Michał Daszkiewicz
Zakład Diagnostyki Edukacyjnej Uniwersytet Gdański

O metodzie analizy złożoności tekstów i dystansie pomiędzy językiem egzaminu a językiem ucznia

1. Język jako medium treści przedmiotowych i wykładnik złożoności myśli

Szczególną rolę w kształceniu wypełnia język, stanowiąc medium, za pomocą którego definiowane i komunikowane są treści przynależne do wszystkich przedmiotów szkolnych. Dotyczy to w tym samym stopniu planowania i realizacji zajęć szkolnych, jak i sprawdzania i oceniania wyników nauki bez względu na to, czy w tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z nauczycielskim kontrolnym testem, czy ze standaryzowanym egzaminem zewnętrznym. W tych wszystkich przypadkach język pozostaje swoistą kurtyną, za którą „ukrywają się" treści przedmiotowe i bez odsłonięcia której pozostają one dla uczniów i nauczycieli niedostępne.

Rozumienie ucznia, do czego to konsekwentnie aspiruje diagnostyka edukacyjna, jest w konsekwencji możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciel bądź egzaminator jest w stanie zrozumieć język ucznia oraz to, dlaczego takim a nie innym językiem się ten uczeń posługuje. Aspirując jednocześnie do statusu dziedziny, która ma na uwadze między innymi problematykę językową (a taki zapis odnajdujemy we wstępie do problematyki obecnej konferencji), diagnostyka edukacyjna nie powinna się obejść bez dokładniejszej analizy stosowanego przez nauczycieli i uczniów języka. Widać, co prawda, tu i ówdzie w ramach wcześniejszych publikacji konferencyjnych zainteresowanie zagadnieniami wokół-językowymi, jak chociażby w przypadku prac poświęconych sposobowi udzielania odpowiedzi przez ucznia (Boba, Michlowicz 2003), komunikowaniu ocen (Stróżyński 2003) bądź ocenie opisowej (Krope 1994). Wydaje się jednak, że zbyt mało uwagi poświęcono szczegółowym aspektom języka lekcji i języka egzaminu. Niniejszy tekst stara się tę lukę wypełnić, ku czemu konferencja zo-

wydawnictwo_kor_ok.indd 87 19-09-2006 19:51:18

rientowana na zagadnienia etyczne i wychowawcze diagnostyki – ze względów wyjaśnionych w późniejszej części tekstu – stanowi doskonałą okazję.

Celem tego tekstu jest przedstawienie metody analizy języka opartej na podziale funkcji językowych bazującym na leksykalnej i strukturalnej złożoności tekstu. Zaproponowany sposób analizy tekstu zobrazowany zostanie najpierw na przykładzie języka, w którym formułowany jest przykładowy egzamin, a następnie na bazie języka, którym posługuje się uczeń. Autor tekstu podziela zdroworozsądkowy pogląd, iż **język egzaminu** (podobnie jak język, przy udziale którego odbywa się codzienne nauczanie) **oraz język ucznia powinny być możliwie ze sobą spójne**. Taki zamysł został wielokrotnie wyrażony w pracach poświęconych zagadnieniom diagnostycznym i pomiarowym. Podzielając ten jasny zamysł, **niniejszy tekst dotyczy tego, w czym konkretnie przejawiać się może ta spójność**. Wskazuje on na trzy właściwości tekstu, które można uznać za właściwości o charakterze międzyprzedmiotowym, które mogą być określone przez nauczycieli różnych przedmiotów i nie wymagają czasochłonnych lingwistycznych analiz.

Podstawowym założeniem leżącym u podstaw niniejszego tekstu jest tzw. zasada złożoności (ang. *complexity principle*), zgodnie z którą złożoność języka odzwierciedla złożoność myśli osoby, która się nim posługuje (por. Wenzel 1994, 55). Ujmując tę zasadę w język bliski diagnostyce edukacyjnej, można stwierdzić, że obraz czy też model rzeczywistości, którym dysponuje uczeń i na który ukierunkowane są zadania egzaminacyjne, nigdy nie jest bezpośrednio obserwowalny i należy do sfery latentnej, a o jego złożoności, formie, poprawności, stopniu zaawansowania, wnosimy na podstawie danych pośrednich, które najczęściej przybierają formę mniej lub bardziej złożonych słów, wyrażeń, zdań. W sytuacji, gdy język, którym posługuje się uczeń, jest prosty, logicznie niespójny, mglisty, siłą rzeczy wnieść możemy, że taki właśnie jest model rzeczywistości, który jest przedmiotem sprawdzania.

Bez względu na to, czy zasada złożoności odpowiada prawdzie, czy nie, można zauważyć – odwołując się do podziału funkcji językowych – iż język odwoływać się może do różnej rzeczywistości, raz materialnej, raz abstrakcyjnej. Tę pierwszą można uznać za najbliższą, tę drugą za najdalszą. W tekstach przedstawionych uczniom bądź tych, które oni samodzielnie konstruują, te różnice sprawiają, że pojawia się język o zupełnie innej formie i zupełnie odmiennej jakości. Najlepiej to widać na przykładzie konkretnych fragmentów tekstu, z których w poniższym przypadku każdy dotyczy tego samego tematu (w tym przypadku restauracji fast food):

fragment 1: *Osobiście nie lubię jeść w restauracjach fast-foodach. No cóż, nie ma tam nic dobrego, nie mam pojęcia dlaczego w ogóle ludzie chodzą tam tak często. I nie sądzę, że to dobre dla mnie, nawet jeśli chodzę tam tylko raz na tydzień.*

wydawnictwo_kor_ok.indd 88 19-09-2006 19:51:19

fragment 2: *Istnieje strasznie dużo restauracji typu fast-food oraz nader wielu ludzi, którzy lubią jedzenie tam oferowane. Jedzenie nie jest zdrowe i jest wielu regularnych klientów, którzy mają problemy ze zdrowiem po jego spożyciu.*

fragment 3: *Systematyczne odżywianie się w restauracjach typu fastfood często powoduje problemy ze zdrowiem. Wynika to z faktu, iż oferowane produkty nie spełniają określonych wymagań i ich jakość niewątpliwie pozostawia wiele do życzenia.*

Pomimo że powyższe trzy przykładowe wypowiedzi uczniów przedstawiają podobne negatywne stanowisko wobec tego samego typu restauracji, to zachodzą pomiędzy tymi fragmentami bardzo istotne różnice. Podczas gdy pierwszy z nich odwołuje się do świata subiektywnych, wewnętrznych doznań autora (i tym samym dotyczy sfery autorowi najbliższej), a drugi fragment odnosi się do świata otaczającego (przez co nie dotyka tylko i wyłącznie osobistego świata autora), to trzeci z nich wykracza poza rzeczywistość materialną i konstruowany jest w oparciu o świat abstrakcji oraz obiektywnych zjawisk. W pierwszym fragmencie dominują tzw. niższe, tj. **komunikacyjne/dialogowe** funkcje językowe (Popper 1981, s. 119) i tekst ma na celu komunikowanie wrażeń (funkcja ekspresyjna) oraz wywarcie wrażenia na jego odbiorcy (funkcja impresyjna); drugi fragment realizuje przede wszystkim funkcję **opisową**, stając się obrazem otaczającego materialnego świata; trzeci z tekstów realizuje przede wszystkim (najwyższą) funkcję **argumentacji**, przestając być w jakikolwiek sposób zależny od kontekstu sytuacyjnego i nie zdradzając nic na temat tego, przez kogo, kiedy i gdzie został sformułowany.

Klasyfikacja funkcji językowych w wykorzystywanym tu ujęciu (autorstwa Karla Poppera) ma kilka istotnych właściwości: po pierwsze, zachowuje postać hierarchiczną, co oznacza, że tekst realizujący wyższą funkcję (np. funkcję opisową) może funkcjonować jako tekst niższego rzędu (dialogu) i zawierać charakterystyczne dla niego elementy (proste wyrazy, nazwy własne, zdania proste, itp.), lecz sytuacja odwrotna nie wystąpi, czyli – w przypadku tu analizowanym – dialog nie może posłużyć za opis; po drugie, tekst, w którym realizowane są wyższe funkcje charakteryzuje wyższa leksykalna i strukturalna złożoność; oraz po trzecie, i być może najważniejsze dla zagadnień związanych z wykształceniem młodego człowieka, to funkcjom wyższym języka, a w szczególności funkcji argumentacyjnej – na co wskazuje Karl Popper, omawiając wprowadzoną przez siebie klasyfikację – zawdzięczamy rozwój gatunku ludzkiego i logicznego rozumowania (tamże, s. 120-121). Te trzy właściwości stały się podstawą myślenia o tym, że kształcenie powinno koncentrować się na rozwoju najwyższych funkcji językowych, co związane jest również z tym, iż jak twierdzą niektórzy psycholodzy oraz lingwiści, język jest do tego stopnia związany z myśleniem wyższego rzędu, że bez jego rozwoju niemożliwy jest dalszy rozwój tychże rozumowych funkcji (np. Wenzel 1994, 19). Bez względu na to, czy tak dalece posunięte stanowisko zostanie uznane za uzasadnione, należy zgodzić się z tym,

wydawnictwo_kor_ok.indd 89 19-09-2006 19:51:19

że posługiwanie się językiem reprezentowanym przez trzeci z przedstawionych fragmentów nie jest łatwe i wymaga rozwiniętych językowych kompetencji. W przypadku zaś nauki języka obcego etap, na którym uczeń jest w stanie posługiwać się tego rodzaju językiem, można uznać za najdalej posunięty etap nauki tegoż języka.

Warto przyjrzeć się temu, jaki rodzaj języka dominuje w podręcznikach, klasie szkolnej, a także na egzaminie. Warto też zauważyć, że istotną rolę w rozumieniu i posługiwaniu się mniej lub bardziej złożonym językiem spełniać mogą osobiste dyspozycje i preferencje uczniów (Daszkiewicz 2006). Różnice osobowościowe w tym zakresie postawią uczniów w dogodnej lub niekorzystnej pozycji tak, jak to czyni tzw. kod rozwinięty i kod ograniczony, z którymi dani uczniowie trafiają do szkoły (por. Konarzewski 1995, s. 113-115). Ci spośród uczniów, którzy wyposażeni są w kod rozwinięty, nie będą doświadczać trudności wynikających z zastosowania w danym przedmiocie szkolnym bardziej złożonego języka, zaś ci, u których kod językowy ma ograniczoną postać, nie będą w stanie „*uprawiać zabaw czy gier językowych, na których wspiera się cała niemal kultura duchowa udostępniana (…) przez szkołę*" (tamże, s. 116). Z tego właśnie względu warto uważnie rozważyć to, jaki język bliski jest uczniowi, a jaki egzaminowi, który przychodzi im zdawać.

2.
Analiza języka egzaminu i języka stosowanego przez ucznia

Celem proponowanej tu analizy tekstu jest określenie, któremu z trzech zilustrowanych powyżej rodzajów języka (patrz: fragment nr 1, 2, 3) jest on najbliższy i w jakim zakresie ujawniają się te podobieństwa. Tym samym, poprzez przeprowadzenie proponowanej tu analizy, będzie można ustalić, które funkcje językowe są w danym (egzaminacyjnym lub uczniowskim) tekście najobszerniej realizowane i jaki poziom złożoności analizowany tekst reprezentuje. W tym celu zostaną wyłonione najpierw bardziej ogólne, a następnie bardziej szczegółowe właściwości trzech wyodrębnionych rodzajów tekstu.

a. **ogólne właściwości**. Najbardziej ogólne płaszczyzny, na których zachodzą istotne różnice pomiędzy trzema wyodrębnionymi rodzajami tekstu dotyczą ich celu i stylu oraz układu odniesienia, do którego odbiorca musi się odwołać, aby dany tekst zrozumieć. Poniższa tabela przedstawia te najbardziej ogólne płaszczyzny różnic:

wydawnictwo_kor_ok.indd 90 19-09-2006 19:51:19

Tab. 1. Ogólne płaszczyzny różnic pomiędzy trzema rodzajami tekstu

Lp.	Płaszczyzna różnic	Dialog	Opis	Argumentacja
1	CEL – co tekst wyraża	potrzeby	obserwacje	myśli
2	STYL – jak powszechny język jest użyty	konwencjo-nalny	częsty	twórczy
3	REZULTAT – jaki jest układ odniesienia	sytuacja	świat materialny	abstrakcja/tekst

Te trzy podstawowe płaszczyzny bezpośrednio nieobserwowalnych różnic wyznaczają trzy ogólne właściwości wyodrębnionych rodzajów tekstu:

Tab. 2. Ogólne właściwości trzech rodzajów tekstu

Lp.	Ogólna właściwość tekstu	Dialog (D)[2]	Opis (O)	Argumentacja (Arg)
1	KOMPLETNOŚĆ (K)[1]	fragmenta-ryczna	częściowa	całkowita
2	INNOWACYJNOŚĆ (I)	zwyczajowa	częsta	nowatorska
3	ABSTRAKCYJNOŚĆ (A)	konkretny	doświad-czany	abstrakcyjny

[1] Oznaczenia właściwości i rodzajów wykorzystano w analizie przykładów w dalszej części tekstu.

[2] Pierwszy rodzaj tekstu (D) reprezentuje najniższy, drugi pośredni (O), trzeci najwyższy (Arg) poziom złożoności tekstu. Przy zastosowaniu trzech podstawowych kryteriów analizy tekstu wyróżniono 7 poziomów ich złożoności/trudności (poziom najniższy: trzy właściwości klasyfikują tekst na poz. dialogu (3x1=3), poziom najwyższy: trzy właściwości klasyfikują tekst na poz. argumentacji (3x3=9).

Należy wyraźnie zaznaczyć, że wskazane w tabelach różnice pozostają płynne i dotyczą one trzech typowych rodzajów tekstu. Tak więc typowy **dialog** opierać się będzie o szereg powszechnych konwencji wykorzystywanych stosownie do komunikacyjnych potrzeb, prostych w formie i na ogół odnoszących

wydawnictwo_kor_ok.indd 91 19-09-2006 19:51:19

się do osób lub przedmiotów bezpośrednio uczestniczących w konkretnych sytuacjach; typowy **opis** wykorzystywać będzie pewien zbiór charakterystycznych połączeń wyrazowych, dających wyraz wrażeniom rozmówcy, który na ogół będzie odnosił się do otaczającej go materialnej rzeczywistości; z kolei (proto)typowa **argumentacja** dotyczyć będzie przemyśleń wymagających nowych połączeń międzywyrazowych i międzyzdaniowych, mających odniesienie do rzeczywistości abstrakcyjnej lub samego tekstu.

b. **szczegółowe właściwości**. Przedstawione różnice, jakie zachodzą pomiędzy trzema rodzajami tekstu, nie pozostają bez wpływu na charakter i zakres wykorzystywanych w nich wyrażeń i struktur. Ogólne różnice wpływają na te najbardziej „namacalne" wyznaczniki tekstu (ang. *functional exponents*), które pozwalają najszybciej rozpoznać, z jakiego rodzaju tekstem mamy do czynienia. Te szczegółowe – także (proto)typowe – funkcjonalne wyznaczniki tekstu przedstawiono w tabeli:

Tab. 3. (Funkcjonalne) Wyznaczniki trzech rodzajów tekstu

Funkcja/ Tekst	Komunikacyjna/ dialog	Opisowa/opis	Argumentacyjna/argumentacja
Wyznaczniki	wtrącenia zdania proste przedmiotowe rzeczowniki zaimki skróty czasowniki wieloznaczne	przysłówki zdania współrzędnie złożone nazwy własne stopniowane przymiotniki czasy zaprzeszłe	okoliczniki zdania podrzędnie złożone rzeczowniki abstrakcyjne rzeczowniki odczasownikowe strona bierna metafory formy bezosobowe

Przedstawione powyżej ogólne właściwości trzech rodzajów tekstu (tab. 2.) przyjęto za **kryteria**, które pozwalają szybko określić charakter napotykanych tekstów i określić stopień ich **złożoności** i wynikającej z niego **trudności**, trudności, która może mieć większy związek z samym tekstem, niż z nauczanym przedmiotem. Wyznaczniki trzech rodzajów tekstu (tab. 3.) przyjęto w analizie tekstów za narzędzie pomocnicze. Przyjęte kryteria odniesione zostały do języka, w którym sformułowany został egzamin (maturalny) oraz języka, którym posługują się uczniowie (maturzyści). Za idealną uznano taką sytuację, w której te dwa języki są ze sobą spójne.

Przykłady z egzaminu (wszystkie poniższe egzaminacyjne przykłady pochodzą z egzaminu maturalnego maj 2006 r.):

wydawnictwo_kor_ok.indd 92 19-09-2006 19:51:19

Przykład 1: „*Okazało się, że jest szczytem niejasności.*" (wiedza o społeczeństwie, arkusz I, zadanie 20, sytuacja 3.) Właściwości: krótkie zdanie złożone (K: D), fraza „szczyt niejasności" oparta o częstą konwencję (I: D), stosowana do wyrażania przenośni (A: Arg). Pod kątem trzech przyjętych kryteriów oceny złożoności/trudności tekstu, fragment zasadniczo odpowiada **niższym** funkcjom językowym (trudność w skali 1-7: **3**).

Przykład 2: „*Na najwyższe dodatnie saldo migracji zewnętrznej złożyła się duża liczebnie grupa osób emigrujących i repatriowanych z Polski.*" (historia, arkusz I, zad. 31., zdanie C) Właściwości: rozbudowane zdanie proste nt. (odwróconego w tekście) związku przyczynowo-skutkowego (K: Arg), frazy bogate w przysłówki, przymiotniki i imiesłowy (I: O), zjawisko fizyczne rozpatrywane w kategoriach abstrakcyjnych (A: Arg). Fragment odpowiada **pośrednim** i **wyższym** funkcjom językowym (trudność w skali 1-7: **6**).

Przykład 3: „*Mało sportu, rzadkością jest nawet zwykły spacer.*" (geografia, arkusz II, zadanie 40., pierwszy akapit) Właściwości: krótkie zdanie proste poprzedzone frazą rzeczownikową (K: D), konwencjonalne zwroty (I: D), treść dotycząca aktywności fizycznych osób, których tekst dotyczy (A: O). Fragment odpowiada **niższym** funkcjom języka (trudność w skali 1-7: **1**).

Przykład 4: „*Choroba ta rzadko występuje u żyjących na dalekiej północy Eskimosów.*"(biologia, arkusz I, zadanie 15., tekst) Właściwości: nieznacznie rozbudowane zdanie proste, podobnie poszerzona przydawka (K: O), całość o wyraźnie konwencjonalnym charakterze (I: D), treść dotycząca zagadnień fizycznych w określonej społeczności (A: O). Fragment reprezentuje **pośrednie** funkcje językowe (trudność w skali 1-7: **3**).

Przykład 5: „*Otyłość jest zawsze czynnikiem utrzymującego się przez dłuższy czas dodatniego bilansu energetycznego.*" (biologia, arkusz I, zadanie 19., tekst) Właściwości: długie zdanie proste (K: O), specyficzne (I: O) dla określonego zjawiska fizycznego opisanego przy udziale specjalistycznych pojęć (A: Arg). Fragment odpowiada zasadniczo funkcjom **pośrednim** (trudność w skali 1-7: **5**).

Przykłady z prac uczniów:

Przykład 6: „*Partia, która zdobyła najwięcej głosów dostaje najwięcej miejsc.*" (wiedza o społeczeństwie, arkusz I, błędna odpowiedź do zad. 15.) Właściwości: proste zdanie w czasie teraźniejszym (K: D), wieloznaczne określenia („dostaje", „miejsca"), powszechne kolokacje (I: D), opis funkcjonowania systemu parlamentarnego (A: O). Fragment reprezentuje **niższe** i **pośrednie** funkcje językowe (złożoność w skali 1-7: **2**).

Przykład 7: „*Religijność i asceza były środkiem do bogactwa.*" (historia, arkusz I, fragmentaryczna odpowiedź do zad. 15.) Właściwości: Zdanie proste z podmiotem złożonym (K: D), powszechna forma łączenia zjawisk („środek

wydawnictwo_kor_ok.indd 93 19-09-2006 19:51:20

do") (I: D), określenia abstrakcyjne (A: Arg). Fragment reprezentuje zasadniczo **niższe** funkcje (złożoność w skali 1-7: **3**).

Przykład 8: „*[Jedna z korzyści inwestycji to] zlikwidowanie śmietnisk, które psuły środowisko naturalne.*" (geografia, arkusz I, błędna odpowiedź do zad. 15.) Właściwości: fragment zdania prostego (K: D), konwencjonalne frazy (np. „psuły") (I: D), treść dotycząca zjawisk fizycznych świata materialnego (A: O). Fragment odpowiada **niższym** funkcjom (złożoność w skali 1-7: **2**).

Przykład 9: „*Jelito jest rozciągalne, co powoduje przedostanie się dużych części pokarmu.*" (biologia, arkusz I, błędna odpowiedź do zad. 17.) Właściwości: krótkie logiczne zdanie podrzędnie złożone (K: O), wykorzystane potoczne słownictwo (I: D), treść dotycząca właściwości fizycznych (A: O). Fragment odpowiada **pośrednim** funkcjom językowym (złożoność w skali 1-7: **3**).

Przykład 10: „*Choroba jest uwarunkowana mutacją recesywną, ponieważ zdrowi rodzice mają chore dziecko.*" (biologia, arkusz II, poprawna odpowiedź do zad. 50.) Właściwości: zdanie podrzędnie złożone na temat związku przyczynowo-skutkowego (K: Arg), wykorzystane przedmiotowe pojęcie w połączeniu z powszechnym językiem (I: O), treść dotyczące zjawisk fizycznych (A: O). Fragment odpowiada **pośrednim** i **wyższym** funkcjom językowym (złożoność w skali 1-7: **5**).

Na podstawie powyższych przykładów można dokonać dwóch podstawowych uogólnień: pierwsze z nich dotyczy faktu, że w większym stopniu reprezentują one niższe aniżeli wyższe funkcje językowe, a zatem w nieznacznym zakresie oparte są one o leksykę i struktury charakterystyczne dla języka argumentacji; drugie uogólnienie dotyczy języka zastosowanego przez uczniów, który wyraźnie oparty jest o formy konwencjonalne oraz czasowniki i rzeczowniki niespecjalistyczne, o czym najłatwiej się przekonać poprzez przemieszanie wszystkich 10 przykładów i szybką identyfikację fragmentów, które zachowują wyraźnie „uczniowski" charakter.

3. „Obszar wpływów" języka

Wszechobecność języka w kształceniu sprawia, że warto zastanowić się, w jakim zakresie stosowane formy mogą okazywać się znaczące. Rozważając zakres, w jakim zaznacza się wpływ języka, postawiono kilka zasadniczych pytań:

Pytanie 1: *Jaki rodzaj języka powinien być reprezentowany przez język nauczania i egzaminowania? Jaki stopień złożoności/trudności powinien on reprezentować?*

W tym kontekście dwa argumenty wydają się najbardziej znaczące: pierwszy dotyczący związku języka z myśleniem i niepodważalnego znaczenia języka dla ogólnego rozwoju ucznia; drugi ma związek z postulatem czynienia szkoły możliwie bliskiej uczniowi i potrzebą czynienia przedmiotów szkolnych możliwie

wydawnictwo_kor_ok.indd 94 19-09-2006 19:51:20

zrozumiałymi przez ucznia. Wydaje się, że stosownym kompromisem pomiędzy tymi dwoma przeciwstawnymi sobie stanowiskami może być odwołanie się do zamysłu zbliżonego do tzw. stożka doświadczenia i postulowanie **realizacji tak niskich funkcji języka, jak jest to ze względu na uczniów konieczne oraz tak wysokich funkcji, jak tylko jest to** – przez pryzmat właściwego rozumienia przedmiotu – **możliwe**.

Pytanie 2: *Jakie znaczenie „pomiarowe" ma zastosowany rodzaj języka?*

Wydaje się, że **najbardziej bezpośredni wpływ złożoność językowa tekstu ma na kwestie związane z trafnością** testu czy egzaminu. W sytuacji bowiem, w której tekst okazuje się dla ucznia zbyt trudny ze względu na samą jego leksykalną czy strukturalną formę (czy to przez nadmiernie rozbudowane zdania (K), czy to przez nadto wyszukane kombinacje wyrazowe (I), czy to przez nadto „wzniosły" układ odniesienia (A)), punkt ciężkości w rozwiązywaniu zadań egzaminacyjnych przenosi się z danego przedmiotu szkolnego na sam zastosowany w zadaniach język.

Pytanie 3: *Jakie znaczenie wychowawcze mają poruszane tu kwestie językowe?*

Można by argumentować, iż ze względu na ewolucyjny charakter funkcji językowych, o którym pisze sam Popper oraz na bezpośredni związek języka z ludzkim rozumowaniem, wyższa złożoność języka sprzyja wzmacnianiu i wykształcaniu się zachowań, mówiąc najprościej, coraz bardziej cywilizowanych i ludzkich. Skupienie uwagi na języku stosowanym przez ucznia może znacznie przyczynić się do logicznego myślenia i przemyślanych, uzasadnionych, sprawiedliwych czynów, przez co sam język okazuje się zawierać w sobie istotny wychowawczy potencjał. Można także wspomnieć o istocie dbałego języka jako **elemencie osobistej kultury**.

Pytanie 4: W *jakim stopniu istotny dla poruszanych tu kwestii jest typ szkoły?*

Stwierdzenie, że w różnych szkołach może dominować zupełnie odmienny typ języka dalekie jest od bycia odkrywczym. Warto jednak zauważyć, że **tekst o tej samej złożoności i wynikającej z niej trudność przedstawiać będzie w szkołach innego typu innej wielkości przeszkodę**. Można stwierdzić, że ta kwestia ma szczególne znaczenie w przypadku szkół „językowo słabszych", w których młodzież nie posługuje się (specjalistycznym, argumentacyjnym czy przedmiotowym) językiem z tą samą łatwością, co młodzież innych szkół, co nie pozostaje bez wpływu na uzyskany na egzaminie wynik.

wydawnictwo_kor_ok.indd 95 19-09-2006 19:51:20

4. Wspólny język egzaminującego i egzaminowanego

Przyjęcie założenia, iż „wszystkie podręcznikowe i egzaminacyjne teksty są formułowane klarownym i zrozumiałym przez uczniów – gdyż w większości ojczystym – językiem, a jedyna trudność w ich zrozumieniu wynika z treści merytorycznych poszczególnych przedmiotów", jest niewątpliwie posunięciem naiwnym. Wielokrotnie to sam język „oddala" autora tekstu od ucznia jako jego czytelnika, a trudności językowe w pisaniu i czytaniu ojczystych tekstów – w przeciwieństwie do systematycznej nauki gramatyki języka ojczystego – wykraczają poza okres nauki w szkole podstawowej bądź gimnazjum.

Potrzebna jest świadomość, co dla danego ucznia w jego ojczystym bądź obcym języku stanowi problem i trudną do pokonania przeszkodę. Może mieć to związek z zastosowaniem w nauczaniu lub egzaminie pojęć, które jeszcze nie należą do „pojęć obecnie posiadanego [przez ucznia] systemu" (Niemierko 1997: 155), lecz na tego rodzaju rozbieżnościach pomiędzy językiem nauczyciela i językiem ucznia trudności te się nie kończą. Można wszakże używać tych samych pojęć, „oplatając" je w różnego rodzaju kolokacje i struktury, czyniąc tym samym tekst mniej lub bardziej dla ucznia zrozumiałym. Przedstawione powyżej kryteria analizy tekstów (łatwe do zapamiętania choćby przez prosty mnemotechniczny akronim „KIA"), pozwala najważniejsze z tych trudności wyłonić.

Warto zdać sobie na koniec sprawę z tego, że posługiwanie się bezpośrednio po przeczytaniu tekstu językiem o porównywalnym stopniu złożoności jest prawdziwą sztuką. Na ogół dystans jaki dzieli złożoność tekstu przeczytanego od złożoności i precyzji jego ustnego czy pisemnego streszczenia, czy parafrazy, a tym samym dystans pomiędzy rozumieniem a zastosowaniem wyrażeń i struktur jest, posługując się językiem metafor, niczym dystans, który dzieli „niebo i ziemię". To kolejny argument na rzecz tego, że analiza języka szkoły „świeczki" prawdziwie jest warta.

wydawnictwo_kor_ok.indd 96 19-09-2006 19:51:20

Bibliografia:

1. Boba M. i Michnowicz M., *Czego można się dowiedzieć ze sposobu udzielania odpowiedzi przez uczniów?,* [w:] Niemierko B., Sygniewicz J. i Walczak W. (red.) *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2003.
2. Daszkiewicz M., *Individual Differences in Second-Language Reading and Writing Skills*, [w:] Plopa M. (red.), „Polish Journal of Social Science" 2006, Issue 1. W przygotowaniu.
3. Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Tom II. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
4. Krope P., *Ocena opisowa jako źródło nieporozumień*, [w:] Niemierko B. (red.) Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1994.
5. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.
6. Popper K. R., *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*, Oxford University Press, Oxford 1981.
7. Stróżyński K., *Pedagogiczny sens oceniania – komunikowanie wyników*, [w:] Niemierko B., J. Sygniewicz i W. Walczak (red.) *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2003.
8. Wenzel R., A *General Theory of Language Education*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1994.

wydawnictwo_kor_ok.indd 97 19-09-2006 19:51:20