

dr Kornelia Rybicka, dr Beata Udzik

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Nauczyciel i (czy) egzaminator ocenia test czytanie ze zrozumieniem

Pech jest w pewien sposób nasz własny

Jak sprawdzać czytanie ze zrozumieniem?

Czytać to „przebiegając wzrokiem po napisanych lub wydrukowanych literach albo innych symbolach, formułować w umyśle lub na głos odpowiadające im dźwięki językowe; zapoznawać się z treścią tego, co jest napisane albo wydrukowane.”¹ Tak rozumiane czytanie jest podstawowym instrumentem odbierania i nadawania komunikatów przez człowieka. Jednak w przywołanej definicji ogólnojęzykowej akcentuje się jego techniczny i najważniejszy wymiar. Tymczasem tylko opanowanie umiejętności czytania na odpowiednio wysokim poziomie zapewnia sukces edukacyjny, a później życiowy we wszystkich dziedzinach. Stąd trudno przecenić wysiłki tych, którzy podejmując wyzwanie reformy systemu edukacji w Polsce, szczególną uwagę zwrócili na kształcenie i doskonalenie kompetencji uczniowskich w zakresie skutecznego porozumiewania się.

Na temat czytania wiemy już bardzo wiele, zajmują się nim m.in. psychologowie, neurolingwiści, dydaktycy języka. W teorii proces czytania dzieli się zazwyczaj na dwa etapy: percepcję i recepcję. Percepcja jest etapem wstępnym. Aby zaistniała, konieczne są pewne warunki fizjologiczne pozwalające na spostrzeganie pisma. Recepcja to z kolei rozumienie tego, co się czyta, osadzenia informacji w systemie wiedzy i wartości jednostki, ewentualne ich zapamiętanie. Kolejny etap czytania to interioryzacja, czyli nie tylko przyjęcie komunikatu, ale uwierzenie mu, uznanie jego przesłania za swoje. „Interioryzacja prowadzi do eksterioryzacji, tzn. nie tylko przyjęcia poglądów, ale też ich uzewnętrzniania.”² Celem niniejszego artykułu staje się nie tyle przegląd bardzo bogatej naukowej i dydaktycznej literatury dotyczącej czytania, co zasygnalizowanie problemu konstrukcji narzędzia służącego zbadaniu poziomu opanowania umiejętności czytania ze zrozumieniem na maturze oraz sposobu oceniania owej umiejętności.

Jak pisze Regina Pawłowska, autorka zarówno *Lingwistycznej teorii nauki czytania*, jak i *Metodyki ćwiczeń w czytaniu*, „współczesny rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej może tylko ten, kto umie korzystać z najróżniejszych źródeł wiadomości, kto umie przetwarzać dane, kto potrafi uczyć się przez całe życie, a więc ten, kto rozumie

¹ Słownik języka polskiego, pod red. M. Szymczaka, t.1, Warszawa 1978.

² J. Dunin, *Pismo zmienia świat*, Warszawa – Łódź 1998.

teksty odbierane, kto umie czytać szybko i funkcjonalnie, bo większość ważnych i potrzebnych informacji przekazuje się za pomocą pisma i druku.”³ Proces kształcenia w nowoczesnych społeczeństwach powinien być nastawiony na uczenie i doskonalenie umiejętności czytania.

W Polsce zainteresowanie czytaniem nie tylko na najniższych poziomach edukacji nasiliło się szczególnie podczas prac nad reformą edukacji w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. „Jedną z podstawowych sprawności, w jaką szkoła wyposaża ucznia, powinna być umiejętność czytania – część składowa ogólnego wykształcenia, która obejmuje percepcję i rozumienie czytanego tekstu. Czytanie jest jednym z podstawowych narzędzi samokształcenia, ciągłego rozwijania własnej osobowości, które ułatwia uczenie się, czyni pracę umysłową bardziej świadomą i pozwala jednocześnie poznawać świat nauki i kultury, otaczającą go rzeczywistość.”⁴ Stąd też zaistniała potrzeba z jednej strony doskonalenia czytania na wyższych poziomach, z drugiej strony diagnozowania stanu owych umiejętności.

Właśnie owo diagnozowanie stopnia rozumienia czytanego tekstu stanowi wyzwanie zarówno dla konstruktorów zadań egzaminacyjnych (szerzej być może dla twórców koncepcji egzaminu), jak i dla nauczycieli chcących swoich uczniów jak najlepiej do egzaminu przygotować. Jak sprawdzić, czy uczeń zrozumiał przeczytany tekst, jakie narzędzie będzie do tego najlepsze? Można tutaj zaprezentować dwa skrajne stanowiska.

Pierwsze reprezentuje Tadeusz Patrzalek, który zadania zamknięte uznał za najodpowiedniejsze dla testu czytania ze zrozumieniem. Badany wybiera wówczas odpowiedzi spośród podanych, nie musi ich formułować, pisać. Patrzalek podaje cztery przyczyny takiego stanowiska:

„ – Daje się nimi (zadaniami zamkniętymi – przyp. auterek) sprawdzić rozumienie tekstu czytanego w postaci czystej, bez pośrednictwa innych czynności, np. pisania; jeśli ktoś nie daje poprawnej odpowiedzi w zadaniu otwartym, w którym ma ją sformułować, to nie wiadomo dlaczego: czy nie wyczytał jej z tekstu, czy tylko nie potrafił jej wypowiedzieć, napisać.

– Czytanie należy do umiejętności odbiorczych, w dużym stopniu polega na odtwarzaniu nadanego w tekście komunikatu i wybieraniu z niego treści potrzebnych, a do tego naturalnie nadają się właśnie zadania typu wyboru (...).

– Zadania zamknięte są ekonomiczne w stosowaniu (...).

– Zadania otwarte są potrzebne testowi czytania ze zrozumieniem jedynie w wąskim zakresie sprawdzanych rzadko zastosowań nietypowych (twórczych).”⁵

³ R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, s. 8.

⁴ D. Krzyżyk, *Czytanie ze zrozumieniem. Część pierwsza: Teoretyczne podstawy testu czytania ze zrozumieniem*, [w:] *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego (materiały konferencyjne)*, Biuletyn Maturalny OKE w Jaworznie. www.oke.jaworzno.pl

⁵ T. Patrzalek, *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*, „*Polonistyka*” nr 4, 1998, s. 202 – 207.

Patrzalek przestrzega przed budowaniem testu, w którym oprócz czytania ze zrozumieniem sprawdza się inne umiejętności, np. pisanie, ponieważ „wyniki jednoczesnego badania splecionych ze sobą różnorodnych osiągnięć są jakościowo niewyraźne, nie lokalizują dokładnie błędów”⁶. Występując w obronie „czystości gatunku” testu czytania ze zrozumieniem, ma na uwadze jasność myśli teoretycznej (pojęcia) wyodrębniającej podejmowane działanie (budowa narzędzia pomiaru).

Zupełnie odmienne stanowisko prezentują ci, którzy uważają, że streszczenie może być także formą sprawdzającą czytanie ze zrozumieniem. Jak pisze Klaus Schreuder, autor materiałów roboczych przygotowywanych w ramach projektu SMART, obecnie w Holandii „jest ono stosowane we wszystkich czterech typach szkół w szkolnictwie ponadpodstawowym. W nurcie przygotowującym do studiów wyższych długie linearne streszczenie zostało zastąpione streszczeniem logicznym, tj. takim, które redukuje tekst podstawowy do około 10% pierwotnej długości oraz koncentruje się na głównej idei i bezpośrednich argumentach z nią związanych.”⁷ Wg Schreudera postrzega się formę streszczenia jako najlepszy środek pozwalający szkole nauczyć, a następnie zbadać pełne rozumienie trudnych tekstów.

Test czytania z zadaniami zamkniętymi oraz streszczenie to jedynie bieguny wielu możliwości sprawdzania rozumienia czytanego tekstu. W polskiej maturze z języka ojczystego przyjęto zmodyfikowaną nieco, także holenderską propozycję CITO, centralnej instytucji egzaminacyjnej w Holandii. W myśl tej teorii rozumienie czytanego tekstu to rozumienie go na poziomie znaczeń, struktury oraz aspektów komunikacji. Już w syllabusie, a później w kolejnych informatorach maturalnych, odnajdujemy zestawienie poziomów tekstu i umiejętności ucznia w odniesieniu do tychże poziomów. Narzędziem sprawdzającym czytanie stał się test, w którym większość stanowią zadania otwarte krótkiej odpowiedzi, natomiast zadania zamknięte pojawiają się w niewielkim zakresie (jedno lub dwa w teście). Jeszcze w „Informatorze maturalnym od roku 2005” znajdowała się uwaga, że możliwe jest zastąpienie testu poleceniem napisania streszczenia logicznego⁸. Jednak wydaje się, że zrezygnowano z takiego rozwiązania.

Mamy więc na egzaminie maturalnym z języka polskiego test sprawdzający czytanie, w którym uczeń udziela głównie krótkich odpowiedzi na około 14 – 16 pytań i poleceń (zazwyczaj dwa z nich są zamknięte). Oceniana jest poprawność owej odpowiedzi w aspekcie treści, natomiast w ocenie pomija się kształt językowo-stylistyczny oraz kwestię zapisu. Konsekwencją takiego rozwiązania staje się stworzenie dwóch perspektyw oceniania: innej dla odbioru tekstu, innej dla tworzenia własnego tekstu. Poziom sprawności językowej oraz zapis oceniane są bowiem w drugiej części arkusza – w wypracowaniu. Stanowisko takie wydaje się logiczne, skoro pierwsza część ma sprawdzać czytanie, a druga pisanie w związku

⁶ T. Patrzalek, Jeszcze o czytaniu ze zrozumieniem, [w:] Dawne i nowe formy egzaminowania: V(VII) Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna”, pod red. B. Niemierki i W. Małeckiego, Wrocław 2001, s. 230, s. 235.

⁷ K. Schreuder, Holenderski jako język ojczysty oraz wolność edukacji, Materiały robocze komponentu 02 SMART, s. 15.

⁸ Informator maturalny od roku 2005 z języka polskiego, Warszawa 2003, s. 18.

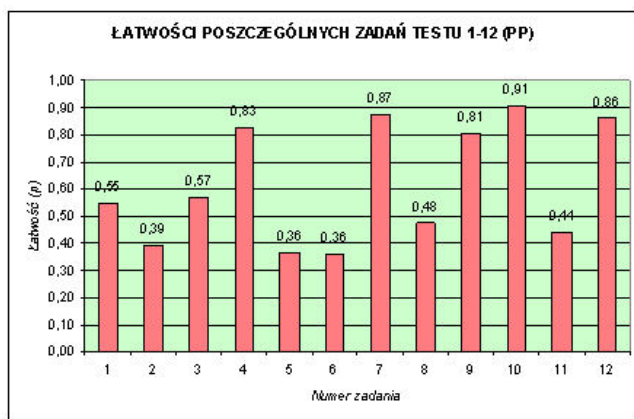
z tekstem literackim.

Czy jednak można oddzielić czytanie od pisania, jeśli formą sprawdzania poziomu rozumienia tekstu nie jest test składający się tylko, jak chciał Patrzalek, z zadań zamkniętych? Przecież uczeń musi nadać jakiś kształt językowy swoim odpowiedziom, wśród których pojawiają się nie tylko informacje w formie wyliczenia, ale również zdania, a nawet ciągi zdań? Postaramy się przybliżyć zagadnienie, rozpatrując przykłady z próbnej matury. Połączymy ich analizę z problematyką dylematów nauczyciela – egzaminatora, który oceniając wypowiedź ucznia, przydziela punkty za odpowiedzi treściowo poprawne, nawet jeśli są w nich rażące błędy językowe.

Przypadek pewnych zadań z próbnej matury

Sięgnijmy do pewnej obserwacji poczynionej na podstawie analizy 218 odpowiedzi na dwa wybrane pytania z arkusza matury próbnej o zasięgu ogólnopolskim przeprowadzonej w listopadzie 2006 r.⁹ Podstawą formułowania pytań był tekst popularnonaukowy o tematyce psychologicznej autorstwa E. Trzebińskiej” Urodzeni pechowcy”. Autorzy prac to uczniowie liceum ogólnokształcącego.

Do analizy wybrano zadanie pierwsze oraz dziewiąte, ponieważ piszący, udzielając odpowiedzi, używali równoważników zdań, zdań lub ciągów zdań. Zadanie pierwsze okazało się umiarkowanie trudne (współczynnik łatwości 0,55), natomiast zadanie dziewiąte – łatwe (współczynnik łatwości 0,81). Przywołane przykłady to odpowiedzi, za które uczeń otrzymywał maksymalną liczbę punktów.



Rysunek 1. Współczynniki łatwości dla poszczególnych zadań testu

⁹ Arkusze próbnej matury wraz ze schematami oceniania udostępnione na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=403&Itemid=2>

Pierwsze zadanie brzmiało: Co z punktu widzenia psychologów oznacza stwierdzenie, że „pech jest w pewien sposób nasz własny”? Zgodnie z typologią Wojciecha Kojosa¹⁰ ze względu na treść jest to pytanie o definicję, istotę rzeczy. Wszak uczeń ma wyjaśnić znaczenie stwierdzenia. Równocześnie jednak, co wykazują analizowane uczniowskie odpowiedzi, jest w nim ukryte pytanie o przyczynę zjawiska. Można by je bowiem przeformułować na synonimiczne: Dlaczego psychologowie twierdzą, że „pech jest w pewien sposób nasz własny”? Tak sformułowane pytanie wg klasyfikacji logicznej można uznać za pytanie dopełnienia¹¹. Poprawna odpowiedź wg autora schematu oceniania to dostrzeżenie, że nasze nieszczęścia wynikają z ukształtowania naszego umysłu. Nauczyciel sprawdzający odpowiedzi uczniów powinien uznać każdą, która świadczy o tym, że maturzysta rozumie czytany tekst. Odpowiedzi mogą przybierać różną formę językową. Zdarza się jednak i tak, że są one zapisane następująco (wszystkie zapisy w wersji oryginalnej, z błędami):

Przykład 1.

Ludzie sami ściągają nie siebie pecha po przez swoje nastawienie psychologiczne.

Przykład 2.

„Pech jest w pewien sposób nasz własny” psychologowie twierdzą, że my sami sprowadzamy na siebie trudności i problemy oraz jest w znacznym stopniu zaprogramowane w naszym umyśle.

Przykład 3.

Tłumaczą oni słowa te w ten sposób, że sami jesteśmy powodem trudności i problemy jakie pojawiają się w naszym życiu, bo jest to w pewien sposób zakodowane w naszym rozumie.

Przykład 4.

Ponieważ wg psychologów to co nas spotyka jest w znacznym stopniu zaprogramowane w naszym umyśle.

Przykład 5.

Ponieważ psychologowie twierdzą że jest to umieszczone w naszym umyśle. Mają syndrom pechowca.

Wszystkie przykłady to odpowiedzi, które zostały uznane za poprawne, a ich autorzy otrzymali za nie punkt. Tymczasem w każdej z nich pojawił się błąd językowy lub błąd w zapisie.

¹⁰ W. Kojos, Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika, Warszawa 1975, s. 80.

¹¹ Z. Kraszewski, Logika. Nauka rozumowania, Warszawa 1984, s. 208 – 218.

Tabela 1. Klasyfikacja wybranych błędów w przywołanych przykładach

Przykład 1.	błąd ortograficzny (po przez), błąd leksykalny (użycie niewłaściwego wyrazu bliskoznacznego psychologiczny zamiast psychiczny)
Przykład 2.	błąd składniowy (brak właściwej strukturalizacji treści w zdaniu wielokrotnie złożonym, czego konsekwencją jest zaburzenie w odbiorze relacji między zdaniami składowymi)
Przykład 3.	błąd składniowy (potok składniowy, zbyt rozbudowane zdanie, w którym gubi się sens), błąd stylistyczny (nadużywanie zaimków wskazujących te, ten, to)
Przykład 4.	błąd składniowy (niewłaściwe usamodzielnienie zdania podrzędnego), błędy interpunkcyjne
Przykład 5.	błędy składniowe (niewłaściwe usamodzielnienie zdania podrzędnego, w zdaniu drugim błędne odniesienie podmiotu domyślnego – psychologowie mają syndrom pechowca?), błąd interpunkcyjny

Pytanie generujące błąd?

W kontekście rozważanego w artykule zagadnienia funkcji próbnej matury w procesie dydaktycznym na przykładzie wybranego narzędzia, którym badane jest czytanie ze zrozumieniem, ciekawa okazuje się również analiza zadania dziewiątego tegoż samego testu z 2006 roku. Brzmiało ono następująco: „Dlaczego, według koncepcji Alice Miller, krzywdy doznane w dzieciństwie prowadzą do niepowodzeń i kłopotów w dorosłym życiu?” Z logicznego punktu widzenia ze względu na sposób udzielania odpowiedzi jest to pytanie problemowe. „Odpowiedziami na tego rodzaju pytania są zdania przedstawiające (...) przyczynę lub powód względnie cel lub skutek zaistnienia zdarzenia, zjawiska opisywanego w osnowie pytania, w istocie zaś – wskazujące związek łączący zdania lub stany rzeczy.”¹²

W modelu przewidziano następujące możliwości odpowiedzi, (zaznaczając, iż przyznać można dwa punkty lub zero), np.:

- *Po krzywdzie doznanej w dzieciństwie pozostaje trwały ślad pamięciowy, który sprawia, że jest ona odtwarzana przez całe życie.*
- *Ktoś skrzywdzony w dzieciństwie, aby zrozumieć swoją sytuację, musi przez całe życie odgrywać rolę ofiary lub oprawcy, co zamienia jego egzystencję w ciąg kłopotów i nieszczęść.*

Jak wynika z wykresu 1., zadanie dziewiąte okazało się zadaniem łatwym. Nie oznacza to jednak, że odpowiedzi uznane za właściwe były także poprawne pod względem językowym. Tutaj jednak należałoby zwrócić uwagę na ważne zjawisko. Otóż właściwie, merytorycznie i formalnie, sformułowane pytanie okazało się źródłem błędów językowych w 29, 35 % odpowiedzi (64 z 218).

¹² Z. Kraszewski, op. cit., s. 211.

Przykład 6.

Ponieważ sami staramy się odtworzyć krzywdy jakie doznaliśmy w dzieciństwie. Chcemy, aby one się ujawniły i chcemy, żeby zostały zrozumiane. W życiu postępuje według pewnych wzorów ukształtowanych w dzieciństwie. Wracanie do starych krzywd ma negatywny wpływ na nasze życie.

Przykład 7.

Ponieważ zło które dosięgło nas w dzieciństwie pozostawia pewien uszczerbek w psychice. Nie każdy potrafi poradzić z nim sobie. Nie potrafi zapomnieć. Nie pomaga w tym także rodzina która żyje według określonych priorytetów: często zapomina o bólu jakie przeżywa jej dziecko, a to odbija się w późniejszym życiu.

W obu przykładach udzielający odpowiedzi traktuje pytanie jako część własnego tekstu i rozpoczyna od zdania podrzędnego, którego nadrzędnik pozostaje jedynie w domyśle. Elipsa zdania głównego, nadrzędnego wobec okolicznikowego przyczyny rozpoczynającego się spójnikiem upodrzedniającym ponieważ, czyni z odpowiedzi ucznia wypowiedź niezgodną z regułami składniowego kształtowania tekstu pisanego. Choć jest ona komunikatywna, to pozostaje niepełna pod względem formalnym. W obu przykładach mamy także do czynienia z potokiem składniowym, błędami w zakresie konstruowania zdań złożonych, naruszeniem składni rzędu oraz potocznością stylu.

Dylematy nauczycielskiego sumienia

Egzaminator sprawdzający pracę maturalną nikogo już niczego nie nauczy, tak więc ma wycenić pracę maturzysty zgodnie z przyjętym, wystandaryzowanym modelem. Tymczasem nauczyciel sprawdzający próbną maturę powinien dać uczniom informację nie tylko o tym, jak są przygotowani do rozwiązywania arkuszy maturalnych, ale także o tym, jak opanowali umiejętności przewidziane w podstawie programowej i standardach egzaminacyjnych. W obu tych dokumentach zagadnienie poprawności językowej pojawia się kilkakrotnie.

W myśl podstawy programowej¹³ szkoła w zakresie nauczania powinna zapewnić uczniom naukę poprawnego wypowiadania się w mowie i w piśmie w języku ojczystym, a nauczyciele powinni tworzyć warunki do nabywania umiejętności poprawnego posługiwania się językiem ojczystym. W zadaniach szkoły w zakresie języka polskiego pojawia się wspomaganie rozwoju kultury językowej i uwrażliwianie na piękno mowy ojczystej. W treściach nauczania polonista znajduje wartościowanie wypowiedzi językowych oraz pojęcia poprawność i błąd językowy. W standardach wymagań egzaminacyjnych¹⁴ w pierwszym obszarze Wiadomości i rozumienie czytamy, że zdający ma wiedzieć, znać i rozumieć, co to

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DZ.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100), załącznik nr 3.

¹⁴ Informator maturalny..., op. cit., s. 23 – 24.

znaczy mówić i pisać poprawnie, czym różni się polszczyzna mówiona od pisanej. W zakresie korzystania z informacji (obszar drugi standardów) uczeń powinien odróżnić tekst językowo poprawny od niepoprawnego, natomiast w zakresie tworzenia informacji (trzeci obszar standardów) zdający ma poprawnie mówić i pisać ze świadomością tego, dlaczego właśnie to robi.

Jak w takiej sytuacji powinien zachować się nauczyciel sprawdzający i oceniający próbną maturę? Jeśli ma ona spełnić swą funkcję i być diagnozą umiejętności ucznia w kontekście właściwego, tego najważniejszego egzaminu maturalnego, powinna stać się częścią procesu dydaktycznego, oceniania kształtującego, które dostarcza uczniowi oraz jego nauczycielowi „danych do indywidualizacji dalszego uczenia się i kształcenia”¹⁵, staje się „szukaniem drogi do spełnienia wymagań programowych na możliwie wysokim poziomie”¹⁶. Oczywiście jest, że w sytuacji próbnej matury powinno pojawić się omówienie wyniku, zaznaczenie wszystkich błędów oraz właściwy do nich komentarz, tak aby możliwa była autorefleksja ucznia. W ocenianiu kształtującym „komentarz do wyniku uczenia się ma większe znaczenie niż sam wynik”¹⁷.

Niemniej jednak nauczyciel, chcąc ocenić prace uczniów w zgodzie z kryteriami maturalnymi, uzna odpowiedź, choć będą w niej błędy językowe. Problem nabiera więc wymiaru aksjologicznego. Błędy językowe w wypracowaniu należy skrupulatnie zaznaczać i klasyfikować, ponieważ mają one zdecydowany wpływ na punktację za język, natomiast te same błędy w odpowiedziach na pytanie z testu pozostają bez sankcji.

Równie ważna jest tutaj perspektywa ucznia, który przechodzi przez trzy główne fazy czynności umysłowych: orientuje się w sytuacji (zapoznaje się z treścią tekstu), podejmuje decyzję (wybiera właściwy fragment tekstu i konstruuje w myśli sens odpowiedzi) i wreszcie wykonuje (formuluje pisemnie swą odpowiedź). Właśnie owo wykonanie – zredagowanie odpowiedzi jest błędne, a jednak punktowane. Nie pomaga to nauczycielowi w pobudzaniu właściwej motywacji uczniów do dbałości o kształt językowy odpowiedzi w teście.

Wnioski i rekomendacje

Trudno znaleźć idealne narzędzie służące badaniu rozumienia czytanego tekstu. O tym, jak wiele w tej dziedzinie osiągnięto w ostatnich kilku latach, niech świadczą wyniki polskich edycji międzynarodowych badań PIRLS i PISA. Nie do przecenienia jest tutaj znaczenie reformy, w tym wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych. Autorzy polskiego raportu PISA zauważają: „Pomiędzy latami 2000 i 2006 dokonał się zasadniczy wzrost umiejętności polskich uczniów w czytaniu i rozumowaniu.”¹⁸

¹⁵ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 302.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ http://www.ifispan.waw.pl/files/gfx/PISA/PISA_2006_071130.pdf, s. 6.

Czytanie ze zrozumieniem pojawia się na wszystkich egzaminach zewnętrznych (sprawdzian, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny) i autorkom nie chodzi o kwestionowanie znaczenia owej umiejętności dla przyszłej aktywności życiowej i zawodowej młodych ludzi. Analiza 218 uczniowskich prac z próbnej matury 2006 roku w kontekście doświadczeń także kolejnych sesji egzaminacyjnych skłania jednak do pewnych wniosków oraz postulatów tyleż metodycznych, co naukowych.

Można się zgodzić ze stanowiskiem, iż test bada umiejętności maturzystów głównie w ramach drugiego obszaru standardów wymagań egzaminacyjnych: *Korzystanie z informacji*, stąd kształt językowy odpowiedzi pozostaje kwestią drugorzędną w stosunku do sensu wypowiedzi. W takim razie jednak różnica pomiędzy maturą a egzaminem gimnazjalnym sprowadzałaby się jedynie do poziomu trudności i obszerności samego tekstu, którego rozumienie jest sprawdzane. Czy taki egzamin, w którym uznaje się, że można oddzielić czytanie od pisania, nawet jeśli poziom owego czytania wyraża się w poziomie pisania, jest jeszcze egzaminem z języka ojczystego?

Aby nie spłycać problemu i nie ograniczyć się jedynie do wykazywania pewnych zagrożeń płynących z podejścia do oceniania testu czytania ze zrozumieniem, należałoby w tym miejscu zarekomendować kilka zagadnień badawczych, które zarysowały się podczas analizy uczniowskich rozwiązań arkuszy próbnej matury.

Po pierwsze, ciekawym zagadnieniem okazuje problem uczestników aktu komunikacji w czasie rozwiązywania maturalnego testu czytania ze zrozumieniem. Są nimi bowiem autor tekstu, autor pytań oraz uczeń czytający zarówno tekst, jak i odpowiadający na pytania. Pociąga to za sobą konsekwencje w postaci dość skomplikowanej budowy uczniowskich odpowiedzi. W pełnej wersji zawiera ona co najmniej trzy komponenty: część odpowiedzi to anafora pytania, część to cytaty z tekstu, część wreszcie to elementy własne ucznia. Dla rzetelności analizy ważne byłoby zbadanie zarówno zawartości treściowej, jak formalnej owej odpowiedzi.

Po drugie, wydaje się, iż kształt komunikacyjny i językowy testu wpisuje się w ustalenia językoznawcze Barbary Bonieckiej, dla której pytanie i odpowiedź to minimalna jednostka dialogowa. „Pytanie, wywołując reakcję, podporządkowuje ją (odpowiedź – przyp. autorki) sobie w pewien sposób, uzależnia pod różnymi względami, określa jej kształt. Dlatego właśnie wraz z odpowiedzią tworzy nową jednostkę, jednostkę wyższego rzędu niż samo pytanie czy sama odpowiedź.¹⁹” Być może więc przyjęcie tej właśnie perspektywy badawczej pozwoli na postawienie i udowodnienie tezy o dialogowości wpisanej w istotę maturalnego testu czytelniczego, zwłaszcza że uczniowskie odpowiedzi ujawniają wiele cech języka mówionego.

Budowanie kryteriów oceny wymaga już dziś pogłębionej analizy dydaktycznej i językoznawczej uczniowskich odpowiedzi, ponieważ grzechem zaniechania byłoby pozostawienie tak bogatego materiału badawczego z czterech już kolejnych masowych sesji egzaminacyjnych. Ważne, aby niska jakość posługiwania się polszczyzną przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych nie była, jak ów pech, efektem naszych (nauczycieli) świadomych i nieświadomych działań.

¹⁹ B. Boniecka, *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*, Lublin 2000, s. 35.

Bibliografia:

1. Boniecka B., *Struktura i funkcje pytań w języku polskim*, Lublin 2000.
2. Dunin J., *Pismo zmienia świat*, Warszawa – Łódź 1998.
3. *Informator maturalny od roku 2005 z języka polskiego*, Warszawa 2003.
4. Kojs W., *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975.
5. Kraszewski Z., *Logika. Nauka rozumowania*, Warszawa 1984.
6. Krzyżyk D., *Czytanie ze zrozumieniem. Część pierwsza: Teoretyczne podstawy testu czytania ze zrozumieniem*, [w:] *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego* (materiały konferencyjne). Biuletyn Maturalny OKE w Jaworznie, www.oke.jaworzno.pl
7. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
8. Patrzałek T., *Jeszcze o czytaniu ze zrozumieniem*, [w:] *Dawne i nowe formy egzaminowania: V(VII) Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna”*, pod red. B. Niemierki i W. Małeckiego, Wrocław 2001.
9. Patrzałek T., *O strukturze testu czytanie ze zrozumieniem*, „Polonistyka” 1998 nr 4.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DZ.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100), załącznik nr 3.
11. *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t.1, Warszawa 1978.
12. K. Schreuder, *Holenderski jako język ojczysty oraz wolność edukacji*, Materiały robocze komponentu 02 SMART.
13. http://www.ifispan.waw.pl/files/gfx/PISA/PISA_2006_071130.pdf
14. <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=403&Itemid=2>