

Michał Daszkiewicz
Uniwersytet Gdański
Zakład Diagnostyki Edukacyjnej

Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – kontrastywna analiza wypowiedzi obojga stron

1. Językowe zaplecze diagnostyki

Obserwując otaczającą nas rzeczywistość edukacyjną, należy stwierdzić, że język pełni w niej rolę centralną: tak jak uczeń do nowej wiedzy dochodzi przeważnie przez zastosowanie języka, tak nauczyciel przez zastosowanie tegoż samego narzędzia dochodzi do wiedzy o uczniu. Jest więc język determinantem skuteczności kształcenia, jak i elementem instrumentarium diagnostyki. Zapytanie o to, czy kształcenie i diagnostyka mogłyby się obejść bez jakiegokolwiek języka pozostawię tutaj bardziej filozoficznie ukierunkowanym i kompetentnym w tym względzie autorom, sam zaś jedynie przywołam nie raz formułowane spostrzeżenie na temat tego, że nie wszyscy uczniowie tak samo pomyślnie odbierają przekaz werbalny (kształcenie), a szeroko rozumiani humaniści uzyskują lepsze wyniki na egzaminach pisemnych (diagnostyka).

W świetle tejże ostatniej refleksji nieco dziwi brak teoretycznego językowego zaplecza diagnostyki. Tymczasem brak językowej refleksji nad informacją na temat emocjonalnej i poznawczej sytuacji ucznia (pochodzącej od niego lub z innych źródeł) zdaje się sugerować, iż gdzieś między liniami (czy też tekstami) przyjęte zostało założenie, że „wiadomo co dane wyrażenie lub zdanie znaczy”, któremu to założeniu tak zdrowy rozsądek jak i psychologia różnic osobowościowych przeczą, gdyż różne osoby *tę samą* informację kodują i przekazują *odmiennie*. Można, co prawda, znaleźć we wcześniejszych konferencyjnych publikacjach parę pouczających tekstów poruszających zagadnienia powiązane z językiem¹, jednakże nie mają one charakteru spójnej całości. Niniejszy tekst wychodzi

¹ Wydawnictwa konferencyjne KDE: Kropie (1994), Boba, Michłowicz (2003), Stróżyński (2003), Daszkiewicz (2006).

z założenia, że dziedzina, która zajmuje się „*opisem i wyjaśnianiem [...] sytuacji ucznia*”² (podkr.–MD) powinna w bardziej obszerny i systematyczny sposób potraktować temat tak bardzo (dosłownie) przewodni. Warto, dla przykładu i konkretnie, skorzystać z tekstów i badań dotyczących tzw. *zrozumiałości* tekstu, komplementarnych i jakby prymarnych wobec tych, które dotyczą *rozumienia* tekstu³. W przeciwieństwie do drugich, te pierwsze są skromnie reprezentowane w diagnostyce.

Dla orientacji diagnostyki na język można odnaleźć w literaturze przekonywujące uzasadnienie: jest bowiem taka orientacja zwróceniem w większym stopniu uwagi na to, *jak uczeń* daną treść *rozumie i wyraża* oraz to, co dana informacja *znaczy*, aniżeli to, jaki *wynik* w swojej nauce konkretny uczeń osiągnął, czy też jakkolwiek osiągnięty standard. Taką zaś hierarchię ważności rekomendują liczne prace pedagogiczne i psychologiczne, kładące większy nacisk między innymi na diagnozę procesu i sposobów poznawania aniżeli na rozpoznanie osiągniętych stanów wiedzy⁴, większy nacisk na „kulturę ucznia” i „język macierzysty ucznia” aniżeli na kulturę szkoły i kod przez nią wymagany⁵; jak stwierdza Z. Aleksander: „*kształcenie musi czynić kulturę uczniów punktem wyjścia; tylko takie kształcenie może doprowadzić do zrozumienia ograniczeń komunikacji narzucanych przez szkołę jako instytucję*”⁶.

² http://www.ptde.org/old/html/potrzeba_PTDE.html

³ Interesującym przykładem pracy nt. *zrozumiałości* tekstu jest artykuł Anny Wasilewskiej. Autorka, odnosząc się do badań analizujących teksty przez pryzmat liczby składników wypowiedzenia, podkreśla znaczenie *zrozumiałości* tekstów dla poczucia kontroli ucznia nad tekstem. Stosując kryterium liczby składników wypowiedzenia, Autorka zauważa, że teksty mogą okazać się niezrozumiałe dla („realnych”) odbiorców również ze względu na nienaturalne uproszczenia. Dochodzi także do wniosku, że niektóre teksty swą formą odbiegają od tekstów, którym można przyznać status tekstów rozwojowych dla ucznia i tym samym „teksty owe mogą służyć jedynie do realizowania społecznej roli ucznia” (str. 210). (Wasilewska A. *Zrozumiałość tekstów szkolnych – uczeń w irracjonalnym świecie słów* (w:) Klus-Stańska D., E. Szatan, D. Bronk. *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2006.

⁴ Barnes D. *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa, WSiP 1988, str. 198.

⁵ Aleksander Z. Techniki freinetowskie we wspomaganie rozwoju językowego dziecka posługującego się etnojęzykiem lub kodem ograniczonym. (w:) Klus-Stańska D., E. Szatan, D. Bronk. op.cit., str. 229-235.

⁶ Aleksander Z. Socjolingwistyczne aspekty szkolnych interakcji. (w:) Mrozek R. *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Katowice, Wydawnictwo Uniw. Śl., 2000, str. 106.

2. Nielatentna natura języka

Relacja pomiędzy *językiem* a *wiedzą* ucznia jest relacją pomiędzy tym, co *obserwowalne*, a tym, co *latentne*, czyli ukryte, niejawne. Relację *wiedza-język* można zatem ujmować w tych samych kategoriach, w których zwykle się przyjmować relację pomiędzy zmiennymi, traktując pozycje/zadania testowe jako obserwowalne konsekwencje latentnych psychologicznych konstruktów⁷ (myślenie charakterystyczne dla *probabilistycznej teorii testu*). Siłę relacji *wiedza-język* należy dowodzić podobnie jak dowodzi się siłę związku pomiędzy zmiennymi. Bezpodstawne założenie o istnieniu związku pomiędzy daną wiedzą a daną wypowiedzią prowadzi do szkodliwych dla ucznia i nauczyciela złudzeń i straty czasu, o czym można się dobrze przekonać, zadając uczniom stare nauczycielskie pytanie „*Rozumiecie?*”⁸, po czym pozytywną odpowiedź naiwnie uznać za wskaźnik zrozumienia i tym samym sferę obserwowalną z latentną utożsamić. No i wtedy nauczać dalej...

Warto w tym miejscu zauważyć, że myślenie o wiedzy i języku w kategoriach *latentne-nieobserwowalne* spójne jest z zamysłem taksonomicznym, zgodnie z którym na temat „wspięcia” się ucznia na poziom dowolnej *latentnej* kategorii taksonomicznej wnosimy na podstawie *zaobserwowania* odpowiadającej jej czynności ucznia⁹ (określonych słownie – sic). Podobnie postępujemy z językiem, gdy niektóre wypowiedzi klasyfikujemy jako „lepsze”, inne jako „słabsze”, nawet wtedy gdy nie skupiamy się na jakości głosu, wyrazistości sylab itp. Nasze wnioski na temat wiedzy ucznia ma więc w dziedzinie poznawczej charakter pośredni, zaś zbliżenie się w kierunku bezpośredniego pomiaru poznawczych osiągnięć ucznia wymaga dowiedzeniu tego, że „za”, czy też „pod” daną wypowiedzią „ukrywa się” określona wiedza. (Interesującym i kuszącym w tym miejscu wydaje się pytanie o to, na ile pomiar bezpośredni w rozumieniu Niemierki¹⁰ jest w przypadku relacji *wiedza-język* możliwy.)

W dalszej części tekstu powyższe rozumowanie zostanie zaaplikowane do wypowiedzi uczniów i nauczycieli na temat egzaminu maturalnego.

⁷ Konarski R. Model cechy latentnej w analizie psychometrycznej testów i pozycji testowych. (w:) Niemierko B. i H. Szalencic (red.). *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*. Kraków, PTDE, 2004.

⁸ Innym spektakularnym przykładem tego typu rozumowania pochodzi z badań zrelacjonowanych w jednej ze znanych stacji telewizyjnych w 2. rocznicę śmierci Jana Pawła II, w których to ok. 70% respondentów stwierdziło, że w codziennym życiu postępuje zgodnie z Jego nauką. W oparciu o te odpowiedzi widzowie usłyszeli informację, że 70% społeczeństwa żyje zgodnie z nauką polskiego papieża.

⁹ Niemierko B. *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa, WSiP, 1999, str. 34-35

¹⁰ Ibidem, str. 80.

Warto jednak wyraźnie zaznaczyć, że natura relacji *wiedza-język* jest taka sama każdorazowo, gdy nauczyciel czy badacz dowiaduje się czegośkolwiek na temat wiedzy ucznia, gdy gromadzi on informacje na temat samooceny ucznia, zawsze wtedy, gdy rozpoznając sytuację, stan, czy kontekst, w grę wchodzi kategorie jakościowe, a także wtedy, gdy w celu ilościowego opisu rzeczywistości wykorzystywane są słowa.

Pośredni charakter pomiaru wiedzy poprzez zastosowanie języka jest odpowiedzialny za poważne metodologiczne trudności. Skoro bowiem na przykład, mierząc samoocenę ucznia, mamy „w rękę” jedynie pośrednią informację na jej temat w postaci uczniowskich wypowiedzi i podobnie rzecz wygląda, gdy interesują nas (latentne) opinie nauczyciela o wyniku uczenia się ucznia formułowane mniej czy bardziej adekwatnie do tego, jak odbiera te wyniki nauczyciel (wypowiedzi nauczyciela uwarunkowane są tak jego kompetencjami językowymi, jak i szeregiem sytuacyjnych okoliczności, nie wyłączając z nich stosunku nauczyciela do osoby badacza), to na ile rzetelne i trafne są wnioski z badania wpływu opinii nauczyciela na samoocenę ucznia, o ile takie badanie z empirycznego i teoretycznego punktu widzenia jest w ogóle możliwe? Pytanie to dotyczy wielu badań, w których ze względu na tzw. niską moc rozdzielczą wskaźników¹¹ (jedynie probabilistyczny związek pomiędzy wskaźnikiem a zjawiskiem) znajdujemy się w sytuacji, gdy, jak to ujęła Sochańska, „jesteśmy [...] skazani na posługiwanie się obserwowalnymi [przejawami]”¹².

3. Psychologiczne podstawy analizy

Poniżej przedstawiona została próba analizy uczniowskich i nauczycielskich wypowiedzi i podjęty zamysł nad tym, w jak wielkim stopniu w oparciu o konkretne zdania i wyrażenia można wnioskować o *latentnych* opiniach i przekonaniach, które każdorazowo – ze względu na wspomniane powyżej uwarunkowania – wyrażane są mniej lub bardziej szczerze i adekwatnie. Przyjęcie takiego rozumowania zwraca uwagę na psychologiczne podstawy analizy „rozpiętej” od tego, co *obserwowalne* do tego, co *latentne* (w dalszej części dla uproszczenia przyjmę określenie „analiza L-O”), z których to za najważniejsze przyjmuję konstruktywistyczne założenie o **wielowarstwowości wiedzy i osiągnięć**¹³, odchodzące od myślenia o wiedzy w ujęciu linearnym. Przenosząc te

¹¹ Nowak S. *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa, PWN, 1965.

¹² Sochańska A. *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, str. 42.

¹³ Klus-Stańska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, str. 150.

założenie na obszar języka i przedstawionej poniżej analizy, należy zauważyć, że nie istnieje żaden jeden stały porządek opanowywanych i następnie używanych wyrażen, że pojęcia tworzą raczej hierarchiczne systemy, a co za tym idzie – analizy wypowiedzi nie daje się przeprowadzać przez pryzmat kryterium sekwencyjności.

Drugie podstawowe zapożyczone z (psychologii poznawczej) założenie, na którym opiera się poniższa analiza wypowiedzi, dotyczy **jednostkowego charakteru systemu pojęć** tworzących strukturę poznawczą ucznia. Niepowtarzalność „siatki” pojęć ucznia sprawia, że wiedza, którą zdobywają uczniowie w szkole, jest nadbudowywana na odmiennych „fundamentach”, czego wynikiem jest to, że różni uczniowie nie osiągają tego samego stanu wiedzy i tym samym okazać się może niemożliwym czy też nierzetelnym zastosowanie w sprawdzaniu i/lub ocenianiu jakichkolwiek sztywnych standardów. W takiej sytuacji okazywać się może, że w interpretacji odpowiedzi sformułowanej przez ucznia lepszym (bardziej wiarygodnym i informacyjnym) *benchmarkiem* są inne pojęcia, które w tej samej pracy czy wypowiedzi zastosował ten sam uczeń. Taki sposób rozumowania wydaje się być naturalną implikacją przejścia od koncentracji na wiedzy publicznej do koncentracji na wiedzy osobistej¹⁴, od behawioryzmu w kształceniu do konstruktywizmu, od kumulatywności osiągnięć do ich typologizacji, jest to także rozumowanie spójne z tym, które postulują obrońcy oceny opisowej, indywidualizacji w kształceniu, a także probabilistycznej teorii testu.

Trzecie z podstawowych założeń analizy wymaga najkrótszego komentarza. Jest nim mianowicie założenie językowe o **nieograniczonej liczbie parafraz** i wynikającej z niej niemożliwości obrony twierdzenia, że „wyraz A bardziej przystaje do określenia pojęcia P aniżeli wyraz B”. Każdy użytkownik języka (a więc i uczeń) ma możliwość korzystania z całego zbioru terminów dla określenia tego samego zjawiska lub pojęcia. (Założenie to ma związek z tzw. arbitralnością znaku językowego¹⁵ (tj. braku związku danego znaku z jego znaczeniem), zachodzącą tu na poziomie terminologii interdyscyplinarnej). Jak pokazuje na przykładzie prac pisemnych Barbara Zgama, spośród różnych form językowych, którymi dysponuje uczeń, to formy nieformalne, ze względu na ich większą częstotliwość użycia, są dla ucznia bardziej dostępne¹⁶.

¹⁴ Ibidem, str. 149.

¹⁵ Inaczej: konwencjonalność – założenie rodem z językoznawstwa transformacyjno-generatywnego, także znane w semiotyce (por. Kurcz I. *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000, str. 38).

¹⁶ Zgama B. Zachowania językowe ucznia w sytuacji oficjalnej (na podstawie prac pisemnych dzieci wczesnoszkolnych z Orawy (w:) Mrózek R. op.cit., str. 139).

Analiza „L-O”

Rozumienie „zmian, jakie w [uczniu] zachodzą pod wpływem działania edukacyjnego”, jest na co dzień celem, przy realizacji którego nauczyciel słusznie zwraca uwagę na słowa, które wypowiada i/lub zapisuje uczeń (choć z teoretycznego punktu widzenia do rozpoznania tych zmian wcale nie jest konieczne). Nie stanowią te słowa co prawda informacji bezpośredniej o interesujących nauczyciela zmianach, ale pozwalają wnosić o tych zmianach i zaoszczędzić cenny czas. Pozwalają naturalnie na realizację wielu innych celów, z których warto tu wspomnieć ten, o którym pisze Twardowski, gdy analizuje trudności w porozumiewaniu się nauczyciela z uczniami i gdy przedstawia „*podążanie za kierunkiem uwagi i zainteresowań uczniów z jednoczesnym sprawowaniem dyskretnego nadzoru nad toczącą się rozmową*” jako jedną z czterech strategii komunikacyjnych zachęcających uczniów do podejmowania i kontynuowania rozmów, poprzez którą „*nauczyciel może trafnie zidentyfikować intencje zawarte w wypowiedziach uczniów*”¹⁷. Ten ostatni cel pokrywa się z intencją poniższej analizy.

Wartość podążania „śladem” wypowiedzi ucznia uzmysłowić może fakt, że – poprzez nietożsamość *latentnego z obserwowalnym* – za jednakową wypowiedzią [O] może ukrywać się odmienna wiedza [L1, L2] na dany temat (nie wszyscy uczniowie potrafią się wiedzą wykazać), jak i przy tym samym poziomie wiedzy [L] mogą być formułowane odmienne wypowiedzi [O1, O2] (nie wszyscy uczniowie przywiązują wagę do swoich słów). Pośredniczenie języka pomiędzy wiedzą a wypowiedzią stwarza możliwość zachodzenia czterech typów sytuacji różne pod względem prawdopodobieństwa:

Tab. 1. Relacje pomiędzy sferą latentną (pojęciami) a obserwowalną (wyrazami)

Sfera obserw.: latentna:	Jedno określenie	Różne określenia
Jedno pojęcie	$L_1 \text{ — } O_1$	$L_1 \begin{cases} \text{— } O_1 \\ \text{— } O_2 \end{cases}$
Różne pojęcia	$\begin{cases} L_1 \\ L_2 \end{cases} \text{ — } O_1$	$\begin{cases} L_1 \text{ — } O_1 \\ L_2 \text{ — } O_2 \end{cases}$

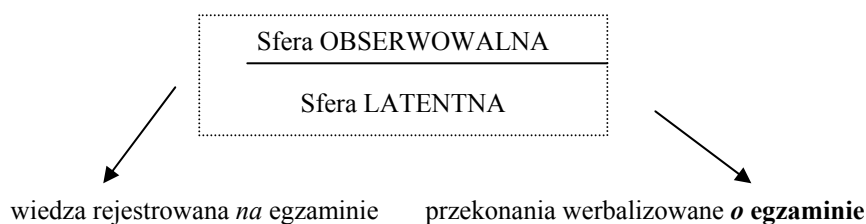
¹⁷ Twardowski A. Trudności w porozumiewaniu się nauczyciela z uczniami (w:) Sajdak A. *Porozumiewanie się w szkole na rzecz tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, str. 26.

Bardziej realne wydają się sytuacje przedstawione w 2. i 3. polu tabeli (opisane powyżej w tabeli). Sytuacja, w której do tego samego pojęcia różni uczniowie stosują te samo wyrażenie, jest już mniej realna, zaś sytuację z 4. pola tabeli (różne pojęcia różni uczniowie wyrażają tak samo) uznać należy za sytuację najmniej prawdopodobną a jednocześnie najbardziej pożądaną. (Tabela zwraca uwagę na potrzebę ciągłego werbalizowania rozumienia.)

Rozumowanie „od obserwowalnego do latentnego” warto uprawiać na każdym etapie kształcenia. W przypadku egzaminów może ono być zastosowane na przynajmniej dwa sposoby:

1. do rozpoznania stanu i przyrostu wiedzy ucznia, czyli tego, co uczeń zademonstrował *na egzaminie*,
2. do „odszyfrowania” tego, jak uczeń/nauczyciel wartościuje egzamin, czyli przekonań, które uczeń/nauczyciel wyjawia *o egzaminie*.

Te dwie możliwości przedstawia poniższy graf, zaś dalsza część (zgodnie z zaznaczeniem) realizuje drugą możliwość.



Analizie został poddany zbiór wypowiedzi na temat egzaminu maturalnego w 2006 i 2007 roku. Ich autorzy to zarówno uczniowie, jak i nauczyciele; celem umożliwienia Czytelnikowi odgadnięcia, czy dany autor reprezentuje pierwszą czy drugą grupę, informacja ta została podana każdorazowo na końcu krótkiej analizy. Ze względu na różnorodny charakter odniesień oraz brak analiz językowych przeprowadzanych w oparciu o podobny materiał, w analizie nie przyjęto *a priori* żadnego zestawu narzędzi interpretacji bądź sztywnego zestawu kryteriów. Porządek tu jest raczej odwrotny: najpierw przytoczone są wypowiedzi, następnie przeprowadzono ich krótkie omówienie, a dopiero w dalszej części wyprowadzono pewne uogólnienia. Ten indukcyjny tok rozumowania doprowadza autora do wyodrębnienia kilku aspektów, które w przypadku językowych analiz typu „L-O” należy wziąć pod uwagę.

Przedstawiona próba „dotarcia” do sfery latentnej w zakresie wartościowania przez uczniów i nauczycieli egzaminu maturalnego (jego celów, metod i wyników) na podstawie wypowiedzi na jego temat wyraża przekonanie (m.in. autora niniejszego artykułu), iż skutecznym środkiem na drodze ku wysokim wynikom uczniów jest możliwie pozytywne

wartościowanie przez nich tegoż egzaminu. O poziomie wiedzy oraz wyników uzyskanych na egzaminie może w znacznym stopniu decydować to, co uczniowie myślą o egzaminie, czyli innymi słowy zakres, w jakim egzamin został włączony w sieć życiowych potrzeb uczniów¹⁸.

Wypowiedź 1.

„(...) dobrze, że jest limit [czasu]. Sprawdza ściśle myślenie (na polskim też) i sprawność strukturalną i leksykalną na obcych. Wymaga przewyciężenia okropnego nawyku uczniów, żeby łać wodę.

A ocenianie kluczne [kluczowe]- jest bardzo dobre. Stawia na wyższość logiki, umiejętności wykorzystywania wiedzy i czytania ze zrozumieniem nad mętniactwem "indywidualizmu" i "twórczego" (czyt. ukrywającego braki) czytania banalnych tekstów. Naprawdę twórcze osoby nie mają problemu z dczytaniem podstaw, a punkty za walory dostają za to, co rzeczywiście twórczo rozwiną. Problem nie w tym, czy stosować klucz, tylko jak zrobić dobry test z dobrym kluczem (...)"

Wypowiedź została sformułowana w odpowiedzi na inną wypowiedź o mocnym zabarwieniu emocjonalnym występującą przeciwko modelowemu sprawdzaniu wypracowań. W odróżnieniu od niej ta wypowiedź przedstawia **argumentację** bardziej **merytoryczną**. Na szczególną uwagę zasługuje uwaga odnośnie rzeczywistego charakteru twórczości (*Naprawdę...*), którą można uznać za stanowisko zgodne z kumulatywnym zamysłem taksonomicznym, zgodnie z którym u umiejętność twórczych odpowiedzi i rozwiązań zakłada między innymi znajomość teoretycznych podstaw oraz (bierne) rozumienie przedstawionych w tekście zagadnień. Zamysł ten w wypowiedzi 1. jest przedstawiony w niekonwencjonalny sposób (choć nie do końca jasny) i całość wypowiedzi pozwala wnosić, że autor (w osobie maturzysty) dobrze rozumie charakter twórczych aplikacji przeczytanego tekstu.

Wypowiedź 2.

„(...) absolutnie zgadzam się z tym obłędem kto to widział żeby analiza wiersza była oceniana wedłók klucza? przeciez samo przez się rrozumie że wiersze maja przesłania indywidualnye tu treść jest zawarta między wierszami nie musze przeciez myśleć tak samo jak jakiś palancik z komisji... tak wogóle [...] sam fakt podania

¹⁸ Konarzewski przekonywająco argumentuje, że ten właśnie wymiar tzw. subiektywnego środowiska szkolnego (określany przezeń jako „sensowność-bezsensowność”) jest „warunkiem koniecznym zachowań nastawionych na cele oświatowe” i zasadniczo determinuje uczniowskie aspiracje (Konarzewski K. (red.) *Sztuka nauczania. Tom II. Szkoła*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Naukowe PWN, str. 96 i 99). Warto też zwrócić uwagę na fakt, że same wypowiedzi sformułowane przez daną osobę mają wpływ na jej osobiste przekonania, które to rozumowanie jest charakterystyczne dla NLP (programowanie neurolingwistyczne).

kilku różnych arkuszy odpowiedzi na języku angielskim jest totalna porażka... nie można wiedzieć wszystkiego co się podpatrzy i wszystko inaczej wtedy człowiek zamiast pisać dalej to zastanawia się czy to on ma błąd czy ten drugi i marnuje się czas... po wynikach to chyba sama wpadnie w obłęd (...)

W drugiej wypowiedzi rzuca się w oczy jej **emocjonalny charakter** („z tym obłędem”, „jakiś palancik z komisji”, „totalna porażka”), a także osobiste odniesienia w prezentowanym stanowisku do osoby autora („sama wpadnie w obłęd”). Przedstawiana tu argumentacja ma mało rzeczowy i na skutek tego zdecydowanie nieprzekonujący charakter („przez się rozumie się”). Warto tu zwrócić uwagę na wyraźnie kolokwialny i chaotyczny charakter wypowiedzi (wyrażający się, przykładowo, w zastosowaniu wieloznacznych określeń i braku jakichkolwiek przedmiotowych pojęć) oraz na nieczytelny i wątpliwy sposób prezentacji argumentów (np. „tu treść jest zawarta między wierszami”). Autor (także maturzysta, dysortograf?) raczej stara się odwołać do „prawd oczywistych” i stąd obecność wyrażen typu „przecież” (powtórzone dwukrotnie), czy też „kto to widział”.

Wypowiedź 3.

„(...) Zarówno jedna, jak i druga forma [matury] mnie nie zadawała. Stara matura sprawdzała - według mnie - przede wszystkim umiejętność ściągania. Co sprawdza nowa? Tego jeszcze dokładnie nie wiem. Mają rację Ci, którym nie podoba się formuła egzaminu wewnętrznego. To prawda, że część uczniów, idąc po najmniejszej linii oporu, kupuje gotowe prezentacje. Są jednak tacy, na szczęście, którym chce się trochę popracować i przygotować wystąpienie samodzielnie. Chwała za to im i ich polonistom, którzy potrafią przekonać uczniów, że mimo wszystko warto się nieco pomęczyć. Po co? Chociażby po to, by wypaść dobrze podczas rozmowy. Jeżeli chodzi o egzamin zewnętrzny, to boli mnie przede wszystkim fakt, że nie promuje on uczniów twórczych. Przez kilka lat (stara matura) [uczniowie mieli] prawo myśleć inaczej i interpretować inaczej pod warunkiem, że potrafią swoje stanowisko uzasadnić. Teraz [muszą] myśleć "jednakowo", modelowo. Czy to możliwe? Oczywiście. Wszystko jest do wyćwiczenia. Wystarczy dobrać odpowiednie metody, przekonać [się], że to się "opłaca". Tylko czy o to chodzi? Czy człowiek musi myśleć i pisać schematami. Tracą na tym Ci, którzy myślą, którzy mają własne zdanie.(...)”

Trzecia wypowiedź ma wyraźnie mniej jednoznaczny charakter. Z jednej strony uwagę w niej zwraca fakt, że poszczególne zdania są kompletne, ukończone, a także stylistycznie i logicznie powiązane ze sobą, zaś całość przyjmuje charakter pytań i odpowiedzi. Z drugiej strony żadne z postawionych pytań nie doczekuje się obszerniejszego rozwinięcia, zaś krótkie odpowiedzi zawierają elementy zdradzające subiektywne odczucia

autora („*chwała im za to*”, „*boli mnie [...] fakt*”, „*Oczywiście.*”), aniżeli maturalną rzeczywistość. Tak więc elementem determinującym skuteczność tej wypowiedzi jest tu długość zdania oraz obecność przymiotnikowych i przysłówkowych fraz. Interesującym jest również fakt (zwraca na niego uwagę inny uczestnik forum), że autor (nauczyciel polonista), który podkreśla znaczenie samodzielności posługuje się mało precyzyjnymi określeniami, czego przykładem jest „najmniejsza linia oporu”.

Wypowiedź 4.

„(...) najlepiej do matury podejść max na luzie. tzn zawsze jest jakiś stresik ale podejść do tego w sposób olewający...zdasz to zdasz nie zdasz to nie zdasz.. świat się nie zawali.ja tak [...] w dzień matury [trzeba] wyrwać parę kartek z różnych pomocy naukowych [ale] nie (...) małe kartki tylko kartki formatu zwykłego zeszytu szkolnego. kilka orpaczonych z polskiego i był luz...) i[można zdać].... na jednych z lepszych ocen. a jeśli zdajesz też matematykę piszemy to powiem ci tak...zawsze się ściągają...choćby nie wiem jak pilnowali na matematyce zawsze latają ściągają. dlatego [można pisać z matki będąc] kompletna noga z tego przedmiotu. wiadome że na matematyce mają wszyscy tak samo gorzej np z historią czy czymś takim. gdzie nie możesz spisywać słowo w słowo. ale...na wszystko jest sposób. MATURA to jest egzamin końcowy który pokazuje ci jak dobrze nauczyłeś się ściągac przez te 4 lata w liceum:) hahahahaha (...)”

Język autora tej wypowiedzi dużo zdradza nie tylko na temat jego emocjonalnego podejścia, ale także zakresu, w jakim autor wypowiedzi w języku pisanim stosuje struktury i wyrażenia języka pisanego (Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że z wypowiedzi tej nie można zbyt wiele wnioskować o świadomości autora wypowiedzi na temat różnic pomiędzy tymi dwoma formami języka, gdyż przytoczony tu zapis może stanowić świadomy wybór autora; aby o tejże świadomości wnioskować, potrzebny byłby choćby krótki fragment tekstu pisanego w sytuacji formalnej). Na szczególną uwagę zasługuje tu jednak zupełnie inny aspekt: sformułowana wypowiedź przynosi nam pewne informacje na temat czegoś w rodzaju metawiedzy autora: autor (uczeń) zdradza tu bowiem swoją świadomość na temat tego, czym się różni charakter wiedzy matematycznej od wiedzy historycznej (na ile trafnie to czyni, nie jest przedmiotem niniejszego tekstu).

Wypowiedź 5.

„(...) Na poziom podstawowy na maturze potrzebna jest tylko inteligencja ;-) Na poziom rozszerzony - zainteresowanie danym przedmiotem. No i jakaś konkretna wiedza. Nie [przejmuj] się tym czy [zdasz]. Pozostaje pytanie: Na ile [zdasz] (...)”

Piąta wypowiedź pomimo tego, że krótka, to zdaje się przedstawiać pewną całościową koncepcję autora, z którego słów można odczytać przekonanie, że egzamin maturalny na poziomie podstawowym zdać może bez problemu każdy uczeń, nawet w sytuacji, gdy nie posiada on żadnej konkretnej wiedzy, zaś poziom rozszerzony wymaga wiedzy właśnie i zainteresowanie przedmiotem maturalnym. Nie rozstrzygając o słuszności obserwacji autora, warto zauważyć, że tak zwięzła wypowiedź (czyli niewiele danych na poziomie obserwowalnym) stać się może podstawą dość obszernych interpretacji i wniosków (czyli pozyskania znacznego zasobu informacji na temat sfery latentnej). Wypowiedź ta pokazuje zatem, że objętość danych językowych nie jest wprost proporcjonalna do ilości informacji pozyskanych na temat autora (tu: ucznia, egzaminacyjnie doświadczonego?) wypowiedzi.

Wypowiedź 6.

„(...) to właśnie matura...(albo raczej ta cała otoczka...stres...robienie z tego niewiedomo jakiego przeżycia...) ma przygotować [uczniów] do tych dalszych schodów :] Żeby znalezienie dobrej pracy (czyli takiej w której jesteś w stanie normalnie zarabiać, mieć jakieś urlopy i nie bać się o zwolnienie z miesiąca na miesiąc) było tak trudne jak zdanie matury - byłoby pięknie (...)”

Ta kolejna wypowiedź, w przeciwieństwie do poprzednich, dotyczy zasadniczo emocjonalnej strony egzaminu maturalnego. Nie zawiera jednocześnie określeń (przymiotników, przysłówków, rzeczownikowych epitetów) bezpośrednio oddających ustosunkowanie się autora doń. Poprzez zastosowanie trybu przypuszczającego autor sprawia, że wypowiedź ta może być różnie interpretowana przez jej odbiorcę i trudno jest tu bezpośrednio wnioskować na temat sfery latentnej w zakresie wartościowania przez autora omawianego egzaminu. Sformułowanie tej samej myśli w **trybie oznajmującym** wymagałoby od autora (w osobie ucznia) użycia określeń typu „egzamin maturalny jest taki a taki” i tym samym zmniejszyłoby dystans pomiędzy powierzchownymi danymi obserwowalnymi a głębokimi danymi latentnymi.

Wypowiedź 7.

„(...) Nie histeryzujmy. Na trójkę to każdy się nauczy, tak jak każdy matematyk musiał na trójkę opanować zdolność pisania wypracowań z polskiego, choć to zupełnie niepraktyczna i nieprzydatna umiejętność... W Polsce modne jest pozowanie na nieuka, jeśli chodzi o kierunki ścisłe. Gdybym ja tak chodził i mówił "tego Sienkiewicza, to ja w ząb nie kumalem", to bym wyszedł na debila. Ale kokietować rozmówców tekstami "z matematyki jestem drewno" wypada i wykładowcy uniwersyteckiemu (sam słyszałem).

Dla mnie matura z matematyki jest istotna nie dlatego, że to zmusi do nauki tych co potem studiują kierunki ścisłe, bo ich i tak nauczą. Ważne jest to, że dzięki obowiązkowej maturze, umiejętności matematyczne posiadają inni, ci którzy potem nie będą mieli z matematyką na studiach styczności. W dzisiejszym świecie człowiek który nie zna matematyki to analfabeta używający narzędzi (komputer, telewizor, radio, telefon, odbiornik GPS) których zasady działania nie będzie w stanie zrozumieć. To przez nieznaną nauk ścisłych są tak popularni ludzie pokroju Kaszpirowskiego i tak chętnie odwiedzane są "piramidki" i "czakramy" (...)"

Wypowiedź broni obowiązkowego statusu matury z matematyki. Przytacza bardziej i mniej racjonalne argumenty przemawiające na korzyść takiego rozwiązania (odpowiednio – implikacje obsługi komputerów oraz daleko idące konsekwencje nieznaności nauk ścisłych) negatywne, zaś „drugą stronę medalu” w postaci obowiązkowego pisania na maturze wypracowań z języka ojczystego bagatelizuje i argumentację ogranicza do dwóch niepocholebnych epitetów (których znaczenie ponadto się w dużym stopniu pokrywa), „niepraktyczna” i „nieprzydatna”. Poprzez ten brak wyważonej argumentacji autor (nauczyciel) dostarcza informacji na temat swoich osobistych preferencji i brak otwartości na racje humanistów. Zdaje się jednocześnie nie dostrzegać faktu, że swoje racje przedstawia za pomocą pisemnej wypowiedzi, która zapewne spełnić ma praktyczny cel i „nawrócić” mało oświeconych a przy tym rozmarzonych i niezbyt trzeźwo myślących gryzipiórków i grafomanów.

Wypowiedź 8.

„(...) Obowiązkowa matura z matematyki nie ma sensu. Jej wprowadzenie nijak nie wpłynie na ilość osób na kierunkach ścisłych. Kto chciał iść na taki kierunek to i tak musiałby zdawać matematykę lub fizykę, kto woli kierunki humanistyczne matkę mógłby sobie odpuścić. Nie widzę powodu, dla którego np. dziennikarz musiałby znać matematykę. Pan W. stwierdził w tym temacie, że pisanie jest umiejętnością niepraktyczną i nieprzydatną. Jak nazwiemy zatem marnowanie czasu na nauczanie humanisty rysowania wykresów kolejnych typów funkcji? Ani go to nie interesuje, ani mu się w życiu nie przyda. Twierdzą panowie, że osoba na poziomie musi być dobra z wszystkiego. Jest to podejście złe, gdyż przyszłość leży w specjalizacji. Dobry informatyk nie musi znać daty bitwy pod Grunwaldem. Skompromituje się on w oczynanym towarzystwie ale swoją pracę będzie wykonywał dobrze. Państwo nie powinno wydawać "certyfikatu bycia człowiekiem na poziomie" w postaci matury. O tym czy ktoś jest na poziomie, dowiem się po chwili rozmowy, nie potrzebując do tego żadnego papierka (...)"

Wypowiedź ósma jest zdecydowanie bardziej wyważona od wypowiedzi poprzedniej, w czym niewątpliwie tkwi jedna z jej pozytywnych stron. Jednocześnie zdradza – poprzez jednoznaczny **tryb oznajmujący** –

stanowisko autora („*Jest to podejście...*”, „*Państwo nie powinno wydawać...*”). W wypowiedzi nie pojawiają się konwencjonalnie sformułowane stanowiska, a jej całość sformułowana jest logicznie i w jednakowym stylu. Interesujące przekonanie zdradza ostatnie zdanie wypowiedzi, świadczące o tym, że autor (szukający jakby usprawiedliwienia własnego lenistwa?) wyraźnie przecenia swoje możliwości interpretacyjne i brak świadomości dystansu, jaki dzieli sferę latentną od sfery obserwowalnej. Pozostaje mieć nadzieję, że tak szybkich („chwilowych”) ocen osobowości nie dokonuje autor (nauczyciel) na swoich maturzystach.

Powyższe wypowiedzi dotyczą odmiennych aspektów egzaminów maturalnych. Jednakże pomimo tych odmienności w każdym z ośmiu przypadków faktem pozostaje to, że pomiędzy tym, co *obserwowalne*, a tym, co *latentne*, pozostaje dystans; w każdym z ośmiu przypadków **całkowicie pewną jest jedynie wypowiedź ucznia lub nauczyciela, zaś sfera latentna zawsze pozostaje niepewna**. Zgodnie z zamysłem metodologicznym wyprowadzenie choćby „najpłytszej” inferencji zawiera w sobie element niepewności, związany chociażby z tym, że każdy z przytoczonych tu autorów ma prawo jedynie pozorować przedstawione przez siebie stanowisko. Twierdzenie, że z którejkolwiek wypowiedzi coś „wiadomo na pewno na temat wartościowania przez autora egzaminu maturalnego” pozostaje rozumowaniem folklorystycznym.

Chcąc stworzyć dla analizy „L-O” systematyczne podstawy teoretyczne, należałoby podjąć empiryczną próbę odpowiedzi na kilka nasuwających się tu pytań. Najważniejsze wydają mi się następujące trzy pytania (odwołując się do wypowiedzi 8, pokuszę się o krótką na nie odpowiedź):

Pytanie 1.: *Jakie właściwości wypowiedzi decydują o dystansie pomiędzy danymi obserwowalnymi a latentnymi i tym samym decydują o głębokości wnioskowania?*

Powyższe wypowiedzi wskazują na znaczenie:

- (a) właściwości merytorycznych i emocjonalnych (dystans „L-O” większy w przypadku wystąpienia tych drugich),
- (b) wyróżników subiektywizmu i obiektywizmu (te pierwsze obecne pod postacią np. zaimków osobowych lub innych form 1 os. l.p.),
- (c) właściwości językowych (np. zakres, w jakim dana wypowiedź jest kompletna pod względem strukturalnym lub koherentna pod względem stylistycznym świadczyć może o tym, na ile zagadnienie zostało poddane głębszej refleksji; natomiast zastosowanie konwencjonalnych zwrotów oraz brak jednoznaczeniowych przedmiotowych określeń może być wyrazem

powtarzania pewnych utrwalonych stereotypów, czyli w mniejszym stopniu zdradzać zindywidualizowane przekonania autora wypowiedzi).

Pytanie 2.: *Jaki zasób obserwowalnych danych może stać się podstawą oceny właściwości latentnych?* (Nie chcemy wszakże oceniać tego, co obserwowalne, wątpliwe i zmienne.)

Podjmując wstępną próbę odpowiedzi na te pytania w oparciu o analizę powyższych wypowiedzi, można stwierdzić, że za minimalny zasób obserwowalnych danych można uznać taką ich ilość, która pozwala autorowi przedstawić dane zagadnienie na własny niekonwencjonalny sposób. Ważnym w tym miejscu jest fakt, że słysząc bądź czytając określoną wypowiedź, dochodzimy do punktu, w którym uzyskujemy na podstawie cząstkowych elementów wypowiedzi jakby całościowy obraz stosowanego przez daną osobę języka i w którym to punkcie język całkowicie inny spotkałby się u nas z zaskoczeniem i niepewnością odnośnie tego, z czego zaistniała zmiana jakościowa wyniku.

Pytanie 3.: *Jakie korzyści uzyskujemy przekładając dane obserwowalne na dane latentne?*

Odróżniając te dwie sfery edukacji, przede wszystkim nie tworzymy mitów na temat tego, co uczniowie sądzą, wiedzą i potrafią. Bez względu na to, której dziedziny rozumowanie typu „L-O” dotyczy, osiągamy realny obraz obyczajowości klasy, struktury poznawczej uczniów oraz zasobu opanowanych umiejętności. Stwarza to wiarygodne podstawy dla dalszej pracy wychowawczo-dydaktycznej.

4. Język jako pomost pomiędzy sferą latentną a obserwowalną

Wiele współczesnych publikacji z zakresu pedagogiki i psychologii kładzie silny nacisk na to, aby w toku nauki w szkole osobista wiedza ucznia i jego język nie poddawane były dewaluacji¹⁹. Zachodzi więc naturalnie wynikająca z tego postulat potrzeba wypracowania zasad i narzędzi interpretacji uczniowskich wypowiedzi²⁰. Takie zadanie niewątpliwie mieści się w obszarze zainteresowań i wyzwań diagnostyki edukacyjnej.

¹⁹ Np. Paetcher C. *Schooling and the Ownership of Knowledge*. (w:) Curriculum Studies, Vol. 6, No.2, 1998. Bernstein B. *Odtwarzanie kultury*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990.

²⁰ Cenne w tym zakresie wskazówki możemy odnaleźć np. w pracy pod red. Jerzego Trzebińskiego *Narracja jako sposób rozumienia świata* (Gdańsk 2002,GWP), która zajmuje się m.in. związkiem narracji z budowaniem tożsamości, relacjami z innymi.

Kładzie się także nacisk na to, aby w przypadku wypowiedzi pisemnych nauczyciel nie pozostawał jedynym audytorium²¹. Świadomość osoby piszącej kręgu i kompetencji odbiorców tekstu okazuje się mieć znaczący wpływ na poziom uporządkowania wypowiedzi oraz na bogactwo i precyzję prezentowanego w tekście obrazu rzeczywistości. Należy zatem skłaniać i przyzwyczajać ucznia do werbalizacji na zróżnicowanym forum przedmiotowych zagadnień, brunerowskiego przegadywania samemu ze sobą problemów i tym samym podnoszenia jakości odbioru informacji przekazywanych przez ucznia nauczycielowi.

Wypracowanie zasad i narzędzi językowej analizy uczniowskich wypowiedzi może znacząco przyczynić się nie tylko do lepszego poznania wiedzy i przekonań uczniów, ale także może pozwolić rozpoznać powody, dla których uczniowie w poszczególnych sytuacjach w ogóle podejmują komunikację²². Z drugiej strony świadomość ucznia, że nauczyciel nie wymaga stosowania jakiegoś jednego szkolnego typu języka, lecz stara się własny język ucznia zrozumieć, służy zyskaniu przez nauczyciela zaufania ucznia, bez którego – jak przekonywająco argumentują znani amerykańscy psycholodzy Pratkanis i Aronson²³ – „komunikacja staje się trudna, jeśli nie niemożliwa”.

²¹ Barnes D. op.cit., str. 113; Klus-Stańska D. op.cit., str. 149.

²² Hein Retter (za K. Steilem i in.) przytacza pięć podstawowych powodów: zamiar tworzenia więzi, wyładowanie uczuć, zamiar przekazania informacji, zamiar przekonywania, zamiar zabawiania. (Retter H. *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, str. 207).

²³ Pratkanis A., E. Aronson. *Wiek propagandy*, Warszawa, PWN, 2004, str. 113.