam*. Takie podróże po literaturze polskiej (i nie tylko polskiej) mają duże walory poznawcze, aktywizując uczniów do samodzielnych poszukiwań. W obu wierszach pojawiają się też formy wyrazowe nieistniejące we współczesnej polszczyźnie, co powinno zachęcić czytelnika do odbycia „podróży w czasie” – zainteresować go historią języka.

Ponieważ książka konstruowana jest z myślą o odbiorcach charakteryzujących się dobrą znajomością polszczyzny, myślę, że zagadnienia i ćwiczenia z części fonetycznej powinny być włączane w zajęcia doskonalące umiejętności językowe z poziomu składniowego. Zadaniem, które traktuję jako nadrzędne, jest takie wykształcenie ucznia, by umiał nie tylko realizować elementy polskiego systemu fonetycznego w izolacji, ale przede wszystkim w kontekście. „Przeciętny” rodowity użytkownik języka nie zauważa wpływu otoczenia głoskowego na realizację głoski, nie dostrzega wielu upodobnień, uproszczeń – dla niego np. wymowa *staf* (wyrazu pisanego *staw*) jest oczywista. Ale dla cudzoziemca to już nie jest tak naturalne. A dlaczego wyraz pisany *będę* nagle zmienia się w mówione *bende*? – to zagadka bardzo trudna. Dodajmy do tego jeszcze różnice wymawianiowe między wymową potoczną a wymową staranną (gdzie ją jeszcze można usłyszeć?) – by mieć wyobrażenie o zagubieniu obcokrajowca, któremu przychodzi komunikować się z użyciem dwóch różnych odmian substancjalnych języka. Znajomość polskich zwyczajów wymawianiowych – systemowych – powinna dać mu swobodę w komunikowaniu (się) po polsku. Mam tu na myśli to, że cudzoziemiec nie tylko wymawia polskie głoski, wyrazy, zdania, teksty, ale też czyni to z pełną swobodą, wyrażając jednocześnie środkami parawerbalnymi swoje emocje, postawy. A czyni to zarówno wtedy, kiedy tworzy tekst pierwotnie mówiony, jak i wówczas, gdy przekłada tekst pisany na kod foniczny. Dydaktycy powinni mieć tu na uwa-

dze badania specjalistów od komunikacji ludzkiej, którzy szacują, że zaledwie niewielki procent znaczenia komunikatu przekazywany jest przez język, a ogromna część informacji zawarta jest w składnikach parajęzykowych i pozajęzykowych.

Amerykańscy interakcjonisci są stanowczy: *nie można nie komunikować*. Każda forma zachowania człowieka przekazuje coś drugiemu. A zatem musimy przygotować cudzoziemca do nadawania i odbioru komunikatów fonicznych. W moim przekonaniu świadomość możliwości wyrażania głosem różnych komunikatów pomaga uzyskać kontakt z tekstem, który wyraża coś więcej niż tylko ilustrację zasady gramatycznej czy stanowi materialną realizację abstrakcyjnej struktury językowej. Tekst mówiony „żyje”, kiedy mówiący mówi, chcąc „coś” wyrazić, przekazać, zakomunikować. Ćwiczenia 35. i 36. (powiedzieć to samo zdanie na różne sposoby, t. 1, s. 58) dają możliwość przygotowania, wyreżyserowania i odegrania scenek, w których wystąpią dane wyrażenia. Formuły językowe dzięki kontekstualizacji zaczną „żyć”. Ćwiczenia intonacyjne (34–38, tamże) również mogą być podstawą scenek: tu zadanie może aktywizować osoby występujące w nich, zachęcając je do odkrywania i poszukiwania środków parajęzykowych i niejęzykowych właściwych polskiej komunikacji niewerbalnej, natomiast zadanie dla osób, które scenkę będą oglądać, polegać może na deszyfracji intencji komunikacyjnych uczestników odtwarzanego aktu komunikacji. Możliwość konfrontacji intencji i odczytania emocji aktywizuje sprawności w zakresie nadawania i odbierania komunikatu.

Proponuje, by dłuższe teksty znajdujące się w różnych partiach książki były czytane głośno i interpretowane. Wiele z nich daje możliwość dokonywania ich inscenizacji. Metoda intersemiotycznego przekładu tekstu daje dużo satysfakcji grającym aktorom, a widzom pozwala interpretować tekst mówiony, czyli realizowany w synergii z innymi kodami komunikacyjnymi.

Błędy ortograficzne popełniamy wszyscy⁴. Któż z nas napisze bezbłędnie dyktando? – jest to pytanie retoryczne. Rozumiemy, że taki tekst musi być maksymalnie nasycony wyrazami bardzo trudnymi pod względem ortograficznym. Są tu wyrazy rzadko spotykane, o niskiej frekwencji, stanowiące „pułapki” ortograficzne. Wielość trudnych ortogramów dekoncentruje

⁴ Jak pisze Walery Pisarek: „Spotkałem w swoim życiu niewielu Polaków, którzy nie popełniali błędów ortograficznych. Spotkałem natomiast wielu ludzi, którzy byli przekonani, że ich nie popełniają, że nigdy, od najmłodszych lat, nie mieli kłopotów z pisownią. Oczywiście, takie przekonanie to najczęściej tylko złudzenie, wywodzące się stąd, że inni robią błędów więcej” (w: M. Malinowski: (...) *boby było lepiej*. Kraków 2003).

uczestników, prowadzi do większej – niż wynikałoby to z poziomu ich umiejętności – liczby błędów. Ale nawet w sytuacjach „naturalnych”, kiedy użycie trudnego wyrazu nie jest wymuszone i można wyszukiwać synonimy prostsze ortograficznie, zdarzają się błędy – niemal każdemu, bez względu na stopień wykształcenia, poziom wiedzy ortograficznej, status społeczny. Błędy ortograficzne popełniają uczniowie, studenci, również ci z polonistyki, dziennikarze, pisarze – a więc także ci, dla których – wydaje się – język nie ma tajemnic. Nawet w *Wielkim słowniku ortograficznym języka polskiego* pod redakcją naukową A. Makowieckiego (Warszawa 1999) można znaleźć błędy ortograficzne, jak np.: *Moja żona jest pół Włoszką pół* Francuską* (s. XLIII), **Pierre'm* (w haśle *Abélard*), **a cappela*, **ci abp*. Nie wyeliminują ich nawet komputerowe programy korektorskie: w instrukcji obsługi urządzenia elektronicznego znanej firmy czytam: „Podczas *buli gardła zaleca się ...”.

Konieczna więc staje się wyteżona praca nad opanowaniem zasad ortografii i interpunkcji. Dodatkowo trzeba też mieć świadomość, że wiedza ortograficzna raz zdobyta musi być aktualizowana, w miarę wprowadzania zmian dotyczących pisowni.

Błędy językowe, w tym ortograficzne, wpływają niekorzystnie na społeczną ocenę osoby popełniającej je. Ktoś, kto popełnia błędy ortograficzne, w toku nauki szkolnej będzie uzyskiwał niższe oceny, w życiu profesjonalnym błędy ograniczyć mogą możliwość znalezienia pracy, zdyskredytują, skompromitują, ośmieszają osobę nieradzącą sobie z pisownią. Choć żyjemy w czasach, kiedy ranga pisma zdaje się obniżać – bo często posługujemy się symbolami graficznymi – kłopoty z ortografią mogą ograniczyć dostęp do kultury, dostęp do informacji, która jest tak ceniona. Przykład: wchodzimy do skomputeryzowanej biblioteki i chcemy wypożyczyć książkę, np. *Malego Księcia*. Musimy więc wpisać nazwisko autora – jeśli zrobimy to niepoprawnie, nie znajdziemy potrzebnej książki. Szerzej to ujmując, niezajomość ortografii nie pozwoli dotrzeć do tego, czego szukamy, a przynajmniej poważnie to utrudni. Zajomość ortografii może mieć wpływ na życie człowieka.

Ortografia nie mieści się wprawdzie w obrębie wiedzy gramatycznej, ale związki jej oraz interpunkcji z fonetyką i składnią są na tyle mocne, że nie sposób tego składnika kompetencji językowej pominąć w nauczaniu gramatyki. Dlatego jestem zdania, że warto integrować ćwiczenia gramatyczne z wyrabianiem sprawności ortograficzno-interpunkcyjnej. Można to osiągnąć, proponując np. zadania polegające na segmentacji dłuższego tekstu na jednostki syntaktyczne.

Ćwiczenia podręcznikowe można wykorzystywać zgodnie z propozycjami autorki – wykonywać zadania przez mnie zalecane. Ale można też je modyfikować, przystosowywać do potrzeb uczących się, rozwijać. Wiele poleceń można opatrzyć dodatkowym pytaniem: dlaczego? – zachęcającym do refleksyjnego podejścia do kategorii gramatycznych.

W trakcie zajęć uczący się powinni też samodzielnie konstruować i wyszukiwać, posiłkując się własnym doświadczeniem, odczytaniem, znajomością kultury polskiej, przykłady ilustrujące zjawisko gramatyczne. Tu pojawić się może element ludyczny w powiązaniu z elementami współzawodnictwa, jeśli postawione zadanie będzie brzmieć: kto zbuduje tekst najbardziej nasycony daną formą gramatyczną?

Myślę też, że na poziomie zaawansowanym ważna jest świadomość językowa dotycząca dwóch systemów językowych – języka własnego i języka polskiego. Rozbudzenie ciekawości i przygotowanie do konfrontowania kategorii gramatycznych (językowych) obu języków powinna być ważnym zadaniem nauczyciela. Omawianiu poszczególnych zagadnień gramatycznych powinno towarzyszyć pytanie do uczącego się: a jak jest w twoim języku?

W podręczniku sięgałam do literackich tekstów obcojęzycznych tłumaczonych na język polski. Nie można pominąć więc ważnego i kontrowersyjnego problemu, jakim jest zasadność wprowadzenia do nauki języka tekstu tłumaczonego. Wszak: „Wtórność językowa przekładu powoduje, że ma on wiele cech wywołanych jego «przywiązaniem» do oryginału i do języka, w którym oryginał powstał. Cechy te są niekiedy widoczne, kiedy indziej ukryte; niezależnie jednak od tego, w jakim stopniu uzewnętrzniają się one przy czytaniu przekładu, zawsze niosą prawdopodobieństwo spostrzeżenia ich przez odbiorcę. Odbiorca rejestruje je jako pewne odstępstwo od przyjętych w języku docelowym norm językowych, typowych zachowań werbalnych lub tylko obyczajów użycia języka. Odstępstwo to sprawia, że można mówić w odniesieniu do odbioru przekładu o aktywizacji kategorii obcości”⁵.

Ale też warto pamiętać, że jednym ze skutków tłumaczenia jest kontakt kultur i ich wzajemny wpływ. Można więc mówić o otwarciu się na innych, o możliwości zaspokojenia ciekawości innym. Można też ująć kłopotliwy status tłumaczonych tekstów inaczej: uznając, że „postmodernistyczna kultura popularna jest kulturą *sans frontieres*, jest kulturą poza histo-

⁵ R. Lewicki: *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*. W: *Przekład. Język. Kultura*. Red. R. Lewicki. Lublin 2002, s. 44.

rią”⁶. Tekst utworu tłumaczonego uznaję więc za tekst w języku polskim – nie zawsze ważne jest to, czy mamy do czynienia z oryginałem czy polską wersją językową⁷.

Książkę *Wybieram gramatykę!* traktuję jako podręcznik o formie otwartej, dostarczający materiału teoretycznego i ćwiczeniowego, przynoszący propozycje zadań językowych, które mogą być modyfikowane i rozszerzane. Inwencja nauczyciela w powiązaniu ze znajomością konkretnego ucznia będzie znakomitym uzupełnieniem treści gramatycznych wybranych przez autorkę.

Małgorzata Kita – dr hab. nauk humanistycznych, językoznawca, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, dyrektor Instytutu Języka Polskiego. Przez kilka lat była lektorem języka polskiego w Tuluzie (Francja). Od wielu lat współpracuje ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej UŚ. Podstawowe prace dotyczą współczesnej polszczyzny (zwłaszcza języka potocznego), komunikacji werbalnej, stylistyki językoznawczej, glottodydaktyki. Artykuły publikuje m.in. w „Biuletynie Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, „Stylistyce”, „Socjolingwistyce”. Ważniejsze książki: *Wypowiedzi przerwane we współczesnym polskim języku potocznym* (Katowice 1978), *Wywiad prasowy. Język – gatunek – interakcja* (Katowice 1998), *Wybieram gramatykę!* (Katowice 1998) i *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach* (Katowice 2002, współautorka). Jest współautorką kilku książek popularnonaukowych: *Słownik tematyczny języka polskiego* (Łódź 2002), *Słowa grzeczne i serdeczne* (Warszawa 2002), *Z najlepszymi życzeniami* (Warszawa 2002). Członek Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy PAN. Redaktor serii wydawniczej Uniwersytetu Śląskiego „Kultura i Język Polski dla Cudzoziemców”.

⁶ D. Strinati: *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Tłum. W. J. Burszta. Poznań 1998, s. 181.

⁷ Podzielał pogląd Mieczysława Jastruna, według którego: „Przekład, mimo że tak bardzo uzależniony od pierwowzoru, ma jednak własne życie, gdyż musi mieć własną substancję, własną treść językową, co pociąga za sobą poważne konsekwencje, które tłumacz powinien ocenić od razu w całej jej rozciągłości” (M. Jastrun: *O przekładzie jako sztuce słowa*. W: E. Balcerzan: *Pisarze polscy o sztuce przekładu 1440–1974. Antologia*. Poznań 1977, s. 363).