

Monika Staniszevska

# Kompetencje składniowe uczniów w wypracowaniach na egzaminie ósmoklasisty

## Wstęp

Poprawność składniowa warunkuje logikę każdej wypowiedzi, zatem jej brak uniemożliwia skuteczną komunikację. Wszystkie przestrzenie edukacji, niezależnie od ich charakteru, muszą bazować na prawidłowej komunikacji, w przeciwnym razie zamykają zamiast otwierać. Warto przyjrzeć się kompetencjom językowym uczniów kończących szkołę podstawową – czy są gotowi, by rozpocząć kolejny etap edukacyjny?

Uznanie języka za podstawowe narzędzie w komunikowaniu się ze światem stanowi fakt tak dalece oczywisty, że gromadzenie argumentów na poparcie jego prawdziwości byłoby truizmem. Dlaczego zatem konieczność uczenia gramatyki języka ojczystego, w tym jednego z jej najważniejszych działów – składni, dla wielu nie jest równie oczywista? Uczniowie określają lekcje poświęcone gramatyce jako nużące i trudne<sup>1</sup>, a przede wszystkim oderwane od rzeczywistości, niepraktyczne<sup>2</sup>. Zwykle nie widzą potrzeby uczenia się części zdania pojedynczego czy rodzajów wypowiedzi złożonych. Nie zauważają związanych z tym korzyści<sup>3</sup>. „Czy kiedykolwiek przyda mi się wiedza o przydawce albo o dopełnieniu?” – pytają znudzeni. Warto się zastanowić, jaka w tej sytuacji powinna być riposta nauczyciela polonisty<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Por.: K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 36.

<sup>2</sup> S. Sadurski, *Powodzenie w nauce a umiejętności językowe uczniów. Między kodem ograniczonym, a kodem rozwiniętym w kształceniu językowych umiejętności ucznia*, 2017\_18.pdf (pcdzn.edu.pl), dostęp: 06.03.2023.

<sup>3</sup> Por.: M. Lewicka, *O składni wypracowań gimnazjalistów*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, vol. 22 (42), nr 2, s. 183.

<sup>4</sup> M. Lewicka pisze: „Nie można jednak pominąć faktu, że w procesie dydaktycznym to chyba najtrudniejszy dział gramatyki. Przed nauczycielem stoi zatem zawsze bardzo trudne

## Po co nam składnia?

Odnosząc się do metafory zegarka Tokarskiego, można śmiało potwierdzić, że posługiwanie się zegarem rzeczywiście nie wymaga wiedzy na temat jego mechanizmu<sup>5</sup>. Warto jednak dodać, iż zasady odczytywania godzin niewątpliwie trzeba znać, żeby rozumieć ich korelację z postrzeganiem czasu w świecie rzeczywistym. Podobnie jest z językiem. Nie wystarczy umieć mówić, by skutecznie się porozumiewać, a sprawność komunikacyjna jest przecież priorytetem szkolnej edukacji polonistycznej. Trzeba zatem pomóc uczniowi w zrozumieniu relacji syntaktycznych między elementami języka, by generował celowe wypowiedzi i osiągał zamierzony skutek. Trzeba wskazać wielość kombinacji hipo- i parataktycznych, podkreślić ich semantyczną (nieprzypadkową) sprawczość. Trzeba przekonać o potrzebie respektowania zasad łączliwości w zakresie związków rządu i zgody, by zdania w wypowiedziach uczniów nie przypominały źle dopasowanej układanki o niejasnym przekazie. Trzeba wreszcie pokazać zależność interpunkcji od budowy składniowej wypowiedzeń, żeby potok składniowy w tekstach pisanych nie rozmył ich logiki. Trzeba zatem uczyć składni.

Ten prosty wniosek to jednak dopiero początek nauczycielskich zmagania z tym niełatwym tematem. Oczywiście, że uczyć trzeba, ale jak to zrobić, żeby proces edukacyjny nie przysłonił celu lub, co gorsza, sam się nim nie stał? Pisała o tym m.in. Jolanta Nocoń, porządkując zestawienie różnych głosów w tej sprawie w kontekście oceny funkcjonalności zadań językowych na egzaminach zewnętrznych<sup>6</sup>. W ślad za cytowanymi językoznawcami badaczka podkreśliła konieczność przyjęcia komunikacyjnej perspektywy w nauczaniu gramatyki. Podobna praktyka pozwala bowiem uniknąć systemocentryzmu zmuszającego ucznia do opanowania terminologii językoznawczej na podstawie izolowanych zdań i bez wyraźnego ukierunkowania na korzyści inne niż dobre oceny. Gramatykę szkolną należałoby zatem życiowo „upotrzebnąć”<sup>7</sup> – to właściwy kierunek działań szkolnego polonisty i najskuteczniejszy motywator do nauki dla pragmatycznego zwykłego ucznia.

---

zadanie, gdyż musi on udowodnić, że poznana teoria ma ogromny wpływ na kompetencje komunikacyjne jego wychowanków”. Lewicka odwołuje się również do refleksji S. Sadurskiego, stwierdzając, że „nauka o języku to dział, który wydaje się uczniom nieprzydatny w życiu, stąd wynika ich niska motywacja do zgłębiania zagadnień gramatycznych”.

<sup>5</sup> Wspomina o tym M. Szymańska w książce *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 11.

<sup>6</sup> J. Nocoń, *Profile szkolnej wiedzy o języku w kontekście egzaminów zewnętrznych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, nr 8.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 107.

Funkcjonalna gramatyka (dla człowieka i dla życia, a nie dla szkoły, nie dla samego języka czy literatury), komunikacyjna perspektywa (by móc wyrazić własne i zrozumieć cudze intencje), zamierzona podmiotowość ucznia w procesie kształcenia językowego (ale z umiejętnym balansem między podmiotem a przedmiotem nauczania) – to zagadnienia, o których stale musi pamiętać każdy nauczyciel języka polskiego. O właściwie rozłożonych akcentach i przemyślanych kompromisach między wszystkimi zobowiązaniami polonisty pisała m.in. Marta Szymańska, dostrzegając ważność obu aspektów nauczania języka polskiego – w dużym skrócie można je zamknąć w parę dopełniających się antonimów: „teoria” i „praktyka” lub: „myślenie” (budowanie metajęzykowej świadomości ucznia) i „działanie” (uczestnictwo w różnorodnych aktach mowy). Marta Szymańska słusznie zauważa: „Wiedza o języku na lekcjach języka polskiego motywowana jest ustaleniami między innymi psychologii poznawczej, która zwraca uwagę na wprowadzanie teorii językoznawczej jako czynnika przyspieszającego rozumienie. Potwierdzają to doświadczenia związane z nauczaniem języków obcych. [...] Uczenie języka nie musi być dokonywaniem wyboru między teorią i praktyką, nawet wtedy, gdy teoria odsunięta jest na dalszy plan, a dominuje przekonanie o konieczności praktykowania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych”<sup>8</sup>. Podobnie widziała to wiele lat temu Maria Nagajowa, stwierdzając, iż nadrzędny cel nauki języka to „powiększanie sprawności w posługiwaniu się językiem jako narzędziem myśli i działania”<sup>9</sup>. A w tym zakresie „najwięcej troski należy poświęcić ćwiczeniom składniowo-stylistycznym”<sup>10</sup>, ponieważ według badaczki język mówiony, którym posługują się uczniowie w sposób naturalny, najbardziej różni się od pisanego właśnie na poziomie składni.

Z powyższych spostrzeżeń jasno wynika, że sprawnego operowania językiem w tekstach pisanych nie sposób nauczyć bez podjęcia tematów związanych z budową składniową wypowiedzi. Sęk w tym, żeby te wypowiedzenia nie były izolowane, lecz stanowiły komponent tekstu, któremu nadają określony charakter, np. użytkowy lub artystyczny, opisujący lub dynamizujący, impresywny lub ekspresywny. Zwrócenie uwagi ucznia na związek budowy tekstu z jego genologiczną przynależnością, z intencją i celem nadawczym, ma szansę uczynić znajomość składni pożądaną kompetencją. Warto znać jej zalety, by skutecznie motywować do nauki młodych adeptów tej trudnej sztuki.

<sup>8</sup> M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2016, s. 19.

<sup>9</sup> M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1977, s. 45.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 71.

Wspomina o tym m.in. Elżbieta Awramiuk<sup>11</sup>. Wśród wielu walorów kształcenia świadomości syntaktycznej uczniów badaczka wymienia znaczącą rolę wiedzy składniowej w świadomym odbiorze tekstu (zwłaszcza w przypadku wypowiedzi wieloznacznych i tych o charakterze manipulacyjnym); podkreśla również jej profilaktyczny charakter w kontekście znaczącego problemu błędów językowych w pracach uczniów i docenia udział sprawności składniowej dziecka w nabywaniu przez nie umiejętności logicznego myślenia, streszczania i parafrazowania wypowiedzi oraz sprawnego posługiwania się interpunkcją<sup>12</sup>. To tylko niektóre z wymiernych korzyści kształcenia składniowego na lekcjach języka polskiego.

## **Materiał badawczy**

Do rzetelnego, „upotrzebnionego” uczenia składni z pewnością nie trzeba przekonywać nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy mieli okazję czytać wypracowania egzaminacyjne ósmoklasistów.

Prace uczniów prezentują różne typy błędów składniowych, które zdradzają niezrozumienie mechanizmów warunkujących poprawność syntaktyczną wypowiedzi. Warto przyjrzeć się zwłaszcza tym błędom, których frekwencyjność okazała się znacząca<sup>13</sup>. Analizie poddano wyłącznie aspekt składniowy, toteż propozycja naprawcza błędów nie ingeruje w sferę stylistyczną, która często również wymagałaby korekty. Niektóre zdania skrócono, koncentrując się na błędach składniowych, stanowiących przedmiot rozważań.

<sup>11</sup> E. Awramiuk, *O walorach kształcących składni*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego, T. 2, Składnia – teoria a praktyka szkolna i akademicka*, red. H. Sędziak, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2002, s. 229-230.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 234.

<sup>13</sup> Jako materiał badawczy, na użytek tego artykułu, wykorzystano wypracowania egzaminacyjne, które w latach 2021-2022 trafiły do Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie w wyniku rodzicielskich odwołań od końcowej oceny egzaminu ósmoklasisty. Prace zostały ponownie sprawdzone pod kątem poprawności językowej. Wśród badanych prac znalazły się zarówno wypracowania o charakterze twórczym, jak i argumentacyjnym.

## Przykłady najczęściej popełnianych błędów składniowych w wypowiedziach egzaminacyjnych ósmoklasistów<sup>14</sup>

### Niepoprawne konstrukcje z imiesłowowym równoważnikiem zdania<sup>15</sup>.

a) Brak tożsamości podmiotów w wypowiedzeniach składowych hipotaktycznej konstrukcji z imiesłowowym równoważnikiem zdania.

Tego rodzaju błędy dowodzą niezrozumienia funkcji imiesłowu przysłówkowego, który zastępuje orzeczenie, domyślnie wskazując na łączność z podmiotem w zdaniu nadrzędnym. Można je naprawić, wprowadzając do zdania nadrzędnego orzeczenie konotujące zgodę z podmiotem domyślnym w imiesłowowym równoważniku zdania. Inny pomysł to zamiana członu z imiesłowem na zdanie podrzędnie złożone okolicznikowe.

– *Biorąc udział w akcjach sabotażowych, nie brakowało mu odwagi.*

Poprawnie: *Biorąc udział w akcjach sabotażowych, wykazał się odwagą.*

– *Na koniec dodam, że broniąc tego, co dla nas ważne, nasze życie obraca się w dobrą stronę.*

Poprawnie: *Na koniec dodam, że broniąc tego, co dla nas ważne, kierujemy się ku dobru/czynimy nasze życie wartościowym.*

– *Próbując znaleźć temat do podtrzymania rozmowy, coś mi się przypomniało.*

Poprawnie: *Kiedy próbowałam znaleźć temat do rozmowy, coś mi się przypomniało.*

b) Naruszenie zasady jednoczesności lub uprzedniości czynności wyrażonych w obu wypowiedzeniach konstrukcji złożonej z imiesłowowym równoważnikiem zdania.

– *Ojciec od razu przebaczył synowi i rzucił mu się w ramiona, nakazując przygotowanie uczyty dla odzyskanego syna.*

Poprawnie: *Ojciec od razu przebaczył synowi i rzucił mu się w ramiona, a następnie nakazał przygotowanie uczyty dla odzyskanego syna.*

– *Powoli napoiłam małego kotka, składając go na kolanach.*

Poprawnie: *Złożywszy kotka na kolanach, powoli go napoiłam.*

– *Nagle przystanęłam, zauważając, że „słonecznego” chłopca już przy mnie nie ma.*

<sup>14</sup> Klasyfikacji błędów dokonano na podstawie źródeł: 1. W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989; 2. D. Marchlewska, *Klasyfikacja błędów językowych. Szkolenie egzaminatorów egzaminu ósmoklasisty* (recenzja naukowa dr Tomasz Karpowicz), OKE Warszawa 2021; 3. I. Burkacka, *Błędy składniowe*, CKE Warszawa 2014 oraz na podstawie spostrzeżeń własnych.

<sup>15</sup> W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 223-226.

Poprawnie: *Nagle przystanąłam, zauważywszy, że „słonecznego” chłopca już przy mnie nie ma.*

c) Generowanie nieistniejących form imiesłowowych.

W poniższych zdaniach uczniowie nie wykazali się wiedzą na temat poprawności tworzenia imiesłowów przysłówkowych. Imiesłów uprzedni został błędnie utworzony od czasownika niedokonanego, a imiesłów, który zaplanowano jako współczesny, otrzymał końcówkę charakterystyczną dla uprzedniego.

– *Kochawszy Ligię, nie mógł o niej zapomnieć.*

Poprawnie: *Pokochawszy Ligię, nie mógł o niej zapomnieć.*

– *Odwiedzawszy różne planety, dziwił się zachowaniu dorosłych.*

Poprawnie: *Odwiedzając różne planety, dziwił się zachowaniu dorosłych.*

d) Niepoprawna samodzielność składniowa imiesłowowego równoważnika zdania.

W tej sytuacji niezrozumienie mechanizmu tworzenia hipotaksy z imiesłowowym równoważnikiem zdania skutkuje niepoprawną interpunkcją i zaburza logikę wypowiedzi.

– *Wieczorem, czytając „Quo vadis” Henryka Sienkiewicza. Robiłam notatki do lektury.*

Poprawnie: *Wieczorem, czytając „Quo vadis” Henryka Sienkiewicza, robiłam notatki do lektury.*

**Kłopoty z doбором właściwego wskaźnika zespolenia w zdaniach podrzędnie złożonych<sup>16</sup>.**

Obecność tego typu błędnych konstrukcji zdradza brak doświadczenia uczniów w analizie wypowiedzi hipotaktycznych pod kątem znaczeniowego charakteru wskaźników zespolenia.

a) Nieprawidłowe zastosowanie łącznika „jak” w funkcji czasowej.

Zaimek względny „jak” w zdaniach okolicznikowych czasu dopuszczalny jest w bardzo potocznych wypowiedziach<sup>17</sup>, a rozprawka egzaminacyjna do takich nie należy.

– *Jak skończył zwiedzać małe asteroidy różnych dorosłych, poleciał na Ziemię.*

Poprawnie: *Gdy/Kiedy skończył zwiedzać małe asteroidy różnych dorosłych, poleciał na Ziemię.*

b) Nieprawidłowe zastosowanie zaimka względnego „gdzie” w podrzędnych konstrukcjach o charakterze przydawkowym.

– *Staś przyjaźnił się z Nel, gdzie ona także mieszkała w Port-Saidzie.*

<sup>16</sup> W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 210-219.

<sup>17</sup> J. Podracki, *Składnia polska*, WSiP, Warszawa 1997, s. 140.

Poprawnie: *Stas przyjaźnił się z Nel, która także mieszkała w Port-Saidzie.*  
– *Warto podać przykład Małego Księcia, gdzie bohater bardzo pragnął mieć prawdziwego przyjaciela.*

Poprawnie: *Warto podać przykład Małego Księcia, który bardzo pragnął mieć prawdziwego przyjaciela.*

c) Naruszenie zasad konstrukcji składniowej z powtórzonym spójnikiem rozłącznym.

– *Ciągle poznajemy siebie, czy to w trudnych sytuacjach, np. na egzaminie lub w małych rzeczach, które wykonujemy na co dzień.*

Poprawnie: *Ciągle poznajemy siebie, czy to w trudnych sytuacjach, np. na egzaminie, czy w małych rzeczach, które wykonujemy na co dzień.*

**Kłopoty ze związkiem zgody<sup>18</sup>.**

a) Brak formalnej zgody podmiotu z orzeczeniem.

– *Edmund zdradził rodzeństwo, dlatego musieli uciekać przed Białą Czarownicą, ale wybaczyli mu.*

– *Ludzie mają swoje poglądy i powinien mieć prawo ich bronić.*

– *Przyszło Gestapo i go zaaresztowali.*

– *Trójka bohaterów musieli stawić czoła trudnościom.*

– *Zespół Buków postanowili dołączyć do Małego Sabotażu.*

– *Wsparcie w podejmowaniu trudnych decyzji i pomoc w każdej sprawie jest dużo łatwiejsze niż samemu borykanie się z tym.*

– *Takie sytuacje, jak akcja pod Arsenatem, wymagała od chłopców odwagi.*

b) Nieprawidłowa forma zaimka.

Zaimek powinien pozostać w zgodzie formalnej z rzeczownikiem, do którego się odnosi. W poniższych zdaniach uczniowie nie zastosowali się do tej zasady, naruszając związek zgody.

– *Dzięki tej książce poznajemy polską szlachtę, ich tradycję i obyczaje.*

– *„Balladyna” to jedna z tych lektur, do której często wracam.*

**Kłopoty ze związkiem rządu<sup>19</sup>.**

Problemy z rekcją czasownika w pracach egzaminacyjnych często wynikają z konieczności stosowania w rozprawce wyrazów o niskiej frekwencji użycia w młodzieżowym języku mówionym. Wiele wyrażen i zwrotów, którymi ósmoklasiści posługują się w rozprawkach, to konstrukcje dla nich niemal archaiczne.

Czasowniki „doświadczać”, „dowodzić”, „użyć” wymagają dopełnienia w formie dopełniacza. Uczniowie błędnie posłużyli się biernikiem.

<sup>18</sup> W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 182-195.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 169-175.



– *Wytłumaczył mu, że pomimo bólu, jaki doświadcza ze strony Róży, to jest ona tą jedyną.*

Poprawnie: *Wytłumaczył mu, że pomimo bólu, jakiego doświadcza ze strony Róży, to jest ona tą jedyną.*

– *Co dowodzi świetnie mojej tezie.*

Poprawnie: *Co dowodzi mojej tezy.*

– *Użyję jeszcze jeden przykład.*

Poprawnie: *Użyję jeszcze jednego przykładu.*

Odrębnym zjawiskiem, choć również skutkującym błędem w zakresie związku rządu, jest nieodmienianie tytułów książek (problem dotyczy nazw wielowyrazowych). Być może winę ponosi brak rutyny w wygłaszaniu własnych sądów na temat utworów literackich. Tego typu błędy nie poddają się łatwej korekcie dopasowania form do wymaganej rekcji czasownika. Ze względów stylistycznych byłoby lepiej, gdyby pozostały nieodmienne. W poniższych przykładach należy zatem tytuł poprzedzić słowem książka lub jego kontekstowymi synonimami.

– *Tak było w przypadku bohatera ze „Starego człowieka i morze”.*

Poprawnie: *Tak było w przypadku bohatera książki „Stary człowiek i morze”.*

– *Drugi przykład pochodzi z „Harry Potter i kamień filozoficzny”.*

Poprawnie: *Drugi przykład pochodzi z powieści „Harry Potter i kamień filozoficzny”.*

#### Niepoprawne skróty składniowe<sup>20</sup>.

a) Mechanizmy powstawania błędnych skrótów składniowych mogą być różne. Zwykle dochodzi do nich w wyniku niewłaściwego dopełnienia czasowników o odmiennej rekcji, które uczeń uzupełnia jedną formą, pasującą tylko do jednego z nich. Inną przyczyną może być pominięcie ważnego elementu, odpowiedzialnego za implikowanie sensu całego zdania.

– *Kochał i bronił Ligii.*

Poprawnie: *Kochał Ligię [B.] i bronił jej [D.].*

– *Jedni ludzie czytają, a inni nie czytają książek.*

Poprawnie: *Jedni ludzie czytają książki [B.], a inni ich [D.] nie czytają.*

– *Wiem, że mogę mu zaufać, a on zaufać mi.*

Poprawnie: *Wiem, że mogę mu zaufać, a on może zaufać mnie.*

– *Przyjaciel to osoba, której ufasz i czujesz się bezpiecznie.*

Poprawnie: *Przyjaciel to osoba, której ufasz i z którą czujesz się bezpiecznie.*

b) Rażąco niepoprawnym skrótem składniowym jest połączenie biernych

<sup>20</sup> W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 226-229.



form imiesłowowych o odmiennych aspektach za pomocą wspólnego łącznika, właściwego tylko formie dokonanej.

– *Rudy został aresztowany i torturowany.*

Poprawnie: *Rudy został aresztowany i był torturowany.*

– *Rudy został aresztowany i wielokrotnie przesłuchiwany.*

Poprawnie: *Rudy został aresztowany i był wielokrotnie przesłuchiwany.*

c) Niekiedy uczniowie nadają samodzielność wyrazom semantycznie nie-samodzielnym, o określonej konotacji, która polega na „otwieraniu pustych miejsc zapowiadających pojawienie się obok danego wyrazu (formy) jakiegoś innego wyrazu (formy)”<sup>21</sup>.

– *Przeniesienie do świata przedstawionego było mi bardzo potrzebne.*

Poprawnie: *Przeniesienie się do świata przedstawionego lektury było mi bardzo potrzebne.*

– *Ursus i Ligia wspólnie wyznają religię.*

Poprawnie: *Ursus i Ligia wspólnie wyznają religię chrześcijańską.*

**Naruszenie łączliwości syntaktycznej wyrazów.**

Niektóre wyrazy mają konkretne wymagania składniowe – przyłączają tylko określone części mowy, np. niektóre czasowniki obligatoryjnie wymagają dopełnienia w postaci rzeczownika, a nie bezokolicznika.

– *Powiedział mi, że planuje wyjechać do Nowego Jorku.*

Poprawnie: *Powiedział mi, że planuje wyjazd do Nowego Jorku.*

– *Wielu ludzi prosi o radę przyjaciół, co ułatwia pokonać trudności.*

Poprawnie: *Wielu ludzi prosi o radę przyjaciół, co ułatwia pokonanie trudności.*

**Nieprawidłowa perspektywa dzierżawcza zaimków<sup>22</sup>.**

Dużo zamieszania powodują błędne wybory zaimków dzierżawczych „jego” i „swoj” – taka pomyłka zupełnie zmienia sens zdania, może nawet implikować błędy rzeczowe w odniesieniu do lektur obowiązkowych.

– *Dzięki lisowi Mały Książę zaczyna rozumieć jego relację z różą.*

Poprawnie: *Dzięki lisowi Mały Książę zaczyna rozumieć swoją relację z różą.*

– *Na pustyni spotkał Pilota, który zajmował się naprawą jego samolotu.*

Poprawnie: *Na pustyni spotkał Pilota, który zajmował się naprawą swojego samolotu.*

**Kłopoty z przyimkiem<sup>23</sup>.**

a) Przyimki są wykładnikami relacji składniowo-znaczeniowych między wyrazami. W uczniowskich zdaniach niejednokrotnie dochodzi do wyboru

<sup>21</sup> A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, PWN, Warszawa 1997, s. 172-173.

<sup>22</sup> W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 221-222.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 201-209.

niewłaściwego przyimka, a w rezultacie do zaburzenia logiki zdania. Kłopoty z przyimkiem mogą dotyczyć również niepotrzebnego posłużenia się nim tam, gdzie jest on zbędny.

– *Na bitwie niektórzy uciekają.*

Poprawie: *Niektórzy uciekają z pola bitwy.*

– *Mieszkał z różą w małej asteroidzie.*

Poprawnie: *Mieszkał z różą na małej asteroidzie.*

– *Narysował baranka i dał go dla chłopca.*

Poprawnie: *Narysował baranka i dał go chłopcu.*

b) W języku polskim niektóre przyimki implikują określony sens – np. pozytywny lub negatywny. Przyimek „dzięki” może być używany tylko wtedy, gdy chcemy wskazać przyczynę korzystną, a przyimek „przez” specjalizuje się w przekazywaniu informacji o charakterze niepożądanym.

– *Poznał lisa, przez którego zrozumiał, że kocha różę.*

Poprawnie: *Poznał lisa, dzięki któremu zrozumiał, że kocha różę.*

– *Rudy miał prawdziwych przyjaciół, to przez nich uniknął dalszego katowania, bo odbili go z rąk Niemców.*

Poprawnie: *Rudy miał prawdziwych przyjaciół, to dzięki nim uniknął dalszego katowania, bo odbili go z rąk Niemców.*

## Wnioski

W powyższym zestawieniu przedstawiono jedynie najczęściej występujące błędy w rozprawkach i opowiadaniach egzaminacyjnych, podając tylko wybrane przykłady reprezentujące poszczególne typy błędnych konstrukcji. Nie zostały tu wymienione inne typy błędów, wcale nie takie rzadkie, m.in. konstrukcje niepoprawne pod względem szyku, zbędne zapożyczenia składniowe, mylenie zdań skutkowych z przyczynowymi, nieprawidłowe przyłączanie zdań za pomocą spójnika łącznego „i”, anakoluty i nieumiejętność wyznaczania granic składniowych (potok składniowy), a także dwuznaczność semantyczna wynikająca z nieprzemysłanej konstrukcji składniowej wypowiedzenia. Tyle jednak wystarczy, by uzyskać ogólne pojęcie o nie najlepszej kondycji językowej uczniów kończących drugi etap edukacyjny.

W *Preambule* obowiązującej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* wśród najważniejszych umiejętności rozwijanych w szkole na pierwszym miejscu wymieniono „Sprawne komunikowanie się w języku ojczystym i językach nowożytnych”. Dalej czytamy, że: „Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich

sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego<sup>24</sup>. Wśród czterech wymienionych w *Podstawie programowej* obszarów umieszczono *Kształcenie językowe*. W świetle zebranych tu wymagań uczeń nie tylko powinien znać i odróżniać części zdania oraz typy wypowiedzi, ale musi także dostrzegać ich funkcjonalność i skutecznie stosować je w praktyce językowej. Czy w świetle omówionych wcześniej błędów można uznać, że szkoła w sposób wystarczający realizuje te wymagania?

Warto dodać, że ze względu na niekorzystną dla uczniów sytuację pandemiczną, utrudniającą szkolne przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty, do *Informatora o Egzaminie Ósmoklasisty z języka polskiego* dołączono *Aneks*<sup>25</sup>, w którym podano okrojone względem podstawy wymagania egzaminacyjne. Ten dokument obowiązuje od 2021 roku. Mimo tych działań i wbrew szczytnym celom wyznaczonym w *Podstawie programowej* dla przeciętnego ósmoklasisty sprawne posługiwanie się konstrukcjami składniowymi w dłuższej wypowiedzi pisemnej nadal jest bardzo dużym wyzwaniem. Poziom językowy wypracowań egzaminacyjnych ósmoklasistów sugeruje, że sprawność językowa uczniów kończących drugi etap edukacyjny jest nie najlepsza<sup>26</sup>.

## Refleksje

Szkoła przyszłości ma być szkołą refleksyjną. Uczeń musi aktywnie i refleksyjnie współdziałać z nauczycielem w procesie edukacyjnym. Wiedza składniowa nie może być tylko podana, z góry zdefiniowana, bez miejsca na badawczą refleksję uczącego się dziecka. Lekcje gramatyczne powinny być zaproszeniem do wspólnej pracy analitycznej, z której narodzą się samodzielnie sformułowane przez ucznia wnioski, następnie powiązane z funkcjonalną praktyką językową.

Główną zaletą ćwiczenia składni na lekcjach języka polskiego jest immanentnie wpisany w tę praktykę trening logicznego myślenia. Nie da się tego rozdzielić. Pisząc o walorach kształcących składni, Elżbieta Awramiuk zwróciła uwagę na to, że już kilkadziesiąt lat temu za najistotniejszą zaletę nauczania gra-

<sup>24</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, język polski*, MEN 2017, online: SP\_PP\_2017\_Język\_polski.pdf (cke.gov.pl), dostęp: 06.03.2023.

<sup>25</sup> *Aneks do Informatora o Egzaminie Ósmoklasisty z języka polskiego*, online: Aneks\_2023\_2024\_ język\_polski\_E8\_standardowy.pdf (cke.gov.pl) dostęp: 06.03.2023.

<sup>26</sup> Szczegółowe sprawozdania z kolejnych egzaminów ósmoklasisty znajdują się na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w zakładce: *Egzamin ósmoklasisty – Wyniki, sprawozdania*.

matyki uznawano „rozwijanie sprawności umysłowej”<sup>27</sup>. Badaczka, powołując się na prace Stanisława Szobera, Zenona Klemensiewicza i Jana Tokarskiego, podkreśliła, że nauka gramatyki aktywizuje ucznia, rozwija jego samowiedzę językową i „kulturę logiczną”<sup>28</sup>. Oczywiście, jak słusznie zauważa Awrymiuk, myślenie trzeba aktywizować, zatem „nauka składni będzie rozwijać myślenie, jeśli jej podstawą stanie się samodzielność myślowa uczącego się. Mechaniczne klasyfikowanie powinno być zastąpione odkrywaniem powiązań między elementami języka i mechanizmów jego funkcjonowania”<sup>29</sup>. Z kolei Jerzy Podracki w *Składni polskiej* przytacza słowa Ignacego Boczylińskiego, który przekonywał, że „składnia, która jest wyższą częścią gramatyki, rozwija władze myślenia, ucząc nie tylko mówić, lecz i myśleć prawidłowo”<sup>30</sup>.

Ta sama refleksja obecna jest w wypowiedziach Marii Nagajowej: „Traktowanie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jako ćwiczeń doskonalących mowę – narzędzie myślenia, mowę – narzędzie działania wymaga czynnego udziału w procesie kształtowania jego języka. Zwiększenie umiejętności mówienia i pisania powinno być wynikiem nie tylko wysiłku nauczyciela, kierującego procesem doskonalenia języka, ale również wynikiem świadomego wysiłku ucznia”<sup>31</sup>. No właśnie, wysiłku. Współczesna szkoła boi się tego słowa. Świat wirtualny, czyli niestety główna rzeczywistość wielu uczniów, mami pozorami osiągnięcia sukcesów bez konieczności podejmowania trudu. Może właśnie dlatego nauka składni nie cieszy się popularnością i, jak pisze Awrymiuk, „z trudem toruje sobie drogę do nowych programów nauczania”<sup>32</sup>. Tymczasem doświadczenie dorosłych podpowiada, że za każdym wartym uwagi sukcesem kryje się jednak wysiłek. Warto przywrócić mu wartość i nadać celowość.

**Monika Staniszweska** uczy języka polskiego w szkole podstawowej, jest egzaminatorem i weryfikatorem w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie, dodatkowo od 2020 r. pełni funkcję eksperta OKE, odpowiadając na wnioski o weryfikację sumy punktów w pracach egzaminacyjnych egzaminu ósmoklasisty.

<sup>27</sup> E. Awrymiuk, *op. cit.*, s. 236.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 236.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 237.

<sup>30</sup> I. Boczyński, *Zasady gramatyki języka polskiego*, cytata za: J. Podracki, *op. cit.*, s. 8.

<sup>31</sup> M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 51.

<sup>32</sup> E. Awrymiuk, *op. cit.*, s. 238.