

Barbara Karczmarczyk, Grażyna Przechodzka

**PROGRAM GRAMATYCZNO-SYNTAKTYCZNY
W PODRĘCZNIKACH DLA GRUP ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH**

Współczesna metodyka nauczania języków obcych (w tym języka polskiego jako obcego) wymaga wyraźnego określenia celów, które należy postawić na poszczególnych etapach nauczania i doboru odpowiadających im metod realizacji. Jednym z najistotniejszych elementów procesu nauczania jest opracowanie programów konkretyzujących struktury niezbędne do opanowania na danym poziomie nauki języka obcego. Tego typu programy, odnoszące się do dydaktyki języka polskiego, zostały opracowane przez Komisję Ekspertów MEN i opublikowane pod red. W. Miodunki¹.

Celem niniejszego artykułu jest porównanie programu gramatyczno-syntaktycznego, zalecanego przez Komisję Ekspertów..., z materiałem zawartym w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego w grupach średnio zaawansowanych. Według T. Iglíkowskiej, w skład takiej grupy „powinni wchodzić studenci mówiący po polsku dość swobodnie, choć z błędami gramatycznymi, na tematy życia codziennego, mający przerobiony podstawowy materiał gramatyczny”². Na zajęciach lektoratowych rocznego kursu językowego w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie wykorzystywane są na tym poziomie, m. in. podręczniki: J. Kucharczyka *Już mówię po polsku*³ oraz

¹ *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, red. W. Miodunka, Kraków 1992, s. 111–114.

² T. Iglíkowska, *Propozycja programu zajęć lektoratowych dla grupy średnio zaawansowanej*, [w:] *Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Warszawa 1992, s. 147.

³ J. Kucharczyk, *Już mówię po polsku*, Łódź 1995.

B. Bartnickiej, W. Jekiela, M. Jurkowskiego, D. Wasilewskiej, A. Weselińskiej, K. Wrocławskiego *We learn Polish*⁴ (*Uczymy się polskiego* – w angielskiej wersji językowej). Te właśnie prace zostaną szczegółowo omówione w dalszej części niniejszej pracy.

Podręcznik J. Kucharczyka *Już mówię po polsku* (oznaczony dalej skrótem JK) należy do tzw. „uniwersalnych” – nie uwzględniających właściwości języka ojczystego słuchaczy. Składa się z 25 jednostek lekcyjnych, z których każda zawiera określony problem gramatyczny, zawiera krótki tekst, dialogi, ćwiczenia i schematy ilustrujące końcówki danego przypadku, ale bez komentarza gramatycznego. Jest zatem przeznaczony do nauki tylko pod kierunkiem lektora. Ciekawe wydaje się porównanie go z postulatami zawartymi we wspomnianym *Programie*. Analiza porównawcza pozwala na dokonanie następujących spostrzeżeń:

FLEKSJA IMIENNA

Podobnie jak ma to miejsce w postulatach *Programu...*, JK powtarza i rozszerza wiadomości gramatyczne dotyczące fleksji imiennej, ze szczególnym uwzględnieniem mianownika rodzaju męskoosobowego rzeczowników i przymiotników oraz występujących tu alternacji. W *Programie...* zaleca się omawianie poszczególnych przypadków w następującej kolejności: M. D. N. W. C. Nie uwzględnia się powtórzenia B. i Ms. JK proponuje inny układ przypadków: M. D. B. C. D. N. Ms. Nie omawia natomiast wołacza, poświęcając więcej czasu na powtórzenie i utrwalenie biernika oraz miejscownika. Słuszna wydaje się koncepcja zakładająca powtórzenie obu tych przypadków, a zwłaszcza miejscownika, ponieważ (potwierdza to wieloletnie doświadczenie lektorskie autorki) jest on stosunkowo trudny do opanowania, ze względu na występujące w nim alternacje grup głosek w rzeczownikach l.poj. Pewne zastrzeżenia budzić może poświęcenie zbyt wiele uwagi biernikowi (lekcje 7, 8, 9, 11) nie przysparzającemu uczącym się szczególnych kłopotów w przyswojeniu oraz dopełniaczowi (lekcje 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20). Przypadek ten jest utrwalany głównie w formie dopełnienia bliższego po czasownikach zaprzeczonych. Dopełniacz wyrażający osobę działającą (typu: „występ aktora”), ogólne relacje (typu: „zapach kwiatów”) pojawia się w niewielu przykładach i ćwiczeniach. Dopełniacz po rzeczownikach odczasownikowych (typu: „czytanie książki, pisanie listu”) występuje sporadycznie. Nie ma dopełniacza wyrażającego przedmiot, na który czynność skierowana jest częściowo (typu: „nalać wody”, „napić się kawy”). Szczególnie

⁴ B. Bartnicka, W. Jekiela, M. Jurkowski, D. Wasilewska, A. Weselińska, K. Wrocławski, *We Learn Polish*, Warszawa 1996.

dużo uwagi (i to już w lekcjach początkowych) autor poświęca natomiast dopełniaczowi po liczebnikach nieokreślonych. Wydaje się, że z powodu złożoności syntaktycznej zagadnienie to można byłoby omówić później, po utrwaleniu innych konstrukcji, w których ten przypadek występuje lub, być może, na zajęciach w grupach zaawansowanych.

Stosunkowo późno (lekcje 21, 22, 23) pojawia się nadrzędnik, głównie w funkcji dopełnienia bliższego po niektórych czasownikach oraz wyrażającego czas i miejsce czynności (typu: „wrócić wieczorem”, „iść lasem”). Nie występuje natomiast po rzeczownikach odczasownikowych jako narzędzie (typu: „pisanie ołówkiem”) czy sposób czynności (typu: „mówić szeptem”). Celownik i jego funkcje omawia JK w zasadzie tak, jak to zostało ujęte w *Programie...* Można by tylko uzupełnić przyimki nim rządzące, ponieważ ten przypadek posiada ich niewiele.

Reasumując rozważania dotyczące fleksji imiennej w podręczniku JK i *Programie...* można powiedzieć, iż różnice w kolejności wprowadzenia poszczególnych przypadków mogą być dyskusyjne. Ważne natomiast i warte podkreślenia wydaje się powtórzenie przez JK biernika, a zwłaszcza miejscownika, należących do centralnego systemu przypadków polskich⁵ (mimo że *Program...* ich nie uwzględnia). Słuszne jest także uwzględnienie w tekstach, przykładach ćwiczeniach przyimków i czasowników rządzących poszczególnymi przypadkami. Mankamentem jest jednak pominięcie zalecanego przez *Program...* wołacza, który – chociaż należy do form najrzadziej używanych – jest potrzebny w procesie komunikacji. Wołacz występuje nie tylko w formach grzecznościowych, adresujących wypowiedź do konkretnego słuchacza, ale i w powitaniach, pożegnaniach, w zdaniach o treści emocjonalnej.

Studenci, pochodzący z rosyjskiej strefy językowej, nie znając form tego przypadku odpowiednio wcześniej, mówiący po polsku nawet dość biegle, popełniają wiele błędów językowych w jego użyciu. Wydaje się także, iż pracując z omawianym podręcznikiem, warto go uzupełnić o zalecaną przez *Program...* odmianę rzeczowników rodz. nijakiego (typu: „imię”) i należących do tzw. deklinacji mieszanej (typu: „mężczyzna, sędzia, ksiądz” itd.). Występują one bowiem wyrywkowo, bez pełnego paradygmatu.

Przydatne w utrwaleniu końcówek fleksyjnych poszczególnych przypadków jest umieszczenie jasnych i przejrzystych schematów. Warto by było jednak uzupełnić je pełnymi tabelami gramatycznymi, zestawiającymi wszystkie końcówki lub formy danej części mowy. Ponadto ćwiczenia utrwalające tę część materiału gramatyczno-syntaktycznego, zawartego w podręczniku JK,

⁵ W. Miodunka, *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków 1992, s. 25.

można uzupełnić i wzbogacić (sugestię tę potwierdza praktyka dydaktyczna) o *Imiona* J. Pyzika (Kraków 1990).

FLEKSJA WERBALNA

W podręczniku *Już mówię po polsku* powtarza się, zalecany również w *Programie...*, aspekt czasowników, omawia się tryb rozkazujący i stronę bierną. Brak tam natomiast form trybu przypuszczającego, który powinien być uwzględniony na tym poziomie nauki (programy zalecają wprowadzenie tej formy nawet w kursie dla początkujących⁶). Nie występują również imiesłowy przysłówkowe, zaś przymiotnikowe pojawiają się tylko przy wprowadzeniu strony biernej (lekcja 12), bez dokładnego przedstawienia zasad ich użycia.

Reasumując rozważania dotyczące fleksji werbalnej można powiedzieć, że przy prowadzeniu zajęć wyraźnie odczuwa się pominięcie zagadnień zalecanych w *Programie...* (m. in. odmiany czasowników z alternacjami głosek w obrębie tematu, trybu warunkowego czy imiesłowów przysłówkowych), brak teoretycznego komentarza gramatycznego oraz większego wyboru ćwiczeń utrwalających daną strukturę. Pożyteczne jest więc uzupełnianie zajęć lektoratowych o inne podręczniki (np. K. Kozak, J. Pyzik, *Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej jęz. polskiego. Część I. Czasownik*, Kraków 1990), które pozwalają na dokładne przećwiczenie ww. struktur i uzupełnienie brakujących.

DERYWACJA

Porównanie podręcznika JK z *Programem...* pozwala na wyciągnięcie jednego wniosku o charakterze ogólnym: poza stopniowaniem przymiotników i przysłówków nie zawiera on innych, ujętych w *Programie...*, zagadnień derywacyjnych: zdrobnień, spieszczeń, zgrubień czy dokładnego omówienia rzeczowników odczasownikowych. Celowe wydaje się ich uwzględnienie na tym etapie nauki, zwłaszcza zaś rzeczowników odsłownych, charakterystycznych dla polskiego stylu naukowego i publicystycznego. Zdrobnienia, zgrubienia czy spieszczenia, tak częste w polszczyźnie mówionej, również nie powinny być pominięte. Formanty nazw deminutywnych, informując o małości przedmiotu, często posiadają przecież znaczenie ekspresywne. Formanty nazw augmentatywnych, wnosząc znaczenie subiektywnego stosunku

⁶ *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków 1992, s. 110.

mówiącego do desygnatu, mogą jednocześnie informować o jego dużych rozmiarach (np. psisko, ptaszysko)⁷. Ponadto wprowadzenie wybranych zagadnień słowotwórczych w znacznym stopniu uatrakcyjnia zajęcia. Słuchacze uczestniczą w nich bardzo aktywnie dokonując często porównań z własnym systemem językowym (głównie grupy słowiańskie). Natomiast w zakresie stopniowania przymiotników i przysłówków warto byłoby zwrócić więcej uwagi na sposoby względnego i bezwzględnego stopniowania oraz na ich funkcje stylistyczne.

SKŁADNIA

W podręczniku JK zdania pojedyncze i złożone występują w tekstach, dialogach, poleceniach. Ćwiczenia umieszczone w poszczególnych jednostkach lekcyjnych (jakkolwiek jest ich sporo) wymagają od uczących się użycia konstrukcji tego typu niejako intuicyjnie, ponieważ autor nie omawia mechanizmów ich tworzenia i użycia. Odczuwa się także niedosyt ćwiczeń redakcyjno-stylistycznych, bardzo potrzebnych na tym poziomie i jednocześnie twórczych. Studenci ze słowiańskiej strefy językowej radzą sobie z tym problemem wykorzystując wiedzę wyniesioną z nauki własnych języków. Prowadzi to jednak często do powstawania błędów wynikających z interferencji. Znacznie gorzej radzą sobie w tym wypadku słuchacze z innych stref językowych.

Porównując pozostałe, zalecane w *Programie...*, problemy syntaktyczne, można zauważyć, iż np. zdania bezpodmiotowe pojawiają się u JK w niewielkim zakresie, brakuje konstrukcji odnoszących się do zjawisk przyrody (typu: „pada”, „grzmi”), zdań z użyciem 3 os. l.poj. (typu: „zrobi się”, „pisze się”) czy z formami zakończonymi na *-no*, *-to* (typu: „powiedziano”, „wypito”). Zauważalna jest nieobecność imiesłowowych równoważników zdań, zdań warunkowych oraz syntetycznego ujęcia zasad tworzenia mowy zależnej. Podanie studentom tych zasad, nawet w postaci przykładów, pozwoliłoby na prawidłowe rozwiązywanie ćwiczeń, znajdujących się w każdej lekcji i wymagających praktycznej umiejętności zamiany mowy niezależnej na zależną.

Porównanie wskazanych wyżej zagadnień, zawartych w podręczniku JK i w *Programie...* prowadzi do wniosku, iż autor prezentuje alternatywne ujęcie wielu problemów w stosunku do ujęć zalecanych przez Komisję Ekspertów. Praktyka nauczania języka polskiego jako obcego dowodzi jednak, że niedostateczne wypunktowanie wskazanych wyżej zagadnień

⁷ R. Grzegorzczkova, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa 1982, s. 53–55.

zmusza lektora do uzupełniania materiału podręcznikowego o ćwiczenia zawarte w takich pozycjach jak: K. Kozak, J. Pyzik *Ćwiczenia... Część I. Czasownik* oraz U. Awdiejew, E. Dąbska, E. Lipińska *Jak to napisać* (Kraków 1986). Pod roz wagę autora, skądinąd bardzo wartościowego podręcznika *Już mówię po polsku*, można zatem podsunąć sugestię, by w kolejnych jego wydaniach zechciał uzupełnić treść o pozycje, zalecane w *Programie Komisji Ekspertów MEN*.

Kolejną pracą, którą porównano z *Programem Komisji Ekspertów MEN* był podręcznik B. Bartnickiej, W. Jekiela, M. Jurkowskiego, D. Wasilewskiej, A. Weselińskiej, K. Wrocławskiego *We Learn Polish (Uczymy się polskiego)*, adresowany do studentów z angielskiej strefy językowej (skrótowo okreś lani dalej od inicjałów autorki – BB). Jest on przeznaczony dla grup początkujących i średnio zaawansowanych, ponieważ jego układ nie pozwala na wyodrębnienie poziomu wstępnego i średnio zaawansowanego. Składa się z dwóch części (i kaset), z których każda obejmuje 50 jednostek lekcyjnych. Część I zawiera teksty, słowniczki do nich (pol.-ang.) oraz dialogi, wzbogacone planszami, ilustracjami, wierszami polskich autorów, a także piosenkami. Część II – to komentarz gramatyczny (w języku angielskim) oraz ćwiczenia automatyzujące i utrwalające (wraz z kluczem do nich).

Porównanie tego podręcznika z *Programem...* pozwala skonstatować, iż znalazła w nim odzwierciedlenie większość spośród zalecanych przez *Komisję Ekspertów* zagadnień gramatyczno-syntaktycznych, mimo że I wydanie tego podręcznika, z komentarzem w języku polskim, miało miejsce przed opublikowaniem prac wspomnianej Komisji. Wynikające z porównania uwagi i refleksje staną się bardziej czytelne wówczas, gdy zostaną przedstawione (jak poprzednio) z rozbiciem na konkretne zagadnienia.

FLEKSJA IMIENNA

Ta część podręcznika nie zawiera omówienia dopełniacza wyrażającego przedmiot, na który czynność skierowana jest częściowo, nadrzędnika po rzeczownikach odczasownikowych wyrażającego narzędzie oraz sposób czynności (podobnie jak u JK). Nie uwzględniono celownika w wyrażeniach przyimkowych.

FLEKSJA WERBALNA

Poza imiesłowami przysłówkowymi omówiono wszystkie zalecane zagadnienia. Co prawda, w lekcji 35 występuje imiesłów przysłówkowy współczesny, ale pojawia się on jakby mimochodem (w tekście jeden wyraz – „czekając”).

Komentarz gramatyczny dotyczący tej struktury wyjaśnia krótko zasadę jej tworzenia, lecz tylko w odniesieniu do imiesłowu współczesnego. Nie ma natomiast żadnego ćwiczenia, utrwalającego tę formę. Doświadczenie lektorskie potwierdza, że imiesłowy nie są zbyt trudne do opanowania i omówienie ich oraz utrwalenie jako form czasownika daje dobre efekty, ułatwia ponadto studentom korzystanie z podręczników specjalistycznych na innych zajęciach.

DERYWACJA

Zastanawia fakt, że, podobnie jak w JK, także w podręczniku BB nie uwzględniono większości zagadnień słowotwórczych zalecanych w *Programie...* Wyjątek stanowią rzeczowniki odczasownikowe, krótko omówione w komentarzu gramatycznym do lekcji 31.

SKŁADNIA

Daje się zauważyć, iż zdecydowana większość zalecanych konstrukcji syntaktycznych została w analizowanej pracy przedstawiona. Brakuje natomiast zdań bezpodmiotowych odnoszących się do uczuć, imiesłowowych równoważników zdań, struktur wielokrotnie złożonych oraz, co wydaje się poważnym mankamentem, mowy zależnej.

Podsumowując: materiał gramatyczno-syntaktyczny w podręczniku BB został przedstawiony w sposób zbyt analityczny, nie ułatwiający studentom dostrzeżenia w języku pewnego spójnego systemu. Przykładowo – mianownik l. poj. występuje w lekcjach 1, 2, 4, zaś mianownik l. mn. dopiero w lekcjach 14, 19, 24, 33, 39, 40. To samo można zauważyć w odniesieniu do wprowadzania innych przypadków i form. Należy przecież pamiętać, że „język polski nie jest chaosem końcówek i form wyjątkowych, ale logiczną strukturą”⁸.

Dokonana analiza porównawcza ww. podręczników do nauki języka polskiego jako obcego z *Programem...* prowadzi do wniosków o charakterze ogólnym i bardziej szczegółowym. Te pierwsze sprowadzają się do spostrzeżenia o istnieniu większych lub mniejszych rozbieżności pomiędzy materiałem gramatyczno-syntaktycznym zawartym we wspomnianych pracach a zalecanym do realizacji przez Komisję Ekspertów. W przełożeniu na konkretne przykłady problem ten przedstawia się następująco.

⁸ D. P. A. Pirie, *Dziesięcioro przykazań dla nauczycieli języka polskiego jako obcego* (JPJO), [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Grupy „Bristol”*, Kraków 1997, s. 16.

FLEKSJA IMIENNA

Zalecane do realizacji zagadnienia dotyczące fleksji imiennej w zasadzie znajdują odzwierciedlenie w obu podręcznikach, brakujące, wymienione poprzednio, należałoby uzupełnić w trakcie nauki.

Wydaje się celowe, co potwierdza praktyka, przypomnienie form biernika (nie uwzględnionego w *Programie...*) przed powtórzeniem i rozszerzeniem dopełniacza, ponieważ uczącym się łatwiej jest go przyswoić w korelacji z biernikiem (np. biernik rzeczowników żywotnych rodz. męskiego l. poj. jest równy dopełniaczowi l. poj., biernik i dopełniacz form męskoosobowych l. mn. są takie same, zaś biernik l. mn. form niemęskoosobowych równy jest mianownikowi). Ze względu na alternacje głosek, charakterystyczne dla miejscownika l. poj., które przysparzają słuchaczowi wiele kłopotów, wskazane byłoby przypomnienie i tego przypadku.

Uwzględnienie biernika (jakkolwiek w ograniczonym zakresie) i miejscownika pozwoliłoby jednocześnie na przedstawienie pełnego paradygmatu, co dałoby uczącym się całościowe ujęcie polskiej fleksji imiennej.

Warto byłoby również zwrócić uwagę na zalecaną przez *Program...* odmianę tzw. form trudnych, najczęściej używanych (np. *pluralia tantum*, nazwiska polskie – co uwzględniono w podręczniku BB) oraz przyimków i czasowników łączących się z poszczególnymi przypadkami (co zawiera JK). Istotną pomocą dydaktyczną może tu być *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* Z. Kaletowej (Kraków 1995). Szczególne trudności sprawiają słuchaczom liczebniki główne, którym warto więc poświęcić więcej uwagi podając schematy odmian (np. w formie tabelarycznej w połączeniu z rzeczownikiem) i utrwalając w ćwiczeniach.

FLEKSJA WERBALNA

Postulaty autorów *Programu...* uwzględniające całość zagadnień fleksji werbalnej są całkowicie słuszne. Nie można bowiem wymagać od uczących się rozumienia różnego typu tekstów bez znajomości wszystkich form imiesłowowych czy umiejętności wyrażania intencji (np. życzeń, próśb) bez omówienia trybu warunkowego. W podręczniku BB uwzględniono założenia programu, brakuje w nim jednak imiesłowu przysłówkowego uprzedniego. Co prawda, jest to forma rzadko używana w komunikacji potocznej, jednak studenci grup średnio zaawansowanych korzystają już z tekstów specjalistycznych, w których imiesłowy występują znacznie częściej. Może więc warto, mówiąc o jednej formie, krótko wspomnieć o drugiej?

DERYWACJA

W większości podręczników przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego omija lub wprowadza się jakby mimochodem zagadnienia derywacyjne lub też uwzględnia (w niewielkim stopniu) rzeczowniki odsłowne. Uwaga ta odnosi się także do omówionych wyżej prac, w których nie ma zdrobnień, zgrubień itd., mimo że już listy frekwencyjne haseł do I poziomu nauczania zawierają deminutiva z formantami: *-ek, -ik, -ka, -ko* (np. kotek, dziewczynka, ciasteczko etc.)⁹.

Program ministerialny słusznie więc sugeruje wprowadzenie tych form ze względu na ich funkcje ekspresywne, szczególnie ważne w polszczyźnie mówionej. Z tego powodu warto zwrócić uwagę na stopniowanie względne i bezwzględne oraz sposoby bezwzględnego określania cechy (np. przemiły, przepiękny, szalenie inteligentny, strasznie drogi itd.) wykorzystując ćwiczenia zawarte w podręczniku B. Bartnickiej, D. Buttler *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalno-stylistyczne* (Warszawa 1978) oraz w: J. Pyzik, *Ćwiczenia... Część II. Imiona*.

SKŁADNIA

Najważniejszym zadaniem lektoratu jest nauczenie słuchaczy czynnego posługiwania się językiem, a więc poprawnego łączenia poszczególnych wyrazów w spójną całość strukturalną oraz wyboru odpowiedniej formy gramatycznej w danej konstrukcji składniowej. Jest to cel trudny do osiągnięcia bez uświadomienia uczącym się działania struktur syntaktycznych. Złożoność zagadnień składniowych powoduje, że często pomija się je w ćwiczeniach, chociaż wprowadza w poleceniach, dialogach, tekstach bądź komentarzach gramatycznych (p. BB). W *Programie...* zaleca się opanowanie zdań bezpodmiotowych, równoważników, zdań współrzędnie i podrzędnie czy wielokrotnie złożonych oraz mowy zależnej. Doświadczenie lektorskie potwierdza słuszność tego postulatu. Trudno bowiem wymagać np. umiejętności przekształcania dialogu w opowiadanie (bądź samego opowiadania) bez uprzedniego przyswojenia zasad tworzenia mowy zależnej oraz budowania dłuższych tekstów bez znajomości budowy zdań złożonych. Słuchacze grup średnio zaawansowanych powinni umieć tworzyć i rozwijać zdania pojedyncze, bezpodmiotowe, współrzędnie i podrzędnie złożone, konstrukcje wielokrotne, zamieniać struktury złożone na pojedyncze za pomocą np. imiesłowowych równoważników zdań. W analizowanych podręcznikach autorzy omijają te

⁹ Lista haseł do słownika-minimum współczesnej polszczyzny (I poziom nauczania), [w:] *Język polski jako obcy, Programy nauczania...*, Kraków 1992, s. 67-77.

zagadnienia w części praktycznej, należy więc poddać pod rozwagę lektorom uzupełnienie ich ćwiczeniami z takich pozycji jak: *Ćwiczenia... Część I. Czasownik* K. Kozak, J. Pyzik oraz U. Awdiejew, E. Dąbska, E. Lipińska *Jak to napisać*.

Czynne posługiwanie się językiem wymaga utrwalenia fleksji imiennej i werbalnej, ale musi być ono podporządkowane składni. Znajomość form fleksyjnych w praktyce językowej sama w sobie nie jest słuchaczom przydatna¹⁰. Wiedza o nich nie może być jednak nieusystematyzowana i chaotyczna, na tym etapie nauki powinna dać pełny obraz polskiego systemu gramatyczno-syntaktycznego i jego odzwierciedlenie w tekstach, dialogach i ćwiczeniach.

Ciągle powracające pytanie: „jak najlepiej w praktyce uczyć obcokrajowców polskiej składni?” nadal pozostaje otwarte.

Reasumując powyższe rozważania należy stwierdzić, że analizowane podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego, jakkolwiek nie pozbawione pewnych pominięć czy partii dyskusyjnych, pozwalają lektorowi, zaopatrzonemu w dodatkowe materiały pomocnicze, na, w miarę efektywne, wykonywanie postawionych przed nim zadań. Można mieć nadzieję, że nowo powstające podręczniki oraz wznowienia już istniejących, będą sukcesywnie wzbogacane i uzupełniane od strony metodycznej i merytorycznej zgodnie ze wskazówkami zawartymi w *Programie...* oraz postulatami, prezentowanymi w dyskusjach na takich (miejmy nadzieję częstych i owocnych) spotkaniach naukowych jak obecne.

¹⁰ H. Satkiewicz, *Fleksja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (uwagi metodyczne)*, [w:] *Vademecum...*, Warszawa 1992, s. 47.