Edukacja Dziecka
nr 10 (2026)
s. 151–176

ISSN 2543-6406
LICENCJA: CC BY-NC

Renata Janicka-Szyszko
ORCID: 0000-0002-5396-6613
Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Jak uczyć (się) o języku – jeszcze o roli ucznia

How to teach (and learn) about language – more on the role of the student

Streszczenie

W artykule podjęto próbę określenia efektywnych sposobów uczenia/uczenia się, a także preferowanego – w systemie egzaminów zewnętrznych – typu wiedzy nabywanej przez ucznia.

Analizie poddano 21 zadań wyekscerpowanych z trzech arkuszy egzaminacyjnych wykorzystywanych w czasie egzaminu ósmoklasisty, które w całości bądź w części sprawdzały stopień opanowania treści szczegółowych z obszaru kształcenia językowego. Przeprowadzona analiza wskazuje, iż w procesie edukacyjnym nie wystarczy stosować strategii uczeń-znawca, ale należy wykorzystywać strategie sytuujące ucznia w roli analityka konstrukcji językowych, krytyka języka w użyciu oraz wykonawcy działań językowych.

Pozwoli to skuteczniej przygotować ucznia do egzaminów zewnętrznych, a przede wszystkim wpłynie na rozwój jego kompetencji językowej.

Słowa kluczowe: nauczanie języka, kompetencja językowa i komunikacyjna, strategie dydaktyczne, egzamin ósmoklasisty, zadania egzaminacyjne

Abstract

The article attempts to identify effective teaching/learning methods, as well as the preferred type of knowledge acquired by students in the external examination system.

The analysis covers 21 tasks excerpted from three eighth-grade exam papers, which fully or partially assessed the mastery of specific content in the field of linguistics. The conducted analysis indicates that it is insufficient to employ the 'student-as-expert' strategy in the educational process; instead, strategies should be implemented that position the student as an analyst of linguistic structures, a critic of language in use, and a practitioner of linguistic activities.

This approach will facilitate more effective preparation for external examinations and, above all, enhance the development of the student's linguistic competence

Keywords: language instruction, linguistic and communicative competence, teaching strategies, eighth-grade exam, exam tasks

Wprowadzenie

Poszukiwanie rozwiązań pozwalających efektywnie rozwijać kompetencję językową uczniów – uczyć ich języka ojczystego, czy raczej – rozwijać kompetencję komunikacyjną[1] to zagadnienie, którym od wielu lat zajmują się nauczyciele, metodycy, naukowcy[2]. Pytanie *Jak skutecznie uczyć języka polskiego?* to jedno z tych pytań, na które trudno udzielić krótkiej, prostej i kategorycznej odpowiedzi.

W niniejszym artykule chciałabym przyjrzeć się roli ucznia w kształceniu jego kompetencji językowej. Oczywiście to również nie jest zagadnienie nowe. O aktywności ucznia na lekcjach mówi się od lat[3] – stąd w tytule artykułu sformułowanie *jeszcze o roli ucznia* – jednak uważam, że do pewnych zagadnień – w tym przypadku o rodzajach aktywności poznawczej ucznia – należy wracać. Uważam, że rola ucznia w kształceniu/rozwijaniu jego kompetencji językowej powinna być przedmiotem stałego namysłu, refleksji nauczycieli – praktyków, a wreszcie badań naukowców. Uważam również, że poszukiwanie skutecznych sposobów uczenia w szkole języka polskiego bez wątpienia powinno być łączone z rozważaniami dotyczącymi roli ucznia w tym procesie.

W pierwszej części tytułu artykułu, tj. *jak uczyć (się) o języku* zaimek zwrotny *się* celowo został wzięty w nawias, co prowokuje do dwukrotnego odczytania: *jak uczyć o języku* oraz *jak uczyć się o języku*, a zatem wskazuje, co oczywiste, na rolę nauczyciela, mentora w procesie kształcenia i doskonalenia kompetencji językowej ucznia, ale także na równie – a może bardziej? – istotną rolę ucznia, która jest niebagatelna w tym procesie. Mam tym samym nadzieję, że artykuł ten skłoni nauczycieli-praktyków do refleksji, w jaki sposób uczą o języku, jak

[1] Więcej na ten temat zob.: I. Janowska, *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyk*a, „LingVaria" 2015, vol. 10, nr 2 (20), s. 41–43.

[2] Por. przykładowo liczne artykuły w „Polonistyce" w latach 90. XX wieku a także: K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997; M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994; J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018; *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004 i wiele innych.

[3] Por. przykładowo: E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańsk 2012; M. Kupiec, *Oczekiwania nauczycieli względem aktywności czwartoklasisty w procesie konstruowania wiedzy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2020, nr 9, s. 51–59; P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015.

postrzegają rolę ucznia na lekcjach języka polskiego, jaki typ/jakie typy aktywności poznawczej ucznia uruchamiają, jakiego typu zadania dydaktyczne preferują.

Celem artykułu jest analiza zadań zamieszczanych w arkuszach (zeszytach zadań) wykorzystywanych w egzaminach zewnętrznych przeprowadzanych na zakończenie II etapu edukacyjnego, czyli tzw. egzaminach ósmoklasisty oraz próba ustalenia, które ze strategii dydaktycznych stosowanych w procesie edukacyjnym pozwolą najskuteczniej przygotować ucznia do tych egzaminów, a przede wszystkim wpłyną na rozwój jego kompetencji językowej.

Materiał badawczy stanowią łącznie 3 arkusze egzaminacyjne przygotowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, w tym dwa wykorzystane w czasie egzaminu ósmoklasisty, tj. w maju 2024[4] i 2025 roku[5] oraz jeden służący do przeprowadzenia próby tego egzaminu w styczniu 2026 roku[6]. Analizie poddano te zadania, które sprawdzały stopień opanowania opisanych w podstawie programowej treści kształcenia, tzn. wymagań ogólnych dotyczących kształcenia językowego oraz wymagań szczegółowych dotyczących gramatyki języka polskiego, zróżnicowania języka, znajomości zasad ortograficznych i interpunkcyjnych; samokształcenia (tu m.in. umiejętność korzystania ze słowników ogólnych języka polskiego)[7]. Oglądowi poddano również

[4] *Egzamin ósmoklasisty. Język polski. 14 maja 2024* (dalej: A8_24) https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2024/jezyk_polski/OPOP-100-X-2405-zeszyt-zadan.pdf [dostęp: 20.01.2026].

[5] *Egzamin ósmoklasisty. Język polski. 13 maja 2025* (dalej: A8_25) https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2025/jezyk_polski/OPOP-100-X-2505-zeszyt-zadan.pdf [dostęp: 20.01.2026].

[6] *Próbny egzamin ósmoklasisty. Język polski. 12 stycznia 2026* (dalej: A8p_26) https://www.oke.poznan.pl/files/cms/904/opop-100-2602-arkusz.pdf [dostęp: 20.01.2026].

[7] Por. wymagania ogólne i szczegółowe w podstawie programowej języka polskiego: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024 poz. 996).

Zasady oceniania rozwiązań zadań przygotowane do poszczególnych arkuszy egzaminacyjnych[8]. Łącznie oglądowi poddano 21 zadań wyekscerpowanych z trzech arkuszy, które w całości bądź w części sprawdzały stopień opanowania treści szczegółowych z obszaru kształcenia językowe.

1. Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia

Kiedy mówi się o sposobach uczenia, zwykle ma się na myśli różnorodne metody nauczania, rozumiane jako celowo i systematycznie stosowany przez nauczyciela sposób pracy z uczniami, prowadzący do opanowania wiedzy i umiejętności posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie ich zdolności i zainteresowań[9]. Natomiast rzadziej uwzględnia się typy aktywności poznawczej ucznia uruchamiane w procesie uczenia/uczenia się. Scharakteryzowała je Jolanta Nocoń w artykule *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia*[10], który został opublikowany w 2012 roku w zbiorze artykułów pod redakcją naukową Bernadety Niesporek-Szamburskiej wydanym w serii Dydaktyka Literatury i Języka Polskiego Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego. Publikacja ta została zrealizowana w ramach projektu badawczego „Wiedza o języku ojczystym we współczesnej szkole". Badania realizowane były wśród uczniów sześcioklasowej szkoły podstawowej i gimnazjum, jednak, co oczywiste, mimo zmiany ustroju szkolnego typy aktywności poznawczej uczniów ośmioklasowej szkoły podstawowej nie uległy zmianie. Jolanta Nocoń w swoim

[8] *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Data publikacji dokumentu: 21 czerwca 2024* (dalej: ZO_24) https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2024/jezyk_polski/OPOP-100-400-500-660-2405-zasady.pdf [dostęp: 20.01.2026]; *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Data publikacji dokumentu: 20 czerwca 2025* (dalej: ZO_25) https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2025/jezyk_polski/OPOP-100-400-500-660-2505-zasady.pdf [dostęp: 20.01.2026]; *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Data publikacji dokumentu: 12 stycznia 2026* (dalej: ZO_26) https://www.oke.poznan.pl/files/cms/903/opop-100-2602-zasady.pdf [dostęp: 20.01.2026].

[9] Więcej o metodach nauczania i koncepcjach ich klasyfikacji zob. przykładowo: C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005; K. Kruszewski, *Sztuka nauczania, t. 1: Czynności nauczyciela*, Warszawa 2013; T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.

[10] J. Nocoń, *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia,* [w:], *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012, s. 27–43.

artykule posługuje się określeniem *strategia*. W polszczyźnie ogólnej słowem tym określany jest przemyślany, perspektywiczny plan działań. W słowniku języka polskiego zdefiniowano wyraz *strategia* jako 'sposób postępowania mający doprowadzić do osiągnięcia określonego celu, działanie zgodne z opracowanymi założeniami, perspektywiczny plan działań'[11]. Autorka w odniesieniu do sposobu uczenia o języku pod pojęciem strategii dydaktycznych rozumie „rodzaj, typ aktywności poznawczej ucznia uruchamiany w procesie uczenia (się) o języku stawianiem zadań dydaktycznych przez nauczyciela"[12]. Uważa także, że „Strategie dydaktyczne można opisać za pomocą kategorii ról poznawczych, w jakie wchodzi uczeń wobec materii językowej. Role te wyznaczane są przez czynności wykonawcze opisane operatorami zadań dydaktycznych, stąd kluczowa rola zadania w procesie dydaktycznym"[13]. W swoim artykule proponuje następującą typologię tych strategii: uczeń – znawca języka; uczeń – obserwator języka; uczeń – analityk konstrukcji językowych; uczeń – badacz języka; uczeń – wykonawca działań językowych/na języku oraz uczeń-krytyk języka w użyciu. Analizę materiału badawczego poprzedzę omówieniem owych strategii – skategoryzowanych sposobów dochodzenia do wiedzy, wykorzystując spostrzeżenia i wnioski autorki artykułu.

1.1. Uczeń – znawca języka[14]

Główną cechą tej strategii jest założenie, że uczeń poznaje język i jego system na poziomie (para)naukowej abstrakcji i w oderwaniu od sytuacji użycia. Zdobywa wiedzę o tym, z jakich jednostek i konstrukcji zbudowane są kolejne poziomy systemu językowego, potrafi te jednostki rozpoznać i opisać, zna reguły gramatyczne i normę ortograficzną. Jest to wiedza definicyjna, terminologiczna, odtwórcza. Można powiedzieć, że znawca to ten, który wie. Ten typ wiedzy sprawdzany jest najczęściej pytaniami i poleceniami typu:

- *co to jest…* (np.: imiesłów/przysłówek/zaimek);
- *przez co odmienia się*... (np.: rzeczownik/czasownik/liczebnik);
- *wypisz*...(np.: przysłówek, imiesłowy przysłówkowe współczesne);

[11] *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 3, red. S. Dubisz, Warszawa 2008, s. 1411.
[12] J. Nocoń, *Strategie nabywania wiedzy*..., op. cit., s. 31.
[13] Ibidem.
[14] Ibidem, s. 32-33.

– *podaj formy …*(np.: stopnia wyższego i najwyższego przymiotników/przysłówków);
– *Odmień przez przypadki…;*
– *Podaj przykład związku rzeczownika z czasownikiem.*

Jeśli w czasie lekcji bądź na sprawdzianach nauczyciel wykorzystuje przede wszystkim zadania, w których dominują tego typu polecenia i operatory, sytuuje ucznia w roli znawcy języka, czyli przede wszystkim oczekuje od niego odtwarzania wiedzy, znajomości definicji i terminów. Tego typu zadań nie odnajdziemy w arkuszach egzaminacyjnych, co oczywiście nie oznacza, że nie należy strategii tej wykorzystywać na lekcjach.

1.2. Uczeń – obserwator języka[15]

Strategia obserwacyjna nie występuje w izolacji, lecz jako wstępne rozpoznanie pewnych właściwości materiału językowego, który następnie poddawany jest szczegółowej, ukierunkowanej analizie. Typowe operatory w poleceniach uruchamiających tę strategię to:

– *zwróć uwagę…*
– *przyjrzyj się...*
– *zaobserwuj….*

Przykładem zadania, które sytuuje ucznia w roli obserwatora zróżnicowanych konstrukcji językowych może być poniższe polecenie:

> „Zaobserwuj, jak zmienia się znaczenie wypowiedzi w zależności od spójnika:
> *Mieszkam w małym **i** uroczym miasteczku.*
> *Mieszkam w małym, **ale** uroczym miasteczku.*
> *Mieszkam w małym, **więc** uroczym miasteczku”.*

Zadania tego typu mogą być wykorzystane w początkowym etapie wprowadzania nowych wiadomości. Wiedza nie jest podana w formie wykładu. Uczeń uczy się wnikliwego oglądu rzeczywistości językowej, staje się świadomy tego, co obserwuje i po co, próbuje sam odkryć i zrozumieć. Uczniowi nie podaje się informacji typu: spójnik *i* jest spójnikiem, który wykorzystujemy, gdy czynności, o których jest mowa w zdaniach składowych, mają ten sam temat

[15] Ibidem, s. 33–34.

(dotyczą tego samego), spójnika *ale* używamy w zdaniach przeciwstawnych, gdy czynności, o których jest mowa w zdaniach składowych przeciwstawiają się sobie pod jakimś względem, zaś spójnika *więc* – gdy informacja podana w drugim zdaniu składowym wynika z pierwszego zdania składowego. Przytoczone powyżej zadanie umożliwia uczniowi zaobserwowanie, poznanie i zrozumienie roli poszczególnych spójników w zdaniu, czego efektem powinno być ich świadome stosowanie w tworzonych tekstach. Oczywiście prowadzi ono również do wiedzy metajęzykowej, jawnej wiedzy o języku.

1.3. Uczeń–analityk konstrukcji językowych[16]

Według Jolanty Nocoń to jedna z najczęściej uruchamianych strategii w procesie uczenia o języku. Sytuowany w tej roli uczeń analizuje oderwane od kontekstu użyć konstrukcje i struktury językowe, np. strukturę zdań czy formę fleksyjną wyrazów, bądź analizuje teksty naturalne lub spreparowane. Typowe operatory w poleceniach uruchamiających tę strategię to:

- *przeanalizuj, zanalizuj, dokonaj analizy, przeprowadź analizę…*;
- *określ, rozpoznaj…*;
- *podziel, wyodrębnij…*;
- *określ styl tekstu*.

Wiedzę zdobytą w taki sposób uczeń łatwo może wykorzystać w praktyce.

1.4. Uczeń-badacz języka[17]

Jolanta Nocoń charakteryzuje tę strategię jako sytuującą „ucznia przed zadaniem, które wymaga uruchomienia procedury typowej dla badań naukowych”[18], oczywiście na miarę możliwości ucznia, a zatem – inaczej niż w pracy naukowca – to nie uczeń sam formułuje problem badawczy, a jest mu on podany w treści zadania, najczęściej wraz z pewnymi wskazówkami. Autorka egzemplifikuje tę strategię następującym zadaniem: „Zbadaj, jakie wypowiedzenia stosuje się najczęściej, pisząc spis treści. W tym celu zajrzyj do kilku różnych książek z własnej biblioteczki”[19]. Nie omawiając szczegółowo etapów pracy

[16] Ibidem, s. 34–35.
[17] Ibidem, s. 35–37.
[18] Ibidem, s. 35.
[19] Ibidem.

ucznia nad tego typu zadaniami, warto podkreślić, że taki sposób dochodzenia do wiedzy o języku wiąże się z tzw. indukcyjnym tokiem poznawczym. Wśród zalet tej strategii wymienia się samodzielność i aktywność poznawczą ucznia, możliwość integracji treści językowych z innymi treściami kształcenia, rozwijanie kompetencji kluczowych, złożonych procesów poznawczych, sprawności intelektualnych. Zadania tego typu łączą w sobie inne strategie dochodzenia do wiedzy o języku (obserwator, analityk i krytyk zjawisk językowych.

1.5. Uczeń – wykonawca działań językowych/na języku[20]

Strategia ta ma charakter wykonawczy. Przed uczniem stawia się zadania wymagające od niego utworzenia przykładowych konstrukcji językowych określonego typu lub ich celowego przekształcenia. To strategia zorientowana na tzw. zastosowanie wiedzy w praktyce. Polecenia zawierają takie typowe operatory jak*:*

- *ułóż, utwórz…*;
- *przekształć, przeredaguj…*;
- *zamień…;*
- *rozwiń…;*
- *uzupełnij.*

Oto kilka przykładów takich poleceń stawiających ucznia w roli wykonawcy działań językowych/na języku:

- ***Ułóż** dwa zdania pojedyncze rozwinięte z orzeczeniem imiennym.*
- *Podane zdanie **przekształć** w wypowiedzenie bez czasownika.*
- ***Przekształć** poszczególne zdania tak, aby uniknąć powtórzeń wyrazu „który”. Zastosuj w tym celu imiesłowy przymiotnikowe.*

Zadania tego typu wiążą się z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej i tekstotwórczej, tym samym, co istotne, nabywana wiedza o języku staje się wiedzą funkcjonalną, służącą praktyce językowej ucznia. Wzrasta też poziom świadomości językowej uczniów.

[20] Ibidem, s. 37–39.

1.6. Uczeń-krytyk języka w użyciu[21]

To strategia krytyczna, wymagająca od ucznia wartościującego ustosunkowania się do konkretnych przykładów użycia języka. Zadaniem ucznia jest wychwycenie błędów i ich poprawienie. W zadaniach wykorzystywane są operatory takie jak:

- *oceń…;*
- *znajdź i popraw…* (np.: rzeczownik/czasownik użyty w niewłaściwej formie);
- *wybierz…* (poprawne formy);
- *sprawdź*…(czy użyty wyraz jest zgodny z polszczyzną wzorcową).

Uczeń sytuowany w roli krytyka języka w użyciu musi wykorzystać zdobytą uprzednio wiedzę gramatyczną, ortograficzną i interpunkcyjną. Strategia ta służy kształtowaniu świadomej i krytycznej refleksji nad tekstem, zarówno cudzym, jak i własnym, co jest niezwykle istotne w procesie autokorekty.

2. Dobór strategii a efektywność uczenia (się)

Omówione powyżej strategie przede wszystkim różni typ aktywności poznawczej ucznia – od biernego zapamiętywania i odtwarzania wiedzy poprzez samodzielne obserwowanie i analizowanie materiału językowego, tworzenie i przekształcanie tekstów aż do roli badacza języka czy osoby potrafiącej oceniać i korygować teksty językowe – własne bądź cudze. Co oczywiste, poszczególne strategie mogą być uruchamiane w trakcie stosowania różnych metod nauczania, co można zilustrować odwołaniem do metody ćwiczeń praktycznych z grupy metod praktycznych, gdyż w zależności od typu ćwiczeń praktycznych, uczeń może być sytuowany w tak odmiennych rolach jak: znawca języka, analityk konstrukcji językowych czy wykonawca działań językowych. Oczywiście to, w której roli czy w których rolach uczeń jest sytuowany, zależy od nauczyciela, m.in. od typu zadań dydaktycznych przez niego dobieranych i stawianych przed uczniem. Wybór strategii odzwierciedla zatem, w pewnym stopniu oczywiście, postrzeganie roli ucznia w procesie dydaktycznym. Na ile uczeń może być samodzielny? Czy najważniejsze jest, by uczeń po prostu jak najlepiej zapamiętał i odtworzył to, co zostało przekazane mu przez nauczyciela, czy raczej

[21] Ibidem, s. 39–40.

istotne jest, by stał się świadomym użytkownikiem języka, a wiedza o języku miała charakter funkcjonalny?

Rodzą się tym samym pytania: które z tych strategii warto stosować, chcąc skutecznie uczyć języka polskiego? które pozwolą na podniesienie efektów uczenia się i nauczania języka polskiego? Nie znam badań pozwalających odpowiedzieć na te pytania, jednak ze względu na to, że jednym ze sposobów oceny skuteczności nauczania jest analiza wyników testów zewnętrznych, uważam, że warto przyjrzeć się wybranym zadaniom egzaminacyjnym i zastanowić się, które strategie dydaktyczne należałoby stosować w czasie lekcji, aby uczeń zdobył wiedzę o języku i umiejętności sprawdzane w tych zadaniach, a tym samym – by lekcje były efektywne, czyli podniesione zostały efekty nauczania?

3. Analiza wybranych zadań egzaminacyjnych

3.1. Uczeń – znawca, obserwator, analityk

Ogląd zadań sprawdzających stopień opanowania treści szczegółowych z obszaru kształcenia językowego – wybranych z arkuszy egzaminacyjnych z trzech kolejnych lat – wskazuje, że do poprawnego wypełnienia poleceń zawartych w większości z nich ucznia najefektywniej przygotowuje stosowanie w czasie lekcji kilku strategii: **uczeń – znawca języka**, **uczeń – obserwator języka**, **uczeń – analityk konstrukcji językowych**. Poprawnej odpowiedzi udzieli ten uczeń, który: 1) ma wiedzę dotyczącą systemu języka, np. zna podstawowe pojęcia i terminy, ale także 2) potrafi poddawać wnikliwemu oglądowi rzeczywistość językową, czyli rozumieć jej elementy, a w wyniku tego 3) analizować konstrukcje i struktury językowe, co potwierdza analiza badanych zadań. W dalszej części artykułu przeanalizuję kilka wybranych przykładów.

By rozstrzygnąć, czy podane w zadaniu stwierdzenia są prawdziwe lub fałszywe:

Zadanie 9. (0–1)

Oceń prawdziwość podanych stwierdzeń. Wybierz P, jeśli stwierdzenie jest prawdziwe, albo F – jeśli jest fałszywe.

W wypowiedzeniu *Jedźmy, sprawdzimy* przecinek oddziela zdania składowe w wypowiedzeniu złożonym współrzędnie.	**P**	**F**
W wypowiedzeniu *Bujasz, niemożliwe!* wykrzyknik służy podkreśleniu rozkazującego tonu wypowiedzi.	**P**	**F**

Źródło: A8_24, s. 9.

Uczeń musi znać zasady polskiej pisowni, a w szczególności używania znaków interpunkcyjnych, ale także musi każde z przytoczonych wypowiedzeń poddać oglądowi, a następnie analizie, co pozwoli ustalić typ zdań składowych w pierwszym badanym wypowiedzeniu oraz funkcję wykrzyknika w drugim.

W zadaniu, w którym sprawdzania jest wiedza ucznia o elementach składowych wypowiedzi, ich funkcjach w strukturze tekstu i w komunikowaniu się oraz jego znajomość zasad spójności formalnej i semantycznej tekstu, należy wybrać poprawną odpowiedź spośród czerech podanych:

Zadanie 9. (0–1)

Przeczytaj poniższy fragment tekstu.

Twierdzicie uparcie, że to mądra głowa. Przyjmijmy to jako pewnik.
Przeto mądra głowa, pisząc zamiast Bejgoła – Ejgoła, pragnie, aby na to zwrócono uwagę.

Który wyraz użyty zamiast wyrazu „przeto" zmieni sens przytoczonego wypowiedzenia? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

A. *więc*
B. *toteż*
C. *zatem*
D. *chociaż*

Źródło: A8p_26, s. 10.

By wybór odpowiedzi był świadomy i, co istotne, poprawny, uczeń nie tylko musi znać wymienione spójniki i mieć świadomość, że pełną odmienne role w zdaniach, ale także poddać obserwacji cztery modyfikacje przytoczonego wypowiedzenia – każde z innym spójnikiem – oraz przeanalizować znaczenie

każdego z nich i w ten sposób ustalić, które zmieniło jego sens. Świadomość funkcji poszczególnych elementów składowych wypowiedzi ma ogromne znaczenie w komunikowaniu się.

W zadaniu:

Zadanie 16. (0–1)

W którym z wyrazów pisownia „ż” jest zgodna z tą samą szczegółową zasadą ortograficzną, co zastosowana w wyrazie *ważyć*? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

A. *dążyć*
B. *mnożyć*
C. *przeżyć*
D. *angażować*

Źródło:A8_24, s. 15.

Sprawdzana jest znajomość zasad polskiej pisowni. Uczeń ma się wykazać znajomością jednej ze szczegółowych reguł ortograficznych, jednak jego zadaniem nie jest odtworzenie wiedzy, przytoczenie, być może bezmyślnie, danej zasady („regułki”). Poprawną odpowiedź wybierze ten, kto sytuowany był w roli obserwatora języka, samodzielnego odkrywania i rozumienia mechanizmów regulujących polską pisownię, bowiem uczeń najpierw musi „odkryć”, że wyraz *ważyć* jest pokrewny wyrazowi *waga* (ż:g), a następnie przeanalizować podane czasowniki, by ustalić, że podobny mechanizm dotyczy bezokolicznika *mnożyć* i form pokrewnych *mnogi*, *mnogo* (ż:g). Ponownie na osiągnięcie sukcesu pozwoli stosowanie w procesie edukacji kilku strategii: **uczeń – znawca**, **uczeń – obserwator języka** i **uczeń – analityk konstrukcji językowych**.

W każdym z poddanych oglądowi arkuszy egzaminacyjnych odnajdujemy co najmniej jedno zadanie, w którym należy uzupełnić luki w podanych zdaniach, wybierając właściwe słowo spośród dwóch wymienionych. Sprawdza się w ten sposób wiedzę przede wszystkim z obszaru gramatyki języka polskiego i zróżnicowania języka. Wymaga to od ucznia znajomości podstawowych pojęć i terminów oraz rozumienia sprawczego i twórczego charakteru działań językowych. Poniżej kilka przykładów ilustrujących ten sposób konstruowania poleceń.

Sprawdzanie znajomości słowników języków polskiego, a szczególnie ich typów i właściwego posługiwania się nimi, a także rozumienia znaczenia dosłownego wyrazów w wypowiedzi i stosowania synonimów egzemplifikuje poniższe zadanie:

Zadanie 8. (0–1)

Uzupełnij poniższe zdania. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

Znaczenia wyrazu podkreślonego w zdaniu *Prześcigano się w szyderstwach* należy szukać w słowniku [A] [B]. Aby zachować sens tego zdania, podkreślony wyraz można zastąpić wyrazem [C] [D].

A. frazeologicznym
B. języka polskiego
C. *drwinach*
D. *napominaniach*

Źródło: A8_25, s. 8.

Weryfikowanie rozumienia znaczenia wyrazów, ale nie tylko dosłownego, ale także przenośnego obrazuje inne zadanie:

Zadanie 5. (0–1)

Przeczytaj poniższy fragment wypowiedzi matematyka.

– Nie to mnie dziwi, że pomieszał imiona… Mógł naprawdę zapomnieć. Wiatr hula po młodej głowie…

Na podstawie przytoczonego fragmentu utworu Kornela Makuszyńskiego dokończ poniższe zdania. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

Użyte przez matematyka sformułowanie *Wiatr hula po młodej głowie* ma znaczenie [A] [B]. Brat profesora Gąsowskiego użył go, aby zwrócić uwagę na [C] [D] młodych ludzi.

A. dosłowne
B. przenośne
C. roztargnienie
D. pomysłowość

Źródło: A8p_26, s. 8.

Z kolei następne pozwala zbadać wiedzę ucznia na temat form osobowych i nieosobowych, ponieważ musi on ustalić, że forma *przystać* to forma nieosobowa oraz znać poprawną formę osobową tego czasownika wskazaną w poleceniu – trzecia osoba liczby pojedynczej czasu przeszłego:

Zadanie 9. (0–1)
Uzupełnij poniższe zdania. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

W zdaniu *Wystarczyłoby przystać do was* podkreślony czasownik wystąpił w formie [A|B]. W trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu przeszłego ten czasownik ma postać [C|D].

A. osobowej
B. nieosobowej
C. *przystał*
D. *przystanął*

Źródło: A8_25, s. 9.

Wiedzę na temat części mowy, w szczególności zaimków i spójników oraz świadomość ich funkcji w tekście, a tym samym rozumienie twórczego i sprawczego charakteru działań językowych sprawdza zadanie poniższe:

Zadanie 8. (0–1)
Przeczytaj poniższą wypowiedź profesora Gąsowskiego.

To serdeczne chłopczysko, a list jest niemalże oschły.

Dokończ poniższe zdania. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

Podkreślony w zdaniu wyraz jest [A|B]. Aby zachować sens wypowiedzi profesora, podkreślony wyraz można zastąpić słowem [C|D].

A. zaimkiem
B. spójnikiem
C. *dlatego*
D. *natomiast*

Źródło: A8p_26, s. 10.

Z kolei rozpoznawanie trybu rozkazującego czasownika, a właściwie wypowiedzenia rozkazującego, a także jego funkcji w wypowiedzi weryfikuje następne zadanie:

Zadanie 17. (0–1)

Uzupełnij poniższe zdania. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

Czasownik *Sprawdźcie!* w zakończeniu 4. akapitu został użyty w trybie [A] [B] .

W ten sposób autorka [C] [D] zaleceń dotyczących śmiechu.

A. rozkazującym
B. oznajmującym
C. zachęca czytelników do skorzystania z
D. przestrzega czytelników przed skutkami przyjęcia

Źródło: A8p_26, s. 15.

Znajomość tzw. części zdania, czyli podstawowych funkcji składniowych wyrazów użytych w danym wypowiedzeniu (podmiot, dopełnienie, okolicznik) sprawdzano w pierwszej części zadania[22]:

Zadanie 8. (0–2)

8.1. Uzupełnij poniższe zdanie. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

W wypowiedzeniu *Alek już z daleka wlepił wzrok we fronton Zachęty* funkcję podmiotu pełni wyraz [A] [B], natomiast wyrażenie *z daleka* jest [C] [D].

A. *wzrok*
B. *Alek*
C. dopełnieniem
D. okolicznikiem

8.2. Wypowiedzenie *Alek już z daleka wlepił wzrok we fronton Zachęty* przeredaguj tak, aby użyte w nim sformułowanie charakterystyczne dla polszczyzny potocznej zastąpić wyrazem lub sformułowaniem charakterystycznym dla polszczyzny wzorcowej.

……

Źródło: A8_24, s. 9.

Przytoczone powyżej zadania wymagają od ucznia wiedzy o systemie języka, podstawowych pojęć i terminów, np. forma osobowa i nieosobowa czasownika, tryby czasownika, znaczenie dosłowne i przenośne wyrazów, części mowy i części zdania, ale także obserwowania zmian, jakie następują w poszczególnych konstrukcjach językowych po użyciu przykładowo różnych spójników czy też wyrazów o odmiennym znaczeniu. Analiza tych zdań

[22] Część druga (8.2.) zostanie omówiona w dalszej części artykułu.

pozwala na wybór właściwej odpowiedzi. Zatem o sukcesie ucznia decyduje stosowanie zróżnicowanych strategii (wiedza, obserwacja, analiza) sytuujących ucznia w poszczególnych rolach: **uczeń – znawca**, **uczeń – obserwator języka** i **uczeń – analityk konstrukcji językowych**.

3.2. Uczeń – znawca, analityk

Zadania takie jak:

Zadanie 17. (0–1)
Które z podanych niżej powiedzeń wyraża podobną myśl, co słowa Arystotelesa *Kiedy dwóch idzie razem, każdy z nich lepiej działa i myśli*? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

A. *Działać na dwa fronty.*
B. *Co dwie głowy, to nie jedna.*
C. *Trzymać dwie sroki za ogon.*
D. *Upiec dwie pieczenie na jednym ogniu.*

Źródło: A8_25, s. 14.

Zadanie 6. (0–1)
Na podstawie przytoczonego fragmentu utworu Kornela Makuszyńskiego dokończ poniższe zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

Adaś znalazł sposób, aby ostrzec rodzinę Gąsowskich o niebezpieczeństwie. Można zatem o nim powiedzieć, że

A. *chowa głowę w piasek.*
B. *ma głowę nie od parady.*
C. *ma przewrócone w głowie.*
D. *chodzi z głową w chmurach.*

Źródło: A8p_26, s. 8.

Odnoszą się przede wszystkim do znajomości podstawowych pojęć i terminów służących do językowego komunikowania się ludzi, w szczególności do znajomości związków frazeologicznych i rozumienia ich znaczenia. Zatem nie wystarczy sama wiedza definicyjna, odtwórcza, którą uczeń mógłby wykorzystać, gdyby kierowano ku niemu polecenia typu *podaj znaczenie…*, *napisz, co oznacza*…. By potwierdzić, że uczeń zna i rozumie przytoczone skostniałe

zwroty, czyli wybrać właściwą odpowiedź, powinien przeanalizować znaczenie każdego z nich i na tej podstawie ustalić, które z nich ma znaczenie synonimiczne („wyraża podobną myśl"), co przytoczone słowa Arystotelesa, czy też pozwoli poprawnie dokończyć zdanie, czyli poprawnie zastosować ustalone połączenie wyrazowe w wypowiedzeniu.

Również do wykonania kolejnego zadania:

Zadanie 16. (0–1)
Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

Wypowiedzenie *Kiedy dwóch idzie razem, każdy z nich lepiej działa i myśli* jest zdaniem

A. pojedynczym.
B. złożonym podrzędnie.
C. wielokrotnie złożonym.
D. złożonym współrzędnie.

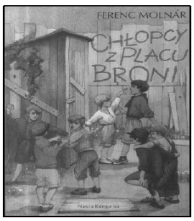
Źródło: A8_25, s. 14.

Ucznia przygotuje stosowanie dwóch strategii, tj. **uczeń – znawca języka** oraz **uczeń – analityk konstrukcji językowych**. Sprawdza ono znajomość gramatyki języka polskiego, a w szczególności rozróżnianie wypowiedzeń wielokrotnie złożonych. Uczeń musi przeanalizować budowę podanego wypowiedzenia, by, wykorzystując wiedzę na temat zdań pojedynczych i złożonych, ustalić, że jest to zdanie złożone podrzędnie.

3.3. Uczeń – znawca, krytyk

Wśród zadań egzaminacyjnych odnajdujemy i takie, które weryfikują umiejętność krytycznej refleksji w odniesieniu zarówno do tekstu cudzego, jak i własnego. Mogą to być przykładowo takie, w których uczeń musi uzupełnić w podanym tekście brakujące znaki interpunkcyjne i w ten sposób wykazać się znajomością zasad polskiej pisowni, co ilustrują poniższe zadania:

Zadanie 10. (0–1)
Uczniowie w ramach projektu przygotowali krótkie notatki na temat okoliczności powstania wybranych lektur szkolnych. W jednej z notatek zabrakło trzech przecinków. Uzupełnij poniższy zapis tak, aby był zgodny z zasadami interpunkcji.



W 1906 r. profesor Kornel Rupp poprosił Ferenca Molnára, który był już wtedy znanym dziennikarzem o pomoc. Chodziło o wsparcie szkolnego tygodnika, którego Rupp był redaktorem. Wspólnie wpadli na pomysł aby w czasopiśmie publikować w odcinkach powieść dla młodzieży. Rok później ukazało się pierwsze wydanie „Chłopców z Placu Broni", książki, która przyniosła autorowi sławę. Utwór został przetłumaczony na ponad 40 języków co przyczyniło się do jego popularności na świecie.

Źródło: A8_25, s. 9.

Zadanie 10. (0–1)
Na lekcji języka polskiego uczniowie próbowali stworzyć swoją wersję listu Adasia. W liście napisanym przez jedną z grup zabrakło trzech znaków interpunkcyjnych. Wstaw je we właściwe miejsca.

Szanowny Panie Profesorze,
teraz jestem w trakcie długiej wędrówki
Raczej pozwiedzam jeszcze trochę,
zanim wrócę do
Ejgoły. Proszę,
żeby Pan pozdrowił pannę Wandę.
Czy przeczytała już tyle książek,
ile zamierzała
Eh, chciałem jeszcze zapytać czy
dobrze czuje się
ostatnio pani
Maria.
Ufam, że tak.

Adaś

Źródło: A8p_26, s. 11.

By poprawnie uzupełnić w tekstach właściwe znaki interpunkcyjne, uczeń musi znać zasady ich użycia, jednak sama wiedza to za mało. Jeśli w czasie edukacji oczekiwano od ucznia jedynie wymienienia poszczególnych zasad interpunkcyjnych (np. związanych z typami zdań), odtwórczego wymienienia ich w oderwaniu od sytuacji ich użycia, zadania takie, jak przytoczone powyżej,

mogą sprawiać trudności. Zatem oprócz strategii **uczeń – znawca języka** należy na lekcjach stawiać **ucznia w roli krytyka języka w użyciu**, tak by ćwiczył wykorzystywanie uprzednio zdobytej wiedzy dotyczącej zasad pisowni polskiej – nie tylko interpunkcyjnej, ale także ortograficznej czy gramatycznej – by umieć dostrzec błędy i je poprawić.

Umiejętność ta, tj. krytyczna lektura tekstu i poprawa błędów językowych, jest również ważna przy redagowaniu różnego typu form wypowiedzi, i krótszych, jak np.: zaproszenie czy ogłoszenie, i dłuższych, czyli wypracowania egzaminacyjnego, ponieważ oprócz treści i formy punkty przyznaje się za poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną. W każdym z arkuszy odnajdujemy zadanie sprawdzające umiejętność tworzenia spójnych wypowiedzi, czyli umiejętności wypowiadania się w określonych, wskazanych formach gatunkowych, takich jak ogłoszenie czy zaproszenie, co egzemplifikują poniższe przykłady:

Zadanie 17. (0–3)
Zredaguj ogłoszenie o otwarciu wystawy fotograficznej pod tytułem *Szczęście zatrzymane w obiektywie*. Zachęć do udziału w tym wydarzeniu, używając dwóch argumentów.
Uwaga: w ocenie wypowiedzi będzie brana pod uwagę poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna.

Źródło: A8_24, s. 16.

Zadanie 18. (0–3)
Zredaguj ogłoszenie informujące o spotkaniu uczniów chętnych do udziału w szkolnym przedstawieniu pt. *Przyjaciel na zawsze*. Zachęć do przyjścia na spotkanie, używając dwóch argumentów, z których co najmniej jeden będzie nawiązywał do tematyki spotkania.
Uwaga: w ocenie wypowiedzi będzie brana pod uwagę poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna.

Źródło: A8_25, s. 15.

Zadanie 19. (0–3)
Zredaguj zaproszenie na wykład pod hasłem *Śmiech to zdrowie!*. Zachęć do uczestnictwa w tym wykładzie, używając dwóch argumentów, z których co najmniej jeden będzie dotyczył tematyki wykładu.
Uwaga: w ocenie wypowiedzi będzie brana pod uwagę poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna.

Źródło: A8p_26, s. 16.

Uczeń może otrzymać za tego typu zadania maksymalnie trzy punkty, przy czym ich realizację ocenia się nie tylko za treść wypowiedzi i adekwatną formę, które muszą być zgodne z poleceniem, lecz także za język. Należy zauważyć, że obie te kategorie ocenia się rozłącznie, czyli dwa punkty można przyznać za „Treść i formę", a jeden punkt za „Poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną", przy czym, by uzyskać ten punkt, w pracy można popełnić łącznie nie więcej niż dwa błędy. Bez wątpienia stawianie **ucznia** w trakcie edukacji **w roli krytyka języka** w użyciu, czyli kształcenie umiejętności krytycznego podejścia do własnego tekstu, świadomej i krytycznej refleksji nad własnym tekstem, wypracowanie nawyku kilkukrotnej lektury napisanego przez siebie tekstu umożliwia wychwycenie popełnionych błędów i ich poprawę. O braku tego typu rutyny świadczą wypowiedzi wielu młodych użytkowników polszczyzny, takie jak „ja to przecież wiem", „zapomniałam", „nie wiem, czemu popełniłem ten błąd, przecież wiem, jak pisze się poprawnie"[23] itp.

Umiejętność ta jest szczególnie istotna, gdy uczeń ma napisać dłuższy tekst, tzw. wypracowanie, na jeden z dwóch podanych tematów. Oto przykład zadania tego typu:

Zadanie 19. (0–20)

Wybierz **jeden** z podanych tematów i napisz wypracowanie.

- Pamiętaj o zachowaniu formy wypowiedzi wskazanej w temacie: napisz **przemówienie** albo **opowiadanie**.
- W wypracowaniu odwołaj się do **wybranej lektury obowiązkowej**. Lista lektur obowiązkowych znajduje się na stronach 3 i 4 tego arkusza egzaminacyjnego.
- Innym utworem literackim w przemówieniu może być także lektura obowiązkowa.
- Twoja praca powinna liczyć co najmniej **200 wyrazów**.
- Zapisz wypracowanie w wyznaczonym miejscu. Nie pisz na marginesie.
- Pisz czytelnie.
- Pamiętaj, że zabronione jest pisanie wypowiedzi obraźliwych, wulgarnych lub propagujących postępowanie niezgodne z prawem albo wypowiedzi aprobujących nieetyczne postępowanie bohatera.

Źródło: A8_25, s. 16[24]

[23] Na podstawie rozmów z uczniami.

[24] W pozostałych analizowanych arkuszach zadanie to zbudowane jest właściwie tak samo, a różnica dotyczy wskazanych form wypowiedzi, np.: „napisz rozprawkę albo opowiadania" (A8_24; A8p_26).

Można za nie otrzymać łącznie dwadzieścia punktów. Ocenianych jest kilka kategorii, których kryteria zostały szczegółowo opisane w *Zasadach oceniania rozwiązań zadań*[25], a co syntetycznie obrazuje zamieszczana w arkuszu egzaminacyjnym tabela dla egzaminatorów:

Tabela przeznaczona dla egzaminatora!

Realizacja tematu wypowiedzi (0–2)	Elementy twórcze / elementy retoryczne (0–5)	Kompetencje literackie i kulturowe (0–2)	Kompozycja tekstu (0–2)	Styl (0–2)	Zakres środków językowych A B C / Język (0–4)	Ortografia (0–2)	Interpunkcja (0–1)

Źródło: A8_25, s. 21.

Analiza ocenianych kategorii i przyznawanych za nie punktów dowodzi, że znaczna część punktacji, bowiem łącznie dziewięć punktów z dwudziestu, co stanowi 45% całości, służy ocenie poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej, a także adekwatności stylu, a zatem ocenie kompetencji językowej osoby piszącej. Zatem brak tak częstej wśród uczniów autokorekty, brak rutyny, o której była mowa wcześniej, może skutkować utratą kilku punktów, nawet gdy uczeń zna zasady polskiej pisowni.

Oba typy zadań, tj. polegające na formułowaniu krótszej bądź dłuższej wypowiedzi, nie tylko sprawdzają umiejętność tworzenia wypowiedzi, ale również poprawność językową. Jak dowodzi analiza kryteriów ich oceniania, aby uczeń w czasie procesu edukacji zdobył umiejętności sprawdzane w tych zadaniach, należy uruchamiać różne typy jego aktywności poznawczej, sytuując go nie tylko w roli **ucznia-znawcy**, ale także **ucznia-krytyka języka w użyciu.** Zwiększy to efektywność lekcji języka polskiego, a tym samym podniesione zostaną efekty nauczania.

[25] Por. przykładowo ZO_25, s. 13-28.

3.4. Uczeń – znawca, wykonawca

Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce sprawdzana jest w zadaniach wymagających od ucznia przeredagowywania wypowiedzeń zgodnie z podanymi wskazówkami czy też utworzenia przykładowych konstrukcji językowych określonego typu, jak w poniższych przykładach:

Zadanie 8. (0–2)

8.1. Uzupełnij poniższe zdanie. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

W wypowiedzeniu *Alek już z daleka wlepił wzrok we fronton Zachęty* funkcję podmiotu pełni wyraz | A | B |, natomiast wyrażenie *z daleka* jest | C | D |.

A. *wzrok*
B. *Alek*
C. dopełnieniem
D. okolicznikiem

8.2. Wypowiedzenie *Alek już z daleka wlepił wzrok we fronton Zachęty* przeredaguj tak, aby użyte w nim sformułowanie charakterystyczne dla polszczyzny potocznej zastąpić wyrazem lub sformułowaniem charakterystycznym dla polszczyzny wzorcowej.

.....

Źródło: A8_24, s. 9.

Zadanie 18. (0–1)

Ułóż dwa zdania z wyrazem *staw*, za pomocą których udowodnisz, że wyraz ten jest homonimem.

Zdanie 1.

.....

.....

Zdanie 2.

.....

.....

Źródło: A8p_26, s. 15.

Zadanie 8.2. weryfikuje wiedzę i umiejętności z obszaru komunikacji językowej i kultury języka. Uczeń musi rozróżniać normę językową

wzorcową oraz użytkową, znać i posługiwać się sformułowaniami nie tylko charakterystycznymi dla polszczyzny potocznej, lecz także dla polszczyzny wzorcowej, a zatem być w procesie edukacji stawianym nie tylko **w roli znawcy języka**, ale także **wykonawcy działań językowych**. By poprawnie wykonać polecenie, a tym samym wykazać, że potrafi stosować się do wskazanej normy językowej (stosować wiedze w praktyce), musi świadomie przekształcić podane zdanie. Z kolei by poprawnie wykonać przytoczone powyżej zadanie 18., uczeń musi znać podstawowe pojęcia i terminy służące do opisywania języka, tu w szczególności *homonim*, a zatem być na lekcjach sytuowanym **w roli ucznia-znawcy**, ale również rozumieć znaczenie wskazanego homonimu i umieć ułożyć dwa zdania tak, by wykazać, zgodnie z poleceniem, odmienne znaczenie wyrazów o identycznej pisowni (*staw* 'zbiornik wodny' oraz *staw* 'połączenie kości'). Powinny zatem stawiane być przed nim zadania dydaktyczne polegające na zastosowaniu wiedzy w praktyce, takie jak układanie zdań czy dłuższych wypowiedzi. Oczywiście istotne jest, by były to konstrukcje określonego typu, utrwalające zdobywaną wiedzę i kształcone umiejętności. Uczeń, który musi *ułożyć*, *utworzyć* czy *przekształcić* (typowe operatory) daną konstrukcję językową, stawiany jest **w roli wykonawcy działań językowych**.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że to jedna z najczęściej wykorzystywanych strategii dydaktycznych, gdyż każde zadanie obligujące ucznia do utworzenie tekstu (mówionego bądź pisanego, krótszego bądź dłuższego) uruchamia ten rodzaj aktywności uczniowskiej. Co oczywiste zatem, do analizowanych powyżej zadań egzaminacyjnych, polegających na redagowaniu krótszych form gatunkowych, tj. ogłoszenia czy zaproszenia, a także dłuższych, czyli tzw. wypracowania – opowiadania, przemówienia, rozprawki przygotowuje ucznia również sytuowanie go **w roli wykonawcy działań językowych**.

Nie zawsze jednak nauczyciele wybierają tę kategorię roli poznawczej, w jaką wchodzi uczeń wobec materii językowej, gdy poznaje język i jego system. Preferowana jest **strategia uczeń-znawca**, co odzwierciedlają ćwiczenia czy testy sprawdzające zawierające polecenia z operatorami takimi jak: *co to jest*, *wypisz*, *podaj przykład.* Jak dowodzi analiza powyżej przytoczonego zadania, istotne jest, by realizując jedno z wymagań ogólnych z obszaru kształcenia językowego, tzn. „3. Poznawanie podstawowych pojęć i terminów służących do opisywania

języka", wykorzystywać strategię zorientowaną na zastosowanie wiedzy w praktyce, czyli sytuować **ucznia w roli wykonawcy działań językowych**.

Wnioski

W artykule poddano analizie zadania egzaminacyjne wybrane z arkuszy egzaminacyjnych przygotowywanych na egzamin ósmoklasisty w trzech kolejnych latach, by w ten sposób podjąć próbę określenia efektywnych sposobów uczenia/uczenia się, a także preferowanego – w systemie egzaminów zewnętrznych – typu wiedzy nabywanej przez ucznia. Przeprowadzona analiza ta pozwala na sformułowania kilku wniosków. Ponieważ rodzaj aktywności poznawczej ucznia uruchamiany jest stawianiem przez nauczyciela zadań dydaktycznych, bowiem to wybór danego typu tych zadań, świadome stosowanie strategii dydaktycznych sytuuje ucznia w określonej roli/określonych rolach, tj.: **uczeń – znawca języka**, **uczeń – obserwator języka**, **uczeń – analityk konstrukcji językowych**, **uczeń – badacz języka**, **uczeń – wykonawca działań językowych/działań na języku** oraz **uczeń – krytyk języka w użyciu**. Bez wątpienia nie można ustalić hierarchii tych strategii (od najbardziej efektywnej do najmniej skutecznej), wskazać jednej, cudownej strategii pozwalającej skutecznie uczyć języka polskiego, tak jak nie ma jednej, skutecznej metody nauczania. By jak najskuteczniej, najpełniej rozwinąć kompetencję komunikacyjną ucznia, a co za tym idzie – jak najlepiej przygotować go do egzaminu kończącego II etap edukacyjny, warto, by nauczyciel stosował różnorodne strategie dydaktyczne. Na pewno niewystarczające jest stawianie ucznia jedynie w roli znawcy języka, sprawdzanie, na ile poznał język i jego system na poziomie (para)naukowej abstrakcji i w oderwaniu od sytuacji użycia, jaki jest stopień opanowania wiedzy definicyjnej, terminologicznej, odtwórczej. Należy zwrócić szczególną uwagę na strategie sytuujące ucznia w roli analityka konstrukcji językowych, krytyka języka w użyciu oraz wykonawcy działań językowych, ponieważ, na co wskazuje analiza zadań zamieszczonych w arkuszach egzaminacyjnych w ostatnich latach, to te typy aktywności poznawczej służą kształtowaniu umiejętności sprawdzanych na egzaminie ósmoklasisty, a także – a może przede wszystkim? – kształcą kompetencję komunikacyjną ucznia, prowadzą do tego, by stał się świadomym

użytkownikiem języka, a wiedza o języku zdobyta w szkole podstawowej miała charakter funkcjonalny[26].

I jeszcze jedna refleksja. W arkuszach egzaminacyjnych, co zrozumiałe, nie ma zadań sprawdzających umiejętności badawcze, co nie znaczy, że nie należy wykorzystywać strategii uczeń – badacz języka, ponieważ stosowanie tej strategii przynosi wiele pozytywnych efektów, poza tym zadania sytuujące ucznia w roli badacza łączą w sobie inne strategie dochodzenia do wiedzy o języku, co na pewno prowadzi do podnoszenia efektów nauczania języka ojczystego w szkole podstawowej.

Bibliografia

Źródła

1. *Egzamin ósmoklasisty. Język polski. 14 maja 2024* https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2024/jezyk_polski/OPOP-100-X-2405-zeszyt-zadan.pdf.
2. *Egzamin ósmoklasisty. Język polski. 13 maja 2025* https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2025/jezyk_polski/OPOP-100-X-2505-zeszyt-zadan.pdf.
3. *Próbny egzamin ósmoklasisty. Język polski. 12 stycznia 2026* https://www.oke.poznan.pl/files/cms/904/opop-100-2602-arkusz.pdf.
4. *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Data publikacji dokumentu: 21 czerwca 2024* https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2024/jezyk_polski/OPOP-100-400-500-660-2405-zasady.pdf.
5. *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Data publikacji dokumentu: 20 czerwca 2025* https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2025/jezyk_polski/OPOP-100-400-500-660-2505-zasady.pdf.
6. *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Data publikacji dokumentu: 12 stycznia 2026* https://www.oke.poznan.pl/files/cms/903/opop-100-2602-zasady.pdf.

Literatura

1. Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
2. Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańsk 2012.

[26] Por.: J. Nocoń, *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2019, t. 10, nr 285, s. 240–253.

3. Janowska I., *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyk*a, ,,LingVaria" 2015, vol. 10, nr 2 (20), s. 41-54.
4. Kruszewski K., *Sztuka nauczania, t. 1: Czynności nauczyciela*, Warszawa 2013.
5. Kupiec M., *Oczekiwania nauczycieli względem aktywności czwartoklasisty w procesie konstruowania wiedzy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2020, nr 9, s. 51–59.
6. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
7. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
8. Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.
9. Nocoń J., *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018.
10. Nocoń J., *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia,* [w:], *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012.
11. Nocoń J., *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2019, t. 10, nr 285, s. 240–253.
12. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
13. *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004.
14. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 3, red. S. Dubisz, Warszawa 2008.
15. Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015.

Akty prawne

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024 poz. 996).