

# Czy egzaminatorzy języka polskiego znają podstawy normy składniowej polszczyzny?

AGATA HĄCIA

Pracownia Języka Polskiego, Instytut Badań Edukacyjnych\*

Artykuł przedstawia wyniki badania sprawdzającego, czy egzaminatorzy języka polskiego znają wybrane zasady poprawności składniowo-semantycznej. Sprawdzane reguły zna około połowy badanych, a przeciętnie 15% egzaminatorów myli się każdorazowo, podejmując decyzję składniową (w omawianym zakresie). Odpowiedzi jednej trzeciej badanych nie pozwalają na stwierdzenie, jaki jest poziom ich kompetencji składniowych. Wyniki omawianych zadań wskazują na to, że bardzo często egzaminatorzy języka polskiego kierują się w rozstrzygnięciach poprawnościowych intuicją (podobnie jak przeciętni użytkownicy języka), a nie znajomością skodyfikowanej normy ani wiedzą mającą podbudowę teoretyczną.

SŁOWA KLUCZOWE: składnia, semantyka, dydaktyka języka polskiego, kompetencje językowe.

Niniejszy artykuł jest drugim tekstem dotyczącym badania, któremu została poddana 60-osobowa grupa egzaminatorów języka polskiego, współpracujących z jedną z okręgowych komisji egzaminacyjnych. Dotyczyło ono znajomości wybranych zasad poprawnościowych polszczyzny oraz sposobu oceny kompetencji językowych uczniów gimnazjum na podstawie ich wypracowań. W tym tekście zostaną przeanalizowane dwa zadania z arkusza badawczego (Zadania 4 i 5) – oba poświęcone poprawności składniowo-semantycznej. Ponadto przedstawione zostaną zestawienia liczbowe dotyczące zadań omówionych w obu artykułach (Zadań 1–5).

---

Artykuł powstał na podstawie badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2012* przeprowadzonego w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty).

Artykuł ma charakter normatywny. Opis rezultatów badania jest konfrontowany z oczekiwaniami co do poziomu wiedzy badanych. Wynikają one z wykształcenia, jakie otrzymali nauczyciele polonistów (na studiach polonistycznych przeszli kurs kultury języka), wykonywanego przez nich zawodu (w szkołach uczą m.in. poprawności językowej) i pełnionej funkcji egzaminatora (od ich decyzji zależą wyniki uczniów na egzaminach zewnętrznych). Naszym celem było sprawdzenie, czy badani znają skodyfikowaną normę językową (na poziomie wzorcowym i w wyznaczonym zakresie), przy założeniu, że znać ją powinni.

Przykłady wykorzystane w arkuszu badawczym winny były spełniać następujące kryteria:

- zasady użycia określonych form/konstrukcji powinny być jasno określone w źródłach normatywnych;

---

\* Adres do korespondencji: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa. E-mail: a.hacia@ibe.edu.pl

- przykłady powinny pozwolić na przybliżone wnioskowanie o kompetencjach merytorycznych we wskazanym zakresie;
- przykłady powinny być możliwie naturalne, tj. reprezentować podobne typy kłopotliwych normatywnie elementów tekstu jak te, z którymi badani spotykają się w praktyce egzaminacyjnej, np. sprawdzając prace uczniów gimnazjum.

Ze względu na skromne rozmiary arkusza badawczego nie można jednak wnioskować o kompetencjach polonistycznych en bloc badanych egzaminatorów języka polskiego ani ekstrapolować uzyskanych wyników na całą populację egzaminatorów (a tym bardziej polonistów w ogóle). Można jednak przedstawiane wyniki badania potraktować jako pierwszy krok do określenia potrzeb nauczycieli języka polskiego, które mogłaby zaspokoić np. współpraca środowisk nauczycielskich z akademickimi.

Kwestii syntaktyczno-semantycznych dotyczyły dwa zadania arkusza zastosowanego w badaniu egzaminatorów (Zadania 4 i 5, przedstawione niżej), którym jest poświęcony niniejszy artykuł. Zdecydowano się na linearną prezentację wyników – po to, by kontynuować metodę przyjętą w artykule omawiającym Zadania 1–3 (Hącia, 2013), oraz po to, by móc możliwie głęboko opisać poszczególne – różne – zjawiska językowe reprezentowane w kolejnych przykładach.

#### Zadanie 4

Celem tego zadania było sprawdzenie, czy badani rozpoznają określone błędy składniowe.

*Proszę podkreślić przykłady zawierające niepoprawne związki składniowe.*

- a) dzieci dostarczają rodzicom radość;
- b) kawałek mydła leżało na umywalce;
- c) kurier dostarcza adresatowi przesyłkę;
- d) większość ludzi uwierzyło w te opowieści;
- e) Karol dał wyraz swojego oburzenia;
- f) uszkodzenie materiału;

- g) chłopaki byli grzeczni;
- h) przestrzegaj przepisy, bo spowodujesz wypadek;
- i) firma nabywa udziały;
- j) dotknij żelazko, a zobaczysz, że już wystygło;
- k) uczniowie szybko nabywają pewnych umiejętności.

Błędne były przykłady w punktach *a, b, d, e, g, h, j*. Ich poprawne wersje (których podania nie wymagano jednak od badanych) to: (*a*) dzieci dostarczają rodzicom radości, (*b*) kawałek mydła leżał na podłodze, (*d*) większość ludzi uwierzyła [...], (*e*) Karol dał wyraz swojemu oburzeniu, (*g*) chłopaki byli grzeczni lub: chłopacy byli grzeczni, (*h*) przestrzegaj przepisów, bo spowodujesz wypadek; (*j*) dotknij żelazka, a zobaczysz, że już wystygło.

Pułapki poprawnościowe dotyczyły podstawowych zasad składniowych: badani powinni wiedzieć, jaką formę muszą przyjąć elementy związane syntaktycznie w związku zgody albo w związku rządu, zależnie od nadrzędnej reguły składniowo-semantycznej rządzącej daną syntagmą – lub, inaczej mówiąc, zależnie od charakterystyki semantycznej członów tworzących wyrażenie złożone wyższego rzędu.

Przykłady wykorzystane w Zadaniu 4 reprezentują kilka typów trudności językowych. Po pierwsze, badani musieli rozpoznać zasady uzgadniania form gramatycznych podmiotów i orzeczeń w przykładach *b, d, g*. Najmniej skomplikowaną regułą należało przywołać, aby rozpoznać błąd w punkcie *g*. W wersji wyjściowej (*\*chłopaki byli grzeczni*) nie zachowano zgody formalnogramatycznej pod względem rodzaju między podmiotem *chłopaki* a orzeczeniem *byli grzeczni*. Ponieważ rodzaj gramatyczny jest kategorią selektywną rzeczownika, a fleksyjną – czasownika, gdy podmiotem w grupie podmiotowo-orzeczeniowej jest rzeczownik, predykat czasownikowy musi się pod względem rodzaju do niego dopasować. W omawianym przykładzie leksem

*chłopak* wystąpił w jednej z dwu możliwych swoich form M. lm.: deprecjatywnej<sup>1</sup> (a przy tym częstszej) postaci (*te*) *chłopaki*. Zaimkek wskazujący na tę formę (podobnie jak na formy rzeczowników innych niż męskoosobowe) każe, by orzeczenie przybrało rodzaj niemęskoosobowy: *były grzeczne*. Rodzaj męskoosobowy, który orzeczenie przybrało w zdaniu wyjściowym (*byli grzeczni*), byłby właściwy, gdyby leksem *chłopak* przyjął w M. lm. niedeprecjatywną (choć rzadszą) formę (*ci*) *chłopacy*<sup>2</sup>.

Choć w przykładzie *g* pojawiło się wyko-lejenie często spotykane w języku mówionym, zdecydowana większość badanych trafnie je oceniła (błędu nie zauważyły tylko 3 osoby z 60).

Przykłady *b*, *d* wymagały przede wszystkim właściwego scharakteryzowania pod względem gramatycznym podmiotu, tj. ustalenia, jaki status mają leksemy *kawałek* i *większość*: czy ze względu na właściwości semantyczne (określanie ilości) mają status liczebnika i wchodzą w skład grupy liczebnikowo-rzeczownikowej tworzącej podmiot (*kawałek mydła*; *większość ludzi*), a w związku z tym wymagają, aby zastosowano orzeczenie w lp. r.n., czy też – mimo przywołanej charakterystyki semantycznej – mają status rzeczowników, a w podanych przykładach – także podmiotów narzucających orzeczeniom rodzaj i liczbę.

<sup>1</sup> Określenie *deprecjatywny*, *niedeprecjatywny* używamy tutaj terminologicznie – na oznaczenie kategorii fleksyjnej przysługującej rzeczownikom męskoosobowym w M. i W. l. mn. Prymarnie kategoria ta pozwala wyrazić stosunek (ujemny) nadawcy do nazywanego obiektu, ale nie jest to reguła bezwyjątkowa, np. formy (*te*) *przedszkolaki*, (*te*) *zuchy*, (*te*) *wnuki*, choć są deprecjatywne, nie niosą negatywnego ładunku emocjonalnego. Podobnie jest z formą (*te*) *chłopaki* (por. Bańko, 2002, s. 148).

<sup>2</sup> Warto zauważyć, że nie wszystkie opracowania teoretyczne posługują się terminem *deprecjatywność* w opisie przykładów reprezentujących to zjawisko (zob. np. Jadacka, 2006, s. 20). W opisie wskazuje się na różnicę stylistyczną niesioną zazwyczaj przez końcówkę niemęskoosobową M. lm. pewnych rzeczowników męskoosobowych, jednak nie ujmuje się tych cech jako wykładników odrębnej kategorii gramatycznej.

Wydawnictwa poprawnościowe od dawna zdają sprawę z różnego interpretowania tego typu wyrażeń przez użytkowników języka<sup>3</sup>: wskazują na niezamkniętą klasę liczebników nieokreślonych polszczyzny i zauważalną tendencję do poszerzania tej klasy o leksemy typu *moc*, *część*, *większość*: w uzusie często są one łączone zarówno z orzeczeniami w lp. r.n. (czyli mają tzw. składnię liczebnikową), jak i z orzeczeniami w rodzaju gramatycznym takim, jaki mają właśnie te leksemy (tzw. składnia rzeczownikowa).

W źródłach o charakterze podręcznikowym i poradnikowym współcześnie nieco inaczej ujmuje się odstępstwa od składni rzeczownikowej na rzecz liczebnikowej w wyrażeniach omawianego typu: widzi się tu raczej przejaw ogólniejszych procesów językowych niż bezwzględne odstępstwo od normy. Przykładów dostarczają źródła dawne:

«Leżało na kredensie ten kawałek masła» – mówi kobieta bez wykształcenia. Rzeczownik *kawałek* oznacza ilość mydła: pierwiastek znaczeniowy ilości łączy go z takimi wyrazami jak *wiele*, *mało*, *sporo*, *trochę*, czyli z oznaczającymi ilość przysłówkami. Ponieważ z tymi przysłówkami łączy się orzeczenie w formie rodzaju nijakiego, więc obok *trochę mydła leżało* powstaje konstrukcja *kawałek mydła leżało* mimo tego nawet, że przed rzeczownikiem *kawałek* jest zaimkek wskazujący *ten*, który akcentuje przedmiotowy, konkretny charakter rzeczownika. Ta konkretność nie wystarcza jednak, aby wyróżnić treść tego rzeczownika z ogólnego pojęcia ilości (Doroszewski, 1951, s. 18).

oraz:

Procesowi uliczebnikowienia, czyli numeralizacji, ulegają dziś takie rzeczowniki, jak *część*, *kawałek*, *garstka*, *większość* itp.; przejawia się on przede wszystkim w adaptacji formalnej tych wyrazów do kategorii liczebników, tj. w zmianie ich form deklinacyjnych [...] oraz typu łączliwo-

<sup>3</sup> Charakterystykę składniową tego typu leksemów podają również, oczywiście, gramatyki opisowe. W niniejszym tekście – ze względu na jego normatywny charakter – odwołania odnoszą się jednak do literatury językoznawstwa preskryptywnego.

ści składniowej. [...] W związku z typowością procesu numeralizacji rzeczowników konieczna się staje ocena normatywna ich nowo powstających, wtórnych związków składniowych. [...] Związek *część osób widziało* wypadnie potraktować jako mniej zalecany obocznik konstrukcji tradycyjnej, a połączenia *większość osób słyszało*, *kawałek mydła leżało*, *garstka żołnierzy walczyło* – jeszcze jako wykolejenia (Buttler, Kurkowska i Satkiewicz, 1976, s. 347).

#### i współczesne:

Lista liczebników nieokreślonych nie jest zamknięta; oprócz wyrazów tradycyjnie należących do tej części mowy, uzupełniają ją rzeczowniki podlegające procesowi numeralizacji, takie jak *część*, *masa*, *mnóstwo*, *moc*, *szereg*, *większość*. Leksemy takie nie od razu przejmują cechy składniowe liczebników. Kiedy możemy już stwierdzić, że dany wyraz używany w funkcji liczebnika nieokreślonego łączy się z orzeczeniem w liczbie pojedynczej i rodzaju nijakim, zyskujemy tym samym dowód na to, że proces jego uliczebniokowienia (numeralizacji) jest zakończony. [...] Wahania dotyczące wyboru formy orzeczenia (*Większość osób wiedziało* || *wiedziała*; *Część studentów przystąpiło* || *przystąpiła*) świadczą o tym, że status danego leksemu wprawdzie jeszcze się nie rozstrzygnął na poziomie składniowym, ale jest on w trakcie przejmowania funkcji liczebnika nieokreślonego (Jadacka, 2006, s. 205; por. też Markowski, 2004, s. 1605).

Co ciekawe, choć cytowane opisy omawianego zjawiska zdają się świadczyć o coraz łagodniejszym traktowaniu odstępstw od tradycyjnej składni rzeczowników typu *kawałek*, *większość*, *część*, *moc*, to słowniki poprawnej polszczyzny – dawniejsze i współczesne – jednoznacznie uznają tego typu innowacje za błędne:

- *kawałek* [...] niepoprawnie: *Kawałek mydła leżało* (zamiast: *leżał*; Doroszewski i Kurkowska, 1980, s. 246);
- *Kawałek ciasta leżał* (nie: *leżało*) *na talerzyku* (Markowski, 2004, s. 388);
- *Większość osób słyszała* (nie: *słyszało*; Doroszewski i Kurkowska, 1980, s. 867);
- *Większość gości* (nie: *z gości*) *przybyła*

(nie: *przybyło*) *na przyjęcie*. *Większość kabaretów straciła* (nie: *straciło*) *rozmach*. *Większość sklepów była już zamknięta* (nie: *było już zamkniętych*; Markowski, 2004, s. 1301);

- *Część uczniów jeszcze nie przyszła* (nie: *nie przyszło*) *do szkoły* (Markowski, 2004, s. 149).

Takie jednoznaczne stanowisko wydaje się uzasadnione funkcją tego typu wydawnictw i zgodne z oczekiwaniami odbiorców (w mniejszym stopniu opisywanie ewolucji języka, w większym – rozstrzyganie doraźnych wątpliwości normatywnych).

Właśnie z powodu cytowanych notacji ze słowników poprawnej polszczyzny, traktowanych jako wykładnik współczesnej normy językowej (w tym wypadku: wymagań składniowych), oczekiwano, że badani wskażą przykłady *b*, *d* Zadania 4 (*kawałek mydła leżało na umywalce*, *większość ludzi uwierzyło w te opowieści*) jako błędne.

Niemal wszyscy zrobili tak z przykładem *b* (prócz jednej osoby), natomiast przykład *d*, choć reprezentujący to samo zjawisko językowe, okazał się dla badanych mniej oczywisty: 16 osób z 60 nie zauważyło w nim błędu.

Pozostałe przykłady z Zadania 4, zarówno błędne (*a*, *e*, *h*, *j*), jak i poprawne (*c*, *f*, *i*, *k*) w większości dotyczyły składni rządu uwarunkowanej semantycznie, w polszczyźnie powszechnej i często omawianej w wydawnictwach poprawnościowych (por. np. Buttler, Kurkowska i Satkiewicz, 1976; Doroszewski, 1951; 1964; Jadacka, 2006, s. 160–161; Markowski, 2003, s. 249–260; Markowski, 2004, s. 1564). Trudność tych przykładów polega na tym, że rekcja czasownika zależy od jego znaczenia i – poniekąd – warunkuje charakterystykę semantyczną elementu podrzędnego syntagmy (choć można to zjawisko opisać i tak, że wybór rekcji czasownika zależy od semantyki jego dopełnienia). W Zadaniu 4 czasowniki o co najmniej podwójnej rekcji (tj. różnych wymaganiach składniowych

zależnych od znaczenia czasownika) to: *dostarczać, nabywać, przestrzegać, dotknąć*. Informację o ich składni podaje m.in. Andrzej Markowski (2004, s. 198):

dostarczać: 1. «sprawiać, by coś znalazło się w jakimś miejscu» □ ktoś, coś dostarcza (*komuś*) (nie: *dla kogoś*) — coś „całość”: Firma „Robota” dostarcza nam maszyny i urządzenia najwyższej jakości. [...] ktoś dostarcza (*komuś*) — czegoś „trochę”: Dostarcza nam węgla według załączonej faktury. 2. «być źródłem czegoś; dawać» □ ktoś dostarcza (*komuś*) — czegoś: Dostarczał mi tematów do wielu opowiadań. [...]

nabywać: 1. «kupować coś» □ ktoś nabywa coś — (*od kogoś*): Załoga może nabywać udziały spółki na preferencyjnych warunkach. [...] 2. «zyskiwać coś, uzyskiwać zdolność czegoś, dochodzić do czegoś» □ ktoś nabywa czegoś (nie: *coś*) — (*od kogoś*): Z wiekiem nabywała doświadczenia (nie: *doświadczenie*).

przestrzegać: I «udzielać przestrogi, ostrzegać» □ ktoś przestrzega kogoś — przed kimś, przed czymś, *rzad.* o czymś: Przestrzegali ją przed niebezpieczeństwem. □ ktoś przestrzega kogoś, żeby...: Przestrzegała dzieci, żeby nie bawiły się zapalkami. □ ktoś przestrzega kogoś, że...: Lekarze przestrzegali matkę, że choroba może nawracać.

przestrzegać: II «stosować się do czegoś, postępować zgodnie z czymś» □ ktoś przestrzega czegoś (nie: *coś*): [...] Przestrzegaj przepisów drogowych (nie: *przepisy drogowe*)!

dotykać:<sup>4</sup> 1. «zbliżyć się do kogoś lub czegoś aż do zetknięcia» □ ktoś, coś dotyka czegoś (nie: *coś*) — (*czymś*): Dotykała dłonią czoła dziecka,

żeby sprawdzić, czy nie ma gorączki. [...] Dotykać piłki (nie: *piłkę*). 2. «stykać się z czymś, sięgać czegoś» □ ktoś, coś dotyka czegoś (nie: *do czegoś*) — (*czymś*): Był tak wysoki, że dotykał głową sufitu. [...] 5. «sprawiać komuś przykrość» □ ktoś, coś dotyka kogoś — (*czymś*): Dotykasz ją wspomnianiem jej nieudanego małżeństwa. [...]

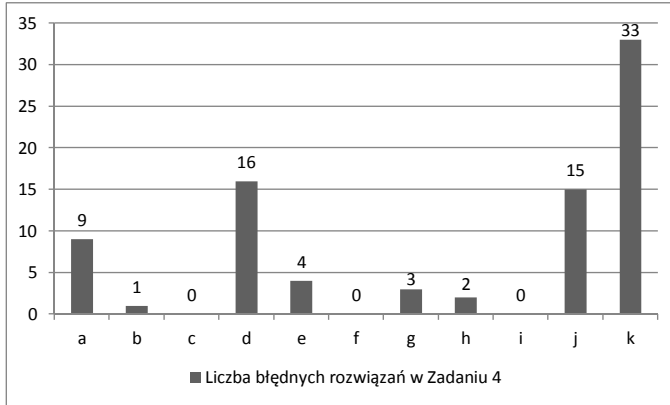
Dwa spośród wymienionych czasowników (*dostarczać, nabywać*), zostały użyte w Zadaniu 4 dwukrotnie (w przykładach: *a, c; i, k*), co wiązało się z różnicą rekcji (*a: dostarczać + S<sub>Gen</sub><sup>5</sup>; c: dostarczać + S<sub>Acc</sub>; i: nabywać + S<sub>Acc</sub>; k: nabywać + S<sub>Gen</sub>*). Badani mogli potraktować tę podwójną reprezentację obu czasowników jako trop ku sprawdzanej zasadzie – pod warunkiem, że ją znali. Wolno jednak mieć co do tego wątpliwości, zwłaszcza w wypadku drugiego czasownika. W ocenie przykładu *a* (jedyne błędne spośród omawianych czterech zdań) pomyliło się 9 osób, w ocenie przykładów *c* oraz *i* nie pomylił się nikt, ale ponad połowa badanych (33 osoby) uznała – niesłusznie – przykład *k* za niepoprawny. Decyzje badanych wydają się zatem przypadkowe.

Podobny wniosek można wysnuć na podstawie tego, jak oceniano przykłady *h, j*. Oba zdania były niepoprawne (w przykładzie *h: przestrzegać + S<sub>Gen</sub><sup>5</sup>*, w przykładzie *j: dotknąć + S<sub>Gen</sub>*). O ile zdanie *h* uznali za błędne niemal wszyscy (pomyliły się tylko 2 osoby), o tyle przykład *j* sprawił kłopot jednej czwartej badanych (15 osobom).

Analogicznego problemu składniowego jak ten, o którym mowa powyżej, dotyczył przykład *e* (*\*Karol dał wyraz swojego oburzenia*) – różnica sprowadza się do typu jednostki językowej: w omówionych przykładach wystąpiły jednostki leksykalne ciągłe,

<sup>4</sup> Słownik Markowskiego (2004), podobnie jak większość wydawnictw leksykograficznych, poza wyjątkami nie charakteryzuje odrębnie czasowników tworzących pary aspektowe, lecz czyni to w jednym artykule hasłowym. Wybór tego miejsca jest konwencjonalny, np. Stanisław Dubisz (2003) od czasowników niedokonanych odsyła do dokonanych i tam umieszcza charakterystykę obu czasowników, a Markowski czyni odwrotnie. Ponieważ cytujemy to właśnie źródło – i tylko dlatego – w naszym tekście umieszczamy artykuł hasłowy czasownika *dotykać*, mimo że w Zadaniu 4 użyto czasownika dokonanego *dotknąć*. To uproszczenie przyjęte zostało za źródłem leksykograficznym, gdyż nie wpływa ono na analizę wyników Zadania 4.

<sup>5</sup> Symbol *S<sub>Gen</sub>* oznacza tu rzeczownik w dopełniaczu. W dalszej części artykułu podaję symbole zbudowane analogicznie, czyli: *S<sub>Nom</sub>* = rzeczownik w mianowniku, *S<sub>Acc</sub>* = rzeczownik w bierniku, *S<sub>Instr</sub>* = rzeczownik w narzędniku, *S<sub>Loc</sub>* = rzeczownik w miejscowniku. Decyduję się na tę konwencję ze względu na ekonomiczność zapisu.



Rysunek 1. Liczba błędów popełnionych przez egzaminatorów w Zadaniu 4.

w przykładzie *e* – jednostka nieciągnęła *dać* wyraz (w źródłach leksykograficznych, np. Dubisz, 2003; Markowski, 2004 kwalifikowana jako frazeologizm). Jednostka ta ma rekcję celownikową – w przeciwieństwie do leksemu *wyraz*, który rządzi dopełniaczem (to mogło stanowić dla badanych trudność, por. Markowski, 2004, s. 1376):

wyraz: [...] W. czegoś — na czymś, w czymś (gdzieś): Wyraz lęku [...] ◊ Dać, dawać wyraz czemuś (nie: *czegoś*) «okazywać coś, świadczyć o czymś»: Dać wyraz oburzeniu (nie: *oburzenia*).

Przykład ten większości badanych nie sprawił kłopotu – pomyliły się tylko 4 osoby.

Bardzo łatwy okazał się również przykład *f* (*uszkodzenie materiału*), w którym nie popełniono błędu składniowego.

Rysunek 1 przedstawia zbiorczo liczbę błędów, które popełnili badani oceniający poprawność przykładów w Zadaniu 4. Na osi X zaznaczono kolejne przykłady zadania (*a, b, c...*), nad słupkami umieszczono liczby informujące o tym, ilu badanych pomyliło się w ocenie poszczególnych przykładów (na ogólną liczbę 60 badanych<sup>6</sup>).

Wyniki przedstawione na tym rysunku pokazują, że prawdopodobnie sprawdzane szczegółowe rozstrzygnięcia składniowe są nieznanymi częściami badanych lub znane są zasady ogólne, ale nie w odniesieniu do użytych w arkuszu badawczym przykładów. Omówione wyżej rozbieżności w ocenie przykładów ilustrujących podobne zjawisko można zatem wytłumaczyć kierowaniem się przez badanych własnym poczuciem bądź doświadczeniem językowym, intuicją, a nie wiedzą teoretyczną.

## Zadanie 5

Inny charakter miało ostatnie zadanie diagnostyczne arkusza badawczego. Rolą egzaminatorów było rozpoznanie i poprawienie różnego rodzaju błędów językowych w ośmiu zdaniach o różnym stopniu trudności. Zadanie przyjęło postać:

*Proszę poprawić poniższe zdania pod względem językowym. Poprawa może polegać na przekształceniu konstrukcji zdania, uzupełnieniu treści itp.*

- Jest to element zbędny, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu, który musisz wyeliminować.
- Oto informacje o charakterze imprezy i okazji jej organizowania.
- To sprawy, w których jedno lub oboje rodziców lubią się wypowiadać.

<sup>6</sup> Liczba odpowiedzi podanych w Zadaniach 4 i 5 jest różna od liczby badanych; nierzadko podawali oni po kilka przykładów użycia danej formy.

- d) Nie podchodzimy do pożaru bliżej niż 1 m.
- e) Na początku chciałabym poinformować Pana, że moje zdanie jest sprzeczne.
- f) W szkołach dzieci nauczone są dobrymi podręcznikami i wykształconymi pracownikami.
- g) Proszę o informacje, jakie są pana dalsze poglądy co do tej sprawy.
- h) Kim są osoby na zdjęciach? Czym zasłynęli? Wysłuchaj nagranie i przeczytaj teksty, aby się dowiedzieć.

Zgoda na modyfikację konstrukcji poprawianych zdań, zasygnalizowana w poleceniu zadania, wynikała ze świadomości, że każdy błąd można poprawić na kilka równorzędnych sposobów, co niekiedy wiąże się z przebudową konstrukcji składniowej. Nadrzędny cel badania (sprawdzenie, na ile egzaminatorzy języka polskiego znają określone reguły poprawnościowe) nie pozwalał tak zaostrzyć kryteriów, żeby wykluczyć możliwe modyfikacje przykładów. Wśród odpowiedzi proponowanych przez badanych można było wyróżnić kilka typów:

1. Zdania bezbłędne: błąd poprawiono w sposób niebudzący wątpliwości; nie popełniono przy tym dodatkowych usterek językowych lub zapisu.
2. Zdania, w których błąd poprawiono w sposób niebudzący wątpliwości, ale popełniono przy tym dodatkowe usterki językowe lub w zapisie (odnoszące się do innych miejsc danego zdania).
3. Zdania, w których poprawa błędów budzi wątpliwości natury językowej, zwłaszcza semantycznej. Takie zdania występowały w dwóch wariantach: z dodatkowymi usterekami lub bez nich.
4. Zdania, w których usunięto błąd, ale przez znaczne skrócenie zdania, a nie poprawę wadliwej konstrukcji, w związku z czym nie można było mieć pewności, czy badani znają odpowiednią regułę językową. Takie zdania również występowały w dwóch wariantach: z dodatkowymi usterekami lub bez nich.

5. Zdania (także w dwóch wariantach), w których nie poprawiono błędów.

Na potrzeby zestawień liczbowych jako odpowiedzi poprawne traktowane są tylko zdania reprezentujące dwa pierwsze typy. Liczba odpowiedzi w niektórych wypadkach może być różna od liczby badanych, ponieważ czasami poprawiali oni zdania na kilka sposobów – lub odwrotnie: nie proponowali własnej wersji (czyli nie wykonali polecenia Zadania 5).

**Przykład a: Jest to element zbędny, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu, który musisz wyeliminować.**

Błąd w tym zdaniu wiąże się z kolejnością wyrazów. W intencji nadawcy zdanie ma mówić o konieczności usunięcia *elementu*, tymczasem zaimek względny *który* odnosi się do rzeczownika *tekst* (a nie: *element*), ponieważ jest to najbliższy odpowiadający mu pod względem rodzaju i liczby rzeczownik (ściślej: najbliższy odpowiadający mu pod względem tych kategorii rzeczownik spośród 3 rzeczowników z całego zdania spełniających te warunki: *element*, *fragment*, *tekst*). O tej zasadzie składniowej czytamy m.in. w następujących źródłach: Buttler, Kurkowska i Satkiewicz, (1976, s. 378); Jadačka (2006, s. 211). Poprawa zdania powinna polegać na likwidacji sąsiedztwa wyrazów *\*fragmentu tekstu, który* – np. przez zmianę szyku tak, by zapewnić styczność wyrazów *element, który* (jest to tylko jedna z możliwości poprawy tego zdania).

Właściwe (i niebudzące wątpliwości) poprawki zaproponowała połowa badanych (31 osób). Podano np. takie wersje zdania:

1. Jest to zbędny, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu element, który musisz wyeliminować.
2. Jest to element zbędny, który nie pasuje do żadnego fragmentu tekstu i musi zostać wyeliminowany.
3. Jest to element zbędny, który musisz wyeliminować, bo nie pasuje do żadnego fragmentu tekstu.

4. Jest to element zbędny, więc musisz go wyeliminować. Nie pasuje do żadnego fragmentu.
5. Musisz usunąć ten element jako zbędny, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu.

Niewielu mniej egzaminatorów (24 osoby) zaproponowało takie poprawki, które mimo usunięcia niepoprawnej tu grupy *\*tekstu*, który budzą wątpliwości normatywne. Są to zdania w rodzaju:

6. \*Jest to element niepasujący do tekstu, należy go wyeliminować.
7. \*Jest to element zbędny, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu, więc musisz go wyeliminować.
8. \*Jest to element zbędny, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu. Musisz go wyeliminować.
9. \*Jest to zbędny element, który nie pasuje do żadnego fragmentu tekstu i musisz go usunąć.

W istocie zdania te zawierają podobną usterkę jak zdanie wyjściowe: zaimek (tu: *go*) stoi najbliżej nie tego rzeczownika, do którego się odnosi (*tekst* zamiast *element*). Trudno jednak chyba ocenić tego typu poprawki jako rażąco błędne (w każdym razie usterki wydają się mniej widoczne niż w zdaniu wyjściowym). Być może wpływa na to rodzaj zaimka (osobowy, a nie względny), może niebezpośrednie sąsiedztwo z rzeczownikiem *tekst*, a być może niepozostawiający wątpliwości sens poprawionej wersji zdania. Jako bezwzględne wykołajenia traktuje tego typu zdania (z zaimkami osobowymi) podręcznik Danuty Buttler, Haliny Kurkowskiej i Haliny Satkiewicz (1976, s. 378), ale już nie Jadańskiej (2006, s. 211 – tutaj rozpatruje się tylko przykłady z zaimkami względnymi). Trudno zatem orzec, czy 24 osoby, które w podobny sposób poprawiły zdanie wyjściowe, znają omawianą regułę składniową, czy też kierowały się tylko intuicją.

Poprawka jednej osoby (por. przykład 10) polegała na znacznym skróceniu zdania; usunięto wadliwą konstrukcję (*\*tekstu*, *który*), ale także rzeczownik *element*, o którym orzekano zdanie. Nie wiadomo więc, czy

autor poprawki umiałby właściwie połączyć go z zaimkiem. Wskutek skrócenia zdanie zmieniło sens:

10. ?Musisz wyeliminować, niepasujący, zbędny fragment tekstu<sup>7</sup>.

Tylko 4 osoby nie poradziły sobie z poprawą zdania wyjściowego, proponując następujące wersje:

11. \*Jest to element zbędny, niepasujący do żadnego w tekście fragmentu, który musisz wyeliminować.
12. \*Jest to element zbędny, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu, który musisz skreślić.
13. \*Jest to element niepasujący do żadnego fragmentu tekstu, który musisz wyeliminować.
14. \*Jest to element, niepasujący do żadnego fragmentu tekstu musisz usunąć.

W zdaniach 11–13 doszukiwano się błędu w innym miejscu niż rzeczywiste, zdanie 14 pozbawione jest wykładnika spójności składniowej, a przez to wadliwe semantycznie.

#### **Przykład b: Oto informacje o charakterze imprezy i okazji jej organizowania.**

Rozpoznanie błędu (*\*okazji jej organizowania*) w tym zdaniu było trudniejsze. Polegał on na kontaminacji schematów użycia dwóch jednostek leksykalnych: leksemu *okazja* i jednostki nieciągłej z *okazji* (kwalifikowanej czasami jako frazeologizm, robi tak np. Dubisz, 2003). Z ich odrębności i towarzyszących temu różnic składniowych zdaje częściowo sprawę Markowski (2004, s. 698–699):

- okazja [...] 1. «sposobność» [...] □ O. czegoś, o. do czegoś, o. + bezokolicznik, o., żeby... (nie: dla czegoś, nie: na coś): Mieć okazję zrobienia *a.* do zrobienia czegoś pożytecznego. Mieć okazję zrobić *a.* żeby zrobić coś pożytecznego.  
2. «okoliczność, zwłaszcza uroczysta» □ Z okazji czegoś: Przesłać komuś życzenia z okazji ślubu, imienin, urodzin. [...]

<sup>7</sup> Niektóre przykłady zawierają dodatkowe usterki (różnego rodzaju) – np. zbędne przecinki. Przykładów nie podajemy jednak korekcie, nie będziemy też dodatkowych błędów popełnionych przez egzaminatorów oznaczać.



Uzupełnieniem tych informacji jest analiza danych pochodzących z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (dalej: NKJP). Na potrzeby badania wyodrębniono z niego dwie 1000-elementowe konkordancje – z formami: *okazji* (ta postać wystąpiła w zdaniu wyjściowym Zadania 5) i *okazja* (postać kanoniczna leksemu). Analizę konkordancji przeprowadzono pod kątem połączeń tych form z zaimkami anaforycznymi i czasownikami czynnościowymi w pozycji prawostronnej (na wzór fragmentu zdania wskazanego jako błędny, czyli *\*okazji jej organizowania*). Jak się okazało, forma tekstowa *okazji* łączy się z czasownikiem czynnościowym (przede wszystkim gerundium) tylko wtedy, gdy jest częścią jednostek wyższego rzędu, zwłaszcza: z *okazji* +  $S_{Gen}$  i *przy okazji* +  $S_{Gen}$ , ale również: *nie mieć okazji* +  $S_{Gen}$ . W konkordancji znalazło się łącznie 12 takich przykładów, w tym jeden z zaimkiem anaforycznym (*dawka emocji, doznawanych przy okazji ich tworzenia*).

Z kolei forma tekstowa *okazja* łączy się – jak wynika z NKJP – z gerundium w dopełniaczu (np. *udowodnienia, zdobycia, zobaczenia, ogłoszenia, przeżycia, wyrwania się, spełnienia, zarobienia, porozmawiania, obserwowania, spotkania, ustanowienia, zapytania, dowiedzenia się, pomówienia, przesłania*), ale nigdy równocześnie z zaimkiem. NKJP podał 202 takie przykłady. To zatem, że konstrukcja ze zdania wyjściowego (*\*okazji jej organizowania*) nie znalazła – choćby schematycznie – potwierdzenia w materiale korpusowym, może być, w połączeniu z przedstawionymi analizami, dowodem na jej wadliwość. Dodatkowe i niebudzące wątpliwości przykłady (spoza NKJP) pokazują, że zaimek częściej może wystąpić w schemacie jednostki z *okazji*, gdy nie narzucamy ograniczenia co do charakteru rzeczownika, np. *Aniu, z okazji twojego święta...; 20 lat temu był Wasz ślub. Z okazji tej rocznicy...*

Poprawa zdania powinna polegać na odpowiedniej zmianie fragmentu *\*okazji jej organizowania*, tak by usunąć skontaminowany schemat składniowy. Poprawą mogło być np. zastosowanie w zdaniu konstrukcji związanej z drugim znaczeniem rzeczownika *okazja* lub konstrukcji zawierającej jednostkę z *okazji*. Nie sprawiło to kłopotu nieco ponad jednej trzeciej badanych (22 osobom). Dwa główne typy właściwych poprawek to takie przemodelowanie zdania, by znalazła się w nim właśnie konstrukcja z *okazji* +  $S_{Gen}$ , (lub jej synonim), co wymusza zbudowanie zdania złożonego, np.:

15. Oto informacje o tym, jaki charakter ma ta impreza i z jakiej okazji została zorganizowana.
16. Oto informacje, z jakiego powodu została zorganizowana impreza, i jaki będzie miała charakter.

oraz wymiana rzeczownika *okazja* na jego bliskoznacznik, jak: *przyczyna, powód*. Najczęściej wiąże się to z niezmiennianiem zdania z pojedynczego na złożone, np.:

17. Oto informacje o charakterze imprezy i przyczynie [lub: powodach] jej organizowania.

ale nie jest to reguła, np.:

18. Oto informacje, jaki charakter ma impreza i dlaczego zostanie zorganizowana.

Takich poprawek, jak podane w przykładach 15 i 16, było 5, a modeli zdania 17 – 22. Tylko 4 badanych nie rozpoznało omawianego błędu; zaproponowane przez nich poprawki polegały na przeformułowaniu początkowej części zdania:

19. \*Oto informacje dotyczące charakteru imprezy i okazji jej organizowania. [2 razy]
20. \*To są informacje o charakterze imprezy i okazji jej zorganizowania.
21. \*To są informacje, które dotyczą charakteru imprezy, wskazują na okazję jej zorganizowania.

Połowa badanych (31 osób) zmieniła wadliwe miejsce, stosując inny zaimek względny. Najczęściej (18 odpowiedzi)

badani chcieli zastosować model wskazany w zdaniach 15 i 16, ale użyli niewłaściwego zaimka wprowadzającego zdanie podrzędne, np.:

22. \*Oto informacje dotyczące charakteru imprezy i okazji, z której będzie zorganizowana.
23. \*Oto informacje na temat charakteru imprezy oraz okazji, z jakiej została zorganizowana.
24. \*Oto informacje o charakterze imprezy i okazji, dla której ją zorganizowano.
25. \*Oto informacje o imprezie – jej charakterze oraz okazji, z powodu której została zorganizowana.

Zdań, w których podczas poprawy zmieniono sens komunikatu, było 13. Zwykle zmiana ta wynikała z nierozpoznania znaczenia rzeczownika *okazja*, które miało w zdaniu wyjściowym („okoliczność, przyczyna, powód”), i polegała na zastosowaniu nieodpowiedniego synonimu, np.:

26. \*Oto informacje dotyczące rodzaju i celu imprezy.

Czasami inny sens rzeczownika *okazja* („możliwość, sposobność”) wydobywano nawet wtedy, gdy rzeczownik ten pozostawiano, jednak umieszczano go w innym otoczeniu składniowym, np.:

27. \*Oto informacje dotyczące imprezy oraz okazji do jej zorganizowania.

**Przykład c: To sprawy, w których jedno lub oboje rodziców lubią się wypowiadać.**

Błąd w przykładzie c był kilkustopniowy. Wiązał się, po pierwsze, z zastosowaniem składni rządu zamiast składni zgody (\**oboje rodziców* – popr. *oboje rodzice*), po drugie, z niepoprawnym skrótem składniowym (\**jedno lub oboje rodziców* – popr. np. *jedno z rodziców lub oboje rodzice; co najmniej jedno z rodziców*), po trzecie – z zaburzeniem składni związku głównego (nieodpasowaniem gramatycznym orzeczenia do podmiotu: \**jedno lub oboje rodziców lubią* – popr. np. *jedno z rodziców lub oboje*

*rodzice lubią*<sup>8</sup>; *co najmniej jedno z rodziców lubi*).

Rzeczownik *rodzice*, kwalifikowany jako plurale tantum, we wszystkich przypadkach oprócz narzędnika łączy się z liczebnikiem zbiorowym *oboje* w związku zgody (podobnie jak inne nazwy par małżeńskich lub par o takim charakterze – rodzice jednego dziecka nie muszą być bowiem małżeństwem), np. *oboje rodzice, obojgu państwu Kowalskim*. Ta składnia wymusza związek zgody między liczebnikowo-rzeczownikowym podmiotem a orzeczeniem, np. *oboje rodzice lubią, oboje państwo Kowalscy twierdzili*. Ponadto rzeczownik *rodzice* ma charakterystykę semantyczną taką jak inne *collectiva* (na co wskazuje jego słownikowa kwalifikacja fleksyjna: blp = bez liczby pojedynczej), a zatem wskazanie wybranego elementu tego zbioru wymaga zastosowania przyimka *z* i rzeczownika zbiorowego w dopełniaczu, np. *jedno z rodziców* (por. Markowski, 2004, s. 646, hasła: *oboje, rodzice*).

Poprawa zdania powinna polegać na usunięciu wszystkich wskazanych usterek. Zrobiło tak – bez zubożenia semantycznego przykładu (tj. np bez usunięcia alternatywy) – 10 osób, podając przykłady typu:

28. To sprawy, o których lubią się wypowiadać oboje rodzice lub jedno z nich.
29. To są sprawy, o których jedno z rodziców lub oboje lubią się wypowiadać.

Odpowiedzi, o których można powiedzieć, że nie zawierały pełnej poprawy zdania wyjściowego, było 17. Badani zwykle pozostawiali wszystkie wyjściowe usterki, jak w zdaniu:

30. \*To sprawy, o których jedno lub oboje rodziców lubią się wypowiadać.

W części odpowiedzi zakwalifikowanych w analizie jako błędne zmieniano składnię

<sup>8</sup> Orzeczenie *lubią*, choć formalnie związane tylko z grupą *oboje rodzice*, obsługuje cały podmiot szeregowy: *jedno z rodziców lub oboje rodzice*.

grupy nominalnej. Zwykle badani zauważali skrót składniowy i dążyli do wyeliminowania go, jak w przykładach:

31. \*To sprawy, w których lubią się wypowiadać oboje z rodziców lub jedno z nich.
32. \*To sprawy, na których temat lubi się wypowiadać oboje rodziców lub jedno z nich.

Ani jeden autor przykładów z tej grupy nie zauważył błędu w połączeniu liczebnikowo-rzeczownikowym \**oboje rodziców*, choć wykładnia normatywna jest jednoznaczna (por. Markowski 2004, s. 646):

oboje *a.* obydwójce [...] □ O. kogo, czego: Oboje adwokatów [...]. Oboje artystów oczarowało widzów. [...] • *Liczebniki* oboje, obydwójce mają nietypową składnię w połączeniach wyrazowych, będących określeniami par małżeńskich. Tworzą one związki zgody z rzeczownikami nazywającymi małżonków (lub odnoszącymi się do nich) we wszystkich przypadkach oprócz narzędnika. Np.: Oboje kuzynostwo niebawem wróca. Przekazał tę informację obojgu rodzicom. [...] Ale: Rozmawiałem o tym z obojgiem Lewandowskich (nie: z *obojgiem Lewandowskimi*). W taki sam sposób, tzn. w myśl reguły składni zgody, podmioty o strukturze oboje + nazwa pary małżeńskiej łączą się z orzeczeniami. Np.: Oboje rodzice stanowczo zaprotestowali (por. wyżej: Oboje artystów oczarowało...).

Ciekawą grupę odpowiedzi stanowiły takie zdania, których autorzy dążyli do likwidacji skrótu składniowego \**jedno lub oboje rodziców* i w tym celu użyli rzeczownika *rodzic*, czasami także liczebnika w r. męskim *jeden*:

33. To sprawy, o który rodzic lub rodzice lubią się wypowiadać.
34. \*Są to sprawy, w których lubią się wypowiadać oboje rodziców lub tylko jeden rodzic.
35. \*To sprawy, o których rodzice lubią się wypowiadać (jeden rodzic lub oboje).
36. \*To sprawy, w których rodzice lubią się wypowiadać, czasem robi to jeden z nich, czasem robią oboje.
37. \*To sprawy, w których jeden z rodziców lub oboje lubią się wypowiadać.

Zgodnie z wykładnią normatywną forma *rodzic* we współczesnej polszczyźnie potocznej (i tylko takiej) oznacza jedno z rodziców (por. Markowski, 2004, s. 972):

rodzic *m II, blm 1. pot. dopuszczalne* «ojciec lub matka»: Niech jutro twój rodzic; lepiej: któreś z twoich rodziców, przyjdzie do szkoły. 2. *daw., dziś żart.* «ojciec»

Sens ten dobrze widać w przykładzie 33. Użycie tego rzeczownika z liczebnikiem w rodzaju męskim *jeden* zaburza jednak komunikatywność przekazu: sugeruje odczytanie rzeczownika *rodzic* jako określenia ojca, a nie: ojca lub matki (tak się dzieje w przykładach 34–37). Zachodzi zatem konflikt rodzajowy między znaczeniem leksemu *rodzic*, narzucającym liczebnikowi rodzaj męski, a referencją rzeczownika *rodzice* (kobieta i mężczyzna), narzucaną przez liczebnik zbiorowy *oboje*. Takie przykłady zatem są dowodem na niedostateczną znajomość semantyki liczebników, niedokładne rozpoznawanie ich funkcji. Zostały więc uznane za niepoprawne, ponieważ zniekształcają sens zdania wyjściowego.

Ostatnią grupę odpowiedzi (28 zdań) stanowiły przykłady, w których brak wyjściowej usterki wynikał z usunięcia, a nie przebudowy kłopotliwych fragmentów (czasami dodatkowo modyfikowano inne części zdania). Zwykle w ogóle usuwano alternatywę: *oboje rodzice lub jedno z rodziców*, jak w zdaniach:

38. To sprawy, o których rodzice lubią się wypowiadać.
39. To sprawy, na temat których rodzice lubią się wypowiedzieć.
40. To sprawy, o których rodzice lubią rozmawiać.

Kilkakrotnie natomiast (4 odpowiedzi) zmiana treści polegała na wyborze jednej z możliwości zawartych w alternatywie zdania wyjściowego, np.:

41. To sprawy, w których jedno z rodziców lubi się wypowiadać.
42. Oboje rodzice lubią się wypowiadać na temat tych spraw.

**Przykład d: Nie podchodzimy do pożaru bliżej niż 1 m.**

Przykład ten zawierał błąd składniowy polegający na pominięciu przyimka *na* (popr. *bliżej niż na 1 m*). Konieczność wstawienia go do zdania można wytłumaczyć pochodnością konstrukcyjną schematu *na* + określenie odległości, którego reprezentacją jest *na 1 metr*, od frazeologizmu *na odległość* +  $S_{Gen}$  (por.: „Na odległość czegoś, np. ramienia, kroku, strzału «tak daleko, jak sięga ramię, strzał, krok itp., na długość czegoś. Odsunął ją na odległość ręki”; Dubisz, 2003, t. 2, s. 1146), a więc także: *na odległość 1 metra* (lub z pominięciem rzeczownika *odległość: na 1 metr*).

Z rozpoznaniem i poprawą błędu w zdaniu *d* nie miała kłopotu większość badanych (45 osób). Podawano propozycje poprawy typu:

43. Nie podchodzimy do pożaru bliżej niż na 1 m.
44. Do miejsca pożaru nie podchodzimy bliżej niż na odległość 1 metra.
45. Nie zbliżamy się do pożaru bliżej niż na 1 m.

Zdarzały się odpowiedzi, w których usunięto błąd dzięki uszczegółowieniu treści, jak:

46. W czasie pożaru nie zbliżamy się do miejsca zagrożenia, zachowujemy bezpieczną odległość 1 m.

Odpowiedzi bez wątplenia błędne, tzn. takie, których autorzy nie rozpoznali wadliwej konstrukcji, były tylko dwie:

47. \*Nie podchodzimy bliżej do miejsca pożaru na odległość 10 metrów.
48. \*W czasie pożaru nie podchodzimy do ognia bliżej niż metr.

Tylko 4 osoby usunęły usterkę, skracając znacznie zdanie i zubożając je semantycznie, przez co nie można stwierdzić, czy umiałyby poprawić wadliwą konstrukcję. Trzy osoby podały wersję:

49. Nie należy podchodzić do pożaru.

a jedna:

50. Nie zbliżamy się do ognia.

Interesująca jest grupa 10 odpowiedzi, których autorzy rozpoznali wadliwe miejsce, ale poprawiając je, zmodyfikowali sens zdania lub popełnili dodatkowe usterki bądź niezręczności, np.:

51. Należy [lub: Proszę] odsunąć się od pożaru na odległość co najmniej 1 m.
52. Nie należy podchodzić do miejsca pożaru na odległość mniejszą niż 10 metrów.
53. Nie podchodzimy do płonącego przedmiotu bliżej niż na 1 metr.
54. Nie wolno podchodzić do pożaru na odległość 1 m.
55. Od pożaru należy się trzymać w odległości jednego metra.
56. Nie należy podchodzić do pożaru na odległość bliższą niż jeden metr.

Przykład 51 jest wynikiem zmiany sposobu konceptualizacji opisywanej sytuacji. Zdanie wyjściowe miało charakter ogólnego zakazu skierowanego do potencjalnych obserwatorów pożaru, natomiast propozycje *należy* lub *proszę* świadczą o ukonkretnieniu tego zakazu: w zdaniu tym konkretyzacja polega na innym wirtualnym umiejscowieniu potencjalnego obserwatora pożaru (bliżej ognia, skąd ma się przesunąć tak, by się od niego oddalić), natomiast nakaz zawarty w wariantcie zdania rozpoczynającym się od zwrotu *proszę* stracił potencjalny charakter: sprawia wrażenie, jakby był skierowany w konkretnej sytuacji do konkretnej osoby, która obserwuje pożar ze zbyt małej odległości.

Ogólny charakter dyrektywny zachowali autorzy zdań 52, 53, jednak kierowani własnym wyobrażeniem opisywanej sytuacji, zmienili sens nakazu: w zdaniu 52 zmieniono odległość (z 1 metra na 10 metrów), w zdaniu 53 rzeczownik o znaczeniu „palenie się czegoś; ogień ogarniający dużą przestrzeń” (czyli *pożar*) zmieniono na nazwę obiektu, który może ulec spaleni. Na obie te zmiany musiała wpłynąć interpretacja treści zdania wyjściowego ukierunkowana na zasadność takiego, a nie innego komunikatu ostrzegawczego:

nakaz pozostania w większej odległości od pożaru jest bardziej wiarygodny i zapewnia większe poczucie bezpieczeństwa, podobnie jak zmiana (mentalne zmniejszenie) płonącej powierzchni przy zachowaniu odległości wskazanej w zdaniu wyjściowym (pożar prototypowo obejmuje budynki, lasy, duże przestrzenie; płonący przedmiot można sobie wyobrazić punktowo).

Autorzy zdań 54, 55 nie wzięli pod uwagę tego, że sens przekazu to określenie minimalnego dystansu, jaki powinien dzielić obserwatora pożaru od ognia. W zaproponowanych wersjach pojawiły się wartości liczbowe (1 metr), ale pozbawione wskazanego tła sytuacyjnego. W efekcie oba zdania niosą sens taki, że obserwator powinien pozostawać w odległości dokładnie 1 metra od pożaru (ani mniej, ani więcej – w zdaniu 55) oraz że obserwator może pozostawać w każdej odległości od pożaru oprócz odległości 1 m (czyli równie dobrze – 50 cm, jak i 2 m, w zdaniu 54).

W zdaniu 56 znalazła się usterka polegająca na nieuzasadnionej redundancji: *\*odległość bliższą niż...* (zdania z taką niezręcznością ułożyły 4 osoby). Przykład byłby bezbłędny, gdyby w to miejsce użyć wyrażenia *odległość mniejszą niż...*

**Przykład e: Na początku chciałabym poinformować Pana, że moje zdanie jest sprzeczne.**

Błąd w przykładzie *e* polegał na składniowym niedopełnieniu wymagań semantycznych przymiotnika *sprzeczny*. Przymiotnik ten opisuje cechę obiektu *A* stwierdzaną wyłącznie w porównaniu z obiektem *B*. Na poziomie tekstu wyraża się to bądź konstrukcją *X sprzeczny z Y*, np. *czyn sprzeczny z etyką, postępowanie sprzeczne z przepisami*, bądź konstrukcją *sprzeczne X* (gdy *X* jest rzeczownikiem określającym zbiór), np. *sprzeczne interesy, sprzeczne opinie, sprzeczne informacje, sprzeczne cechy* (wówczas domyślnie

ustawia się w opozycji elementy wskazanego zbioru).

Poprawa zdania mogła polegać na dopisaniu brakującego dopełnienia (np.: [...] *że moje zdanie jest sprzeczne z pańskim*), na użyciu przymiotnika *sprzeczny* w konstrukcji z rzeczownikiem określającym zbiór (np.: [...] *że nasze opinie są sprzeczne*) bądź na jeszcze innej zmianie zdania, pozwalającej oddać zamierzony sens.

Na pozostanie przy przymiotniku *sprzeczny* zdecydowały się tylko 4 osoby, które wykorzystały pierwszą możliwość poprawy (dodanie dopełnienia do przymiotnika *sprzeczny*). Zaproponowały następujące zdania:

57. Na początku chciałbym Pana poinformować, że moje zdanie jest sprzeczne z Pańskim.
58. Na początku chciałabym poinformować Pana, że moje zdanie jest sprzeczne z Pańskim.
59. Na początku chciałbym poinformować Pana, że moje zdanie jest sprzeczne z Pańską opinią/z Pańskim.
60. Na początku chciałabym poinformować pana, że mam inne zdanie, sprzeczne z Pańskim.

Pozostali egzaminatorzy wykorzystali inne sposoby poprawy zdania, a mianowicie wymiany leksykalno-gramatyczne, np.:

61. Chciałbym zaznaczyć, że nie zgadzam się z Panem.
62. Chciałbym poinformować, że jestem przeciwnego zdania niż Pan.
63. Chciałbym Pana poinformować, że mam odmienne poglądy.
64. Na początku chciałabym Pana poinformować, że w tej sprawie zajmuję odmienne stanowisko.
65. Na początku chciałabym poinformować Pana, że moje zdanie jest odmienne.
66. Na początku chciałabym poinformować Pana, że moje zdanie jest inne.
67. Chciałabym poinformować, że mam inne zdanie niż Pan.
68. Na początku chciałabym poinformować Pana, że mam inne zdanie na ten temat.
69. Na początku chciałabym poinformować Pana, że jestem innego zdania.

Najczęściej (52 razy) poprawiano zdanie *e* w ten sposób, by zamiast *sprzeczny* użyć przymiotnika *inny* (28 razy) lub *odmienny* (24 razy). W zamierzeniu zadanie miało sprawdzać znajomość schematu składniowego [coś] *sprzeczne* z [czymś] przy obligatoryjnym dopełnieniu, tymczasem okazało się, że większość badanych dopatrywała się usterki w doborze leksykalnym. Możliwe również, że próbowano znaleźć leksem synonimiczny niewymagający dopisania dopełnienia.

Wybierane najczęściej zastępniki wyściowego przymiotnika (*inny*, *odmienny*) różnią się od niego szerszym zakresem znaczeniowym, większą pojemnością semantyczną: wskazują ogólnie na różnicę między obiektami *A* i *B*, nie zaś na szczególny rodzaj tej różnicy, jak to ma miejsce w wypadku przymiotnika *sprzeczny*. Taka szczegółowa informacja znaczeniowa jest naturalna, gdy znany jest dokładny kontekst, w którym wyjściowo znajduje się zdanie (tekst wyjaśniający przyczynę sprzeczności). Być może nieznaną jest tego kontekstu, a także chęć złagodzenia przekazu (dostosowanie drugiej części zdania do części pierwszej, w której znajduje się informacja etykietalnie nacechowana: *chciałabym zaznaczyć* oraz informacja o zainicjowaniu kontaktu: *na początku*) przyczyniły się do opisanych wymian leksykalnych. Potwierdzeniem tego sądu może być też mała frekwencja takich odpowiedzi, jak w przykładzie 62: przymiotnik *sprzeczny* wymieniono na jego bliski synonim *przeciwny* (zrobiono tak tylko 3 razy).

Warto też dodać, że część egzaminatorów oprócz wymiany przymiotnika zmieniała także inne człony przykładu: wyrażenie *na początku* zastępowano wyrażeniami: *na początek*, *na wstępie*, *na początku mojego wystąpienia* bądź rezygnowano z niego; zmieniano formułę etykietalną wyrażoną trybem warunkowym *chciałabym poinformować* na tryb orzekający: *informuję* bądź rezygnowano z niej w ogóle

– zapewne skutek dostrzeżenia redundancji komunikatu.

O żadnej z tych propozycji poprawy nie można powiedzieć, że jest błędna. I choć odpowiedzi, które nie pozostawiają wątpliwości co do tego, że badani znają sprawdzaną regułę składniową, było tylko kilka (przykłady 57–60), to jednak można stwierdzić, że wszyscy egzaminatorzy rozpoznali wadliwe miejsce. Wybrali jednak w większości (kierując się poleceniem Zadania 5) modyfikacje leksykalne, które – można zaryzykować to stwierdzenie – pozwalają na większą swobodę w budowaniu zdania i interpretacji opisywanej rzeczywistości. Interpretacji takiej pozbawione są przykłady 57–59.

Omawiany przykład *e* dostarczył interesującego materiału na temat postrzegania fragmentów tekstu poza kontekstem i sposobów interpretacji tekstu. Dlatego wszystkie odpowiedzi zostały zakwalifikowane do grup 1 i 2 we wskazanej wcześniej typologii, tzn. uznano je za poprawne.

**Przykład f: W szkołach dzieci nauczone są dobrymi podręcznikami i wykształconymi pracownikami.**

Przykład ten zawierał przede wszystkim błąd polegający na dwukrotnym nieuzasadnionym użyciu narzędnika: *dobrymi podręcznikami* i *wykształconymi pracownikami* w odniesieniu do tych elementów zdania, które nazywają wykonawcę czynności (*wykształceni pracownicy*) oraz przedmiot pomocniczy czynności (*dobrze podręczniki*). Narzędnika użyto w jego podstawowej funkcji: określenia narzędzia bądź tworzywa czynności (jak: *pisać piórem*, *pisać atramentem*). Sprzeczność tej funkcji z rolą wykonawcy czynności jest oczywista, bezzasadność natomiast zastosowania narzędnika w drugim wypadku wynika z odległości pojęciowej czasownika *nauczać* (nazywającego subtelny proces intelektualno-psychiczny) i rzeczownika *podręczniki* (nazywającego przedmiot). Narzędziem

odpowiadającym charakterowi czasownika *nauczać* mógłby być rzeczownik abstrakcyjny (np. *metody*), z kolei użyty w zdaniu rzeczownik (*podręczniki*) może pełnić funkcję narzędzia czynności fizycznej (np. podbijać piłeczkę pingpongową *podręcznikiem* w twardej okładce).

Wszyscy badani zauważyli opisany błąd i podjęli próbę poprawy zdania. Większości (40 osobom) udało się to całkowicie, pozostali popełnili drobne usterki (21 odpowiedzi). Ponad 2/3 egzaminatorów (42 osoby) wybrało model z informacją o nauczycielach w stronie biernej, np.:

70. W szkołach dzieci uczą się z dobrych podręczników, a ponadto są nauczane przez wykształconych pracowników.

W pozostałych wypadkach (18 razy) tworzono zdania oparte na stronie czynnej, np.

71. W szkołach dzieci uczą wykształceni pracownicy, którzy wybierają dobre podręczniki.  
72. W szkołach wykształceni pracownicy uczą dzieci z dobrych podręczników.

Zmiana wyjściowej konstrukcji narzędnikowej w odniesieniu do nauczycieli każdorazowo pociągała za sobą zmianę konstrukcji narzędnikowej w odniesieniu do podręczników. Najczęściej wybierano bądź konstrukcję z *dobrych podręczników* poprzedzoną odpowiednim czasownikiem, np. *uczą się, korzystają*. Niejednokrotnie (niezależnie od wybranego schematu składniowego) badani uzupełniali zdanie informacjami wynikającymi z interpretacji opisywanej sytuacji, np. [podkr. aut.]:

73. W szkołach dzieci uczą się z dobrych podręczników, *pomagają* im w tym wykształceni pracownicy.  
74. Dzieci korzystają z dobrych podręczników, są uczone przez wykształconych *pedagogów*.  
75. W szkołach dzieci uczą się z dobrych podręczników, a *zajęcia prowadzi* wykształceni nauczyciele.  
76. W szkołach dzieci uczą się z dobrych podręczników, a w *edukacji tej towarzyszą* im świetni nauczyciele :-).

77. W szkołach dzieci są nauczane przez wykształconych pracowników, którzy korzystają z *najlepszych* podręczników.

78. W szkołach dzieci *korzystają* z dobrych podręczników i mają wykształconych nauczycieli.

Dodatki interpretacyjne wynikają, jak można przypuszczać, z chęci możliwie najlepszej przeróbki zdania, a nie tylko eliminacji usterki semantyczno-składniowej. Dwadzieścia przykładów, których nie można było uznać za całkowicie poprawne, zawierało różnego rodzaju błędy i usterki językowo-stylistyczne, np.:

79. \*W szkołach dzieci uczą się z dobrych podręczników i są nauczani przez wykształconych pracowników.  
80. \*W szkołach dzieci nauczane są przez wykształconych nauczycieli i przy pomocy dobrych podręczników.  
81. \*W szkołach dzieci uczone są przez wykształconych pracowników i w oparciu o dobre podręczniki.  
82. \*W szkołach dzieci uczone są przez wykształconych nauczycieli i pracują z dobrymi podręcznikami.

W przykładach 79, 80 popełniono błędy składniowe: zaburzenie związku zgody między podmiotem a orzeczeniem pod względem rodzaju (*\*dzieci są nauczani* – popr. *dzieci są nauczane*) oraz użycie konstrukcji *przy pomocy* w połączeniu z rzeczownikiem nieżywo-tywnym (*\*przy pomocy podręczników*), por.:

Robić coś *przy pomocy* kogoś *a. z czyjąś pomocą*: Przy pomocy *a. z pomocą* przyjaciół uporządkował cały ogród. Ale nie: przy pomocy czegoś, poprawnie: *za pomocą* czegoś *a. czymś*. • Niepoprawnie: Mechanizm porusza się przy pomocy, poprawnie: *za pomocą*, systemu przekładni. [...] (Markowski 2004, s. 913).

Zdanie 81 zawiera nadużywaną konstrukcję *w oparciu o*:

Nadużywane: *w oparciu o* coś, lepiej: *opierając się na czymś, na podstawie* czegoś. Np.: *W oparciu o* notatki, lepiej: *na podstawie* notatek, *opierając się na* notatkach. [...] (Markowski 2004, s. 710).

Poprawa zdań 80 i 81 wymaga użycia jeszcze innych konstrukcji, niż sugeruje słownik (np. takich, jakimi się posłużyli autorzy poprawnych zdań, por. przykłady 70–78). Sprawia to wspomniana wcześniej odległość pojęciową procesu nauczania i konkretność, fizyczność podręcznika.

Zdanie 82 zawiera potoczną konstrukcję *pracować + z + S<sub>Instr</sub>*, spotykaną w języku środowiskowym (np. *pracować z tekstem, z podręcznikiem*), jednak niewłaściwie odniesioną do uczniów zamiast do nauczycieli.

**Przykład g: Proszę o informacje, jakie są pana dalsze poglądy co do tej sprawy.**

W przykładzie g popełniono błąd składniowy \**poglądy co do tej sprawy* oraz wystąpiła niezręczność leksykalna \**dalsze poglądy*.

W pierwszym wypadku poprawny schemat składniowy rzeczownika *poglądy* (*poglądy + na + S<sub>Acc</sub> a. na temat + S<sub>Gen</sub>*), podawany np. przez Markowskiego (2004, s. 804), skontaminowano z konstrukcją *co do + S<sub>Gen</sub>* (o znaczeniu „jeśli chodzi o [coś, kogoś], w sprawie [czegoś, kogoś]”), wprowadzając frazę (np. *Co do mnie, znam go ledwie ze słyszenia*) – albo też z konstrukcją *V + co do + S<sub>Gen</sub>* o tym samym znaczeniu (np. *umówimy się co do przyjazdu*). W żadnej z tych konstrukcji nie ma miejsca na leksem nominalny w takiej pozycji, jaką widzimy w zdaniu g: \**S<sub>Nom</sub> + co do + S<sub>Gen</sub>*.

Drugie wadliwe miejsce w omawianym zdaniu (\**dalsze poglądy*) jest niejasne interpretacyjnie. Może chodzić o inne, pozostałe – ale współistniejące – poglądy niż te podane wcześniej w tekście, z którego pochodzi zdanie. Uzasadniona jest też interpretacja, że chodzi o poglądy, opinie przyszłe, spodziewane. Ze względu na tę niejasność będziemy traktować odpowiedź jako poprawną nawet wtedy, gdy zostanie poprawiony tylko błąd składniowy, a usterka leksykalna – nie.

Z poprawą tego błędu składniowego poradziła sobie niemal połowa badanych

(28 osób). Najczęściej (17 razy) poprawiano zdanie, stosując jeden ze schematów podawanych przez Markowskiego (2004) jako poprawne i przytoczonych wyżej, np.:

83. Proszę o informacje, jakie są pana poglądy na tę sprawę.
84. Proszę o informacje, jakie są pana poglądy na temat tej sprawy.

Kilkakrotnie decydowano się na inną, synonimiczną (również poprawną) konstrukcję składniową, niepozostawiającą wątpliwości co do tego, że autorzy zdań trafnie rozpoznali błąd, np.:

85. Proszę mi powiedzieć, co pan myśli na ten temat.
86. Proszę mnie poinformować, co pan sądzi o tej sprawie.
87. Proszę o informacje, jak zmieniła się pana opinia na temat tej sprawy.
88. Proszę o informacje, jakie jest pana zdanie w tej sprawie.

W kilku wypadkach (8 razy) poprawa zdania doprowadziła do wypaczenia sensu (przestało ono informować o poglądach), dlatego też, choć te propozycje należy uznać za poprawne składniowo, nie można ich zakwalifikować do grup odpowiedzi, które na potrzeby niniejszego artykułu uznajemy za bezwzględnie poprawne. Zdania, o których mowa, to np.:

89. Proszę o informacje, co pan zamierza dalej w tej sprawie.
90. Proszę o dalszą informację na temat tej sprawy.
91. Proszę o informacje, jakie ma pan plany w związku z tą sprawą.

Niemal połowę wszystkich odpowiedzi (26) stanowiły jednak te, w których trafnie rozpoznano błąd składniowy, ale świadomie wymieniono konstrukcję na inną – błędną (tj. niezgodną z rozstrzygnięciami podawanymi w wydawnictwach poprawnościowych):

92. \*Proszę mnie poinformować, jakie są pana poglądy w tej sprawie.
93. \* Proszę o informacje, jakie są pana poglądy dotyczące tej sprawy.



94. \*Proszę mnie poinformować, jakie są pana poglądy odnośnie tej sprawy.  
 95. \*Proszę o informacje, jakie są pana poglądy w zakresie pozostałych aspektów tej sprawy.

Konstrukcja *\*poglądy w tej sprawie* była wybierana najczęściej (22 razy), zapewne pod wpływem dużej frekwencji wyrażenia przyimkowego *w sprawie* w strukturach związanych semantycznie z wyrażaniem poglądów, opinii, przedstawieniem stanowiska itp., a więc bliskich znaczeniowo *poglądom*, np. *rozmówić się w sprawie, wypowiedzieć się w sprawie, wypowiedzieć w sprawie, dogadywać się w sprawie, występować w sprawie, mieć decydujący głos w sprawie, petycja w sprawie, przychodzić w sprawie*<sup>9</sup>. Pozostałe propozycje (*poglądy dotyczące sprawy, poglądy odnośnie sprawy, poglądy w zakresie pozostałych aspektów sprawy*) podawano znacznie rzadziej, w pojedynczych wypadkach. O propozycji 94 można powiedzieć ponadto, że zawiera częsty błąd składniowy polegający na pominięciu przyimka *do* w wyrażeniu *odnośnie do* (= *w związku z*; por. Markowski, 2004, s. 679).

Interesujące wydaje się również to, jak badani potraktowali wspomnianą wyżej niezręczność stylistyczną zdania wyjściowego (*dalsze poglądy*). Prawdopodobnie ze względu na jej niejasność, niejednoznaczność większość badanych (51 osób) pominęła tę część zdania w proponowanych przez siebie wersjach.

Te osoby, które tego nie zrobiły, czasami interpretowały *dalsze poglądy* jako poglądy inne, współlistniejące z tymi, których dotyczy całe zdanie, jak w przykładzie 95 oraz<sup>10</sup>:

96. Proszę o informację, czy ma pan jeszcze jakies poglądy na tę sprawę.

Kilkakrotnie *dalsze poglądy* uznano za poglądy inne – nowe, zmienione, jak w przykładzie 87 oraz:

97. Proszę o informacje, jak zmieniły się pana poglądy na temat tej sprawy.

Najczęściej (5 razy) dokonywano jednak dalej idącej interpretacji i zmiany semantycznej w związku z tym: *poglądy* zmieniano na *plany, zamierzenia*, jak w przykładach 89, 91.

**Przykład h: Kim są osoby na zdjęciach? Czym zasłynęli? Wysłuchaj nagranie i przeczytaj teksty, aby się dowiedzieć.**

Ostatnie zdanie Zadania 5 zawierało trzy błędy: zaburzenie związku zgody: *\*osoby [...] zasłynęli*, zaburzenie związku rządu: *\*wysłuchaj nagranie* i skrót składniowy: *\*aby się dowiedzieć*. W pierwszym wypadku poprawa powinna polegać na uzgodnieniu rodzaju między podmiotem pierwszego zdania a odnoszącym się do niego orzeczeniem zdania drugiego (uzgodnienie mogło polegać bądź na użyciu rodzaju niemęskoosobowego orzeczenia, np. *osoby zasłynęły*, bądź na wymianie leksykalnej podmiotu na rzeczownik o rodzaju męskoosobowym, np. *ludzie zasłynęli*). Druga usterka powinna zostać poprawiona przez postawienie dopełnienia w dopełniaczu: *wysłuchaj nagrania* (rekcja biernikowa jest możliwa tylko w kilku wypadkach umocowanych tradycją, np. *Panie, wysłuchaj modlitw naszych* lub: *modlitwy nasze* – albo w innym znaczeniu czasownika *wysłuchać*: „wyłowić szukane informacje, słuchając”, np. *W dzienniku wysłuchałem informację o innowacyjnych metodach leczniczych*). Poprawa ostatniego błędu wymagała wiedzy o tym, że pozycja składniowo-semantycznie zależna od czasownika *dowiedzieć się* musi być wypełniona dopełnieniem (*dowiedzieć się + S<sub>Gen</sub>*) lub zdaniem podrzędnym dopełnieniowym (*dowiedzieć się, że...*). W zdaniu wyjściowym znalazło się wypełnienie semantyczne (pierwsze

<sup>9</sup> Mimo tej bliskości semantycznej należy ją potraktować jako niepoprawną; nie zmienia tego fakt, że w pojawiła się NKJP – jednak są to użycia jednostkowe w 1000-elementowej konkordancji, a więc statystycznie nic nieznaczące.

<sup>10</sup> Podawane tu przykłady zostały wyodrębnione niezależnie od przedstawionego wcześniej podziału.

dwa zdania składowe informują o tym, czego się można dowiedzieć), ale zabrakło składniowego powiązania międzyzdaniowego. Poprawa błędu mogła polegać bądź na wstawieniu zaimka anaforycznego *tego* do ostatniego zdania, bądź na połączeniu wszystkich zdań w wypowiedzenie złożone podrzędnie z podrzędnym dopełnieniowym (np. *Aby się dowiedzieć, kim są...*). Możliwe były również dalej idące przekształcenia składniowo-leksykalne.

Za poprawne uznawano te odpowiedzi respondentów, w których poprawiono wszystkie błędy, ale zmiany nie wypaczyły sensu zdania. Takich odpowiedzi było 28, np.:

98. Aby się dowiedzieć, kim są osoby na zdjęciach i czym zasłynęły, wysłuchaj nagrania i przeczytaj tekst.
99. Kim są osoby na zdjęciach? Z czego zasłynęły? Wysłuchaj nagrania i przeczytaj dołączone informacje, aby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania.
100. Wysłuchaj nagrania i przeczytaj teksty, aby dowiedzieć się, kim są osoby przedstawione na zdjęciach i dlaczego stały się sławne
101. Wysłuchaj nagrania i przeczytaj teksty, aby się dowiedzieć, kim są i z czego słyną osoby na zdjęciach.
102. Kim są osoby na zdjęciach i czym zasłynęły, dowiesz się z tekstu po wysłuchaniu nagrania i przeczytaniu podanego tekstu.

Sześcioro badanych podczas poprawy ostatniego błędu zaproponowało konstrukcję zmieniającą sens wypowiedzi, co uniemożliwiało zakwalifikowanie ich odpowiedzi do grupy poprawnych, a mianowicie:

103. \*Kim są osoby na zdjęciach? Z czego zasłynęły? Wysłuchaj nagrania i przeczytaj teksty, aby się o *tym* dowiedzieć.

Różnica semantyczna między konstrukcjami *dowiedzieć się* +  $S_{Gen}$  a *dowiedzieć się* +  $o$  +  $S_{Loc}$  dotyczy charakteru obiektu, którego nazwa jest dopełnieniem. Pierwszy schemat oznacza dostęp do informacji wyrażonych werbalnie (np. *dowiedział się plotek o własnym synu; dowiedziałem się, czego ode mnie*

*oczekujesz; dowiedział się ważnych nowin*), drugi – dostęp do wiedzy o jakimś fakcie (np. *dowiedział się o mieszkaniu z ogłoszenia; dowiedziała się o kłopotach syna; z radia dowiedzieli się o zmianach w rządzie*; por. Markowski, 2004, s. 201). W omawianym przykładzie właściwa jest zatem konstrukcja dopełniaczowa, bez przyimka – przeczytanie tekstu i wysłuchanie nagrania wskazuje na werbalny charakter źródła wiedzy. Jednej z zebranych odpowiedzi nie można było – mimo że dwa błędy zostały w niej poprawione – zakwalifikować do grupy zdań poprawnych, ponieważ autor zdania usunął część z trzecią konstrukcją wymagającą poprawy. Nie udało się w związku z tym stwierdzić, czy rozpoznał błąd i czy umie zastosować poprawną składnię:

104. Kim są osoby na zdjęciach? Czym zasłynęły? Wysłuchaj nagrania i przeczytaj teksty.

Nieco ponad jedna trzecia badanych (23 osoby) nie poradziła sobie z poprawą wszystkich trzech błędów, co każe zakwalifikować proponowane przez nich zdania jako niepoprawne. W sumie 8 osób nie poprawiło pierwszego (4 osoby) bądź drugiego błędu (4 osoby), np.

105. \*Kim są osoby na zdjęciach? Z czego zasłynęły? Wysłuchaj nagrania i przeczytaj teksty, aby się tego dowiedzieć.
106. \*Kim są osoby na zdjęciach? Czym zasłynęły? Wysłuchaj nagranie i przeczytaj teksty, aby się dowiedzieć.

Najwięcej, bo 15 osób (czyli jedna czwarta wszystkich egzaminatorów biorących udział w badaniu) nie znało właściwości składniowych czasownika *dowiedzieć się* i nie poprawiło trzeciego wadliwego miejsca (jedna osoba także – pierwszego), np.:

107. \*Kim są osoby na zdjęciach? Z czego zasłynęły? Wysłuchaj nagrania i przeczytaj teksty, aby się dowiedzieć.
108. \*Kim są osoby na zdjęciach? Czym zasłynęły? Aby się dowiedzieć, wysłuchaj nagrania i przeczytaj teksty.

109. \*Kim są osoby na zdjęciach. Czym zasłynęły? Dowiesz się, słuchając audycji i... czytając teksty. Do dzieła!

Jak pokazują powyższe przykłady (98–103, 105, 107), część badanych zmieniała konstrukcję *czym zasłynęły*<sup>11</sup>, sądząc zapewne, że reprezentuje ona błędny schemat składniowy. Jednak jak podaje Markowski (2004, s. 1453), jest to schemat poprawny:

zasłynąć [...] «stać się sławnym, popularnym»  
 □ ktoś zasłynął, coś zasłynęło czymś *a.* z czegoś: Zasłynął bestsellerowym wydaniem tomiku poezji. [...]

Jeśli zmieniano schemat narzędnikowy *zasłynąć + S<sub>Instr</sub>*, to najczęściej na dopełniaczowy: *zasłynąć + z + S<sub>Gen</sub> czegoś* (18 razy) lub *słynąć + z + S<sub>Gen</sub>* (6 razy). Tradycyjnie jest uznawany za tzw. przypadek gramatyczny, tzn. w wypowiedzeniu pełniący przede wszystkim funkcje składniowe (wskazuje na relacje między jego składnikami) – w przeciwieństwie do narzędnika, który zaliczany jest do tzw. przypadków konkretnych, tj. pełniących głównie (choć nie tylko) funkcje semantyczne, np. wskazywanie na okoliczności zjawisk, czynności

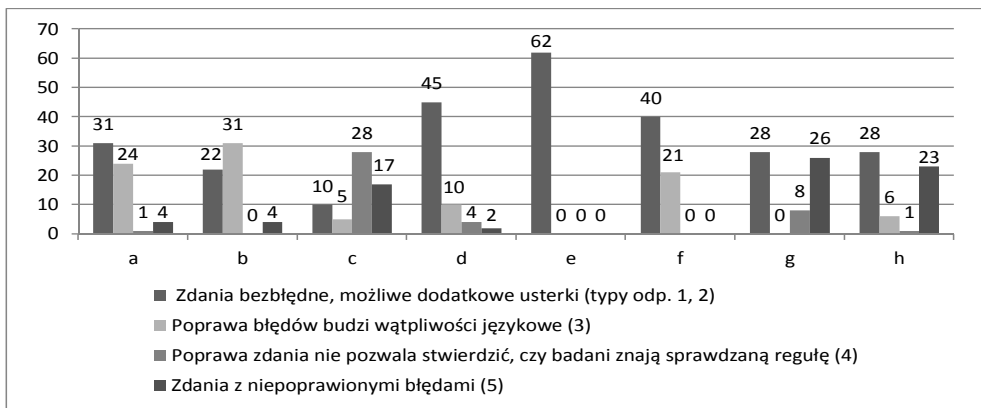
(por. Heinz, 1965, s. 38–41; Gruszczyński i Bralczyk, 2002, s. 203–205). W omawianej konstrukcji (*zasłynąć + S<sub>Instr</sub>*) narzędnik wskazuje na przyczynę zjawiska i pełni funkcję syntaktyczną (por. Heinz, 1965, s. 106–107), a zatem nieprototypową dla siebie – dlatego być może został zakwestionowany przez część badanych.

Inne zaproponowane synonimiczne konstrukcje, oprócz przytoczonych dopełniaczowych, to: *czym się wślawiły* (2 razy), *dlatego stały się sławne* (2 razy) i *w jakiej dziedzinie zasłynęły* (1 raz; dokonano tu też częściowej interpretacji przyczyny zasłynięcia: przeniesiono ciężar semantyczny konstrukcji z czynności, dokonania na dziedzinę działania).

\*\*\*

Zadanie 5 okazało się dość trudne dla badanych. Najsłabiej poradzili sobie z przykładem wymagającym znajomości szczegółowych, choć podawanych jednoznacznie przez źródła poprawnościowe, zasad składniowych (przykład *c*), łatwiejsze okazały się natomiast te zdania, których poprawa wymagała w większym stopniu zaangażowania wiedzy semantycznej (jak *e*, *d*, *f*). W połowie wypadków (*b*, *g*, *h*, *a*) liczba poprawnych odpowiedzi była bliska połowy, w tym dwukrotnie (*g*, *h*) również do połowy

<sup>11</sup> Te wymiany zostały opisane niezależnie od tego, czy znalazły się w odpowiedziach uznanych przez nas za poprawne.



Rysunek 2. Frekwencja poszczególnych typów odpowiedzi w Zadaniu 5.

zbliżała się liczba odpowiedzi bezwzględnie niepoprawnych.

Zbiorcze zestawienie liczbowe wyników Zadania 5 przedstawia Rysunek 2. Na osi X zaznaczono kolejne przykłady zadania (*a, b, c...*), słupki zaś pokazują, ile w kolejnych zdaniach podano odpowiedzi reprezentujących poszczególne typy o różnym stopniu poprawności (wyróżnione w niniejszym artykule na początku części poświęconej omówieniu Zadania 5).

### Podsumowanie dotyczące omówionych w artykule zadań

Zadania 4 i 5, analizowane w niniejszym artykule, dotyczyły zagadnień składniowo-semantycznych, przede wszystkim zasad budowy związków zgody i związków rządu, zwykle motywowanych semantycznie. Dobrane przykłady – zgodnie z założeniami badawczymi – reprezentowały typowe problemy normatywne, opisywane w powszechnie dostępnych źródłach specjalistycznych (jak: słowniki, podręczniki, poradniki). Analiza wyników obu zadań pozwoliła stwierdzić (przy świadomości ograniczeń i ułomności arkusza badawczego), że kwestie składniowe i semantyczne w równym stopniu sprawiają egzaminatorom języka polskiego kłopoty normatywne: część przykładów dotyczących i związku zgody (4*b, 4g*), i związku rządu (4*c, 4f, 4i, 4h, 5e, 5f, 5d, 4e, 5a, 5b*<sup>12</sup>) okazała się bardzo łatwa – niemal nie popełniano błędów w ich ocenie i podczas poprawy, część jednak (dla związku zgody: 4*d, 5c, 5h*, dla związku rządu: 4*j, 4k, 5c, 5g, 5h*) okazała się trudna lub bardzo trudna: błędy popełniła znaczna część badanych (od 25 do 50%).

<sup>12</sup> Przykłady z Zadania 5 wyodrębniono, przyjąwszy jako błędne odpowiedzi tylko te zaliczone do grupy 5 w przedstawionej na początku artykułu typologii (czyli bezwzględnie błędne). Włączanie do obliczeń wszystkich odpowiedzi spoza grup 1 i 2 (a więc także z grup 3 i 4) spowodowałoby, że niemal wszystkie przykłady należałoby uznać za bardzo trudne dla badanych.

Choć na podstawie przedstawionych i analizowanych zadań nie można odpowiedzialnie stwierdzić, że egzaminatorzy znają zasady polskiej składni bądź ich nie znają (wyniki zadań mogą posłużyć jedynie jako obserwacja – przybliżenie do diagnozy), trzeba podkreślić, że przynajmniej część błędów nie powinna się pojawić w odpowiedziach nauczycieli języka polskiego, uczonych (na studiach) i uczących (w szkole) zasad poprawności językowej. Zamieszczona w niniejszym artykule analiza jakościowa zadań zdaje się wskazywać na przypadkową znajomość zasad składniowych.

### Podsumowanie dotyczące zadań 1–5

Celem badania, któremu jest poświęcony m.in. niniejszy artykuł, było sprawdzenie hipotezy mówiącej o tym, że przyczyny rozbieżności w ocenie poprawności językowej prac uczniów gimnazjów mogą zależeć od przygotowania merytorycznego egzaminatorów, od ich świadomości językowej i wycucia językowego. Jest to kwestia ważna z punktu widzenia zarówno powodzenia uczniów na egzaminach zewnętrznych, jak i jakości nauczania języka polskiego w gimnazjum w ogóle.

Z tego powodu warto – oprócz analizy jakościowej zadań – przeprowadzić obserwację wyników poszczególnych egzaminatorów uczestniczących w badaniu. Celem jest odpowiedź na pytania:

- Jak rozkładają się zbiorcze wyniki uzyskane przez egzaminatorów? W tym: jaka jest skala rozpiętości popełnionych przez nich błędów?
- Jakie są zależności między wynikami poszczególnych zadań?

Odpowiedzi na te pytania zostaną zestawione (w trzecim artykule z cyklu) z analizą sposobu oceniania pod względem językowym tekstu uczniowskiego: wypracowania (Zadanie 6).

Na potrzeby poniższych zestawień przyjmujemy, że jako błędy traktujemy teraz:

- w Zadaniach 1 i 5 – wszystkie przykłady nienależące do grup 1 i 2 w przyjętej typologii odpowiedzi;
- w Zadaniu 2 – łącznie: nierozpoznane formy błędne i formy poprawne uznane przez badanych za błędne;
- w Zadaniu 3 – łącznie: niewstawienie obligatoryjnych znaków interpunkcyjnych i wstawienie znaków naddatkowych, niepotrzebnych;
- w Zadaniu 4 – łącznie: nierozpoznane błędne konstrukcje i konstrukcje poprawne uznane za błędne.

Rozpiętość łącznej liczby błędów ze wszystkich pięciu zadań to 9 (1 osoba) – 35 (1 osoba). Wśród jedenaściorga egzaminatorów z najlepszymi wynikami znalazły się osoby, które łącznie nie pomyliły się więcej niż 17 razy, w jedenastce biegunowo przeciwnej – osoby z liczbą błędów 27 i więcej. Mediana liczby błędów to 21,5. Ilustruje to Rysunek 3 (na osi X wskazano liczbę popełnionych błędów, na osi Y – liczbę egzaminatorów).

Co ciekawe, w pierwszej jedenastce znalazły się tylko cztery osoby, które popełniły stosunkowo mało usterek jednocześnie w Zadaniach 1–3 (do 12 błędów) oraz 4–5 (do 2 błędów). Kolejne cztery osoby z tej grupy

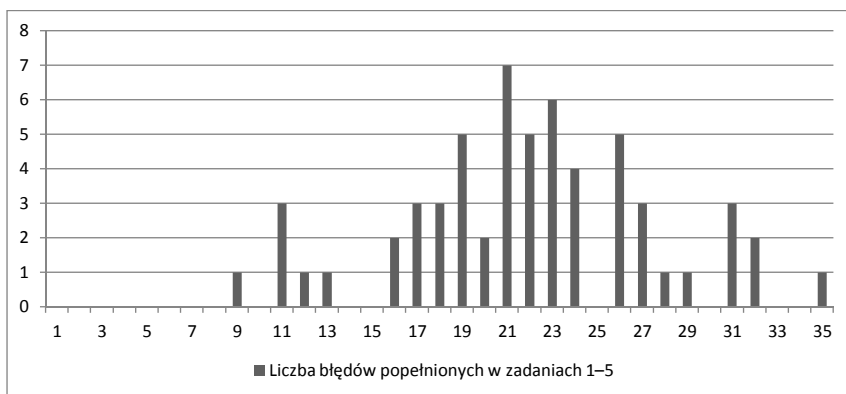
osiągnęły wyniki najlepsze w jednym z tych zestawień (ortograficzno-interpunkcyjnym lub składniowo-semantycznym). Jednak 3 osoby z dobrym wynikiem sumarycznym (16 i 17 błędów) nie osiągnęły najlepszych rezultatów w żadnym z tych szczegółowych rankingów.

W ostatniej jedenastce zbiorczych wyników tylko jedna osoba miała bardzo złe wyniki i w Zadaniach 1–3, i w Zadaniach 4–5. Źle w rankingu ortograficzno-interpunkcyjnym, ale przeciętnie w rankingu składniowym wypadło 7 osób, a 3 – przeciętnie w obu zestawieniach.

Tylko jedna osoba (z wynikiem sumarycznym 9) znalazła się w czołówce rankingów pojedynczych zadań, nie było jednak osoby, która napisałaby proporcjonalnie najgorzej każde z zadań.

Osoby z wynikiem sumarycznym 11 i 13 błędów rozwiązały najlepiej 3 zadania (w różnej konfiguracji), a osoba z wynikiem 12 błędów – 4 zadania. Egzaminator z najgorszym wynikiem sumarycznym (35) całkiem dobrze, powyżej przeciętnej, wykonał aż 3 zadania, w 2 natomiast znalazł się na końcu zestawień szczegółowych.

Niemal jedna czwarta badanych (14 osób) miała jednocześnie najlepsze wyniki w co najmniej jednym rankingu szczegółowym



Rysunek 3. Liczba egzaminatorów, którzy popełnili podaną liczbę błędów łącznie w zadaniach 1–5.

z grupy Zadań 1–3 bądź 4–5 oraz najgorsze wyniki również w co najmniej jednym rankingu szczegółowym w obrębie tych dwóch grup zadań. Dwanaście osób (z których połowa jednocześnie należy do poprzedniej grupy) osiągnęło wyniki biegunowo różne (najlepsze i najgorsze) w grupie Zadań 1–3 lub 4–5.

W zasadzie zatem nie można wskazać żadnych zależności między wynikami zadań sprawdzających różne obszary wiedzy językowej. Znajomość zasad pisowni nie musi iść w parze ze znajomością zasad składni – i odwrotnie. Co więcej: znajomość zasad ortograficznych nie wiąże się ze znajomością zasad interpunkcji; znajomość zasad składniowych także bywa trudna do określenia lub połowiczna (część egzaminatorów uzyskiwała świetny rezultat w Zadaniu 4, ale bardzo słaby w 5 lub odwrotnie).

### Wnioski

Analizowane w niniejszym artykule zadania dotyczyły kilku zagadnień składniowo-semantycznych. Celem było sprawdzenie, czy badani znają skodyfikowaną normę językową (napoziomiewzorcowym). Można stwierdzić, że jest to znajomość przypadkowa: badani różnie sobie radzili z zadaniami dotyczącymi tych samych kwestii. W większości wypadków egzaminatorzy kierowali się nie wiedzą mającą podstawy teoretyczne (taką, jakiej nabyć powinni byli na studiach polonistycznych), lecz wycuciem językowym, intuicją – postępowali zatem tak jak przeciętni użytkownicy języka, niemający fachowego przygotowania. Brak znajomości zasad zaobserwowaliśmy także w wynikach zadań dotyczących kwestii pisowniowych (1–3), analizowanych w poprzednim artykule z cyklu. Nie ulega zatem wątpliwości, że niektórzy egzaminatorzy języka polskiego (i jednocześnie nauczyciele) są niedostatecznie

przygotowani merytorycznie w dziedzinie kultury języka.

Analiza Zadań 4 i 5 pokazała, co następuje:

- średnia liczba bezwzględnie błędnych odpowiedzi do każdego przykładu w obu zadaniach to 8,5 (w Zadaniu 4 – 7,5, w Zadaniu 5 – 9,5), co oznacza, że przeciętnie 15% badanych popełniło błąd w każdym przykładzie obu zadań (myliło się za każdym razem);
  - w Zadaniu 5 przeciętnie 33 osoby (czyli ok. połowy badanych) rozwiązało poprawnie, w sposób niebudzący wątpliwości, każdy przykład (czyli mniej więcej połowa badanych zna skodyfikowaną normę językową – w sprawdzanym tutaj zakresie);
  - w Zadaniu 5 średnia liczba odpowiedzi (do każdego przykładu), o których nie można powiedzieć ani że są bezwzględnie poprawne, ani bezwzględnie niepoprawne, to 17,5, co oznacza, że odpowiedzi 30% badanych (czyli podejmowane przez egzaminatorów decyzje poprawnościowe) wymykają się jednoznacznym ocenom – i trudno stwierdzić bez dodatkowych, głębszych badań, jaki jest poziom świadomości i wiedzy językowej tych osób;
  - najwięcej problemów sprawiły badanym zadania wymagające wiedzy o podwójnej rekcji czasowników, składni rzeczowników podlegających procesowi numeralizacji, składni liczebników oraz o zasadach użycia przyimków. Jest to obserwacja zbieżna z wynikami przedstawionymi wyżej, wobec tych zagadnień bowiem intuicja językowa zwykle jest zawodna, a skodyfikowana norma językowa często znacznie się różni od zwyczajów przeciętnych użytkowników języka.
- Przedstawiona analiza zdaje się potwierdzać potoczne obserwacje poziomu i zróżnicowania kompetencji językowych nauczycieli języka polskiego. Obserwacje te nie zawsze są zgodne z oczekiwaniami kierowanymi pod adresem tej grupy zawodowej.

Choć niedoskonałości warsztatu pracy są naturalne w każdym zawodzie, powinny się zdarzać jak najrzadziej w miarę zwiększania odpowiedzialności zawodowej (w wypadku nauczycieli polonistów: gdy pełnią również funkcję egzaminatorów języka polskiego).

Przedstawione w tym i poprzednim artykule z cyklu wyniki badania zostaną zestawione – w większym stopniu jakościowo niż ilościowo – z wynikami Zadania 6 (oceny wypracowania pod względem językowym). To pozwoli na uszczegółowienie informacji, które dziedziny wiedzy egzaminatorów języka polskiego wymagają uzupełnień najpilniej. Wydaje się bowiem, że konieczne jest podjęcie działań naprawczych w środowiskach akademickich kształcących przyszłych nauczycieli oraz zawiązanie współpracy między środowiskami nauczycielskimi a akademickimi służącej udoskonaleniu praktyki szkolnej w zakresie kultury języka polskiego.

### Literatura

- Bańko, M. (2002). *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Buttler D., Kurkowska, H. i Satkiewicz, H. (1976). *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*. Warszawa: PWN.
- Doroszewski, W. (1951). *Rozmowy o języku. Seria II*. Warszawa–Kraków: Polskie Radio – Biuro Wydawnictw.
- Doroszewski, W. (1964). *O kulturę słowa* (wyd. II). Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Doroszewski, W. i Kurkowska, H. (red.). (1980). *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyński, W. i Bralczyk, J. (red.). (2002). *Słownik gramatyki języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hącia, A. (2013). *Czy można sprawdzić wiedzę egzaminatorów języka polskiego dotyczącą ortografii i interpunkcji?* *Edukacja*, 122(2) 2, 100–125.
- Heinz, A. (1965). *System przypadkowy języka polskiego*. Kraków: Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jadacka, H. (2006). *Kultura języka polskiego. Fleksja, słotwórstwo, składnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. (2003). *Język polski. Poradnik profesora Andrzeja Markowskiego*. Warszawa: Wilga.
- Markowski, A. (red.). (2004). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Narodowy Korpus Języka Polskiego (bdw). Pobrano z: <http://nkjp.pl/>