

*Jolanta Nocoń***Profile szkolnej wiedzy o języku
w kontekście egzaminów zewnętrznych**

W dydaktyce języka polskiego koniec XX wieku to czas pełnej emocji dyskusji nad miejscem w edukacji polonistycznej nauki o języku, potocznie zwanej lekcjami gramatyki. Z krytyką spotkała się przede wszystkim koncepcja systemocentryczna jako prosta rekontekstualizacja naukowej, lingwistycznej wiedzy o języku na szkolną naukę o języku, z zakresem i porządkiem treści kształcenia odtwarzającym strukturę dyscypliny macierzystej, z właściwym jej aparatem pojęciowo-terminologicznym, metodami analitycznymi oraz naukowym definiowaniem kategorii językowych¹. A także skutki dominacji tej koncepcji, sprzeczne z rodzącymi się trendami w psychologii, pedagogice i dydaktyce: usamodzielnienie się lekcji gramatyki jako swobodnego przedmiotu szkolnego (w ramach edukacji polonistycznej), a co za tym idzie daleko posunięta dezintegracja przedmiotowych treści kształcenia; skupienie się na przedmiocie nauczania (materiale) z niedoszacowaniem podmiotu edukacji (ucznia), a w związku z tym na nauczaniu a nie uczeniu (się); zbędny scjentyzm i nadmierny encyklopedyzm oraz nieprzekładalność nabywanej wiedzy na sprawności komunikacyjne (nadawcze i odbiorcze). Wskazywano między innymi na potrzebę pragmatyzacji, semantyzacji i funkcjonalizacji szkolnej wiedzy o języku² oraz na prymat nauki języka nad nauką o języku³.

Narastające w lingwodydaktyce przekonanie o potrzebie zmian w postrzeganiu celów, zadań i funkcji w ogóle kształcenia językowego, a nie tylko nauki o języku, nałożyło się na zmianę paradygmatów badawczych w językoznawstwie, a przede wszystkim na odejście od strukturalizmu na rzecz komunikacjonizmu i kognitywizmu⁴. To właśnie podejście komunikacyjne wyznaczyło nowy kierunek w myśleniu o reformie kształcenia językowego, co znalazło swój wyraz w podstawie programowej języka polskiego z 1999 roku, w której program skonstruowano wokół czterech

¹ Zob. np. artykuły w „Polonistyce” w latach 90. XX wieku.

² K. Bakula, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997, s. 214.

³ Zob. m.in. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.

⁴ Ten drugi paradygmat językoznawczy jak dotąd nie został przez dydaktykę języka polskiego zaadaptowany.

sprawności komunikacyjnych: mówienia, słuchania, czytania i pisania, a naukę o języku znacznie ograniczono, ufunkcjonalniono (powinna wspierać kompetencję komunikacyjną) i pozbawiono charakteru terminologiczno-definicyjnego na rzecz pojęciowego. Kolejna reforma programowa (z 2008 roku) generalnie podtrzymała ten trend, choć zakres wiedzy o języku został w niej wyraźnie poszerzony, a komunikacjonizm osłabiony. Niemniej wyodrębnienie treści o języku jako podobszaru (a nie samodzielnego obszaru) wymagań szczegółowych i usytuowanie go w dwóch obszarach: odbiór wypowiedzi (obszar I) i tworzenie wypowiedzi (obszar III) wskazywało na konieczność, z jednej strony, integrowania procesu nabywania wiedzy o języku z rozwijaniem i doskonaleniem sprawności nadawczo-odbiorczych, z drugiej, postrzegania środków językowych jako elementu tekstu/wypowiedzi, a nie jedynie jednostek systemu, i po trzecie, uwzględnienia funkcji form, struktur i konstrukcji językowych nie tylko w systemie (*langue*), ale także w mowie (*parole*). Tym samym w podstawę programową z 2008 roku wpisano trzy podstawowe zasady organizujące proces kształcenia polonistycznego (w tym językowego w całości): integracja, tekstocentryzm i funkcjonalizm⁵.

Jak pisał współtwórca tej podstawy, Jerzy Bartmiński, „Funkcjonalne podejście do gramatyki oznacza uwzględnienie roli form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, wiązanie zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu. Przykładowo, chodzi o analizę funkcji form stopnia najwyższego przymiotników i przysłówków w tekście reklamowym [...]; o dostrzeżenie roli form pierwszej osoby liczby mnogiej w budowaniu wspólnoty z odbiorcą w tekstach publicystycznych i propagandowych [...]; o uwzględnienie konstrukcji słowotwórczych w poszukiwaniu narzędzi, które służą kondensacji treści w takich formach wypowiedzi, jak np. sprawozdanie, rozprawka oraz ekspresji i kreacji w tekstach poetyckich, w eseju i in. [...]; o konstrukcje z formami osobowymi nieokreślonymi typu: *stworzono*, *tworzy się*, umożliwiające nadawcy wypowiedzi pomijanie lub odsuwanie na plan dalszy informacji o wykonawcach czynności”⁶. To najkrótszy wykład wyjaśniający istotę szkolnej gramatyki funkcjonalnej. Koncepcja ta wychodzi poza podejście deskryptywne i paradygmatyczne w metodyce: „Gramatyka funkcjonalna jest ściśle powiązana z komunikacją i zachowaniami językowymi, stylami funkcjonalnymi i samą funkcją wypowiedzi [...]. Kompetencja językowa dotyczyła więc będzie opisywania struktury języka, ale zawsze z uwzględnieniem funkcji jej elementów i poprawnego zastosowania”⁷.

Zdaniem Haliny Wiśniewskiej „Gramatyka funkcjonalna w swoim opisie daje priorytetowe miejsce zjawiskom językowym, które są nacechowane semantycznie

⁵ Zob. *Komentarze do podstawy programowej do przedmiotu język polski*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf [dostęp: 12.01.2017].

⁶ J. Bartmiński, *Nauka o języku w szkole podstawowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, s. 61 [dostęp: 12.01.2017].

⁷ U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą edukację*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 58.

i stylistycznie”⁸. To powinno skutkować innym niż w podejściu systemocentrycznym kryterium doboru treści kształcenia – nie dążącym do odtworzenia, w miarę pełnej i uporządkowanej, struktury systemu językowego z jego elementami, regułami i normami⁹, ale skoncentrowanym na wyborze przede wszystkich takich zagadnień językowych, które są użyteczne w procesach komunikacyjnych¹⁰: „Chodzi więc o gramatykę [...] „upotrzebioną”. Nie o analizowanie paradygmatów, lecz o wydobywanie funkcji tworzących je elementów: nie względem siebie, tj. w obrębie systemu, ale w kontekście szeroko rozumianych procesów mówienia, słuchania, czytania i pisania”¹¹. Zmiany wymagałaby tym samym także metodyka, która nie powinna ograniczać czynności poznawczych ucznia do szukania odpowiedzi na pytanie „jaki jest język?”, ale służyłaby dochodzeniu do „wskazówek, jak z niej [wiedzy o języku – J.N.] skorzystać w konkretnych działaniach językowych”¹². W procesie edukacyjnym należałoby zatem przechodzić od poznawania środków językowych do ich używania lub odwrotnie, od refleksyjnego używania języka do wiedzy z zakresu systemu językowego¹³.

W funkcjonalnym ujmowaniu gramatyki uczonej w szkole zwraca uwagę jej powiązanie z tekstem. Język zostaje usłużebniony wobec tekstu, co oznacza przestrzeganie struktur językowych z perspektywy ich funkcjonowania w różnego typu tekstach/wypowiedziach/aktach mowy jako tworzywa, za pomocą którego realizowane są najróżniejsze cele, intencje, zamiary nadawcy/autora¹⁴. Tym samym poznawanie mechanizmów językowych powinno być efektem refleksji nad konkretnymi tekstami, własnymi i cudzymi, język tekstu nie może być dla ucznia przezroczysty, inaczej mówiąc gramatyki (i innych treści z nauki o języku) nie należy poznawać w oderwaniu od użycia.

Koncepcja funkcjonalnej nauki o języku integralnie wiąże się zatem z koncepcją tekstocentryczną, zgodnie z którą proces dydaktyczny należy koncentrować wokół tekstu (odbieranego lub tworzonego przez ucznia), od tekstu wychodzić i do tekstu zmierzać. To kategorie językowe obecne w wykorzystywanych na lekcjach przez

⁸ H. Wiśniewska, *Antropocentryzm a kształcenie językowe*, [w:] Taż, *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, red. i oprac. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin 2016, s. 37.

⁹ To podejście swego czasu Maria Dudzik trafnie nazwała skarłałym uniwersytem (M. Dudzik, *Ja wobec – siebie, drugiego człowieka i świata: doświadczam, działam, przeżywam, wyrażam w języku*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 168).

¹⁰ Co nie wyklucza pomieszczenia obu kryteriów doboru treści kształcenia, co widać na przykład w podstawie programowej z 2008 roku. Istotne, by opisowe podejście do wiedzy o języku nie przysłaniało perspektywy funkcjonalnej.

¹¹ J. Kowalikowa *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 116.

¹² Tamże, s. 86.

¹³ I ponownie do użycia języka. Zob. J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Język a Edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014 oraz M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

¹⁴ J. Nocoń, *Świadomość językowa...*, s. 163–164.

nauczyciela celowo dobranych tekstach powinny stać się „przedmiotem poznawczego oglądu”¹⁵, a postawiony w roli nadawcy lub odbiorcy uczeń podejmować refleksję nad językiem w tekście (cudzym, odbieranym) i językiem dla tekstu (własnego, twórczego). Tym samym tekst staje się narzędziem integracji rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, w tym tekstotwórczej, z nauką o języku¹⁶, a efektywność procesu dydaktycznego sprowadzona zostaje do umiejętności zastosowania wiedzy o języku „w pracy z tekstem, tj. w jego recepcji i tworzeniu”¹⁷. Chodziłoby zatem o wiedzę czynną, wykorzystywaną świadomie przez ucznia w aktach nadawania i odbioru, a nie wiedzę bierną, jedynie odtwarzaną werbalnie i ujawnianą w analizach form i konstrukcji językowych oderwanych od kontekstu tekstowego.

Najwięcej zamieszania w recepcji zapisów podstawy programowej z 2008 roku spowodowała zamiana tradycyjnej nazwy nauka o języku na świadomość językowa, przy braku precyzyjnej kategoryzacji tego terminu, która wyjaśniałaby jego rozumienie przez twórców dokumentu. Ogólna kategoria świadomości, a co za tym idzie i świadomości językowej, ma charakter rozmyty, jest różnie definiowana i wymaga doprecyzowania, jeśli chce się jej użyć w kontekście edukacyjnym. W zaistniałej sytuacji nic nie stoi zatem na przeszkodzie, by te dwie nazwy utożsamić¹⁸ i skupić proces dydaktyczny na deskryptywno-paradygmatycznym opisie języka, wiedzy terminologiczno-definitywnej, umiejętnościach analitycznych, znajomości słownictwa i frazeologii oraz normie językowej i normie zapisu, czyli wrócić do metodyki sprzed 1999 roku¹⁹. Jednak w podstawie wyraźnie została zasygnalizowana kwestia konieczności funkcjonalnego uczenia o języku, m.in. przez sformułowania typu „i określa ich funkcje” (bez dodania, gdzie / w czym lub z dookreśleniami „w tekście / w wypowiedzi”). To zdaje się podpowiadać, że proste odniesienie świadomości językowej do tradycyjnie ujmowanej nauki o języku byłoby niezgodne z intencją autorów podstawy z 2008 roku, że zmiana nazwy była celowa²⁰ – miała sugerować inne uczenie o języku, m.in. zorientowane na tekst, a więc na kompetencje

¹⁵ Tamże, s. 163.

¹⁶ Zdaniem twórców podstawy programowej z 2008 roku tekst jest dobrym narzędziem integracji, umożliwiającym znalezienie wspólnych płaszczyzn dla wszystkich obszarów treści kształcenia polonistycznego, a nie wyłącznie dla kompetencji komunikacyjnej i nauki o języku (J. Bartmiński, *Nauka o języku...*, s. 61–62).

¹⁷ J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, s. 120. „Osiągnięcie poziomu sfunkcjonalizowanej wiedzy wiąże się z umiejętnościami nadawczo-odbiorczymi i możliwościami tworzenia różnorodnych tekstów w różnych układach komunikacyjnych” (U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty...*, s. 59).

¹⁸ Co podpowiadają/sugerują *Komentarze do podstawy programowej do przedmiotu język polski*, w których nie ma mowy o świadomości językowej, ale o nauce o języku.

¹⁹ W tym przypadku rozwijana byłaby świadomość językoznawcza, a nie językowa (zob. M. Bugajski, *Świadomość językowa a świadomość lingwistyczna. Społeczne i naukowe potrzeby kultury języka*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą*, red. J. Miodek, Wrocław 1999; K. Bakuła, *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*, [w:] *Język a Edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014).

²⁰ Choć wydaje się, że była to średnio udana próba zadowolenia wszystkich: i zwolenników tradycyjnej wiedzy o języku, i zwolenników podejścia komunikacyjno-funkcjonalnego.

nadawczo-odbiorcze, i sfunkcjonalizowane, a także nadające nabywanej przez ucznia wiedzy charakter pojęciowy, a nie terminologiczno-definicyjny.

Odmienne koncepcje nauki o języku profilują nabywanie wiedzy o różnej strukturze, a to ze względu na sposób konfiguracji ról, jakie przypisywane są językowi w procesie kształcenia językowego. Po pierwsze, język jest / może być przedmiotem poznania. Wiedza ma wówczas głównie charakter poznawczy²¹ i ujawnia się m.in. poprzez znajomość pojęć, terminów i definicji, także normy językowej i normy zapisu oraz konwencji komunikacyjnych, w tym gatunkowych. Deskryptywny (opisowy) charakter takiej wiedzy nadaje jej znamion wiedzy biernej, odtwarzanej w deklaracjach typu „wiem, co to jest”, „wiem, jakie to jest”. W jej obszar wchodzi też wiedza proceduralna („wiem, jak”) oraz refleksyjna („wiem, po co”), ale w tej części, która nie ma postaci działania, a sprowadza się do ujawnianej werbalnie znajomości procedur działania. Poznawanie języka to także doskonalenie sprawności przedkomunikacyjnej, tzn. językowej sprawności systemowej²², rozumianej jako znajomość słownictwa i umiejętność konstruowania zdań gramatycznie poprawnych w danym języku, a także poprawności (zgodności z normami) wypowiedzi mówionych i pisanych. W tym przypadku wiedza nabywana przez ucznia ma charakter czynny, działaniowy, ujawnia się w aktach używania języka. Pozornie czynny charakter mają natomiast umiejętności analityczne rozwijane za pomocą ćwiczeń polegających na analizie form, struktur i konstrukcji gramatycznych na wszystkich poziomach systemu językowego. W rzeczywistości znaczą one bierną wiedzę o języku (na poziomie rozumienia i stosowania, ale nie w kontekstach komunikacyjnych, a wyłącznie wewnątrzsystemowych).

Druga rola języka w kształceniu językowym to narzędzie o rozległej funkcjonalności, nie tylko służące porozumiewaniu się (narzędzie komunikacji), ale także poznaniu, ekspresji i perswazji, transmisji treści i wartości kulturowych itp. Z tej perspektywy informacje o języku, sprawności językowe i komunikacyjne nabywane w procesie edukacyjnym powinny być przydatne w percepcji świata i funkcjonowania w nim w sposób aktywny, twórczy²³, do rozumienia przekazów werbalnych na poziomach niedosłownych, do odczytywania intencji i zamiarów nadawcy, do krytycznego spojrzenia na przekazywane treści, sądy i wnioski, do odczytywania znaczeń z użytych w tekście środków językowych, do wyrażenia własnych sądów, w tym polemicznych, do realizacji własnych intencji i zamiarów komunikacyjnych itd. Na pierwszym planie powinna się więc znaleźć pragmatyka i semantyka, a nie gramatyka. Ten profil wiedzy o języku / językowej ma charakter umiejętnościowy, zatem czynny, działaniowy. Przejawia się także poprzez zdolność do interpretowania użytych w tekście środków językowych z uwzględnieniem kontekstów kognitywnych, komunikacyjnych i pragmatycznych oraz punktu widzenia autora/nadawcy i słuchacza, czytelnika/odbiorcy tekstu²⁴.

²¹ W rozumieniu celów poznawczych.

²² S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 278–280.

²³ B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków 1994, s. 11.

²⁴ J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, s. 97–98.

Polifoniczność koncepcji nauki o języku, niedookreślenie podobszaru świadomości językowej w podstawie programowej z 2008 roku, a także złożoność profili nabywanej w szkole wiedzy skutkująca niejednorodną jej strukturą jako wymiernym efektem kształcenia skłaniają do postawienia pytania o sposób sprawdzania wiedzy o języku podczas egzaminów na koniec kolejnych etapów edukacji. To ważne, że względu na istotną rolę egzaminów zewnętrznych nie tylko w systemie edukacyjnym, ale także ich wpływ na praktykę lekcyjną. Trudno założyć, że nauczycieli w ogóle nie interesuje, co jest sprawdzane w arkuszach egzaminacyjnych i że nie ma to wpływu na organizację procesu dydaktycznego, a także, co chyba istotniejsze, na strukturę efektów kształcenia (to, co jest sprawdzane podczas egzaminu, jest wzmacnianie w praktyce edukacyjnej). Z założenia egzaminy powinny być zintegrowane z podstawą programową i koncepcjami edukacyjnymi w nią wpisanymi. Oznacza to, że przysługuje im także funkcja systemotwórcza – profile zadań egzaminacyjnych stają się modelowymi przykładami (wzorcami) praktyk osadzonymi na określonej interpretacji programu kształcenia. To szczególnie istotne w sytuacji, gdy reforma programowa nie ogranicza się do korekty treści nauczania, a dąży do zmiany modelu dydaktyki, a także wówczas, gdy koncepcje wpisane w dokument programowy nie są wyrażone sprofilowane. Z taką sytuacją mamy do czynienia obecnie, jeśli chodzi o kształcenie świadomości językowej i sprawdzanie osiągnięć z tego podobszaru treści kształcenia. Stąd też należałoby się przyjrzeć, jaka interpretacja świadomości językowej ujawnia się w zadaniach egzaminacyjnych, jakiego typu wiedzy o języku oczekują autorzy arkuszy egzaminacyjnych od uczniów oraz czy egzaminy z języka polskiego wspierają nową dydaktykę, czy utrwalają tradycyjne modele nauki o języku.

Odpowiedzi na te pytania może udzielić analiza zadań z arkuszy egzaminacyjnych. Ze względu na objętość artykułu procedurze tej poddano jedynie zadania z egzaminów gimnazjalnych z lat 2012–2016, co pozwoliło zestawić uzyskane wyniki z zapisami w podstawie programowej z 2008 roku²⁵. Wzięto pod uwagę w sumie 38 zadań²⁶ z testu czytania, odnoszących się do warstwy językowej testu. Zadania pogrupowano ze względu na dwa kryteria: 1) osadzone poza kontekstem tekstowym i osadzone w kontekście tekstowym, 2) niesfunkcjonalizowane i sfunkcjonalizowane (wyjaśnienie w dalszej części artykułu). Badanie należy traktować jako pilotażowe, a wnioski jako hipotezy do badań na bardziej kompleksową skalę.

W przypadku zadań osadzonych poza kontekstem tekstowym odnoszą się one do tekstu wykorzystanego w teście czytania tylko pozornie, tzn. nie wnoszą informacji o poziomie recepcji tego tekstu przez ucznia, tekst dostarcza jedynie przykładów do analizy, omówienia itp. Zadania tego typu „udają”, że realizują zasadę tekstocentrycznego sprofilowania wiedzy o języku – formy językowe zostają „wyrwane” z tekstu, a rozwiązanie zadania nie wymaga uwzględnienia kontekstu szerszego niż wypowiedzenie. Tym samym sprawdzana jest wiedza o systemie języka bez związku z kompetencją komunikacyjną.

²⁵ Dokument programowy z 2008 roku stał się po raz pierwszy podstawą egzaminu zewnętrznego po trzech latach wdrażania, tzn. w roku 2012.

²⁶ Nie odpowiada to bezwzględnej liczbie zadań w teście, gdyż niektóre z nich miały złożoną konstrukcję i zostały policzone jako więcej niż jedno zadanie.

Zadania w tej grupie służyły sprawdzaniu opanowania następujących czynności poznawczych:

1) Definiowanie kategorii językowej (2 zadania)

Przykład 1.

Wypowiedzenie *Do domu spacerem przez gwarny rynek jest*

A. zdaniem pojedynczym,

B. równoważnikiem zdania

ponieważ

1. nie występuje w nim podmiot.

2. zawiera tylko jedno orzeczenie.

3. nie ma osobowej formy czasownika. (2016²⁷)

Podany przykład to zadanie złożone – tylko druga jego część ma charakter definicyjny. Po rozpoznaniu kategorii językowej uczeń nie musi wcale analizować przykładu podanego w zadaniu, wystarczy, że odwoła się do swojej pamięci, odtworzy z niej definicję równoważnika zdania i dopasuje odpowiedź. W drugim zadaniu tego typu należało wskazać cechę definicyjną przydawki.

2) Rozpoznawanie formy/kategorii językowej (4 zadania)

Przykład 2.

W tytule tekstu Jana Miodka zostały zastosowane

A. archaizmy.

B. wyrazy gwarowe.

C. zapożyczenia.

D. terminy naukowe. (2012)

To zadanie tylko formalnie łączy się z segmentem tekstu, jakim jest tytuł – nie ma tu w ogóle próby wyjaśnienia, dlaczego autor użył w tytule określonej kategorii leksykalnej. W pozostałych zadaniach uczniowie mieli rozpoznać imiesłów przymiotnikowy, zaimek oraz czas czasowników we wskazanym fragmencie tekstu (najpierw należało więc rozpoznać czasowniki).

3) Znajomość znaczeń słów i związków frazeologicznych (6 zadań)

Przykład 3.

Którym wyrazem należy uzupełnić zapisane niżej zdanie odnoszące się do przedwojennej publiczności teatralnej?

A. Współczesna B. Ówczesna C. Teraźniejsza D. Dzisiejsza E. Dotychczasowa

A / B / C / D / E publiczność teatralna była bardzo wymagająca. (2012)

Przykład 4.

Uzupełnij artykuł hasłowy tak, aby powstał związek frazeologiczny, którego znaczenie jest zgodne z podanym objaśnieniem. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

²⁷ W nawiasie podano rok, w którym zadanie pojawiło się w arkuszu egzaminacyjnym. Wszystkie arkusze egzaminacyjne dostępne są na stronach internetowych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: cke.edu.pl/egzamin-gimnazjalny/arkusze/ [dostęp: 12.01.2017].

Czytać – domyślać się tego, co nie jest napisane lub nie zostało powiedziane wprost, wyraźnie.

- A. *jednym tchem*.
- B. *od deski do deski*.
- C. *wszystko jak leci*.
- D. *między wierszami*. (2014)

Zadania z tej grupy sprowadzały się do dekodowania znaczeń z pamięci leksykalnej ucznia. W pierwszym przykładzie polecenie wstawienia wybranego wyrazu w kontekst zdaniowy niczego nie wnosi, jest zbędne, naddane, zadanie można rozwiązać bez tej części. Drugie zadanie jest bardziej złożone – wymaga odtworzenia z pamięci znaczenia czterech związków frazeologicznych i zadecydowanie, o który z nich chodzi.

4) Dekodowanie znaczenia wyrazu z kontekstu zdaniowego (2 zadania)

Przykład 5.

sława 1. «wielki rozgłos zdobyty talentem, wielkimi czynami, zasługami itp.»: Wiekopomna sława. Pianista, lekarz światowej sławy. Zdobyc, zyskać sławę. Okryć się sławą. \diamond *fraz.* Cieszyć się sławą ministra, artysty itp. «być sławnym ministrem, artystą itp.» \diamond *książk.* Mieć, zyskać (sobie) sławę kogoś, czegoś, jako ktoś «być znanym z czegoś, jako ktoś, coś, dać się poznać w jakiejś dziedzinie, z jakiegoś powodu».

2. *podn.* «opinia, o kimś, o czymś, zwłaszcza dobra»: Bronić czyjejs sławy. Szarpać czyjąś sławę.

3. *pot.* «sławny człowiek, sławna postać; znakomitość»: W filmie wystąpiły same sławy. To sława w dziedzinie medycyny.

Wskaż zdanie, w którym rzeczownik *sława* występuje w znaczeniu podanym w drugiej definicji. Wybierz P przy zdaniu prawdziwym.

- 1. Festiwal zgromadził największe sławy współczesnej muzyki filmowej. P
- 2. Ten ośrodek sportowy cieszy się dobrą sławą wśród miłośników narciarstwa. P
- 3. Jego talent i pracowitość sprawiły, że zyskał sławę w ciągu kilku lat. P (2015)

Zadania tego typu sprawdzają rozpoznawanie znaczeń wyłącznie wyrazów wieloznacznych. Czynność wykonywana jest poza tekstem i nie prowadzi ucznia do zdekodowania znaczenia, w jakim dany wyraz został użyty w kontekście czytanego tekstu.

5) Znajomość normy językowej (3 zadania)

Przykład 6.

Czy forma *bogi* w zdaniu: *Gniewał się wędrujący i przeklinał bogi* jest zgodna z obowiązującą współcześnie normą językową? Wskaż poprawne przyporządkowanie.

- 1. Tak, 2. Nie, ponieważ
- A. biernik liczby mnogiej tego rzeczownika ma dziś wyłącznie końcówkę -ów.
- B. w bierniku liczby mnogiej tego rzeczownika można stosować zarówno częśćkę -i, jak i -ów.
- C. normy dotyczące odmiany rzeczowników są niezmiennie. (2012)

Zadanie ponad możliwości ucznia – ocena frazy poetyckiej ze względu na współczesną normę językową i uzasadnienie tej oceny wymaga znajomości dystrybucji

końcówek fleksyjnych. Poza tym sugeruje się, że w przytoczonym zdaniu jest błąd fleksyjny. Pozostałe dwa zadania dotyczyły słownictwa.

6) Analiza gramatyczna (5 zadań)

Przykład 7.

W pierwszym wersie bajki w funkcji podmiotu występuje wyraz

A. gniewał się.

B. wędrujący.

C. przeklinał.

D. bogi. (2012)

To grupa zadań sprawdzających umiejętności analityczne wyłącznie na poziomie składni. Obok określania funkcji składniowej wyrazów wymagano od ucznia rozpoznawania rodzajów wypowiedzeń.

Wszystkie omówione typy zadań pozbawione są funkcjonalności, gdyż nie próbują kierować uwagi ucznia na to, po co te formy językowe zostały użyte w tekście. Ale w analizowanych arkuszach egzaminacyjnych wśród zadań osadzonych poza kontekstem tekstowym znalazły się dwa zadania, którym można przypisać tzw. funkcjonalność wewnątrzsystemową:

7) Określanie funkcji w systemie (2 zadania)

Przykład 8.

Aby nadać wyrazom znaczenie „mały”, „o niewielkim rozmiarze”, używa się formantów

A. -isko, -idło, -ydło.

B. -na, -anka, -owa.

C. -arz, -iciel, -ec.

D. -ik, -ek, -ka. (2012)

Przykład 9.

W przykładzie *Zrozumiał to w jednej chwili nieustraszony król, więc chwycił za rękojęść*

szpady spójnik *więc* wskazuje na zdanie

A. współrzędnie złożone wynikowe.

B. podrzędnie złożone okolicznikowe przyczyny.

C. współrzędnie złożone przeciwstawne.

D. podrzędnie złożone okolicznikowe celu. (2013)

Funkcjonalność wewnątrzsystemowa sprowadza się do określania funkcji jednostek systemu językowego w samym systemie²⁸. W pierwszym zadaniu chodzi o przypisanie formantom określonej funkcji znaczeniowoczącej, w drugim o wskazanie funkcji gramatycznej (składniowej) konkretnego spójnika. W obu przypadkach uczeń nie musi wcale podejmować skomplikowanych operacji poznawczych zmierzających do rozwiązania zadania – jeśli taką wiedzę wyniósł z lekcji i ją pamięta, może się odwołać bezpośrednio do niej.

Druga grupa zadań to zadania osadzone w kontekście tekstowym, sprofilowane tekstocentrycznie i sfunkcjonalizowane na poziomie tekstu, a nie wyłącznie

²⁸ J. Nocoń, *Świadomość językowa...*, s. 168.

systemu, tym samym dostarczając informacji o poziomie recepcji tekstu przez ucznia. Zostały one pogrupowane ze względu na jednostkę językową, która w zadaniu poddana zostaje oglądowi z perspektywy funkcjonalnej:

1) Funkcje środków leksykalnych (6 zadań)

Przykład 10.

W wypowiedzeniu *Kiedyś podeszłam Barbarę Skargę pytaniem, czy pamięta, kiedy czuła się szczęśliwa* wyraz *podeszłam* oznacza postawienie pytania w sposób

- A. natarczywy.
- B. taktowny.
- C. przebiegły.
- D. życzliwy. (2016)

Przykład 11.

Oceń, czy poniższe informacje dotyczące funkcji wyrazów użytych w bajce ORZEŁ I SOWA są prawdziwe. Wybierz T, jeśli informacja jest prawdziwa lub N – jeśli jest fałszywa.

- 1. *Wtem* – zapowiada nagły zwrot w akcji. T N
- 2. *Natychmiast* – sygnalizuje szybkie następowanie po sobie zdarzeń. T N (2014)

2) Funkcja kategorii gramatycznej (1 zadanie)

Przykład 12.

Opisując w trzecim akapicie budowę slumsów, reportażysta używa przede wszystkim czasu

A. teraźniejszego, B. przeszłego,
aby

- 1. ukazać dystans czasowy wobec opisywanej sytuacji.
- 2. opisać różnice w sposobach zabudowy dzielnicy dawniej i obecnie.
- 3. podkreślić dynamizm i ciągłość powstawania dzielnicy. (2014)

W przypadku tego typu zadania określenie funkcji poprzedzane jest rozpoznaniem kategorii gramatycznej (zadanie złożone).

3) Funkcje znaków interpunkcyjnych (1 zadanie)

Przykład 13.

Jakie funkcje w zdaniu *Kmicic spojrział... i dusza zatrzęsała się w nim z przerażenia* pełni wielokropek? Oceń, która odpowiedź jest fałszywa. Zaznacz F we właściwym miejscu.

- 1. Zapowiada nieoczekiwany zwrot akcji. F
- 2. Wskazuje na przerwanie wypowiedzi bohatera. F
- 3. Wprowadza napięcie. F
- 4. Skupia uwagę czytelnika na zdarzeniu. F (2013)

4) Funkcje środków stylistycznych (2 zadania)

Przykład 14.

Oceń, czy poniższe informacje dotyczące funkcji środków stylistycznych we fragmencie DZIADÓW CZ. II są prawdziwe. Wybierz P, jeśli informacja jest prawdziwa albo F – jeśli jest fałszywa. (2015)

Środek stylistyczny i przykład	Funkcja w utworze	
zdrobnienia: np. <i>muszką, motylkiem, barankiem</i> porównanie: <i>wiatr mną jak piórkiem pomiata</i>	oddają sposób postrzegania świata przez Zosię obrazuje sytuację, w jakiej znajduje się bohaterka	P F P F

5) Funkcje aktów mowy (3 zadania)

Przykład 15.

Jaką funkcję spełnia dwukrotnie postawione w tekście pytanie: *Czy to jest odwaga?*

1. Stanowi klamrę kompozycyjną spajającą wypowiedź.
2. Umożliwia autorowi zdefiniowanie odwagi.
3. Ma zachęcić czytelnika do przemyślenia postawionego problemu.
4. Dowodzi lekceważenia odważnych zachowań przez autora tekstu. (2013)

W zanalizowanych zadaniach funkcjonalność środków językowych w kontekście czytanego przez ucznia tekstu ma różny charakter. Zwraca się uwagę m.in. na rolę środków językowych w formalnym konstruowaniu tekstu, ich pragmatyczną intencjonalność, a także nacechowanie semantyczne i stylistyczne. W ten sposób steruje się też recepcją tekstu, która tym samym nie skupia się jedynie na poziomie znaczeń, ale obejmuje także sfunkcjonalizowany i nasemantyzowany ogląd warstwy językowej tekstu.

Podsumowując, na 38 zadań sprawdzających wiedzę odnoszącą się do języka tekstu wykorzystanego w teście czytania podczas egzaminów gimnazjalnych 24 zadania (63%) sprawdzało wyłącznie znajomość terminów językowych i normy językowej, umiejętności analityczne oraz kompetencję językową (systemową sprawność językową), z tego 22 zadania (57% wszystkich zadań) pozbawione było jakiegokolwiek funkcjonalności, a 2 (5%) zostały sfunkcjonalizowane na poziomie systemu językowego. Żadne z zadań z tej grupy nie wnosiło informacji o sprawdzanej testem kompetencji odbiorczej. Pozostałe 14 zadań (37%) realizowało zasadę tekstocentryzmu i funkcjonalizowania wiedzy o języku. Wszystkie diagnozowały poziom odbiorczej kompetencji komunikacyjnej.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że w przypadku egzaminu gimnazjalnego tekst w teście czytania jest głównie pretekstem do sprawdzania, co uczniowie wiedzą o języku oraz umiejętności analizy typowo gramatycznej – tekst jedynie dostarcza przykładów różnych form językowych, do nich odnosi się treść zadania. Większość zadań nie ma związku z recepcją tekstu – nie diagnozuje, czy uczeń potrafi odczytać znaczenia przekazywane przez środki językowe i określić ich rolę w tekście. Język jako przedmiot poznania dominuje nad językiem jako narzędziem – egzamin wspiera tym samym tradycyjną naukę o języku dla nauki o języku, żeby sparafrazować Marię Nagajową. Przy tym jednak, co należy podkreślić, zadania sfunkcjonalizowane w kontekście tekstu dostarczają dobrych wzorców dla dydaktyki przedmiotowej, jak realizować zasadę funkcjonalizmu, tekstocentryzmu, integracji i komunikacjonizmu.

Bibliografia

- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Bakuła K., *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*, [w:] *Język a Edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014.
- Bartmiński J., *Nauka o języku w szkole podstawowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, T. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, s. 61, bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%20C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf.
- Bugajski M., *Świadomość językowa a świadomość lingwistyczna. Społeczne i naukowe potrzeby kultury języka*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą*, red. J. Miodek, Wrocław 1999.
- Dudzik M., *Ja wobec – siebie, drugiego człowieka i świata: doświadczam, działam, przeżywam, wyrażam w języku*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków 1994.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Komentarze do podstawy programowej do przedmiotu język polski*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%20C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.
- Nocoń J., *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Język a Edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Wiśniewska H., *Antropocentryzm a kształcenie językowe*, [w:] *Taż, Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, red. i oprac. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin 2016, s. 37.
- Żydek-Bednarczuk U., *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą edukację*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 58.

The profiles of theory of language as taught in school in the context of external exams

Abstract

The article discusses the way in which the theory of language is tested on the middle school exam in Poland, basing on the assumption that exams have a system-creating role, i.e. the profiles of exam tasks become model examples of didactic practice, impacting the organisation of the process of instruction and the structure of learning outcomes. This phenomenon is all the more crucial in the eye of the curriculum reform, which is not limited to an adjustment of teaching content but aims at changing didactic models, especially since the concepts included in the document are not clearly defined.

The study analyses reading tasks from middle school exams conducted between 2012 and 2016, which referred to the linguistic layer of the text. It has been noted that the reading test was treated for the most part as a pretext for verifying the students' knowledge of the theory of language and their abilities in grammar analysis. The majority of tasks did not test whether students were able to decipher the message conveyed by linguistic means or to define their roles within the text. Language as an object of learning was more important than language as a tool. The exam supports a traditional conception of theory of language; however, the tasks that are functionalised in text context offer adequate models for actions that are in line with the new didactic ideas.

The study described in the article is a pilot study.

Key words: theory of language, linguistic awareness, middle school exam, didactic model

Jolanta Nocoń – profesor nadzwyczajny, kierownik Zakładu Polonistyki Stosowanej w Instytucie Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Autorka książek *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku* (1997) i *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana* (2009) oraz licznych artykułów z zakresu lingwodydaktyki i stylistyki lingwistycznej. Współredaktorka serii wydawniczej „Języka a Edukacja”. Członek Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego przy Polskiej Akademii Nauk.