

# Ocena poprawności językowej prac egzaminacyjnych uczniów III klasy gimnazjum: wewnętrznojęzykowe przyczyny trudności w ocenie, wyniki zastosowania skali egzaminacyjnej, zalecenia dla systemu egzaminacyjnego

JOANNA DOBKOWSKA\*, AGATA HĄCIA\*

Artykuł przedstawia przyczyny trudności w ocenianiu poprawności językowej prac pisemnych uczniów na przykładzie prac uczniowskich z badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2011*. Przyczyny te mają charakter ściśle językowy (np. nie zawsze wiadomo, jak klasyfikować pewne zjawiska tekstowe) lub zewnętrzny (np. egzaminatorzy różnie oceniają te same błędy). Decyzje egzaminatorów są tym bardziej istotne, że podczas egzaminu gimnazjalnego stosuje się skalę ilościową, co oznacza, że na ostateczny wynik ucznia ma wpływ liczba wskazanych przez egzaminatora błędów. Analiza przedstawiona w artykule dowodzi, że jest to rozwiązanie zawodne. Aby poprawić obecny – wysoce niezadowolający – stan rzeczy, należy ułatwić nauczycielom doskonalenie zawodowe oraz zmodyfikować sposób oceniania warstwy językowej prac uczniowskich podczas egzaminów kończących etapy edukacyjne.

Celem artykułu jest opis przyczyn problemów w ocenie poprawności językowej prac pisemnych uczniów, szczególnie prac egzaminacyjnych. Materiał do analizy stanowiły rozprawki z próbnego egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w grudniu 2011 r., których temat brzmiał: „Co w kontekście *Dziadów cz. II* znaczy być człowiekiem? Rozważ problem w rozprawce. Od-

nieś się do przykładów z innych utworów literackich”.

Analizowane prace zostały wybrane ze względu na duże rozbieżności u poszczególnych egzaminatorów w ocenie poprawności ortograficznej, interpunkcyjnej i językowej (rozumianej jako poprawność leksykalna i gramatyczna). W dwóch grupach egzaminatorów (A i B) poddano potrójnemu sprawdzeniu po 200 wylosowanych prac, co dało łącznie 400 potrójnych sprawdzeń. Do obserwacji w zakresie oceny poprawności językowej oraz poprawności zapisu (orto-

---

Artykuł powstał na podstawie Badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2011* przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych. Projekt współfinansowany jest przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Adres do korespondencji: Joanna Dobkowska, Agata Hącia, Pracownia Języka Polskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa. Adres e-mail: j.dobkowska@ibe.edu.pl, a.hacia@ibe.edu.pl

---

\* Pracownia Języka Polskiego, Instytut Badań Edukacyjnych

grafia i interpunkcja) włączono tylko te rozprawki, w których ocena za treść była wyższa niż 0 punktów (0 punktów oznaczało brak pracy lub pracę nie na temat). Egzaminatorzy w karcie oceny pracy wpisywali liczbę znalezionych błędów językowych (do których zaliczano błędy gramatyczne i leksykalne) oraz – odrębnie – ortograficznych i interpunkcyjnych. Łącznie dla prac z grupy A i B, czyli dla 370<sup>1</sup> obserwacji, stwierdzono jedynie 14 ocen błędów językowych zgodnych dla wszystkich trzech egzaminatorów, 95 zgodnych ocen błędów ortograficznych i 27 zgodnych ocen błędów interpunkcyjnych. Rozbieżności w przypadku liczby błędów językowych sięgały niekiedy 9, 10 a nawet 15<sup>2</sup>, co świadczy o tym, że egzaminatorzy nie zauważali błędów lub z jakichś powodów nie wliczali ich do wykazywanej kwoty.

Podobne niezgodności wykryto w trakcie badania pilotażowego prac maturalnych<sup>3</sup> z języka polskiego, w którym 75 wypracowań zostało ocenionych podwójnie. Egzaminatorzy punktowali wypracowania na 8 skalach cząstkowych, w tym między innymi na czterowartościowej skali poprawności językowej oraz czterowartościowej skali poprawności zapisu. Każdy z egzaminatorów otrzymał obowiązujące w czasie oceny obecnej matury (a więc z pewnością omawiane podczas szkoleń) materiały przygotowane przez Radę Języka Polskiego: *Ustalenia dotyczące błędów ortograficznych i Klasyfikację błędów in-*

*terpunkcyjnych* (bdw.). Raport z tego badania wskazuje niepokojąco niską zgodność punktowania poprawności języka i zapisu.

Skala poprawności zapisu dawała egzaminatorom dużo swobody. Nie musieli liczyć błędów ortograficznych i interpunkcyjnych, lecz jedynie ważyć je, czyli rozróżniać błędy nierażące i rażące (polegające na naruszeniu ogólnej reguły ortograficznej lub interpunkcyjnej w zapisie słów lub fraz o wysokiej frekwencji). Niską zgodność punktowania (32%) można by wyjaśnić nadmiarem swobody, gdyby nie to, że niemal identyczną zgodność osiągnięto w skali poprawności językowej, która swobodę ograniczyła do minimum. Skala poprawności językowej wymagała prostego policzenia błędów składniowych, leksykalnych (w tym słowotwórczych), frazeologicznych i fleksyjnych. Wypracowaniu zawierającemu nie więcej niż 1 błąd należało przypisać 3 punkty. Dwa lub trzy błędy dawały 2 punkty, 4–5 błędów – 1 punkt, a więcej niż 5 błędów – 0 punktów. Trudno zrozumieć, dlaczego w tej prostej skali egzaminatorzy podjęli tylko 33% zgodnych decyzji – niemal tyle samo, ile dawałoby punktowanie czysto losowe. Nasuwa się przypuszczenie, że rozmaicie rozumieli samo pojęcie błędu językowego (Konarzewski, 2011, s. 13).

Taka sytuacja wydaje się bardzo niepokojąca. Podczas właściwego egzaminu gimnazjalnego liczba błędów (językowych, ortograficznych i interpunkcyjnych), którą mierzona jest poprawność językowa uczniowskich tekstów, przekłada się na określoną liczbę punktów, umiejscowioną w skali z ostrymi przedziałami punktowymi. Od właściwego określenia liczby błędów w pracy ucznia zależy zatem w dużej mierze ostateczny wynik egzaminacyjny.

Sposób oceny poprawności językowej prac uczniowskich nie jest przy tym sprawą łatwą.

<sup>1</sup> Z ogólnej liczby obserwacji wyłączono te prace, w których dwóch lub trzech egzaminatorów oceniło prace na 0 punktów w zakresie treści.

<sup>2</sup> W 28 spośród 200 prac z grupy A różnica pomiędzy skrajnymi ocenami egzaminatorów wynosiła 6–8 błędów, w 8 pracach: 9–10 błędów, w 1 pracy: 15 błędów.

<sup>3</sup> Prowadzonego w ramach Projektu IV *Pilotaż nowych egzaminów maturalnych* komponent IV.2.4 *Modernizacja egzaminu maturalnego z języka polskiego*. Projekt realizowany jest przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, a współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Krzysztof Konarzewski, Joanna Dobkowska, 2011).

Jest uwarunkowany różnymi czynnikami:

- wewnątrzjęzykowymi (jak ten, że system językowy ze swej istoty często wymyka się rozłącznym podziałom i jednoznaczny ocenom);
- kulturalnojęzykowymi (konwencje klasyfikacji błędów językowych i oceny normatywnej tekstów);
- zewnętrznymi (jak przygotowanie merytoryczne i wycucie językowe oraz świadomość językowa egzaminatorów).

Wpływ tych trzech typów czynników sprawia, że z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, iż identyczne ocenienie dowolnej pracy uczniowskiej przez dowolnych dwóch egzaminatorów w zasadzie jest niemożliwe. Dlatego należy się zastanowić, jak zminimalizować niekorzystne dla uczniów skutki takich rozbieżności.

Na początek rozpatrzmy po kolei wymienione wyżej czynniki wpływające na ocenę prac uczniowskich, by przejść do omówienia skal egzaminacyjnych i analizowanego materiału.

W tradycji szkolnej opis systemu językowego – na wzór akademicki – jest prowadzony na gruncie językoznawstwa strukturalistycznego. Oznacza to przede wszystkim wyróżnienie kilku podsystemów języka:

- fonologicznego, gdzie jednostką jest fonem, a jego tekstowym odpowiednikiem – głóska;
- morfologicznego, gdzie jednostką jest morfem (najmniejsza częśćka znaczeniowa), a jego tekstowe odpowiedniki to morfy – leksykalne, słowotwórcze i gramatyczne;
- leksykalnego, gdzie jednostką jest leksem, któremu w tekście zazwyczaj odpowiada wyraz w określonym znaczeniu (są również leksemy złożone, których tekstowe odpowiedniki to np. związki frazeologiczne);
- składniowego, gdzie jednostką jest syntaksa, której w tekście odpowiadają proste lub skomplikowane związki składniowe.

Podsystemy języka przenikają się – nierzadko tak ściśle, że rozłączna klasyfikacja zjawisk tekstowych odpowiadających poszczególne podsystemom jest niemożliwa. Dotyczy to np. pogranicza fleksyjno-składniowego (istotą polskiej fleksji, umiejscawianej tradycyjnie na poziomie morfologicznym, jest wskazywanie na funkcję składniową leksemów, a zatem często poprzez analizę fleksyjną leksemów można wnioskować o właściwościach składniowych tekstu), fleksyjno-semantycznego (dobór odpowiedniego paradygmatu fleksyjnego często wiąże się ze znaczeniem leksemów), semantyczno-składniowego (wybór określonej konstrukcji składniowej często ma konsekwencje semantyczne – i odwrotnie: znaczenie leksemu decyduje nierzadko o jego właściwościach składniowych). Explicite mówi o tym również Zygmunt Saloni:

Zebrane błędy językowe podzieliłem na kilka grup według tego, jakich dziedzin języka dotyczą. Jest to klasyfikacja robocza, celem jej jest tylko ułatwienie przeglądu. Szczególnie zbyt wiele było tu wypadków pogranicznych, takich, gdy wykołajenie wiąże się z dwoma działami gramatyki lub gdy stoi na pograniczu gramatyki i leksyki. Charakterystycznym przykładem mogą tu być wykołajenia rekcji, które można zaliczyć zarówno do gramatyki, jak i do słownictwa. Czysto umowne jest także zaliczanie błędów w użyciu przyimków i spójników do działu składni, a błędów w użyciu zaimków – do słownictwa. Trudne było rozgraniczenie błędów stylistycznych i właściwych błędów językowych (Saloni, 1971, s. 21).

Perspektywa strukturalistyczna opisu języka wiąże się również z wyrazistym rozdzieleniem zjawisk wewnątrzjęzykowych (dotyczących wskazanych podsystemów) i zewnątrzjęzykowych (takich jak ortografia i interpunkcja). Tymczasem nierzadkie są wypadki pograniczne, zwłaszcza dotyczą-

ce fleksji i ortografii (gdy zmiana w obrębie tematu leksemu może być traktowana bądź jako zmiana gramatyczna, bądź jako naruszenie pisowni bez konsekwencji gramatycznych) oraz interpunkcji i składni (gdy wybór znaku interpunkcyjnego wpływa na sposób interpretacji składniowej wypowiedzenia).

Odrębną kwestię stanowi opis i ocena wartości stylu. W polskiej tradycji językoznawczej, tradycji strukturalistycznej, pojęcie to jest wiązane raczej z tekstem niż z systemem językowym. Styl jest więc najczęściej definiowany strukturalistycznie jako „zespół środków językowo-stylistycznych, a więc środków pełniących ekspresywno-impresywną funkcję w wypowiedzi” (Kurkowska i Skorupka, 2001, s. 17) lub – po uwzględnieniu wybranych elementów pragmatycznojęzykowych – jako „sposób ukształtowania języka wypowiedzi, zasadzający się na wyborze z bogactwa systemu językowego określonych środków [...], ich interpretacji, a następnie ułożeniu z nich takiej całości, która ma najlepiej służyć celowi, jaki zakładał jej nadawca” (Markowski, 2004, hasło problemowe: Styl). Jako środki stylistyczne mogą być zatem traktowane elementy tekstu odpowiadające wszystkim poziomom systemu językowego. Ze zrozumiałych powodów rodzi to wiele trudności interpretacyjnych: każdy element tekstu można w zasadzie ocenić i pod względem sposobu reprezentowania systemu językowego (np. czy wyraz tekstowy został użyty zgodnie ze znaczeniem, które ma odpowiadający mu leksem – element systemu języka; czy powierzchowna konstrukcja składniowa odpowiada systemowym regułom tworzenia syntaks; czy dana forma wyrazowa jest zgodna z paradygmatem określonego leksemu itd.), i pod względem jego wartości stylistycznej. Rozwiązanie z punktu widzenia teoretyka języka zrozumiałe, choć trudne do zrealizowania w praktyce (taka podwójna klasyfikacja środków językowych byłaby zresztą mało

klarowna), z punktu widzenia np. praktyki szkolnej jest w zasadzie niewykonalne.

Do trudności z samym rozpoznaniem i opisem zjawisk językowych reprezentowanych w tekstach dochodzą kłopoty wynikające z konieczności odniesienia się w ocenie do ustaleń językoznawstwa normatywnego<sup>4</sup>. Kluczowe pojęcia tej dziedziny działalności językoznawczej to norma językowa, definiowana jako:

zbiór tych elementów systemu językowego, a więc zasób wyrazów, ich form i połączeń oraz inwentarz sposobów tworzenia, łączenia, wymawiania i zapisywania wszelkich środków językowych, które są w pewnym okresie uznane przez jakąś społeczność (najczęściej przez całe społeczeństwo, a przede wszystkim przez jego warstwy wykształcone) za wzorcowe, poprawne albo co najmniej dopuszczalne (Markowski, 2004, hasło problemowe: Norma językowa)

i błąd językowy, definiowany następująco:

nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia: nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści, nie przekazuje na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd. Błąd można też określić jako taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie (Markowski, 2004, hasło problemowe: Błąd językowy).

Należy mieć na uwadze to, że współczesna teoria kultury języka rozróżnia dwa poziomy normy językowej: normę wzorcową, obowiązującą we wszystkich kontaktach i wypo-

<sup>4</sup> Opis współczesnej teorii kultury języka polskiego można znaleźć przede wszystkim w hasłach problemowych *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny* (Markowski, 2004) oraz w trzytomowym podręczniku akademickim *Kultura języka polskiego* (Markowski, 2006–2009).

wiedziach (ustnych i pisanych) oficjalnych (tj. nieprywatnych), oraz normę użytkową, typową dla kontaktów swobodnych, prywatnych. Norma wzorcowa opiera się na tradycji językowej, wymaga od użytkowników języka większej staranności w tworzeniu tekstów, większego szacunku dla materii językowej, norma użytkowa zaś dopuszcza więcej odstępstw od tradycyjnych rozstrzygnięć, daje miejsce na większą swobodę wypowiedzi, jest też mocno zróżnicowana wewnątrz (obejmuje m.in. odmiany środowiskowe języka).

Normy wzorcowej, zgodnie z zaleceniami językoznawców i normatywistów, należy nauczać w szkole jako wzorca starannego języka ogólnopolskiego, którym winni władać uczniowie po zakończeniu edukacji. Nie oznacza to jednak, że trzeba od uczniów wymagać, by w wypowiedziach (pisanych i mówionych) posługiwali się językiem kostycznym, archaicznym, patetycznym lub przeciwnie: pozbawionym emocji. Stosowanie przez uczniów normy wzorcowej oznacza przede wszystkim to, że powinni oni – mając świadomość wartości pragmatycznej środków językowych – stosować je właściwie, odpowiednio do okoliczności i typu wypowiedzi. Norma wzorcowa wymaga od ucznia staranności językowej, która jest możliwa dzięki pogłębionej świadomości zjawisk językowych. Zgodna z normą wzorcową będzie na przykład wypowiedź, w której uczeń będzie przestrzegał zasad dobrego stylu (jasności, prostoty, zwięzłości), nienacechowana stylistycznie (np. nieupotocznioma, niezawierająca elementów stylu kancelaryjno-urzędowego, niearchaizowana). Norma wzorcowa obliuguje ucznia – przykładowo – do używania formy *tę* w bierniku liczby pojedynczej zaimka *ta*; do stosowania konstrukcji *wysyłam SMS*, *wysyłam e-mail* (a nie – co charakterystyczne dla normy użytkowej – *wysyłam SMS-a*, *wysyłam e-maila*); do unikania wyrazów modnych, np. *dokładnie [tak]*; *filozofia [działania]*; *kondycja [firmy]*;

*realizować projekt, [działania] dedykowane*; do nieznieskształcania formy i znaczenia frazeologizmów – itd. Zgodne z normą wzorcową będzie również sięgnięcie do repertuaru rzadszych środków językowych (jak np. erudycyjnych frazeologizmów), niezgodne zaś – posługiwanie się środowiskową odmianą polszczyzny, np. językiem młodzieżowym (podczas odpowiedzi ustnej lub w wypracowaniu). Poniżej normy wzorcowej jest również publiczne stosowanie wulgaryzmów.

Uczeń powinien mieć świadomość tego, że wybór odpowiedniego repertuaru środków językowych jest jednym z elementów przestrzegania zasady stosowności w ogóle. Zadaniem szkoły jest również wyrobienie w uczniu świadomości bogactwa językowego, które pozwala na dobór właściwych – różnych – środków językowych pasujących do różnorodnych sytuacji. Dlatego podczas przerw uczeń nie będzie się zachowywał niestosownie, rozmawiając z kolegami slangiem młodzieżowym – wręcz nienaturalne i niedobre byłoby, gdyby w kontaktach z rówieśnikami posługiwał się językiem naukowym albo urzędowym (pomiędzy tu kwestię zabaw słownych). Z kolei używanie polszczyzny bardzo potocznej (ale także np. urzędowej) na lekcji będzie znaczącym wykroczeniem przeciwko normie wzorcowej.

Szczegółowe rozstrzygnięcia o przynależności środków językowych do danego poziomu normy językowej, czyli kodyfikację normy, zawierają wydawnictwa poprawnościowe (np. słownik poprawnej polszczyzny w hasłach problemowych i szczegółowych), zbiory felietonów językowych językoznawców i normatywistów i inne wydawnictwa upowszechniające kulturę języka<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Szukając źródeł wiedzy o normie językowej współczesnej polszczyzny, należy jednak z dużą ostrożnością traktować internetowe wypowiedzi, także dłuższe teksty, miłośników polszczyzny – osób nieprzygotowanych merytorycznie do oceny zjawisk językowych, w sądach kierujących się niemal wyłącznie emocjami.



Aby taki wzorzec uczniom wpoić, nauczyciel i egzaminator (często to dwie funkcje jednej osoby) winien spełnić szereg warunków – by tak rzec: technicznych i etycznych. Po pierwsze, musi sam doskonale znać normę językową współczesnej polszczyzny. Po drugie, wskazane jest, aby nieustannie pogłębiał świadomość w tej dziedzinie (norma bowiem jest zmienna), doskonalił swój warsztat po to, by móc sprawnie i świadomie ocenić poprawność językową prac uczniów. Po trzecie wreszcie, powinna go cechować taka postawa wobec języka, która polega na traktowaniu go jako wartości autotelicznej, a nie tylko narzędzia komunikacyjnego; postawa, która opiera się na szacunku do języka, a nie na instrumentalnym traktowaniu go. Tylko nauczyciel (i egzaminator), którego rzeczywistość cechuje taki stosunek do języka, jest w stanie wpoić go uczniom i rzetelnie ocenić poziom językowy prac uczniowskich.

Największą trudność sprawia jednak egzaminatorowi nie opanowanie teorii kultury języka, lecz zastosowanie tej teorii w praktyce egzaminacyjnej. Trudność ta wynika z konieczności znalezienia odpowiedzi na przedstawione niżej pytania, które wciąż jeszcze nie doczekały się satysfakcjonujących odpowiedzi i gruntownych opracowań.

Najważniejsze pytanie, które rodzi kolejne kwestie do rozstrzygnięcia, to: czy od uczniów, zwłaszcza starszych, należy wymagać znajomości normy językowej w takim samym zakresie jak od dorosłych użytkowników języka, czy też należałoby wyznaczyć odrębny poziom normy szkolnej (norm szkolnych) dla uczniów w różnym wieku? Wypowiada się również w tej sprawie Saloni: „Wypowiedź [ucznia] musi osiągnąć w zasadzie (to ostrożne zastrzeżenie jest ważnym elementem niniejszego wywodu) poziom pełnej poprawności językowej i stylistycznej. I będziemy jej wymagać od absolwenta szkoły średniej” (zob. Saloni, 1971, s. 4). Jeśli

przyjąć, że uczeń ma poznać w szkole tę samą normę językową wzorcową, której znajomości wymaga się od wykształconych i świadomych użytkowników języka, to należałoby uznać, że w ocenie prac uczniowskich powinno się skrupulatnie odnotowywać nie tylko błędy, ale także potknięcia językowe. Punktem odniesienia byłaby bowiem norma wzorcowa polszczyzny, definiowana bez uwzględnienia kryterium wieku użytkowników języka. Jeśli by jednak uznać, że nauczanie normy językowej – a co za tym idzie: ocena poziomu językowego prac uczniów – winno uwzględniać naturalne przecież niedostatki uczniowskiej kompetencji językowej, rodzi się pytanie: jak wyznaczyć tę część normy, którą jest w stanie poznać i opanować uczeń w określonym wieku? Które odstępstwa od normy „dorosłej”, tj. błędy i usterki językowe, tolerować w praktyce nauczycielskiej i egzaminacyjnej?

Częściowo tylko znamy odpowiedzi na te pytania – przede wszystkim dzięki wynikom badań psychologicznych i psycholinguistycznych (np. wiemy, że właściwego operowania słownictwem abstrakcyjnym można wymagać dopiero od ucznia kilkunastoletniego, tj. takiego, który właśnie przeżywa intensywny rozwój umiejętności abstrakcyjnego myślenia). Danych do ustalenia poziomu normy języka uczniów, innych niż intuicyjne lub pozyskane z doraźnych obserwacji, jest wciąż za mało, by wyraziście zakreślić granice tej normy.

Dodajmy jeszcze, że w istocie ocena wartości językowej pracy uczniowskiej powinna być oceną nie tyle poprawności, ile sprawności językowej ucznia. Wąskie traktowanie tego aspektu oceny językowej tekstu, tzn. kierowanie się w pracy egzaminatora wyłącznie ogólnymi zasadami wyodrębniania i klasyfikowania błędów językowych, sprawia, że wiele fragmentów pisemnych wypowiedzi uczniowskich wymyka się ocenie: ogólne i dość sztywne klasyfikacje nie pozwala-

ją na dokładną charakterystykę ukształtowania językowego prac uczniów.

Tekst poprawny językowo jest to więc tekst wolny od błędów i usterek językowych. Nie znaczy to, że taki tekst spełnia już wszystkie warunki stawiane tekstowi dobremu, właściwemu w danej sytuacji; tekst dobry powinien być bowiem poza tym sprawnie napisany, odznaczać się walorami estetycznymi i nie naruszać zasad etyki słowa (Markowski, 2004, hasło problemowe: Poprawność językowa).

Natomiast sprawność językowa to:

cecha osoby mówiącej lub piszącej, polegająca na umiejętności przekazania w swoich tekstach tego, co się chce przekazać (informacji, przeżyć, emocji itp.) w sposób najodpowiedniejszy w danej sytuacji komunikatywnej. Umiejętność ta polega na doborze takich środków językowych, które pozwolą najlepiej dotrzeć do odbiorcy, spowodować jego właściwą (to znaczy taką, o jaką chodziło autorowi tekstu) reakcję i wywołać u niego pozytywną ocenę mówiącego (piszącego) (Markowski, 2004, hasło problemowe: Sprawność językowa).

Na ten temat pisał również Saloni:

Nieporadność językowa i stylistyczna absolwenta szkoły średniej stanowi najbardziej widome świadectwo niepowodzenia dydaktycznego polonisty. Dla najróżniejszych fachowców, rekrutujących się spośród absolwentów różnego typu liceów, ogólna sprawność językowa jest przecież koniecznym elementem wykształcenia. Wyrobienia owej sprawności słusznie się wymaga od szkoły, a zwłaszcza od nauczycieli języka polskiego. [...] Sprawność ta nie obejmuje oczywiście tylko zagadnień czysto językowych. Wręcz warunkiem jej wyrobienia jest uzyskanie przez ucznia odpowiedniego poziomu umysłowego, związana jest bowiem nierozdzielnie np. z umiejętnością koncentracji, samo-

dzielnego myślenia i logicznego rozumowania, a także z pewną wrażliwością estetyczną (Saloni, 1971, s. 3–4).

W tym kontekście odpowiedź na postawione wcześniej pytania o to, jak wyznaczyć granice normy, której przestrzeganie przez uczniów należy w szkole egzekwować, pytania przecież niełatwe, staje się tym trudniejsza, im wyrazistsza jest konieczność uwspólnienia stanowiska w tej sprawie, które winni zająć konstruktorzy skal oceniania, a przede wszystkim egzaminatorzy oceniający poprawność językową prac uczniowskich. Bez wyrazistego określenia i uzasadnienia, która postawa będzie właściwsza w procesie (i systemie) edukacyjnym (czy oczekiwać od uczniów znajomości „dorosłej” normy językowej, czy też wyznaczać poziomy normy „dziecięcej”), popartego bogatym materiałem egzemplifikacyjnym, nie można oczekiwać zbieżnych ocen poprawności językowej prac uczniów. Wspólne stanowisko można by wypracować tylko podczas głębokiej, rzetelnej debaty ekspertów i praktyków, która dałaby także okazję do stworzenia propozycji systemu odpowiedniego przygotowywania egzaminatorów do pracy, analizy stosowanych metod oceniania językowej warstwy tekstów uczniowskich oraz używanych w tym procesie skal.

Obecnie stosuje się przede wszystkim dwa zasadnicze podejścia do oceniania poprawności językowej w pracach uczniowskich, które zostały już scharakteryzowane w opisie pilotażu prac maturalnych: w pierwszym z nich egzaminator jest zobligowany do szczegółowego liczenia popełnionych w wypracowaniu błędów językowych, ortograficznych lub interpunkcyjnych, w drugim – szacuje ich ilość względem długości tekstu, posługując się przyjętymi w danej skali określeniami (np.: brak błędów, błędy nieliczne, błędy liczne), czasem dodatkowo ważąc błędy, czyli dzieląc je na nierażące i rażące. W przypad-

---

**Język:**

Poziom 2: najwyżej 3 błędy składniowe lub leksykalne, lub frazeologiczne, lub fleksyjne

Poziom 1: 4 błędy składniowe lub leksykalne, lub frazeologiczne, lub fleksyjne

Poziom 0: ponad 4 błędy składniowe lub leksykalne, lub frazeologiczne, lub fleksyjne

**Ortografia:**

Poziom 1: najwyżej 2 błędy

Poziom 0: ponad 2 błędy

**Interpunkcja:**

Poziom 1: najwyżej 3 błędy

Poziom 0: ponad 3 błędy

---

*Rysunek 1.* Sposób oceniania dłuższej wypowiedzi pisemnej – w aspekcie języka, ortografii i interpunkcji.

ku obu metod porównywalność ocen egzaminatorów możliwa jest jedynie w przypadku takiej samej oceny normatywnej zjawisk językowych, zbieżnej kategoryzacji rodzajów błędów oraz trafnego określenia ich rangi. W przypadku kryteriów ilościowych istotna staje się również liczba błędów, a więc wskazanej wyżej oceny egzaminator dokonuje osobno dla każdego wyrazu lub konstrukcji składniowej. Podejście ilościowe w ocenianiu poprawności prac egzaminacyjnych przewiduje *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012* (CKE – OKE, 2010). Zgodnie z tym dokumentem kryteria ilościowe zastosowano w trakcie sprawdzania wypracowań uczniowskich pozyskanych podczas próbnego egzaminu gimnazjalnego, a także w ocenie egzaminów gimnazjalnych przeprowadzonych w kwietniu 2012 r. Kryteria te w aspekcie oceny poprawności językowej i poprawności zapisu zakładają wąskie przedziały i brak różnicowania rangi błędów (Rysunek 1).

Dodatkowo można przyjąć, że na ocenę dokonywaną za pomocą kryteriów nakładają się osobiste preferencje egzaminatorów: każdy z nich osobno przyjmuje – w sposób świadomy lub nieświadomiony – określoną postawę wobec przedstawionego problemu wynikającą – poza przyczynami związanymi ze świadomością i wiedzą językową samego eg-

zaminatora – także z jego przekonań dotyczących relacji pomiędzy treścią a formą pracy i nastawienia uwarunkowanego charakterem uczniowskiego pisma lub prezentowanymi w pracy poglądami. Nie bez znaczenia jest tu działanie psychologicznego efektu halo (efektu aureoli), który powoduje, że w przypadku prac ocenionych wyżej w kryterium treści egzaminatorzy (i nauczyciele w ogóle) są bardziej tolerancyjni wobec popełnionych błędów językowych, ortograficznych czy interpunkcyjnych<sup>6</sup>. Skutkuje to pomijaniem w ocenie niektórych błędów i usterek językowych.

Zadanie oceny poprawności językowej prac uczniów, zwłaszcza w sytuacji egzaminacyjnej, gdy od wyniku egzaminu zależy często przyszłość edukacyjna dziecka, jest więc nad wyraz trudne. Dowodzą tego przykłady oceny prac gimnazjalistów, z których każda sprawdzana była niezależnie przez

<sup>6</sup> Efekt ten działa również w drugą stronę: w przeprowadzonym przez autorkę [J. D.] eksperymencie, w którym udział wzięło 96 studentów specjalizacji nauczycielskiej (studenci III roku polonistyki na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego), ponad 75% badanych niżej oceniło treść przeciętnych pod tym względem prac, których autorzy popełnili liczne błędy językowe i ortograficzne. Można więc założyć, że na surowość lub pobłażliwość nauczyciela w ocenie pojedynczych zjawisk językowych wpływa nie tylko suma błędów i usterek w całym tekście uczniowskim, ale także ocena treści wypracowania.



trzech egzaminatorów. W dalszej części artykułu przedstawimy przykłady błędów różnego typu, które w pracach uczniowskich wymykają się jednoznacznym ocenom, oraz podejmiemy próbę wskazania możliwych przyczyn tych trudności. W analizie materiału pomijamy te błędy i usterki językowe, które tradycyjnie są traktowane jako zewnętrznojęzykowe, ponieważ ich omówienie zasługuje na osobne opracowanie.

Analiza warstwy językowej prac pozwala na wyodrębnienie dwóch głównych typów potknięć: w doborze leksykalnym składników zdania oraz w składniowych – w konstrukcji zdań. W zasadzie nie wystąpiły błędy fleksyjne, stosunkowo niewiele było również błędów frazeologicznych. Liczne natomiast były przykłady nieporadności językowej uwidaczniającej się w splocie uchybień i usterek, często wywołujących niezamierzony komizm językowy.

Poniżej przedstawiamy typy błędów, które pojawiły się w analizowanych pracach, wraz z komentarzem dotyczącym ich oceny normatywnej oraz sposobu ocenienia ich przez egzaminatorów. Poniższa klasyfikacja błędów została zaproponowana przez nas – egzaminatory bowiem posługiwali się, jak wspomnieliśmy wcześniej, tylko trzema kategoriami błędów: ortograficznymi, interpunkcyjnymi i językowymi. Cytaty z prac uczniowskich podajemy w niezmienionej postaci, tj. zachowujemy oryginalną ortografię i interpunkcję.

### **Błędy w doborze leksykalnym wyrazów**

#### **Błędy w łączliwości leksykalno-semantycznej**

Jako błędy w zakresie łączliwości leksykalno-semantycznej traktowaliśmy takie wykołowania w tworzeniu kolokacji, których przyczyną jest niewłaściwe rozpoznanie znaczenia wyrazu lub nierespektowanie ograniczeń

łączliwości wynikających tylko ze zwyczaju językowego (tak zdarzało się najczęściej), np.:

#### 1. Widmo pragnie wyzwolić się z tułaczki.

Poprawnie: *zaprześć tułaczki*; czasownik *wyzwolić się* łączy się z rzeczownikami typu *niewola*, *rządy* – w jednym ze znaczeń; z rzeczownikami typu *więzy*, *objęcia* – w innym znaczeniu; z rzeczownikami typu *strach*, *kompleksy*, *przesady* – w jeszcze innym znaczeniu; rzeczownik *tułaczka* nie należy do żadnej z tych grup semantycznych.

#### 2. Pamiętajmy, że trzeba być miłym i współczującym dla wszystkich, nie można się przenośny stać *przedstawicielem znieczulicy społecznej*.

Poprawna konstrukcja: *czyjeś zachowanie jest dowodem znieczulicy społecznej*; rzeczownik *przedstawiciel* łączy się tylko z nazwami grup społecznych, np. *przedstawiciel chłopów*, *inteligencji*; z nazwami związków, stowarzyszeń, firm, instytucji.

#### 3. [...] były właściciel wioski, który już nie żyje z 3 lata za *krzywdy* jakie *popetnił*.

Poprawnie: *za krzywdy, które wyrządził*; czasownik *popetnić* łączy się – na mocy konwencji językowej – z rzeczownikami typu *nietakt*, *wykroczenie*, *przestępstwo*.

#### 4. Mój ostatni *argument* [...] możemy również *zobaczyć* w lekturze „Mały Książę”, gdzie chłopiec opiekuje się różą, nie *zostawia* kwiatu *bezbronnie* [...]

Pierwszy błąd łączliwości wynika z niezrozumienia, czym jest *argument*; drugi z niewiedzy, że przysłówek *bezbronnie* może określać wygląd, stan osoby – ale tylko tej, która podlega czynnościom drugiego uczestnika zdarzenia.

#### 5. Miłość – wiele ma dróg. Obojętnie w *jakiej miłości* żyjemy, ale ważne, aby była ona szczerą, wierną, prawdziwą.

Czasownik *żyć* łączy się z nazwami niektórych uczuć/stanów (w wielu wypadkach trudno je rozgraniczyć), np. *żyć w strachu, w nienawiści, w rozpacz*, rzadko również z rzeczownikami *miłość*; być może takie użycie jest ograniczone stylistycznie (np. *Staruszkowie ci przeżyli wspólnie pół wieku, a wciąż żyli w miłości*). Niemożliwa jest jednak taka zmiana szyku zdania z omawianą kolokacją, która zmieni funkcje składniowe wyrazów, zwłaszcza elementu *miłość*: nie może on pełnić funkcji orzeczenia.

6. Jednak dziewczyna ta gdy ma do wyboru uratowanie swojej przyjaciółki Karen poprzez podanie jej eliksiru który mógłby obalić granice nietykalności między nią, a jej chłopakiem Dalmenem [? – A. H.] postanawia uratować swoją przyjaciółkę podając jej eliksir i tym samym czyni ją nieśmiertelną.

Oczywiste zakłócenia łączliwości: *nietykalność między kimś a kimś* – poprawnie: *czyjaś nietykalność*. Warunek poprawnego zastosowania tego schematu składniowego wynika ze znaczenia rzeczownika *nietykalność*: określa on cechę osoby, a nie relację między osobami (co bowiem miałyby znaczyć: *nietykalność między kimś a kimś?*). Ponadto naruszenie łączliwości czasownika *obalić* – w znaczeniu fizycznym łączy się z nazwami osób i rzeczy, np. *obalić drzewo, obalił go na ziemię*; w znaczeniach przenośnych – z nazwami systemów, rządów itp., np. *obalić komunizm, monarchię*; z nazwami teorii, poglądów, idei itp.

7. *Bardzo poświęciła swoje szczęście i swój związek [...].*

Znaczenie czasownika *poświęcić* nie pozwala na łączenie go z intensyfikatorami.

8. Adam Mickiewicz *znakomicie porusza* ten temat.

Czasownik *poruszać* w znaczeniu „sprawić, że coś się stało przedmiotem opisu” nie podlega ocenie jakościowej – w przeciwieństwie do czasownika *omawiać*, którym można go w tym zdaniu zastąpić.

9. Człowiek żyje już od typu lat. Z pokolenia na pokolenie przekazuje *sobie na wzajem kulturę, zwyczaje i panujące normy*.

Czasownik *przekazywać* łączy się z nazwami rzeczy – materialnych i niematerialnych – zależnych od aktanta; takie, o których można powiedzieć, że je ma – można np. *przekazywać majątek, sekrety, rodzinne tajemnice* itp. Trudno wyraźnie wyznaczyć granice tego zbioru (np. dyskusyjne, czy można przekazywać zwyczaje i normy), niemniej bez wątpliwości nie należy do niego rzeczownik *kultura* – postrzegamy ją bowiem jako osobny byt, a nie własność człowieka.

10. Sądzę, że *zachowanie* takich *norm* jest trudne, więc nie o każdym można powiedzieć, że jest człowiekiem.

Konwencjonalnie poprawne jest połączenie *przestrzegać norm* lub *zachowywać się w zgodzie z normami*.

11. Takie *zachowanie* *prezentowała* dziewczica Zosia z II cz. Dziadów, gdyż odmawiała uczucia wszystkim zalotnikom.

Poprawne połączenie: *zachowanie cechuje kogoś* – lub w konstrukcji nieznominalizowanej: *ktoś się zachowuje...*

12. Nie potrafił zrozumieć człowieka dopóki sam nie *stanął* w *takiej* sytuacji.

Poprawnie – na mocy konwencji – *znaleźć się w jakiejś sytuacji, w położeniu*.

13. Zabił z *wybitnym okrucieństwem* bezbronno człowieka przywiązanego do drzewa.

Prozodia semantyczna każe łączyć przymiotnik *wybitny* tylko z nazwami osób, rzeczy itp. ocenianych jako dobre, korzystne. Złamanie tej zasady byłoby możliwe tylko w świadomej grze językowej – podobnie jak akceptowalne wyłącznie jako gra słowna jest połączenie *popęłnić dzieło*.

14. Ten *argument mówi* nam o tym, że [...]

Poprawnie: argument dotyczy czegoś; uczeń zapewne odwzorował tu szkolny szablon: *książka/lektura mówi nam o tym, że...*

15. W *tym momencie* Brennan *doznała* goryczy. Uczucia, które potwierdziło to, że jest człowiekiem w kontekście „Dziadów cz. II”.

Połączenie *doznać goryczy* opisuje długotrwałe odczucia, stany wywołane jakimś zdarzeniem, nie zaś odczucie chwilowe, lokowane na osi czasu mierzonej momentami.

16. Starła się *zwalczać różnice* pomiędzy ludźmi, na przykład *zmniejszyć rasizm*.

Poprawnie: *zmnieszczać, niwelować różnice; walczyć z rasizmem*.

17. *Problem*, który mam zamiar rozważyć w tej rozprawce, *będzie miał na celu stwierdzenie* co w kontekście „Dziadów cz. II” oznacza być człowiekiem.

Zwrot *mieć na celu* poprawnie łączy się lewostronnie z nazwami osobowymi w funkcji podmiotu.

18. Autor bardzo rozpacza po śmierci swej córki, *przestaje wierzyć w każdą wartość*.

W zdaniu tym naruszono łączliwość czasownika *wierzyć*: poprawnie łączy się on tylko z pluralną, zleksykalizowaną formą *wartości* rozumianą jako „ogół sądów przyjętych społecznie i uznanych za dobre”. Ponadto naruszono głębokostrukturalną za-

sadę podwójnej negacji w połączeniu *przestaje wierzyć w każdą* (poprawnie: *przestaje wierzyć w jakąkolwiek*): czasownik *przestaje* odnosi się do stanu zabierania, ujmowania, ubywania, zaprzestawania czegoś – a zatem wymaga zaimka, w którego znaczeniu również tkwiłby element „mało, mniej, nie wszystko”. Takim zaimkiem jest *jakikolwiek*. Poprawnie uczeń powinien więc napisać: *przestaje wierzyć w jakiegokolwiek wartości*.

W większości wypadków egzaminatorzy rozpoznawali tego typu błędy – być może dlatego, że powodują one niezamierzony komizm, który w tekście łatwo zauważyć i napiętnować. Wszyscy trzej egzaminatorzy rozpoznali błędy w przykładach 2., 3., 7., 9.; po dwóch egzaminatorów rozpoznało błędy z przykładów: 4., 5., 10., 12., 13., 14., 15., 16., 18. Niepokojące jednak, że tylko jeden egzaminator spośród trójki przyporządkowanej każdej pracy rozpoznał błędy w przykładach 1., 6., 8., 17., a żaden (!) nie zobaczył błędu w przykładzie 11. Przykład ten uwyrażnia realne trudności w ocenie leksykalno-składniowej prac.

Gdyby głębiej szukać przyczyn błędów w łączliwości leksykalno-semantycznej niż tylko przez odwołanie się do znaczeń leksemów tworzących kolokacje lub do zwyczajów językowego, należałoby sięgnąć do siatki pojęciowej nastolatków, której przejawem są być może właśnie wykołajenia językowe. Można założyć, że nastolatki w niedoskonały jeszcze sposób kategoryzują świat, tzn. mogą nie dostrzegać pewnego poziomu bytów abstrakcyjnych, których nazwaniu służy słownictwo abstrakcyjne. Niedostatki takich kompetencji wyrażają się w tworzeniu konstrukcji, w których łączy się leksemmy reprezentujące odmienne pojęcia (zwykle: abstrakcyjne i konkretne), co zwykle daje wrażenie bardzo nieporadnego wywoodu i często powoduje niezamierzony efekt komiczny, np.:

19. *człowiek* [...] posiada swoje potrzeby i pragnienia, *jak każdy organizm*.
20. To my się *rozwijamy, rozmnażamy, podtrzymujemy życie*, dbamy o to co dał nam Bóg. *Bez człowieka życie, by nie istniało*.
21. Pytanie rozprawki brzmiało tak: Co w kontekście „Dziadów cz. II” znaczy *być człowiekiem*? Więc odpowiadam, że moim zdaniem *to są czyny*, które świadczą o tym, bo prawdziwy człowiek *by nie był* zdolny do zabicia innego człowieka, a tym bardziej kogoś ze swojej rodziny, *ani by nie zadawał* nikomu cierpienia.
22. *Moim tematem jest człowiek*. Co oznacza nim być? O to jest pytanie. *Mam kilka powodów i znaczeń*.
23. *Człowiek ma wiele znaczeń* i wiele powodów, by żyć.
24. *Według utworu Adama Mickiewicza* być człowiekiem to znaczy...
25. [...] dopóki nie *skosztujemy* tego, co ludzkie, to w pełni nie zrozumiemy *egzystencji* człowieka.
26. Są to kolejne *przymioty określające znaczenie stwierdzenia* „być człowiekiem”.
27. Każdy z nas przynajmniej raz znalazł się *w sytuacji*, z której bez niczyjej pomocy nie potrafiłby wyjść. Znając *to uczucie*, wiemy [...]
28. [...] one także nie dowiedziały się co oznacza być człowiekiem, ponieważ nie *odkryły podstawowych uczuć występujących w naszej rzeczywistości*.
29. Pierwszym *argumentem* [...] jest *zachowanie* widma.
30. Pierwszy *argument* jaki przytoczę to *dramat* „Dziady cz. II” Adama Mickiewicza.
31. Moim drugim *argumentem* jest *powieść* „Quo vadis”.
32. Ostatnim *argumentem tej pracy* jest *dziewczyzna*, która odrzucała każdego mężczyznę.
33. Jako drugi *argument posłuży mi postawa* bohaterów [...].
- Być może zjawisko to należy łączyć z niedokładnym rozumieniem przez uczniów znaczenia słowa *argument*. Niewykluczone, że dla gimnazjalistów jest to tylko hasło wywołujące segmentację tekstu rozprawki według poruszanych wątków, a nie – jak chciałby słowniki – „fakt lub przekonanie służące do uzasadnienia jakichś racji lub decyzji” (Dubisz, 2003).
- Co interesujące, wszyscy egzaminatorzy zauważyli błędy w przykładach 29.–33. oraz 22. i 23., po dwóch zauważyło błędy w przykładach 21., 28., ale już tylko po jednym – 24., 25., 26., a żaden nie zobaczył błędów w przykładach: 19., 20., 27. Musi to budzić zdziwienie, gdyż błędy te wydają się rażące.

### Błędy znaczeniowe

Niewłaściwą kategoryzację widać również w przykładzie 16. (Starła się *zwalczać różnice* pomiędzy ludźmi, na przykład *zmniejszyć*

Błędy 29.–33. mogą wynikać, jak stwierdziłyśmy, z niewłaściwego rozumienia przez uczniów znaczenia słowa *argument*, w związ-

ku z tym wskazane przykłady mogłyby również ilustrować kategorię błędów leksykalnych polegających na użyciu słowa w niewłaściwym znaczeniu, niezgodnie ze znaczeniem słownikowym. Tak się stało w zdaniach:

34. *Kiedy żyje na Ziemi i jest dobry to po śmierci czeka go wynagrodzenie, lecz kiedy czynił zło to po śmierci błąka się jak zły duch.*

Co prawda *wynagrodzenie* jest gerundium i oznacza „to, że się wynagrodzi” (nie można wykluczyć, że to właśnie miał na myśli uczeń), jednak o wiele częściej forma ta jest używana w znaczeniu „zapłata”. Ta dwuznaczność we wskazanym kontekście powoduje komizm; należy również zauważyć użycie niewłaściwego spójnika; zdanie miało wyrażać ogólną zasadę, warunek ludzkich losów, dlatego poprawny byłby – zamiast słowa *kiedy* – spójnik *jeśli*.

35. Poniższe argumenty *utwierdzą* moją rację.

Uczeń pomylił czasowniki *utwierdzić* i *potwierdzić*.

36. Pan Tomasz, przed pojawieniem się w jego domu dziewczynki, jest zajęty pracą, ma *neutralne podejście do życia*, nic go nie bawi.

Trudno rozpoznać, jakie znaczenie uczeń przypisał przymiotnikowi *neutralny*.

37. [...] cztery osoby [...] nigdy nie *poświadczyły* swoim zachowaniem *człowieczeństwa*.

Czasownikowi *poświadczyć* błędnie przypisano znaczenie „świadczyć o czymś”, stąd zaburzenie konstrukcji. Poprawnie: *zachowanie czterech osób nigdy nie świadczyło o ich człowieczeństwie*.

Tylko w jednym wypadku (36.) wszyscy egzaminatorzy zauważyli błąd; po dwóch wskazało usterki (przykłady 35. i 37.), a tylko jeden – w przykładzie 34.

Kolejny typ błędów leksykalnych popełnianych przez uczniów to wprowadzanie do tekstu rozprawki elementów modnych, często szablonowych. Za takie należy uznać wyrazy i konstrukcje nadużywane, wywodzące się z niektórych odmian środowiskowych polszczyzny (głównie z języka młodzieżowego, naukowego oraz urzędowo-kancelaryjnego), powtarzane zwykle bezrefleksyjnie, niekiedy ubarwiająco (w opinii mówiącego) wypowiedź, prowadzące jednak w rzeczywistości do zubożenia tekstu (zob. Markowski, 2006, s. 187–215). Przykłady wyrazów modnych i konstrukcji szablonowych znajdziemy w zdaniach:

38. człowiek [...] *posiada swoje potrzeby i pragnienia*, jak każdy organizm

Zgodnie z normą wzorcową właściwe warunki użycia czasownika *posiadać* to wystąpienie podmiotu osobowego oraz nazwy rzeczy o dużej wartości, np. części majątku, zwłaszcza nieruchomości, w funkcji dopełnienia. Ponadto poprawnie zastosowana konstrukcja *X posiada Y-a* powinna się dać przekształcić na konstrukcję: *X jest posiadaczem Y-a*.

39. *Uważam*, że moimi powyższymi argumentami potwierdziłam słuszność mojej tezy i że moja praca zostanie *pozytywnie rozpatrzona*.

Wprowadzenie szablonu kancelaryjnego, dodatkowo bezzasadne połączenie go z czasownikiem wyrażającym sąd.

40. Byli potem *niesamowicie* w sobie zakochani.

*Niesamowicie* jest słowem nadużywany w uczniowskiej gwarze środowiskowej jako wyraz emfazy.

41. W utworze Adama Mickiewicza są wyraźnie pokazane uczynki zmarłych, którzy *w tym momencie* ponoszą za nie karę.



Konstrukcja *w tym momencie* jest elementem szablonu, nadużywana w języku mówionym nie wnosi do tekstu żadnej treści, nie wskazuje – wbrew znaczeniom leksykalnym jej składników – na elementy temporalne. Podobne – szablonowe – użycie konstrukcji *w tym momencie* widzimy w przykładzie 15.

42. Powinni potrafić przebaczać i myśleć, że jest to *przeestroga dla przyszłych pokoleń*.

W tym wypadku mamy do czynienia ze szkolną szablonową konstrukcją, zużytą i niemal pozbawioną współcześnie treści.

Błędy w przykładzie 39. zauważyło dwóch egzaminatorów, po jednym – błędy w przykładach 40. i 42., żaden zaś nie odnotował błędu w przykładach 38. i 41.

Bardzo częstym typem błędów leksykalnych, mieszczących się na pograniczu stylistyki, jest wplatanie w tekst pisany elementów potocznych, np. używanie wyrazów w znaczeniach kolokwialnych, właściwych tylko językowi mówionemu. Często wiąże się to z redundancją (typową przecież dla języka mówionego; por. też przykład 9.); nierzadko również wystąpienie leksemu w potocznym znaczeniu jest możliwe tylko w potocznej konstrukcji składniowej, a zatem kolokwializacja wywodu może obejmować kilka sfer języka. Oto przykłady:

43. Myślę, że powyższe argumenty pozwolą na to iż ludzie zaczną myśleć nad swoimi czynami, *nie skończą tak jak właściciel wioski*.
44. Jako przykład podam historię Hobbita, który choć nie jest istotą ludzką, przekonał się, że *życie nie polega tylko na siedzeniu w ciepłym domu*.
45. Uważam, że oboje postąpili nierozsądnie to co ich spotkało *należało im się*.

46. Ludzie otaczający nas są różni. Jedni są mili, jedni bogaci, a inni *przemądrzali*.
47. Demony podczas życia były egoistyczne, nie zwracały uwagi na nieszczęście innych, *patrzyli wyłącznie na swoje dobro*.
48. Po zapoznaniu się z lekturą *mogę powiedzieć*, że moim „*pierwszym strzałem*” była teza [...]
49. Co najważniejsze dla człowieka, to miłość, bliskość, *potrzeba, że ktoś go potrzebuje*.
50. W kontekście Dziadów cz. II być człowiekiem oznacza bycie dobrym, *pomocnym z chęcią niosącym innym pomoc*.
51. [...] *dokonywać własnych* wyborów [...]
52. Czy zastanawiałeś się kiedyś, drogi czytelniku, czy twoi przyjaciele *naprawdę są prawdziwymi* ludźmi?
53. Czy żyjemy po to, aby żyć, czy po to, aby być? *Cieężko* odpowiedzieć.
54. Każdy pragnąłby dostać się do nieba po śmierci, jednak *ciężko* nam zrobić coś w tym kierunku.
55. Czy warto być w ogóle dobrym? Myślę, że *jak najbardziej* i postaram się to udowodnić.
56. [...] były właściciel wioski, który *już nie żyje z 3 lata* za krzywdy jakie *popenił*, że *karal* biednych ludzi, którzy *nie mieli nic do jedzenia* i jak *jeden* zabrał z jego ogrodu kilka jabłek i *za to wszystko* musiał cierpieć.
57. Mam nadzieję, że argumenty, które podałam ostatecznie przekonają chociaż niektórych z was do służności mojego zda-

nia, bo bycie człowiekiem nie znaczy samo bycie, samo istnienie, ale właśnie zachowanie, jakie czyni robimy czy dobre, czy złe.

Większości wskazanych powyżej błędów egzaminatorzy nie zauważyli (po trzech egzaminatorów – tylko przykłady 48., 56., 57.; po dwóch – 43., 50., 52., 53., 54.; po jednym – 45., 47., żaden – w przykładach: 44., 46., 49., 51., 55). Może to oznaczać bądź ich przyzwolenie na upotocznianie tekstu pisanego przez uczniów, bądź nierozpoznawanie przez egzaminatorów wartości stylistycznej elementów językowych, a zatem zasadniczy brak wiedzy o normie współczesnego języka pisanego. Jeśliby ta diagnoza się potwierdziła, należy się mocno zaniepokoić.

Warto też zwrócić uwagę na to, że egzaminatorzy różnie traktowali zdania, w których wystąpiło kilka usterek. W przykładzie 56. jeden z egzaminatorów cały fragment potraktował jak jeden błąd językowy, inny – oznaczył wadliwe miejsca następująco:

[...] były właściciel wioski, który już nie żyje z 3 lata za krzywdy jakie popełnił, że karał biednych ludzi, którzy nie mieli nic do jedzenia i jak jeden zabrał z jego ogrodu kilka jabłek i za to wszystko musiał cierpieć.

trzeci zaś – w ten sposób:

[...] były właściciel wioski, który już nie żyje z 3 lata za krzywdy jakie popełnił, że karał biednych ludzi, którzy nie mieli nic do jedzenia i jak jeden zabrał z jego ogrodu kilka jabłek i za to wszystko musiał cierpieć.

Upotocznienie wywodów uczniowskich w skrajnych wypadkach wywołało efekt komiczny, spowodowało bełkotliwość wywodu, np.:

58. Człowiek, jak człowiek, może być różny raz gorszy, raz lepszy. Nie powinno

się też przykrywać swojego prawdziwego „ja”, bo gdy będziemy zakładać maskę inni to zauważą.

59. Człowiek gdy popełni błąd, to ma jeszcze wiele lat na przemyślenie tego jak się zachował, czy postąpił. Po drugie, w utworze pt „Balladyna”, można znaleźć i zobaczyć jak niektórzy ludzie się zmieniają. Zmieniają się czasami z dnia na dzień i to z błahego powodu. W tym utworze widać, że noszenie maski i ukrywanie się pod nią nic nie da, bo prędzej czy później z różnych powodów pokażemy kim naprawdę jesteśmy i może to mieć nie odwracalne skutki.

60. Po trzecie, w utworze pt. „Iliada” gdzie ewidentnie widać, że czasami naprawdę zły człowiek, a potrafi ulec i wybaczyć. Nawet najgorsza krzywda wyżądzona człowiekowi, potrafi odmienić człowieka.

61. Dwie rodziny kłuciły się o mur postawiony pomiędzy nimi. Przez całe zamieszanie ojcowie nie zwracali uwagi na własne dzieci, które się kochały. Cała kłótnia zabraniała kochankom się razem spotykać, gdyż ich ojcowie byli wrogami. Pod koniec książki kochankom udało się przechytrzyć rodziców i pogodzić ich razem. Osobiście uważam, że całe zamieszanie nie było potrzebne.

Tego typu usterek – jeśli były zauważane przez egzaminatorów – najczęściej były traktowane łącznie jako jeden błąd (choć w istocie na defekt tekstu składa się kilka zjawisk).

### **Błędy frazeologiczne**

Jako błędy frazeologiczne w analizowanych pracach traktowałyśmy zaburzenia struktury i warunków semantycznych oraz formalnych właściwego użycia frazeologizmów w wąskim sensie, tj. frazeologizmów w ro-

zumieniu Andrzeja Marii Lewickiego: jednostek nieciągłych, o globalnym znaczeniu i stałej strukturze, utrwalonych w systemie polszczyzny (por. Lewicki, Pajdzińska i Rejakowa, 1987, s. 6). Tak rozumiane frazeologizmy z grubsza odpowiadają tym jednostkom języka, które w klasyfikacji Stanisława Skorupki reprezentowały grupę związków stałych (por. Skorupka, 1969). Zaburzenia Skorupkowskich związków tzw. łączliwych i luźnych traktowałyśmy zwykle jako zaburzenie łączliwości leksykalno-semantycznej. Na potrzeby naszego opisu jako błędy frazeologiczne traktowałyśmy również zaburzenia struktury i semantycznych oraz formalnych warunków właściwego użycia przysłów – czyli jednostek o właściwościach podobnych do właściwości wąsko rozumianych frazeologizmów.

Błędy frazeologiczne w przyjętym przez nas znaczeniu znalazłyśmy w pracach uczniowskich stosunkowo niewiele. Głównie były to innowacje:

- wymieniające, np.:

62. Monarcha tego państwa *zaplątał się we własne sidła*.

Poprawnie: *wpaść w sidła*.

- kontaminujące, np.:

63. Główna bohaterka tej książki zrobiła wszystko by *dopiąć swego celu*.

Poprawnie: *dopiąć swego* lub *dopiąć celu*.

64. Być człowiekiem w tym wypadku oznacza *służyć pomocną dłońią innym ludziom* potrzebującym pomocy.

Poprawnie: *służyć pomocą, wyciągnąć pomocną dłoń*.

- rozwijające (w poniższym przykładzie wystąpiła jednocześnie innowacja regulująca), np.:

65. Moim zdaniem, być człowiekiem, oznacza żeby być takim jakim się urodziliśmy i zostali wychowani. Musimy *wyjść na porządnego człowieka* i *ogarniętego* by cieszyło to innych i rodziców.

Poprawnie: *wyjść na ludzi* – lub – niefrazeologicznie: *stać się porządnym człowiekiem*.

Tego typu błędy frazeologiczne, najbardziej wyraziste i łatwe do odnotowania, były zazwyczaj zauważane przez dwóch lub trzech egzaminatorów. Gorzej było z rozpoznawaniem takich wykolejeń frazeologicznych, które polegały na użyciu w niewłaściwym kontekście, zwykle z powodu przypisania związkowi frazeologicznemu złego znaczenia albo zaburzenia łączliwości zewnętrznej frazeologizmu, np.:

66. Życie bywa czasem bardzo brutalne, ale my nie możemy się poddawać i zawsze *musimy stanąć twarzą w twarz z problemami* a wyjdziemy jako zwycięzcy!

Związek *stanąć z czymś twarzą w twarz* oznacza „bezpośrednio, blisko zetknąć się z czymś, np. z niebezpieczeństwem” i nie może być używany w odniesieniu do sytuacji przewidywanych i planowanych; w takich sytuacjach na określenie konieczności przewyciężenia czekających trudności właściwy jest frazeologizm *stawić czoła*.

Tego typu zaburzeń frazeologicznych egzaminatorzy w zasadzie w ogóle nie zauważali, podobnie jak dekonstrukcji związków frazeologicznych (i przysłów) oraz stosowania nowych kalk frazeologicznych, np.:

67. Podsumowując, „być człowiekiem” *znaczy nie robić komuś tego, co tobie nie miłe*

Dekonstrukcja przysłowia: *Nie rób drugiemu, co tobie niemiłe.*

68. *Za człowieka uznany może być ten, kto [...]*

Dekonstrukcja frazeologizmu *być człowiekiem.*

69. [...] *aby w pełni doznać człowieczeństwa, nic co ludzkie nie może być nam obce*

Dekonstrukcja cytatu z Terencjusza: *człowiekiem jestem i nic, co ludzkie, nie jest mi obce.*

70. *Ostatnim, ale nie najgorszym argumentem jest zachowanie Ebenezera Scrouge'a z „Opowieści Wigilijnej”*

Kalka frazeologizmu *last but not least.*

Ciekawym sposobem dekonstrukcji frazeologizmu jest traktowanie go jako kolokacji niesfrazologizowanej i informowanie o cennie określonej jako „globalność znaczenia” za pomocą dopowiedzenia, np.:

71. [...] *bycie człowiekiem w przenośnym, ulotnym znaczeniu [...]*

72. *Widmo [...] musi być zwykłym człowiekiem, w fizyczny sposób [...]*

73. *„Dziady” odnoszą się do bycia człowiekiem w ulotny sposób.*

74. *„Dziady” odnoszą się do bycia człowiekiem w przenośny sposób.*

Tu dodatkowo powstał wtórny związek składniowy: nie wiadomo, czy uczniowi chodziło o bycie człowiekiem w ulotny, przenośny sposób, czy też *Dziady* odnoszą się do bycia człowiekiem w ulotny, przenośny sposób.

Często błędy w użyciu frazeologizmów miały charakter stylistyczny, tzn. polegały na nieuzasadnionym użyciu potocznych związków frazeologicznych, jak np.:

75. *Zabił ją, żeby pokazać, kto tu rządzi [...]*

76. *Wyrządzając innym krzywdę, ani przez ułamek sekundy nie zastanawiamy się, jakbyśmy się czuli takiej sytuacji.*

77. [...] *poddani nie mogą lub nie chcą pomóc swemu panu, ponieważ on za życia zupełnie nie zwracał uwagi na ich krzywdę i nie zwracał sobie głowy ich bólem.*

Tego rodzaju błędy również rzadko były rozpoznawane przez egzaminatorów.

Warto się zastanowić, dlaczego tylko jeden typ zaburzeń w użyciu związków frazeologicznych był zgodnie odnotowywany. Przyczyn można upatrywać w wyrazistości tzw. innowacji frazeologicznych modyfikujących (czyli np. kontaminujących, rozwijających, regulujących) lub w braku wrażliwości egzaminatorów na warunki właściwego stosowania tej części leksyki. Nie można chyba widzieć powodów takich wybiórczych ocen w przyzwalaniu egzaminatorów na upotocznianie przez uczniów języka wypracowań: w języku potocznym, mówionym, występują bowiem wszystkie opisane tu wykolejenia frazeologiczne, a jednak egzaminatorzy kwestionowali tylko ich część.

### **Błędy składniowe**

Trudności w rozpoznaniu i ocenie błędów językowych dotyczą również – a może przede wszystkim – błędów składniowych. Umiejętności posługiwania się różnymi konstrukcjami składniowymi, formułowania sądów i przekazywania ich za pomocą poprawnie skonstruowanych zdań nabywa-

nie są na wcześniejszych etapach kształcenia, ale doskonalili się je przede wszystkim w gimnazjum, a sprawdza m.in. w rozprawce podczas egzaminu gimnazjalnego. Język rozprawki, czy szerzej: język tekstów argumentacyjnych, charakteryzuje się nie tylko specyficznym słownictwem (m.in. wyrazy abstrakcyjne, wyrażenia modalne służące podkreśleniu stanowiska nadawcy, wyznaczniki spójności tekstu porządkujące wywód i uwydatniające stosunki myślowej łączności między członami wypowiedzi), ale przede wszystkim składnią, która nazywana bywa argumentacyjną. Jej cechy rozpoznawcze to: liczne występowanie zdań podrzędnie złożonych (także wielokrotnie), zwłaszcza skutkowych, przyczynowych i celowych, częsta obecność zdań pytających w początkowych partiach tekstu, występowanie składni przytoczenia związane z cytatami, których zadaniem jest wzmocnienie i uwiarygodnienie argumentów, czy wynikający z uwarunkowań stylistycznych (w rozprawkach dominuje styl naukowy) brak wykrzyknień, zdań urwanych, równoważników zdań. „Zbudowanie właściwej konstrukcji składniowej, która oddałaby pomyślane sensy, jest najtrudniejszym momentem w tworzeniu wypowiedzi pisemnej – zwłaszcza wypowiedzi argumentacyjnej. To tutaj powstają błędy” (Udzik, 2009, s. 290–292).

Ocena składni w tekstach uczniowskich pozwala wnioskować o poziomie umiejętności logicznego myślenia, dlatego tę kategorię błędów językowych można uznać za szczególnie diagnostyczną. Błędy składniowe wśród wykolejeń innego typu w tekstach analizowanych rozprawek pojawiają się najliczniej. Poza niskim poziomem świadomości uczniów w tym zakresie<sup>7</sup> mają one źródło w systemie językowym. Zygmunt Saloni, poszukując przyczyn niedostatków składniowych w tekstach

uczniowskich, zwraca uwagę na zróżnicowanie składniowe poszczególnych odmian polszczyzny, zwłaszcza różnice pomiędzy składnią języka mówionego i języka pisanego:

Wiele błędów uczniowskich to zapisane konstrukcje mówione, takie, które w potocznej rozmowie byłyby całkowicie dopuszczalne. Pojawienie się ich w wypracowaniach tłumaczy się tym, że uczeń opowiada przede wszystkim składnię języka mówionego, która jest znacznie swobodniejsza i w której całkowicie dopuszczalne są zjawiska uznawane za poważne błędy w języku pisany. Wypadki zbyt swobodnej składni w tekście pisany uznać trzeba przede wszystkim za powstałe pod wpływem języka mówionego, tak jak wpływem języka pisanego tłumaczy się nietypowe, dyscyplinowane teksty mówione (Saloni, 1971, 36–37).

Wykolejenia tego rodzaju licznie występują w analizowanych rozprawkach, ale nie zawsze są oznaczane przez egzaminatorów jako błędy<sup>8</sup>:

78. *Tego nie wiemy, ale wiemy, że w sytuacji w jakiej znalazł się Kruk kompletnie nie postawił się ogrodnik.*

79. *Dlatego musimy zacząć być ludźmi.*

80. *Po drugie bycie tą postacią może oznaczać być osobą dobrą.*

Pierwsze z podanych zdań wszyscy egzaminatorzy ocenili zgodnie jako niepoprawne. W kolejnych dwóch przykładach, dla których charakterystyczne jest nagromadzenie czasowników dopuszczalne w języku mó-

<sup>7</sup> Do najslabiej opanowanych przez uczniów umiejętności należą umiejętności w zakresie składni (por. Synowiec, 1999, s. 123–124).

<sup>8</sup> W cytowanym materiale źródłowym poza omówionymi błędami składniowymi występują także – pominięte w analizie – usterki i wykolejenia językowe: leksykalne, fleksyjne, stylistyczne czy związane z łącznością poszczególnych wyrazów i konstrukcji.



wionym, ale budzące zastrzeżenia w wymagającym większej staranności tekście pisanim, oceny były rozbieżne: dwóch egzaminatorów uznało, że obydwie cytowane konstrukcje są poprawne, trzeci potraktował je jako błędy.

Przyczyną często popełnianych błędów składniowych jest według Saloniego także bogata synonimika składniowa, która sprzyja powstawaniu pomyłek, takich jak kontaminacja. Aby budować poprawne konstrukcje syntaktyczne, uczeń musi opanować liczne i zróżnicowane zasady, dotyczące np. rekcji poszczególnych czasowników i przymiotników (Saloni, 1971). Trudności sprawia także tworzenie skomplikowanych wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, które odzwierciedlają abstrakcyjny tok rozumowania – uczniowie często gubią się we własnym tekście.

To, co trudne dla uczniów, sprawia kłopoty także egzaminatorom. Problemem nie jest jedynie brak wiedzy na temat normy i umiejętności rozpoznawania konstrukcji z nią niezgodnych, ale przede wszystkim brak wyraźnych granic między zjawiskami składniowymi a fleksyjnymi lub stylistycznymi oraz – co kluczowe w przypadku kryteriów ilościowych – sposób liczenia błędów składniowych. Poniżej prezentujemy przykłady błędów składniowych popełnianych w egzaminacyjnych rozprawkach uczniowskich wraz z komentarzem dotyczącym ocen egzaminatorów.

### Potoki składniowe

W analizowanym materiale pojawiają się często rozbudowane, wielopredykatowe konstrukcje składniowe, w których autorzy, podążając za swoimi myślami, kształtują tekst w postaci nieustrukturyzowanego zapisu „strumienia świadomości”:

81. Być człowiekiem to nic innego jak posiadać duszę, rozum i serce trzeba

z tego korzystać bo później niebędzie litości na duszę osoby które lubią niebo, Jezusa, chodzą do kościoła są katolikami nazywają się Braćmi, Człowiekami (ludźmi).

82. Podsumowując powyższe argumenty, z całą pewnością stwierdzam, że być człowiekiem to znaczy nie odznaczać się gniewem, złem, okrucieństwem, a w wymagającej tego sytuacji walczyć w obronie ideałów, wartości, nie pozostawiać sprawy ważnej samej sobie, bo jeśli tak uczynimy, skrzywdzimy wielu ludzi, których dotyczyć będzie nasza decyzja o działaniu lub nie, jak żołnierze którzy budowali Polskę, miejsce życia Polaków.

Świadczą one o kłopotach autorów z właściwym rozczłonkowaniem tekstu i zamknięciem poszczególnych myśli w obrębie kolejnych zdań. Zdarzają się również konstrukcje zbyt krótkie, które składniowo przynależą do zdania poprzedzającego:

83. Według mnie, być człowiekiem oznacza być istotą żyjącą. Potrafiącą odczuwać różne uczucia, myśleć, zdawać sobie sprawę swojej postawy.

84. Po drugie bycie tą postacią, może oznaczać być osobą dobrą. *Reagującą na ludzkie zło.*

Nie ma wątpliwości, że cytowane przykłady należy zaliczyć do niepoprawnych. Zasadniczy problem w ocenie konstrukcji tego typu polega jednak na trudności w oszacowaniu liczby błędów popełnionych w ramach jednego wypowiedzenia. W przykładzie 81. pierwszy egzaminator wskazał 4 błędy językowe, drugi – 0, trzeci – 3 błędy. Dla przykładu 82. liczby wskazanych błędów wyniosły odpowiednio: 2, 3 i 5. Biorąc pod uwagę zastosowane kryteria oceny, autorzy przywołanych rozprawek na podstawie wskazanego frag-

mentu, otrzymaliby – w zależności od tego, kto sprawdzał ich prace – 0, 1 lub 2 punkty, co oznacza, że przyporządkowanie pracy do jednego z trzech poziomów w zakresie oceny poprawności językowej jest tu całkowicie uznaniowe. Warto więc postawić pytanie, jak liczyć tego rodzaju błędy? Zasada polegająca na wyodrębnianiu możliwych do wyznaczenia wypowiedzi składowych nie sprawdza się, ponieważ podział zawsze oparty będzie na subiektywnych przesłankach.

### Niezamierzone skróty i elipsy

Elipsy polegające na pominięciu w strukturze zdania elementów, które nie są konieczne do zrozumienia treści lub które można uznać za zbędne ze względu na możliwość odniesienia badanego tekstu do warunków użycia bądź schematu formalnosyntaktycznego (por. Polański, 1993), są użytecznym i oczywistym zabiegiem językowym, ale – niewłaściwie użyte – przyczyniają się do powstania błędów składowych, takich jak przytoczone poniżej:

85. Moim pierwszym argumentem jest to, *że jak chce się być człowiekiem, który jest godny pochwały, czyli nie kradnie, nie oszukuje.*
86. Jeżeli człowiek złamię regułę spokojnego życia, nie powinien nazywać siebie człowiekiem godnego pochwały. *Tę regułę można złamać np.: kradzież, rozboje, zabuństwa.*
87. *Nie tylko możemy nazwać kogoś człowiekiem poprzez ciało lub postać, ale chyba najbardziej przez czyny.*
88. Pan niechciał się dzielić z nikim tym co miał, *nawet jabłkiem z krukiem.*
89. *W wielu książkach i nie tylko możemy poznać ludzką chciwość.*

90. Nie którzy zachowują się złośliwie wobec ich, ponieważ nie zdają sobie sprawę, *jak to być widmem, które prosi, lecz nikt mu nie daje pomocy i odpycha je.*

91. *Zamiast zrozumieć problem Kruka, to jest brak jedzenia i cierpienie głodu, ów mężczyzna skazał biedaka na chłostę.*

Przytoczone przykłady pozwalają zauważyć, że nieuzasadnione użycie elipsy w sposób oczywisty zaburza logikę wypowiedzi i powoduje, że sądy przestają być jednoznaczne. Nietety w ocenie omawianego zjawiska egzaminatorzy nie są zgodni. Tylko w trzech przypadkach spośród wskazanych wyżej (85., 86., 87.) wszyscy sprawdzający zaliczyli konstrukcje z elipsą do błędów językowych (należy jednak zwrócić uwagę, że przykłady te pochodzą z tej samej pracy, która oceniana była przez tych samych trzech egzaminatorów).

Skracanie wypowiedzi wiąże się także z użyciem konstrukcji z gerundium pełniącym rolę wyrazu nadrzędnego w funkcji zdań podrzędnych:

92. Być człowiekiem to znaczy [...] nie uciekać się do przemocy bez istotnego powodu, *jak bronienie ważnych wartości, idei, spraw nadrzędnych.*

Jak sygnalizuje Saloni błędy tego rodzaju potwierdzają obecność we współczesnej polszczyźnie tendencję do używania członów nominalnych zamiast werbalnych (Saloni, 1971). W tym przypadku tylko dwóch egzaminatorów uznało przytoczoną wypowiedź za niepoprawną, trzeci nie zaznaczył lub nie zauważył błędu.

### Błędy w zakresie związku zgody

W analizowanych pracach bardzo często zdarzają się błędy polegające na braku

uzgodnienia formy wyrazu określającego z formą wyrazu określanego:

93. Jeżeli człowiek złamię regułę spokojnego życia, nie powinien nazywać siebie *człowiekiem godnego* pochwały.

Brak zgody pomiędzy wyrazami powiązany w zdaniu dotyczyć może nie tylko par podmiot – orzeczenie czy przydawka – wyraz określany. Często wykołojeniu ulegają także zaimki – kłopoty powodują zwłaszcza zaimki męskoosobowe:

94. *Dziady* to dramat napisany przez Adama Mickiewicza. Zawarte w nich są liczne rady, jak należy postępować w życiu.

W przykładzie 94. omawiane zjawisko dotyczy tytułu lektury obowiązkowej, który był od dawna i jest nadal źródłem uczniowskich kłopotów składniowych (por. Saloni, 1971). Być może kłopotów także nauczycielskich – jeden z trzech egzaminatorów uznał przytoczoną konstrukcję za poprawną. Komplikacje z wyborem formy orzeczenia w zdaniu, w którym podmiotem jest tytuł *Dziady*, często z wyrazami lub wyrażeniami określającymi (*Dziadów część II*; „*Dziady*” Adama Mickiewicza, dramat „*Dziady*” itp.), a także formy podmiotu domyślnego lub okolicznika w kolejnych zdaniach, w badanych tekstach rozprawek pojawiały się niezwykle często. Warto postawić pytanie, co jest przyczyną podobnych pomyłek w sytuacji, gdy *Dziady* są obowiązkową lekturą, której nauczyciel poświęca co najmniej kilka godzin lekcyjnych, a każdy z tematów poświęconych analizie tekstu dostarcza niezliczonych okazji do ćwiczenia odmiany tytułowej nazwy obrzędu.

Błędy, które podobnie jak wykołojenia związane z tytułem dramatu Adama Mickiewicza leżą na pograniczu błędów językowych i merytorycznych, to niezwykle częste po-

myłki związane z formą orzeczenia i przydawek w zdaniach, w których podmiotem jest wyraz *Widmo*:

95. Pierszym przykładem człowieczeństwa, a właściwie jego braku, jest *postać Widma*, [...] który przybywa do przycmentarnej kaplicy gdzie odbywają się dziady.

96. *Widmo* z drugiej części *Dziadów* za życia był bardzo nie odpowiedzialny, bił i poniżał poddanych.

97. *Widmo* cierpiało po śmierci, tułał się po ziemi, głodował, ponieważ za życia nie był człowiekiem.

98. *Widmo* w ogóle się nie zastanawiało nad tym, że *sam mógł być* w takiej sytuacji i *sam mógł nie mieć* nic do jedzenia.

W podanych przykładach źródłem błędów jest zamieszanie wynikające z trudności ze zrozumieniem treści lektury: *Widmo* to duch złego pana, który w scenie dramatu jest przywołany w opowieści jednego z poddanych. Prace wielu uczniów wskazują na istotny kłopot z rozdzieleniem poszczególnych planów opowieści (por. przykład 88.), a problemy pozajęzykowe przekładają się na wykołojenia składniowe. Trudno odpowiedzieć na pytanie, co sprawia, że i egzaminatorzy nie są jednomyślni w ocenie poprawności omawianych konstrukcji: każde z przytoczonych zdań jeden na trzech egzaminatorów uznał za bezbłędne.

### Błędy w zakresie związku rządu

Widoczne w pracach uczniowskich liczne wykołojenia związane z użyciem niewłaściwej formy fleksyjnej wyrazów określających, wskazują na trudności gimnazjalistów z wyborem właściwego schematu rekcyjne-

go czasownika, rozróżnieniem jego znaczeń dosłownych i metaforycznych oraz rozpoznaniem rekcji czasowników bliskoznacznych lub pokrewnych słowotwórczo:

99. Jak właściciel wsi za życia *żałował dać jabłka czerwonego i gruszki* głodnemu człowiekowi.

Tu podwójne naruszenie rzędu oraz wykolejenie szyku zdania.

100. Nie którzy zachowują się złośliwie wobec ich, ponieważ *nie zdają sobie sprawę*, jak to być widmem, które prosi, lecz nikt mu nie daje pomocy i odpycha je.

101. Cieszyć się z różnych sukcesów, przyjemności, ale również potrafić *przeciwwstawić się trudnościami i niemiłych wydarzeń*, które mogą stanąć nam na drodze w zrealizowaniu, czegoś.

102. Postaram się pokazać, na czym polega *być człowiekiem*.

Rzadsze, choć również zauważalne, są naruszenia rzędu rzeczowników (zwłaszcza odczasownikowych) oraz przymiotników:

103. Myślę, że przez dobroć dla innych ludzi można nazwać się *mianem człowiek*.

Błędy w zakresie związku rzędu mogą polegać także na zastępowaniu form syntetycznych formami analitycznymi:

104. Odniosę się do *przeczytanej mi lektury* pt „Romeo i Julia” autora Wiliama Shekspira, który pokazuje nam historię o dwóch młodych osobach, które za wszelką cenę chcą być razem.

105. Uważam, że wszystkie argumenty przytoczone przeze mnie powyżej w pełni dowodzą na *słuszność mojej tezy*.

106. Oto moje *rozważania na tą tezę*.

Tak jak w przypadku innych typów błędów składniowych trudno mówić o zgodności egzaminatorów w ocenie konstrukcji naruszających związek rzędu. Wprawdzie w sytuacji oczywistego wykolejenia składni rzędu w zdaniach 99. i 104. oraz rozchwianej konstrukcji w zdaniu 101. wszyscy trzej egzaminatorzy zgodnie wykazali błędy (we wszystkich przypadkach liczone jako jeden błąd), ale pozostałe konstrukcje zostały ocenione rozbieżnie: w zdaniu 100. i 103. tylko jeden egzaminator zauważył błąd, w zdaniach 102., 105., i 106. – dwóch.

### Inne błędy składniowe

Analiza składni w tekstach egzaminacyjnych rozprawek, choć nie prowadzi do optymistycznych wniosków, z pewnością jest zadaniem ciekawym i domagającym się osobnego opracowania. Ze względu na cel artykułu warto jedynie zaznaczyć, że wśród błędów składniowych, które popełnili gimnazjaliści, można wskazać poza wymienionymi wyżej takie zjawiska językowe, jak: nadużywanie konstrukcji biernych (przykłady 107., 108.), usterki w szyku wyrazów (przykłady 109., 110., 111.), błędy w użyciu spójników i zaimków względnych (przykłady 112., 113., 114., 116., 117.), wykolejenia imiesłowowych równoważników zdania (przykłady 118., 119.), zaburzenia konstrukcji zdań z podmiotem domyślnym (przykład 120.) oraz z przymkami (przykłady 121., 122., 123.).

107. W tekście A. Mickiewicz „Dziady” cz.II *obchodzone zostaje* święto podczas którego prowadzący przywołuje dusze zmarłych ludzi.

108. Widząc to, *został* przeraźliwie *przestraszony*.

109. W Balladynie, J. Słowackiego *jest* główna *postać* przedstawiana w sposób *pyszny*.

110. *Syn najstarszy opuszcza rodzinny dom, zabierając ze sobą cały majątek przeznaczony dla synów wszystkich i postanawia samemu żyć.*
111. Pierwszym argumentem jest cytata i historia z „Dziadów” właściciela wioski.
112. Z tekstu wynika że Widmo nie był człowiekiem za życia, to teraz człowiek mu nie pomoże.
113. Nie potrafię zrozumieć rozrywki z okrucieństwa.
114. Oczywiście, kradzież jest zła, Kruk mógł podejść do ogrodnika, poprosić go o pomoc, *ale czy i wtedy* gospodarz ogrodu by mu pomógł?
115. Zakochany młodzieniec widzi martwą Julię więc umiera razem z nią.
116. Jak dla mnie być człowiekiem oznacza to pomagać innym ludziom.
117. Tak jak w tym cytacie człowiek nie pomógł drugiemu człowiekowi, to właśnie jest opisywane w opowiadaniu „Dziady cz. II”.
118. *Wiedząc, że ktoś nas potrzebuje, wiemy, że mamy cel, że to właśnie ja coś muszę zrobić dla danej mi osoby.*
119. *Harpagon, kochając pieniądze ponad swoje dzieci, został pozbawiony jakichkolwiek pozytywnych uczuć od nich.*
120. *Kazał wyrzucić kobietę i dziecko na mróz, po czym razem umarli z głodu i wyziębienia.*  
Tu wtórny związek składniowy – w skład podmiotu domyślnego wchodzi podmiot z pierwszego zdania.
121. Drugim argumentem jest skąpstwo Skrucza *do* biednego pracownika.
122. *Być człowiekiem, znaczy mieć wyrozumiałość do pewnych spraw* oraz tolerancję nad czynami, które są błahe.
123. *Trzeba być tolerancyjny na niektóre sprawy* i nie robić z igły widły, bo poprzez nadmierne trzymanie się spraw, może nam to zaszkodzić w jakimś stopniu.

W ocenie wymienionych błędów egzaminatorzy osiągnęli podobną zgodność – błąd zaznaczała zwykle jedna osoba lub dwie osoby z trójki. Z pewnością pomicie niektórych wykolejeń można uznać za przejaw wyrozumiałości wobec ucznia, część jednak należy wiązać raczej z nieuwagą egzaminatora – błędy były oczywiste i zarówno w pracy egzaminacyjnej, jak i w pracy klasowej powinny zostać wykazane. W przypadku zdań, w których w niewielkim fragmencie uczeń popełnił kilka błędów (tylko składniowych lub różnych: składniowych, leksykalnych i związanych z łącznością), egzaminatorzy w większości zaznaczali i liczyli tylko jedno wykolejenie.

Na pograniczu składni i stylistyki sytuują się zaburzenia struktury zdań wielokrotnie zło-

---

Styl:

Poziom 1: styl konsekwentny i dostosowany do przyjętej formy wypowiedzi

Poziom 0: styl niekonsekwentny lub niedostosowany do przyjętej formy wypowiedzi

---

Rysunek 2. Sposób oceniania dłuższej wypowiedzi pisemnej w aspekcie stylu (na podstawie: CKE – OKE, 2010).



zonych, w których pojawiają się powtórzenia i niezamierzone paralelizmy składniowe:

124. Jest takie przysłowie, *które* często słyszę w domu, *które* brzmi: „nie czyn tego, co tobie niemiłe”
125. Autor akurat w przytoczonym fragmencie przedstawia Widmo, *które* jest symbolem właściciela ogrodu, *który* okrutnie potraktował człowieka, *który* nic nie jadł przez trzy dni. Tym człowiekiem jest Kruk.
126. Balladyna była bardzo złym *człowiekiem*, pokazała do czego *człowiek* może być zdolny.

W przypadku błędów tego typu można mówić o zgodności egzaminatorów, nie są to jednak wnioski budujące: zdania 124. i 126. wszyscy trzej sprawdzający ocenili jako bezbłędne, w zdaniu 125. tylko jeden egzaminator zauważył błąd. Przyczyną takiej sytuacji może być sposób oceny rozprawek przedstawiony w *Informatorze o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012* (CKE – OKE, 2010), w którym nie przewiduje się liczenia błędów stylistycznych w ramach błędów językowych, a ocena stylu dotyczy całej pracy (Rysunek 2.).

Nawet jeśli egzaminatorzy konsekwentnie pomijali błędy stylistyczne, w cytowanych wyżej zdaniach mamy jednak do czynienia z błędami, które bez wątpienia należy zaliczyć do błędów składniowych.

\*\*\*

Wybór metody oceniania warstwy językowej tekstu uczniowskiego na egzaminie zewnętrznym wpływa bezpośrednio na wynik egzaminacyjny ucznia. Przyjęte w badaniu *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2011* rozwiązanie ilościowe ze ściśle określo-

nymi przedziałami błędów powoduje zakłócenia w rozkładzie wyników, ale może również wyostrzać problemy językowe opisane w pierwszej części artykułu. Warto więc rozważyć modyfikację stosowanej skali i wprowadzenie takich zmian, które zminimalizują rozbieżności ocen i problemy egzaminatorów. Konieczne wydaje się także podjęcie innych działań, związanych nie tylko ze szkoleniem nauczycieli i egzaminatorów (jak wykazały przeprowadzone badania, obecnie prowadzone szkolenia nie dają zadowalających wyników), ale także – a może przede wszystkim – wspierających nauczycieli i egzaminatorów w ocenie poprawności językowej prac uczniowskich, w tym w kategoryzacji i ocenie błędów językowych. Przeprowadzone badania dowiodły, że klasyfikacje proponowane przez wydawnictwa normatywne, a nawet przez Radę Języka Polskiego, są niewystarczające, ponieważ poszczególne rodzaje błędów ilustruje się w takich materiałach typowymi, wyrazistymi przykładami, gdy tymczasem w tekstach uczniowskich mamy do czynienia przede wszystkim z sytuacjami nieoczywistymi, z nakładaniem się błędów i usterek różnego typu. Warto by więc uzupełnić klasyfikację rozbudowaną listą przykładów z wypracowań uczniów z różnych etapów kształcenia.

Być może refleksja nad autentycznym materiałem z prac uczniów doprowadziłaby do konstatacji, że nacisk w szkole (i na egzaminie) powinien być kładziony na uczenie (i sprawdzanie) sprawności językowej uczniów w ogóle, a nie tylko poprawności prac pisemnych. Trzeba zaznaczyć, że kształcenie takiej sprawności następuje dwojako: poprzez czytanie dobrych literacko tekstów (uczeń zwiększa kompetencję językową przez przyswajanie wzorców) i ćwiczenia w pisaniu tekstów, mające na celu autorefleksję językową i wyrabianie dobrych nawyków pisarskich. Takich ćwiczeń, prowadzonych pod okiem doświad-

czonych i życzliwych uczniom nauczycieli, jest we współczesnej polskiej szkole chyba wciąż za mało.

Dodatkowo należałoby opracować i przyjąć określony, jednoznaczny i jednolity dla wszystkich komisji egzaminacyjnych<sup>9</sup> sposób liczenia (bo o ostatecznym wyniku decyduje zwykle nie rodzaj i ranga, ale przede wszystkim liczba błędów językowych) tak typowych błędów, jak brak wyodrębnienia jednostek zdaniowych w potoku składniowym, pomijanie wielkich liter w całym tekście czy powtarzające się błędy fleksyjne, składniowe i stylistyczne tego samego typu. Tego rodzaju działania i zmiany powinna rozpocząć gruntowna debata polonistów, językoznawców, metodyków, psychologów rozwojowych, nauczycieli i specjalistów od pomiaru dydaktycznego, którym bliskie są problemy opisane w niniejszym artykule. Mamy nadzieję, że będzie on stanowił zaproszenie do takiej debaty i pierwszy głos w dyskusji o tym, jak oceniać poprawność językową uczniowskich wypracowań.

### Literatura

Centralna Komisja Egzaminacyjna (bdw.). Ramowy program szkolenia kandydatów na egzaminatorów w zakresie egzaminu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w gimnazjum w części obejmującej przedmioty humanistyczne. Pobrano z: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/egzaminatorzy\\_1/zal\\_gimn\\_hum.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/egzaminatorzy_1/zal_gimn_hum.pdf)

Centralna Komisja Egzaminacyjna – Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (2010). *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*. Pobrano z: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/0012\\_Gimnazjum/100826\\_Informator%20gimnazjalny.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/0012_Gimnazjum/100826_Informator%20gimnazjalny.pdf)

Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.

Komisja Dydaktyczna Rady Języka Polskiego (bdw.). Ustalenia dotyczące błędów ortograficznych. Rada Języka Polskiego. Pobrano z: [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1101:ustalenia-dotyczce-bdow-ortograficznych&catid=54:komisja-dydaktyczna&Itemid=66](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1101:ustalenia-dotyczce-bdow-ortograficznych&catid=54:komisja-dydaktyczna&Itemid=66)

www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\_content&view=article&id=1101:ustalenia-dotyczce-bdow-ortograficznych&catid=54:komisja-dydaktyczna&Itemid=66

Konarzewski K. (2011). *Nowe formy wypracowania maturalnego z języka polskiego. Badanie pilotażowe* [Raport niepublikowany]. Warszawa 2011: CKE.

Kurkowska, H. i Skorupka, S. (2001). *Stylistyka polska. Zarys* (wydanie V uzupełnione). Warszawa: PWN.

Lewicki, A. M., Pajdzińska, A., Rejakowa, B. (1987). *Z zagadnień frazeologii*, Warszawa: PWN.

Markowski, A. (red.). (2004). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Markowski, A. (red.). (2006). *Kultura języka polskiego. Teoria, zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Podracki, J. (bdw.). Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych. Rada Języka Polskiego. Pobrano z: [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1100:klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych&catid=54:komisja-dydaktyczna&Itemid=66](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1100:klasyfikacja-bdow-interpunkcyjnych&catid=54:komisja-dydaktyczna&Itemid=66)

Polański, K. (red.). (1993). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Saloni, Z. (1971). *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Skorupka, S. (1969). Podstawy klasyfikacji jednostek frazeologicznych. *Prace Filologiczne*, t. XIX.

Synowiec, H. (1999). *Język polski w szkole*. W: W. Pisarek (red.), *Poliszczyna 2000. Orędzie o stanie języka na przelomie tysiącleci*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński.

Udzik, B. (2009). Myślenie w pisaniu. Przyczyny błędów składniowych w uczniowskich rozprawkach. W: G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska i Z. Pomirska (red.), *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

<sup>9</sup> Egzaminatorzy biorący udział zwracali uwagę, że zasady liczenia błędów są różne w poszczególnych okręgowych komisjach egzaminacyjnych.