
Maciej Adamczyk*

Historia języka w nauczaniu gramatyki języka polskiego jako obcego

Wstęp

Niniejszy artykuł powstał dzięki najnowszej inicjatywie wydawnictwa Progressja, które w 2024 r. wydało podręcznik do gramatyki języka polskiego jako drugiego i obcego dla uczniów poziomu B1 (Adamczyk i Jasińska, 2024). Publikacja pod tytułem *Połącz kropki z czasem* (która doczekała się już dwóch tomów) to nowatorski projekt łączący naukę gramatyki z historią języka polskiego. Zamyśl kolejnych prezentowanych tematów lekcji polega na zadaniu pytania, które paść może ze strony ucznia, a następnie udzieleniu na nie odpowiedzi w postaci krótkiej historyjki wyjaśniającej dane zagadnienie. Pytania te dotyczą najczęściej występujących w polszczyźnie oboczności, ale także słowotwórstwa, zapożyczeń, deklinacji, wyjątków czy norm i reguł gramatycznych, z którymi uczący się języka polskiego miewają trudności. Są to najczęściej zagadnienia, które bez zagłębienia się w ich pochodzenie wydają się niejasne, nieumotywowane lub zwyczajnie trudne do zrozumienia.

W niniejszej pracy podejmę rozważania na temat takiego skądinąd nowatorskiego podejścia do glottodydaktyki oraz przedstawię argumenty przemawiające za wprowadzeniem elementów historii języka (nie tylko polskiego) i komparatystyki do nauczania gramatyki uczniów niepolskojęzycznych. Zwrócę również uwagę na przydatne, acz pomijane w nauczaniu języka polskiego jako obcego, praktyki związane z ujęciem diachronicznym.

* Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, ORCID: 0009-0003-6650-6637

Punkt wyjścia

Pierwszą najważniejszą kwestią dotyczącą możliwości wykorzystania historii języka w nauczaniu jest jej znajomość. Nie da się ukryć, że studia w tym zakresie są czasochłonne i wymagające, zaś oferowane dziś studia glottodydaktyczne (np. na kierunku filologii polskiej) zawierają w sobie zaledwie kilka przedmiotów lub fakultetów dotyczących tej dziedziny wiedzy, takich jak: *gramatyka historyczna języka polskiego*, *historia języka polskiego* czy *literatura staropolska*¹. Wspecjalizowanie w tej dziedzinie nauczyciela byłoby oczywiście najlepszym rozwiązaniem, jednak uważam za zbyt wysokie (a wręcz utopijne) wymaganie owej specjalizacji od każdego glottodydaktyka. Z tego właśnie powodu pomoc w postaci podręcznika, zawierającego wyjaśnienie konkretnego zagadnienia i zapisanego przystępnym językiem, może być nieoceniona.

Za przykład niech posłuży lekcja nr 8 ze wspomnianego podręcznika *Połącz kropki z czasem* (Adamczyk i Jasińska, 2024, s. 38). Zadane w temacie lekcji pytanie brzmi: „Dlaczego w języku polskim istnieje oboczność *q : ę?*”, a odpowiedź na nie wymaga znajomości nie tylko wieloetapowego rozwoju samogłosek nosowych, lecz także rozwoju staropolskiego iloczasu, jego zaniku i dalszych tego konsekwencji. Historyjka wyjaśniająca to zagadnienie zajmuje zaledwie trzy linijki tekstu, który prezentuje wyłącznie potrzebne uczniowi informacje: nosówki okresu prastłowiańskiego, staropolską samogłoskę *a* nosowe oraz dzisiejsze rozróżnienie na *q* i *ę*. Dalej przedstawione zostały zaś przykłady tej właśnie oboczności w najróżniejszych częściach mowy oraz segment *A teraz poćwiczmy!*, zawierający dziewięć różnych ćwiczeń dotyczących omawianego tematu. Na końcu znajduje się jeszcze ciekawostka, umieszczona przy każdej lekcji i dotycząca tematu zajęć, jednak często w szerszym jego ujęciu. Pokazuje ona wyjątki, rozszerza odpowiedź na zadane w tytule pytanie, porównuje omawiane formy i reguły w różnych językach lub nieco bardziej zgłębia zagadnienie.

W gestii nauczyciela pozostaje więc decyzja o doborze samego tematu, ułożenie lekcji, przygotowanie innych ćwiczeń, znalezienie większej liczby przykładów, sprawdzenie nabytych przez ucznia wiadomości itd. Przygotowany w ten sposób podręcznik odciąża dydaktyka, eliminując wymóg dogłębnej znajomości historii języka (w tym przypadku polskiego), podobieństw

¹ Przytoczony tu reprezentatywny przykład dotyczy studiów I i II stopnia filologii polskiej ze specjalnością nauczycielską z glottodydaktyką na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, po ukończeniu których student „jest w pełni przygotowany do pracy w szkolnictwie jako nauczyciel języka polskiego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz do uczenia języka polskiego jako obcego i drugiego w szkole [...], a także do pracy jako lektor języka polskiego jako drugiego i obcego” (UKEN, b.d.).

i różnic w innych językach, ale również pozostawia mu wolność w kwestii doboru zagadnień, ćwiczeń oraz przykładów.

Dlaczego warto?

Zgodnie z wynikami badań oraz opiniami dydaktyków kluczowym elementem procesu przyswajania wiedzy przez mózg jest umiejętność stawiania pytań i dociekania sensu (Kołodziej, 2018, s. 51). Piotr Kołodziej, tworząc neologizm semantyczny na podstawie poezji Wisławy Szymborskiej, nazywa ten etap „pytaniami naiwnymi”. Zaznacza też przede wszystkim semantyczną sprzeczność („ironię”) tej nazwy. Jako że mózg „uczy się” i „przy-swaja” informacje, nie można polegać wyłącznie na przekazaniu treści i wymaganiu ich biernego zapamiętania (Kołodziej, 2018, s. 47–59). Uczeń powinien więc mieć świadomość sensu tego, co zapamiętuje, a także znać powody omawianego na zajęciach zagadnienia (np. reguły gramatycznej czy ortograficznej). W doborze materiału prezentowanego na zajęciach rzeczą oczywistą jest jego celowość. Niedorzeczne jest bowiem wymaganie od uczniów znajomości jakichś treści „dla zasady”, często argumentowane słowami „bo tak”. Witold Gombrowicz w *Ferdydurke* dobitnie wyśmiał taką postawę powtarzanymi przez nauczyciela słowami: „Słowacki wielkim poetą był!” (Gombrowicz, 1987, s. 40–41).

Warto ponadto zauważyć, że tak jak w przyrodzie nic nie bierze się znikąd i wszystko ma swoją przyczynę (nawet jeśli jej nie dostrzegamy lub nie znamy), tak w językach naturalnych każde zagadnienie ma swój początek, swoje źródło. I nawet jeśli zatarło się ono w historii, a najdalsze korzenie danego zjawiska prowadzą jedynie do pewnego momentu w czasie, za który nie dane jest nam się cofnąć – tak warto o tym wspomnieć podczas lekcji. Swoją wartość ma zarówno wyjaśnienie, dlaczego dana reguła występuje w języku, jak i zwrócenie uwagi, że nie znamy jej dokładnego źródła.

Początkowo może to budzić wątpliwości, ale wystarczy zastanowić się nad sensem takiego działania. Wytłumaczenie uczniowi, że od trzystu lat litery *ó* i *u* oznaczają ten sam dźwięk, choć wcześniej tak nie było, a powodem jest uproszczenie artykulacji ścieśnionego *ó*, jest tak samo pouczające, jak zwrócenie uwagi na istnienie w języku praindoeuropejskim klas aspektowych czasownika². Wszak już sama ta informacja niesie za sobą wiele treści: pokazuje, że kategoria aspektu była w tym prajęzyku elementem zastanym

² Celowo zestawilem tu ze sobą dwa przykłady, z których jeden obrazuje bardzo proste, czytelne i nie tak dawne zjawisko fonetyczne, drugi zaś skomplikowane, szerokie i prastare. Chciałem w ten sposób przedstawić, o jak szerokim spektrum historii możemy mówić i jak różne od siebie procesy czy wydarzenia dają się poruszyć na lekcjach gramatyki. Dalej zaś wyjaśniam motywację przytoczenia na zajęciach nawet takiego zjawiska.

już tysiące lat przed Chrystusem i przetrwała aż do dziś (Bednarczuk, 2018, s. 9, 15). Dlaczego? Być może podział na czynności zakończone i trwające, na stany i wydarzenia, był i nadal jest komunikacji potrzebny? W ten sposób przeprowadzić można z uczniami burzę mózgów, zachęcić ich do stawiania hipotez i zastanowienia się nad samym językiem³. A stworzona w ten sposób metoda problemowa jest świetnym sposobem „uczenia się”, gdyż – zgodnie z opiniami dydaktyków – jej cechą charakterystyczną jest dominacja pracy ucznia nad działaniami nauczyciela (Sikorski, 2015, s. 70).

Warto skonfrontować tę myśl, przykładowo próbując przeredagować z uczniami zdania zawierające czasownik w konkretnym aspekcie, ale nie używając przy tym form w aspekcie przeciwnym. Za przykład może posłużyć czasownik niedokonany *jadłem* i jego forma dokonana *zjadłem*. Jeżeli zadaniem uczniów byłoby utworzenie ze zdania *Jadłem obiad* wypowiedzenia w aspekcie dokonanym, nie mogliby oni ułożyć zdania *Zjadłem obiad*. Mogliby zaś użyć połączenia czasownika z bezokolicznikiem (*Dokończyłem / Skończyłem / Zakończyłem jeść obiad*). Ale tu znów pojawia się czasownik dokonany (w tym przypadku *zakończyć*). Uczniowie mogą zaproponować też m.in. zdania *Obiad został zjedzony* (tu nadal widnieje ten sam aspekt, zmieniła się jedynie strona) czy *Obiad już nie istnieje* (tu z kolei zatarło się pierwotne znaczenie). Takie dociekanie prawdy, a później analizowanie wniosków jest metodą pod każdym względem skuteczniejszą niż motywowanie uczniów samym faktem występowania aspektu i używania go w języku polskim.

Motywacja i funkcjonalność

Nie da się ukryć, że lekcje gramatyki – czy to skierowane ku polskiemu uczniowi, czy przystosowane dla obcokrajowca – są tymi najmniej chętnie odbywanymi⁴. Uczniowie widzą w nich przede wszystkim schematyczność, zaczynają kojarzyć lekcje polskiego z matematyką, nie dostrzegając (czasem słusznie) sensu tego, co jest im przekazywane. Nietrudno znaleźć w Internecie memy

³ Jak podaje F. Bereźnicki (2018, s. 118, 129–140), metody nauczania problemowego polegają na kierowaniu pracą uczniów w taki sposób, by ci zdobywali nowe wiadomości (i umiejętności), rozwiązując różne problemy praktyczne i teoretyczne. Uczy ono dostrzegania, formułowania i rozwiązywania sytuacji problemowych, a – co najważniejsze – aktywizuje uczniów intelektualnie i wzmacnia ich aktywność oraz ciekawość. Dzięki nauczaniu problemowemu uczniowie sami dochodzą do wiedzy, co zapewnia wysoką efektywność procesu kształcenia potwierdzoną przez liczne badania.

⁴ „Mimo że uczniowie (jak deklarują) w większości lubią przedmiot język polski, to ich zachowanie podczas lekcji językowych wskazuje na obojętność lub znużenie. W trakcie wywiadów pogłębionych gramatykę i ortografię wymieniali oni jako jedyne «słabe» punkty lekcji języka polskiego” (Horwath, 2015, s. 61).

z pytaniem retorycznym: „Ile razy w życiu przydała ci się wiedza o [tu wstaw dowolny termin gramatyczny]?”⁵.

Na problem ten uwagę zwracają sami nauczyciele. Jak pisze E. Awramiuk (2013):

wśród najczęstszych braków w sprawności komunikacyjnej znajdują się: budowanie komunikatów mało precyzyjnych, nielogicznych; popełnianie błędów stylistycznych (trudności w dostosowaniu słów do stylu komunikatu, stosowanie zwrotów gwarowych, kolokwializmów w wypowiedziach, ubogi zasób słownictwa, stosowanie powtórzeń); problemy z wyrażaniem myśli, trudności w budowaniu dłuższych wypowiedzi; popełnianie błędów gramatycznych; nieznanie związków frazeologicznych.

Kwestia ta jest bardzo złożona, a źródła braku odpowiednich umiejętności językowych (gramatycznych, stylistycznych i leksykalnych) można doszukać się w błędach o charakterze tak dydaktycznym, jak i pragmatycznym. Obawy wzbudza jednak podejrzenie, że niejednokrotnie wina leży po stronie samego nauczyciela, który nie widzi powiązań między nauczaniem gramatyki a doświadczaniem przez ucznia rzeczywistości. Albo który z różnych powodów sam nie zna celu przekazywania uczniom wiedzy dotyczącej tej konkretnej dziedziny. Może to być także efekt wieloletnich działań samego ministerstwa, długo traktującego nauczanie o języku jako znacznie mniej ważne od nauki o kulturze i literaturze, nawet mimo zapewnień, że powinna to być elementarna część lekcji języka polskiego⁶. Uwagę na to zwracała chociażby Jolanta Nocoń, która już ponad dziesięć lat temu pisała:

Po 1998 roku [w] polskiej zreformowanej szkole obserwujemy swoisty kryzys tego działu kształcenia polonistycznego, który zwykło się określać nauką

⁵ Warto jednak zauważyć, że istnieją też memy bardziej pozytywnie wypowiadające się o gramatyce języka polskiego, najczęściej porównujące ją ze szczątkową gramatyką języka angielskiego, ukazujące polszczyznę jaką tę skomplikowaną, trudną, czasem przerażającą (przedstawioną np. jako Godzilla wśród innych języków), a nawet okraszoną popularnym dawniej *trollface*’em, co w żargonie internetowym oznacza nabranie kogoś czy żartowanie sobie z niego. W tym wypadku język polski jest żartownisiem posiadającym kilkadziesiąt różnych form jednego wyrazu, który w języku angielskim się nie odmienia.

⁶ Dla przykładu, choć w podstawie programowej z 2008 r. możemy przeczytać: „Kształtowanie świadomości językowej powinno być zintegrowane. Nie należy oddzielać nauczania gramatyki od ćwiczenia sprawności komunikacyjnych, a zwłaszcza od odbioru dzieł literackich. Każde zagadnienie językowe może i powinno być omówione w kontekście, który unaocznia funkcję danej formy czy zjawiska. W ten sposób unikniemy suchej i nie zawsze skutecznej dydaktycznej metody nauczania abstrakcyjnej wiedzy”, to dział ten został okrojony do pełnego minimum w porównaniu z materiałem obowiązującym jeszcze 10 lat wcześniej (MEN, 2008, s. 74).

o języku, a potocznie (choć niesłusznie) gramatyką szkolną. Świadczyć o tym [może] [...] brak weryfikacji wiedzy o języku (lub sprawdzanie w szczątkowej postaci) podczas sprawdzianu po szkole podstawowej, w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego i w trakcie egzaminu maturalnego z języka polskiego (Nocoń, 2012, s. 27).

Ta tendencja jednak zdaje się być dziś przez podstawę programową zwalczana, a jeśli nie, to na rzeczony problem zwracana jest przynajmniej bezpośrednia uwaga⁷. Abstrahując jednak od wielu możliwych niedociągnięć czy problemów jednostkowych, okazuje się, że największym błędem jest już samo myślenie o dychotomii lekcji języka polskiego, dzielących się na literackie i językowe, co zresztą zaznaczała podstawa programowa już w 2008 r. (MEN, 2008, s. 74). Język jest czymś wszechobecnym, używanym tak naprawdę nieprzerwanie, przez każdego człowieka i w najróżniejszej formie. Jak więc można odbywać lekcje literatury w oderwaniu od języka? Jak rozmawiać z uczniami bez niego? I wreszcie, jak zrozumieć, bez użycia języka, otaczający nas świat?

Celem nauki o języku jest m.in. (albo przede wszystkim?) kształtowanie sprawności posługiwania się najstarszym, najobszerniejszym, najbardziej wymagającym, wszechobecnym i potrzebnym narzędziem, opracowanym kiedykolwiek przez gatunek ludzki. Sam fakt używania mowy wyróżnia gatunek *homo* spośród królestwa zwierząt. Założywszy więc, że lekcja dotycząca imiesłówów ma za cel nauczyć imiesłówów, to jakby rozpętać wojnę w celu rozpętania wojny. Hiperbola tego porównania jest nieprzypadkowa – takie myślenie o prowadzeniu lekcji dla samej lekcji, czy dokładniej nauka gramatyki dla samej nauki gramatyki, jest w moim rozumieniu wyrządzeniem krzywdy: uczniom, językowi, samemu sobie. W przypadku polskich uczniów, szczególnie na późniejszych etapach edukacji, lekcje językowe są raczej rzadkością, a poczucie przez uczniów sensu odbywania takich zajęć jest znikome. Jednym z argumentów wysuwanych przez uczniów w dyskusji na temat lekcji językowych w szkole jest: „Po co mamy się uczyć języka, który znamy biegle?”⁸.

⁷ Dziś w podstawie programowej zawarte są następujące stwierdzenia: „Przełamanie tradycji nauczania gramatyki dla samej gramatyki, czyli odejście od praktyki traktowania wiedzy o języku i kształcenia umiejętności językowych jako «wiedzy osobnej». Kompetencje językowe ucznia służą doskonaleniu jego kompetencji komunikacyjnych, rozumienia tekstów, porozumiewania się, tworzenia wypowiedzi. [...] Bardzo duży nacisk podstawa programowa kładzie na kształcenie językowe i sprawność w skutecznym porozumiewaniu się oraz na jasne formułowanie własnego przekazu, co wynika z przekonania, że człowiek wiedzę przede wszystkim zdobywa poprzez język” (MEN, 2024, s. 44, 86).

⁸ Własne obserwacje, potwierdzone również w mediach społecznościowych – pod każdym wątkiem dotyczącym „niepotrzebnych” przedmiotów w szkole pojawiają się liczne komentarze na temat języka polskiego jako zupełnie zbędnego.

Odchodząc od rozważań nad sensownością i motywacją takiego argumentu, należy zauważyć, że nie ma on zastosowania w glottodydaktyce, gdy język polski jest językiem drugim lub obcym. Jednak i tu motywowanie lekcji językowych jedynie przekazaniem uczniom reguł gramatycznych, ortograficznych i interpunkcyjnych oraz sposobu redagowania wypowiedzi jest z góry założeniem mało dydaktycznym. Osoba chcąc nauczyć się nowego języka ma ku temu powód, a niemal na pewno nie jest nim otrzymanie od nauczyciela streszczenia słownika poprawnej polszczyzny.

Tak więc, jak zaznacza się od lat, nauka języka powinna nieść za sobą funkcjonalność, którą z kolei podzielić można na wewnętrzną i zewnętrzną⁹. Funkcjonalność wewnętrzna to każdy aspekt samorozwoju wynikający z nauki języka, w tym także umiejętności łączenia faktów, zauważania pewnych tendencji, doszukiwania się wzorów, podobieństw i ćwiczenie pamięci. Zewnętrzną funkcjonalność stanowić będzie zaś możliwość komunikacji wraz ze wszystkimi funkcjami języka, od informacyjnej poprzez ekspresyjną aż po funkcję fatyczną. Jak jednak zaznaczała dość krytycznie parę lat temu Jolanta Nocoń (2020, s. 37):

Podejście, które dzisiaj dominuje na lekcjach nauki o języku [...], można określić jako systemowo-gramatyczne z elementami normatywnego i funkcjonalnego. Praktyka i teoria lingwodydaktyczna zdają się funkcjonować w swoistym zawieszeniu między trzema podejściami, jednak z wyraźną dominacją tradycyjnie ujmowanej gramatyki [...]. Ujęcia funkcjonalizujące wiedzę o języku sprawiają wrażenie dodatku do wiedzy czysto teoretycznej i umiejętności analitycznych, często też jedynie udają, że są funkcjonalne [...]. Ciągłe znacznie silniejszy nacisk kładzie się na poprawność, niż na stosowanie [...].

Uczeń na lekcji gramatyki ma przede wszystkim znać i rozumieć celowość jej odbywania, ale także celowość reguł, które są mu prezentowane. Dla przykładu: jeśli lekcja dotyczy doskonalenia stylu językowego, powinien on zostać zaprezentowany w formie przydatnej dla samego ucznia, który w przyszłości niejednokrotnie może potrzebować zredagowania tekstu z zastosowaniem danego stylu. Mogą to być np. dokumenty urzędowe (wnioski, prośby, zawiadomienia, umowy) czy inne wypowiedzi o charakterze formalnym. Drugą kwestią pozostaje jednak wiedza na temat konieczności stosowania poznanych reguł – w tym przypadku stylu urzędowego. Dociekliwy uczeń zapyta, dlaczego nie może napisać wniosku w stylu potocznym, skoro urzędnik może wiedzieć, że ma do czynienia z obcokrajowcem. Warto więc przyjrzeć się, skąd wziął się styl urzędowy, dlaczego wciąż go używamy i jak reaguje na niego społeczeństwo – zwłaszcza wtedy, gdy go zabraknie.

⁹ Podział własny.

Kształcenie językowe łączy się wówczas z kształceniem kulturowym, co tylko dowodzi celowości nauczania o języku. W wielu przypadkach łatwiej jest również zacząć respektować pewne tradycje językowe, nawet dziś odbierane jako przestarzałe, niepotrzebne czy „sztywne”, jeżeli zna się ich umotywowanie.

Zostając przy temacie stylu urzędowego, prześledzić można długą i niełatwą drogę, jaką przebyła polszczyzna, by dotrzeć do tego, co dziś nazywamy *stylem urzędowo-kancelaryjnym*. Dawniej pisma sądowe sporządzano w całości po łacinie, później była ona mieszana z polszczyzną, co zresztą poskutkowało szerokim spektrum pojęć prawnych i prawniczych pochodzących z języka łacińskiego (Lizisowa, 1992, s. 37). Można nawet w ramach ciekawostki pokazać uczniom, jak zapisywano takie polsko-łacińskie teksty jeszcze nieunormowaną grafia średniopolską – a zapisy rot sądowych są przecież nieocenionymi źródłami języka, jakim posługiwano się wówczas w mowie potocznej i dialektalnej.

Opisany powyżej przykład dotyczy aspektu kulturowego spotykanego nie tylko w języku polskim, lecz także poza nim. Podczas wieloletniej nauki języka polskiego uczeń natrafi jednak na niezliczone przykłady odstępstw charakterystycznych dla samej tylko polszczyzny lub najwyżej kilku języków słowiańskich, jak choćby wspomniana wcześniej kwestia samogłosek nosowych, ale także używanie formy czasownika *mieć* przy określaniu obecności (np. *Nie ma mnie*), zrównanie wymowy głosek zapisywanych różnymi literami, użycie narzędnika przy określaniu wykonywanego zawodu (np. *Jestem lekarzem*), sposób tworzenia nazw narodowości czy najróżniejsze konfiguracje mieszania biernika z dopełniaczem. Są to reguły, z którymi uczący się języka polskiego będą musieli się zapoznać. A zapamiętanie ich i zdobycie umiejętności wykorzystania w wypowiedzi, zwłaszcza tworzonej *ad hoc* (np. w rozmowie), jest nie lada wyzwaniem.

Zasadność ujęcia diachronicznego

Jak wspomniałem wcześniej, skuteczne kształcenie nie może obyć się bez praktycznego zastosowania zdobywanej wiedzy. Z tego właśnie powodu podejście synchroniczne, skupione na obecnej formie języka i jego użyciu, jest wyborem oczywistym, co pokazuje również podejście glottodydaktyków: „[...] nawet najbardziej radykalni przedstawiciele metody nauczania języków obcych opartej na nauce gramatyki zasadniczo nie myślą o diachronicznych aspektach języka [...]” (Grucza, 2017, s. 33). Z przewagi metody synchronicznej w poznaniu i zrozumieniu języka zdawał sobie sprawę sam Ferdinand de Saussure, który stwierdził: „Najlepszym sposobem poznania istoty i charakteru jakiegoś języka jest analiza strukturalna dzisiejszych faktów językowych, bo tylko one dostarczają pełnego materiału i tylko one mogą być bezpośrednio

odczuwane” (Paveau i Sarfati, 2009, s. 135). A mimo to krytykował odrywanie jej od metody diachronicznej: „Nie można stawiać nieprzekraczalnej bariery pomiędzy metodą synchroniczną a diachroniczną, jak to robi szkoła genewska” (tamże). Warto więc zastanowić się, czy na pewno wybór podejścia jest kwestią zerojedynkową, a skupienie się na ujęciu synchronicznym wyklucza całkowicie historyczny aspekt języka.

Myślę, że możliwe jest zastosowanie złotego środka pomiędzy nauczaniem według jednego i drugiego podejścia. Błędem byłoby zarówno wyjaśnianie historii wszystkich treści nauczania, przedstawianie uczniom form archaicznych i nieużywanych, jak też ignorowanie ponadtysiącletniej historii języka polskiego i skupianie się wyłącznie na stanie obecnej polszczyzny. Pełno w niej bowiem zagadkowych form i zasad, nieścisłości, wyjątków czy oboczności, które wszystkie razem stanowią tak samo element współczesnego języka, jak i efekt najróżniejszych wydarzeń i zjawisk zapisanych w historii ludzkości.

Pamiętajmy zatem, że język polski jest nie tylko narzędziem wykorzystywanym do komunikacji, lecz także największym dziedzictwem Polaków, wiążącym naszą historię, kulturę, tradycję, sztukę, myśl i światopogląd. Skoro więc, jak już dawno zauważono, nieodzowne są lekcje poświęcone kulturze polskiej czy jej elementy wplatane w kursy języka polskiego, dlaczego tak nieoczywisty wydaje się spadek kulturowy pozostawiony w polszczyźnie od samych początków jej istnienia? Nie sposób nie wspomnieć tu o używanych do dziś frazeologizmach, które bardzo wiele mówią o historii naszego kraju (*Za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj pasa; piąte koło u wozu; marzenie świętej głowy*), jego kulturze (liczne frazeologizmy dotyczące Biblii i samej wiary), tradycjach (*wpaść jak śliwka w kompot; tani jak barszcz; iść w szranki; kruszyć kopie*) czy literaturze (*moralność Kalego; Polacy nie gęsi...; dla pokrzepienia serc*¹⁰).

Do wykorzystania na zajęciach może posłużyć także słowotwórstwo związane z różnymi okresami historycznymi. A skoro na konkretnych etapach rozwoju Polska wchodziła w interakcje z wieloma państwami – czy były to relacje handlowe, wojny, zabory, czy zwyczajne inspiracje – polszczyzna zyskiwała zapożyczenia z różnych języków, co widać także w słowotwórstwie. Polacy zapożyczali z łaciny w okresie staropolskim, ale także z języka czeskiego, zwłaszcza podczas tłumaczenia tekstów religijnych. W późniejszym okresie źródłem pożyczek był język niemiecki, co objawia się dziś głównie w słownictwie dotyczącym miasta (w końcu te budowano na *prawie majdeburskim*). Zapożyczano również z francuszczyzny, języków ruskich, aż wreszcie angielskiego.

¹⁰ Zdaje się, że ostatnie dwa cytaty powoli się zacieraają, dając podane przeze mnie „Polacy nie gęsi” w znaczeniu ‘Polacy to nie gęsi’ oraz „ku pokrzepieniu serc”, którego brzmienie podaję w oryginale.

Na wzór sufiksów w rzeczownikach łacińskich tworzy się dziś polskie wyrazy, które kończą się na -us: *zgrywus*, *nerwus*, *catus*, *obdartus*, *świrus*, *lizus*, *dzikus*, *pijus*, *ślugus*, *lamus*, na -izm lub -yzm, np.: *tumiwisizm*, *korwinizm*, *czechizm*, *janopawlizm*, *gierkizm*, *klientelizm*, *potocyzm*, *wallenrodyzm*, rzadziej na -acja, np.: *pielęgnacja*, *krępacja*, *związkokracja*, *osłokracja*, *masakracja*, *szyfracja*. Jednak dla przykładu z niemieckim sufiksem -ung > -unk > -unek stworzono wiele nowych, rodzimych form, np.: *opierunek*, *opatrunek*, *podarunek*, *pocałunek*, *pomyślunek*, *(za)ładunek*, *poczęstunek*, *rysunek* czy *sprawunek*. Odpowiednik wspomnianego sufiksu w języku angielskim, czyli -ing, również pozwala tworzyć dziś neologizmy dopiero wpisujące się (lub nie) w słowniki: *plażing* ('odpoczywanie na plaży'), *smażing* ('opalanie się'), *leżing* ('wylegiwanie się'), *bieging* ('trening cardio'), *drzewing* ('sport wspinaczkowy'), *kocing* ('piknik na kocu'), *łomżing* ('picie piwa Łomża'), *churching* ('chodzenie do kościoła'), *patrzing* ('oglądanie witryn sklepowych') czy *pierdoling* ('opowiadanie głupot')¹¹.

Co więcej, z różnych okresów historycznych pozostały w naszym języku nazwy zawodów, np. z okresu chrystianizacji Polski: *biskup*, *proboszcz*, *kolega*, *kleryk*, *kardynał*, *prymas*, *prezbiter*, *kanonik*, *prałat* czy *prefekt*, nazwy pochodzące z wpływów niemieckich: *zbrojmistrz*, *cechmistrz*, *zegarmistrz*, *sztukmistrz*, *pocz(t)mistrz*, *baletmistrz* czy *burmistrz*. Z kolei najchętniej zapożyczanymi dziś nazwami anglojęzycznymi są: *menadżer* (*menedżer*), *barber*, *designer*, *groomer*, *trener*, *bokser*, *kontroler*, *mechanik* itd. Ważne jest tu też poczucie estetyki, prestiżu, tak więc zdecydowaną przewagę wśród nazw naukowców i badaczy zapożyczyliśmy z łaciny i greki.

Jak więc widać, historia wywiera istotny wpływ na wiele aspektów języka, którym posługują się współcześni Polacy. Oderwanie się od jej kontekstu prowadzi do niepełnego zrozumienia językowych zjawisk. Można to porównać do rozpoczęcia oglądania wielosezonowego serialu od jego finałowego odcinka – bez znajomości wcześniejszych wydarzeń, kontekstu czy ewolucji bohaterów.

Podsumowanie

Artykuł ten powstał z myślą o skomentowaniu sensowności wprowadzenia elementów historii języka polskiego w nauczaniu go jako drugiego lub

¹¹ Słowo *bieging* pochodzi z utworu „Białkholicy” (Hemingway, 2015), *kocing* i *łomżing* z reklamy (Piwo Łomża 2013), *patrzing* z memu internetowego, zaś *pierdoling* ze zdania *What are you pierdoling about?*, będącego swego czasu popularną reakcją w mediach społecznościowych. Co więcej, marka Tic Tac w sierpniu 2025 r. prezentowała w reklamach na platformie Facebook slogan: *Leżing, smażing, peachy plażing*, co wskazuje na żywotność polskich neologizmów z sufiksem -ing.

obcego. Wśród największych korzyści płynących z podejścia synchroniczno-diachronicznego w glottodydaktyce należy wymienić: odpowiedzi na stawiane przez uczniów „pytania naiwne”, czyli naturalną chęć i potrzebę mózgu, polegającą na docieraniu do prawd, sensów i źródeł, związane ze sposobem, w jaki umysł ludzki przyswaja informacje; budowanie świadomości dziedzictwa kulturowego i historycznego niesionego przez dzisiejszą polszczyznę, możliwe do wydobywania i zbadania; odnalezienie sensowności dzisiejszych reguł i zasad, także tych na pozór nielogicznych, abstrakcyjnych, niekonsekwentnych czy nieintuicyjnych; pełniejsze przedstawienie omawianych problemów, z uwzględnieniem ich historii, rozwoju (także w innych językach), związanych z tym konsekwencji czy podobieństw i różnic wewnątrzjęzykowych (takich jak odmiana przymiotników złożonych i zaimków albo końcówki różnych rodzajów gramatycznych).

Bibliografia

- Adamczyk, M. i Jasińska, A. (2024). *Połącz kropki z czasem. Gramatyka dla obcokrajowców z elementami historii języka. Poziom B1*. Kraków: Progressja.
- Adamczyk, M. i Jasińska, A. (2025). *Połącz kropki z czasem 2. Gramatyka dla obcokrajowców z elementami historii języka. Poziom B1*. Kraków: Progressja.
- Awramiuk, E. (2013). *Co poloniści sądzą na temat kształcenia językowego w szkole?* [wpis na blogu], <https://kursy.operon.pl/Blogi/Okiem-jezykoznawcy-Blog-dr-hab.-Elzbiety-Awramiuk/Co-polonisci-sadza-na-temat-ksztalcenia-jezykowego-w-szkole>
- Bednarczuk, L. (2018). *Początki i pogranicza polszczyzny*. Kraków: Lexis.
- Bereźnicki, F. (2018). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Impuls.
- Gombrowicz, W. (1987). *Ferdynand*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Grucza, F. (2017). *O uczeniu języków i glottodydaktyce I*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.
- Horwath, E. (2015). *Obraz lekcji z zakresu kształcenia językowego w gimnazjum. Polonistyka. Innowacje*, 2, 51–64. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.2.4>
- Kołodziej, P. (2018). *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*. Kraków: Impuls.
- Lizisowa, M. T. (1992). *Staropolski język prawny czy prawniczy – problematyka stylistyczna. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Językoznawcze*, 152(7), 171–183, <http://hdl.handle.net/11716/7571>
- MEN (2008). *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf
- MEN (2024). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*. <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23135>

- Nocoń, J. (2020). Podejście do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 315(11), 27–37. <https://doi.org/10.24917/20820909.11.2>
- Paveau, M.-A., & Sarfati, G.-É. (2009). *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, tłum. I. Piechnik. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Piwo Łomża. (2013). *Łomża reklama – Łomzing news*, YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NrpOlanBCUA>
- Sikorski, J. (2015). Metody nauczania kształtujące samodzielność poznawczą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica*, 184(5), 67–78. <http://hdl.handle.net/11716/10594>
- Taco Hemingway. (2015). *Umowa o dzieło* [album]. Warszawa: Taco Corp.
- Tic Tac. (2025). *Leżing, smażing, peachy plażing* [reklama]. https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1202614675240316&set=p.1202614675240316&type=3&rdid=5MCwQScLsFReyWUu&share_url=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Fshare%2F1DYRt4e6Rr%2F
- UKEN. (b.d.). *Sylwetka absolwenta filologii polskiej UKEN (studia drugiego stopnia)*. Pobrano 23 września 2024 z <https://www.uken.krakow.pl/studia/studia-ii-stopnia/1166-filologia-polska-ii-stopnia>

Streszczenie

Artykuł stanowi rozważania na temat wprowadzania elementów historii języka w nauczaniu języka polskiego jako obcego lub drugiego, skupiające się przede wszystkim na nauczaniu i uczeniu się gramatyki języka polskiego. Przedstawione zostają argumenty przemawiające za użyciem metody diachronicznej obok używanej współcześnie w glottodydaktyce metody synchronicznej, ze wskazaniem przede wszystkim na funkcjonalność i przydatność takiego podejścia. Polszczyzna jako dziedzictwo kulturowe Polaków niesie za sobą ponadtysiącletnią historię naszego kraju, od której trudno jest abstrahować, nauczając tego języka, zwłaszcza w kształceniu literacko-kulturowym. Wiele aspektów polszczyzny, zarówno wewnętrzny językowych, takich jak zasady ortograficzne, gramatyczne czy stylistyczne, jak i komunikacyjnych, typu styl wypowiedzi, komunikatywność czy etykieta językowa, wynika z długiej i zawiłej historii, dającej się dziś odnaleźć w akcie interlokucji. Niedawno wydany podręcznik do nauki gramatyki języka polskiego dla obcokrajowców korzysta z osiągnięć językoznawstwa historycznego w celu wyjaśnienia różnych zasad, reguł i zjawisk występujących we współczesnej polszczyźnie, dając tym samym pretekst do zgłębiania języka polskiego oraz ćwiczenia umiejętności posługiwania się nim.

History of language in teaching grammar of Polish as a foreign language

Abstract

The article is a reflection on introducing elements of the history of language in teaching Polish as a foreign or second language, focusing primarily on teaching and learning Polish grammar. Arguments for using the diachronic method alongside the synchronous method currently used in glottodidactics are presented, pointing primarily to the functionality and usefulness of such an approach. Polish as the cultural heritage of Poles carries with it over a thousand years of history of our country, from which it is difficult to abstract when teaching this language, especially in literary and cultural education. Many aspects of Polish, both intralingual, such as spelling, grammar or stylistic rules, and communicative, such as style of speech, communicativeness or language etiquette, result from a long and intricate history that can be found today in the act of interlocution. The recently published Polish grammar textbook for foreigners draws on the achievements of historical linguistics to explain various principles, rules and phenomena occurring in contemporary Polish, thus providing a pretext for exploring the Polish language and practicing its skills.

Słowa kluczowe: historia języka polskiego, glottodydaktyka, gramatyka języka polskiego

Keywords: history of Polish language, glottodidactics, grammar of Polish language

