

Paulina Witkowska (<https://orcid.org/0000-0002-5393-7193>)

Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny

Akademickie nauczanie gramatyki opisowej języka polskiego w kontekście doświadczeń i oczekiwań studentów

Gramatyka, niczym matematyka, często budzi niechęć i uprzedzenie studentów, którzy uważają ją za trudny, niezrozumiały i nieprzydatny przedmiot. Przekłada się to na ich niską motywację do nauki, słabe zaangażowanie w proces uczenia się i niezadowolające wyniki końcowe. Oczywiście nie jest to zjawisko nowe, jednak jego skala i konsekwencje skłaniają do przemyśleń, zwłaszcza w kontekście akademickiego kursu gramatyki opisowej języka polskiego i kształcenia przyszłych nauczycieli pod kątem nauczania gramatyki w szkole. Zwłaszcza, że jak pokazuje praktyka, zarówno studenci, jak i uczniowie często lepiej znają gramatykę języków obcych niż gramatykę języka ojczystego¹. Ten paradoks szczególnie skłania do refleksji nad skutecznością nauczania gramatyki języka polskiego na studiach oraz poszukiwania nowych rozwiązań, które mogłyby zwiększyć przystępność i efektywność tego przedmiotu.

W celu zebrania opinii studentów na temat ich doświadczeń i oczekiwań związanych z kursem gramatyki opracowałam anonimową ankietę w formie zdalnej². Przeprowadziłam ją wśród studentów 1. i 2. roku filologii polskiej stacjonarnych

¹ Prawdopodobnie wynika to z połączenia kilku czynników: sposobu nauczania języków obcych (w systemie szkolnym kładzie się duży nacisk na leksykę i gramatykę – intensywna i systematyczna praca sprawia, że zasady gramatyczne są dobrze utrwalone), nastawienia do języka ojczystego (poczucie znajomości tego języka „od zawsze” i posługiwania się nim w sposób intuicyjny może powodować brak dystansu i analitycznego spojrzenia na jego strukturę, przez co gramatyka jawi się jako coś abstrakcyjnego i niepotrzebnego), a także specyfiki gramatyki polskiej (uważana jest za stosunkowo trudną ze względu na skomplikowaną fleksję, składnię i liczne wyjątki od reguł, co może zniechęcać do jej zgłębiania, zarówno uczniów, jak i nauczycieli). Poza tym w polskim systemie edukacji, szczególnie w ostatnich latach, obserwuje się tendencję do zmniejszania udziału gramatyki w programie nauczania języka polskiego. Więcej uwagi poświęca się analizie tekstów literackich, a mniej systematycznym ćwiczeniom gramatycznym (i w ogóle językowym).

² Ankietę rozesłałam studentom poprzez platformę MS Teams. Składała się ona z 14 pytań badających m.in. przygotowanie do kursu wyniesione z edukacji szkolnej, trudności w nauce gramatyki i ich potencjalne przyczyny, a także oczekiwania i sugestie dotyczące ulepszenia procesu dydaktycznego. W kwestionariuszu znalazły się zarówno pytania zamknięte (jednokrotnego i wielokrotnego wyboru), jak i pytania otwarte, które dawały studentom możliwość swobodnego sformułowania własnych propozycji zmian w organizacji zajęć z gramatyki.

studiów licencjackich I stopnia na Uniwersytecie Wrocławskim, którzy ukończyli dwa lub trzy semestry trójsemestralnego kursu gramatyki opisowej³. W badaniu wzięło udział 135 osób, co stanowi ok. 61 % osób uprawnionych do wypełnienia ankiety. Wyniki odsłoniły perspektywę studentów na kilka istotnych kwestii: od oceny własnego przygotowania i adaptacji do studiów, przez percepcję wymagań, samodzielną organizację nauki i potencjalne przyczyny trudności w nauce (w tym psychologiczne), po potrzeby i dążenia związane z kursem oraz propozycje jego ulepszenia (również w kontekście realizowanej specjalizacji).

1. Perspektywa studentów (najważniejsze wnioski z badań ankietowych)

1.1. Doświadczenia

Ponad połowa respondentów, 54 %, oceniła swoje merytoryczne przygotowanie do akademickiego kursu gramatyki po edukacji szkolnej (po szkole podstawowej i średniej) jako słabe (37 %) lub bardzo słabe (17 %). Tylko 26 % oceniło je jako dobre (17 %) lub bardzo dobre (9 %). Pozostałe 20 % określiło je jako średnie.

Adaptacja do akademickich form i metod kształcenia, takich jak ćwiczenia, wykłady, kolokwia, konieczność samodzielnej pracy itd., przebiegała znacznie lepiej. Większość badanych, bo 60 %, oceniło ją jako dobrą lub bardzo dobrą, 31 % – jako średnią, a jedynie 9 % miało trudności z adaptacją (słaba lub bardzo słaba).

Co do stawianych na studiach filologicznych wymagań z zakresu gramatyki opisowej języka polskiego, przeważały opinie, że są one wysokie (49 %) lub zbyt wysokie (22 %). 19 % uważało je za odpowiednie, a 11 % – za niskie lub zbyt niskie.

Ponad połowa respondentów miała trudności z samodzielną organizacją nauki gramatyki poza uczelnią. 17 % nie radziło sobie w tym zakresie, a 46 % potrzebowało więcej wskazówek i wsparcia. 37 % deklarowało, że potrafi samodzielnie organizować proces uczenia się gramatyki.

Jako główne przyczyny trudności w nauce gramatyki ankietowani podali czynniki, które stanowią realną przeszkodę w efektywnym przyswajaniu wiedzy (w nawiasach liczba odpowiedzi wyrażona w %):

- nadmiar nowych zagadnień (77 %);
- niezrozumiałość języka naukowego (75 %);
- zbyt szybkie tempo zajęć (62 %);
- braki wyniesione z edukacji szkolnej (54 %);
- brak systematycznej nauki gramatyki w liceum (42 %);
- niewystarczająca liczba godzin zajęć z gramatyki na studiach polonistycznych (40 %).

Respondenci wskazali też czynniki natury psychologicznej i motywacyjnej, które utrudniają naukę (w nawiasach liczba odpowiedzi wyrażona w %):

³ I semestr: fonetyka z fonologią, II semestr: morfologia (słowotwórstwo i fleksja), III semestr: składnia z elementami tekstologii.

- niechęć lub uprzedzenie do gramatyki (72 %), które wynikają z przekonania o jej wyjątkowej złożoności i nieprzystępności (opinia kultywowana przez kolejne roczniki);
- niska motywacja do nauki (58 %), która wynika z postrzegania gramatyki jako nudnego i mało praktycznego przedmiotu, z obszerności materiału i niezrozumienia języka naukowego
- niska samoocena językowa (52 %);
- lęk przed popełnianiem błędów gramatycznych (39 %), zwłaszcza na forum grupy.

W opinii studentów dostępne formy wsparcia, takie jak konsultacje u prowadzących, były przez nich rzadko wykorzystywane (63 %) lub wcale (26 %), najczęściej z powodu braku odczuwanej potrzeby, braku czasu lub nakładania się terminów zajęć i konsultacji⁴.

1.2. Oczekiwania

Od kursu gramatyki języka polskiego studenci oczekiwali realizacji następujących celów (w nawiasach liczba odpowiedzi wyrażona w %):

- wykorzystać wiedzę i umiejętności gramatyczne do analizy i interpretacji tekstów oraz tworzenia własnych tekstów (89 %);
- móc stosować wiedzę i umiejętności gramatyczne w działaniach zawodowych (88 %);
- poznać i zrozumieć strukturę gramatyczną języka polskiego (85 %);
- rozszerzyć zainteresowania językowe (72 %);
- rozwinąć umiejętności analityczne i abstrakcyjne myślenie (67 %).

Co do oceny efektów kształcenia, tylko 37 % badanych oceniło program kursu w obecnej formie za wystarczający do realizacji wybranej przez nich specjalności/specjalizacji, 52 % uważało go za częściowo wystarczający, a 11 % – za niewystarczający. Taka ocena jest niepokojąca ze względu na to, że największą grupę wśród ankietowanych tworzyły osoby, które realizowały, realizują lub zamierzały realizować specjalność nauczycielską (43 %).

Jeśli chodzi o postulaty, według respondentów przystępność i efektywność gramatyki języka polskiego mogłyby poprawić takie rozwiązania, jak (w nawiasach komentarze ankietowanych):

- wolniejsze tempo zajęć („często nie nadążam na prowadzącym”);
- prostszy język wykładu („nic nie rozumiem, wszystko robię na wycucie”);
- dokładniejsze wyjaśnianie pojęć („na chłopski rozum”);
- powtórki materiału ze szkoły podstawowej („w szkole średniej nie ma gramatyki”);
- karty pracy + materiały teoretyczne („natłok informacji w dostępnych podręcznikach często utrudnia dotarcie do podstaw i najważniejszych treści”);

⁴ 10 % ankietowanych stwierdziło, że podczas konsultacji panuje niesprzyjająca atmosfera.

- więcej zadań praktycznych („oczekuję kursu, który pozwoli mi zastosować gramatykę w praktyce, nie tylko na zajęciach, ale także w pracy zawodowej”);
- urozmaicenie metod nauczania („gramatyka jest nudna”, „przydałaby się gamifikacja”, „używać przykładów, które zapadną w pamięć, wspomagać się dodatkowymi materiałami filmowymi”);
- zwiększenie liczby godzin zajęć („przydałyby się zajęcia wyrównawcze lub kurs wprowadzający”, „zajęcia wyrównawcze byłyby dobrym pomysłem, gdyż konsultacje nie zawsze mogą być przeznaczone na ponowne wytłumaczenie”);
- bardziej wspierająca i angażująca rola prowadzącego („nieignorowanie, kiedy ktoś nie rozumie na tle grupy”).

Wyniki ankiety ukazały, jak wiele obszarów wymaga poprawy. Sugestie studentów na temat zmian w organizacji zajęć stanowią wskazówki dla doskonalenia kursu. Kluczem do sukcesu są zbalansowane działania, które pozwolą dostosować proces dydaktyczny do potrzeb i możliwości percepcyjnych studentów oraz stworzyć warunki sprzyjające efektywnemu uczeniu się [por. Karolczuk 2022].

2. Podejście funkcjonalne

W akademickim nauczaniu gramatyki języka polskiego na znaczeniu może zyskać podejście funkcjonalne – jako metoda, która może zwiększyć nie tylko efektywność, ale także przystępność i atrakcyjność tego przedmiotu dla studentów. Tradycyjne (podające) metody nauczania gramatyki często koncentrują się na opisie struktur językowych i reguł gramatycznych, co może prowadzić do sytuacji, w której studenci posiadają wiedzę teoretyczną, ale mają trudności z jej praktycznym zastosowaniem. Podejście funkcjonalne kładzie nacisk na przekazywanie/zdobywanie wiedzy o języku w sposób, który jest bezpośrednio powiązany z praktyką – używaniem języka w konkretnych wypowiedziach/tekstach i aktach komunikacji.

Postulat funkcjonalnego nauczania gramatyki pojawił się w polskiej dydaktyce już w XIX wieku, np. u Tadeusza Szumskiego [1809], a rozwijany był m.in. przez Zenona Klemensiewicza [1929] i Jana Tokarskiego [1966]. Podejście to zyskało na znaczeniu pod koniec XX wieku jako reakcja na krytykę tradycyjnej, systemowej gramatyki, oderwanej od realnych potrzeb komunikacyjnych [Nocoń 2020: 32]. Funkcjonalizm zakłada, że celem nauczania jest wykształcenie świadomego użytkownika języka, potrafiącego stosować wiedzę w praktyce, a nie tylko znawcy teorii. Kluczowe jest tu powiązanie gramatyki z tekstem i kontekstem (podejście tekstocentryczne i komunikacyjne) oraz odpowiedź na pytanie „po co?” używamy danych struktur, a nie tylko „jakie one są?” [Nocoń 2020: 36]. Istotny wkład w rozwój tej koncepcji wniosły m.in. Maria Nagajowa (nauka o języku dla nauki języka) [1994], Jadwiga Kowalikowa i Helena Synowiec (wielowymiarowość funkcjonalności) [2005]. Mimo teoretycznej akceptacji wdrażanie podejścia funkcjonalnego napotyka duże trudności: brak spójnego modelu działań dydaktycznych, niedostateczne przygotowanie merytoryczne nauczycieli pod kątem

funkcjonalności środków językowych oraz dominację tradycyjnego nauczania gramatyki w podręcznikach i podstawach programowych, które często tylko pozornie realizują postulat funkcjonalności [por. Kuc 2008; Niesporek-Szamburska 2019; Nocoń 2020: 35–36]. W efekcie nacisk nadal kładziony jest na poprawność, a nie na praktyczne stosowanie wiedzy. Próby przewyciężenia wskazanych problemów oraz istotny wkład w kształtowanie idei funkcjonalności gramatyki widoczne są w pracach m.in. takich badaczek, jak: Jolanta Nocoń (systematyzacja podejść dydaktycznych, diagnoza problemów wdrożeniowych, propozycje strategii nabywania wiedzy o języku, omówienie dylematów współczesnej lingwodydaktyki) [2018, 2020], Marta Szymańska (krytyczna analiza realizacji funkcjonalizmu w materiałach dydaktycznych, nacisk na metodykę opartą na kontekście i przykładach, rozwój autorskiej koncepcji komunikacyjno-kognitywnej) [2016, 2018], Helena Synowiec (omówienie wyzwań związanych z realizacją idei funkcjonalności w praktyce dydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem problemów w przygotowaniu językowym i metodycznym przyszłych nauczycieli) [2020], Bernadeta Niesporek-Szamburska (badanie związku funkcjonalizmu z rozwojem kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów, diagnoza pozorności i niespójności wdrażania idei funkcjonalnego podejścia do nauki o języku w oficjalnych dokumentach edukacyjnych – podstawie programowej) [2012, 2019], Agnieszka Rypel (krytyczna analiza roli uniwersytetu w przygotowaniu nauczycieli do współczesnego, w tym funkcjonalnego, kształcenia językowego w obliczu zmian komunikacyjnych i technologicznych; postulat funkcjonalizacji dydaktyki akademickiej) [2019].

Funkcjonalność w dydaktyce oznacza, najogólniej mówiąc, ‘użyteczność, praktyczność’. „Uczyć funkcjonalnie to uczyć tak, aby to, czego uczymy, dobrze spełniało swoją funkcję, było użyteczne, dało się praktycznie zastosować” [Szymańska 2018: 299]. Podejście to przeciwstawia się przeładowaniu programu nauczania nadmiarem informacji i pamięciowemu przyswajaniu wiedzy. W kształceniu językowym powinno się selekcjonować treści pod kątem ich przydatności w komunikacji i pracy z tekstem oraz pokazywać, jak można je wykorzystać do realizacji określonych celów. Analiza zjawisk językowych powinna odbywać się w kontekście realnych wypowiedzi/tekstów, a nie w oderwaniu od nich. Istotną metodą staje się tu indukcyjne, samodzielne dochodzenie do wniosków, formułowanie reguł gramatycznych i tworzenie aparatu pojęciowego na podstawie obserwacji konkretnych przykładów. Wiedza zyskuje wymiar funkcjonalny (użyteczny, praktyczny), gdy umożliwiała zdobywanie umiejętności poprzez aktywne działania. W dydaktyce języka oznacza to łączenie nauki o systemie (gramatyki) z rozwojem kompetencji komunikacyjnych i świadomości językowej [Rypel 2019: 241].

Chociaż w akademickim kształceniu polonistów nadal dominuje paradygmat formalnej gramatyki opisowej, a wypracowanie spójnej teorii gramatyki funkcjonalnej dla języka polskiego pozostaje wyzwaniem (co dotyczy również edukacji szkolnej), istniejące dobre praktyki oraz wskazówki metodyczne umożliwiają wdrażanie idei funkcjonalności poprzez stosowanie następujących strategii:

1. Aktywnie angażować studentów w proces dydaktyczny poprzez stawianie ich w roli badaczy języka oraz świadomych nadawców i odbiorców komunikatów.
2. Zamiast podawać gotowe reguły i rozwiązania, stosować metody sprzyjające samodzielnemu konstruowaniu wiedzy – kreować sytuacje edukacyjne, w których studenci, na podstawie analizy przykładów i ćwiczeń, dochodzą do uogólnień na temat systemu językowego i jego funkcjonowania (takie podejście jest zgodne z założeniami konstrukttywizmu) [Szymańska 2016, 2018; Niesporek-Szamburska 2019: 237].
3. Tak dobierać materiały dydaktyczne i zadania, aby były jak najbardziej zbliżone do rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych i osadzone w kontekście tworzenia/odbioru wypowiedzi oraz umożliwiały eksperymentowanie z językiem, odkrywanie prawidłowości i wzorców językowych.
4. W analizie podporządkowywać środki językowe ich funkcjom, badając zarówno ich rolę systemową, jak i znaczenie w konkretnych realizacjach tekstowych, z uwzględnieniem szerokiego kontekstu (tematyka, intencja, gatunek, styl) [por. Nocoń 2020: 35].
5. Odchodzić od sztywnych, normatywnych reguł na rzecz podejścia dynamicznego, uwzględniającego zmienność języka i różnorodność jego użycia, z naciskiem położonym bardziej na praktykę komunikacyjną niż na poprawność językową *sensu stricto*.
6. Ekspozować użyteczną rolę gramatyki jako repertuaru opcji, z którego użytkownik języka świadomie wybiera środki najstosowniejsze w danej sytuacji komunikacyjnej, kształtując tym samym sposób komunikowania i oddziaływania na odbiorców [Niesporek-Szamburska 236–237].
7. Łączyć naukę gramatyki z innymi dziedzinami wiedzy o języku i komunikacji, takimi jak pragmatyka, semantyka, stylistyka, kultura języka, tekstologia czy komunikologia, co pozwoli na konstruowanie wiedzy sfunkcjonalizowanej, którą studenci będą mogli zastosować w praktyce, w celu osiągnięcia efektywności komunikacyjnej, również w przyszłej działalności zawodowej.
8. W praktyce dydaktycznej działania językowe poprzedzać zwięzłym wprowadzeniem teoretycznym, zorientowanym na praktyczne zastosowania i pozbawionym nadmiernie skomplikowanej terminologii.
9. Współczesny proces kształcenia powinien uwzględniać wykorzystanie nowych technologii w celu uatrakcyjnienia zajęć.
10. Chociaż możliwe jest zachowanie tradycyjnego rozkładu materiału gramatycznego według działów omawiających poszczególne podsystemy języka (np. ze względu na przyjętą strukturę kursu), w ramach każdego działu niezbędne jest konsekwentne łączenie analizy formalnej (budowa i odmiana form, struktura zdań) z analizą funkcjonalną, rozumianą zarówno systemowo (rola jednostek systemu językowego w samym systemie), jak i tekstowo (rola środków językowych w komunikacie) [Nocoń 2020: 35].

Poniżej propozycje implementacji podejścia funkcjonalnego w akademickim nauczaniu gramatyki na studiach polonistycznych:

2.1. Fonetyka z fonologią

1. **Artykulacja głosek:** Proces dydaktyczny obejmuje repetytorium wiedzy fonetycznej z edukacji szkolnej, uzupełnione analizą wizualizacji (np. rentgenogramów) oraz obserwacją pozycji i ruchów narządów mowy. Studenci opisują mechanizmy powstawania dźwięków mowy, identyfikują cechy artykulacyjne głosek oraz rozważają praktyczne zastosowania tej wiedzy w logopedii, pracy lektora, aktora czy nauczyciela, a także jej rolę w ekspresji emocji i intonacji.
2. **Zjawiska koartykulacyjne:** Po wprowadzeniu teoretycznym studenci analizują zmiany artykulacyjne (upodobnienia, redukcje) w mowie ciągłej (wyrazy, frazy) pod wpływem otoczenia fonetycznego, w zależności od tempa i staranności wymowy. Na podstawie analizy wypowiedzi i transkrypcji formułują reguły koartykulacji, oceniając jej wpływ na zrozumiałość mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz przydatność tej wiedzy w transkrypcji, logopedii, pracy scenicznej i glottodydaktyce.
3. **Fonemy i alofony:** Analiza par minimalnych służy identyfikacji opozycji fonologicznych i roli cech dystynktywnych w różnicowaniu znaczeń. Studenci badają kontekstualne uwarunkowania realizacji fonemów, definiują pojęcie alofonu i tworzą inwentarz jednostek fonologicznych języka polskiego. Rozważają aplikację wiedzy fonologicznej w nauczaniu poprawnej wymowy (szczególnie w kontekście JPJO), diagnozowaniu potencjalnych zaburzeń komunikacji wynikających z błędnej wymowy (także dialektalnej) oraz jej implikacje dla technologii rozpoznawania mowy.
4. **Oboczności głoskowe:** Analiza materiału językowego (form fleksyjnych, de-rywatów) prowadzi do identyfikacji i opisu alternacji oraz ich uwarunkowań fonetycznych i morfologicznych. Studenci formułują reguły morfonologiczne, uwzględniając regularność zjawisk i rolę zwyczaju językowego. Omawiają też systemową funkcję oboczności w różnicowaniu form gramatycznych i tworzeniu jednostek leksykalnych.
5. **Prozodia:** Studenci prowadzą analizę funkcjonalną elementów prozodycznych (intonacji, akcentu, rytmu, tempa, pauzy) w różnych typach tekstów (np. referat, dialog powieściowy, przemówienie, rozmowa potoczna). Badają ich wpływ na zrozumiałość, strukturę logiczną, ekspresję emocji, perswazyjność oraz pragmatykę interakcji. Omawiają również implikacje analizy prozodycznej dla technologii przetwarzania mowy.

2.2. Morfologia (słotwórstwo i fleksja)

1. **Części mowy:** Punktem wyjścia jest repetytorium wiedzy szkolnej o klasyfikacji leksemów. Następnie studenci przeprowadzają analizę funkcjonalną części mowy w różnych typach tekstów (naukowych, literackich, publicystycznych, reklamowych, urzędowych, potocznych itp.), badając ich dystrybucję oraz funkcje semantyczne (np. nazywanie obiektów, cech, czynności, określanie relacji), stylistyczne (np. dominacja określonych struktur w danym typie

- tekstu, wpływ na styl), pragmatyczne (wpływ na relacje między nadawcą i odbiorcą, wyrażanie intencji i modalności) i retoryczne (rola w argumentacji). Analizie poddają również zjawiska homofonii i homografii.
2. Słowotwórstwo: Po powtórzeniu podstaw i omówieniu mechanizmów derywacji studenci analizują budowę derywatów pod kątem funkcji formantów w procesie konceptualizacji i kategoryzacji świata [np. Grzegorzczkowska, Szymanek 1993]. Kluczowym elementem jest analiza funkcjonalna różnych typów formacji (derywatów, skrótowców, złożzeń) w kontekście komunikacyjnym różnych gatunków tekstów, tzn. ich roli w tworzeniu neologizmów (np. w tekstach o technologii), zapewnianiu ekonomii i tempa przekazu (np. w tekstach prasowych), kreacji nazw własnych i budowaniu świata przedstawionego (np. w powieści fantasy), tworzeniu precyzyjnej terminologii i kondensacji informacji (w tekstach naukowych i urzędowych), wyrażaniu emocji i ocen (np. w tekstach potocznych).
 3. Fleksja: Analiza funkcjonalna obejmuje rolę form i kategorii fleksyjnych w realizacji celów komunikacyjnych w różnorodnych tekstach. Studenci badają m.in. znaczenia przypadków gramatycznych w danym kontekście (np. w określaniu wykonawcy/obiektu czynności, definiowaniu relacji między wyrazami w zdaniu), funkcje czasów i trybów w konstruowaniu narracji, dialogu, opisu oraz wyrażaniu perspektywy i modalności, pragmatyczną rolę form osobowych (np. 1. osoby liczby mnogiej w budowaniu wspólnoty), komunikacyjne efekty użycia form nieosobowych i strony biernej (np. w celu obiektywizacji lub ukrycia agensa w tekstach urzędowych), perswazyjna funkcja form stopnia najwyższego przymiotników i przysłówków (np. w reklamie).

2.3. Składnia z elementami tekstologii

1. Po repetytorium wiedzy szkolnej z zakresu składni, tekstologii i morfologii, studenci analizują budowę wypowiedzi, identyfikując środki gramatyczne służące wyrażaniu relacji między obiektami i zdarzeniami (np. przeciwstawianie, porównywanie, ustalanie związków przyczynowo-skutkowych i celowych) [Grzegorzczkowska 2008].
2. Następnie badają, jak różne konstrukcje składniowe organizują wypowiedź w poszczególnych typach tekstów, wpływając na ich spójność (kohezję, koherencję) [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2004], styl, interpretację i oddziaływanie na odbiorcę. Analizują np. środki kondensacji treści i zapewniania logicznego toku w tekstach naukowych, środki służące ekspresji i kreacji w tekstach literackich, środki argumentacji w tekstach publicystycznych, mechanizmy zwiększania perswazyjności w reklamie, a także charakterystyczne dla tekstów urzędowych i prawniczych zdania wielokrotnie złożone pod kątem ich roli w dążeniu do precyzji oraz możliwości ich uproszczenia dla poprawy komunikatywności zgodnie z zasadami prostego języka⁵.

⁵ Upraszczenie języka publicznego doskonale wpisuje się w ideę funkcjonalnego podejścia do gramatyki, zwłaszcza w kontekście dydaktyki akademickiej przygotowującej np. przy-

3. Istotnym elementem są ćwiczenia wykorzystujące transformacje (np. tematyczno-rematyczne, imiesłowowe, nominalizację, pronominalizację, uniwerbizację, elipsę, zmianę strony, zmianę mowy zależnej/niezależnej) [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2004], które analizuje się pod kątem ich wpływu na perspektywę informacyjną i efekt komunikacyjny w różnych stylach i gatunkach (np. obiektywizm w tekście naukowym i urzędowym – tu szczególnie funkcja nominalizacji; obrazowość w tekście literackim; ekspresja emocjonalna w tekście potocznym).
4. Kurs gramatyki kończy się refleksją nad przydatnością nabytej wiedzy analitycznej w praktyce (np. w pisaniu, tłumaczeniu, redakcji, nauczaniu, analizie dyskursu, przetwarzaniu języka) oraz nad wpływem współczesnych zmian społeczno-kulturowych i technologicznych na system i użycie języka (np. ekspansja anglicyzmów, rozwój slangu młodzieżowego i internetowego).

3. Podejście *slow*

Realizację założeń gramatyki funkcjonalnej, która powinna być zorientowana na studenta [Karpieńska, Wróblewska, Kowalczyk 2016; Karpieńska, Wróblewska, Remża (red.) 2021], mogą wzbogacić inspiracje płynące z filozofii ruchu społecznego *Slow* (*Slow Life*), wywodzącego się bezpośrednio z ruchu *Slow Food*⁶. Filozofia powolności, którą popularyzował m.in. Carl Honoré [2005, 2011], stanowi odpowiedź na współczesną kulturę szybkości, presję efektywności i standaryzację przenikającą różne sfery życia, w tym edukację⁷. Nie oznacza ona jedynie spowolnienia tempa działań, lecz holistyczne podejście oparte na równowadze, refleksyjności, uważności, przedkładaniu jakości nad ilość oraz budowaniu znaczących relacji [Iskra, Klinkosz, Artymiak 2017: 13–14].

Próbę adaptacji założeń *slow* do realiów życia akademickiego podjęły Maggie Berg i Barbara K. Seeber [2016]. Opracowana przez nie koncepcja *Slow Professor*⁸ jawi się jako sprzeciw wobec negatywnych skutków korporatyzacji uniwersytetów, nadmiernej presji czasu i rywalizacji, które prowadzą do stresu, wypalenia i dehumanizacji procesu kształcenia [Dąbrowski 2016: 140]. Celem jest ochrona wartości humanistycznych,

szyłych redaktorów, specjalistów ds. komunikacji czy pracowników administracji. Analiza uwzględniająca zasady prostego języka (*plain language*) jest badaniem funkcjonalności tekstu – jego skuteczności komunikacyjnej i zrozumiałości dla odbiorcy. Szczegółowe omówienie rozwoju i stanu ruchu prostego języka w Polsce w latach 2012–2022 można znaleźć w publikacji Anny Skaryszewskiej [2022].

⁶ Zob. <https://www.slowfood.com> [dostęp: 06.05.2025].

⁷ W 2001 roku Harry Lewis, dziekan na wydziale studiów licencjackich Uniwersytetu Harvarda, opracował list pod znamienym tytułem *Zwolnij*, który każdego roku trafia do studentów rozpoczynających studia. Dziekan przekonuje, że można wyciągnąć więcej korzyści z uniwersytetu – i z życia – dzięki temu, że robi się mniej [Honoré 2011: 261–262].

⁸ Szczegółowy opis tej koncepcji przedstawia Szymon Dąbrowski [2016]. Jego artykuł stanowi recenzję książki Maggie Berg i Barbary K. Seeber [2016].

przywrócenie przestrzeni na głębokie myślenie, dialog i refleksję oraz wzmocnienie podmiotowości uczącego się [Iskra, Klinkosz, Artymiak 2017: 17–19]. Edukacja w duchu *slow* koncentruje się na przyjemności płynącej z uczenia się, wspieraniu pozytywnej motywacji do nauki [Cywińska 2012: 154–155, 158], dążeniu do rzetelnej, pogłębionej wiedzy (zamiast powierzchownego przyswajania informacji) oraz budowaniu wspólnoty akademickiej opartej na współpracy. *Slow* w kontekście akademickim to zatem propozycja oddolnej zmiany praktyk dydaktycznych (a także badawczych i organizacyjnych), której celem jest uczynienie uniwersytetu miejscem bardziej sprzyjającym rozwojowi intelektualnemu i osobistemu [Dąbrowski 2016: 141].

Implementacja podejścia *slow* w nauczaniu gramatyki na studiach polonistycznych może przybierać różne formy, przeciwdziałając presji i stresowi oraz wspierając realizację celów podejścia funkcjonalnego. Poniższe sugestie stanowią przykładowe strategie:

1. Zgodnie z filozofią *slow*, sprzeciwiającą się przeładowaniu informacjami, selekcjonować treści gramatyczne. Zamiast dążyć do wyczerpującego opisu systemu, koncentrować się na tych zagadnieniach, które są kluczowe dla rozumienia funkcji języka w komunikacji oraz jego praktycznego użycia. Umożliwi to pogłębioną analizę językową i budowanie realnych kompetencji analitycznych.
2. Zwolnić tempo pracy, dostosować je do możliwości studentów, tak aby zapewnić im niezbędny czas na działania językowe, wnikliwą obserwację, dyskusję i refleksję nad językiem, a także efektywne konstruowanie wiedzy. Warto też powracać do kluczowych zagadnień z wcześniejszych etapów procesu dydaktycznego.
3. Upraszczać dyskurs akademicki, dbać o klarowność wyjaśnień gramatycznych. Rezygnacja z hermetycznego języka na rzecz bardziej przystępnego, wspartego przykładami i analogiami z realnej komunikacji i różnorodnych tekstów, może zmniejszyć lęk i frustrację studentów oraz wzmocnić ich motywację do udziału w zajęciach.
4. Różnicować narzędzia i metody dydaktyczne. Wykorzystywać materiały audiowizualne i zasoby cyfrowe, które wspomagają obserwację autentycznych użyczeń języka i urozmaicają proces dydaktyczny⁹. Stosować metody aktywizujące (dyskusje analityczne, projekty grupowe, gry językowe), które nie tylko sprzyjają głębszemu przetwarzaniu informacji, ale także zaspokajają potrzebę relacji z innymi i budują wspólnotę uczących się.
5. Zamiast promować indywidualizm i rywalizację, tworzyć przestrzeń do wspólnego myślenia i dialogu, zachęcać studentów do zadawania pytań i dzielenia się (często niejednoznacznymi) interpretacjami, skupiać się na ich mocnych stronach, a błędy traktować jako naturalny element procesu uczenia się. Atmosfera sprzyjająca nauce oraz wspierająca postawa nauczyciela [zob. Cywińska 2012: 158] mogą być kluczowe dla zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i przynależności do grupy oraz umożliwić autentyczne zaangażowanie.

⁹ Warto nie rezygnować z tradycyjnych kart pracy, integrujących teorię z ćwiczeniami, ponieważ mogą one efektywnie porządkować materiał i wspierać studentów w samodzielnym konstruowaniu wiedzy, stanowiąc namacalny element procesu uczenia się.

6. Konsekwentnie ukazywać funkcjonalny wymiar wiedzy gramatycznej – jej bezpośredniej przydatności nie tylko w interpretacji i tworzeniu tekstów czy skutecznej komunikacji, ale także w działalności zawodowej, co uświadomiłoby studentom wartość gramatyki jako narzędzia, wzmocniłoby ich poczucie sensowności nauki oraz podmiotowości w procesie dydaktycznym.
7. Inicjować momenty fascynacji i odkrycia. Polega to na projektowaniu sytuacji dydaktycznych, które wywołują u studentów efekt „WOW!”, czyli pozytywne zaskoczenie i zainteresowanie (np. poprzez nieoczywiste fakty językowe, angażujące narzędzia i metody, estetykę przekazu), oraz efekt „AHA!”, czyli nagle zrozumienie, olśnienie (np. dzięki klarownym wyjaśnieniom, trafnym przykładom, samodzielnemu odkryciu reguły czy dostrzeżeniu praktycznej funkcji wiedzy) [por. Schmidt-Lauff 2014: 161–162]. Oba te krótkotrwałe momenty mogą wzbudzać ciekawość wśród studentów, angażować w proces dydaktyczny, motywować do dalszych działań (dopytywania, poszukiwania informacji, szczegółowej analizy), a przez to sprzyjać głębokiemu rozumieniu oraz wzmocniać poczucie satysfakcji i przyjemności z uczenia się.

Wprowadzenie podejścia *slow* do nauczania gramatyki na studiach polonistycznych, wbrew obawom, nie musi oznaczać rezygnacji z ambitnych celów edukacyjnych czy obniżenia wymagań. Wręcz przeciwnie, podejście to może przynieść liczne korzyści. Koncentracja na jakości, a nie ilości materiału, wraz ze spowolnieniem tempa, uproszczeniem języka i naciskiem na praktykę pozwoliłyby studentom lepiej zrozumieć i skuteczniej opanować nowe, trudne zagadnienia. Eliminacja pośpiechu zapewniłaby lepsze zapamiętywanie i trwalsze efekty pracy; wpłynęłaby też korzystnie na rozwój kompetencji analitycznych studentów, postrzeganie gramatyki nie jako arbitralnego zestawu reguł, lecz jako funkcjonalnego zasobu do tworzenia znaczeń i efektywnej komunikacji. Dzięki temu nauka gramatyki mogłaby stać się dla nich wartościowym i satysfakcjonującym doświadczeniem, budującym wiarę we własne możliwości oraz zwiększającym motywację i zaangażowanie w proces uczenia się.

Połączenie podejścia *slow* z podejściem funkcjonalnym wydaje się potencjalnie skutecznym sposobem na obalenie mitu o wyjątkowej trudności gramatyki oraz uczynienie jej bardziej przystępną i interesującą. Taka synergia mogłaby nie tylko pomóc studentom przełamać negatywne przekonania, ale także przeciwdziałać syndromowi wyuczonyj bezradności¹⁰ (zob. Sędek 1995; Ciżkowicz 2009; Kolber 2019), który objawia się jako poczucie braku kontroli nad procesem nauki, przekonanie o własnej niezdolności do opanowania materiału czy niepodejmowanie starań, ponieważ z założenia nie przyniosą one oczekiwanych rezultatów. Zmiana modelu nauczania gramatyki na studiach

¹⁰ Wyuczona bezradność odnosi się do stanu bierności, który wynika z doświadczeń braku kontroli w zdarzeniach awersyjnych, wywołujących u jednostki negatywne uczucia, emocje czy reakcje (do tego typu zdarzeń zalicza się porażki edukacyjne czy krytykę). Stan ten prowadzi do przekonania o nieskuteczności własnych działań w osiąganiu zamierzonych wyników, a także do deficytów motywacyjnych (np. rezygnacji), poznawczych (np. trudności w dostrzeżeniu związku między staraniami i wysiłkiem a rezultatami działania) i afektywnych (np. lęku, agresji, depresji) [Kolber 2019: 136, 139–142].

polonistycznych poprzez wdrożenie zasad funkcjonalności i *slow*, które promują zrozumienie oraz używanie aktywnych strategii uczenia się i nauczania, mogłyby stworzyć szansę na rozwinięcie u studentów samodzielności w zakresie myślenia i nabywania umiejętności oraz odbudowę ich poczucia kontroli, skuteczności i sprawstwa.

4. Rozwiązania systemowe

Obserwacje procesu kształcenia wskazują, że negatywne nastawienie studentów do gramatyki, a w skrajnych wypadkach nawet syndrom wyuczonej bezradności, mogą częściowo wynikać z niedostatecznego przygotowania na etapie edukacji szkolnej. Znaczna część studentów rozpoczynających akademicki kurs gramatyki opisowej języka polskiego nie dysponuje wymaganym fundamentem wiedzy. Potwierdzają to wyniki badania ankietowego, w których aż 54 % respondentów oceniło swoje merytoryczne przygotowanie gramatyczne po ukończeniu szkoły jako słabe (37 %) lub bardzo słabe (17 %). Niepokój może budzić fakt, że największą grupę wśród ankietowanych (43 %) stanowiły osoby realizujące lub planujące realizować specjalność nauczycielską na kierunku filologia polska. Dodatkowo komentarze studentów, takie jak „w szkole średniej nie ma gramatyki, jest tylko w podstawówce”, oraz bezpośrednie odpowiedzi ankietowanych sygnalizujące brak systematycznych lekcji gramatyki w liceum sugerują potencjalne *discontinuum* w nauczaniu tego przedmiotu. Analiza koncepcji nauczania gramatyki języka polskiego, zawartej w podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych¹¹, wskazuje na ujęcie zagadnień gramatycznych głównie w powiązaniu z analizą i interpretacją tekstów i tworzeniem wypowiedzi, co niekoniecznie zapewnia systematyczne utrwalanie oraz rozwijanie wiedzy i umiejętności gramatycznych nabytych w szkole podstawowej. Potencjalny brak ciągłości w edukacji gramatycznej może stanowić istotną barierę w opanowaniu materiału na poziomie akademickim, prowadząc do frustracji i lęku u studentów w zetknięciu ze złożonymi zagadnieniami teoretycznymi. Świadomość tego problemu implikuje potrzebę wsparcia studentów w uzupełnianiu braków lub systematyzacji posiadanej wiedzy, co mogłoby ułatwić im adaptację do wymagań kursu akademickiego i zredukować negatywne konotacje związane z przedmiotem.

Wydaje się zatem uzasadnione rozważenie systemowych rozwiązań mających na celu niwelowanie deficytów w przygotowaniu gramatycznym studentów oraz podniesienie ogólnej jakości edukacji językowej, zarówno na poziomie ponadpodstawowym, jak i akademickim.

Na poziomie szkoły średniej wartościowe mogłoby okazać się wprowadzenie przedmiotu poświęconego szeroko rozumianej komunikacji językowej, obejmującej elementy stylistyki, pragmatyki, etykiety językowej, kultury języka czy etyki

¹¹ Zarówno w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia obowiązującej od 1 września 2018 [www.dziennikustaw.gov.pl/D2018000046701.pdf, dostęp: 06.05.2025], jak i w jej zmienionej wersji obowiązującej od 1 września 2024 [www.dziennikustaw.gov.pl/D2024000101901.pdf, dostęp: 06.05.2025].

komunikacji, co silnie wpisująłoby się w założenia funkcjonalizmu. Taki kurs mógłby pełnić różne funkcje: po pierwsze – utrwalac i poszerzac wiedzę gramatyczną nabytą na wcześniejszych etapach edukacji, z naciskiem na jej funkcjonalne zastosowanie w tworzeniu i rozumieniu tekstów (a nie tylko na aspekty formalne); po drugie – rozwijac praktyczne umiejetności językowe oraz kompetencje komunikacyjne; po trzecie – kształtowac świadomość językową, obejmującą adekwatność stylistyczną i pragmatyczną wypowiedzi oraz interpretację społecznych uwarunkowań użycia języka. W ten sposób gramatyka byłaby postrzegana nie jako izolowany system reguł, ale jako integralny, dynamiczny element skutecznej komunikacji. Z kolei na poziomie akademickim, w ramach specjalności nauczycielskiej, celowe wydaje się zaproponowanie przedmiotu integrującego zaawansowaną wiedzę gramatyczną z metodyką jej nauczania w perspektywie funkcjonalnej. Taki kurs pozwoliłby przyszłym nauczycielom nie tylko na gruntowne opanowanie zagadnień gramatycznych (w tym głębsze rozumienie relacji między formą językową a jej funkcją komunikacyjną), ale przede wszystkim na zdobycie kompetencji w zakresie efektywnego nauczania gramatyki w szkole jako narzędzia służącego porozumiewaniu się. Przygotowałby ich do stosowania metod akcentujących kontekstowe użycie języka, analizę autentycznych tekstów i rolę gramatyki w osiągnięciu różnorodnych celów komunikacyjnych, co mogłoby w przyszłości przyczynić się do poprawy jakości kształcenia językowego i promowania funkcjonalnego podejścia do gramatyki w praktyce szkolnej.

Bibliografia

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2004, *Tekstologia*, Warszawa: PWN.
- Berg M., Seeber B. K., 2016, *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*, Toronto: University of Toronto.
- Ciżkowicz B., 2009, *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Cywińska M., 2012, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, „Studia Edukacyjne” 20, s. 153–166.
- Dąbrowski S., 2016, *Slow professors in academic culture of speed*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 4, s. 139–150.
- Grzegorzczkowska R., 2008, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa: PWN.
- Grzegorzczkowska R., Szymanek B., 1993, *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, s. 459–474.
- Honoré C., 2005, *In Price of Slowness. How a Worldwide Movement is Challenging the Cult of Speed*, Toronto: Vintage Canada.
- Honoré C., 2011, *Praise the slowness. How to slow down and enjoy life*, Warszawa: Drzewo Babel.
- Iskra J., Klinkosz W., Artymiak M., 2017, *Slow w edukacji czyli powrót do podmiotowości*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 1, s. 11–22.
- Karolczuk A., 2022, *O uczeniu gramatyki polskiej Słowian*, „Poradnik Językowy” 1, s. 214–225.

- Karpińska A., Wróblewska W., Kowalczyk K. (red.), 2016, *W kierunku edukacji akademickiej zorientowanej na studenta*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karpińska A., Wróblewska W., Remża P. (red.), 2021, *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, Białystok: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Klemensiewicz Z., 1929, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów–Warszawa: Książnica–Atlas.
- Kolber M., 2019, *Psychologiczne aspekty wyuczonej bezradności i ich implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2, s. 134–143.
- Kowalikowa Jadwiga, Synowiec Helena (2005), *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków: Universitas.
- Kuc M., 2008, *Projekt „innej” gramatyki funkcjonalnej języka polskiego. Językowe środki wyrażania cechy obiektu*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, s. 103–110.
- Nagajowa M., 1994, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Niesporek-Szamburska B. (red.), 2012, *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Niesporek-Szamburska B., 2019, *Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 10, s. 228–239.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku*, Opole: Wydawnictwo UO.
- Nocoń J., 2020, *Podejścia do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 11, s. 27–38.
- Rypel A., 2019, *Między uniwersytetem a szkołą. Jak przygotować studentów specjalności nauczycielskiej do współczesnego kształcenia językowego*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” 26 (46), 2, s. 231–251.
- Sędek G., 1995, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Schmidt-Lauff S., 2014, *Vom Glück zu Lernen. O szczęściu w uczeniu się*, „Rocznik Andragogiczny” 20, s. 153–172, online [dostęp: 06.05.2025].
- Skaryszewska A., 2022, *Ruch prostego języka w Polsce w latach 2012–2022*, „Poradnik Językowy” 8, s. 64–80.
- Synowiec H., 2020, *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 1 (56), s. 31–51.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Szymańska M., 2018, *Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? Próba odpowiedzi*, [w:] *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Tokarski J., *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Słowa kluczowe

dydaktyka gramatyki, lingwodydaktyka, podejście funkcjonalne, podejście *slow*

Abstract

Academic teaching of descriptive polish grammar in the context of students' experiences and expectations

The article diagnoses the problem of the negative attitude of Polish philology students towards grammar, which is perceived as a difficult and impractical subject. Based on a conducted survey, it points to the main causes of learning difficulties, such as poor grammatical preparation from prior schooling, high academic requirements, an excess of new topics, hermetic scientific language, and psychological factors, including reluctance and low motivation. As a solution, the author proposes an integrated didactic model. It combines the functional approach, which emphasizes the practical use of language in communication, with the “slow” approach, which promotes a slower pace, reflectivity, and a supportive learning atmosphere. The combination of these methods, supplemented by proposals for systemic changes, aims to increase the subject’s accessibility, build student motivation, and counteract the syndrome of learned helplessness.

Keywords

grammar didactics, linguodidactics, functional approach, *slow* approach